

[orgs.]

Natália Gil  
Dóris Bittencourt Almeida  
Fernando Ripe



# Educação em perspectiva histórica

coletânea de estudos em História da Educação



# **Educação em perspectiva histórica**

coletânea de estudos em História da Educação

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

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

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento  
Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Jaqueline Stefani  
Karen Mello de Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinaria 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 Vicceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



Natália Gil  
Dóris Bittencourt Almeida  
Fernando Ripe

[orgs.]



# Educação em perspectiva histórica

coletânea de estudos em História da Educação



© dos organizadores

1ª edição: 2024

Revisão sob responsabilidade dos autores

Editoração: EDUCS

Capa: Fernando Ripe

Imagem de capa: turma de alunos em uma sala de aula do orfanotrófio (1940),  
reprodução de Laryssa Celestino Serralheiro, Fundação O Pão dos Pobres

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

E24 Educação em perspectiva histórica [recurso eletrônico] : coletânea de estudos em História da Educação / orgs. Natália Gil, Dóris Bittencourt Almeida, Fernando Ripe. – Caxias do Sul, RS : EducS, 2024.  
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.18226/9786558073581

ISBN 978-65-5807-358-1

1. Educação - História. 2. Educação. I. Gil, Natália. II. Almeida, Dóris Bittencourt. III. Ripe, Fernando.

CDU 2. ed.: 37(091)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - História

37(091)

2. Educação

37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

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

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

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

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

# Sumário

PREFÁCIO: História da educação: pesquisa, ensino e extensão / 8

*André Luiz Paulilo*

APRESENTAÇÃO: Possibilidades de leituras e interpretações históricas relativas às práticas, aos espaços e às narrativas educativas: compondo um cenário de pesquisas no campo da história da educação gaúcha / 11

*Natália Gil*

*Dóris Bittencourt Almeida*

*Fernando Ripe*

CAPÍTULO 1: O Colégio de Santa Thereza: os desafios para a institucionalização da educação feminina órfã e abandonada em Porto Alegre/RS (1845-1864) / 16

*Laryssa Celestino Serralheiro*

CAPÍTULO 2: Um olhar sobre as edificações escolares na cidade Pelotas/RS (1889-1930) / 32

*Estela Maris Reinhardt Piedras*

*Raquel Azambuja Santos*

CAPÍTULO 3: O Imperial Instituto dos Surdos Mudos e a História da “Educação Especial”: primeiras aproximações / 49

*Weliton Barbosa Kuster*

*Patricia Weiduschadt*

CAPÍTULO 4: Reflexões sobre a preservação do patrimônio escolar: memória de uma escola especial em Porto Alegre (1988 a 1997) / 62

*Geana Taisa Machado Krause*

CAPÍTULO 5: A experiência de escolarização de Ngũgĩ Wa Thiong’o: memórias de infância durante a colonização britânica no Quênia / 79

*Kamila Ribeiro Prestes*

CAPÍTULO 6: Produção e circulação de livros escolares em alemão na região sul do Rio Grande do Sul / 96

*Eduardo Arriada*

*Simôni Costa Monteiro Gervasio*

CAPÍTULO 7: Correio do Colegial: um herói do Brasil nas páginas de um jornal escolar do Sergipe (1938-1959) / 112

*Mara Inês Alflen*

CAPÍTULO 8: A revista ação e a pesquisa do Curso Normal / 125

*Fernanda Rodrigues Zanatta*

CAPÍTULO 9: O Circuito da Comunicação de Darnton aplicado à revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1994) / 137

*Simôni Costa Monteiro Gervasio*

*Eduardo Arriada*

CAPÍTULO 10: O apagamento de Andradina de Oliveira: uma voz feminista na literatura gaúcha e brasileira / 148

*Lucas da Silva Xavier*

CAPÍTULO 11: Memórias sobre uma professora, mediadora cultural numa comunidade alemã (1940-1960) / 158

*Mariane Fruet de Mello*

*Eliana Rela*

CAPÍTULO 12: Seriam elas *guardiãs do tempo*? Um estudo sobre o trabalho de mulheres em quatro espaços de memória escolar nas cidades de Porto Alegre e São Leopoldo, RS / 174

*Danielle Brum Ginar Telles*

CAPÍTULO 13: Irmã Luciana de Araújo: a (in)visibilidade da mulher negra na pesquisa de História da Educação em Bagé/RS / 194

*Mélanie de Quadro Soares Alves*

CAPÍTULO 14: A produção acadêmica sobre o Movimento da Matemática Moderna no Brasil (1993-2022) / 209

*Joseane Leonardi Craveiro El Hawat*

CAPÍTULO 15: Gênero, sexualidade e diversidade sexual: um levantamento bibliográfico nas páginas da *Revista História da Educação* (1997-2023) / 223

*Franklin Donatello Rosa*

CAPÍTULO 16: Educação luterana: trajetória dos professores-pastores John Hartmeister e Emílio Wille (1900-1965) / 240

*Beatriz Hellwig Neunfeld*

CAPÍTULO 17: Disciplina escolar: uma temática em extensão em circulares no arquivo pessoal de Elpídio Barbosa (1945-1946) / 252

*Mayara Becker Oliveira da Silva*

CAPÍTULO 18: O tema da preservação de acervos arquivísticos na *Revista de História da Educação* (1997-2021) / 266

*Andrea Gonçalves dos Santos*

Sobre autoras e autores / 283

# PREFÁCIO

## **História da educação: pesquisa, ensino e extensão**

*André Luiz Paulilo*

Olhar para a educação e a sua pesquisa a partir de uma perspectiva histórica é uma prática que envolveu o ensino da história da educação na reestruturação epistemológica que toda uma geração de investigadoras e investigadores conseguiu realizar e promover no interior desta disciplina. Alguns dos aspectos da História da Educação, primeiro reivindicados pela pesquisa na área, tornaram-se, depois, também uma perspectiva para o ensino. Assim, como na pesquisa, nos cursos de formação docente diversificaram-se os temas, os métodos de análise e as perspectivas interpretativas.

Atualmente, por um lado, o ensino da História da Educação é um recurso fundamental tanto para a compreensão da escola contemporânea quanto para o cultivo da identidade profissional docente. De fato, presta-se a amearhar ferramentas que auxiliam na necessária crítica aos atuais processos de transformação e de dominação, além de permitir-nos compartilhar experiências vividas. Por outro lado, desde que a pesquisa da história da educação preveniu-nos contra as certezas fáceis, a superficialidade das soluções de ocasião, o pensamento puramente instrumental, a naturalização dos atuais processos educativos formou-se um robusto patrimônio epistemológico para fundamentar o exercício da docência também a partir desta área de estudo.

Em perspectiva histórica, a crítica alcança processos já bem estruturados socialmente, através da política, da economia e da cultura. Como afirmou uma vez Marc Ferro, e temos nós próprios testemunhado, a liça em que se dá o embate político contemporâneo é aquela onde se disputa o controle do passado, instância principal da dominação do presente. Também há uma postura epistemológica e o compromisso com novas perspectivas, mais capazes hoje de impelir a se pensar diferente de como se pensava antes. As formas como atualmente se questionam o racismo, a ação disciplinadora

da escola ou as inovações de fachada estão na agenda da pesquisa e do ensino da História da Educação como resultado de um reiterado trabalho de crítica dos pressupostos da análise, das perspectivas de interpretação e dos tipos de teorização presentes na área. Assim é que, atualmente, vê-se realizar em muitas salas de aula um fazer, uma prática que entrelaça vivências e memórias, livros e métodos de investigação voltados à desnaturalização da experiência educativa e social. Dessa perspectiva, tanto a aula possibilita compartilhar as realizações da pesquisa na área quanto o ensino faz da aprendizagem um exercício de crítica – das fontes, dos textos, das políticas e das práticas.

A utilização dos arquivos escolares, do patrimônio educativo e das narrativas autobiográficas como recursos de ensino e reflexão mostra ainda a capacidade do ensino da história da educação de abrir tanto frentes de compreensão quanto de trabalho. Nessas outras searas, o ensino e a pesquisa articulam-se com a extensão universitária, produzindo lugares de partilha do conhecimento e de diálogo. A atual urgência de qualificação do debate público acerca da história recente do país tem mostrado a importância dos espaços em que se podem misturar e imbricar de muitas maneiras territórios disciplinares e práticas de memória. As mediações que, por exemplo, centros de memória, projetos com escolas ou canais em plataformas digitais promovem com a história e a memória são diversas e atentas a variedade de interesses do público. Ligadas ao ensino e à pesquisa, tais iniciativas não só contribuem para deter a destruição pela ação do tempo e pelo abandono do patrimônio educativo mas, sobretudo, acenam-nos com novas preocupações acerca do que escolhemos preservar, estudar e memorializar.

O ensino, a pesquisa e a extensão são veios do trabalho universitário que, no seu 28º Encontro, a Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores da História da Educação provocou-nos a pensar de modo articulado. Ocupou-se, assim, da discussão acerca das frentes de atuação e dos públicos da História da Educação. Por um lado, a preocupação com a diversidade dos espaços da aprendizagem, na universidade e fora dela, e das práticas da pesquisa enriqueceu a sempre presente discussão acerca da variedade das fontes e dos desafios de método no estudo da educação. Por outro, além do interesse pelas práticas dos nossos pares mais experimentados, também importou

a discussão sobre o alcance que as pesquisas na área têm logrado junto a outros públicos que não o acadêmico. Assim, ao desafio de lidar com aspectos da disciplina que têm acúmulos heterogêneos de produção, o 28º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação respondeu, como sempre fez, com um relevante esforço de reflexão e uma atuação coletiva tão empenhada na divulgação das pesquisas da área, não só produzidas na região Sul, mas em todo país, quanto na renovação das pesquisas e das suas e dos seus praticantes.

A atenção que, nesta edição, o Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação conferiu à construção de novos espaços de atuação para quem ensina e pesquisa a história da educação mostrou quão longe estamos do mero pragmatismo originário desta disciplina. Igualmente, repercutiu as atuais preocupações de quem atua nesta área com os entraves cerceadores de compreensões originais sem negligenciar as difíceis discussões acerca do que fazer para melhor articular a pesquisa, ao ensino e à extensão. Em circunstâncias adversas para a área nas atuais tratativas de reformulação das licenciaturas, o 28º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação promoveu uma discussão necessária sobre a relação da Universidade com a educação e a sua memória. Sobretudo, foi uma oportunidade ímpar de reflexão acerca dos desafios do ensino, a ampliação da agenda de pesquisa e as perspectivas de atuação junto à sociedade na universidade contemporânea. Portanto, os textos que esta publicação reúne na forma de Anais não só o atestam, como também contribuem para ainda repercutir os resultados deste encontro.

# APRESENTAÇÃO

## **Possibilidades de leituras e interpretações históricas relativas às práticas, aos espaços e às narrativas educativas: compondo um cenário de pesquisas no campo da história da educação gaúcha**

*Natália Gil  
Dóris Bittencourt Almeida  
Fernando Ripe*

Os Encontros da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), que acontecem a cada ano, constituem-se em espaços de discussão, importantes para a formação continuada de professores e pesquisadores. Ao longo de quase três décadas de existência, os eventos organizados pela ASPHE permitem que se acompanhe a produção do conhecimento em História da Educação, recebem pesquisadores e interessados, dispostos a refletir sobre o campo, com vistas a fortalecer diálogos, pesquisas e parcerias acadêmicas. Assim, os Encontros da Associação acolhem estudos acadêmicos em diferentes níveis, com o intuito de promover visibilidade de investigações realizadas no âmbito regional, bem como produzir agregamentos e sociabilidades entre os associados.

Em setembro de 2023, a Faculdade de Educação (UFRGS) e o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) sediaram o 28º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE). Como tema central, discutiu-se o estatuto da História da Educação, considerando seu lugar na formação de docentes e de pesquisadores, colocando em evidência os possíveis entrelaçamentos entre ensino, pesquisa e extensão, imbricações essas consideradas como importantes movimentos, de caráter político e acadêmico, capazes de potencializar a História da Educação, tendo a ASPHE como espaço de referência.

A riqueza das trocas entre pesquisadores ocorridas durante o encontro que aconteceu na UFRGS em 2023 se expressa também no conjunto de capítulos que constituem este livro. Em lugar de publicar os Anais do evento, como usualmente tem sido feito no campo acadêmico, optamos por convidar os participantes interessados a enviarem os trabalhos completos para que fossem publicados no formato de capítulo de livro. Visto que a ASPHE tem uma importante tradição no processo de integrar novos pesquisadores à comunidade acadêmica de história da educação e contribuir para sua formação, sabíamos que muitos dos trabalhos seriam de autoria de mestrandos e doutorandos. Assim, estabelecemos uma dinâmica de trabalho que permitisse aperfeiçoar os textos recebidos e fornecer aos autores ocasião de ampliar sua experiência no processo de escrita e revisão prévia à publicação. Os textos completos recebidos passaram, portanto, por uma leitura de revisão<sup>1</sup> que aportou sugestões no que se refere ao ajuste de questões conceituais, à explicitação da metodologia utilizada no estudo e ao aperfeiçoamento da apresentação das ideias<sup>2</sup>. Feitos os ajustes necessários, os autores nos devolveram os textos e, então, foi o momento para que nós mesmos pudéssemos apreciar o conjunto de capítulos e verificar se ainda faltava algum ajuste a ser feito. Finalizada essa etapa, o resultado é este interessante livro que nos permite apreciar uma amostra do conjunto de temáticas que vêm sendo investigadas por jovens pesquisadores em História da Educação.

O capítulo que abre o volume tem por título “O Colégio de Santa Thereza: os desafios para a institucionalização da educação feminina órfã e abandonada em Porto Alegre (1845-1864)”, de Laryssa Celestino Serralheiro, que examina processo criação da referida instituição. Em seguida, Estela Maris Reinhardt Piedras e Raquel Azambuja Santos nos propõem observar as características do espaço

<sup>1</sup> Igualmente no intuito de aproveitar a ocasião como oportunidade formativa, constituímos uma equipe de revisores composta de jovens doutores e doutorandos, que foram orientados a como proceder e o que observar durante a leitura e auxiliados de perto por nós na tarefa de prover sugestões e indicar correções necessárias. Agradecemos, assim, ao trabalho realizado por esse grupo do qual fizeram parte Caroline Cataneo, Joseane El Hawat, Karen Laiz Krause Romig, Fabiana Pinheiro, Marcos Hinterholz e Valeska Alessandra de Lima.

<sup>2</sup> Vale dizer que a correção linguística de acordo com a norma padrão da língua portuguesa e a formatação correspondente às regras ABNT foram atribuídas aos próprios autores, alguns dos quais recorreram ao trabalho de revisores profissionais. Os trabalhos recebidos pela nossa equipe de revisão já tinham passado previamente por essa etapa de cuidado com a linguagem.

escolar, mas também sua disposição na trama urbana, no texto “Um olhar sobre as edificações escolares na cidade Pelotas, RS (1889-1930)”. Em “O Imperial Instituto dos Surdos Mudos e a história da ‘educação especial’: primeiras aproximações”, de Weliton Barbosa Kuster e Patrícia Weiduschadt, o foco de atenção concentra-se na primeira instituição para alunos com surdez, fundada em 1856, no Rio de Janeiro.

Dando sequência, Geana Taisa Machado Krause traz vestígios da cultura escolar da Escola Especial Elyseu Paglioli, em “Reflexões sobre a preservação do patrimônio escolar: memória de uma escola especial em Porto Alegre (1988 a 1997)”. Deslocando o olhar para uma fonte de pesquisa menos usual, a literatura autobiográfica, Kamila Ribeiro Prestes Pereira nos apresenta “A experiência de escolarização de Ngũgĩ wa Thiong’o: memórias de infância durante a colonização britânica no Quênia”. Em “Produção e circulação de livros escolares em alemão na região sul do Rio Grande do Sul”, Eduardo Arriada e Simôni Costa Monteiro Gervasio dedicam atenção a uma fonte documental bastante consolidada nos estudos de História da Educação, os livros didáticos.

A imprensa periódica também comparece entre os trabalhos que constituem este livro. “Correio do colegial: um herói do Brasil nas páginas de um jornal escolar do Sergipe (1938-1959)”, de Mara Inês Alflen, analisa um jornal escolar de Aracaju (SE) buscando compreender a construção da imagem de Tiradentes como herói nacional. Fernanda Rodrigues Zanatta, por sua vez, em “A Revista Ação e a pesquisa do Curso Normal” concentra a atenção em uma publicação de alunos e professores da Escola Normal Assunta Fortini da cidade de Barão (RS). Simôni Costa Monteiro Gervasio e Eduardo Arriada, no capítulo “O circuito da comunicação de Darnton aplicado à Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1994)”, mobilizam um conceito de Darnton na análise da produção editorial, gráfica e dos agentes envolvidos na concepção da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

Há um conjunto de trabalhos cujo foco se concentra nas mulheres e sua atuação no campo educacional. Nesse sentido, Lucas da Silva Xavier propõe-se a discutir “O Apagamento de Andradina de Oliveira: Uma Voz Feminista na Literatura Gaúcha e Brasileira”. Mariane Fruet de Mello e Eliana Relá analisam as representações

da professora Izabela Petry da Cunha na comunidade alemã da localidade de Vale Real (RS), em “Memórias sobre uma professora, mediadora cultural numa comunidade alemã (1940-1960)”. Danielle Brum Ginar Telles buscou entender os percursos de vida, as atividades profissionais e o papel das mulheres em espaços de memória escolar no capítulo intitulado “Seriam elas *guardiãs do tempo*? Um estudo sobre o trabalho de mulheres em quatro espaços de memória escolar em Porto Alegre e São Leopoldo/RS”. Por fim, Mélanie de Quadro Soares Alves, em “Irmã Luciana de Araújo: a (in)visibilidade da mulher negra na pesquisa de História da Educação em Bagé/RS”, apresenta elementos da história de vida de uma mulher negra, filha de mãe escrava, nascida em 13 de junho de 1870.

O leque de temas se enriquece a cada capítulo. Assim, na continuidade, temos “A produção acadêmica sobre o Movimento da Matemática Moderna no Brasil (1993-2022)”, de Joseane Leonardi Craveiro El Hawat, que apresenta um balanço da produção em torno dessa temática. Por sua vez, no capítulo “Gênero, sexualidade e diversidade sexual: um levantamento bibliográfico nas páginas da *Revista História da Educação* (1997-2023)”, Franklin Donatello Rosa faz um esforço semelhante de escrutínio da produção acadêmica acerca do tema indicado no título. Em “Educação luterana: trajetória dos professores-pastores John Hartmeister e Emílio Wille (1900-1965)”, de Beatriz Hellwig Neunfeld apresentam a trajetória de vida de dois professores e também pastores da Igreja Luterana. O capítulo “Disciplina escolar: uma temática em extensão em circulares no arquivo pessoal de Elpídio Barbosa (1945-1946)”, de Mayara Becker Oliveira da Silva, assume como foco a análise de um caderno pertencente à coleção do arquivo pessoal de Elpídio Barbosa (1909-1966), que foi Diretor do Departamento de Educação do estado de Santa Catarina. Encerrando o conjunto, Andrea Gonçalves dos Santos analisa, em “O tema da preservação de acervos arquivísticos na *Revista História da Educação* (1997-2021)”, como a noção de acervos tem sido desenvolvida na historiografia da educação brasileira.

Ao encerrarmos esta apresentação, agradecemos a colaboração dos participantes do 28º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação que atenderam à convocação para o envio de textos. Ainda que, diante de temáticas tão plurais e de escritas compostas por diferentes caminhos teóricos e

metodológicos, o leitor poderá perceber a existência de certas similaridades e aproximações muito próprias de um campo, qual seja a Educação em perspectiva histórica.

Fica o nosso carinho e desejo de ótimas leituras!

*Porto Alegre, 08 de fevereiro de 2024.*

*Natália Gil (UFRGS)*  
*Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)*  
*Fernando Ripe (UFPEl)*

# CAPÍTULO 1

## **O Colégio de Santa Thereza: os desafios para a institucionalização da educação feminina órfã e abandonada em Porto Alegre/RS (1845-1864)**

*Laryssa Celestino Serralheiro*

### **Introdução**

Este estudo está relacionado à temática da dissertação de Mestrado, a qual constitui uma análise sobre os cuidados e assistências prestados às crianças órfãs e abandonadas na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante parte do Período Imperial. Pesquisa essa associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPel, através da linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Sob imersão no meio acadêmico por estudos voltados às práticas assistenciais e encaminhamentos para um ensino escolarizado aos infantis desvalidos, a presente investigação visa analisar os avanços e retrocessos da institucionalização da educação às meninas órfãs e expostas através da instauração do Colégio de Santa Thereza, com sua localização em Porto Alegre/RS, uma vez que identificamos, através dos Relatórios Provinciais, o desafio enfrentando por parte das autoridades políticas em torno da gestão administrativa e, principalmente, financeira para a edificação do colégio que seria destinado às meninas órfãs e abandonadas da região. A temporalidade abrangida está relacionada com a imposição legislativa, feita em 1845, para a fundação desse instituto assistencial-educativo até o momento que, de fato, o Colégio de Santa Thereza dá início às suas atividades em 1864.

Para fundamentar esse estudo, me apropriei de documentos oficiais, tendo como fonte os Relatórios dos Presidentes da Província, que estão digitalizados e disponibilizados *on-line* através do sistema de dados da Universidade de Chicago/EUA, intitulado Brazilian Government Document Digitization Project/Projeto Latino-Ameri-

cano de Materiais (LAMP), do Centro de Bibliotecas de Pesquisa (CRL). Bacellar (2008) ressalta a relevância em utilizar fontes documentais devido a sua vasta possibilidade em interpretarmos os discursos oficiais a partir de um contexto social, político e econômico e, assim, enquanto pesquisadores, desenvolvermos nossa própria compreensão acerca de um acontecimento a qual a história nos faz lembrar. Além disso, utilizei o jornal *A Federação*, que, também, pode ser encontrado no acervo da Biblioteca Nacional Digital (BND), que faz parte da Fundação Biblioteca Nacional, com o objetivo de analisar a opinião pública sobre as ações políticas e a narração dos fatos sobre o Colégio de Santa Thereza. A respeito do uso das fontes impressas, de acordo com Luca (2008), anterior à década de 1970 os jornais e revistas eram pouco utilizados como um dos principais de materiais de pesquisa pelos estudiosos. Contudo, com a expansão epistemológica da História Cultural, o uso dos jornais passou a ser reconhecido como pertinente fonte de informação sobre um fato histórico. Portanto, considere o uso desses dois tipos de fonte: documentos oficiais e jornais, para o desenvolvimento desse objeto de estudo.

Ademais, considero relevante investigar a história dessa instituição, de cunho assistencial-educativo, mediante à necessidade de compreendermos os processos de “[...] evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência” (Magalhães, 2004, p. 133-134), até porque a formalização de um espaço de acolhimento específico às meninas, possivelmente, contribuiu para que estas adquirissem visibilidade e relevância aos olhos da sociedade. Por meio da análise prévia das fontes aqui citadas, identificamos que a falta de recursos orçamentários e a insatisfação com as obras realizadas, na maioria das vezes, foi uma justificativa para a não abertura do Colégio de Santa Thereza durante longas décadas, bem como, a dependência de indivíduos que pudessem realizar doações foi um fator limitante para a inauguração desse instituto dedicado às meninas desvalidas em tempo hábil. São a partir dessas questões que nos debruçaremos nesse estudo a fim de entender quais foram as problemáticas envolvidas para a fundação de um espaço dedicado às meninas órfãs e abandonadas na capital da, então, Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e quais foram os

personagens sociais, sendo esses políticos ou não, envolvidos nesse projeto educacional.

## **O Colégio de Santa Thereza**

Desejando assinalar a época da Minha chegada a esta Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, que me Aproveite Visitar com a Minha Muito Amada e Prezada Esposa: Hei por bem Fundar nesta Cidade de Porto Alegre um Collegio para educação de meninas orphãs, o qual será denominado de – Santa Thereza –, e ficará debaixo da Minha Imperial Protecção, e terá por fim formar perfeitas mãis de familia [...] (Brasil, 1845).

Esse trecho, proveniente do Decreto Imperial Nº 439, de 2 de dezembro de 1845, revela o início da possibilidade de fornecimento educacional às órfãs e abandonadas de Porto Alegre em virtude da intenção, proferida em Lei, pela fundação de um espaço específico dedicado às meninas desvalidas, instituição essa ainda incomum na localidade em questão. Consideramos que o Recolhimento de Órfãs da Corte Imperial existente desde o século XVIII, o qual tinha como objetivo inicial, “[...] abrigar meninas que fossem órfãs de pai e mãe, ou somente de pai, filhas legítimas, cristãs velhas, brancas, de bom procedimento, donzelas e desamparadas, com idades entre nove e 11 anos” (Gandelman, 2001, p. 616), suscitou para tal atitude do Imperador em instaurar um estabelecimento semelhante na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Ademais, diante de um contexto social o qual mulheres tinham seus hábitos e condutas formadas para a subserviência familiar, esses institutos caritativos passaram a ser considerados atrativos ambientes para a instrução de meninas desvalidas aos serviços domésticos como possibilidade de torná-las aptas para a vida matrimonial, sendo boas esposas e mães de famílias, conforme os costumes da época.

Para darmos início às discussões referente ao Colégio de Santa Thereza, nos remetemos à passagem do Imperador Dom Pedro II na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Com o fim da Revolução Farrroupilha, em 1 de março de 1845, após a assinatura do tratado de paz, o Imperador Dom Pedro II viajou à capital, com sua chegada em 20 de Novembro de 1845. Durante sua estadia na cidade, realizou uma visita à Santa Casa de Misericórdia de Porto

Alegre, doando doze contos de réis à instituição de caridade e, “além d’essa esmola de doze contos de réis á misericórdia, compraram suas magestades por onze contos de réis uma chacara no Crystal [...] para ali ser levantado um hospício para educação de órfãs desvalidas” (A Federação, 07/04/1884). A partir dessa iniciativa, coube ao Presidente da Província à época, Luis Alves de Lima e Silva (1842-1846), intermediar a criação do Colégio para essas meninas a fim de pôr em prática a imposição imperial instaurada. Conforme relatado no Relatório Provincial de 1846:

Este Collegio fica debaixo da Imperial Protecção de Sua Majestade, que entrou com o valor de terreno, arrematado em praça por 11:000\$000, e para seu principio estão destinados mais de 183:000\$000 com que tem expontaneamente contribuido diversos habitantes d’esta Provincia, desejosos de transmitir á Posteridade um monumento digno das bençõas de todas gerações, que perpetue a lembrança d’aquella feliz epoca. [...] Estabelecimento de tão grande, e immediata vantagem para esta Provincia bem merece a vossa protecção, eu vol-o recommendo, bem esperançado que lhe consignareis quantia sufficiente para seu patrimonio (Relatório do Presidente da Província, 1846, p. 13).

Após a promulgação do Decreto Imperial Nº 439, de 2 de Dezembro de 1845, “[...] foi lançada aos ventos da publicidade, pelo periodico *O Commércio*, a grandiosa idéa que, segundo affirmou aquelle órgão de publicidade, foi toda de sua magestade” (A Federação, 11/01/1886), o que garantiu que diversos indivíduos aderissem à contribuição financeira para a edificação do Colégio de Santa Thereza. Com isso, “partio do ministério do imperio um aviso com data de 4 do mesmo mez, ordenando que fosse eleito entre os subscriptores um conselho administrativo” (A Federação, 11/01/1886). Apesar de Dom Pedro II prover uma parcela financeira para a construção do Colégio de Santa Thereza, fica evidente na fala do citado Presidente da Província que ainda não era uma quantia suficiente para a formalização das obras, apesar do mesmo reconhecer a relevância da fundação desse instituto assistencial-educativo às meninas desvalidas. Por essa razão, foi necessário solicitar a contribuição de cidadãos da Província, que se subentende serem personagens sociais da elite rio-grandense para proverem doações

em prol da edificação do Colégio. Como exemplo, apresentamos, abaixo, a lista de contribuintes de Porto Alegre:

Figuras 1 e 2 – Doadores de Porto Alegre para o Colégio de Santa Thereza

Patricio Correa da Camara	500\$000	Importancia com que sub- screveu sua magestade .	11:000\$000
José Luiz Cardoso de Salles	1:000\$000	Françisco Pereira de Souza	6:000\$000
Luiz João Marques. . . . .	1:000\$000	João Baptista da Silva Pe- reira . . . . .	2:000\$000
José Soares de Almeida. . .	100\$000	Israel Soares de Paiva. . .	2:000\$000
José Dias de Souza . . . . .	1:000\$000	Manoel Ferreira Porto Fi- lho. . . . .	2:000\$000
Manoel Antonio Fernandes	500\$000	Bhiano José Carneiro da Fontoura. . . . .	3:000\$606
Joaquim Baptista da Silva .	200\$000	José Ignacio Lourenço . .	200\$000
Benjamin Avelino. . . . .	200\$000	João Corrêa de Oliveira. .	200\$000
Manoel José de Freitas Tra- vassos Filho. . . . .	300\$000	Joaquim José Ferreira Bar- bosa . . . . .	200\$000
Francisco de Lemos Pinto Filho. . . . .	1:000\$000	José Antonio Rodrigues Ferreira . . . . .	200\$000
Roberto Landell. . . . .	1:000\$000	Manoel Ferreira de Aguiar	200\$000
Antonio Rodrigues Chaves Filho. . . . .	400\$000	Lopo Gonçalves Bastos . .	400\$000
Dionisio de Oliveira Silvei- ro . . . . .	400\$000	Francisco José Teixeira. .	200\$000
T. Falkmann. . . . .	500\$000	Joé Pedro Alves . . . . .	400\$000
Antonio Joaquim da Silva Mariante. . . . .	500\$000	José Joaquim Alvares de Moracs. . . . .	300\$000
José Horroch. . . . .	300\$000	José Pereira da Costa Mot- ta . . . . .	300\$000
Alexandre Lafourcad & C.	300\$000	José Ignacio Teixeira . . .	1:000\$000
José da Silva Flores. . . . .	500\$000	Francisco José Furtado . .	1:000\$000
José Antonio Coelho Ju- nior . . . . .	200\$000	José Manoel Felizardo. . .	1:000\$000
José Hyppolito Teixeira. . .	1:000\$000	Pedro Rodrigues Fernan- des Chaves. . . . .	1:000\$000
Manoel José de Freitas Tra- vassos . . . . .	300\$000	Justino José da Silva . . .	1:000\$000
José Joaquim dos Santos Ferreira . . . . .	200\$000	Antonio da Costa Maia . .	1:000\$000
Francisco de Souza Brito .	100\$000	Francisco Lopes da Costa .	1:000\$000
Israel Rodrigues Barcellos.	400\$000	Moreira . . . . .	1:000\$000
Wencesláo Joaquim Alves Leite. . . . .	200\$000	José Antonio de Araujo Ri- beiro. . . . .	2:000\$000
Antonio José de Moracs . .	200\$000	Antonio Gonçalves Carnei- ro . . . . .	1:000\$000
Manoel Domingues da Cos- ta . . . . .	200\$000	Francisco Ferreira Bastos .	1:000\$000
Somma . . . . .	54:100\$000	Manoel Faustino José Mar- tins. . . . .	2:000\$000

Um dos fatores para essa visível limitação econômica na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul está associada com a deflagração da Revolução Farroupilha que, inclusive, ocasionou o fechamento da Assembleia Legislativa Provincial durante oito anos. Desse modo, empreende-se que essa autoridade governamental tinha diversas atribuições para lidar relacionadas à (re)organização das repartições públicas, especialmente da Instrução Pública devido à insipiência educacional que a Província se deparava naquele contexto pós-conflito. Segundo Regina Schneider (1993, p. 75), “a Província contava com 51 escolas de instrução primária [...]. Dessas 51 escolas, o conde Caxias havia criado 21, mas reconhecia a necessidade da criação de pelo menos mais dez”. Nesse sentido, entendemos que este deu prioridade para fundação de mais colégios na região rio-grandense, inibindo uma dedicação exclusiva para a fundação do Colégio de Santa Thereza em termos monetários, até porque esse estabelecimento deveria estar sob a égide do Ministério do Império e não da Assembleia Legislativa Provincial. No entanto, “sendo esta a vontade de suas magestades, o presidente Caxias fez convocar os capitalistas, não só de Porto Alegre, como do Rio Grande e Pelotas, para concorrerem á edificação da casa que tinha de servir de asylo” (A Federação, 07/04/1884). Na sequência, consideramos interessante apresentar a soma total da arrecadação realizada no primeiro momento entre os doadores das cidades de Porto Alegre, Pelotas<sup>3</sup> e Rio Grande, conforme demonstrado na imagem abaixo:

---

<sup>3</sup> Na imagem é possível observar que os contribuintes de Pelotas proveram valores maiores de doações em relação aos indivíduos de Porto Alegre e Rio Grande. Isso corrobora com as ideias de Amaral (2003, p. 56) ao dizer que “do século XIX às primeiras décadas do século XX os relatos, depoimentos e evocações sobre Pelotas tecem representações que a distinguem das demais cidades gaúchas, por sua riqueza e pelo refinamento, elegância e cultura de sua sociedade, fruto de investimentos de “homens abastados” que queriam que a sua cidade prosperasse”.

Figura 3 – Soma total das doações feitas por indivíduos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas

As três listas de subscriptores que foram publicadas pelo referido periódico, *O Commercio*, assim sommar.:

Porto Alegre, inclusive o donativo de sua magestade . . . . .	54:100\$000
Pelotas . . . . .	94:700\$000
Rio Grande . . . . .	48:500\$000
Somma . . . . .	<u>197:300\$000</u>

Fonte: Jornal A FEDERAÇÃO (11/01/1886).

Com um conselho administrativo organizado e uma quantia financeira recolhida, as obras para o colégio deram início a partir de 1846. Contudo, é relevante comentar que essa problemática envolvendo a insipiência da Instrução Pública sobre os escassos recursos e lentas aberturas de instituições educativas não se limitava à situação do Colégio de Santa Thereza. De acordo com Regina Schneider (1993, p. 74), em “1º de fevereiro de 1846, D. Pedro II lançou a pedra fundamental de um futuro Liceu a ser construído na capital”. Diante dessa posição Imperial sobre a educação na Província, o Presidente da Província Luis Alves de Lima e Silva considerou pertinente a fundação de uma escola de Instrução Secundária, tendo em vista que essa modalidade de ensino “era dada tão sem método, que longe estava o proveito que dela se tiraria da despesa que com ela se faz” (Valle; Arriada, 2012, p. 191). Nessa perspectiva, surgiu na Assembleia Legislativa Provincial a proposta para a fundação do intitulado Liceu D. Afonso, que “levaria muitos anos e o início do funcionamento desta primeira escola secundária da Província não foi imediato, dando-se somente ao final da década, em prédio alugado” (Schneider, 1993, p. 77). Apesar dessas mazelas referentes à prestação educacional para toda a população rio-grandense, o governo provincial, ao menos inicialmente, não deixou de auxiliar na edificação do Colégio de Santa Thereza, uma vez que, a pedidos da comissão administrativa, foi disponibilizado um empréstimo “de

12 contos de réis, dos Cofres Provinciaes, para serem pagos o mais rápido possível dentro do corrente anno” (Relatório do Presidente da Província, 1848, p. 17).

No final da década de 1840, o Colégio de Santa Thereza se encontrava pela metade das obras. Porém, conforme expressado nos Relatórios Províncias, a autoridade governamental da época, o Presidente da Província Francisco José de Sousa Soares de Andrea, demonstrava temor que não obtivessem recursos suficientes para concretizar a edificação dessa instituição assistencial-educativa destinada às órfãs e expostas da capital da Província. Com isso, foi decidido abonar a obrigatoriedade pela restituição do empréstimo dado anos anteriores, “cuidando desde já em dar uma quantia annual que possa servir á sua continuação, ajudando os donativos que se forem recebendo, de modo que uma obra tão útil possa concluir-se” (Relatório do Presidente da Província, 1849, p. 5). Quanto aos indivíduos doadores, chamados como “subscritores”, “as quantias subscriptas eram recebidas por parcella, á proporção que proseguia as obras” (A Federação, 18/01/1886).

## **A assistência à infância feminina órfã e abandonada no período imperial: do acolhimento à instituição educativa**

Desde 1838, a Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre era responsável pela assistência às meninas abandonadas que eventualmente eram deixadas na Roda dos Expostos<sup>4</sup>, e também pelas órfãs acolhidas mediante solicitação de terceiros à Mesa Administrativa da Irmandade. Devido à elevada quantidade de crianças que residiam na Casa da Roda, sejam meninos ou meninas, essa instituição caritativa constantemente buscava famílias que pudessem os criar sob a condição de receber uma mensalidade para os cuidados referentes à vestimenta, alimentação e educação. Quando a criança completasse 7 ou 8 anos de idade, sendo o último no caso das meninas, os “cria-

---

<sup>4</sup> O nome *Roda* – dado por extensão à casa dos expostos – provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido (MARCÍLIO, 2019, p. 70).

deiros” poderiam optar pela adoção, porém não receberiam mais essa quantia de costume, caso contrário, o infantil voltaria à residir na Misericórdia.

As meninas que retornavam à Casa dos Expostos dificilmente tinham um destino definido, tendo em vista que contavam com a sorte de algum dia surgir pessoas interessadas em adotá-las ou, também, um pretendente para casar com alguma delas quando atingiam a maioridade. De acordo com Gertze (1990, p, 214), “na condição de abandonadas, as chances de conseguir um casamento diminuíam e, além disso, em razão da sua situação social, estavam predispostas a ser entregues a maridos interessados somente nos dotes”. Nessa circunstância, onde não havia uma instituição de assistência específica às meninas desamparadas, a Mesa Administrativa da Santa Casa de Misericórdia ainda pouco discutia sobre a possibilidade de prestar educação nos interiores da Casa da Roda.

No Relatório do Presidente da Província José Antonio Pimenta Bueno, de 1850, a situação sobre as obras continuavam as mesmas, quase pela metade e com poucos recursos. Então, foi decidido por esse governante dispôr de uma quantia financeira para que as obras efetivamente não fossem paralisadas, “e nessa esperança ser-vos-hão apresentados os necessarios esclarecimentos” (Relatório do Presidente da Província, 1850, p. 35). Entretanto, apesar de tal discurso, a situação ocorreu ao contrário, uma vez que as atividades para a fundação do Colégio foram paralisadas justamente por essa dificuldade monetária que enfrentavam desde a promulgação do Decreto Imperial. Fato este reportado no Relatório Provincial de João Lins Vieira Cansansão de Sinimbu, em 1854, que dizia o seguinte:

Fundamentos se achão lançados para dous grandes edificios de educação nesta nossa Cidade, para cada um dos quaes Concorreo S. M. O Imperador; em um Lançando a primeira pedra, o Lycêo; em outro, Dando valiosa offerta, o Collegio de Santa Thereza. Ambos estes edificios estaõ parados em sua construção por falta de meios; o primeiro apenas em alicerces, o segundo, todo em alicerces, e já com uma das azas coberta até o pavimento superior. É innegavel que o Collegio de Santa Thereza, com o qual se tem despendido 122:740U305, naõ póde ser concluido com o producto dos donativos que falta arrecadar, na importancia de 75:703U373; alguns subscritores são já falecidos, outros mudáraõ de fortuna, e

todos difficilmente poderaõ completar as promessas que fizeram; e é tambem innegavel que ainda quando fosse elle concluido, faltaõ-lhe fundos proprios para manutenção e educação das orfãs a que é destinado, despeza avultada e que não poderá correr por conta dos cofres Provinciaes já tão sobrecarregados de obras pias (Relatório do Presidente da Província, 1854, p. 10-11).

Com incertezas sobre algum dia vir a funcionar o Colégio de Santa Thereza em decorrência dessa falta de verba, a Assembleia Legislativa Provincial discutiu a possibilidade de solicitar ao Imperador o destino do edifício ainda não concluído para outro fim, como, por exemplo, “para ser convertido em Seminario Episcopal, se o lugar fôr julgado appropriado, ou para qualquer outro estabelecimento de que careça o Estado, applicado seo valor para a edificação do mesmo Seminario” (Relatório do Presidente da Província, 1854, p. 11), o que foi negado pelo Ministério do Império.

Na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, a Comissão de Melhoramentos eventualmente analisava situações referentes ao acolhimento das crianças expostas. Na Sessão da Mesa de 11 de novembro de 1850, foi apresentado um parecer indeferindo a possibilidade de criar aulas na Casa da Roda dos Expostos dedicadas à educação das meninas residentes daquele local (ATA 5, 1850, p. 277). Além da dificuldade por parte do governo provincial e imperial de inaugurar o Colégio de Santa Thereza, é possível notar que, de certa forma, as meninas desvalidas eram excluídas da oportunidade de aprendizagem. Compreendemos que, diante da elevada quantidade de infantis deixados na Roda dos Expostos, estes frequentemente demandavam diversos gastos com seus cuidados, por essa razão, contratar uma professora para ensiná-las poderia ser uma despesa a mais que, talvez, o cofre da Irmandade não poderia suprir. Nos registros do Jornal *A Federação*, identificamos críticas a Dom Pedro II pela sua pouca contribuição e participação para a edificação do Colégio de Santa Thereza:

Sua magestade era uma creança n’aquelle tempo, nada entendia ainda da marcha do serviço, mas o ministro Almeida Torres devia saber que aquella obra de beneficencia nada tinha que vêr com governo geral, não podendo ficar dependendo do ministerio do imperio, mas sim da presidencia da provincia. [...] Nomeado o

conselho administrativo, de conformidade com o decreto de fundação, tratou este da arrecadação das quantias subscriptas, com as quaes comprou o terreno e deu começo á obra. [...] Havendo falta de pessoal habilitado para as obras do collegio, mandou o conselho administrativo buscar em Portugal dezeseis operarios, com cujas passagens, desde a cidade do Porto, despendeu-se a quantia de 1:104\$220, que foi paga pelo thesoureiro do conselho João Baptista da Silva Pereira, em data de 17 de Março de 1847 [...] sendo vagarosa a construcção, foi apparecendo o desanimo nos subscriptores, entre os quaes, muitos, ou porque se arrependessem, ou porque seus haveres não permittissem fazer effectiva a promessa de doação, retrocederam [...] Concluida a obra, esboçou-se o conselho administrativo, que não teve mais razão de ser, ficando abandonada a casa por espaço de quinze anos, sem que o imperial protector se resolvesse a gastar alguma cousa do seu bolsinho para dar-lhe o destino conveniente (A Federação, 18/01/1886).

Esse excerto revela os desafios e problemáticas envolvidas sobre o Colégio de Santa Thereza como resultado da falta de apoio de Dom Pedro II, assim como foi apresentado com maior detalhamento do porquê, progressivamente, os sujeitos benfeitores deixaram de contribuir para a fundação do Colégio, muito sendo justificado pela desistência em decorrência da demora da inauguração. Contudo, como já comentamos, em 1850, a Mesa Administrativa da Santa Casa de Misericórdia não corroborou com a intenção de criar um espaço de educação às meninas, porém, no ano seguinte, a Administração dos Expostos enviou um ofício reforçando a necessidade de instrução àquelas pequenas na Casa da Roda, assim, enfim, foi autorizado que contratassem uma professora para tal propósito (ATA 6, 1851, p. 65). Essa decisão foi vista com êxito pelas autoridades provinciais, uma vez que as meninas desamparadas receberam a oportunidade de adquirir conhecimentos relativos não apenas aos serviços domésticos, mas também de primeiras letras. Diante disso, “esta aula principiou a ter exercicio em 20 de Julho passado, e 22 alunas. Sua Professora habilitou-se em concurso na forma de lei” (Relatório do Presidente da Província, 1851, p. 12). Nessa ocasião, a Irmandade solicitou à Presidência da Província que o pagamento da citada professora fosse feita a partir dos cofres públicos, o que foi aceito. Após esse fato, o

Presidente da Província Luis Alves de Oliveira Bello, em seu relatório, discursou sobre a seguinte proposta:

Chamo a vossa atenção para a necessidade de providenciar-se sobre a sorte das expostas que tem chegado ao estado nubil. Não ha na Província um Recolhimento para as receber, e a Santa Casa não tem as convenientes commodidades para as conservar, nem um regimento adequado ao seu estado. Conservão-se por ora na casa dos expostos (Relatório do Presidente da Província, 1852, p. 19).

É possível ver uma mudança de perspectiva política sobre as formas de prestar assistência às meninas desamparadas, uma vez que as próprias autoridades provinciais passaram a visar a necessidade de um espaço específico para acolhê-las. Em 1855, de acordo com Marcílio (2019, p. 235), “houve como que um primeiro Programa Nacional de Políticas Públicas voltado à criança desvalida [...] Com esse programa, surgiram os Asilos em muitas províncias”. Na capital da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul não foi diferente, visto que, em 7 de Setembro de 1857, foi inaugurado o Asilo de Santa Leopoldina, com sua localização no Caminho Novo, atual Rua Voluntários da Pátria, considerado pelo Presidente Patricio Correa da Camara, “de urgente necessidade um estabelecimento onde fossem recolhidas as órfãs desvalidas, e as expostas a cargo da Santa Caza de Misericordia, para receberem educação e tornarem-se uteis a si e á sociedade” (Relatório do Presidente da Província, 1857, p. 53). Essa organização sobre a fundação do Asilo de Santa Leopoldina foi relatada da seguinte forma no Jornal *A Federação*:

A assembléa provincial, que devia ir em auxilio d'aquella casa, fazendo-a occupar pelas orphãs da misericordia, a cargo da provincia, julgou sempre inconveniente o lugar deserto em que estava collocado o edificio de Santa Thereza, preferindo despende um alto aluguel, no Caminho Novo, onde podiam as infelizes da sorte viver mais alegremente. Ficou, portanto o collegio de Santa Thereza commemorando por espaço de muitos annos a inepcia de quem o projectou em tal lugar (A Federação, 18/01/1886).

Apresentando com maior detalhamento sobre as características do local onde estava instalado o Colégio de Santa Thereza,

no Relatório Provincial de 1856, o Presidente Jeronymo Francisco Coelho, considerava inapropriado o ambiente assistencial-educativo dedicado às meninas desvalidas em decorrência do distanciamento espacial em relação à cidade de Porto Alegre, explicitando que “o lugar parece por demais isolado e solitário, difficil em suas communições com a capital, e esse affastamento e solidão talvez não seja o mais próprio para um azilo de charidade” (Relatório do Presidente da Província, 1856, p. 65). No entanto, “em 1862, chega a Porto Alegre um jovem, o Pe. Joaquim Cacique de Barros, que trazia na bagagem muitos saberes já acumulados em seus trinta e dois anos de existência” (Desaulniers, 1997, p. 101), esse personagem social, ligado à religiosidade cristã, retomou a atenção para o Colégio, que estava paralisado por anos. Com hábitos e práticas caritativas voltadas à assistência dos infantis desvalidos da região, o conhecido Padre Cacique, “inicialmente, procurava encaminhar todas as crianças desamparadas, em especial as meninas, para o único Asilo da cidade” (Desaulniers, 1997, p. 104). Ao ter conhecimento sobre o Colégio de Santa Thereza,

Cheio de confiança em seu imperial protector, embarca para o Rio de Janeiro, sem comunicar o seu desígnio. Apresenta-se em S. Christovão, pedindo uma audiência ao imperador. [...] Sua magestade mostrou-se não só satisfeito, como reconhecido á dedicação do padre Cacique, que voltou immediatamente á provincia, sendo o portador de um aviso do ministro do imperio, determinando que lhe fosse entregue o collegio de St. Thereza para ser occupado pelas orphãs a cargo (A Federação, 18/01/1886).

A partir desse trecho, de fato, identificamos uma quebra de paradigmas sobre a inclusão das meninas desvalidas no ensino, pois, até a inauguração do Colégio de Santa Thereza, apesar de haver atitudes favoráveis à edificação desse instituto assistencial, pouco foi encontrado dos discursos governamentais anterior à década de 1850 que reconhecessem a educação voltada à classe feminina desvalida como relevante maneira de oportunizar um futuro melhor por meio da aquisição de aprendizagens, o qual promoveria qualificação não apenas para a vida matrimonial, mas também profissional. Dessa maneira, como resultado da fundação desse instituto assistencial-educativo, foi-se “[...] produzindo uma geração de mulheres

voltadas à vida ordeira, disciplinada e, ao mesmo tempo, requintada” (Venturin, 1997, p. 220). Ademais, o Padre Cacique, em 1869, “foi convidado pelo governo da Província para organizar e dirigir a Escola Normal recém-criada em Porto Alegre” (Schneider, 1993, p. 245), isso contribuiu para que algumas das órfãs e expostas, além de garantir formação intelectual a ponto de ascenderem socialmente, passassem da categoria de educandas à educadoras.

## **Considerações finais**

Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, com a inexistência de uma instituição assistencial-educativa em Porto Alegre, Dom Pedro II impulsionou a criação de um espaço específico às meninas desvalidas mediante a promulgação do Decreto Imperial Nº 439, de 2 de dezembro de 1845. Contudo, como foi possível observar, o processo de formalização do Colégio de Santa Thereza foi lento e burocrático, uma vez que a falta de recursos financeiros, a descontinuidade das obras em diversos momentos e a solicitação para modificação do propósito inicial demonstrou as complexidades para a fundação de um espaço específico que promovesse não apenas o acolhimento como também a educação ao público feminino em situação de orfandade ou abandono durante o Período Imperial. Diante dessa dificuldade apresentada, compreendemos que houve certa omissão por parte do Ministério do Império, tendo em vista a pouca contribuição monetária para o prosseguimento das obras, que diversas vezes foram paralisadas, prejudicando um possível destino às pequenas desvalidas em curto prazo.

Ademais, no contexto da assistência à infância em Porto Alegre, a Santa Casa de Misericórdia se tornou responsável pelo acolhimento inicial e cuidados básicos como forma de garantir proteção e condições de vivências dessas crianças desamparadas. No caso das meninas órfãs e abandonadas que atingiam a maioridade, em um cenário patriarcal oitocentista, a questão do pudor, da moralidade e da integridade feminina era constantemente controlada, assim como as condutas eram formadas para a servidão familiar. Contudo, durante o processo de edificação até o início do funcionamento do Colégio de Santa Thereza, entre 1846 e 1864, é possível notar transformações socioculturais e discursivas entre políticos e personagens sociais sobre a necessidade da inclusão de meninas à educação

escolarizada, uma vez que prestar o ensino a elas poderia ser uma maneira de torná-las úteis perante os olhos sociedade. Com isso, os Presidentes da Província que eventualmente assumiam o poder na localidade, gradativamente, constaram a necessidade de urgência para um instituto dedicado exclusivamente às órfãs e expostas, o que não ocorreu até a década de 1850, surgindo o Asilo de Santa Leopoldina. Entretanto, apenas após a chegada do Padre Cacique, com suas atividades caritativas, que o Colégio de Santa Thereza veio a funcionar, firmando uma instituição educativa que formou não apenas boas mães de famílias, mas também mulheres qualificadas intelectualmente.

## Referências

- AMARAL, Giana Lange do. **Gatos pelados X Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (Décadas de 1930 a 1960)**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2003.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. BASSANEZI, Carla Pinsky (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- DESAULNIERS, J. B. R. O campo religioso e a formação de trabalhadores. **História da Educação (UFPEL)**, ASPHE. Pelotas, V.I, n. 1, p. 100-113, 1997.
- GANDELMAN, L. M. A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. VIII, n.3, p. 613-630, 2001.
- GERTZE, Jurema M. **Infância em Perigo: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre (1837-1880)**. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), Porto Alegre, RS, 1990.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. BASSANEZI, Carla Pinsky (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: história da instituições educativas**. – Bragança Paulista: Editora Universitaria São Francisco, 2004.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

VALLE, H. S. do; ARRIADA, E. O Liceu D. Afonso na Província de São Pedro do século XIX: aspectos históricos de uma cultura escolar (1846-1871). **Diálogos (Maringá. Online)**, v. 16, supl. Espec., p. 185-205, dez./2012.

VENTURIN, T. Processo de institucionalização da formação da mulher no século XIX. **Verita**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, 217-222.

### Fontes

BRASIL. **Decreto Nº 439, de 2 de Dezembro de 1845**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1845, Página 134 Vol. pt II. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-439-2-dezembro-1845-560559-publicacaooriginal-83634-pe.html>.

**RELATÓRIO PROVINCIAL**. Relatório dos Presidentes da Província de 1846, 1848, 1849, 1850, 1851, 1852, 1854, 1856, 1865. Disponível em <http://ddsnext.crl.edu/titles/182#>.

**SESSÃO DA MESA**. Livro de Atas Nº5 da Mesa Administrativa – 1843 a 1850. Centro Histórico-Cultural da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, CEDOP.

**SESSÃO DA MESA**. Livro de Atas Nº6 da Mesa Administrativa – 1851 a 1853. Centro Histórico-Cultural da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, CEDOP.

**JORNAL A FEDERAÇÃO**, 07/04/1884. Edição 00080(1). Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

**JORNAL A FEDERAÇÃO**, 11/01/1886. Edição 00014(1). Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

# CAPÍTULO 2

## Um olhar sobre as edificações escolares na cidade Pelotas/RS (1889-1930)

*Estela Maris Reinhardt Piedras  
Raquel Azambuja Santos*

Este estudo explora aspectos observados na relação entre os edifícios escolares, a rua e a cidade, bem como os condicionamentos que a urbanização, o higienismo e as políticas educacionais do período provocaram na configuração dessas edificações em Pelotas, RS, na Primeira República<sup>5</sup>. Para isso, iniciamos abordando algumas ideias sobre o planejamento urbano e a instrução pública, as quais têm como referências estudos dos pesquisadores Viñao Frago (2001) e Escolano (2001) e, no âmbito nacional, os estudiosos Castro (2010), Buffa (2008) e Veiga (1974).

Ao abordar a arquitetura escolar, um aspecto a se estudar é a categoria lugar que, de acordo com Viñao Frago (2001), além de ser um espaço geográfico, é principalmente um conjunto de vivências, memórias e significados culturais. Embora dependa do espaço, o lugar está identificado em relação ao uso e às representações que se tem dele. O autor evidencia que o espaço escolar é um local de construção social e cultural de significado, uma fonte de experiência cotidiana. Essa categoria, quando aplicada ao processo de escolarização, permite pensar a arquitetura escolar não como algo dado, fixo e imóvel, que está ali para ser observado, apropriado e redefinido, mas uma forma de classificação que separa o lado de dentro e o lado de fora, ou seja, o escolar do não escolar.

Para Escolano (2001), não apenas o espaço-escola tem de ser avaliado como elemento curricular, mas também a localização, a disposição dele na trama urbana das povoações. Para o pesquisador,

---

<sup>5</sup> Este artigo trata de um recorte de estudo mais amplo sobre a história da arquitetura escolar em Pelotas/RS, durante a Primeira República 1889-1930. Ele enfoca os edifícios construídos no meio urbano, especificamente para fins educacionais, ainda preservados. Tese intitulada “EDIFÍCIOS ESCOLARES E EDUCAÇÃO EM PELOTAS-RS NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)”.

“A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente” (Escolano, 2001, p. 28).

Essa questão referente à localização das escolas estava em discussão na Espanha, conforme registros nas “Notas sobre *construcción* escolar”, publicadas pelo Museu Pedagógico Nacional da Espanha, em 1911. Segundo Escolano (2001), em primeiro lugar estava a preocupação com a higiene, elegendo um local elevado, seco e bem arejado. Mas os cuidados deveriam ser tanto de ordem física quanto moral, de modo que a relação dos lugares de vizinhança perniciosos consistiam numa série de preocupações relativas aos espaços ligados à moralidade e à saúde: tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, casas de espetáculos, prisões, praças de touros, casas de jogo, bordéis etc.

Para a definição do terreno no meio urbano, Escolano (2001) esclarece que uma ordem elaborada pelo Escritório Técnico Nacional para a Construção de Escolas, em 1923, mantinha o critério favorável à localização das escolas em bairros periféricos, atentando para que não estivessem “muito distante das residências das crianças” e fossem escolhidos “lugares próximos às praças e jardins ou ruas largas e espaçosas”. Três fatores indicavam vantagem à localização das escolas ao ar livre nos arredores do núcleo urbano: o educativo, pelo distanciamento em relação ao barulho, criando um ambiente apropriado para o estudo e o fácil acesso à natureza; o higiênico; e o econômico pelo menor preço dos terrenos.

Segundo Viñao Frago (2001), essas propostas buscavam seguir, no âmbito pedagógico, uma clara tendência do planejamento e ordenação urbana, promovida com diferentes propósitos, nos quais os estabelecimentos de ensino apareciam como espaços demarcados e regulados quanto à sua localização, extensão, e destinação futura a determinado tipo de ensino. A origem dessa relação entre planejamento urbano e educação se encontra nas primeiras tentativas de levar para a prática, em termos concretos, os projetos que pretendiam uma reforma social ou a criação de uma nova sociedade.

No Brasil, durante a Primeira República, atentando para os aspectos urbanos, quando a escola passou a ter o seu edifício espe-

cífico, o planejamento voltou-se também para a escolha do local de implantação. Nessa seleção deveriam ser levadas em conta diversas recomendações quanto aos aspectos físicos e geográficos do terreno e sua relação com o entorno. A preocupação com as questões de higienistas eram explicitadas: deveriam construir as escolas em terrenos que não acumulassem umidade, protegidos do vento, com insolação adequada, distantes de locais ruidosos e insalubres, além de manter o isolamento do edifício em relação ao solo e o afastamento das demais construções, que geralmente eram localizadas nas divisas, sem deixar recúos, conforme relata Castro (2010).

Quanto à implantação do edifício no terreno, era preciso ainda considerar o aspecto simbólico, materializado por uma localização que proporcionasse ampla visibilidade ao edifício como signo de um ideal republicano. O local para a instalação do grupo escolar deveria atender a determinações como estar “longe da poeira, do barulho, do comércio, da vizinhança nefasta ao trabalho escolar que exige concentração, atenção, silêncio” (Buffa, 2008, p. 67).

Estudos de Veiga (1994) vêm ao encontro das ideias de Vinão Frago (2001), segundo o qual não era possível dissociar os planejamentos urbanos dos planos para a instrução pública, pois, conforme o primeiro autor, no século XIX, a urbanidade é constituída das premissas pedagógicas das instituições escolares. Assim dizendo, a *urbs* e a *civitas* são possíveis quando mediadas pela escola, num processo que desdobra as mesmas características da cidade como espaço de organização do saber, de privilégios, de exclusões e de relações de trabalho. Sendo parte do tecido social, a experiência da escola não diz respeito apenas ao repertório das reformas, leis projetos, intenções, “mas expressa as profundas alterações nas concepções de vida e sociedade, e mais, nas formas de sobrevivência material e cultural que se impõem no mundo ocidental” (Veiga, 1994, p. 327).

No contexto regional, relacionando a educação com a ação do estado gaúcho e da ação positivista do grupo castilhistas então no poder, podemos afirmar que, com a solidificação dos ideais republicanos no Brasil, “também no Rio Grande do Sul este período foi marcado por transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, e a educação foi um dos instrumentos utilizados para difundir esses ideais” (Huch e Tambara, 2005, p. 63). Assim como em alguns estados brasileiros, no Rio Grande do Sul, a expansão educacional

esteve presente de maneira significativa nas ações empreendidas por dirigentes republicanos, conforme relata a pesquisadora Corsetti (2008):

Como um campo marcado por contradições, conflitos e mediações, a educação gaúcha, no primeiro período da República, em relação ao período Imperial teve avanços. A expansão do ensino, a diminuição do analfabetismo, a modificação curricular e pragmática, representaram os aspectos progressistas da ação republicana, fundamento de um ufanismo que transbordou das falas governamentais como até então não se havia visto no Rio Grande do Sul (Corsetti, 2008, p. 288).

Focando no processo de urbanização de Pelotas e analisando a evolução histórica social urbana desse município, nas últimas décadas de 1800 e nas primeiras décadas de 1900, observamos que, como em outras cidades do Brasil, o progresso e a acelerada expansão urbana instigaram a realização de obras de maior envergadura no tecido urbano pelotense. O êxito dos postulados positivistas de ordem e progresso, com a proclamação da República, foi a marca da abertura do caminho para o ingresso das ideias higienistas, com maior repercussão nos espaços onde a vida social no país ocorria com mais intensidade, como nos centros industriais, nas cidades portuárias e nas capitais dos estados (Soares, 2001).

O município de Pelotas, em 1880, era um próspero centro de produção e exportação de charque. A cidade, fundada pela elite latifundiária e produtora na segunda década do século XIX, teve seu período de expansão entre os anos de 1860 e 1890, quando ocorreram importantes mudanças na sua estrutura econômica e social e na sua morfologia urbana. Os avanços tecnológicos possibilitaram um processo de diversificação industrial e o aproveitamento dos subprodutos da atividade principal (Pesavento, 1985). Dessa maneira, implantaram-se novas indústrias na cidade, muitas delas de capital imigrante, que atraíam a população e geravam, ao mesmo tempo, novas atividades comerciais e de serviços (Soares, 2001).

Entretanto, Pelotas também era uma cidade de modernidade aparente e incompleta, onde o sustento e o requinte da arquitetura luxuosa dos palacetes e dos teatros contrastava com a crueldade e a desumanidade da escravidão nas charqueadas. Na cidade, os pobres

estavam segregados nas baixadas, nas várzeas e nos subúrbios. A modernidade aparente chegou no início do século XX com as obras do porto, a instalação do telefone, os bondes, as caixas d'água e charizes importados da França e as reformas dos jardins e das praças do centro da cidade (Soares, 2001).

A incorporação da população às cidades revelou ser um tema preocupante nesse período. Para Veiga (1994), a perspectiva pedagógica da cidade, a de fazer homens e mulheres detentores de características modernas, vai se realizar no plano dos deveres destes para com a cidade:

De seu comportamento dependerá o acesso a direitos, destacando assim, a característica monumental e simbólica da cidade. A importância dos edifícios, a higiene urbana, os hábitos civilizados dos habitantes, os arruamentos e os parques vão se constituindo em referências para as “práticas atrasadas” daqueles marginalizados física e culturalmente da cidade (Veiga, 1994, p. 461).

A efetiva industrialização da cidade de Pelotas desencadeou transformações; impôs-se uma nova matriz social e a racionalidade industrial aplicou-se a toda a sociedade e ao espaço. A disciplina da fábrica se diferenciava da vida anterior das pessoas que até então habitavam no espaço urbano. Para além do disciplinamento da força de trabalho, a elite local já tinha consciência dos conflitos sociais gerados pela concentração do proletariado industrial em determinados espaços da cidade. “Dessa forma, podemos notar que a ação do poder público com relação à higiene, além da função de defender a salubridade da população, dirigia-se, sobretudo, a manter a estabilidade social” (Soares, 2001, p. 189). A escolarização era o caminho para modificar a cultura dessa população, pois, segundo Veiga (1994):

A educação para a industrialização pressupõe não somente as “escolas de indústria”, mas uma concepção mais ampla de formação que passa pelo auto-controle e auto-coação. Aprender a trabalhar, desde cedo, o trabalho como “segunda natureza”, precisava combinar com uma forma de se posicionar socialmente. O conteúdo do trabalho ultrapassa as habilidades técnicas: mesmo a precária instrução elementar diz respeito a um modo individual de estabelecer-se na cidade, de buscar superar a pobreza a partir da introjeção de novos valores – rapidez, eficiência, pontualidade (Veiga, 1994, p. 363-364).

Os discursos em torno da escolarização dos trabalhadores e a insistência em discipliná-los e moralizá-los se acentuou no século XIX, em face dos conflitos e movimentos populares em torno da democracia. O poder público em Pelotas buscava operar uma mudança de linguagem, comportamentos, costumes das populações mais pobres, começando pelas crianças, visto que a cultura dessas populações não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano, portanto, para realizar essa transformação, buscaram-se alternativas semelhantes ao caminho tomado em Belo Horizonte, relatado por Veiga (1994):

Buscou-se fazer da escola parte mais efetiva da cultura urbana, assim como nas reformas da cidade teve-se em mente propiciar um espaço proliferador dos novos hábitos e valores. Pode-se mesmo falar de uma tentativa de homogeneização cultural num contexto onde já predominavam formas heterogêneas de fixação material na cidade. Não foram poucos, portanto os problemas encontrados para a instituição dessa nova função social da escola e se assemelhavam, sem dúvida, aos encontrados pelos reformadores urbanos (Veiga, 1994, p. 387).

Podemos observar essas influências também na implantação dos estabelecimentos de ensino na cidade de Pelotas, com a valorização da cultura letrada e a expansão do ensino que se deu notadamente a partir da década de 1910. Oliveira e Amaral (2010) esclarecem que:

Foi nesse período em que o interesse pelo ensino primário iniciou a sua intensificação, especialmente por estar integrado em um processo de expansão da rede pública de ensino em nível estadual. O referido processo pode ser percebido pela criação dos dois “collegios elementares” e do incremento dado às aulas municipais e às subvenções. Embora a década de 1920 represente o decênio de criação do maior número de escolas municipais, foi na década anterior que se iniciou o discurso de importância da instrução como meio de elevação intelectual e econômica das nações (Oliveira; Amaral, 2010, p. 14).

As grandes cidades passaram por um intenso processo de urbanização e modernização no Brasil durante a Primeira República e Pelotas acompanha esse progresso. A escolarização era o caminho para modificar a cultura da população. Nesse período algumas con-

gregações católicas começaram a se instalar na cidade e a fundar instituições educacionais privadas e outras posteriormente passaram a atuar em instituições filantrópicas já constituídas, como os asilos para órfãos (Arriada, 2014).

Entre as instituições escolares privadas, destacamos o Ginásio Gonzaga, primeiro colégio religioso de ensino secundário de Pelotas, criado em 1895, por padres jesuítas, e instalado no edifício construído para essa finalidade, em 1906. Segundo Arriada (2014), surgiram em Pelotas outros educandários, até mesmo contendo internatos para atender aos jovens provenientes das zonas rurais. Logo foram criados os colégios para as moças, como o Colégio São José, fundado em 1910, administrado pelas Irmãs da Congregação de São José de Chambéry, frequentado pelas moças da elite e instalado em edificação própria.

A Maçonaria também teve atuação fundamental no cenário educacional pelotense. De acordo com Amaral (2003) “a Maçonaria encontrou, em Pelotas, um terreno fértil para a propagação de seus ideais, pois desde o século XIX a cidade destacava-se por seu desenvolvimento econômico cultural” (Amaral, 2003, p.45). Foi então criada a instituição educacional maçônica Ginásio Pelotense, em 1902. Em 1855 foi fundado o Asilo de Órfãos Nossa Senhora da Conceição, instalado no edifício doado pela loja maçônica Sociedade União e Concórdia de Pelotas.

Além das instituições fundadas pelas congregações católicas e pela Maçonaria, durante a Primeira República os poderes públicos estadual e municipal implantaram outras instituições escolares. Os primeiros grupos escolares foram criados associando a educação ao laicismo, à obrigatoriedade e à gratuidade. Novos modelos com organização didático-pedagógica mais racional estruturavam-se em edifícios escolares, divididos por salas, para atender a um conjunto maior de professores. Distintamente do que ocorria quando as escolas domiciliares predominavam, a educação local, cujos espaços eram únicos, eram dirigidas e organizadas por somente um mestre.

Na Pelotas de 1920, o intendente municipal Pedro Luis Osorio, médico e político, inicia a construção de “edifícios escolares adequados, ou seja, os primeiros grupos escolares, para as escolas João Affonso, Carlos Laquintinie e D. Mariana Eufrásia. A criação desse

modelo de escola, logo foi percebida pelas autoridades públicas como algo novo, moderno e eficiente” (Relatório Intendencial, 1926, p. 72).

Os estudos de Peres e Cardoso (2004) mostram que Pelotas viveu, “no campo educacional, uma fase modernizadora entre meados dos anos 1920 até o início dos 30, momento esse em que as ideias que aqui circularam, estavam em absoluta consonância com o movimento renovador do restante do país” (Peres; Cardoso, 2004, p. 98). Essa valorização do ensino, em especial do ensino primário, levou o governo de Augusto Simões Lopes a criar escolas apropriadas para essa finalidade. São exemplos disso os grupos escolares D. Antonia e Dr. Joaquim Assumpção, cujos edifícios foram construídos com a finalidade de sediarem grupos escolares modelo em Pelotas, no período em que Augusto Simões Lopes foi Intendente da cidade (1924 a 1928).

Nesse contexto, a pujança econômica, a instalação gradual dos processos de industrialização e a urbanização da cidade de Pelotas, nas primeiras décadas do século XX, bem como os ideais positivistas dos governantes, permitiram vislumbrar o investimento na construção de escolas como fator de modernização cultural e educacional. Assim, damos prosseguimento ao estudo enfocando as relações dos edifícios escolares com o meio urbano e da escola com a sociedade.

Alteridades e contrastes caracterizaram o aspecto social urbano da cidade e, conjuntamente, os edifícios escolares e a escola no período da Primeira República. Observamos que o aspecto da cultura material do edifício escolar é importante para compreender a história da escola no meio social. Nesse sentido, apresentaremos uma análise da localização das instituições escolares implantadas no meio urbano de Pelotas nesse período, relacionando o espaço escolar definido pelos edifícios com a estrutura urbana.

Buscaremos sobretudo, enfatizar o diálogo do edifício escolar com a cidade e a relação da escola com a sociedade, apoiados para essa análise, nos fundamentos da categorização estabelecida por Viñao Frago (2001, p. 77), na sua pesquisa “Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões”, relacionando-os com a implantação dos edifícios escolares em Pelotas, no período da Primeira República. Segundo o autor, o problema da localização das escolas

emerge da convergência de dois fatos, sendo um a necessidade da construção de um edifício próprio para a implantação da instituição. O outro diz respeito ao crescimento das cidades e das tentativas de regulá-las mediante o planejamento urbanístico. Os dois princípios fundamentais que determinavam a escolha da localização do edifício escolar eram de ordem higiênica e moral. Apenas em algumas circunstâncias complementaram com outros critérios, como o deslocamento dos alunos, a própria tarefa educativa e as dimensões do estabelecimento de ensino.

À medida que as cidades cresciam e o padrão de organização da escola ia se expandindo e se estabelecendo, definiam-se outros critérios complementares, às vezes gerando soluções discordantes. Enquanto algumas instruções de 1905 aconselhavam a localização “em pleno campo”, pelas vantagens da pureza do ar e dos exercícios físicos, outras preferiam colocar a escola “nos arredores da população”, nos terrenos centrais, seguindo o critério da comodidade. Outra proposta para os locais com mais de uma instituição de ensino era sua divisão em distritos, um para cada escola, situando cada uma delas no centro dos mesmos, conforme Viñao Frago (2001).

Nesse aspecto, a proposta da divisão do local em distritos para a localização de vários edifícios escolares pode-se relacionar com a decisão do intendente Pedro Luis Osório, quando investiu na construção dos primeiros grupos escolares em Pelotas e decidiu dividir a cidade em zonas para definir a localização dos prédios. Optou pela implantação em bairros periféricos, não muito distantes das moradias das crianças, e manteve o cuidado de escolher lugares próximos a praças e jardins.

O Intendente estava atento ao desenvolvimento e melhoramento do município, às condições da vida da sociedade e determinava projetos para melhoria das condições de moradia das classes operárias e do funcionalismo público. Quanto às questões de urbanização, investiu na drenagem de áreas alagadiças, na estética da cidade, na criação de um parque municipal, nos avanços da rede viária, no melhoramento das habitações e no planejamento de quarteirões, determinando a execução de um plano de desenvolvimento da cidade. Dessa maneira, observamos “que a origem dessa relação entre planejamento urbano e educação já se encontra nas primeiras tentativas de levar para a prática, em termos concretos, os projetos

mais ou menos utópicos de reforma social ou de criação de uma nova sociedade” (Viñao Frago, 2001, p. 85).

Outra questão abordada por Viñao Frago (2001) diz respeito à relação entre os edifícios e os campos escolares. A escola precisava de uma grande extensão de terreno, porque não se constituía apenas pela sala de aula, mas necessitava ter um campo anexo que garantisse a presença da natureza na instituição escolar. Além de se conectar com o exterior, se juntar à natureza, o aluno deveria ainda incorporá-la:

Não apenas um jardim ou um horto, elemento importantíssimo, seja para ensinar certas coisas, seja para educar a fantasia; nem mesmo um pátio, tanque de ar corrompido e imóvel... O campo escolar é, ao mesmo tempo, tudo isso, mas infinitamente mais que isso. Por mais que se reduzam as condições de uma escola, por modestas que sejam suas exigências, jamais deve renunciar a esse elemento. Tão importante, pelo menos, como a própria sala de aula, e cuja necessidade é, ao mesmo tempo, higiênica e pedagógica (Viñao Frago, 2001, p. 89).

Essa concepção originava a valorização dos espaços não edificados e a necessidade de prever sua distribuição segundo funções e usos: educação física, jogos, práticas de jardinagem, recreio, zonas de transição, acessos, puxados ou pátios cobertos, assim como sua ordenação ou disposição em relação ao edifício principal, ao exterior e outras zonas edificadas, relata Viñao Frago (2001).

Em Pelotas, a relevância dessa concepção reflete-se na escolha de terrenos amplos para a implantação das escolas. Entretanto a pesquisa não encontrou registros a respeito da organização funcional desses espaços. Embora as medidas econômicas exigissem gastos reduzidos na construção dos grupos escolares, a amplitude dos terrenos escolhidos permitiu a implantação dos grupos escolares em grandes espaços urbanos ou da periferia. Grande número dessas instituições continuam em funcionamento no mesmo local, após ampliações de seus edifícios para atender à demanda de um crescente número de alunos ao longo de aproximadamente cem anos.

Nessa relação entre zonas edificadas e não edificadas, o que determinava a disposição do conjunto das instituições em relação à rua era geralmente a fachada e o edifício principal. Ballesteros, citado

por Viñao Frago (2001), recomendava construir o edifício “à entrada do campo escolar, mas separado da rua ou lugar de trânsito, por uma zona que se pode destinar ao jardim ou horto”, tentando proteger os estudantes de ruídos, perigos e distrações. Em outras palavras, “não encerrar, mas sim isolar”. Entretanto, essa visão e desenho, que hoje é bastante usual na construção dos edifícios escolares, não eram habituais no passado. De maneira geral, a arquitetura escolar conjugava clausura ou encerramento, com a marcada ostentação de um edifício sólido “cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado” (Viñao Frago, 2001, p. 91).

O pesquisador apresenta algumas possibilidades de localização dos edifícios nos campos escolares, ilustrando com colégios e escolas franceses e espanhóis. Na sua análise do espaço como território e lugar, utiliza, nas palavras de Bachelard, a dialética do interno e do externo, aquilo que é escola e aquilo que fica fora dela como, por exemplo, o fechado e o aberto, estruturas herméticas frente a estruturas de transição ou porosas (Viñao Frago, 2001).

Observando os edifícios escolares pelotenses da Primeira República, a partir da categorização de Viñao Frago (2001), podemos identificar diferentes formas de relação entre o edifício e a rua, a escola e a cidade:

- a) Edifício no meio urbano com a fachada junto à rua; pátios internos fechados e sem visibilidade a partir do exterior como nos claustros; fachadas imponentes e sólidas: Colégio Gonzaga (Figura 1).
- b) Edifício separado do exterior por um muro ou grade e um maior ou menor espaço de terreno, conformando um jardim frontal, e mantendo pátios internos e fechados por muros altos; prédio de arquitetura imponente: Colégio São José (Figura 2).

## Figuras 1 e 2 – Colégio Gonzaga e Colégio São José



Fonte: Álbum do Centenário de 1922.

- c) Edifício ao qual se tem acesso através de zona ajardinada, que se estende por seu entorno e se prolonga como pátio. Separado da rua por grades, mantém a visibilidade para e a partir do exterior: Grupo Escolar Dr. Assumpção (Figura 3) e Grupo Escolar Mariana Eufrásia (Figura 4).

## Figuras 3 e 4 – Grupo Escolar Dr. Assumpção e Grupo Escolar Mariana Eufrásia



Fontes: Almanaque do Bicentenário de Pelotas, 2012 ; Diário Popular, dia 22 de abril de 1924.

- d) Edifício com a fachada junto à rua permitindo sua total visibilidade: Grupo Escolar Laquintinie (Figura 5). Pátios cercados por estruturas porosas como os aramados e com arquitetura mais modesta e dimensões mais reduzidas: Grupo Escolar Ministro Fernando Osório (Figura 6).

Figuras 5 e 6 – Grupo Escolar Laquintinie e Grupo Escolar Ministro Fernando Osório



Fontes: Almanach de Pelotas, 1924; Relatório da Intendência de Pelotas, 1928.

- e) Edifícios que são acessados através de pequenos espaços de terreno recuando as fachadas em relação à rua, permitindo visibilidade de seus pátios cercados lateralmente por aramados, de arquitetura modesta: Grupo Escolar Bibiano de Almeida (Figura 7) e Grupo Escolar Mauá (Figura 8).

Figuras 7 e 8 – Grupo Escolar Bibiano de Almeida e Grupo Escolar Mauá



Fonte: Relatório da Intendência de Pelotas, 1928.

- f) E numa situação diferenciada das possibilidades apresentadas por Viñao Frago (2001), encontramos a modalidade do edifício com a fachada próxima à calçada, situado no interior de canteiro central de avenida urbanizada (Figura 9, imagem do grupo escolar no fundo, à direita): Grupo Escolar D. Antonia. (Figura 10). Outro edifício situado no interior da praça (Figura 11, imagem da vegetação da praça no fundo, à direita): Grupo Escolar João

Affonso (Figura 12). Ambos se apresentam sem limites físicos ou visuais delimitando os seus pátios.

Figuras 9 e 10 – Vista da Avenida Saldanha Marinho e Grupo Escolar D. Antonia



Fonte: Almanaque do Bicentenário de Pelotas, 2012.

Figuras 11 e 12 – Vista da Rua do Passeio, atual Av. Bento Gonçalves, 1916, e G. E. João Affonso



Fonte: Almanach de Pelotas, 1924.

O jogo dialético dentro-fora, aberto-fechado não se encerra nesses aspectos determinados pelas relações da escola com a rua, mas encontra-se presente na arquitetura e na vida escolares, na relação entre os espaços edificados e na disposição dos diversos espaços de um mesmo edifício. A existência ou não de zonas de transição, a presença de pórticos, pátios cobertos e corredores ao ar livre determinam marcas que caracterizam os espaços nos aspectos visuais e funcionais. Como exemplo, o alpendre do G. E. Bibiano de Almeida (Figura 7), com estrutura simples, mas que estabelece uma ordenação espacial, delimitando os espaços interiores dos espaços

exteriores da escola, além da função de proteção da entrada principal do edifício.

Ainda em relação aos espaços não edificados, destaca-se o pátio escolar, outro espaço de transição que estimulava as crianças a saírem da rua, afastando-as das influências negativas, além de evitar que entrassem para a sala de aula no mesmo ritmo que vinham da rua. Nesse sentido o pátio escolar, presente em todas as instituições escolares de Pelotas, “significava a passagem de uma ordem para a outra, de uma cultura para a outra, onde a fila cumpria o importante papel de imposição de uma postura espaço-corporal necessária à vida escolar” (Faria Filho, 1998, s/p).

Quando as instituições escolares são cercadas por muros e grades, existe uma fronteira física entre a rua, o bairro, a cidade, os transeuntes e a escola. No caso do G.E. D. Antonia, situado nos jardins do canteiro da avenida, a proximidade é facilitada. Na calçada, no espaço do canteiro, nas extensões da escola, meninos e meninas de diferentes idades aguardavam o início das aulas, configurando a entrada da escola num espaço de intermediário e coletivo, um lugar de encontro sem o rigor das normas do espaço interno.

Assim, observamos que não existe uma caracterização específica para definir a escola como lugar, como também não é possível definir uma tipologia que possa abranger a diversidade intrínseca na função educativa. O trajeto percorrido pelo espaço educativo, até a sua delimitação e seu estabelecimento, perpassa diversas possibilidades de estruturação espacial e de localização.

Diferentemente da definição de Viñao Frago sobre as escolas espanholas do passado, quando predominava uma arquitetura escolar que reunia clausura ou encerramento com a marcada ostentação de um edifício sólido, pode-se constatar que em Pelotas essa tipologia estava restrita aos edifícios das escolas particulares religiosas. Já as escolas públicas, como os grupos escolares e as escolas da periferia, estavam totalmente ou parcialmente integradas à rua, sem cercamentos visuais ou com barreiras físicas pouco significativas.

Dessa forma, a relação do edifício com a rua, buscando oferecer visibilidade aos seus espaços, estava tentando uma forma de aprofundar as relações da escola com a sociedade como um todo e até mesmo, quem sabe, atuar sobre esse meio social em que estava in-

serido, promovendo uma transformação social, especialmente com as famílias do entorno.

## Referências

- AMARAL, Giana L. do. **Gatos pelados x Galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas.** (Décadas de 1930 a 1960). Tese de Doutorado em História da Educação, Faculdade de Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- ARRIADA, Eduardo. O Ensino Secundário: formação e educação das elites (1912-1970). *In*: RUBIRA Luis, (org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas.** Volume 2. Santa Maria: Gráfica e Editora Palotti, 2014.
- BUFFA, Ester. **Pesquisas sobre arquitetura e educação: aspectos teórico-metodológicos.** Cultura escolar e História das Práticas Pedagógicas. Editora Universiadde Tuiuti do Paraná. 2008.
- CASTRO, Elizabeth Amorim de. **A arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955).** Tese de Doutorado Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba, 2010.
- CORSETTI, Berenice. Cultura Política Positivista e Educação no Rio Grande do Sul/Brasil. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPelPelotas, jul./dez. 2008.
- ESCOLANO, Augustin. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade.** Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2001.
- FARIA FILHO Luciano M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista Faculdade de Educação, São Paulo,** v. 24 n. 1, jan./jun. 1998.
- HUCH, Michele e TAMBARA, Elomar. **A educação em Pelotas: o entusiasmo republicano (1889-1920).** XI Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, UNISINOS, São Leopoldo-RS, ago. 2005.
- OLIVEIRA, Maria Augusta M. de; AMARAL, Giana L. **Educação, Urbanização e Modernidade em Pelotas na década de 1910.** Simpósio Nacional De Educação Cascavel, 2010.
- PERES, Eliane T.; CARDOSO, Aliana A. A Expressão da Modernidade Pedagógica em Pelotas: A Criação do Grupo Escolar Joaquim Assumpção. **Cadernos de História da Educação,** n. 3, jan./dez. 2004, p. 97.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1985.

SOARES, Paulo Roberto Rodrigues. Modernidade urbana e dominação da natureza: o saneamento de pelotas nas primeiras décadas do século XX. **História em Revista**, Portal de Periódicos da UFPel, Pelotas, v. 7, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2001.

### **Fontes**

ÁLBUM DE PELOTAS. CENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA do BRASIL, 1822-1922. Pelotas: s/ed. 1922.

ALMANACH DE PELOTAS 1924. XII Anno. Pelotas: Tipografia Guarany, 1924.

ALMANAQUE DO BICENTENÁRIO DE PELOTAS, 2012 Volume 1. RUBIRA, Luis, (org.) Santa Maria: Gráfica e Editora Palotti, 2012.

JORNAL DIÁRIO POPULAR. Oficina Tipográfica do Diário Popular. Abril de 1924.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA DE PELOTAS. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1928 pelo Intendente Augusto Simões Lopes. Diário Popular, 1928.

# CAPÍTULO 3

## **O Imperial Instituto dos Surdos Mudos e a História da “Educação Especial”: primeiras aproximações**

*Weliton Barbosa Kuster  
Patricia Weiduschadt*

### **Introdução**

A História da Educação Especial tem alargado o seu espaço no interior do campo da História da Educação (Bezerra, 2020). Por meio de pesquisas que tem se apropriado de autores e conceitos já conhecidos pelo campo supracitado, muitas nuances dessa temática têm sido contempladas e, outras tantas, despertado o interesse de um número significativo de pesquisadores.

O trabalho que se apresenta aqui busca apresentar o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, criado no ano de 1856 no Brasil Império, sob o governo do então Imperador D. Pedro II e que se configurou como a primeira instituição para alunos com surdez criada com o subsídio do Estado. O referido instituto é o potencial objeto de estudos para o Projeto de Tese de Doutorado que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Para tanto, apresento as ideias que surgem juntamente aos primeiros passos da pesquisa e que já encontram possíveis reverberações nas vertentes teóricas da História Cultural e do Materialismo Histórico-dialético.

### **Alguns aspectos da educação no Brasil Império**

É importante que se diga que tratar o Imperial Instituto dos Surdos Mudos como uma instituição que desenvolvia um projeto de educação especial carrega, em realidade, uma visão anacrônica. Mesmo que a relação entre o fazer do Instituto junto aos seus alunos configurasse, sob análise, um movimento de educação especial, essa

noção ainda não existia, pois ela é, inclusive, tardiamente construída no Brasil.

O processo que culminou na Proclamação da Independência do Brasil, no ano de 1822, marcando a transição do Brasil Colônia para o período imperial, se desenrolou durante alguns anos e envolveu uma série de questões e de núcleos sociais, como um contexto político amplo, rebeliões contra o então domínio português e a vinda da Família Real ao Brasil.

O Brasil Império, que também é denominado pela historiografia como Brasil Imperial ou Brasil Monárquico, foi um Estado que teve sua existência durante o século XIX. Seu molde de governo estava pautado por uma monarquia constitucional parlamentar representativa<sup>6</sup>, que contou, principalmente, com a ascensão de dois sujeitos ao espaço central do poder: D. Pedro I e seu filho, D. Pedro II. O marco inicial desse período se deu do dia 7 de setembro de 1822, tendo Pedro I proclamado a Independência do Brasil após liderar um confronto bem-sucedido contra o então controle de seu pai (Maringoni, 2011).

Ao direcionar o olhar para o Brasil Império, existem muitas camadas que demandam atenção, envolvendo os períodos denominados Primeiro Reinado (1822-1831), Período Regencial (1831-1840) e o Segundo Reinado (1840-1889). Em síntese, foi uma fase da História do Brasil em que emergiram expressivas transformações políticas, econômicas e sociais. A formação de importantes instituições, existentes ainda nos dias de hoje, 2023, projetos de infraestrutura basilares para o desenvolvimento econômico e a preocupação e promoção de um imaginário político e simbólico sobre o ideário do Brasil enquanto nação são só algumas das marcas que merecem ser citadas. Nesse texto, entretanto, o marco temporal inicial está firmado no ano de 1856, quando o Brasil já se encontrava sob a égide do governo de D. Pedro II e, principalmente, quando a instituição destacada por essa escrita, e descrita com mais atenção no seguimento dela, tinha sua fundação decretada.

---

<sup>6</sup> Uma monarquia constitucional é uma forma de monarquia onde o soberano exerce a autoridade de acordo com uma constituição escrita ou não escrita enquanto que o Poder Legislativo é exercido por um Parlamento (BERNER, *et. al.*, 1976).

Com relação aos movimentos direcionados à educação no Brasil durante o Império, existem algumas particularidades que merecem serem explanadas.

Logo após a concretização da Proclamação da Independência, um dos primeiros movimentos que se desenvolvem é a instauração de uma Assembleia Constituinte que objetivava legar a primeira Constituição ao Brasil. Nesse espaço, surge a proposta de uma legislação particular sobre a instrução, objetivando organizar a educação nacional (Nascimento, 2006). Desse modo, no dia 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprova a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Brasil império, que estabelecia que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Império do Brazil, 1827). Esse projeto, no momento, limitava-se apenas ao ensino primário (Saviani, 2013). Ainda de acordo com Dermeval Saviani (2013):

Essa primeira lei de educação do Brasil Independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia). Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto (Saviani, 2013, p. 126).

Pouco tempo depois da Lei de 1827, no ano de 1834, um Ato Adicional lançado já desobrigava o Governo Central de fornecer acesso à instrução primária e secundária, incumbindo essa responsabilidade aos governos provinciais<sup>7</sup> (Silva; Paiva, 2017). Maria Izabel Moura Nascimento (2006, n.p.) diz:

<sup>7</sup> As províncias foram subdivisões do território do Brasil. Não possuíam autonomia e estavam sujeitas as decisões do governo nacional (Dolhnikoff, 2005).

O Ato Adicional de 6 de agosto de 1834 instituiu as Assembléias Legislativas provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento, e, desde que estivesse em harmonia com as imposições gerais do Estado, caber-lhe-ia legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local; legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária. Ao Governo Central ficava reservado o direito, a primazia e o monopólio do ensino superior.

A partir disso, para atender a demanda crescente de docentes que surgia, os primeiros decretos para a fundação de escolas normais no Brasil são criados, objetivando o preparo de professores para a instrução das primeiras letras (Xavier, 1992).

Outros dois movimentos foram importantes para direcionar a educação no Império: o primeiro, uma reforma promovida por Leôncio de Carvalho<sup>8</sup> (1847-1912) no ano de 1879, que instituiu a liberdade de ensino, abrindo margens à criação de colégios protestantes e positivistas. Uma segunda reforma, articulada em 1891 por Benjamim Constant<sup>9</sup> (1836-1891) e alicerçada nos ensinamentos de Augusto Comte<sup>10</sup> (1798-1857), tinha evidente orientação positivista e defendia uma ditadura republicana por parte dos cientistas e também uma educação que tivesse como prática a neutralização das tensões sociais (Nascimento, 2006).

Mesmo assim, a presença do Estado nas questões educacionais do Brasil Império quase não era sentida, pois a sociedade continuava sendo escravagista, autoritária e girava para atender os interesses de uma minoria (Nascimento, 2006). Ainda de acordo com a autora:

Ficava evidenciada a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, mas na prática não se concretizava. O governo imperial atribuía às províncias a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados

---

<sup>8</sup> Foi advogado, professor e político brasileiro.

<sup>9</sup> Foi militar, engenheiro, professor e político brasileiro.

<sup>10</sup> Foi um filósofo francês que formulou a doutrina da corrente filosófica do Positivismo. O conceito do Positivismo em si possui diferentes significados que englobam tanto perspectivas filosóficas e científicas do século XIX quanto outras do século XX (Macionis, 2011). Comte é considerado o primeiro filósofo da ciência no sentido moderno do termo. Também é tido como o fundador da disciplina acadêmica de Sociologia (Bibliografia de Auguste Comte pela Stanford University, 2022).

e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores (Nascimento, 2006, n.p.).

De modo geral, a educação durante o período imperial se configurou como tendo poucas instituições educativas, possuindo, em finais desse período, poucos liceus<sup>11</sup>, colégios privados nas principais cidades e cursos normais que não atendiam a demanda de professores que o país necessitava. Esse quadro evidenciava o abismo educacional existente para a grande maioria da população brasileira que, porventura, contavam como a oportunidade de acesso a uma escola com uma professora leiga que ensinasse aqueles que estavam aquém dos principais interesses do Governo Imperial (Nascimento, 2006). Nessa conjuntura, sujeitos portadores de necessidades especiais não eram visualizados.

## **O Imperial Instituto dos Surdos Mudos e a educação para os sujeitos com surdez**

É importante que se diga que, ao longo do tempo, as propostas educacionais que se estenderam aos sujeitos com surdez buscavam desenvolver suas capacidades, movimento esse que, na prática, não se concretizava. A educação não percebia os sujeitos surdos como de fato capazes e era tida muito mais como uma pedagogia do cuidado, de treino e, sobretudo, uma tentativa de “curar” a surdez (Kuster, 2022). Rosana Glat (2005) infere que:

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que, como lembra Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” [...]. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico (Glat, 2005, p. 5).

---

<sup>11</sup> O termo tem origem na Grécia Antiga, designando uma escola filosófica fundada pelo filósofo e polímata grego Aristóteles. Em alguns países, como no Brasil, designou um estabelecimento de ensino secundário (A Enciclopédia da Filosofia pela Stanford University, s.d., n.p.).

Nesse sentido, instituições filantrópicas passam a assumir o campo pedagógico para pessoas com necessidades especiais. Maria Edith Siems-Marcondes (2013) afirma que:

Estas instituições, em sua maioria, de natureza filantrópica acabam sendo organizadas na forma de entidades jurídicas de natureza privada, mas guardando a peculiaridade de receber, ao longo do tempo, por diferentes mecanismos, financiamento através de recursos públicos (Siems-Marcondes, 2013, p. 67).

Ainda em concordância com Siems-Marcondes (2013), o nascimento de instituições que podem receber a alcunha de especializadas em Educação Especial surgem durante o Brasil Império. A autora diz:

O nascimento das instituições especializadas em Educação Especial tem seu registro como iniciado através do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e de outras iniciativas pontuais nascidas da iniciativa de dirigentes federais de cada momento (Siems-Marcondes, 2013, p. 67).

Nesse primeiro momento, ainda que houvesse algumas primeiras tentativas melhor organizadas, havia, ainda, uma ausência de entendimento, o que acabava por fortalecer o imaginário social da negligência.

O Imperial Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), importante instituição de educação de surdos que tem atuando fortemente na e para a educação desses sujeitos, sendo uma potente referência para dentro e fora do Brasil, é o espaço no qual o Projeto de Tese de Doutorado que dá origem a esse texto busca se projetar.

O primeiro movimento para a fundação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos acontece a partir do professor francês Ernest Huet<sup>12</sup>, que traz a proposta de fundar uma escola para surdos. De acordo com o histórico do Instituto, que pode ser consultado junto

---

<sup>12</sup> Nascido em Paris no ano de 1822, Ernest Huet teve sua trajetória ligada a instituições de ensino voltadas a pessoas com necessidades especiais. Alguns estudiosos atribuem a esse professor a criação da Língua Brasileira de Sinais (Academia de Libras, 2019).

ao site do Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>13</sup>, a proposta de ensino apresentada por Huet continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Vai ser no ano de 1855 que Huet apresenta esse documento com suas intenções ao Imperador D. Pedro II, sendo reconhecido pelo Governo Imperial que apoia a iniciativa e o estabelecimento começa a funcionar em janeiro de 1856. Silvana da S.N. Perrut dos Santos afirma que:

A criação do Instituto, caracterizado como de “utilidade pública”, materializava-se no âmbito da estrutura administrativa do Ministério de Estado de Negócios do Império, sendo organizada uma comissão inspetora formada por “notáveis” do Império no sentido de promover a fundação e garantir a administração do mesmo (Santos, 2008, p. 3).

No início das atividades do Instituto, apenas meninos ligados à elite eram aceitos para as aulas. Em 1857, um regulamento é lançado e meninas passam a ser recebidas como alunas também. Esse regulamento objetivava promover “a educação intelectual, moral e religiosa dos surdos mudos que se achassem nas condições de recebê-la, e prepará-los segundo a aptidão e necessidade de cada um ao exercício de uma arte mecânica ou liberal”<sup>14</sup>. As concepções que acompanhavam os moldes da educação brasileira no período imperial tinham fortes inspirações nos modelos europeus, máxima que influenciava também os movimentos realizados pelo Imperial Instituto dos Surdos Mudos, que buscava atingir os mesmos ideais de civilidade e progresso (Santos, 2008).

Estando o Instituto Nacional de Educação de Surdos próximo a potentes Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro, para citar um exemplo, esse espaço já conta com alguns trabalhos importantes de pesquisas que o atravessaram. Escolho citar alguns que servem como exemplos desses movimentos e que também se apresentam como um norte à investigação que intento desenvolver.

---

<sup>13</sup> Endereço eletrônico: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>.

<sup>14</sup> Artigo 2º do Capítulo 1º do Regulamento Interno no Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Consulta *on-line*.

A já citada Silvana da S. N. Perrut dos Santos (2008), além de Ernesto Padovani Netto (2021) que, apesar de estar fortemente arraigado ao estudo da Língua Brasileira de Sinais, tece boas reflexões e problematizações a respeito da História da Educação dos Surdos, com um olhar atento ao Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Cássia Geciauskas Sofiato e Lucia Helena Reily (2011) se somam aos autores que ajudarão a compor esse projeto pelo seu trabalho analisando a trajetória de um aluno do Imperial Instituto dos Surdos Mudos e, por conseguinte, um pouco da pedagogia que permeava esse espaço educativo. A Professora Doutora Solange Rocha, que hoje, 2023, ocupa o cargo de diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos também é uma referência a esse trabalho. Uma de suas publicações, onde analisa a trajetória do Instituto por meio da Iconografia<sup>15</sup> serve como significativo aporte teórico a esse projeto, além de outros importantes textos trazidos por esta e pelos demais autores aqui citados. Certamente que, para além dos nomes trazidos, ainda outros pesquisadores que tenham seus trabalhos atravessados pelo Imperial Instituto dos Surdos Mudos se farão presentes para auxiliar na composição do quadro teórico.

## **Vertentes teóricas e metodologia: caminhos possíveis**

As possibilidades de estudos frente ao material disponível junto ao Instituto Nacional de Educação de Surdos são inúmeras. Ao inseri-lo no campo da História da Educação e, mais precisamente, no da História da Educação Especial, o cenário se agiganta também.

Para construir um estudo coerente envolvendo o Imperial Instituto dos Surdos Mudos na temática da História da Educação Especial, o considero uma instituição educativa e, portanto, me apoio em Justino Magalhães (2004) que diz:

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (Magalhães, 2004, p. 124).

---

<sup>15</sup> A iconografia é uma forma de linguagem visual que utiliza imagens como forma de representação de algum tema. Estuda a origem das imagens e como elas estão expostas e formadas.

A História Cultural em concordância com Peter Burke (1992) é a história que se escreve em reação contrária ao paradigma tido como tradicional. Beatriz Fischer e Patrícia Weiduschadt (2012) afirmam que ela:

[...] se caracteriza fundamentalmente por desenvolver uma linha de pesquisa em oposição à chamada história tradicional. Assim, enquanto enfatiza a narrativa dos acontecimentos, destacando os fatos históricos a partir dos grandes feitos e dos grandes homens, aquela prioriza a análise das estruturas ou, no caso de algumas obras, tende a dar voz aos cidadãos comuns, analisando os fatos históricos sob outras perspectivas [...]. Na verdade, para os historiadores da nova história, qualquer acontecimento do passado sempre será visto sob determinado ponto de vista (Fischer; Weiduschadt, 2012).

Sandra Pesavento (2013), outra potente referência à História Cultural, na tentativa de delimitá-la por meio da sua escrita, afirma que essa não é uma teoria fechada nem inflexível, mas sim uma corrente que mantém a ciência histórica dentro das mudanças teóricas e epistemológicas que se colocam a partir de novos olhares, formas de pensar o mundo e então do próprio fazer do historiador (Pesavento, 2013).

No que se refere ao diálogo estabelecido entre História Cultural e o campo da História da Educação em si, Lopes e Galvão (2001) afirmam:

A História da Educação, também tem, progressivamente, incorporado categorias teorizadas em outras áreas das ciências humanas e hoje consideradas imprescindíveis para se compreender o passado dos fenômenos educativos, como os de gênero, de etnia e de geração, ao lado da de classe social, já consagrada pelos estudos marxistas. A História da Educação, assim como no campo da educação de modo geral, sabe, hoje, que não é possível compreender a educação sem lançar mão dessas categorias, que contribuem para aguçar o olhar sobre as diferentes realidades (Lopes; Galvão, 2001, p. 40-41).

É nesse sentido que a História Cultural se apresenta então como um grande potencial para o estudo das ações desenvolvidas pelo Imperial Instituto dos Surdos Mudos uma vez que auxilia na descri-

ção das fontes, na sua contextualização e, principalmente, na análise delas. Não obstante, a História Cultural estende suas análises para as práticas culturais, as representações simbólicas e os significados que indivíduos e grupos sociais atribuem a suas ações ao longo do tempo. A exploração possível a partir dessa teoria ultrapassa o foco que, por muito tempo, se manteve exclusivo nos eventos comandados pelas elites masculinas, e explora outras experiências por entre significados simbólicos e interações culturais. A partir da História Cultural, uma perspectiva ampla e complexa pode ser alcançada.

O Materialismo Histórico-dialético, por sua vez, possibilita um estudo que permite uma ótica mais voltada à compreensão das relações que se dão entre as estruturas sociais, as transformações históricas e as práticas educacionais. Um importante expoente cujos trabalhos caminham por essa vertente é o professor Dermeval Saviani que, para esse projeto de pesquisa propriamente dito, possui um conceito que pode ser basilar para as construções que se anseiam. É o caso do Conceito de Sistema.

Dermeval Saviani (2010) entende que o conceito de Sistema surge da capacidade humana, capaz de articular uma ação sistematizada e agir intencionalmente a partir de objetivos previamente estabelecidos. Um sistema educacional, que no caso desse projeto é de uma educação especial, resulta de uma tentativa de educação sistematizada. O termo não se aplica ao sistema propriamente dito, mas sim às partes que o constituem (Saviani, 2010). Ainda de acordo com o autor: “A palavra sistema assume, também, no uso corrente, a conotação de modo de proceder, de forma de organização, de maneira de arranjar os elementos de um conjunto, o que remete ao aspecto do método” (Saviani, 2010, p. 341). Almeida Júnior (1949) colabora com Saviani (2010) ao afirmar que um sistema é um “[...] conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado” (Almeida Junior, 1949, p. 53 *apud* Saviani, 2010).

Adotar o Conceito de Sistema e, por conseguinte, o Materialismo Histórico-dialético possibilita a compreensão de como essa educação específica foi influenciada por fatores sociais, econômicos e políticos e como ela desempenhou, ou não, um papel na reprodução e/ou transformação da sociedade.

A escolha pela corrente teórica que irá guiar os passos de construção da futura Tese levará em consideração o contato com o material do acervo do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Devido ao recorte temporal estabelecido, a tipologia de fontes privilegiada será os documentos escritos, sempre com a consciência de que todo e qualquer documento se apresenta como uma representação da sociedade na qual foi concebido (Samara; Tupy; 2010) e que sua construção nunca foi pautada pela neutralidade e traz consigo as intencionalidades daquele que o produziu (Bacellar, 2008).

## Considerações finais

Construir uma pesquisa no campo da História da Educação é sempre um desafio que implica no cuidado permeado pela busca de um referencial teórico coerente, um mapeamento de fontes em potencial e da redação de um texto que não dialogue apenas com a comunidade acadêmica, mas que também estenda suas percepções para a sociedade de modo geral como um estudo que de fato contribui para a sua área.

Como esse Projeto de Tese, as implicações não são diferentes. Sem assumir nenhuma conclusão, mas, mesmo assim, concluindo, entendo que estudar a História da Educação Especial com uma ótica voltada para os sujeitos surdos é uma tentativa de cobrir um pouco da lacuna que ainda está aberta em suas histórias, e buscar sentidos nos movimentos educacionais que se voltaram a eles e estão presentes no Brasil há um longo tempo.

## Referências

- ALMEIDA JUNIOR, Antônio. Respondendo ao Parecer Capanema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 13, n. 36, Rio de Janeiro, 1949.
- BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos**. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de Papel: a imprensa e a história da educação. In: SOUZA, José Carlos Araújo e GATTI, Décio Júnior. **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, Autores Associados, 2002.

BERNER, Samuel; LOPEZ, Robert; THOMAS, G. *et al.* **Civilização Ocidental e Mundial: do século XVIII ao Presente.** The History Teacher, 1976.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A produção científica sobre a História da Educação Especial no Congresso Brasileiro de Educação Especial (2016-2018): proposições para um balanço historiográfico. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 7, n. 15, 2020.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BURKE, Peter. **O que a História Cultural?** Rio de Janeiro, 2005.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil do século XIX.** São Paulo: Globo, 2005.

GLAT, Rosana; MASCARENHAS, Edicléa. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental do Brasil.** Campinas/ SP: Editores Associados, 1992.

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

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco, 2004.

MACIONIS, John. **Sociology.** Canadian Edition. Pearson Canada, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889).** HISTEDBR – Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, 2006.

NETTO, Ernesto Padovani. História da Educação de Surdos: as disputas entre o falar e o sinalizar e as práticas no Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857-1957). **Revista História & Ensino**, Londrina, 2021.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, Solange Maria da. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos.** Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

SANTOS, Silvana da S. N. Perrut. **Civilidade e Instrução no Brasil Oitocentista: Projeto Nacional e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos no Município da Corte entre 1855 a 1870.** XIII Encontro de História da Anpuh-Rio: Identidades. Rio de Janeiro, 2008.

SAMARA, Eni de Mesquita; Tupy, Ismênia S. Silveira T. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2010.

SIEMS-MERCONDES, Maria Edith Romano. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. São Carlos, UFSCar, 2013.

SILVA, Gilson Lopes da; PAIVA, Marlúcia Menezes. Políticas e métodos de alfabetização nas escolas de primeiras letras da cidade de assú/RN (1829-1908). **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, 2017.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

WEIDUSCHADT, P; FISHER, B. T. D. A revista “O Pequeno Luterano”: nacionalismo e higienismo a partir da fé luterana (1931-1966). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, 2012.

KUSTER, Weliton Barbosa. **Dia por dia, milagre por milagre: luteranismo e educação de surdos na Escola Especial Concórdia (1966-1996)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2022.

# CAPÍTULO 4

## **Reflexões sobre a preservação do patrimônio escolar: memória de uma escola especial em Porto Alegre (1988 a 1997)**

*Geana Taisa Machado Krause*

### **Introdução**

Está escrita tem como objetivo promover uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos pesquisadores quanto à preservação do patrimônio educativo no Brasil, quanto aos esquecimentos, ausências e memórias que foram sendo encontrados nos caminhos da pesquisa documental. Explora-se também a possibilidade de transformar a escola em um “lugar de memória”, de reconhecer estes documentos como fragmentos do passado que carregam memórias da comunidade, como também a necessidade de incentivo de uma política de preservação do patrimônio que possibilite uma formação adequada aos professores.

Os acervos escolares possuem várias possibilidades de pesquisa sobre a História da Educação que podem ser perdidas, devido à realidade do abandono do patrimônio educativo, me apoio na escolha de utilizar o termo “educativo” embasada em Chaloba (2013), pois se abrange todos os processos de escolarização, inserindo também a escola e a comunidade em que o patrimônio está inserido, sendo uma “ferramenta de reflexão sobre o significado da escola como instituição ao longo do tempo e os sentidos de sua atuação no presente” (Chaloba, 2013, p. 213).

Nesse contexto, é fundamental reavaliar as posturas adotadas em relação ao patrimônio educativo, considerando os aspectos históricos e culturais, como analisar as possibilidades de preservação por meio de uma consciência histórica construída no espaço escolar. Este estudo surge como parte da investigação da escrita da disserta-

ção: *Uma Redoma No Bairro Cristal: Os Primeiros Percursos da Escola Especial Elyseu Paglioli (1988-1997)*. A escolha por este objeto de pesquisa foi em virtude da escola Elyseu ser a primeira instituição de Educação Especial Municipal de Porto Alegre. A escola inaugurada em 1988, na gestão do prefeito Alceu de Deus Collares<sup>16</sup>, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), sua fundação foi marcada pela rejeição advinda de um grupo de moradores do bairro Cristal, onde a escola está situada, localizada na zona sul de Porto Alegre.

## O que lembramos ou devemos lembrar?

O anseio por investigar as memórias da instituição escolar em que trabalho há mais de sete anos, cresceu quando percebi que o acesso sobre sua história se resumia a um livro memorialístico de aniversário de 25 anos: “Há escola que são asas”<sup>17</sup> escritos pelos autores Janaína Bechler e Jefferson Pinheiro. O livro que anteriormente era entregue às professoras ingressantes na escola, agora não é conhecido por parte dos novos professores, por falta de exemplares. Mas, apesar disto o livro continua sendo uma porta de entrada para a história da escola Elyseu Paglioli, em cada uma de suas páginas traz um pouco da memória da escola, uma costura de relatos e ilustrações. Assim, por meio de uma linguagem poética, se conta uma trajetória sobre a fundação da escola até o ano de 2014.

---

<sup>16</sup> Alceu de Deus Collares foi governador do Rio Grande do Sul de 1991 a 1995 e prefeito de Porto Alegre de 1986 a 1989.

<sup>17</sup> A obra “Há escolas que são asas”, foi viabilizada pelo Instituto de Cidadania e Direitos Humanos (Teia) e Ponto de Cultura Assunção, reúne a história da instituição com ilustrações de estudantes e linguagem poética. Escrito pelos jornalistas Janaína Bechler e Jefferson Pinheiro, também mostra trabalhos e projetos realizados, como atividades de complemento curricular com a comunidade. Em seu lançamento este presente a comunidade escolar e Alceu Collares, prefeito quando da construção da escola, e Neuza Canabarro, então secretária municipal de Educação.

Figura 1 – Capa do Livro de 25 anos da Escola Elyseu “ Há escola que são asas”



Fonte: Acervo da Autora.

Ao me aproximar da comunidade escolar, notei que o livro memorialístico continha as memórias compartilhadas de uma representação dos primeiros anos da escola. Os relatos representavam uma versão desta história, em uma narrativa coletiva, preenchida com as perspectivas dos professores que se empenharam em apresentar a identidade de um grupo específico que buscava retratar a essência da escola no período em que o livro foi publicado. Ao longo da pesquisa busquei inspiração em Arlette Farge (2009), ao explorar o conceito do “sabor do arquivo”, em que enfatiza que a prática da pesquisa é um processo contínuo de autodescoberta, e que os caminhos a serem trilhados são variados e em constante evolução.

Deparei-me com várias narrativas presentes no livro de 25 anos da escola, e percebi a influência de fatores políticos, como também a forte presença da comunidade e da cultura escolar, e relatos de uma convivência que nem sempre foi harmoniosa com os moradores do bairro Cristal. Essas observações me levaram a considerar a possibilidade de uma investigação histórica mais profunda sobre a instituição escolar, novos caminhos que se abrem após uma leitura

crítica dos registros contidos no livro, ao perceber que estes estavam repletos de representações e subjetividades. A cada narrativa impressa nas páginas do livro da escola, se revela conexões entre a escrita e a memória coletiva, em um fluxo de narrativa memorialística onde verdades, poesia e histórias se entrelaçam e se alternam de forma literária.

Além das histórias trazidas no livro, existiam outras versões da história da fundação da instituição, guardadas nas memórias daqueles que presenciaram as transformações da escola Elyseu desde sua fundação. Como pesquisadora me causava preocupação a perda ou esquecimento destas memórias, de relatos que ouvia informalmente, e que com a aposentadoria dos professores antigos, e mudanças na administração pública poderiam ser perdidas. Estas observações que foram sendo feitas no decorrer da pesquisa provocaram inquietações e me permitiram que começasse a analisar os fatos ocorridos antes mesmo da fundação da escola.

## **Desafios na busca por documentos**

Frente a diversas incertezas, a pesquisa concentrou-se na localização dos documentos relacionados aos primeiros anos da escola, que, a princípio, se esperava encontrar no arquivo da sala de supervisão. Desde o começo, ficou claro que apenas alguns documentos específicos foram preservados, os quais serviram como alicerce para a elaboração do livro memorialístico. Ao longo do processo de pesquisa, tomei a decisão de investigar documentos que poderiam fornecer uma compreensão mais profunda dos primeiros estágios de implementação da instituição. Meu objetivo era encontrar vestígios da cultura escolar, examinar a estrutura interna da escola e analisar as transformações nos conceitos de Educação Especial, bem como as diversas abordagens e práticas pedagógicas adotadas no período compreendido entre 1988 e 1997. Essas descobertas se revelaram cruciais, pois “lançam luz sobre aspectos do dia a dia e fornecem pistas valiosas sobre conhecimentos e práticas educacionais”, conforme observado por Doris Almeida (2021, p. 25).

No entanto, devo destacar que essas pastas não estavam organizadas de maneira sistemática, e os critérios para seleção e organização dos arquivos não eram aparentemente claros. Algumas

pastas continuam identificações do ano, mas havia lacunas, anos faltantes, e alguns documentos importantes haviam sido removidos de seus devidos lugares, deixando apenas espaços vazios, conforme registrados nas fotos da figura 2. Todo arquivo escolar contém em seus vestígios, as narrativas de vidas e rastros de um cotidiano do passado. Os acervos por mais escondidos que estejam são espaços onde a memória, que abrigam diversas experiências e “temporalidades” (Hartog, 2013). No entanto, à medida que me aprofundava na busca por documentos, fui surpreendida por um desafio adicional que ultrapassava o escopo da minha pesquisa. Tratava-se da notável falta de organização dos acervos escolares, uma questão que me fez refletir além da Escola Elyseu Paglioli, uma realidade que preocupa tanto os arquivistas quanto os pesquisadores dedicados à história da educação.

Figura 2 – Situação em que o acervo da escola Elyseu Paglioli se encontrava em 2022



Fonte: Acervo da Autora.

Os relatos dos pesquisadores nas instituições escolares se igualam em se tratando falta de preservação do patrimônio, entre as demandas apontadas existe a falta de profissionais e desejo dos professores para salvaguardar esses documentos e de leis de incentivo para a valorização do patrimônio educativo. Assim, nos deparamos

com realidades que ecoam as preocupações já destacadas por diversos colegas na área de história da educação:

Amontoados em porões, debaixo de escadas, em salas apertadas, distribuídos ao acaso em armários e caixas, descuidados e sem interesse, documentos, quase sempre administrativos, além de coleções de instrumentos científicos, livros didáticos, móveis antigos, troféus, medalhas, entre outros objetos, sobrevivem a intempéries, goteiras, condições de insalubridade, falta de identificação, organização e armazenamento adequado na maioria das escolas (Chaloba, 2013, p. 205).

A crescente negligência em relação aos acervos escolares nos aproxima do fenômeno do esquecimento, sendo marcado pela presença da ausência, dificultando a representação do passado (Ricoeur, 2007). Pode-se considerar que o esquecimento pode ocorrer pelo apagamento de rastros e traços de uma memória apagada. O esquecimento é uma realidade frequente em muitas instituições escolares, que nos convida a uma reflexão sobre as angústias relacionadas à memória na área da educação e sobre a falta de incentivo para a preservação do patrimônio.

Essa necessidade de preservar os vestígios do passado reflete um dever de memória, que não cabe apenas aos pesquisadores da história da educação. Para Ricoeur, o lugar do Arquivo é um processo que nos permite reconectar com a história. Nesse processo, é fundamental que haja uma integração entre a História e o Arquivo, através de uma ação consciente que reconheça que a informação presente neste espaço é igualmente histórica, assim como o arquivo em si.

Essa necessidade de preservar os “rastros” do passado reflete um dever de memória, uma busca pela identidade e pelas origens. Portanto, o arquivo se torna um local social, conforme definido por Paul Ricoeur (2007, p. 178), onde as informações são organizadas “no meio de relações sociais que, como filtros, definem a memória e o esquecimento no ato de seleção dos documentos”. Para Ricoeur, é um processo que nos permite reconectar com a história “através de uma ação consciente de que as informações disponíveis neste espaço são tão históricas quanto o próprio arquivo”, permitindo-nos

“compreender o presente através do passado” e, inversamente, “compreender o passado através do presente” (Ricoeur, 2007, p. 180).

Ao seguir os passos da pesquisa documental na escola Elyseu, explorei diferentes espaços da escola, ao abrir caixas uma por uma, fui seguindo pistas, e aos poucos alguns documentos considerados perdidos foram encontrados em lugares inesperados como depósitos, na sala de multilinguagem, na secretaria e na sala de planejamento. Considerando que o pesquisador, ao mexer nos documentos, estabelece uma relação sensível com o que lê, assim criei uma relação de intimidade com os arquivos. Mas como iria estabelecer essa relação, se outros problemas se destacam a sua frente, como a desorganização do acervo, a falta de cuidado, e o descarte indevido de documentos.

Analisando os documentos que tinha acesso, tentando perceber outras interpretações a partir do que estava pré-estabelecido. Conforme Arlette Farge (2009) nos lembra, o arquivo representa uma fissura no tecido do tempo, uma visão recolhida de um evento inesperado. Um acervo escolar pode guardar breves momentos da vida de indivíduos comuns, pessoas negligenciadas pela história. Mesmo que exista uma lógica de escolha de memória que será guardada, “são as problemáticas colocadas no *agora* que direcionam nossas ações e intenções acerca do que guardar, por que guardar, para que guardar, para quem guardar” (Almeida, 2021, p. 21). Os acervos podem nos trazer várias versões de uma história, pois todo arquivo carrega componentes históricos, que se apresentam ao serem problematizados.

Durante minha busca pelos documentos da escola Elyseu Paglioli, descobri haver uma riqueza de documentos, um grande acervo que estava infelizmente desorganizado e espalhado pela escola, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos encontrados na EMEEF Elyseu Paglioli (2023)

TIPOLOGIA DOCUMENTAL	ONDE FOI LOCALIZADO
Fotografias (diversos álbuns e fotografias soltas), material produzido por alunos e professores de projetos. (1988-2010)	Sala de multilinguagem
Álbum com recorte de Jornais (1987-1999), Pasta vermelha “um pouco da história da escola” (1988), Pasta Vermelha II: Critérios de Pesquisa sócio – antropológica, complexos temáticos e regimento. (1989-1990) Histórico do Projeto de Integração (1994), Manuscritos com anotações de cursos Atividade integrativas (1994), Texto com o Histórico da construção do PPP e do regimento (1996), Mini Fita VHS, Disquetes, cassetes	Sala da supervisão
Projeto de implementação da escola (1987), Ficha de entrevista dos primeiros alunos (1988), Pesquisa sócio – antropológica (1988), Caixa com fotos e recorde de jornais (1987-1994)	Depósito
Coleção de troféus	Prateleira entrada da escola
Gavetas de memória (projeto de 20 gavetas que contam a história da escola foram feitas nos 30 anos da escola)	Espalhadas pela escola a maioria foi extraviada
Livros: Cadernos Pedagógicos, Revista Educação, Revista Paixão de ensinar (1988-1997)	Sala da direção, Sala multilinguagens, sala de planejamento
Planta arquitetônica original da escola (1987)	Secretária
Caderno Manuscrito Monitora primeiros anos da escola	Não localizado
Livro Tombo	Não localizado

Fonte: Elaborada pelo autor.

Entre as memórias escolhidas para serem evidenciadas se destaca uma pasta de recortes de jornais, em sua maioria entre os anos de 1987 a 1988, estes impressos trazem nas reportagens importantes informações sobre a fundação da escola Elyseu Paglioli, cercada de percalços enfrentados nos primeiros anos, sendo noticiados pela imprensa.

A análise dos recortes de jornais vai além das manchetes, é preciso considerar a dimensão política da educação no período pes-

quisado, para tentar entender como a memória e o esquecimento são produtos sociais e também envolve reconhecer que existe uma dinâmica de poder presente nessa relação. Em uma reflexão provocativa sobre a exploração da memória e, conseqüentemente, do esquecimento, Paul Ricoeur (2007) argumenta que um desses tipos de exploração consiste na memória manipulada, ou seja, na coordenação deliberada da memória e do esquecimento por parte daqueles que detêm o poder.

Entre as pastas, e várias caixas, que fazem parte do acervo da escola, existem livros e revistas da secretaria da educação, publicadas no final dos anos 80 sobre a escola, também existem vários álbuns de fotografias que demonstram um cotidiano de uma escola ativa, que participava de vários eventos e projetos. Os álbuns contam com alguma identificação, o que demonstra que em houve um período onde a escola se preocupava em preservar sua memória. Vestígios das transformações ocorridas na escola, que vão desde a nomenclatura da própria instituição, quanto às mudanças de terminologias utilizadas para nomear pessoas com deficiências, novas vertentes pedagógicas encontradas nos documentos, em diferentes materiais sem uma organização ou preocupação de guarda.

As trinta décadas de existência da escola Elyseu deixam marcados nos documentos a cultura escolar e os contextos das grandes transformações sociais e políticas que envolvem a Educação Especial. As memórias que os acervos escolares da escola guardam podem por alguns momentos aparentarem *estar adormecidas, escondidas*, talvez quem sabe perdida, mas ainda se mantém na mente de um pesquisador como algo vivo “[...] longe de pensá-lo como algo *morto*, pois é um Arq-Vivo” (Almeida, 2021, p. 26).

A escola Elyseu Paglioli possui um extenso acervo histórico que engloba uma ampla gama de informações relacionadas às práticas escolares, incluindo as transformações no conceito de Educação Especial, que representam um potencial recurso para futuras pesquisas sobre a história das instituições educacionais. Esses registros documentam e se acumularam ao longo de sua história. Além disso, a história da Elyseu tem camadas que perpassam o contexto político dos anos 80, que marcam a data de sua fundação, e trazem detalhes em seus documentos e de ideias estabelecidas nos movimentos sociais do período e como da Constituição Federal de 1988. No que

diz respeito também pode se perceber influência do processo da Assembleia Nacional Constituinte (1987) na fundação da escola, pois esta trouxe várias discussões pelos direitos das pessoas com deficiência, que ganharam força com a participação direta de seus representantes.

Na trajetória da instituição, aparecem as demandas apresentadas pelos movimentos sociais, principalmente representados por pais de pessoas deficientes, grupos que trouxeram novas possibilidades de assistência e serviços ao público da Educação Especial. Um dos tesouros encontrados durante a procura por documentos acredito ser O Projeto de Fundação, este documento estava no depósito da escola, junto com a outras caixas de material de escritório, por anos talvez tenha passado despercebido. As condições daquela caixa chamaram minha atenção, pois indicavam que ela não era manipulada há muito tempo. Na caixa, havia outros documentos significativos, incluindo fotos originais da construção da escola que estavam perdidas. Este documento, o mais antigo encontrado até o momento, não é mencionado no livro memorialístico, e não há registro de que sua existência fosse conhecida na escola, mas sim que estivesse arquivado na secretaria de educação.

Desse modo, compreendo que os arquivos escolares constituem uma parte substancial do patrimônio educativo e o acervo da escola pode contribuir com a História da Educação, mas o descaso com a guarda dos documentos cria uma barreira que deve ser superada, um problema que ultrapassa os muros da escola Elyseu Paglioli, e se estende a todas as instituições escolares sejam públicas ou privadas.

Os acervos escolares são ricos por arquivos que guardam a memória da comunidade, e que não devem ser abandonados, ou também guardados em lugares que se tornam inacessíveis à comunidade. De acordo com Chaloba (2013, p. 213), a conversão do patrimônio escolar deveria ter a finalidade de atender “[...] às próprias escolas e à comunidade escolar, possibilitando o reconhecimento do significado sociocultural da instituição, como uma memória afetiva da experiência escolar”. No entanto, essa conversão tem também a importante missão de servir como uma “ferramenta de reflexão sobre o significado da escola como instituição ao longo do tempo e os sentidos de sua atuação no presente”.

## **Passado, presente e futuro: o desafio da memória nas escolas**

Certamente, o processo de lidar com a memória nas escolas se tornou um desafio complexo que abrange passado, presente e futuro, especialmente em um mundo transformado pelo advento da internet e da globalização. Essas mudanças têm impactado profundamente a maneira como as escolas guardam seus documentos. Algumas instituições, como a escola Elyseu, substituíram documentos por versões mais atualizadas, como parte de uma abordagem mais tecnológica e sustentável. No entanto, manuscritos contendo anotações de um período significativo de mudanças paradigmáticas na educação ainda podem ser encontrados, muitas vezes esquecidos em caixas no depósito da escola.

É interessante observar que, no contexto atual, muitos documentos não têm mais versões impressas, mas existem apenas online. A digitalização dos registros escolares se tornou a norma, à medida que a tecnologia se integra cada vez mais ao ambiente educacional. Essa transição para documentos digitais levanta questões sobre a preservação desses registros a longo prazo e sobre como garantir que as futuras gerações tenham acesso a essa parte fundamental da história educacional.

Nesse cenário, a discussão sobre o passado torna-se uma tarefa desafiadora, principalmente em um tempo onde a urgência parece dominar. Hartog (2013, p. 250) explica que “tudo mudou, e o presente encontrou-se marcado pela experiência da crise do futuro, com suas dúvidas sobre o progresso e um porvir percebido como ameaça. O futuro não desaparece, mas parece obscuro e ameaçador”. Neste horizonte que se anuncia, o “presenteísmo” assume um papel central, absorvendo tanto o passado quanto o futuro simultaneamente.

Os professores estão ocupados com as demandas do presente, imersos na era da comunicação online, mesmo quando estão fisicamente presentes no mesmo espaço. Registros escolares, como vídeos, fotos e documentos, agora são predominantemente digitais, e a velocidade da internet tanto nos conecta como nos distancia. Como observou Hartog (2013), vivemos em uma era onde o presente se tornou o horizonte, com o futuro e o passado em constante produção, dia após dia, em uma cultura que valoriza o imediatismo.

No entanto, a mudança para o presentismo levanta preocupações sobre o futuro das memórias escolares. As escolas no geral cada vez mais procuram manter registros físicos apenas daquilo que é legalmente necessário, como a matriz curricular, avaliações, chamadas e registros funcionais, entre outros. Mas o que acontecerá com os documentos que capturam as práticas pedagógicas e a cultura escolar? Como esses registros serão acessados daqui a cinquenta anos? É possível que pesquisadores futuros não tenham o mesmo acesso que temos hoje.

No contexto do presentismo, é essencial lembrar que as memórias recentes da escola Elyseu estão armazenadas em dispositivos digitais, como computadores, celulares, pen drives e unidades de armazenamento online. Embora esses arquivos sejam amplamente acessíveis em tempo real, encurtando distâncias e reduzindo o tempo, não há garantia de que essas memórias permanecerão disponíveis em um futuro distante. Portanto, o desafio de preservar a memória nas escolas envolve a reflexão sobre como garantir que as experiências do passado continuem a ser valorizadas e acessíveis em meio a um mundo cada vez mais voltado para o presente.

### **Alguns apontamentos**

Os corredores das instituições educativas guardam um tesouro precioso que frequentemente fica oculto nas sombras do esquecimento – seus acervos escolares. Explorar e valorizar esses arquivos pode ser uma resposta inspiradora para enriquecer não apenas a própria instituição, mas também a experiência da comunidade escolar. Neste contexto, destaco a importância de promover a ampliação da utilização desses acervos como uma estratégia que contribui com a História da Educação, mas também promove a conscientização sobre a sua preservação.

Foi necessário conduzir uma análise crítica profunda da Escola Elyseu, não apenas examinando as memórias que haviam sido preservadas, mas também as lacunas que se tornaram evidentes ao longo desse percurso. Os novos gestores da escola, a equipe de supervisão e as secretarias enfrentaram um desafio significativo, pois careciam de informações sobre o tipo de acervo que a escola abrigava, e havia incerteza quanto à sua existência. A única certeza era a pre-

sença de pastas e caixas em um armário na sala da supervisão que, acredita-se, continham documentos de grande importância para a escola. No entanto, não se sabia exatamente o que esses documentos continham, já que aqueles que originalmente os organizaram não faziam mais parte da equipe da escola.

Ficou evidente que, embora os atuais funcionários da escola não possuíssem conhecimento preciso sobre a localização dos documentos, compartilhavam um sentimento de perda em relação aos professores e funcionários mais antigos que atuaram como guardiões das memórias da instituição. As conversas revelaram que alguns dos professores e funcionários ainda eram vistos como potenciais guardiões dessas memórias, embora nenhum deles tivesse assumido oficialmente esse papel.

Agora, surge a questão fundamental: como sensibilizar um professor para a importância de lidar com as memórias de uma instituição e despertar seu comprometimento com a preservação do patrimônio escolar? Mesmo que os educadores da Escola Elyseu reconheçam a necessidade de designar alguém para zelar pelos acervos, a falta de compreensão sólida sobre o potencial da pesquisa historiográfica na escola cria uma lacuna significativa. A História da Educação muitas vezes parece estar distante e desconexa da própria instituição, tornando desafiador o processo de conscientização sobre a relevância desses registros e sua proteção para as gerações futuras.

Durante um evento formativo que organizei na Escola Elyseu em 2023, com o objetivo central de discutir a preservação dos acervos escolares, a maioria dos docentes que estavam presentes expressou sua carência de formação inicial no que diz respeito ao tema do patrimônio educativo. Esse desafio não é exclusivo da nossa instituição, pois já foi destacado em um estudo anterior, intitulado “A docência e o ensino de História da Educação: desafios da formação inicial em turmas do PARFOR (2012/2015)”, o qual se concentra na análise da formação de alunas/professoras e nos significados associados a essa disciplina (Graziotin; Klaus e Almeida, 2015).

No cenário atual, é notório que muitas escolas estão empenhadas em criar “lugares de memória”, com o intuito de disponibilizar seu acervo para o público em geral. Esses espaços representam uma janela de oportunidade para pesquisas na história da educação, per-

mitindo uma investigação sobre as escolhas feitas pela instituição no que diz respeito à preservação de documentos. Entretanto, é crucial ressaltar, como enfatizado pelas autoras, a importância de uma análise minuciosa. Quando o pesquisador se depara com um arquivo, é de suma importância conduzir uma análise minuciosa e questionar os documentos disponíveis, independentemente de sua escassez. Essa abordagem requer a disposição de não se fixar em uma narrativa preestabelecida, pois a escolha de preservar ou destacar certos documentos revela o poder subjacente por trás da decisão de recordar determinados aspectos da história:

[...] importa lembrar que as fontes históricas não correspondem diretamente ao passado tal qual aconteceu. Precisam de leitura, de análise, de questionamentos para que possam, aos poucos, fornecer indícios e, assim, fazerem-se os cruzamentos necessários para a reconstrução do passado. É preciso, portanto, que se indaguem, qualitativamente, as fontes de pesquisa para depois estabelecerem-se intervenções competentes junto aos alunos na busca de uma compreensão mais fecunda do passado. E, então, todo esse conjunto de documentos diz muito, e, se problematizado, é capaz de explicar um pouco da História. Desse modo, consegue-se perceber o quanto a História da Educação está viva nas escolas, materializada nesses fragmentos conservados pelo tempo e pelas narrativas de memória (Grazziotin; Klaus; Almeida, 2015, p. 506).

Investir na formação dos professores é crucial para abordar a preocupação com a preservação e construção de acervos documentais escolares. É essencial problematizar questões relacionadas ao que será registrado na história, o que será considerado significativo para as futuras gerações, quais vozes serão valorizadas e o que deve ser protegido ou descartado – tudo isso está influenciado pela memória.

Grazziotin e Silva (2021) também abordam as preocupações relacionadas ao ensino da História da Educação e seu impacto atual na abordagem educacional. As autoras em seu estudo compartilham uma experiência na qual práticas pedagógicas foram repensadas por meio da análise de documentos junto aos estudantes de licenciatura. O que resultou na ampliação de uma maior compreensão sobre as oportunidades de investigação histórica nas instituições de ensino onde estes atuavam.

[...] algumas inquietações nos impulsionaram, há algum tempo, a repensar formas de condução das aulas de História da Educação. Entre essas inquietações, está a desvalorização dessa disciplina frente aos demais componentes do currículo, questão que vem se construindo pelas políticas do governo que incidem sobre a Pedagogia e demais licenciaturas, provocando, muitas vezes, a diminuição da carga horária dos chamados Fundamentos da Educação (Grazziotin; Silva, 2021, v. 3, p. 438, tradução livre pela autora).

O acervo documental escolar não é apenas um registro do passado, mas também uma ferramenta educacional valiosa para o presente e o futuro. Portanto, é fundamental que os professores nas instituições escolares também se preocupem com a preservação desses documentos. Para isso, é crucial que essa sensibilização comece desde o início da formação dos professores, garantindo que as gerações futuras tenham acesso a um registro genuíno e rico de nossa história educacional e, por consequência, de nossa sociedade.

## **Considerações finais**

Após trazer estas impressões sobre a importância dos acervos escolares, possuem para as próprias instituições de ensino e à comunidade escolar, posso afirmar que a pesquisa sobre a história da Escola Elyseu, promoveu uma reflexão sobre a preservação e utilização de seus acervos. Apresentou, assim, diversas questões essenciais para o campo da história da educação e da preservação do patrimônio histórico. Em vista que, a busca por documentos dos primórdios da escola Elyseu e as complexas transformações que permeiam a Educação Especial ao longo dos anos revelaram desafios consideráveis. Ficou evidente que a falta de preservação em relação aos acervos escolares não é exclusiva de uma escola, mas é um problema compartilhado por muitas instituições escolares, tanto públicas quanto privadas.

A origem desse problema, começa na formação dos professores, e na ausência de políticas educacionais direcionadas à preservação do patrimônio educativo, o que resulta na presença dessa ausência, onde as representações do passado são substituídas pelo presente, perdendo-se parte da rica herança educacional.

A importância dessas memórias para as instituições escolares e para a comunidade escolar é indiscutível. Elas possuem significados socioculturais profundos, que ajudam a compreender a trajetória da escola ao longo do tempo e sua atuação no presente. A falta de uma estrutura de arquivamento eficiente e a ausência de políticas de gerenciamento do patrimônio educativo criam barreiras para pesquisadores da história da educação.

Além disso, a pesquisa levanta questões sobre a aplicação da tecnologia na preservação e acessibilidade dos acervos escolares. A coexistência das histórias orais, arquivos documentais e arquivos digitais, bem como a preservação de diferentes tipos de suportes de informação, é crucial. Também é necessária uma política de descarte que esteja alinhada aos interesses da história da educação em que os princípios da arquivística também devem ser considerados.

Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre preservação do patrimônio educativo e o ensino da disciplina de história da educação. O uso de recursos patrimoniais documentais pode trazer ganhos significativos não apenas para o campo educacional, mas para toda a sociedade.

## Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.
- CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. **Preservação do patrimônio escolar: notas para um debate**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013, p 199-221.
- FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; KLAUS, Viviane; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência e o ensino de História da Educação: desafios da formação inicial em turmas do PARFOR (2012/2015)**. Práxis Educativa, v. 10, n. 2, p. 489-509, 2015.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Historical-educational heritage in the context of teaching and research in undergraduate courses: a Brazilian experience. In: ASCENZI, Anna; COVATO, Carmela; ZAGO, Giuseppe (Orgs.). **Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica**

e **universitaria**: esperienze e prospettive. Macerata: EUM Edizioni: Università di Macerata, 2021, v. 3, p. 431-444

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

# CAPÍTULO 5

## **A experiência de escolarização de Ngũgĩ Wa Thiong’o: memórias de infância durante a colonização britânica no Quênia**

*Kamila Ribeiro Prestes*

Este artigo se concentra na análise do livro “Sonhos em Tempo de Guerra: Memórias de Infância” (2010) do intelectual queniano Ngugi Wa Thiong’o, visando aprofundar a compreensão da dimensão colonial. A obra examina o contexto do colonialismo britânico na África e como a experiência educacional do autor proporciona uma perspectiva singular desse período. Através dessa análise, ampliamos nosso entendimento da história da educação queniana, explorando os desafios e transformações ocorridos durante o período colonial, bem como a influência mais ampla do colonialismo na história da educação africana. A inserção da cultura ocidental por meio da escolarização, imposta por potências europeias, impactou várias regiões do continente. Além disso, essa análise enriquece o conhecimento acadêmico ao valorizar as experiências dos colonizados através de testemunhos literários, proporcionando uma compreensão mais completa da história africana, especialmente no que diz respeito às complexidades e impactos do colonialismo nas experiências educacionais. Dentro dessa análise, o foco recai nas questões centrais de deslocamento que o autor vivenciou no ambiente educacional e em outros mecanismos de exclusão presentes nesse contexto. Essas experiências marcantes conferiram à educação um caráter de “sonho”, repleto de complexidades, desafios e transformações. Ao explorar essa narrativa, a análise revela não apenas a aquisição de conhecimento, mas também como a colonização, a modernidade e a busca pela identidade impactaram profundamente a trajetória educacional de Thiong’o e de muitos outros indivíduos em um período marcado por mudanças históricas.

Para fundamentar a análise, serão empregadas as teorias de Walter Benjamin e Frantz Fanon, que, embora não frequentemente associadas, apresentam conceitos pertinentes a essa temática. Walter Benjamin é reconhecido por questionar a visão progressista da história, propondo uma construção histórica que valoriza vozes subalternizadas (Benjamin, 2014). Seus escritos sobre o “conceito de história” são aplicáveis à compreensão da história da educação africana sob o colonialismo, pois enfatizam a necessidade de revisitar a narrativa histórica oficial, que frequentemente negligenciou vozes de populações marginalizadas. Através da perspectiva dos oprimidos e das experiências subalternas, é possível compreender mais profundamente como a educação escolar foi estruturada pelo colonialismo britânico na África. Esse enfoque é particularmente relevante para a história da educação africana, permitindo uma análise de aspectos negligenciados sobre esse período. Além disso, a ênfase de Benjamin na memória como um meio de construir identidade narrativa ressoa diretamente na compreensão das experiências educacionais dos africanos durante o colonialismo. As memórias individuais e coletivas dos estudantes africanos fornecem perspectivas valiosas sobre como as políticas e práticas educacionais coloniais influenciaram suas vidas e moldaram sua visão de mundo.

Frantz Fanon, por sua vez, analisa a interligação entre racismo e a formação do pensamento racionalista europeu que sustentou o colonialismo. Sua vivência como estudante negro na França permitiu a exposição de como o sistema capitalista reduziu o homem negro a um estado de “não-ser” (Fanon, 2013). Esse estado de “não-ser” é refletido ao longo da trajetória de Thiong’o, o qual aponta que o colonialismo relegou o homem negro à “mais baixa das categorias”, inferiorizando-o em relação a todos os outros grupos presentes no território. Tal inferiorização se manifestou de maneira enfática na educação oferecida aos africanos. A obra de Fanon também destaca que noções como ser, humanidade, universalidade e razão foram associadas ao branco, difundindo ideologias de discriminação racial, ideias que se fazem presentes ao longo da obra Thiong’o. Além disso, Fanon defende que após as independências nas Américas, não ocorreu de fato um pós-colonialismo, mas sim uma reconfiguração da influência colonial em âmbito global. Essa dinâmica também é observável na realidade da colonização africana.

Ao adotar as abordagens de Benjamin e Fanon, essa análise busca ampliar a compreensão da história da educação africana sob o colonialismo britânico na África. Incorporando ferramentas da decolonialidade, busca contribuir para uma história da África menos dependente do viés eurocêntrico e documentações oficiais europeias. Essa abordagem permite uma análise da história da educação africana que incorpora perspectivas que foram frequentemente subestimadas e negligenciadas pela historiografia.

A Escola dos Annales, representando a historiografia francesa, desempenhou um papel significativo ao impulsionar uma maior valorização das fontes relacionadas à cultura material. A relevância dessa abordagem cresceu a partir dos anos 1960, notadamente com o advento da História das Mentalidades e da Antropologia Histórica (Barros, 2019). A História das Mentalidades teve um papel fundamental ao ampliar as pesquisas históricas por meio da análise de textos literários. A literatura, por sua riqueza em significados culturais, sociais e experiências subjetivas, tornou-se uma fonte de grande interesse para os historiadores. Nas últimas décadas, a literatura pós-colonial, notável por suas críticas ao colonialismo e pelas vozes dos intelectuais africanos, como Thiong'o, tem ganhado destaque. Diante da escassez de fontes africanas sobre sua própria história, a utilização da literatura africana como fonte alternativa tem oferecido uma contrapartida à predominância histórica das narrativas europeias.

Fernández (2007) ressalta que a prática da escrita autobiográfica por autores africanos surgiu com a implementação das metodologias escolares ocidentais durante a colonização africana. Inicialmente restrita aos homens, a educação ocidental foi posteriormente estendida às mulheres como uma estratégia dos colonizadores para prepará-las para casamentos com homens instruídos (Kanogo, 2005). As mulheres gradualmente se destacaram na escrita, inicialmente nos moldes colonizadores, mas posteriormente percebendo a possibilidade de apropriação para expressar sua cultura, críticas à colonização e transformações culturais. A ascensão das mulheres na escrita foi impulsionada por publicações em revistas coloniais, inicialmente voltadas aos interesses colonizadores. No entanto, as mulheres inauguraram uma tradição de resistência através da escrita. Assim como a formação escolar ocidental levou à criação

de escolas críticas ao próprio colonialismo, a subversão da prática introduzida pelos europeus na escrita foi essencial para a expressão da resistência negra, deixando registros escritos que revelam a construção do pensamento e a luta contra a opressão.

Ao longo da narrativa de Thiong'o, há pontos de destaque que contribuem significativamente para uma compreensão histórica da colonização britânica. O autor, também protagonista da obra, mergulha em sua própria infância enquanto busca realizar seu "sonho de educação". No decorrer do livro, uma série de tópicos relacionados à história da infância e à educação são explorados, trazendo a possibilidade de estabelecer conexões com eventos históricos oficialmente documentados e estudos sobre a educação colonial britânica. Temas como a influência religiosa nas escolas, a introdução de práticas ocidentais em comunidades africanas, os conflitos sociais e familiares gerados por mudanças econômicas e culturais, bem como a resistência infantil expressa por meio de brincadeiras, e a emergência da noção de modernidade vinculada à cultura ocidental, são todos abordados na narrativa. Esses temas são explorados através dos relatos pessoais do autor, especialmente em relação à sua experiência escolar e ao contexto histórico das instituições educacionais durante o período colonial no Quênia. Essa abordagem enriquece o entendimento sobre como as práticas educacionais coloniais impactaram tanto a vida individual quanto a coletiva no contexto queniano.

A educação abrangia diversas dimensões na sociedade colonial, especialmente considerando a reconfiguração que ocorreu com a chegada dos missionários e, posteriormente, com a efetiva colonização do território africano. Precedendo esses eventos, o Quênia possuía uma estrutura social que incorporava práticas educativas arraigadas na comunidade. Entretanto, a instituição escolar propriamente dita assumiu um papel de grande importância na vida de Thiong'o. Era vista como um espaço restrito para poucos, mas almejada por muitos como uma via de ascensão social na sociedade colonial. Neste cenário, os missionários desempenharam um papel fundamental na introdução da instituição escolar na África, sendo os responsáveis por sua criação e estabelecimento. A vinda dos missionários marcou o início de uma nova abordagem educacional, na qual eles criaram escolas para transmitir não apenas ensinamentos religiosos, mas também elementos da cultura ocidental. Essa in-

trodução da escola pelos missionários representou uma mudança radical na maneira como o conhecimento era adquirido e compartilhado na sociedade queniana. Com a colonização subsequente, esse novo sistema foi influenciado e moldado pelos interesses coloniais, dando origem a uma dinâmica mais ampla de educação, que servia aos propósitos das potências europeias. A trajetória educacional de Thiong’o, delineada em suas memórias, lança luz sobre esse processo de introdução da escola na África e os impactos culturais e sociais resultantes desse evento.

Para Thiong’o e outros jovens africanos da época, a instituição escolar representava uma oportunidade única, embora restrita, de acessar conhecimento formal e almejar um futuro mais promissor. Essa busca pela educação se tornou um meio de se sobressair em um ambiente em que a cultura europeia era frequentemente apresentada como superior e amplamente adotada devido ao investimento europeu no estabelecimento de sua cultura como dominante. Portanto, a instituição escolar não apenas era um local de aprendizado, mas também um espaço carregado de aspirações e expectativas individuais e coletivas.

Para Thiong’o, um momento particularmente significativo que ilustra esse impacto é quando ele afirma: “Certa noite, minha mãe me perguntou: ‘Você gostaria de ir para a escola?’ Foi em 1947. Não consigo recordar o dia ou o mês. Lembro-me de ter ficado mudo, a princípio. Mas a pergunta e a cena ficaram para sempre gravadas na minha mente.” (Thiong’o, 2012, p. 61). A partir desse momento, ele inicia sua trajetória escolar. No entanto, embora seu desejo pela educação tenha sido realizado e sua jornada acadêmica tenha sido notável, ele enfrentou diversos obstáculos ao longo do caminho. A sensação persistente de deslocamento permeia sua narrativa, seja de forma direta ou inferida por meio de suas experiências na formação escolar durante a infância. Esses desafios incluíam dificuldades financeiras para pagar as mensalidades escolares, enfrentar a constante fome, percorrer longas distâncias até a escola, e outros aspectos relacionados à sua condição de pobreza. Esses obstáculos delinearam sua jornada e acrescentaram uma dimensão de luta e superação à sua busca por educação.

A dificuldade de acesso à educação emerge como um tema central nas memórias de Thiong’o. Ele enfatiza que um dos principais

obstáculos que o impediam de frequentar a escola era o alto custo das mensalidades. Apenas famílias mais privilegiadas tinham meios para arcar com tais despesas, deixando a escola fora do alcance da maioria das crianças africanas. Thiong'o ilustra essa situação ao relatar que:

Mesmo antes de Kabae ter sido desmobilizado, a maior parte dos filhos mais novos que ele, incluindo meu irmão mais velho, Wallace Mwangi, havia entrado na escola, a maior parte deles abandonou-a após um ano ou dois, por causa do preço da mensalidade. As meninas, tão inteligentes, se saíram pior ainda, frequentando a escola por menos de um ano, algumas delas instruindo-se em casa e aprendendo o bastante para serem capazes de ler a Bíblia. A escola estava muito além de meu alcance, era algo exclusivo àqueles mais velhos do que eu ou àqueles que vinham de uma família abastada. Nunca pensei nela como uma possibilidade para mim (Thiong'o, 2010, p. 61).

A exclusividade da educação era evidente nas diferenças entre os grupos sociais. As crianças mais velhas e as famílias mais ricas podiam frequentar a escola, enquanto aqueles como Thiong'o e sua família viviam em um mundo distinto e com poucas perspectivas de acesso à educação. Essa desigualdade é acentuada quando o autor revela a necessidade de trabalhar durante sua infância para auxiliar no pagamento das mensalidades escolares. Isso ocorreu devido a adversidades que agravaram a situação econômica de sua família, tornando difícil para sua mãe arcar com os custos da escola. No entanto, essa responsabilidade não era simples para uma criança. O autor e seus irmãos desempenharam diversas funções, desde caçadores de toupeiras até trabalhadores nas plantações de fazendas das famílias abastadas da região. No entanto, os ganhos eram insuficientes e o trabalho extremamente exaustivo.

A oferta de educação durante o período colonial foi marcada por uma notável desigualdade entre os diversos grupos étnicos presentes no território, incluindo africanos, europeus e indianos. Essa disparidade refletia a distribuição desigual de recursos educacionais por parte dos colonizadores, resultando em vantagens consideráveis para europeus e indianos em detrimento dos africanos (Natsoulas; Natsoulas, 2012). A discrepância financeira por aluno exacerbou a

exclusão social já imposta pelo sistema colonial, agravando ainda mais a situação dos africanos em sua busca por educação. Isso ocorreu porque os africanos precisavam enfrentar custos adicionais para garantir sua educação, uma vez que os subsídios governamentais disponibilizados para eles eram substancialmente menores.

A trajetória de Thiong'o também evidencia momentos notáveis relacionados à dificuldade de permanência na escola, frequentemente marcados pela constante presença da fome durante sua vida escolar. As longas horas sem alimentação prejudicavam seu aprendizado e sua interação com os colegas nos intervalos. Ele preferia se afastar daqueles que tinham alimentos disponíveis, a fim de evitar a sensação de distanciamento e privação. Contudo, essa situação não era exclusiva a Thiong'o; era uma realidade compartilhada por muitos africanos colonizados da época. Durante o período colonial, a escassez de alimentos entre os africanos era comum e relacionava-se a diversos fatores, como questões econômicas, desastres naturais e um sistema de distribuição de alimentos controlado pelas autoridades coloniais (Duminy, 2018).

Além dos fatores mencionados como barreiras na trajetória escolar de Thiong'o, a infraestrutura escolar também deixava muito a desejar. As escolas eram escassas e frequentemente distantes umas das outras, o que implicava em exaustivas jornadas para os alunos chegarem até elas. Thiong'o descreve as caminhadas até a escola como difíceis, mas também destaca os trajetos como importantes momentos de interação social. Em um episódio marcante, ele compartilha como a fome, combinada à rotina de longas distâncias percorridas, se tornou particularmente intensa:

Eu não havia almoçado naquele dia, e minha barriga esquecera o mingau de aveia que eu devorara naquela manhã antes da jornada de quase dez quilômetros até a Escola Intermediária Kĩnyogori. Agora havia os mesmos quilômetros para transportar em meu caminho de volta a minha casa; tentei não ansiar demais por um bocadinho de comida naquela noite. Minha mãe era muito boa em fazer aparecer uma refeição por dia, mas quando se tem fome, é melhor encontrar alguma coisa, qualquer coisa, para afastar a mente das lembranças de comida. Era o que eu com frequência fazia na hora do almoço, quando as outras crianças pegavam a comida que haviam trazido e aqueles que moravam nas vizi-

nhanças iam para casa comer durante o intervalo do meio-dia. Eu frequentemente fingia que ia para algum lugar, mas na verdade me enfiava na sombra de alguma árvore ou na proteção de uma moita, longe das outras crianças, apenas para ler um livro, qualquer livro, não que houvesse muitos deles, mas até mesmo anotações de aula eram uma distração bem-vinda (Thiong'o, 2010, p.9-10).

Assim como a fome e as longas distâncias enfrentadas por Thiong'o, havia outro obstáculo significativo na busca pela educação: a falta de acesso regular a iluminação adequada à noite. A limitada disponibilidade de querosene para lampiões ou luz de lareira resultava em um ambiente de estudo precário, prejudicando a qualidade de sua aprendizagem fora do horário escolar.

O simbolismo do uniforme escolar também desempenhou um papel relevante na narrativa de Thiong'o, trazendo à tona emoções complexas e impactos profundos em sua vida. A aquisição do uniforme representava uma oportunidade de alcançar um sentimento de pertencimento e igualdade com as crianças oriundas de famílias de posições sociais e econômicas privilegiadas. No entanto, Thiong'o vivenciou emoções ambíguas em relação ao uniforme. Ele expressa a alegria inicial ao usá-lo, que foi acompanhada pela percepção de que a mera posse de um uniforme não o nivelava socialmente aos seus colegas mais abastados:

[...] Retornei a casa à tardinha, ainda sonhando, apenas para acordar para a realidade. Eu tinha que tirar o uniforme escolar e voltar para o meu traje usual. Isso se tornou rotina. Inicialmente estava tudo bem, mas em breve descobri que o constrangimento cada vez mais se esgueirava para dentro de minha consciência do mundo, sobretudo quando encontrava as outras crianças que haviam simplesmente trocado o uniforme por bermudas e camisas normais (Thiong'o, 2010, p. 65).

A implementação do uniforme escolar no contexto colonial refletiu o projeto educacional britânico, padronizando a vestimenta e reforçando as hierarquias sociais. O uniforme não somente distinguia os alunos com acesso à educação, mas também promovia a assimilação da cultura ocidental como um símbolo de status, ao mesmo tempo que excluía as culturas tradicionais. Isso teve um impacto profundo na percepção de identidade e pertencimento das

peças colonizadas, levando Thiong'o a vivenciar conflitos em relação à sua cultura de origem e à cultura ocidental apresentada. Isso ocorreu porque o uniforme foi utilizado como uma ferramenta de controle e assimilação, com o objetivo de impor a cultura dominante sobre as culturas tradicionais, gerando um sentimento de inferioridade. Conforme Stephenson (2016), essa dinâmica não se limitava apenas às colônias, uma vez que foi importada da metrópole britânica, onde o uniforme foi introduzido como um indicador social, além de estabelecer hierarquias dentro das próprias instituições.

Outro aspecto que destaca ainda mais as dificuldades no acesso à educação entre os africanos é a notável ausência das mulheres no ambiente escolar. Dentro desse contexto, Thiong'o trata de forma sucinta a discrepância de gênero na educação durante o período colonial no Quênia. Ao mencionar a influência dos familiares masculinos em sua própria jornada educacional, ele deixa implícita a ausência das mulheres como figuras de sucesso escolar, sinalizando para a exclusão generalizada das meninas do espaço escolar. Ainda que o autor não explore extensivamente essa temática, sua breve menção é significativa, pois sublinha um aspecto importante a ser considerado na análise da história educacional sob a colonização. Essa ausência de representação feminina no ambiente escolar não apenas evidencia a desigualdade de gênero na educação, mas também destaca como a estrutura educacional estava alinhada com normas patriarcais, que limitavam as oportunidades de aprendizado para as mulheres. Essa discrepância de gênero na educação é especialmente visível quando Thiong'o menciona que:

[...] Mesmo antes de Kabae ter sido desmobilizado, a maior parte dos filhos mais novos que ele, incluindo meu irmão mais velho, Wallace Mwangi, havia entrado na escola, a maior parte deles abandonou-a após um ano ou dois, por causa do preço da mensalidade. As meninas, tão inteligentes, se saíram pior ainda, frequentando a escola por menos de um ano, algumas delas instruindo-se em casa e aprendendo o bastante para serem capazes de ler a Bíblia (Thiong'o, 2010, p. 61).

A exclusão das mulheres na educação colonial queniana foi impulsionada por um conjunto complexo de fatores, incluindo elementos religiosos, morais e sociais. A influência da educação escolar sobre as mulheres teve impactos variados, abrindo algumas novas

possibilidades, mas também confinando-as a papéis estreitamente definidos dentro do ideal de feminilidade ocidental. Políticas coloniais, como a perda de terras e a imposição de impostos, resultaram em uma mudança para o trabalho assalariado entre os homens, enquanto as mulheres eram sobrecarregadas com tarefas domésticas e agrícolas. Além disso, em uma sociedade onde o casamento tinha importância central, a busca pela educação muitas vezes resultava em adiamento das oportunidades matrimoniais para as mulheres, o que era encarado de forma negativa pela comunidade tradicional (Kanago, 2005).

As instituições missionárias, em seu início, tinham a intenção de oferecer às meninas uma educação direcionada para os afazeres domésticos, o que acabava por restringir o escopo do currículo e as oportunidades profissionais resultantes da educação recebida. Contudo, algumas mulheres, sobretudo aquelas pertencentes às elites locais ou com conexões religiosas, conseguiram assegurar um percurso mais prolongado de educação formal, especialmente em carreiras consideradas socialmente aceitáveis para o gênero feminino, como as áreas da saúde ou educação. Enquanto os meninos eram preparados para funções administrativas e de contribuição para o desenvolvimento econômico colonial, as meninas recebiam uma educação que objetivava a formação de esposas e mães cristãs. (Chege; Sifuna, 2006). Embora haja alguns exemplos de sucesso educacional feminino observados por Thiong'o, os casos mencionados por ele ilustram as limitações nas possibilidades de formação para mulheres, como suas professoras do sexo feminino, ou jovens que pertenciam a famílias da elite, como sua amiga Njambi Kahahu, filha do proprietário de suas terras.

Apesar da constante sensação de deslocamento em relação à instituição escolar, Thiong'o teve uma trajetória educacional longa que abrangeu diferentes tipos de escolas: missionárias, governamentais e independentes. Sua jornada pessoal começou na em uma instituição missionária chamada Kamandũra, onde ele teve sua primeira experiência escolar. Nesse contexto, o autor descreve o espaço como um lugar que evocava uma sensação de sonho e pertencimento. O dia em que ele vestiu o uniforme cáqui e percorreu três quilômetros até a escola marcou um momento único e extraordinário em sua vida. Ele menciona a importância de Njambi, "a filha do senhorio",

que o guiou até sua primeira aula no pré-B, na qual sua irmã mais velha lecionava. De acordo com o autor, havia classes como o pré-B e o pré-A, que correspondiam a estágios anteriores à primeira série, tendo Thiong’o ingressado na classe do pré-B. É possível visualizar a escola quando ele descreve suas memórias sobre seu primeiro dia:

Sentamo-nos em bancos sem carteiras ou mesas. As três aulas são dadas ao mesmo tempo numa igreja de paredes de ferro corrugado com um teto, mas em espaços diferentes sem quaisquer divisões. Posso ouvir e ver tudo que está acontecendo nos outros espaços, mas, como logo aprendo, ai de quem for pego prestando atenção no que acontece fora do espaço de cada um. Mas é difícil não olhar, já que a maior parte do ensino assume a forma de chamada-e-resposta, com o professor escrevendo e lendo em voz alta alguns números ou um alfabeto na lousa, com as crianças repetindo depois dele ou dela, em cantilena. Todos, os professores, os estudantes, parecem esplêndidos em sua estranheza (Thiong’o, 2010, p. 64-65).

As escolas missionárias foram as pioneiras na educação na África, seguidas pelas escolas governamentais estabelecidas durante o período colonial, ambas baseadas em fundamentos religiosos. As escolas independentes tiveram um papel crucial no contexto do Quênia colonial, mantidas pela comunidade africana com o objetivo de proporcionar uma educação mais abrangente aos africanos insatisfeitos com a oferta curricular vista como limitada nas escolas missionárias e governamentais.

Thiong’o passou da escola Kamandura para a escola Manguo, marcando uma transição na abordagem educacional. Essa mudança foi acompanhada por um movimento de êxodo de alunos, uma reação a pressões relacionadas aos termos “Kĩrore” e “Karĩng’a”.

Esses termos representavam diferentes perspectivas sobre a educação e a cultura entre os africanos no Quênia colonial. “Kĩrore” se referia àqueles que concordavam com as escolas missionárias e sua abordagem educacional, muitas vezes influenciada por princípios religiosos e ocidentais. Por outro lado, “Karĩng’a” era um termo que se tornou pejorativo para aqueles que não concordavam com a educação proporcionada pelas escolas missionárias e optavam por escolas independentes. Essas escolas independentes buscavam uma

abordagem mais autônoma em relação à educação, rompendo com as restrições impostas pelas escolas missionárias e governamentais, e tinham como objetivo uma educação mais abrangente que preservasse valores e culturas africanas. Conforme relatado por Thiong'o, a partir de 1929, houve um aumento na fundação de escolas independentes por comitês locais no Quênia colonial. Duas organizações foram estabelecidas para supervisionar o desenvolvimento dessas escolas independentes: a Associação de Educação Kikuyu Karĩng'a (KKEA) e a Associação de Escolas Independentes Kikuyu (KISA). Ambas as organizações tinham afiliações religiosas e desempenharam um papel importante no crescimento e direção das escolas independentes, que buscavam oferecer uma educação mais alinhada com os valores e necessidades da comunidade africana, em contraste com as escolas missionárias e governamentais. Thiong'o testemunhou essa transição ao mudar da escola Kamandura para Manguo, o que simbolizou uma mudança na abordagem educacional que ele estava recebendo. Sua escola anterior, agora definida como "Kĩrore", fazia parte de um grupo de escolas:

[...] que deliberadamente privavam os africanos do conhecimento, em detrimento de capacitá-los para apoiar o Estado colonial, que de início restringia a educação africana à carpintaria, à agricultura e à alfabetização básica, apenas. O domínio da língua inglesa era visto como desnecessário. A comunidade colona branca queria mão de obra africana "habilitosa", e não mentes africanas cultas. As escolas Karĩng'a e da kisa buscaram romper todos os entraves ao conhecimento. A língua inglesa, vista como indispensável à modernidade, também deflagrava a discórdia. Nas escolas governamentais e missionárias, o ensino do inglês começava na quarta série ou mais tarde; nas escolas Karĩng'a e da kisa, na terceira série ou até mesmo antes, dependendo dos professores (Thiong'o, 2010, p. 114-115).

No entanto, ele relata que os professores desempenhavam um papel fundamental na formação educacional. Nas escolas para africanos, muitos professores não possuíam qualificações profissionais específicas e desempenhavam múltiplas funções. Em contraste, as escolas europeias e asiáticas mantinham padrões mais elevados para seus professores. Nas escolas independentes, encontrar professores considerados qualificados era uma tarefa difícil, e a dependência dos

centros missionários e do governo para a formação de professores ainda persistia.

Após superar os obstáculos iniciais para ingressar e se manter na escola, Thiong'o compartilha sua experiência ao enfrentar uma nova dificuldade em sua jornada educacional: os exames escolares. Embora houvesse várias formas de avaliações que determinavam a continuidade do percurso escolar, um dos mais notáveis e desafiadores era o Exame Africano Preliminar do Quênia. Estes exames funcionavam como um ponto crucial de seleção para a admissão em escolas de ensino secundário ou superior. No entanto, apenas uma pequena parcela dos estudantes africanos que se submetiam a esses exames conseguia assegurar um lugar nessas instituições de ensino. Mwiria (1991) argumenta que um dos principais fatores de contribuição para o baixo desempenho dos africanos nos exames era a alocação desproporcional de recursos na educação africana. Os exames públicos, como o Exame de Admissão Comum e o Exame Preliminar Africano do Quênia, funcionavam como mecanismos restritivos que limitavam o acesso dos africanos à educação formal. A falta de investimento adequado, a escassez de instalações e professores qualificados e a natureza seletiva dos exames eram fatores que impactavam negativamente o desempenho dos estudantes africanos

O resultado dos exames exercia uma influência direta sobre o rumo educacional dos alunos, determinando suas oportunidades de adquirir um nível mais avançado de educação e, conseqüentemente, impactando suas perspectivas futuras de emprego e carreira. A preparação para tais exames era desafiadora, principalmente devido à escassez de recursos, como livros didáticos. Além do desafiante processo de preparação, os exames também eram exaustivos, estendendo-se por quatro dias. O primeiro dia era dedicado ao registro e à orientação, seguido por três dias de provas abrangendo diversas disciplinas. As avaliações eram realizadas em um ambiente formal, frequentemente em um único local, para o qual candidatos de diferentes escolas se dirigiam conforme suas possibilidades. Em 1954, quando Thiong'o realizou o exame, ele menciona ter tido a sorte de que o local das provas estava a apenas cinco quilômetros de sua casa, o que contrastava com a realidade de muitos estudantes, que precisavam percorrer até vinte quilômetros até o local do exame, em uma época em que o transporte era escasso. Nesse contexto, Thiong'o

recorda a véspera dos exames como um período marcado por medo e apreensão, enquanto o último dia trazia um sentimento de alívio após o esforço mental e físico empregado ao longo das avaliações.

Outra característica relevante que merece destaque na narrativa de Thiong'o é a nítida contraposição entre a modernidade e as tradições. Esse contraste perpassa sua obra e está profundamente ligado à temática da educação. Durante o período de colonização, a tensão entre essas duas forças, tradição e modernidade, desencadeou uma intrincada interação de valores, línguas, educação e identidade nas sociedades influenciadas por pelas forças externas. Nesse cenário, a língua inglesa emergiu como um símbolo poderoso de modernidade e prestígio. Mais do que um simples veículo para o conhecimento, o domínio do inglês representava um meio para alcançar um status elevado na sociedade. No entanto, a língua inglesa também trouxe consigo uma situação ambígua. Sua aquisição estava ligada à assimilação da cultura ocidental, mas também proporcionava acesso ao mundo ocidental e outras perspectivas, permitindo não apenas a submissão, mas também a resistência e a ampliação das possibilidades de percepção, o que é explícito por Thiong'o quando ele diz que "Ser capaz de ler uma publicação em inglês era mais importante do que a informação captada. O meio triunfava sobre a mensagem" (Thiong'o, 2010, p. 174). Assim, o choque entre tradição e modernidade influenciou não apenas os sistemas educacionais, mas também moldou a compreensão das comunidades afetadas sobre sua própria identidade, cultura e lugar na sociedade global.

O confronto entre modernidade e tradição se manifesta de maneira evidente em diversos momentos da narrativa, incluindo comparações entre as diferentes posturas das famílias dentro da sua comunidade. Algumas famílias se mantinham fiéis às tradições e à educação convencional, enquanto outras buscavam se alinhar à visão de modernidade proposta pelos colonizadores. Além disso, havia aqueles que transitavam entre esses dois mundos, tentando conciliar os aspectos tradicionais com as influências da modernidade. Essas divergências geraram várias disputas sociais que envolviam a vida do autor, as quais oferecem uma perspectiva valiosa para compreender outras dimensões da colonização que vão além da questão da educação escolar. Através desses conflitos entre o antigo e o novo, o local e o global, as tradições culturais e as influências coloniais, Thiong'o

oferece um panorama mais amplo da dinâmica social durante esse período histórico. Esse enfoque amplia nossa compreensão das complexidades da colonização e de suas implicações, abrangendo não somente o âmbito educacional, mas também as maneiras pelas quais as comunidades lidavam com a transformação de suas identidades culturais e sociais diante das influências da modernidade proposta pelo mundo ocidental.

## **Considerações finais**

As experiências narradas no livro “Sonhos em Tempo de Guerra: Memórias de Infância” de Ngugi Wa Thiong’o proporcionam percepções valiosas sobre a complexa interseção entre a educação, o colonialismo e as mudanças culturais e sociais que ocorreram sob a influência da cultura ocidental. No contexto deste artigo, o autor destaca desafios como a exclusão econômica, a persistente fome, as dificuldades logísticas e a busca incansável por igualdade no âmbito da educação. A análise desses desafios, à luz das teorias de Walter Benjamin e Frantz Fanon, enriquece a compreensão do tema, conferindo-lhe uma maior profundidade. A perspectiva de Benjamin sobre a reavaliação da narrativa histórica e a importância da memória ressoa na compreensão das experiências educacionais dos africanos, sublinhando a necessidade de reavaliar a história a partir das perspectivas dos oprimidos. A visão de Fanon sobre racismo, identidade e colonialismo lança luz sobre as complexas dinâmicas sociais que moldaram a experiência de Thiong’o e de seus contemporâneos.

A análise do livro de Thiong’o contribui significativamente para a compreensão da educação sob o colonialismo britânico na África. As experiências individuais do autor se tornam uma ferramenta para explorar as complexidades e as lutas vivenciadas por muitos africanos em um momento de transformações históricas significativas em seu território. Através dessa análise, é possível desenvolver uma visão mais ampla das dinâmicas sociais, culturais e políticas que moldaram a educação durante o colonialismo, bem como da resiliência e da busca incansável por igualdade que caracterizaram aqueles que se esforçaram por um “sonho de educação”. Além disso, a narrativa de Thiong’o destaca a dualidade entre a assimilação da cultura ocidental e a resistência à opressão, ilustrando como a educação não era apenas uma questão de aquisição de conhecimento, mas

também um meio de reafirmar identidades individuais e coletivas. A busca pelo conhecimento formal serviu como um ato de resistência contra a imposição cultural do colonizador, permitindo a Thiong'o e outros africanos colonizados redefinir suas identidades no contexto de transformações históricas. O papel central da educação no sistema colonial, a desigualdade de acesso, a exploração dos colonizados e a persistente influência das práticas e valores coloniais são explorados de maneira profunda e impactante, o que também ressalta como a literatura africana, incluindo as memórias de Thiong'o, age como uma fonte potente para compreender a história africana e oferece uma perspectiva crítica sobre a colonização.

## Referências

- BARROS, José D'asunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2014.
- CHEGE, Fatuma; SIFUNA, Daniel N. **Girls' and Women's Education in Kenya**: gender perspectives and trends. Nairóbi: UNESCO, 2006.
- DUMINY, James. **Scarcity, Government, Population**: the problem of food in colonial Kenya, c. 1900-1952. 2018. 197 f. Tese (Doctor of Philosophy), University of Cape Town, Cape Town, 2018. Disponível em: <https://open.uct.ac.za/handle/11427/27837>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- FERNANDEZ, Elena Cuasante. La literatura autobiográfica negro-africana: la naturalización de un legado colonial. **Babilónia**: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução, [s.l.], n. 5, p. 43-56, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/1970>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- KANOGO, Tabitha. **African Womanhood in Colonial Kenya, 1900-50**. Oxford: James Currey, 2005.
- MWIRIA, Kilemi. Education for subordination: african education in colonial kenya. **Journal of The History of Education Society**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 261-273, jul. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0046760910200306>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- NATSOULAS, Anthula.; NATSOULAS, Theodore. Racism, the school and African education in colonial Kenya. In: MANGAN, J. A. (Ed.). **The**

**Imperial Curriculum:** racial images and education in the British colonial experience. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 108-134.

STEPHENSON, Kate. “**It’s not for the sake of a ribboned coat**”: a history of British school uniform. 2018. 241 f. Tese (Doctor of History), University of York, Nova Iorque, 2018. Disponível em: <https://etheses.whiterose.ac.uk/12647/>. Acesso em: 02 out. 2022.

THIONG’O, Ngũgĩ wa. **Sonhos em Tempo de Guerra:** memórias de infância. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.

# CAPÍTULO 6

## **Produção e circulação de livros escolares em alemão na região sul do Rio Grande do Sul**

*Eduardo Arriada  
Simôni Costa Monteiro Gervasio*

### **Introdução**

Esta pesquisa vem realizando um processo de catalogação e digitação de um acervo que ultrapassa mais de 5.000 livros escolares. Neste recorte, a especificidade são os livros escolares editados em alemão por editoras gaúchas.

Assim, os livros localizados perfazem um total de 133 exemplares, sendo que destes 73 foram editados no Rio Grande do Sul, 07 em outros Estados do Brasil e 53 na Alemanha. Para o caso deste trabalho serão considerados somente os livros produzidos no Rio Grande do Sul.

Grande parte desse acervo foi constituído por compras em sebos locais, doações, trocas, ou aquisições realizadas por descartes de bibliotecas, entre elas, a Biblioteca Pública Pelotense, a Biblioteca Rio-Grandense e a Biblioteca do Clube Caixerai, todas elas centenárias.

É de conhecimento da maior parte da intelectualidade, a enorme fragilidade dos textos escolares. Poucos sobrevivem a moagem do tempo, sua duração acaba sendo efêmera, particularmente aqueles publicados/aprovados para determinado projeto educacional. Em poucas décadas, a maioria dos exemplares perdem validade, são descartados, e/ou são substituídos por outros mais atualizados.

Em curtos espaços de tempo, sua sobrevivência é quase nula. Passam a constituírem-se em apenas lembranças, muitas vezes registrados nos diários, livros de memórias, entrevistas realizadas, ou em relatos orais eivados de reminiscências dos tempos de escola. Poucos exemplares conseguem sobreviver à voracidade do tempo,

ao descuido, descaso e descarte. Logo que perdem seu caráter de utilidade, são literalmente jogados no lixo. Desprezados pelos proprietários, desvalorizados enquanto mercadoria, desconsiderados pelos arquivos e bibliotecas, ou seja, seu destino é funesto.

Deste modo, a possibilidade de acesso a um conjunto razoável de exemplares, permite evidenciar um razoável uso e circulação de textos escolares na região sul do Rio Grande do Sul.

Gostaríamos de chamar a atenção, para o trabalho realizado por Kreutz (1994), que indicava terem sido localizados “124 títulos de manuais elaborados especificamente para a escola teuto-brasileira”, apontando ainda “indícios de que a produção destes manuais tenha sido maior do que os 165 títulos listados até agora” (Kreutz, 1994, p. 11). Esse trabalho foi particularmente com acervos do norte do Estado.

Nesse levantamento, Kreutz, salienta que muitos desses livros constam listados nos periódicos elaborados pelas Associações de Professores (Católicos e Luteranos), sem, contudo, terem sido localizados até hoje.

Esta investigação está amparada em trabalhos sobre os alemães (Amstad, 1999; Fansel, 1968; Kreutz, 1994, 2003; Arendt; Witt, 2005; Fonseca, 2006; Luchese; Kreutz, 2011; Dreher, 2014); sobre história dos livros (Chartier, 1994, 1998, 2014; Bragança; Abreu, 2010; Hallewell, 1985; Darnton, 1990, 2010; Chartier; Martín, 1985; 2001; Barbier, 2005; Mollier, 2010) e sobre o livro escolar (Pfromm Neto; Rosamilha; Dib, 1974; Benito, 1997; Munakata, 1997; Bittencourt, 2008; Batista; Galvão, 2009).

## **Questões teóricas**

Investigar a produção e circulação de livros implica ter certo conhecimento do papel do editor. Para tanto, utiliza-se, nas análises apresentadas, o conceito de circuito de comunicação, de Darnton. Compreender um – Circuito de Comunicação –, abarca considerar desde o autor até o editor, o impressor, o distribuidor, o vendedor, e finalmente o leitor. Logo, esse circuito funciona a partir desses atores chaves e oferece, aos historiadores do livro, um modo de conceber a produção de textos, “[...] num processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações

com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante” (Darnton, 1990, p. 112).

Por sua vez, ao utilizarmos o paradigma indiciário (Ginzburg, 2007), foi possível identificar à partir de certos vestígios, por exemplo, etiquetas, carimbos, assinaturas, entre outros, uma vez que essas marginais permitem identificar a circulação de tais materiais, no caso deste estudo, na região sul do estado. Neles constam casas distribuidoras: O Novo Mundo e Revista Industrial de Carlos Pinto & Cia., Agentes Pelotas; Wrege & Irmão – Importadores, Rua General Osório, 864, Pelotas; proprietários: Joaquim Martins Garcia, Flora Garcia, Walter Kremer, Frederico Bieri, Mariela Lopes Rheingantz, Carlos Echenique, Anton Brody/Colonie S. Lourenço, instituições: Deutsche Schule in Pelotas, Biblioteca Rio-Grandense, Deutsche Vereins Schule Rio Grande. Além de que, as estampas identificando as casas editoriais, nos permitem visualizar onde os mesmos eram vendidos.

Esse universo de vestígios, permite, ainda que parcialmente, demonstrar uma rede de distribuição, circulação e apropriação de determinados livros escolares. Seu uso individual, seu uso institucional, etc.

Por meio do arcabouço teórico de Ginzburg (2007), estamos avançando a pesquisa no sentido de analisar a partir da materialidade dos livros, e das marginais, sua circulação, apropriação. Pelos diversos registros, marcas, anotações, assinaturas, carimbos, estampas, etiquetas, etc., vamos evidenciando quem eram os proprietários, que casa editorial publicou, que livraria vendeu, que escola estava utilizando, qual cidade, e outros indícios esclarecedores do circuito de comunicação, como por exemplo, os distribuidores.

## **As escolas teuto-brasileiras na região de Pelotas e Rio Grande**

Na cidade de Pelotas, temos diversas instituições escolares estabelecidas pelos teuto-brasileiros. De 1898, a Deutsche Schule in Pelotas (Colégio Alemão de Pelotas), originária da Comunidade Luterana de São João, fundada por Edward Wihelmy. O Colégio Alemão de Pelotas em 1906 funcionava com sede própria na Rua Félix da Cunha, 763, no centro da cidade. De acordo com o Relatório

da Intendência de Pelotas do ano de 1911<sup>18</sup>, dita instituição era dirigida por André Gaile, constituindo-se em um Colégio misto, com curso primário e secundário, em regime de externato, contando com 106 alunos matriculados. Integravam o corpo docente os seguintes professores: J. A. C. de Almeida, Rudi Schaefer, H. Ohdrogge, D. G. Ahn.

Em 1920, o colégio muda a denominação, passando o nome para “Colégio Internacional”, sob a direção de Reinhard Heuer<sup>19</sup>. Conforme informações da senhora Johanna Hofmeister de 92 anos, aluna do Colégio nos anos de 1916 a 1920, temos o seguinte comentário sobre o professor Heuer: “Estudei lá cinco anos. Tinha ótimos professores. Nunca tive professores tão bons. Tinha Herr Heuer. Ele mesmo escreveu uma gramática em alemão. Nunca vi gramática melhor que essa” (Fonseca, 2006, p. 28).

Em Pelotas, no bairro Três Vendas, por iniciativa da comunidade Evangélica Martin Lutero, temos a criação em 28 de novembro de 1914, da Associação de Cultura teuto-brasileira de Três Vendas. Entre outras finalidades, a Associação buscava “manter o quanto possível no centro de Três Vendas uma escola que ensinar-se-ia a língua brasileira como também a língua alemã”. Originando-se dessa iniciativa a *Deutscher Schulverein in Três Vendas* (Escola Teuto-Brasileira de Três Vendas).

Durante 20 anos, a escola funcionou nas casas das famílias da comunidade Evangélica Martin Lutero. Com a construção da Igreja “Martin Lutero”, em 1934, seu funcionamento deu-se em prédio contínuo ao da igreja.

Em Rio Grande, a Deutsche Schule in Rio Grande (Colégio Rio-Grandense), surgida por iniciativa da Comunidade Evangélica Alemã, data do final do século XIX. Temos ainda, o Colégio Alemão, criado em 1903, tendo como Diretor o professor Bruno Stysinski<sup>20</sup>. Essas instituições estavam intimamente articuladas com diversas

---

<sup>18</sup> Anexo 7a, Intendência Municipal: Quadro das matrículas dos alunos nas escolas particulares. *In*: Relatório de 20 setembro 1911.

<sup>19</sup> Publicou diversas obras, entre outras: *Rotermunds Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien*. São Leopoldo: Rotermund, 1924; *Cartilha moderna*. São Leopoldo: Rotermund, 1920; *Deutsche Sprachschule*. São Leopoldo: Rotermund, 1916. [Obs: Dessa obra foi possível localizar um exemplar utilizado em Pelotas com as seguintes anotações: Kurt Nagelschmidt, Pelotas, 25 de setembro de 1918].

<sup>20</sup> Publicou diversos livros, localizamos circulando em Rio Grande, a seguinte obra: *Die Entdeckung und der Entdecker*. São Leopoldo: Editora Rotermund, 1900.

sociedades alemãs, entre elas *Volksbund für das Deutschtum im Auslande* (Sociedades de Alemães no exterior), *Deutsche Ausland-Institut* (Instituto de Alemães no Exterior), *Deutsche Bücherei* (Biblioteca Alemã). A biblioteca dessa instituição, no ano de 1935, atingiu um total de 2.552 livros.

No artigo 1º de seu Estatuto, esclarecia, que a Sociedade Escolar Alemã, fundada em 6 de outubro de 1898, tinha por finalidade a manutenção de um Colégio de ensino primário, fundamental e complementar, misto, denominado “Colégio Rio-Grandense”, com sede própria na Rua Barão de Cotegipe (Fonseca, 2017, p. 198).

Em seus relatórios, podemos verificar as doações de livros provenientes da Alemanha:

Sra. Fr. Ruge: 14 volumes de relatos e romances para a biblioteca pública. Associação pela índole nacional alemã (“Deutschtum”) no estrangeiro, Berl In: 20 volumes de relatos e contos de fada para a biblioteca pública escolar. Associação pela índole nacional (“Deutschtum”) no estrangeiro, Seção Hamburg: 25 volumes para a biblioteca dos professores e para a biblioteca pública, duas imagens didáticas. Sr. Gerhard Runge: 4 volumes de contos de fada para a biblioteca escolar. Sr. C. Baumann: 8 volumes para a biblioteca pública. Sr. Dr. Fischer: diversos para o ensino de ciências naturais (Jahresbericht, 1923, p. 11).

Nesses relatórios, também podemos constatar a utilização de diversos livros escolares, entre outros, salientamos: *Lesebuch von Grimm und Bürger*, *Lesebuch von Rotermund*, *Sprachschule von Heuer*, *Rechenschule von Büchler*, *Atlas Realienbuch*, *Liederfranz*. Uma das obras mais constantemente utilizadas, era a *Fibel für Deutsche Schulen von Rotermund/Heuer*.

Embora o eixo Pelotas/Rio Grande tenha tido efetivamente uma maior contribuição na localização e comprovação do uso dos textos escolares em alemão, alguns exemplares são provenientes das zonas rurais de municípios adjacentes, caso de Canguçu e São Lourenço do Sul. Demonstrando de fato, uma vasta rede de apropriação dos textos escolares em língua alemã em toda a região.

## **Produção e circulação de livros escolares**

De acordo com Erich Fansel (1968, p. 224), o primeiro livro publicado em língua alemã para uso das escolas étnicas alemãs, foi uma Cartilha editada pela firma Dubreuil e Cia de Porto Alegre, em 1832. Para ele, “foi este livro escolar o começo de rica e frutífera produção de livros do gênero” (Fansel, 1968, p. 224). No que estava certo, a produção editorial de livros voltados para a escola, escritos em língua alemã, mostrou-se significativa. Exemplificando essa afirmativa, Fansel salienta o papel relevante de algumas casas editoriais, caso, por exemplo, da Rotermund, Metzler e Cesar Reinhardt, está última, tendo publicado entre 1861 e 1921, nada menos do que 39 livros escolares, entre os quais 7 em alemão (Fansei, 1968, p. 225).

No rastro dessas afirmações, e procurando esclarecer o processo de emigração e colonização do sul do Rio Grande do Sul, investigamos a consolidação de um sistema educacional teuto-brasileiro, as particularidades desse ensino, e particularmente a produção e circulação de livros didáticos para uso das escolas teuto-brasileiras na região sul do Rio Grande do Sul. Para tanto, e de modo sucinto, buscamos caracterizar essa dada realidade.

Na metade do século XIX, inicia-se um crescimento da escolarização no Rio Grande do Sul e paralelo a esse processo, uma expansão significativa de produção de textos escolares editados em alemão. Nota-se também, um grande aporte de obras didáticas oriundas da Alemanha, em uso nas escolas da região. Mas, é a partir do final do século e das primeiras décadas do século XX, que esse processo se consolida. Além de expandir-se, agora com um crescimento não apenas das escolas privadas, mas também, das escolas públicas, sob a égide da doutrina positivista.

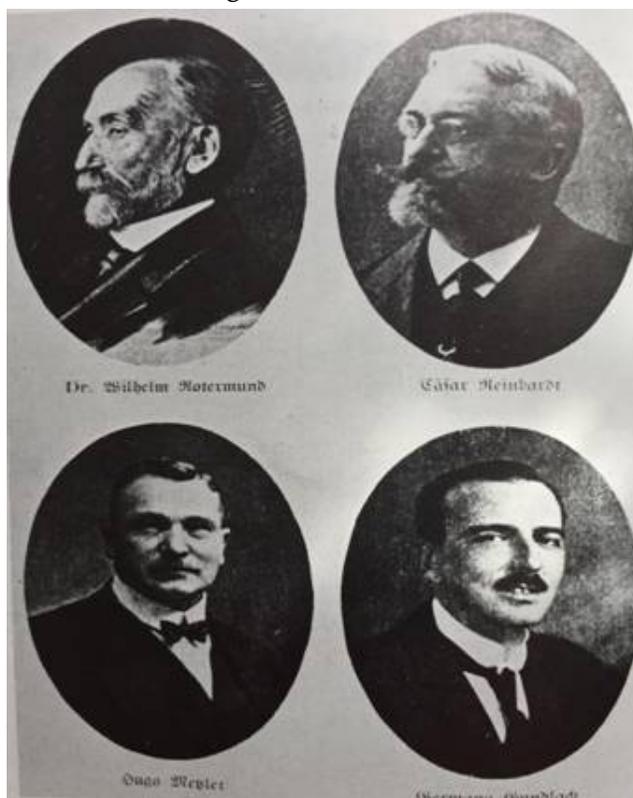
Esse corolário incide no conseqüente aumento de produção e circulação de livros escolares. Ao analisarmos o contexto sul-rio-grandense, é possível apontar o surgimento e estruturação de diversas casas editoriais, muitas delas atuando especificamente no campo editorial do livro didático, para as escolas étnicas, caso emblemático da Editora Rotermund, e em menor expressão, a Editora Selbach, a Editora Krahe, e a Editora Gundlach.

Na imagem a seguir, temos os quatro principais editores de livros alemães no Rio Grande do Sul. Em primeiro plano à esquer-

da, Wilhelm Rotermund, editor da Rotermund; à sua direita, César Reinhardt, responsável pela editoração da Tipografia do Centro, que atendia diversas casas editoriais. Abaixo, à esquerda, Hugo Metzler, além de editar diversas obras, era responsável pela publicação do “Deutsches Volksblatt, a sua direita, Germano Gundlach. Conforme esclarece Amstad, os editores, acima arrolados, ocupam-se principalmente com livros didáticos em língua alemã e em português”; por sua vez, César Reinhardt, entre 1861 e 1921, publicou 39 livros didáticos, número semelhante ao da Rotermund.

“Também as demais tipografias que, de alguma maneira, estão ligadas a editoras alemãs, imprimiram, ao lado de certo número de mapas geográficos, um número maior ou menor de livros didáticos” (Amstad, 1999, p. 291).

Figura 1 – Editores



Fonte: Hundert Jahre Deutschtum in Rio Grande do Sul (1824-1924).  
Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924, p. 286.

Também é perceptível a circulação de livros didáticos advindos de fora do Estado, no caso, de outras regiões do Brasil, notadamente, do Rio de Janeiro, onde preponderam as editoras, Nicolau Alves, Garnier e Laemmert, bem como, de além-mar, mais especificamente da França, Portugal e Alemanha.

Essas distintas editoras especializam-se para atender às novas demandas – cadernos escolares, atlas, dicionários, lápis, penas, livros didáticos, etc.; oferecendo uma variedade de produtos para esse mercado florescente. Aos poucos, as velhas e obsoletas penas de aves, são substituídas pelas de metal, séries didáticas de livros são produzidas, salientamos a série – Lições no Lar – constituída do 1º, 2º, 3º e 4º livro de leitura, do gaúcho Hilário Ribeiro, e editado pela Livraria Americana de Carlos Pinto & Cia, da cidade de Pelotas.

Em relação aos livros escolares, um novo “boom” surge, com um processo de escolarização cada vez maior em escala mundial, as editoras descobriram esse nicho para ampliar suas produções.

De acordo com pesquisas desenvolvidas por Jean-Yves Mollier (2010), o processo de escolarização foi fundamental para dinamizar sua produção, diversas casas editoriais europeias atravessam fronteiras, atingindo diversas partes do mundo, editoras como: Tours Imprimeurs-Libraires, Garnier, Laemmert, Gallimard, Aillaud, Baudry’s European Library, Verlag von Robert Kittler,

Dentro da especificidade editorial, diversos estabelecimentos gráficos funcionavam nos anos finais do século XIX e primeiras décadas do XX. Em Porto Alegre, temos as seguintes casas editoriais e tipografias: Armando Oliveira (Rua do Rosário, 36-A); Carlos Echenique (Rua Andradas, 447-C); Cesar Reinhardt (Rua 24 de Maio, 14); Cunha, Rentzsch & Cia (Rua Andradas, 363); Deutscher Volksblatt (Rua Dr. Flores, 32); Gustavo Silva & Cia (Rua Andradas, 463); Germano Gundlach (Rua Gen. Vitorino, 49); Jorge Eliert Filho (Rua Dr. Flores, 32-C); L. P. Barcellos & Cia (Rua Andradas, 272); Meazler & Selbach (Dr. Flores, 32-A); Nitzke & Müller (Rua Pinto Bandeira); Selbach & Cia (Rua Floriano Peixoto, 94); Sousa & Barros (Rua Andradas, 346 e 350); Deutsche Zeitung (Rua Gen. Vitorino, 47) (Almanak Rio Grandense, 1913, p. 37).

Quanto ao funcionamento de livrarias na capital, temos as seguintes: Augusto Graether (Rua Andradas, 306); Carlos Echenique

(Rua Andradas, 445); Cunha, Rentzsch & Cia – Livraria Americana (Rua Andradas, 363); Gustavo Silva & Cia. (Rua Andradas, 463); João Mayer Júnior (Rua Mal. Floriano, 43); Henrique Diemer (Rua Mal. Floriano, 497 e 501); L. P. Barcellos & Cia. (Rua Andradas, 272); Selbach & Cia. (Rua Floriano Peixoto, 94); Sousa & Barros (Rua Andradas, 346,348,350) (Almanak Rio Grandense, 1913, p. 26/27).

O mesmo almanaque em relação à Pelotas arrola os seguintes dados: **Livrarias:** Albino Isaacsson; Echenique & Cia; Meira & Cia; Pintos & Cia. **Tipografias:** Correio Mercantil; Diário Popular; Echenique & Cia; José Veríssimo Alves; Meira & Cia; Livraria Americana (Almanak Rio Grandense, 1913, p. 63 e p. 66).

Quanto à Rio Grande, temos: **Livrarias:** Echenique, Irmãos & C. (Rua Marechal Floriano, 166); Francisco Meira & C. (Rua Marechal Floriano, 217); Fuão & Rosseli (Rua Marechal Floriano, 217); Hilário Gomes (Rua Gen. Bacelar, 98); Pintos & C. – Livraria Americana (Marechal Floriano, 128); R. Strauch (Rua Marechal Floriano, 166). **Tipografias:** as dos jornais e Pintos e Cia (Almanak Rio Grandense, 1913, p. 76).

O Estado do Rio Grande do Sul vivia, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, um processo modernizador, o qual denominamos “modernidade conservadora”, com forte atuação das lideranças positivistas. Projeto voltado para vários aspectos da sociedade: urbanização; melhoria dos sistemas de transporte, em particular, o portuário; valorização da pecuária e da agricultura; incentivo à indústria; preocupação com a educação, particularmente com o ensino primário. Todas essas transformações, em certa medida, impactavam o crescimento de um parque industrial, e de certa forma refletia no desenvolvimento de um parque gráfico voltado ao atendimento de novas demandas educacionais.

Em certa medida, havia uma preocupação das autoridades públicas em relação ao sistema educativo, esse novo horizonte educativo, entre outros aspectos, propugnava “que cada aluno tivesse seu próprio material” (Razzini, 2010, p. 106), isso implicava que ao passar a ser proprietário do material escolar, a demanda por livros escolares aumentava substancialmente, propiciando um rico desenvolvimento do parque editorial gráfico. Essa nova cultura escolar terá reflexos imediatos e duradouros na publicação de textos didáticos.

## **Livros editados no Rio Grande do Sul**

Nosso interesse neste momento é levantar quais eram as casas editoriais que estavam editando livros escolares em alemão, para uso das escolas teuto-brasileiras.

Nesse levantamento provisório, foi possível arrolar 73 livros escolares, editados pelas seguintes editoras: Rotermund 32, Hugo Metzeler 1, Selbach & Mayer 1, Livraria Selbach de J. R. Da Fonseca 4, Selbach/Casa Krahe 1, Livraria Serrana 1, João Mayer Junior 4, Deustschen zeitung 1, Casa Publicadora Concórdia 3, Globo 2, Sucessores de A. H. Gundlach 2, Cesar Reinhardt 1, Krahe & Comp. (Sucessores de Gundlach e Krahe) 5, Krahe & Comp. 8, Max Stenzel 1, Tipografia do Centro 6.

Os principais temas abordados são: gramática 5, leitura escolar alemã 6, aritmética 4, livro em alemão para ler e ensinar no Brasil 8, cartilha 9, ensino de alemão 6, língua escolar na escola 4, meu livro de contas 3.

Uma história do livro escolar em alemão, mas pela perspectiva do mundo editorial, salientando as diversas edições, acréscimos, alterações, usos, leituras, etc. Aqui o papel das casas editoriais é fundamental: Quais? Onde? Suas mudanças de razão social, tipos de publicações, pois embora centrado no livro didático, termos uma ideia mais ampla do que era editado, permite uma visualização mais clara do editor e sua linha editorial.

Embora a pesquisa esteja numa fase inicial, esse levantamento tem esclarecido algumas questões pertinentes às editoras. Em muitos casos, diversos pesquisadores têm salientado a importância editorial da Tipografia do Centro e da Cesar Reinhardt, na verdade são tipografias que atendem a diversas editoras. A Tipografia do Centro inicialmente pertencia aos Livreiros-Editores João Mayer, posteriormente, à firma Selbach & Mayer. Por sua vez, a tipografia de Cesar Reinhardt, que funcionava na Rua 24 de Maio, em Porto Alegre, imprimia para diversas casas editoriais, caso do editor Augusto Dreher, mas, atendia principalmente o editor Rodolfo José Machado. Por essa tipografia, apontamos alguns exemplares impressos para esse editor: “Seleta em Prosa e Verso” de Alfredo Clemente Pinto, “História do Brasil” de João von Franckenberg, “Compêndio

de Gramática Portuguesa” de Bibiano de Almeida. Todos esses autores tiveram diversas edições de suas obras.

Especificamente em alemão, arrolamos as principais casas editoriais do Estado. Editadas pela Rotermund, com evidências de circulação na região sul: Otto Büchler, *Arithmetica Pratica* em quatro partes. 5º edição, 1925, 71 p.; “*Praktische Rechebshule in vier Heften für deutsche Schulen in Brasilien*”, 1º edição, 1915, 55 p.; RReinhard Heuer, “*Deutsche Sprachschule (in 4 Heften)*”, 1º edição, 1916, 79 p.; a 2º edição de 1917, 79 p.; a 6º edição, 1935, 42 p.; *Cartilha Moderna ou Leituras Primarias para aprender-se a ler e escrever, Primeiro Anno*, 6º edição, 1937, 92 p. + *Apendice (Lições de desenho)*; *Segundo Anno*, 2º edição, s/d, 65 p.; Theodor Kadletz, “*Heimat und Naturkunde für deutsche Schulen in RS*”, 1932, 135 p. + mapa do Estado do RGS; Robert Mangelsdorf, “*Realinbuch für deutsche Schulen in Brasilien – erste Teil*”, 1928, 104 p.; de Wihelm Rotermund, temos: *A Orthoepia da Língua Portuguesa em exercícios para as escolas alemãs no Brasil*, 1901, 40 p.; *Lesebuch für Schule und Haus*, 3º edição, 1914, 379 p.; *Livro de leitura para escolas allemans no Brasil*, 1878, 64 p.; *Vollständige Grammatik der portugiesischen Sprache in Regeln Übungsstücken*, 2º edição, 1901, 206 p.; 7º edição, 1925, 295p; em conjunto com H. Nack, *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien*, 8º edição, 1902, 96 p.; a partir de 1913, essa obra passa a ser publicada por W. Rotermund e R. Heuer, localizados 2 exemplares, um não foi possível identificar o ano, o outro é a 18º edição de 1932; Martin Luthers, *Kleiner Katechismus*, s.d., 29.

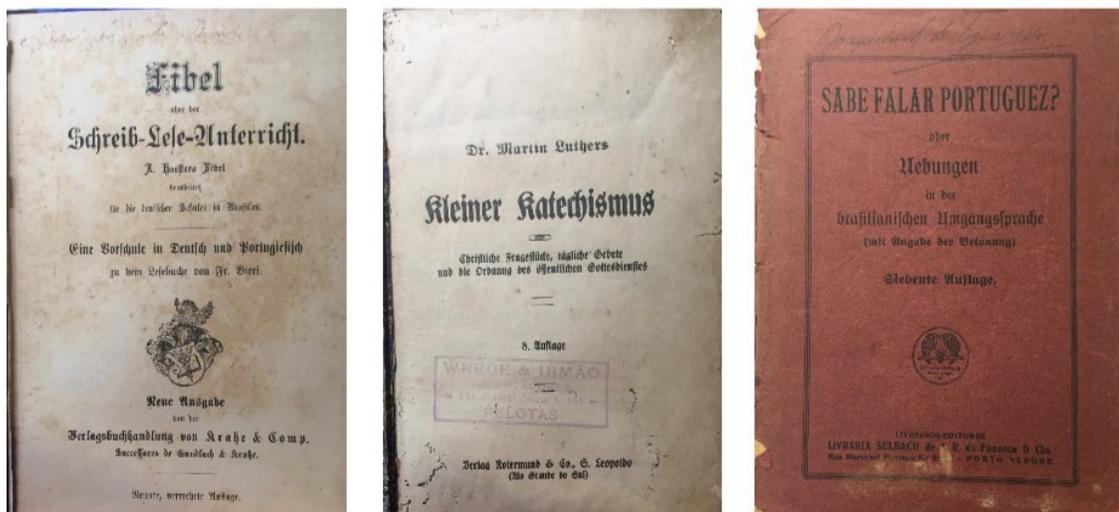
Em relação a Selbach, identificamos: Mathaeus Grimm; P. Bürger, “*Deutsches Lesebuch für Brasilien für das 1. und 2.*” 6º edição (Selbach/Krahe), 1921, 196 p.; quanto à Gundlach: Friedrich Bieri, “*Deutsches Lehr-und Lesenbuch für Brasilien*”, 5º edição, 1890, 392 p. (na contracapa, etiqueta da Livraria Rio-Grandense/Rio Grande).

Por sua vez, a Casa Editorial Khare: Friedrich Bieri, “*Deutsches Lehr-und Lesenbuch für Brasilien*”, 1902 (11º), 1905 (12º), 1908 (13º), edição. Essa última edição, consta com 342 p., além de um mapa colorido da América do Sul; Professor teuto-brasileiro (anônimo), “*Allgemeiner Briefsteller in deutscher und in portugiesischer Sprache*”, 2º edição, 1912, 203 p.; 4º edição, 1929, 216 p.; A. Hästers,

Fibel Schreib-und Leseunterricht, 1903, 95 p.; 1910, 95 p.; Novo Epistolário em portuguez e allemão, 2º edição, 1912, 202 p.

Pela Tipografia do Centro, para a Editora Mayer Júnior: Pedro Schneider, Grammatica elementar – practica da Lingua Alemã, 2º edição, 1895, 165 p.; 7º edição, 1929, 106 p.; Rudi Schäfer, Primeiro livro de leitura para uso das escolas teuto-brasileiras, 1935, 144 p.

Figura 2 – Casas editoriais



Fonte: Krahe & Comp, Rotermund e Selbach.

Essa produção didática é apenas representativa, demonstrando que existia um espaço cultural germanizado demandando textos para utilização nos espaços culturais, particularmente na esfera educativa. Nesse conjunto de textos escolares, existia uma plêiade de textos de leitura, alfabetização, música, história, cantos, cálculos matemáticos, catecismos, hinários, gramáticas, dicionários, mapas, todos produzidos em alemão e/ou em alemão/português, evidenciando as mais diversas apropriações por parte do público leitor. Fica evidente o circuito de comunicação, desde o autor escrevendo textos didáticos em alemão, o editor, editando, os distribuidores articulando sua circulação, as livrarias vendendo, e os leitores lendo (estudando).

## Considerações finais

Dos 73 livros escolares editados no Rio Grande do Sul, os quais foram considerados nesta investigação, foi possível identificar dois grupos no que tange à editoração. Um grupo com livros produzidos para instituições católicas; e outro grupo para instituições evangélicas. Do montante, 40 exemplares foram impressos por editoras que atendiam preferencialmente os católicos, tais como – Gundlach & Cia., Krahe & Cia., João Mayer Júnior, Selbach, Tipografia do Centro, entre outras, e 35 exemplares foram publicados por editoras que atendiam os evangélicos – na grande maioria pela Rotermund e alguns pela Casa Publicadora Concórdia.

No que diz respeito às editoras identificou-se a seguinte produção: Typographia do Deutsche Zeitung (2), Gundlach & Comp. (3), João Mayer Junior (4), Krahe & Comp. (13), Globo (2), Selbach & Mayer (1), Livraria Selbach de J. R. Da Fonseca (5), Selbach/Casa Krahe (2), Max Stenzel (1), Tipografia do Centro (7), Rotermund (32), Casa Publicadora Concórdia (3).

No que se refere aos principais temas tem-se Gramática (7), leitura escolar alemã (9), aritmética (6), álgebra (1), livros em alemão para ler e ensinar no Brasil (13), cartilha (9), exercícios de conversação português/alemão (2), religião (4), ensino de alemão (8), música, canções, hinários (5), livro de contas (4), geografia (1), história do Brasil (1), literatura (1), ortoepia (2), estudos da pátria e da natureza (2).

Ressalta-se que esse arrolamento é apenas exemplificativo, pois nem sempre é possível uma classificação precisa considerando a área do conhecimento, uma vez que diversos deles poderiam estar agrupados em mais de uma dessas categorias. É elucidativo a esse respeito os 4 livros de religião que contemplam ensino de religião e catecismo. As cartilhas, que englobam Fibel e abecedários. Muitos deles poderiam ser contabilizados na leitura escolar alemão, e assim sucessivamente.

Dentre os autores mais recorrentes identificou-se, respectivamente, Wilhelm Rotermund com 12 livros, Frederico Bieri com 9 livros, Reinhard Heuer com 6 livros, Leonardo Tochtrop com 5 livros, Chr. Kleikamp com 4 livros, e Rudi Schäfer com 3 livros.

Cabe destacar que, muitas das obras elencadas foram escritas em parcerias.

Em relação às marginais, foi possível identificá-las em 38 exemplares, sendo que, não raras vezes, o mesmo livro possuía concomitantemente diversas delas. Isto é, 50,6% dos livros analisados contêm carimbos, etiquetas, estampas, assinaturas, escritas, etc. Marcas que possibilitam uma infinidade de pistas e indícios acerca das cidades nas quais eles circularam, bem como o educandário, a biblioteca, a associação e a livraria. A esse respeito, indica-se que, por meio das marginais, foi possível identificar a circulação desses livros escolares em cidades como Pelotas, Rio Grande, São Lourenço e Canguçu. Como exemplo, menciona-se o seguinte escrito: “Saberei alemão muito breve, isto é, daqui a pouco tempo. Pelotas, 4 de agosto de 1928, Romeu Rodrigues Carvalho”. Assim como este registro, em muitos dos livros escolares analisados, existem anotações ao pé da página, ao lado, traduzindo termos, frases, poemas ou ainda, folhas avulsas com escritos de exercícios, cópias de poemas, possivelmente tratam-se de exercícios feitos em casa.

Na metade do século XIX, inicia-se um crescimento da escolarização no Rio Grande do Sul e paralelo a esse processo, uma expansão significativa de produção de textos escolares editados em alemão. Nota-se também, um grande aporte de obras didáticas oriundas da Alemanha, em uso nas escolas da região, que aos poucos será totalmente substituída pela produção local. Mas, é a partir do final do século e das primeiras décadas do século XX, que esse processo se consolida. Além de expandir-se, agora com um crescimento não apenas das escolas privadas, mas também, das escolas públicas, sob a égide da doutrina positivista.

Esse corolário incide no conseqüente aumento de produção e circulação de livros escolares, onde é perceptível o domínio das editoras gaúchas. Ao analisarmos o contexto sul-rio-grandense, é possível apontar o surgimento e estruturação de diversas casas editoriais, muitas delas atuando especificamente no campo editorial do livro didático, para as escolas étnicas, caso emblemático da Editora Rotermund, e em menor escala, a Editora Selbach, a Editora Krahe, e a Editora Gundlach.

Todavia, com a nacionalização do ensino decretada em 1938, no Estado Novo, determinando que todo o ensino deveria ser ministrado exclusivamente em português, terminava um período de produção de livros escolares em alemão.

## Referências

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

**ALMANAK RIO GRANDENSE (1912/1913)**. Rio de Janeiro: Editado pela Empresa do Almanak-Hénault, Ano I, 1913.

AMSTAD, Theodor. **Hundert Jahre Deutschum in Rio Grande do Sul (1824-1924)**. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924.

AMSTAD, Theodor. **Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul: 1824-1924**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

ARENDDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio (Orgs). **História, Cultura e Memória: 180 anos de imigração alemã**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BENITO, Agustín Escolano (Dirección). **Historia Ilustrada del libro escolar en España del Antiguo Régimen a la Segunda República**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Roger. **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna**. Madrid; Alianza Editorial, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHARTIER, Roger; MARTIN, Henri-Jean (Direction). **Histoire de l'édition française: Le temps des éditeurs (Du romantisme à la Belle Époque)**. Paris: Fayard, 1985.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DREHER, Martin N. **Wilhelm Rotermund: seu tempo, suas obras**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2014.

FANSEL, Erich. Literatura Rio-grandense em língua alemã. *In: Enciclopédia Rio-Grandense*. O Rio Grande Antigo. 2. Ed. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1968. v. 2.

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Gênese e consolidação de escolas teuto-brasileiras urbanas em Pelotas (1898-1942)**. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2006. [Projeto de Dissertação de Mestrado].

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Deutsche Schulen urbanas no pampa: o Colégio Alemão (Pelotas) e o Colégio Rio-Grandense (Rio Grande) – 1912-1938**. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2017. [Tese de Doutorado].

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil (Sua história)**. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1985.

**JAHRESBERICHT der Deutschen Schule zu Pelotas**. Schuljahr 1923. In Zum 25 jährigen Bestehen der Deutschen Schule zu Pelotas, 1898-1923. Rio Grande: Livraria Rio-Grandense, 1923. [Relatório Anual da Escola Alemã de Pelotas. Ano letivo de 1923. No aniversário de 25 anos da Escola Alemã de Pelotas.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

LUCHESI, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio (Org.). **Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

MOLLIER, Jean-Yves. **O dinheiro e as letras: história do Capitalismo Editorial**. São Paulo: Edusp, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, v. 12, n. 3 (30), set./dez. 2012.

RAMBO, Balduino. A imigração alemã. *In: Enciclopédia Rio-Grandense. O Rio Grande Antigo*. Canoas: Ed. Regional, 1956.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. São Paulo: cidade dos livros escolares. *In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Org.). Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

**RELATÓRIO** apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1911, pelo Intendente engenheiro José Barboza Gonçalves. Município de Pelotas. Pelotas: Oficinas do Diário Popular, 1911.

# CAPÍTULO 7

## **Correio do Colegial: um herói do Brasil nas páginas de um jornal escolar do Sergipe (1938-1959)**

*Mara Inês Alflen*

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da História do Ensino de História, considerando a relevância da disciplina para formação histórica dos indivíduos. Para tanto, ao longo das últimas décadas, o livro didático passou a ser mais visado pelos pesquisadores, como fonte e objeto de pesquisa, em uma tentativa de desmistificar esse complexo objeto cultural, que faz parte do cenário escolar brasileiro desde o século XIX (Bittencourt, 1993). De tal maneira, se faz necessário ressaltar que o livro didático foi, nesse contexto, material norteador, tanto para professores como para alunos nas aulas de história (Bittencourt 1993), sendo importante colaborador para a formação da consciência e cultura histórica de várias gerações (Rusen, 2016).

Outro material que faz parte da cultura escolar e vem sendo revisitado e estudado por pesquisadores da área de história e educação é o jornal escolar, produzido na Europa e no Brasil desde o século XIX. No século XX, em algumas instituições de ensino, seguindo os princípios da pedagogia de Freinet, que incentiva a imprensa escolar como uma ferramenta de ensino da leitura e escrita, além de contribuir para a melhor compreensão do meio em que o aluno vive e como se relaciona com o mesmo (Freinet, 1974).

No campo das pesquisas sobre Imprensa estudantil pode-se destacar Martinelli e Machado (2021), que assim se referem a área para abarcar de forma mais ampla a produção dos estudantes, considerando os sujeitos que escrevem e não o local onde escrevem; chamam, assim, de imprensa estudantil os periódicos escritos por estudantes. Para as autoras, a imprensa estudantil pode, ainda, ser dividida em duas categorias segundo o lugar de produção: imprensa estudantil escolar e imprensa estudantil não-escolar: “a imprensa

escolar era aquela redigida por estudantes dentro da escola, como uma atividade escolar. Por ser uma atividade solicitada na escola, havia a mediação, o direcionamento ou o cerceamento do adulto no processo” (Martinelli; Machado, 2021, p. 6). Dessarte, as autoras atentam para falta de autonomia dos estudantes nas suas escritas, uma vez que havia intervenção da instituição de ensino na produção do periódico. Nesse mesmo viés:

A imprensa estudantil, por sua vez, era realizada por iniciativa dos estudantes, desvinculada da instituição de ensino que seus redatores frequentavam. Os alunos se reuniam em associações literárias, sem qualquer ligação com as instituições de ensino, para escreverem jornais de forma autônoma, o que tornava sua escrita relativamente livre (Martinelli; Machado, 2021, p. 6).

Assim, considerando as duas categorias propostas pelas autoras, o *Jornal Correio do Colegial*, objeto deste estudo, será apresentado aqui como imprensa escolar, pois o mesmo é criado dentro da instituição de ensino e possui como redatora a professora de português, sendo permeado pelas normas do colégio em que se originou.

Nesse sentido, o jornal escolar “*Correio do Colegial*”, do Colégio Jackson de Figueiredo (Aracaju/SE), apresenta-se como fonte em potencial para o estudo da apropriação que os estudantes desta instituição de ensino produziam sobre a experiência histórica no tempo, possivelmente decorrente das aulas e do conteúdo trabalhado na disciplina de História. Visto a significativa quantidade de escritos com temas históricos que exaltam os heróis nacionais e denunciam os inimigos da pátria, publicados neste jornal, que apresentam indícios sobre o ensino e a relação com a história à época.

Sendo assim, a pesquisa objetiva analisar as narrativas históricas publicadas no jornal escolar “*Correio do Colegial*”, do Colégio Jackson de Figueiredo, considerando a abordagem apresentada sobre o herói nacional na construção da imagem de Tiradentes, especialmente quando vinculado à Independência do Brasil. De modo mais específico, propõe-se investigar as intencionalidades narrativas sobre o herói nacional no ensino de história e identificar relações de ensino e aprendizagem de história permeadas pela cultura histórica da época.

Este texto apresenta, de forma breve, a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de História-Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa é fruto de um trabalho interinstitucional, realizado entre a Universidade Federal de Pelotas/RS e a Universidade Federal do Sergipe/SE, a partir do projeto “Os jornais estudantis de Sergipe (1874-1959): práticas educativas pela ótica dos discentes do secundário”. O acervo físico está localizado na Biblioteca Pública Epifânio Doria, em Aracaju. Para a presente pesquisa foi consultado o acervo digital, criado através deste projeto, que engloba também outros jornais estudantis da cidade. O acervo do Correio do Colegial conta com 103 jornais, sendo analisados aqui apenas do número 1 ao 92, correspondentes aos anos de 1938 a 1959, escritos por estudantes do ensino primário e secundário.

## **Apropriação, cultura histórica e ensino de história**

Bittencourt (1993, p. 5), seguindo as ideias de Chartier, sobre usos e apropriações dos textos, expõe que a leitura é um ato contraditório, que necessita de estudo, ou seja, a leitura e a escrita não fazem parte do comando do óbvio: é necessário problematizar essas atividades tão inerentes à cultura contemporânea. Assim, o conceito de apropriação cunhado por Chartier contribui para percepção da ação ativa dos sujeitos nos processos de leitura e escrita, com se observa:

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processo que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas (...) (Chartier, 1990, p. 27).

Chartier ao tratar sobre a história do jornal, considera que a partir do século XVIII, esses impressos passam a se emancipar do livro e ter características de um periódico, que divulga os acontecimentos políticos e da vida cotidiana. Para maior circulação, começa-se a produzi-lo por um preço mais baixo, e distribuí-lo por meio do

correio. Consequente, a produção do jornal em grande escala, e o fato de não ser um texto feito para releituras, torna-o geralmente descartável. Assim sendo, estudos sobre jornais acentuam dificuldades pela falta de salvaguarda desses impressos, que estão repletos de representações históricas, que fizeram parte do cotidiano de muitas sociedades, incluindo a brasileira. No caso dos jornais estudantis, estes são, ainda, potenciais para compreensão da cultura histórica e cultura escolar, nos quais pode-se observar a consciência histórica dos alunos autores (Rusen, 2001).

Para melhor compreender cultura histórica, Rusen exemplifica:

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extra escolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica (2016, p. 56).

Ou seja, a formação e circulação de determinado conjunto de ideias em uma sociedade, uma maneira de interpretar, rememorar os acontecimentos do passado, por um grupo de pessoas, é o que será entendido aqui como cultura histórica. Para Gontijo, o conceito de cultura histórica “refere-se ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado”, a forma como os sujeitos situam suas experiências no tempo e espaço. Para ela, o conceito é englobante, pois “envolve variados processos por meio dos quais interpretamos, atribuímos sentido e transmitimos experiências ocorridas em tempo próximo ou distante, direta ou indiretamente”, contribuindo para criar representações históricas (Gontijo, 2019, p. 66).

Ainda, Gontijo afirma:

O trabalho de interpretar, atribuir sentido e transmitir experiências envolve múltiplos agentes – entre os quais estão os historiadores de ofício, os jornalistas, os cineas-

tas, os literatos, os artistas etc. – e meios – a historiografia, a imprensa, o cinema, a literatura, as artes plásticas etc. (2019, p. 66).

A constituição da cultura histórica se dá na vida cotidiana, em ambientes escolares e não escolares, envolvendo inclusive criações artísticas, pois as mesmas podem representar a maneira como determinada sociedade entende seu passado.

Dessa forma, o jornal escolar pode ser fonte para o estudo da cultura histórica, pois podem haver nele, resquícios dessa cultura dentro de determinada sociedade.

De acordo com Bastos, o jornal escolar era uma instituição complementar, associada e auxiliadora da escola, que no início do século XX foi estimulada pelos princípios da Escola Nova. Nesse sentido “destaca-se o jornal escolar elaborado pelos alunos, como atividade de sala de aula ou extraclasse”, sendo possível encontrar os vestígios desses jornais no Brasil desde o século XIX (2013, p. 7).

A autora aponta:

Os impressos de alunos, em diferentes níveis de ensino, são documentos importantes para analisar a cultura escolar e suas práticas. Na historiografia da História da Educação no Brasil encontram-se vários estudos com impressos escolares ou impressos estudantis, mas são poucas as pesquisas que privilegiam aqueles produzidos por alunos, de diferentes níveis de ensino – ensino primário, ensino médio e ensino superior – que decorre da sua pouca conservação, pois muitos deles foram manuscritos (2013, p. 9).

Dessa maneira, a autora sinaliza a escassez de estudos em fontes produzidas no ambiente escolar pelos sujeitos que majoritariamente o frequentam: os alunos. Tendo em vista a descartabilidade desses materiais tão ordinários do cotidiano infantil e juvenil, há dificuldades em pesquisar essas fontes, uma vez que os acervos possuem lacunas temporais, dificilmente são completos e sequenciais (Bastos, 2013, p. 9).

Contudo, de modo a compreender a cultura histórica escolar que constitui a sociedade em determinada época, os estudos realizados no campo da História do ensino de história se fazem relevantes. É o caso do livro “História e ensino de história”, de Thais de Lima e

Fonseca, o qual contempla estudos que partem da análise de livros didáticos de história e materiais produzidos pelos alunos, como jornais estudantis, ao discutir a representação de Tiradentes como herói nacional. A autora destaca a preocupação do Estado brasileiro em trazer para o ensino de história os heróis nacionais e as datas cívicas, que serviriam de referência aos pequenos estudantes, a partir da década de 1930. Segundo a autora:

A ressonância dos movimentos diretivos da educação moral e política podia ser sentida em trabalhos realizados por estudantes das escolas primárias e secundárias, muitas vezes publicados nos jornais de maior circulação, como parte das estratégias pedagógicas nos momentos comemorativos (Fonseca, 2011, p. 78).

Assim sendo, há evidências desse ensino de história ufanista que não acaba no livro didático, mas que é repetido pelos alunos em suas produções escritas. Desde o século XIX, a historiografia nacionalista se empenha em ilustrar a origem da nacionalidade e cultura brasileira, de modo a recorrer à Inconfidência Mineira e Tiradentes como símbolos históricos nacionais, que são legitimados no pós-30, passam a ser vistos na maior parte dos eventos cívicos a partir de então (Fonseca, 2011).

Fonseca adverte ainda que é a instalação da República que faz ressurgir a representação de Tiradentes e da Inconfidência, pois a historiografia anterior a 1889 desconsiderava a relevância desse episódio na formação do Brasil independente. Há, de fato uma busca maior pela ideologia de pátria e consolidação das figuras nacionais na década de 30, inclusive com o repatriamento, em 1930, das cinzas dos inconfidentes que morreram no exílio africano, além da criação do Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, Minas Gerais (Fonseca, 2011, p. 74-75).

Balaroti (2017) corrobora também que a construção da história do Brasil tem seu auge na transição da Monarquia para a República, devido a necessidade de semear na sociedade valores republicanos, criando assim os símbolos e rituais que representam o Brasil do Novo Regime. Nem tudo teve aderência popular, mas a figura de Tiradentes como herói passa a ser fortemente reconhecida e venerada. Não é que a República tenha descoberto Tiradentes, mas os republicanos se apropriaram de sua imagem pela necessidade de

apagamento do antigo herói nacional, D. Pedro I, que representava a monarquia; era preciso um herói nacional republicano (Ballaroti, 2009, p. 202).

Nesse mesmo sentido, José Murilo de Carvalho argumenta que esse herói republicano “deveria ser um instrumento eficaz para atingir a cabeça e o coração do povo” (2017, p. 16). Dentre as figuras históricas, não por acaso, teria sido Tiradentes o escolhido, pois sua história tinha traços de sacralidade, da traição de amigos e de morte sem resistência em defesa de seu povo, o que renderia mais tarde representações que o assemelham a Jesus.

Nessa perspectiva, Fonseca (2011) declara que as produções dos alunos expressam referências historiográficas, que circulavam na escola e na literatura infantil. Usando o exemplo de jornais cariocas e mineiros, foi possível observar desenhos infantis com a representação sacralizada de Tiradentes, que refletem imagens dos livros didáticos e outros materiais que os alunos consumiam .

Nesse âmbito, é possível apontar os esforços do Estado em fazer florescer nos jovens de então o sentimento de nacionalidade, de culto aos vultos nacionais, a partir da escola e principalmente do ensino de história, produzindo e reproduzindo tais ideologias. Martinelli e Machado salientam:

Na busca por firmar-se enquanto nação autônoma, urgia ao Estado brasileiro o ordenamento de um aparato que lhe assegurasse sustentação. A imprensa, a educação e a literatura foram ferramentas fundamentais utilizadas para formação de uma consciência nacional entre a população. A instrução e a literatura estavam em evidência por serem, conforme destacamos, ferramentas para a sustentação e consolidação da nação brasileira: a instrução, por meio da formação de sujeitos instruídos intelectual e moralmente, capazes de uma atuação coerente e consciente na pátria; a literatura, mormente a romântica, por meio da criação de textos originais brasileiros, com forte teor patriótico e ufanista, que davam visibilidade e enalteciam as paisagens e o povo brasileiro, criando símbolos e uma memória nacional (2021, p. 16).

Ou seja, a necessidade de legitimação de um regime político e, no caso do Brasil, de garantir, além disso, a continuidade da unidade

federativa, fez com que a escola se tornasse ferramenta importante para a construção da “nação brasileira” (Martinelli; Machado, 2021, p. 16).

## **Tiradentes no Correio do Colegial**

Assim, com o objetivo de compreender questões que tangenciam os estudos historiográficos apresentados até aqui, a partir do referencial teórico que oferece base conceitual aos estudos sobre imprensa escolar, a presente pesquisa terá como fonte o jornal “Correio do Colegial”, publicado de 1938 a 1973, na cidade de Aracaju, Sergipe. O jornal foi escrito por alunos sob orientação de professores do Colégio Jackson de Figueiredo, colégio não confessional e particular, fundado por Benedito de Oliveira e Judite de Oliveira<sup>21</sup>, no ano de 1938, seguindo as atividades até 1980.

Diante de tais discussões teóricas, apresenta-se aqui, a título de exemplo, um texto de Valter Campos publicado no jornal:

Grande foi o Tenente de Cavalaria José Joaquim da Silva Xavier.

A sua audácia, a sua coragem, pouco vulgares, ainda hoje são lembrados com entusiasmo.

O seu ideal, que era livrar do jugo português nossa querida e estremecida terra, ficou para sempre gravado nos corações dos brasileiros.

Nunca, jamais o seu espírito vacilou, em tempo algum as suas opiniões firmes e abalizadas, fôram renegadas pelos seus companheiros de Inconfidência.

Seria o símbolo, o apóstolo da revolução.

E assim foi.

Descobertos os planos de José Joaquim da Silva Xavier, muitos dos companheiros abandonaram, fugindo assim a responsabilidade.

Preso, algemado, como se fora um barbaro criminoso, levaram-no para o cubículo de um presídio, sem luz e sem ar.

---

<sup>21</sup> Benedito era natural de Santana do Ipanema, cidade de Alagoas. Nasceu em 22 de agosto de 1906 e se mudou para Aracaju para estudar odontologia e trabalhou no Colégio Tobias Barreto. Estudou odontologia em Sergipe e na Bahia, mas não concluiu o curso em nenhum lugar, pois era filho de agricultores e teve dificuldades financeiras para custear seus estudos. Casou-se com Judite Rocha em 1937 e em 1938 fundou o Colégio Jackson Figueiredo. (Pimentel, 2010, p. 39)

Interrogado, O Tiradentes, num assomo de incontida humanidade, querendo livrar os companheiros, assumia toda responsabilidade.

A sua condenação foi sumaria.

Havia de ser morto em plena via pública, como ostracismo à grandeza de um ideal. Valter Campos (Jornal Correio do Colegial, N. 1 – 1938, agosto, p. 2).

A forma como os estudantes se apropriaram e escreviam sobre os heróis no jornal Correio do Colegial, especificamente no que se refere a figura de Tiradentes, expressa ideais que constituíram uma cultura histórica permeada por representações próprias do século XX, que consagraram a este herói nacional o papel de exemplo para a vida de indivíduos nacionalistas e patrióticos. Paulo Miceli disserta sobre o herói nacional como um fenômeno mitológico de longa data. Desde os primórdios da humanidade, com a revolução do significado, há entre grupos humanos o escolhido, o herói ao qual é atribuída uma missão quase impossível. Com o tempo, esses seres mitológicos vão deixando de ter superpoderes e passam a ser mais sacralizados, são aqueles que se doaram a uma causa, que fizeram algum sacrifício.

Além da família, as instituições de ensino são as grandes responsáveis pelo culto aos heróis e pela garantia de perpetuação através das gerações: nas festas, desfiles, cartazes, pesquisas sobre os feriados nacionais, nas aulas de história, etc (Miceli, 1994, p. 13).

A construção da imagem de Tiradentes como herói na primeira fase da República se consolidou a ponto de superar os demais ocupantes do panteão cívico, nem Benjamin Constant, nem José Bonifácio se tornaram tão admirados pelos brasileiros. Os estudantes do Colégio Jackson de Figueiredo, em seus textos, atribuem a importância de Tiradentes para além da Inconfidência Mineira.

Ao ler os textos sobre Tiradentes no jornal, é possível compreender que há uma interpretação de que D. Pedro I teria realizado aquilo que Tiradentes havia idealizado e pelo que se sacrificara, ou seja, o herói verdadeiro da Independência seria Tiradentes. O trecho a seguir exemplifica essa percepção:

Deus por ser Onisciente e Onipotente, brilhou aquele sol tão belo, nesse dia do martírio de Tiradentes. Eram 8 horas da manhã. Ouviu-se um toque de clarim. Era o

condenado que ia sair da prisão e seguir para o patíbulo. Eis que Tiradentes aparece á porta. Estava vestido com um longo camisão de linho que lhe descia até os pés. Tinha as mãos amarradas e entre estas um crucifixo que lhe dava resignação. Tiradentes subiu à forca com uma coragem tão soberba que impressionou até o carrasco, afeito àquela vida miserável. O sangue de Tiradentes foi derramado mas não ficou impune. Pedro I depois de muitos anos – o dia 7 de Setembro concluiu a obra que esse herói havia almejado (Jornal Correio do Colegial, n. 20, out. 1940, p. 1).

Esse texto é escrito por um aluno do ensino primário e publicado no mês de outubro, mês seguinte às comemorações de Independência, momento no qual as escolas trabalham essa data cívica e homenageiam os heróis do Brasil.

Algumas características são recorrentes em relação à narrativa: a afirmação de que a Inconfidência Mineira foi uma tentativa de independência, para livrar a pátria do jugo português (pois estaria sendo escravizados pelos portugueses) e que ela foi abortada no início por conta da traição de Joaquim Silvério dos Reis, que para ter suas dívidas perdoadas, denunciou os conspiradores a Visconde de Barbacena.

Assim como já referenciado anteriormente, há preocupação por parte do Estado brasileiro em trazer para o ensino de história os heróis nacionais e as datas cívicas, que serviriam de referência aos pequenos estudantes, sobretudo a partir da década de 1930. Os vestígios desses métodos, podem ser encontrados tanto nas atividades dos estudantes, como nos jornais escolares, fontes que revelam as estratégias pedagógicas nas datas comemorativas (Fonseca, 2011, p. 78).

É perceptível que as escritas expressam apropriações da cultura histórica desenvolvida pela instituição, mediada por professores e materiais didáticos. Apesar de não ter sido possível cruzar os dados empíricos com os livros didáticos usados na época, a historiografia acadêmica aponta para uma representação de Tiradentes vinculada aos símbolos da República. Isso sugere que os textos publicados nos jornais e assinados pelos estudantes eram, de fato, fruto da assimilação dos conteúdos ensinados nas aulas de história do Colégio Jackson de Figueiredo.

Bittencourt (1993), e Chartier (1990) afirmam que a leitura e a escrita não fazem parte do comando do óbvio: é necessário problematizar essas atividades tão inerentes à cultura contemporânea. Chartier conceitua a apropriação como a operação de construção de sentido, nas relações de leitura, permeadas por condições sociais, institucionais e culturais.

Os fragmentos do Correio do Colegial apresentados aqui representam algumas características do cotidiano do Jackson de Figueiredo e do que se assemelha ao *modus operandi* de outras instituições da época, nas quais o ensino é carregado de ufanismo e nacionalismo e o exemplo de heróis nacionais, como orientação para a vida prática dos estudantes, é constante.

### **Considerações finais**

O presente trabalho encarregou-se de pesquisar e analisar o jornal escolar Correio do Colegial, material que faz parte da cultura escolar e se apresenta como fonte potencial para estudos da História do ensino de história do século XX. Nesse sentido, a análise do jornal permitiu constatar as formas de apropriação das aulas e materiais trabalhados na disciplina de história, visto a significativa quantidade de escritos com temas históricos que exaltam o herói nacional, Tiradentes, e denunciam os inimigos da pátria, demonstrando muito sobre o ensino e a relação com a história nacional que se tem no período.

Os textos dos alunos transparecem as práticas do ambiente escolar, como desfiles e ações cívicas da escola em certas datas, além da forma como os mesmos entendiam a figuras nacionais. Nesse viés, percorrer o advento da Proclamação da República foi essencial para a compreensão da necessidade da fabricação de heróis nacionais, considerando as tentativas e erros dos republicanos, e os motivos de uma escolha tão importante para a história do país. Carvalho (2017) aponta a dificuldade de chegar a um consenso sobre Tiradentes, em relação a sua real atuação na Inconfidência e até mesmo a aparência física do herói, sobre a qual não restou nenhuma imagem original. Outra questão é o uso da imagem do herói, lhe atribuindo outros eventos históricos, a fim de apagar a memória em torno dos monarcas: “havia poderosa simbologia na luta entre Pedro I e Tiradentes”

(Carvalho, 2017, p. 61-65). O que parece ter sido assimilado pela historiografia didática e desenvolvido na prática da disciplina escolar, ao se considerar a apropriação feita pelos estudantes que escrevem para o jornal *Correio do Colegial*.

Neste sentido, permanece o propagação de ideias que tornam Tiradentes um bom mártir, por uma série de características em relação a sua vida e sua morte:

Foi vítima não só do governo português e de seus representantes, mas até mesmo de seus amigos. Vítima da traição de Joaquim Silvério, amigo pessoal, o novo Judas. E vítima também dos outros companheiros da conspiração, que, como novos Pedros, se acovardaram, procuraram lançar sobre ele toda a culpa. Culpa que ele assumiu de boa vontade (Carvalho, 2017, p. 73).

A evidência da eficácia desses esforços pode ser encontrada em fontes históricas, como o jornal *Correio do Colegial*, onde os alunos se empenhavam em reproduzir as ideologias divulgadas em impressos que circulavam na comunidade escolar. Isso desempenhou um papel fundamental na propagação e consolidação de uma cultura histórica que tinha como seu principal objetivo fortalecer a identidade nacional. No que diz respeito à educação, o Estado Novo desempenhou um papel significativo na promoção de uma educação ufanista, característica desse período histórico, como demonstrado na produção do jornal *Correio do Colegial*, com foco nos exemplares publicados entre 1938 e 1959.

A produção do jornal pode ser entendida nesse contexto como uma iniciativa de formação e informação dos alunos, pois seria atividade de leitura e escrita, no recorte temporal da pesquisa, principalmente para o ensino primário, para discutir as notícias do estado de Sergipe e do país. As escritas dos alunos sobre eventos e personagens da história, contribuíram, neste estudo, para avaliar a forma como os mesmos compreendiam a experiência humana no tempo, e como mobilizar esse conhecimento para se orientar na vida prática.

## Referências

BALLAROTI, Carlos Roberto. A Construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. *Antíteses*, v. 2, n. 3

(Enero), 2009, p. 201-225 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5026816>. Acesso em: 20 mar. 2023

BASTOS, Maria Helena Camara. **Escritas estudantis em periódicos escolares**. Porto Alegre: História da Educação, v. 17, n. 40, maio/ago. 2013, p. 7-10. Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/38763/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de História, São Paulo, 1993.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

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

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Gofđin e Antonio Saborit**. Porto Alegre, 2001.

FREINET, Celestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Editora Estampa, 1974.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História e ensino de história**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 55-58, 2019.

MARTINELLI, Laís Pacifico; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A produção periódica estudantil oitocentista. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-29, abr./jun. 2021.

MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1994.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In*: **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 41-49. 2019

RÜSEN, Jörn. O que é cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria didática da história**. Curitiba: W.A. Editores Ltda., 2016, p. 53-82.

# CAPÍTULO 8

## A revista ação e a pesquisa do Curso Normal

*Fernanda Rodrigues Zanatta*

### Considerações iniciais

Este artigo emerge a partir dos estudos da autora sobre a Escola Normal Assunta Fortini, pesquisa de Doutorado, em andamento, no qual foram localizados, entre as fontes documentais, exemplares da Revista Ação, revista do Curso Normal, de Barão/RS.

A pesquisa está embasada na perspectiva da História Cultural, com o conceito de culturas escolares, práticas e representações. Os estudos em história da educação têm cada vez mais utilizado fontes de impressos para análises e estudos. Os jornais escolares e suas variações, tais como as revistas, tornaram-se elementos significativos para encontrar pistas sobre o processo escolar do período, comparando as mudanças, as permanências e as rupturas. Tais análises e confrontamentos nos conduzem para compreensão de fatos dos processos históricos em educação, bem como para as relações estabelecidas nesse contexto, que podem ser relações políticas, culturais ou econômicas.

Contar a história de uma instituição, com afirmações sobre o passado, a partir dos indícios encontrados colabora para a construção do conhecimento histórico, que vamos apresentar e que vai se constituindo a partir da narrativa, a partir do presente, a partir dos sujeitos da história. Diante dos objetos de análise, considera-se que cada vez mais o uso de impressos e periódicos como fontes de pesquisa. Tais análises partem da Nova História Cultural que reconhecem outras fontes para a história:

As práticas de pesquisa em História da Educação têm sido referenciadas na construção de um corpus empírico. Como sabemos, a noção de documentos, ampliada pela Nova História, possibilita que qualquer indício de

uma época possa ser utilizado, para além dos documentos ditos oficiais (Luchese, 2014, p. 4).

Nas instituições escolares muitas fontes impressas foram produzidas, especialmente no período escolanovistas, com vistas a incentivar o protagonismo estudantil, com novas formas de evidenciar o aluno, através da criação de grêmios estudantis, estudo do meio, entre outras ações que propagavam tais ideias.

As pesquisas, por meio de impressos, estão vinculadas com a História da Educação pelo viés da História Cultural (Ginzburg, 1989; Chartier, 1990). Como categoria de análise está a cultura material escolar (Viñao Frago, 1995; Julia, 2001).

O presente estudo apresenta a análise realizada sobre a pesquisa intitulada “Barão, uma visão da realidade” que foi publicada no periódico Revista Ação, edição número um, do ano de 1967. Trata-se de um periódico escolar, que foi elaborado por alunos e professores da Escola Normal Assunta Fortini, de Barão, no Rio Grande do Sul. A análise desse periódico como fonte documental se dá, num primeiro momento, um panorama geral da revista e depois, de forma específica, para uma das matérias apresentadas: a pesquisa do curso normal, sobre a realidade do meio em que a escola está inserida.

A fonte é o início, a base, o começo. A fonte documental aqui analisada está repleta de representações da comunidade, do espaço escolar e todos os seus desdobramentos, acontecimentos, eventos e fatos que se destacaram e tornaram-se notícia na revista. Mas para além da escola, a análise da Ação, também propicia compreender o entorno e as relações sociais, pois envolve a comunidade externa, fato que colabora para ampliar as possibilidades desse tempo e período da história e do processo escolar ali desenvolvido. Portanto, é uma pesquisa na História da Educação, a partir da perspectiva da História Cultural.

Como aporte metodológico foi analisado o material, da cultura escolar, o que foi publicado, com uma atenção especial para a pesquisa realizada no contexto escolar, objeto principal desta análise. Esse material, num primeiro instante, apenas uma revista, elaborada por alunos, num segundo momento, pode ser considerado um baú de memórias do ano de 1967 ou até uma caixa preta (Viñao Frago, 2000) da história da educação nesse recorte temporal selecionado

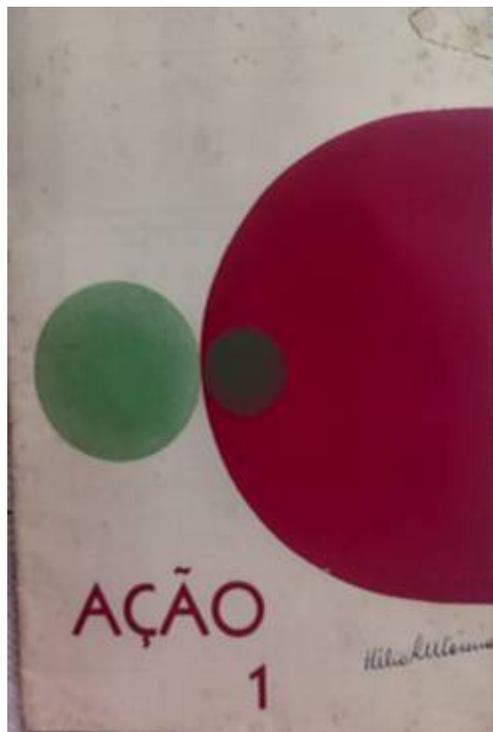
para esse artigo. Ali estão presentes o modo de ser, de estar e de conviver naquele período, o autor descreve que “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico e integrar-se na vida cotidiana das mesmas” (Viñao Frago, 2000, p. 100).

A Revista Ação, como o próprio nome refere, pressupõe movimento, um movimento estudantil, que deixou um registro para a história. A revista é um documento da cultura escolar, diretamente relacionado com o processo educativo, que refletiu o seu meio, através dos textos e imagens ali representados. A nós cabe questioná-los, na busca de outras informações pertinentes para a construção de análise, e conseqüentemente ampliando o significado desse documento para a história.

### **A fonte de pesquisa: a Revista Ação**

A fonte documental é a Revista Ação, impressão em um papel de boa qualidade, sendo encontrado no momento da análise, já amarelado, mas em boas condições de leitura, num formato retangular, edição número 1, com o número de 34 páginas, tamanho, impressão preto e branco e capa colorida. Contém tabelas e ilustrações. Em sua composição foi organizado em uma sequência a apresentação dos patrocinadores, do comércio local, nas capas e contracapas, texto editorial e na sequência os textos com títulos e subtítulos das matérias, como demonstração dos temas considerados importantes naquele contexto. Não há indícios registrados da tiragem. Quanto ao financiamento dos cursos da impressão nota-se que há vários anúncios de comerciantes locais. A primeira edição desse periódico impresso e escolar circulou em 1967.

Imagem 1 – Capa da Revista Ação nº 1 de 1967



Fonte: Acervo pessoal de Miriam Terezinha Mosená.

Ao todo são dezoito títulos. Entre eles consta na página seis “Barão, uma visão da realidade”. O título representa uma pesquisa elaborada por alunos da Escola Normal Assunta Fortini. Na revista são apresentados os dados dessa pesquisa que foi coordenada pelo professor Alcides Pan, professor de língua portuguesa.

Quadro 1 – Títulos das matérias publicadas na Revista Ação nº 1

pág.	tema	autor
2	Mensagem de Natal com ilustração	redação
3	A redação	redação
4	Mensagem do diretor	Euclides João Rigo – diretor
5	Edith Marcus – Unir para educar	redação
6	Barão – A visão da realidade	pesquisa dos alunos
16	O carreteiro	Alcides Pan – professor
18	Poética (poesia)	Cassiano Ricardo
19	Em construção (poesia)	Vinícius de Moraes
21	Século Veloz	José Plínio Calliari
22	A Educação Física	Danilo Chesini – professor
23	Silêncio	João Carlos Martins Bianco
24	Sexo e Educação	Waldemiro Geremia
25	Sete Faces	João Paulo Mosena
26	Curso Normal, Rainha dos Estudantes, Inauguração dos refletores, Baile de Formatura	redação
28	Na tarde (poesia)	Miriam Terezinha Mosena
29	Próprias coisas	João Paulo Mosena
30	Para as crianças – texto e cantigas de roda	Irides Nicolodi e Maria Elisabeth Hendrich
33	Pai Nosso do aluno	redação

Fonte: Organização da autora.

O texto inicial apresenta o histórico da localidade de Barão<sup>22</sup>, tratando da vinda de descendentes de imigrantes, identificando os sobrenomes das famílias que residiam ali. A apresentação da pesquisa situa as questões que permeiam o meio social em que foi realizada:

O crescente progresso, a difusão dos meios de comunicação, o vento de novas luzes no pensamento, o encarecimento do custo de vida motivam a necessidade de repensar os métodos de ensino e aprendizagem, bem como reconsiderar os fundamentos da educação. Faz-se necessário que saibamos educar e a quem educamos.

<sup>22</sup> Na época, Barão pertencia ao município de Montenegro.

As salas de aula são suficientes para a formação integral dos alunos, e não os oportuniza a vida profissional. Professores e alunos, estamos cometidos com a comunicação no sentido de integração global.

O estudo “Barão, uma visão da realidade” é um esforço de buscar uma resposta às nossas aspirações. Agradecemos encarecidamente a todos quantos, de uma maneira ou outra, contribuíram para o relatório abaixo. Destacamos a colaboração do Sr. Lothário Schmitz, do Sr Francisco Grespan, da D. Edy Laura Calliari Salvi e do Sr. Gabino Bueno. Ao corpo docente e às quarta séries são devidos os resultados dessa pesquisa, coordenado pelo professor Alcides Pan (Revista Ação, 1967, n. 1, p. 6).

A apresentação demonstra a intenção de protagonizar o tempo estudantil. Seja através da revista, que chama-se Ação e tem o propósito de movimentar, conforme o referido, o estudo demonstra ser outra “ação” estudantil. O estudo foi realizado com estudantes, através de um questionário aplicado em 128 pessoas, do Curso Normal e Comunidade. Dentre as principais conclusões estão as seguintes considerações: a média de idade dos alunos do Curso Normal: seus interesses na docência, as condições econômicas das famílias dos alunos, a origem dos alunos, dados numéricos de matrículas em escolas de Barão.

Na apresentação dos dados estão organizadas a classificação das pessoas entrevistadas, sendo possível a análise a partir da faixa etária, gênero, nível de escolaridade, dentre outros. Entre os questionamentos estão a profissão, número de filhos, renda das famílias, domicílios, assistência na saúde, água potável, situação educacional. Há também uma análise dos dados sobre as famílias e outra análise que trata de solo, culturas e rebanhos. Há uma tabela com a relação dos casamentos, classificando os casamentos por união entre pessoas classificadas pela etnia (alemães e alemães; italianos e italianos, italianos e alemães, italianos e brasileiros etc.).

## **Barão, uma visão da realidade**

Numa análise global, a pesquisa apresenta um perfil das famílias da comunidade de Barão daquele período. Na apresentação inicial da pesquisa constam as primeiras famílias que povoaram Barão, divididas pelas etnias:

Italianos: De Marchi, Biasetti, Dai Prá, Grando, Basso, Cerutti, Zucatti, Maragon, Bedini, Cestari.  
 Alemães: Mauer, Beckenbach, Neuhaus, Steins, Schmitz, Gestner, Schaefer, Ebling, Bleid, Koch (Revista Ação, p.7).

A seguir alguns fatos históricos importantes para a constituição de Barão:

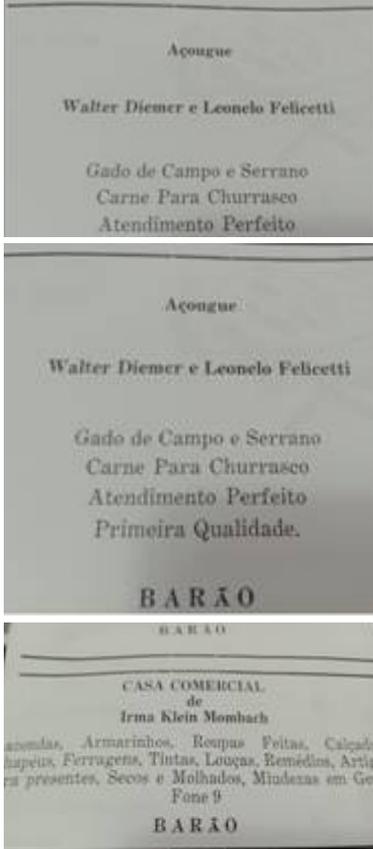
Quadro 2 – Fatos históricos de Barão

Ano	Fato
01/12/1909	Inaugurada a Estação Barão
1916	Construção da primeira igreja católica
1936	Construção do hospital. André Hoffer foi o primeiro médico.
1936	Construção do primeiro grupo escolar ao lado do Hotel Diemer. As primeiras professoras foram: Maria Ophelia Oppermann, Maria Vanina Terra, Érica Hartmann e Maria Edith Selbach. Mais tarde o grupo recebeu o nome de Grupo Escolar Professora Maria Edith Selbach.
1954	Foi inaugurado um novo prédio para o grupo escolar. Foram as primeiras diretoras: Edy Laura Calliari e Inês Zanatta.
1962	Salvador do Sul foi emancipado e Barão passou a pertencer a esse município
1962	Foi fundada a Escola Normal Assunta Fortini (1º ciclo). Foram os primeiros diretores: José Arsénio Baumbach e Euclides Rigo.
1966	Construção de uma nova igreja católica.

Fonte: Revista Ação 1 – Organização da autora.

Destacam-se no quadro, informações importantes apresentadas na revista, que são de ordem social, religiosa ou política, que retratam a comunidade escolar e baronense.

### Quadro 3 – Atividades em funcionamento na sede de Barão em 1967

Atividades em funcionamento em Barão	
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; três lojas</li> <li>&gt; quatro armazéns</li> <li>&gt; hotel</li> <li>&gt; seis bares</li> <li>&gt; posto de gasolina</li> <li>&gt; dois salões de festa</li> <li>&gt; duas igrejas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>» católica: 135 famílias</li> <li>» evangélica luterana: 55 famílias,</li> </ul> </li> <li>&gt; escola normal</li> <li>&gt; quatro escolas de ensino primário estadual</li> <li>&gt; três da divisa do ensino primário municipal</li> <li>&gt; rodoviária</li> <li>&gt; ferroviária</li> <li>&gt; açougue</li> <li>&gt; duas marcenarias</li> <li>&gt; serraria</li> <li>&gt; departamento se reprodução de mudas (federal)</li> <li>&gt; aviário</li> <li>&gt; ferraria</li> <li>&gt; quebra-milho</li> <li>&gt; descascador de arroz</li> <li>&gt; três sapatarias</li> <li>&gt; agências de correios e telégrafos</li> <li>&gt; dois gabinetes dentários</li> <li>&gt; hospital (de portas fechadas naquele ano)</li> </ul>	

Fonte: Fonte: Revista Ação nº 1 – 1967 – Organização da Autora.

Percebe-se a diversidade de atividades que estiveram presentes no comércio em Barão no período dos anos de 1960. Os alunos do curso normal, ao realizar uma pesquisa para conhecer melhor as famílias da comunidade escolar, apresentaram dados importantes para conhecer o contexto local, fazendo um levantamento das atividades econômicas e comerciais conforme apresentado no quadro anterior. Participaram dessa pesquisa 128 pessoas, na faixa etária de 13 a 25 anos. Outras informações relevantes para compreender o contexto que dizem respeito aos estudantes. Dos 128 entrevistados 93 estavam decididos a seguir na profissão docente. Destes

que já haviam se decidido em seguir carreira de professor(a), 60% desejam lecionar no ensino primário, 35% no ensino secundário e 5% no ensino superior. Conforme indicado, a grande maioria dos alunos se identificava com o ensino primário. A pesquisa também aponta que os alunos não estavam muito empenhados em estudar e uma das justificativas de dava pela precariedade, seja da família, por falta de recursos e materiais pedagógicos e de leitura em casa, seja na própria biblioteca escolar, que era considerada insatisfatória. Provavelmente, a escolha da maioria dos alunos pelo curso primário venha de encontro com as questões financeiras dos alunos que não viam condições de acessar um curso superior na época.

Os alunos atendidos vinham de Barão, Salvador do Sul, Carlos Barbosa e Garibaldi. A pesquisa também apontou que a grande maioria dos chefes de família, trabalhava em alguma profissão (84,7%) e desses a maioria trabalhava na Vila Barão (92,3%). Um percentual dos entrevistados já estava aposentado (14,5%) e um apenas 0,8% desempregado. Já o quadro de ocupação das esposas era diferente, pois 33,4% delas exerciam atividades remuneradas e em 66,6% ocupavam-se de trabalhos caseiros. Apesar de na maioria das famílias ser comum só o homem trabalhar e os alunos manifestarem falta de recursos para o estudo, quando questionados a respeito da renda familiar para 77,7% a renda é suficiente para manter a família. Entende-se que as necessidades materiais daquele período não eram as mesmas de hoje em dia, em que o consumismo é muito maior. Outro destaque se dá para o número de filhos nas famílias. Segundo a pesquisa, 7% tinham um filho, 10,5% tinham dois filhos, 15% com três filhos, 17% com quatro filhos, 15% com 5 filhos e 33% mais de cinco filhos. Apenas 2,4% não tinham filhos. Uma realidade bem diferente de hoje em dia, na qual a maioria das famílias tem um ou dois filhos. Ainda sobre renda familiar, quase 30% das famílias não recebiam um salário mínimo de renda e outros quase 20% atingiam um salário mínimo. A grande maioria das famílias possuía casa própria (84%) e essas eram em sua maioria de madeira (62%). Sobre o tempo de moradia no local, a grande maioria residia na Vila Barão há mais de três anos. E 42% sempre residiram no local.

Os dados apresentados dão uma noção de como eram e como vivem as famílias de Barão, situando a realidade local de 1966. Ainda sobre as condições das casas das famílias foram consideradas boas.

A pesquisa também evidenciou dados sobre clima, solo, culturas e rebanhos. Outro fato interessante que é apresentado é a relação de casamentos ocorridos na Vila Barão entre os anos entre 1929 a 1967.

Tabela 1 – Casamentos em Barão no período de 1929 a 1967

CASAMENTOS

De 1929 a maio de 1967: 1178 casamentos.  
De 1951 a maio de 1967: 479 casamentos.

Ano	Alemães X Alemães	Italianos X Italianos	Alemães X Italianos	Brasileiros X Brasileiros	Brasileiros X Franceses	Brasileiros X Italianos	Franceses X Franceses	Franceses X Italianos	Franceses X Italianos	Alemães X Brasileiros	Alemães X Franceses	Alemães X Italianos	Poloneses X Italianos	Total
1951	2	2								1				4
1952	11	8	1			3	1							25
1953	16	4	6	1		1						1		29
1954	21	6	4					1		4				36
1955	13	8	3							2				26
1956	16	15	3			1			1	1	2			39
1957	24	6	2			2		2		1	2		1	40
1958	16	8	4							2				30
1959	27	9	3	2						1				42
1960	16	8	3									2		29
1961	18	5		1		1				2	2			29
1962	15	3	1			1								20
1963	8	5	1			2					2			18
1964	25	7	3			2				2	2			41
1965	22	5	2		1					2	2			34
1966	14	5	3	1		2				4	2		1	32
1967	4		1											5
Total	268	104	40	5	1	15	1	3	1	22	16	1	2	479

Fonte: Revista Ação n<sup>a</sup> 1.

Chama a atenção a análise que se dá dos casamentos, partindo das etnias e comprando os casamentos entre pessoas da mesma etnia e a mistura delas, tais como segue: casamento de alemães com alemães, italianos com italianos, alemães e italianos, brasileiros com brasileiros, brasileiros com franceses, brasileiros com italianos, franceses com franceses, franceses e italianos, franceses com holandeses, alemães e brasileiros, alemães e franceses, alemães e holandeses, poloneses e italianos. Observa-se que no período analisado o maior número de casamentos se deu entre descendentes de imigrantes alemães, isso se deu, possivelmente por serem em maior número o local.

A chegada dos alemães se deu no ano de 1824, por São Leopoldo, com a chegada de 124 imigrantes e se espalharam pelo Estado.

Em Barão, se estabeleceu João Schmitz e encontrou os primeiros imigrantes: senhor Stein, Gestner, Henrique Mauer, Érich Schaefer, Ebling, Henrique Bleib, Ludovico Koch e o pastor-médico Kunst, de São Vendelino. Parece ter sido 1890 a data da rendição alemã em Barão. As famílias de imigração alemã falam o dialeto, cultivando o folclore do país de imigração, incentivado por bandinhas improvisadas (Revista Ação, 1966, p. 7).

## **Considerações finais**

Na análise da revista foi possível concluir que os periódicos escolares apresentam novas possibilidades de compreensão acerca das concepções, das práticas docentes e discentes, dos valores, das orientações passadas e outros temas e possibilidades no campo da História da Educação (Bastos, 2005).

A partir da análise da revista foi possível ampliar a compreensão da realidade do Curso Normal, da comunidade escolar e da Escola Normal Assunta Fortini. Destaco o perfil dos alunos do Curso Normal, onde observamos que a maioria das matrículas são moças, o protagonismo dos estudantes ao criar um impresso. Percebeu-se que o protagonismo se dá de forma mais evidenciado aos estudantes de sexo masculino.

Outro destaque que se traz nessa análise é para o uso de periódicos, nas pesquisas em História da Educação, trazendo evidências que servem para ampliar e aprofundar o contexto pesquisado.

A revista permitiu acesso aos dados históricos da realidade local em 1967, dados que foram utilizados em tantos outros desdobramentos em outros estudos da autora, e em para constar no arquivo histórico municipal. Tal relevância da pesquisa serviu para evidenciar o protagonismo dos jovens que conduziram a pesquisa. A Revista Ação foi uma importante iniciativa que marcou o tempo e a história da instituição. É um material bastante importante pois traz consigo informações históricas da constituição do Curso Normal da Escola Assunta Fortini e do município.

A Revista Ação foi um processo de aprendizagem para os alunos e professores envolvidos, uma forma didática de desenvolver habilidades de escrita, que contribuiu com a formação de escritores e de leitores, que perpassou as paredes escolares, pois a comunidade leu e participou desse empreendimento.

## Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. As primaveras da Revista do Ensino: história de um projeto editorial (1951-1992). *In: A revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.

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

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.**, on-line, v. 18, n. 43, pp. 145-161, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000200009>.

VÍÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação. **Temas de História da Educação**, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

## Fonte consultada:

REVISTA AÇÃO. 1967, nº 1.

# CAPÍTULO 9

## O Circuito da Comunicação de Darnton aplicado à Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1994)

*Simôni Costa Monteiro Gervasio  
Eduardo Arriada*

### Introdução

Este texto<sup>23</sup> tem como objetivo adaptar a aplicação do Circuito de Darnton (2010) à produção gráfica, editorial e aos agentes envolvidos na concepção da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul<sup>24</sup> (1951-1994), buscando esclarecer as etapas envolvidas no processo de produção e escrita da Revista de forma a subsidiar a análise da pesquisa de doutoramento<sup>25</sup> em andamento intitulada provisoriamente

---

<sup>23</sup> Este texto conta com o financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de bolsa de estudos.

<sup>24</sup> A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul foi publicada no período de 1951 a 1994, sendo um veículo de orientações didático-pedagógicas direcionadas ao magistério, reconhecida pela ampla oferta de material como planos de aula, sugestões de atividades, artigos sobre educação e ensino e a proposta de troca de informações entre os professores/leitores. A Revista surge por iniciativa da Professora Maria de Lourdes Gastal e, durante toda a sua trajetória histórica, manteve mulheres em sua direção e redação. Por sua qualidade editorial, de produção e circulação, a Revista do Ensino/RS é historicamente reconhecida como um dos principais veículos de orientação educacional que esteve em circulação, sendo alvo de inúmeros estudos de pesquisadores de todo o Brasil. Várias coleções da Revista do Ensino/RS estão disponíveis para consulta. Dentre elas, destaca-se a disponibilidade das versões digitais de boa parte da coleção disponível no Repositório Digital Tatu (<http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/>), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), e o acervo do Centro de Documentação (CEDOC) pertencente ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, que possui a coleção completa da Revista do Ensino/RS.

<sup>25</sup> Importante destacar também que a classificação aqui proposta é resultado também de anos de contato e pesquisa com a Revista do Ensino, em uma trajetória de pós-graduação iniciada em dois cursos de especialização, no mestrado e, atualmente, no doutorado. Este tempo de contato com o periódico permitiu amadurecimento sobre a sua estrutura, proposta, funcionamento e conteúdos publicados. Neste mesmo sentido, se faz importante destacar que a sugestão de construção de um circuito das comunicações próprio para a Revista do Ensino se deu durante o exame de qualificação de doutorado, pela banca examinadora, tendo como inspiração o circuito construído por RAMIL (2013) na dissertação intitulada “A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul)”. A pesquisa de doutoramento em

“Professoras/jornalistas<sup>26</sup>: por quem, como e por que a Revista do Ensino/RS (1951-1994) foi escrita?”. Se espera ser possível compreender as relações estabelecidas na produção e escrita da Revista de modo a iniciar a compreensão sobre o papel de cada agente nestas relações, subsidiando a investigação em andamento a partir da relação direta com os dados obtidos na pesquisa.

Para a compreensão sobre a proposta se faz importante discutir também a intenção de Robert Darnton (2010) ao propor a ideia do “Circuito das Comunicações”<sup>27</sup>. Tal noção é entendida como a “história social e cultural da comunicação impressa, [...]” e “sua finalidade é entender como as ideias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos” (Darnton, 2010, p. 122).

O circuito de Darnton foi proposto para investigar a história do livro, abarcando desde o autor até o editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e finalmente o leitor. Esse circuito funcionaria com atores chaves, ainda que deixe espaço, por exemplo, para demonstrar o modo em que os leitores podem influir na produção textual, ou a influência dos livreiros em certas decisões editoriais. Seu objetivo é oferecer aos historiadores um modo de conceber a produção de textos, “num processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante” (Darnton, 2010, p. 122).

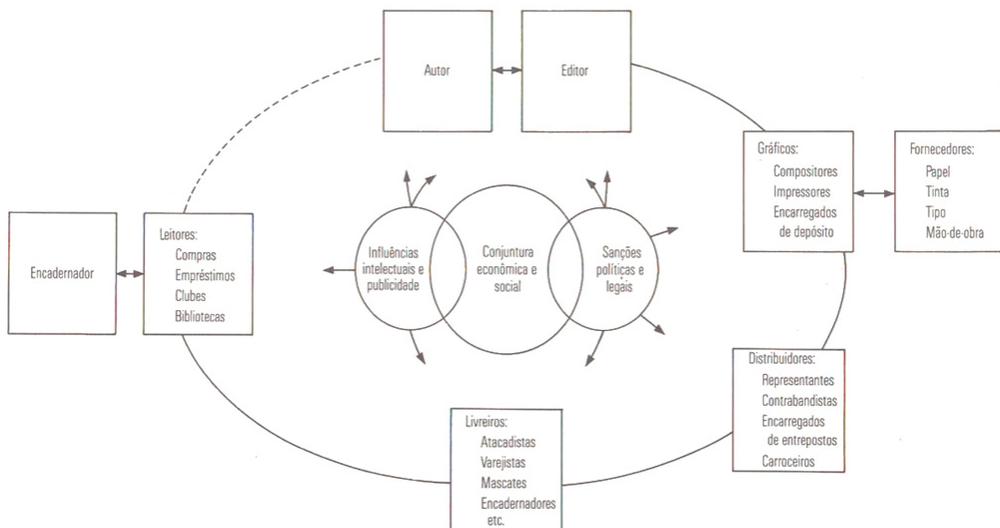
---

andamento conta com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

<sup>26</sup> A ideia de professoras/jornalistas é um diferencial na pesquisa de doutorado em andamento e está baseada na ideia de que as mulheres (pesquisas preliminares nos expedientes das Revistas já apontam que a maioria das pessoas que atuaram na redação da RE/RS eram mulheres) que trabalhavam planejando, produzindo e escrevendo a Revista, além de professoras de formação, executavam o ofício de jornalistas ao trabalhar em um veículo de comunicação social e, neste sentido, ocupavam espaços privilegiados para a propagação de ideias/fórmulas/propostas para o ensino, sendo as responsáveis pelo sucesso editorial da Revista do Ensino.

<sup>27</sup> O circuito das comunicações de Darnton (2010) está publicado no texto “O que é a história dos livros?” da obra *O beijo de Lamourette*, que foi publicada originalmente no Brasil em 1990.

Imagem 1 – Reprodução do circuito das comunicações de Darnton (2010)



Fonte: Darnton (2010).

A título de contextualização é importante também destacar a compreensão da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul como um veículo de comunicação social, pertencente à Imprensa de Educação e Ensino. Neste sentido, a Revista é entendida como um material que reunia informações/orientações do campo educacional, como planos de aula, sequências pedagógicas, discussões do campo profissional etc., e que representa uma possibilidade de análises históricas multifacetadas, como fonte para explicar, do ponto de vista estrutural, questões para a compreensão dos sistemas, interesses, normas, desejos em vigor no passado, perpetuados nas páginas dos materiais e revelados a partir das marcas textuais produzidas por seus autores. Para a argumentação da RE/RS como pertencente a Imprensa de Educação e Ensino, agrega-se à análise questões pertencentes ao campo da Comunicação Social, sendo possível perceber que, mais do que disseminar orientações do campo educacional, a RE/RS preocupava-se em como comunicar aos seus leitores, dando atenção a questões de diagramação, circulação e produção, resultando em um material atrativo não somente pelo seu conteúdo, mas também por sua qualidade técnica.

Bastos (2007, p. 168) contribui com a discussão ao afirmar que a Imprensa de Educação e Ensino “é constituída de periódicos que, destinados em sua maioria aos professores, visam principalmente guiar sua prática cotidiana, oferecendo informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a conduta em classe e a didática das disciplinas”. E argumenta:

O estudo do lugar da imprensa pedagógica no discurso social, as estratégias editoriais ante os fenômenos educacionais e sociais revelam-se, assim, ricos de informações ao pesquisador para o resgate do discurso pedagógico, das práticas educacionais, do cotidiano escolar, do grau de submissão dos professores aos programas e às instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente, da força de inovação e continuidade que representa, das contradições do discurso (Bastos, 2007, p. 168).

Assim, se justifica a proposição de um circuito das comunicações próprio para a Revista do Ensino a partir da perspectiva de compreensão do circuito como uma ferramenta para explorar a produção de um periódico, tal como a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1994), compreendendo seu ciclo de vida. “[...] o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a leitura impressa e de novo para o pensamento” (Darnton, 2010, p. 126). Deste modo é possível percorrer os processos de concepção, produção e circulação, em suas relações econômicas, sociais e culturais de uma produção entendida como um meio de comunicação que possui intencionalidades envolvidas nos seus processos de produção e escrita.

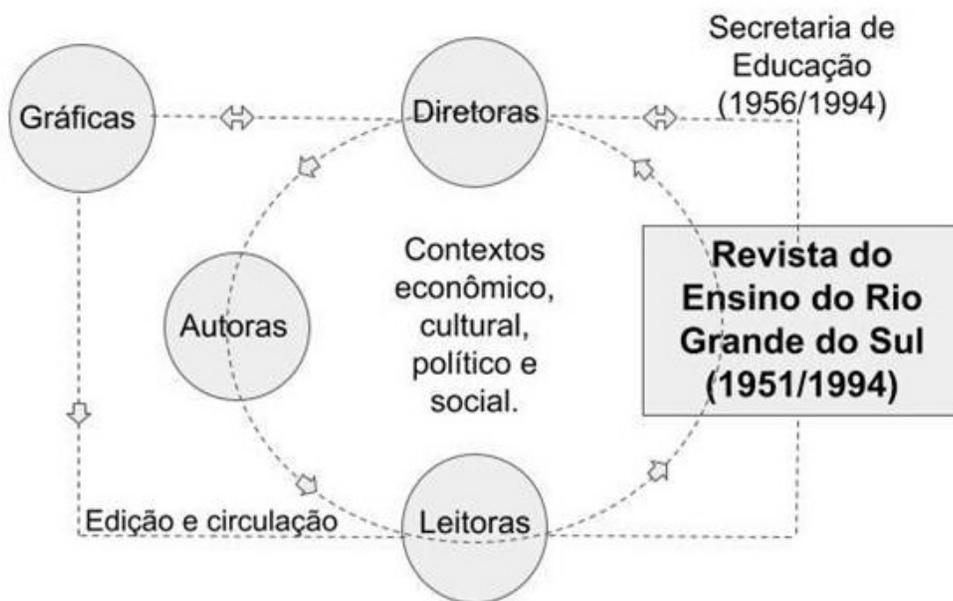
## **O Circuito das Comunicações da Revista do Ensino/RS**

Na figura a seguir se apresenta, então, a proposição de um diagrama<sup>28</sup> criado com o objetivo de expor a produção gráfica, editorial

<sup>28</sup> O diagrama aqui apresentado já é uma versão aprimorada após as discussões que sucederam o 28º Encontro da ASPHE, tanto no âmbito do grupo de pesquisa Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), quanto durante o evento. A principal modificação está na localização das “gráficas”, uma vez que houve a percepção de seu trabalho em relação direta com as diretoras e não com a Secretária de Educação (onde antes estava localizada no diagrama apresentado no evento), já que a SEC não se envolvia com o trabalho de diagramação e distribuição da Revista.

e os agentes envolvidos na concepção da RE/RS (1951-1994), que tem como inspiração o Circuito proposto por Darnton (2010), buscando exemplificar as etapas envolvidas na produção e distribuição da Revista:

Imagem 2 – Proposição do circuito da comunicação aplicado à RE/RS<sup>29</sup>



Fonte: Autora (2023).

Nesse circuito, interessa pensar principalmente a relação entre as “Diretoras”, “Autoras” e “Leitoras”, uma vez que todas estão em conexão direta e possuem em comum a profissão docente, exercida em diferentes contextos econômicos, culturais, políticos e sociais de forma a possibilitar que algumas destas professoras passassem a produzir e escrever a Revista, ocupando assim um lugar privilegiado de fala, mas em atenção constante àquelas que ocupam o espaço de leitoras e são o público consumidor que precisa ter seus interesses e anseios atendidos, uma vez que a RE/RS era um veículo comercial. Existe ainda uma relação direta entre as “Diretoras” e as “Autoras” na transição e revisão de textos, que permite perceber que, embora

<sup>29</sup> Abreviação aplicada para Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

ocupando um lugar central, as “Autoras” eram as agentes cujas ações (práticas de seleção de assuntos, produção e escrita) precisavam sempre estar alinhadas aos interesses de todos os outros agentes do circuito de modo que o sucesso do seu trabalho estava em relação direta com o sucesso editorial do periódico.

Outro aspecto a se considerar sobre práticas de escritas adotadas pelas “Autoras”, está no período a partir de 1989<sup>30</sup>, quando jornalistas de profissão assumem a autoria e edição da RE/RS com o objetivo de continuar comunicando aos professores. No entanto, tal fase tem curto período de duração, enfrentando dificuldades, entre outras, de resistência dos leitores que não se adaptam ao formato e linguagem propostos pelos profissionais. Aqui, poderá ser possível investigar, a partir das “Diretoras”, “Autoras” e “Leitoras”, como a linguagem e estilo de escrita empregados na RE/RS, influenciavam o sucesso editorial da Revista.

Entende-se a representação das “Diretoras” pelas mulheres que assumiram o comando do material. Inicialmente, cita-se a professora Maria de Lourdes Gastal, criadora da Revista e responsável pelo material até a edição de nº100. Depois, assume a Professora Maria Magdalena Lutzenberger, responsável pela edição até 1975 e, na sequência, Maria Josepha Pisacco Motta, até 1978, quando a Revista encerra sua circulação temporariamente. No retorno, em 1989, a Revista já estava sendo produzida por jornalistas de formação. A respeito das “Diretoras” sabe-se que o seu trabalho estava relacionado com a organização das edições, acompanhamento dos materiais que eram produzidos, revisão final e interlocução com os demais setores da Revista (financeiro, circulação, redação, etc). Elas, efetivamente, exerciam a direção da Revista em relação direta com os outros agentes envolvidos no processo.

Já as “Autoras” eram as mulheres que efetivamente produziam e escreviam a Revista a partir da organização de cada uma das edições, distribuição das pautas, processo de pesquisa e redação dos textos. Eram elas ainda que pensavam na ilustração dos textos e dis-

<sup>30</sup> Informações mais detalhadas sobre o histórico e atuação da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul podem ser obtidas no texto: GERVASIO, Simôni Costa Monteiro; BICA, Alessandro Carvalho; RODRIGUES, Tobias de Medeiros. A imprensa de educação e ensino: o caso da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. In: RIPE, Fernando; SOUZA, José Edimar; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul* – instituições, culturas e práticas educativas. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 235-252.

tribuição dos materiais nas páginas, ou seja, a concepção e execução do material que seria impresso. Ambas, “Diretoras” e “Autoras” são consideradas na pesquisa de tese em andamento como “professoras/jornalistas” pelo ofício que exerciam. As “Leitoras”, evidentemente, são as professoras que, assinantes da Revista, recebiam o material para consultas e organização das suas práticas. A sua relação direta com as “Gráficas” está relacionada com a importância da qualidade de edição e capacidade de distribuição de cada uma das edições.

Considerando o circuito de Darnton (2010), o autor propõe que ao percorrer os caminhos dos “Autores-Editores”, é possível percorrer o território da história social, econômica e política de uma publicação. No caso da RE/RS não é diferente, uma vez que estão nessa relação os modos como a Revista era conduzida, os materiais publicados eram selecionados e os enfoques dados. Mais do que as palavras expressas nas páginas do periódico, esta relação permite apreender os contextos das práticas de produção e escrita postas e que se refletem de forma indireta na publicação: exatamente como em um veículo de comunicação, o autor (jornalista) escreve, para que o editor revise e verifique se o material é adequado aos interesses editoriais, econômicos, políticos e sociais do periódico e também dos grupos que o mantém (no caso, a Secretaria de Educação a partir de 1956) e que o consomem (as professoras leitoras). E, no contexto específico das análises propostas pela pesquisa de doutoramento em andamento, esta relação permitirá pensar sobre o papel das professoras/jornalistas que está sendo discutido.

De volta ao circuito e, em sequência, será possível questionar, a partir de 1956 a presença da Secretaria de Educação (SEC) em relação direta com as “Diretoras” para que sejam problematizadas as questões sobre a encampação da Revista pela SEC, e a presença, ou não, de reflexos no trabalho executado pelas “Autoras”. Preliminarmente, e considerando análises anteriores a partir do material publicado pela RE/RS, não é possível perceber interferências significativas no trabalho final após a encampação, mas a presença da “SEC” no circuito permitirá a interpretação sobre a sua ação e atuação no periódico.

Sobre as “gráficas” (editoras responsáveis pela finalização e distribuição da RE/RS) é importante também destacar quais as suas influências no resultado final publicado, considerando princi-

palmente a qualidade gráfica (layout, diagramação, designer) e do material (tipo de papel, tinta, e outros insumos utilizados) como fundamentais para o sucesso do material que precisava conquistar seu público leitor-pagante. São as “gráficas” também as responsáveis pela edição (finalização) da Revista e sua circulação (compras avulsas em bancas, planos de assinaturas, distribuição gratuita nas escolas a partir da encampação da SEC), fatores que auxiliam na configuração da RE/RS como um veículo de comunicação social. O percurso histórico da RE/RS contou com diferentes gráficas responsáveis pela impressão e distribuição do material, entre elas a Globo (a primeira), Monumento, Tabajara, e, por fim, a Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (Corag).

No Circuito de Darnton (2010), todas as figuras são perpassadas por influências intelectuais e de publicidade; pela conjuntura econômica e social; e por sanções políticas e legais, e tais aspectos também devem ser considerados no circuito da RE/RS de forma a possibilitar uma compreensão do contexto em que as professoras/jornalistas exerciam suas atividades e em que o material circulava. A análise em contexto, além de fundamental na perspectiva da História Cultural<sup>31</sup>, permitirá que a pesquisa em andamento não se resume a uma descrição dos processos executados na RE/RS, mas permitirá uma problematização sobre a produção do documento RE/RS, conforme Burke (2021). Assim, esta categoria de análise a partir do Circuito das Comunicações será conduzida pela busca dos tensionamentos, o que faz evitar a simples descrição, e busca a análise a partir do contexto, considerando não somente a tradição, mas também a mudança cultural.

Sobre a utilização da ideia de circuito das comunicações para a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul é importante contextualizar a sua interpretação com dados coletados em entrevistas, inspiradas na metodologia da História Oral. É por meio delas que se busca memórias das “Diretoras” e “Autoras” da RE/RS para uma nova compreensão histórica sobre o trabalho desenvolvido na Revista,

---

<sup>31</sup> Em um esforço de síntese, se pode explicar a corrente historiográfica denominada História Cultural como uma alternativa para interpretação do passado a partir do contexto cultural em que os eventos históricos estão situados. Além disso, se observa uma ampliação das fontes e objetos de pesquisa a partir do interesse por investigações descentralizadas, que buscam novos enfoques e interpretações.

mas desta vez a partir da perspectiva das pessoas que representaram a força produtiva que colocou a RE/RS em produção e circulação.

Esta articulação entre o circuito e os dados será realizada na pesquisa de tese em andamento<sup>32</sup>, com a expectativa de que se possa, a partir das histórias contadas pelas “Diretoras” e “Autoras”, percorrer o circuito e compreender o trabalho realizado. De modo que se possa perceber a medida em que se construíam sentidos, configurações sociais e conceituais próprios de um tempo histórico, mas atravessadas pelo comportamento e trabalho exercido na redação da RE/RS e que objetivava ser replicado nas salas de aulas de todo o Estado. As “Diretoras” e “Autoras” na pesquisa assumem o papel de professoras/jornalistas a partir da defesa da ideia de que, ao produzir e escrever a RE/RS, elas exerciam o ofício de jornalistas.

Assim, a mobilização do circuito e dos dados coletados na pesquisa, pretende dar a ver uma realidade passada realizada por meio de um veículo de comunicação reconhecido pela prescrição de modos de fazer, agir e conduzir a educação, e que poderá permitir uma compreensão sobre os papéis institucionalizados desempenhados, de forma intencional ou inconsciente, pelas agentes presentes no circuito ao escrever sobre educação, bem como permitirá um estudo dos processos com os quais se construíam sentidos, configurações sociais e conceituais próprias de um tempo histórico.

## **Considerações finais**

Considerando o propósito deste texto de elaborar um circuito das comunicações, a partir de Darnton (2010), para a produção editorial e gráfica da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1994), discutindo inicialmente os agentes presentes no circuito e, principalmente, quais as potencialidades das suas interligações e interpretações em contexto, se espera que a representação gráfica apresentada traga uma visão holística da Revista. Importante ressaltar também que a RE/RS está sendo entendida como um veículo de comunicação social, e que o circuito proposto deve ser capaz de

---

<sup>32</sup> Já foram realizadas 10 entrevistas com mulheres que atuaram na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul em diferentes períodos. O objetivo das entrevistas foi compreender “como”, “por quem” e “porquê” a Revista foi produzida. As entrevistas foram transcritas, transformando-se em documentos que, atualmente (outubro/23), estão tendo os dados coletados analisados de modo a compor as categorias necessárias para responder a questão de pesquisa e demonstrar a tese.

auxiliar na problematização da produção editorial, objetivos pedagógicos, visibilidade e materialidade da RE/RS quando colocada em análise com outros dados que deem conta sobre as práticas de produção e escrita das “Diretoras” e “Autoras” da RE/RS.

A proposta é que a produção de entrevistas com as “Diretoras” e “Autoras” da RE/RS tenha continuidade, por meio das quais busca-se investigar seu cotidiano na Revista com o objetivo de compreensão sobre o trabalho desenvolvido. E, neste sentido, o circuito da Revista do Ensino aqui apresentado auxiliará a compreender as relações existentes e o ciclo de produção do periódico, ordenando as informações sobre os agentes que atuaram na Revista e o mercado em que ela circulou, sendo um elemento importante para a discussão em curso.

Na esteira de possibilidades de compreensão sobre a RE/RS, muitas pesquisas têm demonstrado a importância do periódico para investigações do campo da História da Educação, debruçadas em descobrir como a Revista tratava questões relacionadas à condução das disciplinas escolares, da didática de sala de aula e sobre as prescrições de ensino. No entanto, e mesmo que bastante explorada, a potencialidade da RE/RS faz restar diferentes possibilidades de análise, principalmente as relacionadas com a força produtiva que atuava no periódico e, neste sentido, focada nos modos de produção e escrita desenvolvidos na RE/RS pelas “Diretoras” e “Autoras” que atuavam no periódico e que foram responsáveis pelos longos anos de sucesso e credibilidade alcançados.

Espera-se, com esta proposta, demonstrar a possibilidade de uso de um circuito das comunicações próprio para a RE/RS com foco na força humana produtiva na produção e escrita da RE/RS, deslocando a centralidade da análise do periódico e buscando contribuir com o campo da História da Educação ao despertar para esta possibilidade de análise. O sucesso da RE/RS, nesta perspectiva, está para além do seu papel institucional, estando diretamente relacionado com os modos como as “Diretoras” e “Autoras” escreviam e pelas contribuições sociais, culturais, históricas e econômicas que atravessavam as mulheres que compunham a redação da Revista.

## Referências

- BASTOS, Maria Helena Câmara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. **Revista Brasileira de Educação**, on-line, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100013>. Acesso em: 08 out. 2023.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2021.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GERVASIO, Simôni Costa Monteiro. **A normatização do ensino primário no Rio Grande do Sul nos impressos pedagógicos do CPOE/RS e na Revista do Ensino (1947-1971)**. 139f.: il. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4602>. Acesso em: 08 out. 2023.
- GERVASIO, Simôni Costa Monteiro; BICA, Alessandro Carvalho; RODRIGUES, Tobias de Medeiros. A imprensa de educação e ensino: o caso da Revista do Ensino do rio Grande do Sul. *In*: RIPE, Fernando; SOUZA, José Edimar; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul**: instituições, culturas e práticas educativas. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 235-252.
- RAMIL, Chris de Azevedo. **A coleção didática Tapete Verde**: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul). 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1655>.

# CAPÍTULO 10

## **O apagamento de Andradina de Oliveira: uma voz feminista na literatura gaúcha e brasileira**

*Lucas da Silva Xavier*

### **Introdução**

A inclusão das escritoras regionais femininas nos exames vestibulares é um tema relevante e necessário para promover a equidade de gênero e valorizar as vozes femininas na literatura brasileira. Ao longo dos anos, diversos movimentos sociais têm buscado ampliar a visibilidade dessas escritoras, especialmente aquelas que retratam as realidades e experiências regionais.

A exclusão dessas autoras nos vestibulares pode ocorrer devido à predominância de obras e autores considerados “clássicos” ou canônicos, que muitas vezes refletem uma perspectiva masculina e centralizada nas grandes capitais. Essa falta de representatividade contribui para a reprodução de desigualdades de gênero e regionais no campo da literatura, limitando o acesso dos estudantes a uma variedade de narrativas e perspectivas.

A inclusão das escritoras regionais femininas nos vestibulares é uma forma de reconhecer a importância de suas vozes e contribuições para a literatura brasileira. Isso proporciona aos estudantes uma visão mais abrangente e diversificada do cenário literário nacional, incentivando o surgimento de novas escritoras e fortalecendo a produção literária feminina e regional como um todo.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo estudar a escritora Andradina de Oliveira, uma autora regional do Rio Grande do Sul que enfrentou o apagamento ao longo dos anos. Buscamos compreender sua história e sua importância para a literatura gaúcha, destacando suas obras e sua postura feminista em uma sociedade conservadora que muitas vezes rejeitava suas ideias e seu papel na luta por igualdade de gênero.

Ao explorar a vida e a obra de Andradina, esperamos contribuir para a valorização das escritoras regionais femininas e fomentar discussões sobre a inclusão de suas obras nos exames vestibulares. A pesquisa se baseará em fontes bibliográficas e documentais, além de análise crítica das obras da autora, buscando resgatar sua importância para a literatura do Rio Grande do Sul.

## **Método de pesquisa**

O método de pesquisa utilizado neste trabalho é baseado em uma abordagem bibliográfica e documental. A pesquisa se apoia principalmente em examinar os livros da escritora, ensaios críticos e publicações relacionadas à literatura.

Além da pesquisa bibliográfica, também são exploradas fontes documentais relacionadas à vida e obra de Andradina de Oliveira. Isso inclui biografias, registros históricos, jornais da época e outros materiais que possam fornecer informações sobre a autora e seu contexto histórico e literário.

## **A importância de escritoras mulheres**

A representatividade das escritoras regionais femininas é uma questão importante que deve ser discutida e valorizada nos exames vestibulares. Ao longo dos anos, diversos movimentos sociais têm enfatizado a necessidade de ampliar a visibilidade e o reconhecimento das vozes femininas na literatura, especialmente aquelas que retratam as realidades e experiências regionais.

A exclusão dessas escritoras nos vestibulares pode ocorrer por diversos motivos, incluindo a predominância de obras e autores considerados “clássicos” ou canônicos, que muitas vezes refletem uma perspectiva masculina e centralizada nas grandes capitais.

A falta de representatividade das escritoras regionais femininas nos vestibulares contribui para a reprodução de desigualdades de gênero e regionais no campo da literatura. Isso limita o acesso dos estudantes a uma variedade de narrativas e perspectivas, impedindo que conheçam e valorizem a produção literária das mulheres em suas regiões.

Promover a inclusão de escritoras regionais femininas nos vestibulares é uma forma de reconhecer a importância de suas vozes e contribuições para a literatura brasileira, além de oferecer aos estudantes uma visão mais abrangente e diversificada do cenário literário nacional. Isso também pode incentivar o surgimento de novas escritoras e a valorização de suas obras, fortalecendo a produção literária feminina e regional como um todo.

Por esses motivos foi escolhido pesquisar a escritora Andradina de Oliveira, tendo como objetivo tentar entender sua história e importância para a literatura gaúcha, mesmo com o apagamento ao longo dos anos.

## **Quem foi Andradina de Oliveira?**

Andradina América de Andrada e Oliveira, em sua escrita abordava questões feministas que desafiavam as normas e os papéis de gênero estabelecidos na época. Suas obras refletiam sua visão progressista e sua defesa pelos direitos das mulheres. No entanto, é importante ressaltar que Andradina foi amplamente apagada e negligenciada pela história literária, em grande parte devido à sua postura feminista. A sociedade conservadora da época muitas vezes rejeitava suas ideias e o papel central que ela desempenhou na luta por igualdade de gênero. Apesar disso, seu legado como uma das autoras pioneiras do movimento feminista regional no Rio Grande do Sul permanece como um testemunho corajoso e inspirador de sua contribuição para a literatura e para a causa das mulheres.

Mais conhecida como Andradina e Oliveira, é uma renomada escritora regional do Rio Grande do Sul, que desempenhou um papel importante ao retratar a luta feminista nos séculos XIX e XX por meio de suas obras. Ela se destacou como romancista e dramaturga. Nascida em Porto Alegre em 12 de junho de 1864, Andradina era filha do médico santista Carlos Montezuma de Andrada, membro de uma família importante na Independência, e de Joaquina da Silva Pacheco, cuja família de origem açoriana havia se estabelecido em Rio Pardo, RS.

Figura 1 – Andradina de Oliveira



Fonte: OLIVEIRA, Andradina América de Andrade. Divórcio? Florianópolis: Mulheres, 2010.

Após o falecimento do pai em Montenegro, RS, a família mudou-se para a cidade de Rio Pardo para viver com parentes maternos. Andradina casou-se aos 17 anos com Augusto Martiniano de Oliveira, natural do nordeste do Brasil e alferes do 12º Batalhão de Infantaria. Juntos, tiveram dois filhos chamados Adalberon e Lola. Infelizmente, o marido de Andradina faleceu quando as crianças ainda eram pequenas, deixando-a como a única provedora da família. Para sustentá-los, ela assumiu diversos trabalhos, além de lecionar, editar livros e escrever suas próprias obras.

Andradina iniciou sua carreira como professora na vila de Pelotas, RS, e em Rio Grande, onde começou a se aventurar na literatura. Posteriormente, lecionou em Bagé, RS. Em 1898, fundou o semanário *Escrínio*, um jornal literário, artístico e noticioso, que mais tarde acompanhou sua mudança para Santa Maria e, posteriormente, para Porto Alegre.

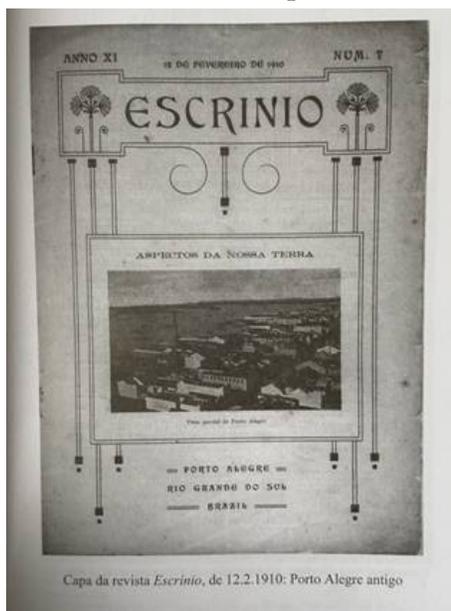
Na edição especial do IHGRS, o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, a intelectual Ignez Sabino escreve uma biografia sobre Nísia Floresta, uma abolicionista nordestina e pre-

cursora do feminismo que viveu em Porto Alegre na década de 1830. O número seguinte do jornal apresenta uma matéria ilustrada sobre o Dr. Garcia Redondo, um engenheiro e “entusiasta defensor do feminismo”.

Adalberon, que seria o futuro apoio da família, seguia os passos do pai no Colégio Militar de Rio Pardo, quando contraiu a temida tuberculose. Andradina suspendeu a publicação do *Escrínio* para cuidar do filho durante sua longa enfermidade, período em que seu coração de mãe se desfez em lágrimas, testemunhando a dolorosa deterioração dos pulmões do filho amado.

Seu marido faleceu em 22 de agosto de 1906, aos 20 anos, e Andradina expressou sua angústia materna no livro “Cruz de Pérolas”, publicado em 1908. Para combater a solidão, ela se dedicou à escrita. Em 1907, Andradina lançou “A mulher rio-grandense: escritoras mortas”, resultado de anos de pesquisa e viagens pelo interior do Estado. Em 1908, publicou “Contos de Natal”, um livro de literatura infantil, um gênero raro na época, e em 1910 lançou “O Perdão”.

Figura 2 – Uma das diversas capas da Revista *Escrínio*



Capa da revista *Escrínio*, de 12.2.1910: Porto Alegre antigo

Fonte: OLIVEIRA, Andradina América de Andrade. *Divórcio? Florianópolis: Mulheres*, 2010.

Em 1909, o *Escrínio* retornou como uma revista semanal, intitulada “ilustrada, literária, artística, científica, educativa e noticiosa”. Andradina atuava como redatora, com a filha Lola como secretária e responsável pelas ilustrações. Lola também demonstrou talento como pintora, profissão que exerceu por algum tempo.

Além de contar com colaboradores de renome, como Caldas Júnior, proprietário do *Correio do Povo*, e o aclamado “príncipe dos poetas” Zeferino Brasil, o *Escrínio* contava com a participação de 41 colaboradoras, incluindo as jornalistas do *Corimbo*, as cronistas Cândida Fortes Brandão e Marinha Noronha, a feminista catariense Delminda Silveira, a educadora portuguesa Mariana Coelho, radicada em Curitiba, a romancista-feminista Francisca Clotilde do Ceará e a chilena Redilena Ferreira.

Andradina abordava temas progressistas, como o “Heroísmo feminino”, que discutia a questão da previdência social, ainda ausente no país naquela época. Ela viajava para realizar conferências, vender seus livros e angariar assinaturas para a revista. Com uma abordagem abrangente sobre questões socioeconômicas, a capa do *Escrínio* de 8 de janeiro de 1910 apresentava a imagem de um viajante de comércio, uma classe profissional instruída, ligada ao desenvolvimento econômico do sul do país nas primeiras décadas do século XX.

Andradina e sua filha viajaram juntas, realizando conferências e ensinando desenho e pintura, além de venderem suas telas. Percorreram o caminho de Porto Alegre até Rio Grande, onde sua passagem foi registrada pelo jornal *Corimbo*. Em seguida, embarcaram em uma viagem pela costa, passando por Montevideu e Buenos Aires entre os anos de 1915 e 1917. Posteriormente, estiveram em Buenos Aires e depois no Paraguai, onde permaneceram em Vila Rica.

Após a estadia no Paraguai, seguiram para o Mato Grosso. Em Cuiabá, o jornal local *A Violeta* anunciou a chegada de “Madame” e “Mademoiselle”, tratamento diferenciado dado a personalidades notáveis, refletindo a influência cultural francesa difundida no país desde o século XIX. A recepção positiva que receberam levou-as a estender sua temporada de novembro de 1917 a setembro de 1919 (*A Violeta*, 30 de novembro de 1917 e 15 de setembro de 1919).

## **Por qual motivo Andradina de Oliveira foi perseguida?**

Apesar de quase todas as fontes sobre Andradina falarem sobre a perseguição da igreja católica, ainda não foi possível encontrar algo que explique claramente como foi feita essa perseguição. Porém durante a introdução do livro “O divórcio” foi citado que a sua escrita feminista e sua defesa ao divórcio na história do seu livro, seria esse o motivo da perseguição. Já que no início do século 20, a Igreja Católica no Brasil era contra o divórcio por diversos motivos. A posição da Igreja em relação ao divórcio estava baseada principalmente em suas doutrinas e ensinamentos religiosos. Alguns dos principais motivos pelos quais a Igreja Católica era contra o divórcio incluíam:

- 1) Sacralidade do matrimônio: A Igreja considerava o matrimônio um sacramento e uma instituição sagrada, estabelecida por Deus. Acreditava-se que o casamento era indissolúvel, uma união permanente entre um homem e uma mulher, e que não deveria ser quebrada.
- 2) Ensino bíblico: A Igreja Católica interpretava as escrituras, como a passagem de Mateus 19:6 (“Assim, já não são dois, mas uma só carne. Portanto, o que Deus uniu, não separe o homem”), como uma proibição do divórcio. Acreditava-se que o casamento era uma união divina que não deveria ser desfeita.
- 3) Preservação da família: A Igreja considerava a família como a base fundamental da sociedade e defendia sua preservação. Acreditava-se que o divórcio poderia causar danos à estrutura familiar, prejudicando o bem-estar das crianças e enfraquecendo os laços conjugais.
- 4) Indissolubilidade do vínculo matrimonial: A Igreja acreditava que, uma vez que o casamento era sacramentalmente celebrado, o vínculo matrimonial era permanente e indissolúvel. Portanto, qualquer tentativa de dissolução do casamento por meio do divórcio seria considerada inválida do ponto de vista religioso.

É importante ressaltar que, ao longo dos anos, a visão da Igreja Católica em relação ao divórcio tem evoluído. Atualmente, embora ainda seja considerado indissolúvel do ponto de vista sacramental, existem processos canônicos de anulação matrimonial que podem ser aplicados em casos específicos para declarar que um casamento foi inválido desde o início. Além disso, a Igreja também tem adotado

posturas pastorais mais compreensivas em relação a pessoas divorciadas, buscando acolhê-las e integrá-las na comunidade religiosa.

## **Qual a importância da escritora para literatura gaúcha?**

Andradina de Oliveira desempenhou um papel fundamental na literatura gaúcha e brasileira, deixando um legado inspirador e pioneiro que vai além de suas habilidades como escritora. Sua importância reside em sua postura feminista ousada, que desafiou as normas da sociedade de sua época, marcada por uma forte pressão religiosa e a imposição de papéis de gênero rígidos.

Andradina abordou questões cruciais relacionadas aos direitos das mulheres e à igualdade de gênero em uma era em que as mulheres eram frequentemente relegadas a um papel secundário, sempre acompanhadas e limitadas por normas de conduta rígidas. Sua defesa do divórcio, em um período em que a Igreja Católica exercia forte influência na sociedade, destacou sua coragem ao enfrentar temas controversos e defender o direito das mulheres de escolherem seu destino.

A participação de Andradina de Oliveira na Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul (ALFRS) é outra evidência de seu impacto na literatura. Essa academia desempenhou um papel crucial na promoção das vozes femininas na literatura. Alguns anos depois a Academia lançou sua própria revista, mas infelizmente Andradina já havia partido.

De qualquer forma Andradina chegou a ter sua própria revista, que deixou seu impacto para as mulheres da época. a criação e liderança do “Escrínio”, o jornal literário, artístico e noticioso que Andradina de Oliveira fundou, demonstra sua dedicação precoce em promover a expressão literária feminina e desafiar as normas sociais de sua época. Através do “Escrínio”, Andradina contribuiu para a promoção de suas obras e para discutir temas polêmicos da época.

No entanto, é importante ressaltar que Andradina enfrentou apagamento e perseguição ao longo dos anos, sendo negligenciada pela história literária em grande parte devido à sua postura feminista. A sociedade conservadora da época muitas vezes rejeitava suas

ideias e minimizava o papel central que ela desempenhou na luta por igualdade de gênero.

Sua escrita trouxe à tona temas relevantes para a época, como direitos das mulheres, igualdade de gênero e justiça social. Além disso, Andradina deixou um legado inspirador para futuras gerações de escritoras. Sua coragem e determinação servem como exemplo para todas as mulheres que desejam expressar suas vozes e buscar a igualdade de gênero por meio da literatura.

## **Conclusão**

A pesquisa sobre a escritora Andradina de Oliveira, por mais que não esteja concluída, ainda assim é necessário a procura de fontes e de mais aprimoramento, consegue revelar a importância de resgatar a história e a contribuição das escritoras regionais femininas para a literatura gaúcha. Andradina, com sua postura feminista e sua escrita progressista, enfrentou o apagamento e a perseguição em uma sociedade conservadora que rejeitava suas ideias e sua defesa pelos direitos das mulheres.

Ao explorar a vida e a obra de Andradina, entendemos que sua luta por igualdade de gênero e sua representação das realidades regionais são fundamentais para a construção de uma literatura mais diversa e inclusiva. A inclusão das escritoras regionais femininas nos exames vestibulares é uma maneira de valorizar suas vozes e ampliar a representatividade na literatura brasileira.

A falta de representatividade dessas escritoras nos vestibulares contribui para a reprodução de desigualdades de gênero e regionais, limitando o acesso dos estudantes a uma variedade de narrativas e perspectivas. Por isso, é essencial promover a inclusão das obras de Andradina e de outras escritoras regionais nos currículos educacionais, garantindo que suas contribuições sejam reconhecidas e estudadas.

Além disso, é necessário fomentar a pesquisa, divulgação e tradução das obras de Andradina e de outras autoras regionais, para que suas vozes alcancem um público mais amplo. A realização de eventos, palestras e espaços de discussão sobre essas autoras também é crucial para promover sua visibilidade e valorização.

Preservar a história de Andradina e de outras escritoras regionais exige esforços contínuos para evitar o apagamento e para garantir que suas contribuições sejam reconhecidas como parte fundamental da literatura gaúcha e brasileira. Somente através do estudo e da valorização dessas escritoras é que podemos construir uma narrativa literária mais inclusiva, diversa e representativa, refletindo a multiplicidade de vozes e experiências do nosso país.

Portanto, é fundamental continuar explorando, pesquisando e divulgando a vida e a obra de Andradina de Oliveira e de outras escritoras regionais, para que sua importância seja reconhecida e sua contribuição para a literatura seja devidamente valorizada. Essas mulheres pioneiras deixaram um legado corajoso e inspirador, e é nosso dever garantir que sua história seja preservada e transmitida às próximas gerações, perpetuando sua influência e seu impacto no campo literário. Somente assim poderemos construir um futuro mais igualitário, onde todas as vozes tenham espaço para serem ouvidas e celebradas.

## Referências

OLIVEIRA, Andradina América de Andrade. **Divórcio?** Florianópolis: Mulheres, 2010.

OLIVEIRA, Andradina América de Andrade. **O Perdão.** Florianópolis: Mulheres, 2010.

OLIVEIRA, Andradina América de Andrade. **A mulher rio-grandense.**

SANTOS, Salete Rosa Perezzi Dos. **Duas mulheres de letras.** Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

# CAPÍTULO 11

## **Memórias sobre uma professora, mediadora cultural numa comunidade alemã (1940-1960)**

*Mariane Fruet de Mello  
Eliana Rela*

### **Introdução**

Este estudo que tem como tema as Memórias sobre uma professora, que sustentamos ser uma mediadora cultural numa comunidade alemã (1940-1960), e apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Que representações se constituíram sobre a professora Izabela Petry da Cunha na comunidade alemã na localidade de Vale Real-RS? Partindo desse problema, propusemos como objetivo para este estudo, descrever e analisar as representações produzidas, por meio das memórias de ex-discentes da professora Izabela Petry da Cunha.

A partir do tema proposto neste estudo, bem como da elaboração do problema de pesquisa e no objetivo definido, partimos contextualizando o espaço geográfico, em que a professora Izabela Petry da Cunha fez sua história como professora da comunidade alemã. Vale Real-RS inicialmente foi denominada como Kronenthal, e sua localidade assumiu essa nomenclatura por longos anos, sendo uma palavra alemã que significa “vale da coroa”, pois efetivamente a paisagem da cidade é marcada pela formação de treze morros que envoltam a área do município, e que, vistos de cima, denotam a forma do ornamento na sua representação mais popular.

De acordo com relatos dos ex-alunos de Izabela, essa denominação foi firmada pelos primeiros imigrantes alemães da localidade, conforme evidenciada no relato abaixo:

[...] então estes sete homens que estavam lá era para fazer a sepultura<sup>33</sup> da criança, flores eles não tinham, aí levaram galhos verdes do mato e fizeram uma coroa, e com um pau fizeram uma cruz, então sentaram e falaram entre si, agora nós temos um nome para este lugar aqui, esta coroa naquela cruz, pertence Coroa, e este lugar aqui é uma Kronenthal, de agora em diante este lugar tem o nome de Kronenthal, este é o nome do fundamento daqui (Bergmann, 2019).

A utilização desta denominação perdurou até a proibição das línguas estrangeiras estabelecida na ditadura de Getúlio Vargas, no final da década de 1930, quando era especialmente censurado o dialeto utilizado na região e, portanto, a localidade precisou de um nome em português, passando, em 1938, a se chamar Vale Real, nome que se manteve também após 1992, quando passou à categoria de município.

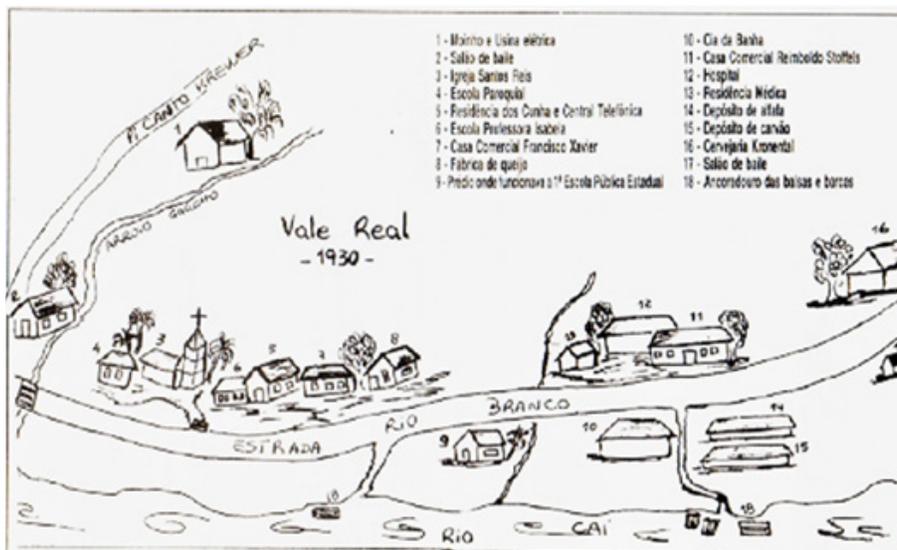
Por volta dos anos de 1930, a localidade de Kronenthal-RS estava constituída como um pequeno vilarejo, formado por uma rua principal, que hoje é a região central do atual município de Vale Real, e uma segunda estrada, denominada Canto Krewer. Na principal, haviam algumas casas comerciais, uma fábrica de banha e cerveja, a igreja católica, a escola paroquial, o salão de baile, a escola pública, e havia também um hospital, anexo a uma residência de família. A narrativa do depoente Sr. Miron Stoffels recria parte do cenário”:

Naquele tempo, Vale Real não era nada, tinha a casa do meu pai Reiboldo Stoffels, fazendas e ferragens, comércio em geral, tinha um letreiro grande na frente da casa. Naquele tempo a casa do meu pai era de negócio, ele era um grande negociante de grande comprador de porcos e alfafa, dois grandes produtos. Lá também era a rodoviária, o começo e a saída dos ônibus era ali, até os motoristas dos ônibus dormiam ali na casa, não havia hotel em Vale Real, o único lugar onde havia um paradeiro, assim uma pousada era na casa do pai, então os viajantes que podiam dormir, dormiam ali, era casa comercial, tinha fábrica de queijo, então todo leite recolhido e produzido o queijo. Então a referência em Vale Real, era a casa de Reiboldo Stoffels naquele tempo [...] (Stoffels, 2019).

<sup>33</sup> A narrativa de Bergmann, conta a história de um funeral de uma menina, que faleceu com sete meses. Os sete homens a quem Bergmann cita, foram os responsáveis pela cerimônia do enterro da criança.

A outra região, denominada Canto Krewer, estava localizada mais para o interior, nos limites do que é conhecido hoje como o município. Nessa localidade havia uma usina geradora de eletricidade, um moinho e um salão de baile, conforme pode ser observado na numeração 1 na imagem abaixo,

Figura 1 – Vila de Kronenthal-RS: Vale Real-RS na década de 1930



Fonte: Jornal Fato Novo (2014).

Neste estudo, nos propusemos a pesquisar o período que situa-se entre os anos de 1940 e 1960. Destacamos que durante estes anos, existiam duas instituições escolares localizadas na região central de Vale Real: a Escola Étnica Paroquial, mantida pela Igreja católica e pelas famílias que professavam esta fé, que estava sob a tutela da Igreja Católica Santos Reis, e o Grupo Escolar (Escola Pública) onde Izabela Petry exerceu a função de professora, como destacado por (Stoffels, 2019) “As aulas na escola paroquial aconteciam à tarde e na escola municipal de manhã, a municipal era da Petry da dona Izabela<sup>34</sup> ...”

A escola paroquial foi constituída em data próxima à do povoamento de Kronenthal, e se caracterizou por possuir em seu quadro de professores apenas homens ministrando as aulas no período de

<sup>34</sup> Os alunos personificavam a Escola Pública, ou seja, vincularam a figura de Izabela Petry como “proprietária” da Escola.

seu funcionamento, que ocorreu entre os anos de 1871 a 1965. A escola em que Izabela lecionava, nos anos de 1940 a 1960, estava sob a tutela administrativa do município de São Sebastião do Caí-RS, ou seja, era uma escola pública de caráter municipal. Geograficamente, as escolas estavam localizadas na mesma rua, o que as separava em termos materiais era a Igreja católica Santos Reis, conforme a seguinte menção:

Estava cerca de alguns metros da paroquial, eram duas escolas na mesma rua, eram vizinhas, onde está hoje a casa paroquial do Vale Real era a escola. Então tinha o cemitério, de um lado, aí a igreja então a uns 15 metros do cemitério e do lado direito da igreja ficava a casa paroquial e um pouquinho para cima onde hoje é os fundos da igreja porque agora ela está virada para o outro lado, naquele tempo era ao contrário para baixo e aí então ficava a escola católica, então cemitério, igreja e escola. Muito bem, então você desce por ali para ir na estrada por baixo, porque em cima não tinha estrada aí na esquina a primeira casa eram os guris que estudava na minha escola, aí do lado a segunda casa do lado era a dona Izabela, então a escola municipal ficava ali entre uma escola e outra dava uma distância de quatrocentos metros (Stoffels, 2019).

Dentre as diversas memórias trazidas pelos entrevistados, destacamos a atuação da docente, que ensinava na língua portuguesa. Além disso, também foi mencionado o sentimento de amor à pátria, em que a professora Izabela zelava pelo patriotismo à nação brasileira. Destacamos, para além da atividade docente, a sua atuação como mediadora cultural, ou seja, o papel de mediadora na comunidade, que foi relatado e é evidenciado também pelo fato de que a professora era conhecida por incentivar algumas crianças a seguir a carreira da docência, e repetidas vezes essas informações foram mencionadas nas narrativas dos ex-alunos

No Grupo Escolar, ou seja, na escola pública, ou ainda, na “escola da Izabela”, como os ex-discentes se referiam, as lições eram ministradas na língua portuguesa, conforme já destacado. Na Escola Paroquial as lições eram ministradas na língua alemã, conforme rememorado,

As aulas eram mais em alemão porque as crianças não entendiam o português, mas o professor também dava

em português. Lembro que tinha uma vez que deu problema, que quem falava alemão era perseguido, tinha até uma história de um inspetor que vinha a cavalo, era mandado pelo governo e aí ninguém podia falar em alemão (Glaeser, 2019).

Também destacamos o ensino do catecismo para os alunos da Escola Paroquial e também para as crianças que estudavam no Grupo Escolar, e que eram católicos. Aprender a língua portuguesa, a língua oficialmente falada no território brasileiro, onde estavam no momento, era imprescindível para todo 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, quando se recrudescer uma política nacionalista, que possuía como um de seus princípios a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no cotidiano, resultando em um forte impacto, especialmente cultural nas colônias de imigrantes estabelecidas no sul do Brasil.

Um dos pressupostos teórico-metodológicos que conduzem a pesquisa é a História Cultural, a partir do diálogo com historiadores como (Chartier, 1988, 1991) que também explicita o conceito de representação, utilizado ao longo do estudo, uma vez que “as representações são, assim, produções que admitem singularidades diversas, mas constituem maneiras de discernimento coletivo, possibilitando a um grupo classificar, julgar e atuar” (Mello, 2020, p.25). Para outro pressuposto metodológico, a mediação cultural, nos apoiaremos em (Hansen; Gomes, 2016), e os escritos da pesquisadora francesa (Perrot, 2005) apoiam o estudo sobre a temática História das mulheres. Tal tema é caro ao presente estudo uma vez que será construída a história de parte da trajetória de uma mulher cujo percurso profissional é mencionado por aqueles que aprenderam a falar em português “para se defender”<sup>35</sup> Também é mobilizado o conceito de memória por (Le Goff, 1996), (Bosi, 2004), (Pesavento, 2012). Conceito fundamental quando se trata da professora e do grupo escolar no qual atuou.

Como metodologia, nos valeremos da História Oral nos embasando no autor (Alberti, 2005). Serão os ex-alunos, que ao participarem da pesquisa como fonte histórica deste estudo, a partir

---

<sup>35</sup> Expressão utilizada pelos estudantes depoentes que, quando alunos de Izabela, aprendiam os rudimentos da língua portuguesa.

da metodologia da História Oral, permitem e ajudam a criar as imagens históricas e culturais com as quais queremos chegar como objeto deste estudo.

Além da metodologia da História Oral e da construção da memória para a análise do objeto, nos valem também do apoio da análise documental como ferramenta metodológica de pesquisa. Portanto, os documentos que nos utilizaremos são imagens fotográficas. Então, a análise documental, também colabora nos processos de investigação deste estudo, pois, conforme (Le Goff, 1996, p.546), o documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder.

Nessas novas interpretações do passado, na observação permanente no presente, é que se estabelecem as impressões do vivenciado e os indícios de cada época (Le Goff, 1996). Com isso, pretendemos que as narrativas se tornem uma lembrança, pois “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança” (Bosi, 2004, p. 53). Assim, são as memórias que narram parte da história da professora que atuou por aproximadamente vinte anos numa escola pública de caráter municipal e após sua atuação, viveu uma outra experiência como servidora na escola atualmente denominada “Escola Estadual de Ensino Médio Bernardo Petry”, homenagem prestada ao seu pai, que também atuou como professor na localidade. Essa é uma importante questão, e que fundamenta também uma das justificativas do aporte teórico de Michelle Perrot.

## **As representações elaboradas acerca da professora Izabela**

Aprofundando a pesquisa, buscando saber e conhecer mais sobre essa professora que era tão lembrada até mesmo pelos que não foram seus alunos, conseguimos elaborar um perfil mais preciso da professora, pois conforme afirma (Jardim; Peipper, 2010, p.92), “a mulher nunca deixou de fazer história, contudo, foi escolhido não registrar as suas falas, suas ações, ou melhor, sua história”. Por isso, nos colocamos a contar parte da trajetória de Izabela Petry da Cunha, mulher e professora numa comunidade alemã.

Izabela era filha do também professor Bernardo Petry, que por sua vez atuou como professor na 12ª aula pública em Kronenthal, na época pertencendo a São Sebastião do Caí-RS. Bernardo atuou como professor de uma Escola Estadual localizada em Kronenthal, desde os finais dos anos de 1890 até seu falecimento no ano de 1928.

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

[...] a Izabela Petry, era uma família de professoras lá, o grupo escolar do Vale Real tem o nome do pai dela: Bernardo Petry, então as filhas dele todas eram professoras, a mais velha era a Elda, professora em Santos Reis, depois tinha uma tal de chamada Irma, professora em Santa Lúcia do Piauí, depois tinha a Marta, professora no Vale Real, que depois acabou sendo minha professora. Eu também ia na escola lá. Também tinha a Izabela, também era minha professora, e a última era a Zita, professora no Alto Feliz (Finckler, 2018).

Ao apresentar a narrativa de (Finckler, 2018), podemos compreender que a, “História e memória são representações narrativas que se propõe uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo” (Pesavento, 2012, p. 94). Nesse sentido, a recordação é uma imagem constituída por instrumentos que estão à disposição das pessoas, por meio do conjunto de representações que permeiam suas percepções.

Como os relatos dessa pesquisa partem de 1940, pudemos inferir que após a morte de Bernardo, quem conduziu as aulas com caráter de Escola Pública foi sua filha Izabela, uma vez que, até o momento, o estudo não identificou fontes de quando a Izabela começou a atuar como professora. O que se pode levantar de hipótese é que ela e suas irmãs provavelmente tenham sido influenciadas pelo pai, Bernardo Petry, a seguirem a carreira de docentes, rompendo-se a ideia de que o homem pertencia à esfera pública, e a mulher, à esfera privada, como fica esclarecido:

A distinção entre público e privado é, ao mesmo tempo, uma forma de governabilidade e de racionalização da sociedade no século XIX. Em linhas gerais, as ‘esferas’ são pensadas como equivalentes dos sexos e jamais a

divisão sexual dos papéis, das tarefas e dos espaços foi levada tão longe. Aos homens, o público, cujo centro é a política. Às mulheres, o privado, cujo coração é formado pelo doméstico e a casa (Perrot, 2005).

A professora Izabela era casada com o senhor Alcides Belmont da Cunha, cuja ascendência era brasileira. Com o senhor Cunha, Izabela teve quatro filhos, sendo três homens e uma mulher. Interessante refletirmos sobre a condição de habitar na região e de a professora ter casado com um luso-brasileiro, e não com um descendente de origem alemã, como a sua origem, e pela peculiaridade de a comunidade estar povoada essencialmente por indivíduos de ascendência alemã. Também nos foi relatado por um de seus descendentes, que a professora Izabela sempre esteve vinculada à Educação das crianças da comunidade de Vale Real, e o seu esposo, Alcides, trabalhava na central telefônica que era anexada a sua casa, ao lado da Escola pública. Senhor Cunha foi um membro efetivo na comunidade, se envolvendo com festividades da Igreja. Destacadas estas peculiaridades para a época e o local onde viveram, salientamos que para este estudo, optamos por não trazer detalhes sobre sua vida matrimonial.

Constatamos também que após seu matrimônio, a professora Izabela Petry passou oficialmente a ser nomeada Izabela Petry da Cunha. Contudo, especialmente atrelada a sua atividade docente e ao vínculo e influência de seu pai Bernardo Petry, a comunidade até hoje a reconhece como professora Izabela Petry. Tanto é verdade que nas falas dos entrevistados, a grande maioria a nomeia como Izabela Petry. Isso, demonstra claramente a conexão estreita e o reconhecimento da sociedade local dessa sucessão de pai e filha na principal atividade docente local.

Conforme evidenciado por Stoffles em entrevista no ano de 2019, “A Izabela tinha um resultado muito melhor, os alunos da dona Izabela eram bem superiores em nível de aprendizado, tinha mais disciplina, mais organização e mais tema para fazer em casa” (Stoffles, 2019). Quando o senhor Stoffles se referiu à Izabela indicando que tem um resultado melhor, ele quis destacar que a professora Izabela era melhor preparada para a docência, e faz uma comparação com os professores da escola paroquial, escola que ele frequentou o primário. (Stoffels, 2019) indicou que Izabela permea-

va as barreiras. Assim, nos recordamos de uma escrita de Perrot que menciona o seguinte:

O homem tem sua vida real e substancial no Estado, na ciência ou em qualquer outra atividade do mesmo tipo. Digamos de modo geral no combate e no trabalho que o opõem ao mundo exterior e a si mesmo. A mulher, pelo contrário, é feita para a piedade e para o interior. Se se colocam mulheres à frente do governo, o Estado se encontra em perigo. Pois elas não agem conforme as exigências da coletividade, mas segundo os caprichos de sua inclinação e seus pensamentos (Perrot, 2001, p. 176).

As representações geradas acerca da professora Izabela, são evidenciadas nas falas dos ex-discentes, bem como os modos de fazer, a sua maneira de conduzir as aulas e também sua postura, por isso era percebida na comunidade. Diante disso, consideramos os conceitos propostos por Chartier, em torno das representações:

[...] As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. Por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar –, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo (Chartier, 1988, p. 27).

Conforme já destacado anteriormente, no que diz respeito a escola que Izabela ministrava suas aulas, era de caráter público em que aceitava alunos de outras religiões que não a católica. Importante frisar essa informação, pois a Escola Paroquial que atendia no mesmo período demandava que seus alunos e suas famílias professassem a fé católica. Então, a “Escola da Izabela” era

uma escola que atendia, portanto, filhos de imigrantes de qualquer religião, oferecendo ensino público a todos independentemente de suas crenças religiosas.

Destacamos também a fala de (Stoffels, 2019) “na escola da dona Izabela eles sabiam muito mais do que nós né, mas a dona Izabela também era a professora de catequese dava a catequese na igreja, as meninas quem preparava era ela, era a dona Izabela”. Quando nos deparamos com essa fala, logo lembramos uma fotografia na qual se observa Izabela sentada em um dos primeiros bancos da Igreja, e junto a ela estavam algumas meninas.

Figura 2 – Izabela acompanhando suas alunas



Fonte: Acervo pessoal de Cristina Schneider (2019).

Izabela, tendo assumido o lugar profissional do pai, levou adiante também o seu papel social. Como Bernardo, há indícios de que foi uma mediadora intelectual, e tudo leva a crer que foi igualmente vista como mediadora cultural, uma vez que suas práticas ultrapassavam os limites da sala de aula. Stoffels reconhece que:

[...] a municipal era da Petry, da dona Izabela, que também merecia uma homenagem em Vale Real, porque o que ela fez por Vale Real, ninguém pode medir no tempo e no espaço, não só na escola como na igreja,

ela era tudo na igreja católica, ela animava o canto nas missas, tudo era com a dona Izabela (Stoffles, 2019).

É evidente que a professora Izabela atuava nos outros espaços sociais, a exemplo da igreja, e seus conhecimentos serviam para além da instrução formal das crianças. Sendo assim, o que descrevem (Gomes; Hansen, 2016, p.9) encontra aqui uma ressonância, fazendo desses professores também “[...] intelectuais que atuam, exclusiva ou paralelamente como mediadores culturais”. Os autores explicam melhor esse papel, dando exemplo de sujeitos, que, exercendo um trabalho de produção de acervo cultural, criam os espaços da memória de uma comunidade.

No que diz respeito às relações com o passado, esse é o caso, por exemplo, dos chamados “guardiões da memória” familiar, encarnados em pessoas idosas ou em um membro da família que estabelece como seu objetivo “produzir”, de maneira mais ou menos informal, um arquivo de documentos ou relatos sobre a história dessa família. Isso pode ocorrer igualmente em grupos sociais de várias naturezas, nos quais indivíduos se dedicam a “coleccionar” objetos e a produzir relatos memoriais [...] (Gomes e Hansen, 2016, p. 9).

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

Esse reconhecimento exemplificado na fala dos entrevistados é um exemplo das funções sociais assumidas pelos detentores de conhecimento, conforme pode ser evidenciado,

[...] um mesmo intelectual pode ser “criador” e “mediador”; pode ser só “criador” ou só “mediador”; ou pode ser “mediador” em mais de um tipo de atividade de mediação cultural, sendo seu valor conferido pelo reconhecimento de seu trabalho, quer pelo público, quer pelo próprio campo intelectual com o qual dialoga. (Gomes; Hansen, 2016, p. 22).

O papel de mediadora cultural, que neste estudo atribuímos à Izabela, é evidenciado também pelo fato de que a professora era conhecida por incentivar algumas crianças a seguir a carreira da docência. Isso pode ser confirmado no depoimento de (Bergmann, 2018): “[...] a professora Izabela 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’ [...]”.

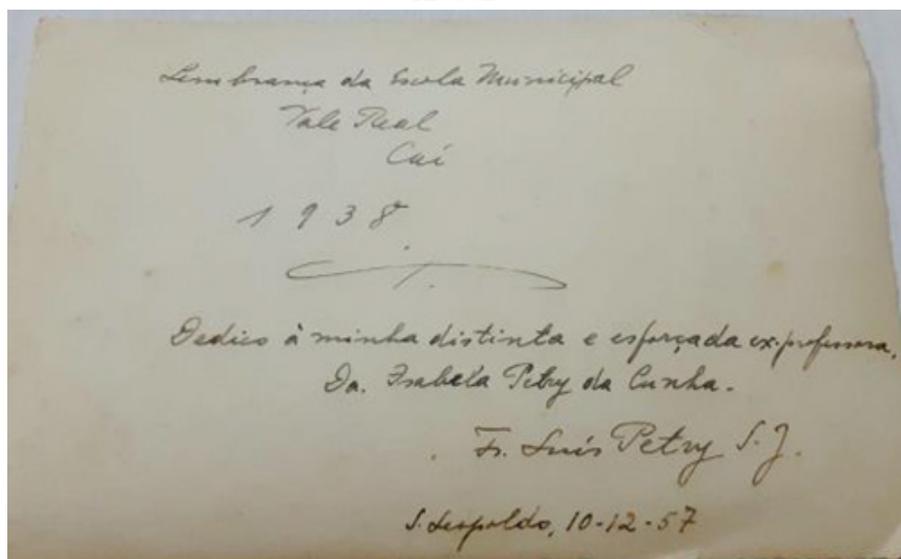
É possível visualizarmos o reconhecimento de seus alunos, pois conforme fomos alcançando alguns documentos, principalmente acervos pessoais de familiares da professora Izabela, percebemos que ela recebia inúmeras fotografias (primeira eucaristia, festas de famílias e festas escolares) de seus alunos. Eram fotografias de eventos ocorridos e que provavelmente em alguns momentos a professora participava deles. Para ilustrar essa afirmação, apresentamos a figura 3, com uma fotografia de classe da professora Izabela Petry da Cunha, no ano de 1938, com anotações no verso.

Figura 3 – Foto da turma da professora Izabela Petry da Cunha (1938)



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

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



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

Ao observarmos as anotações descritas no verso da fotografia, é possível perceber que foi encaminhada à professora por um ex-aluno, no ano de 1957, com postagem no Município de São Leopoldo. A imagem traz o seguinte texto: Lembrança da Escola Municipal Vale Real, Caí, 1938. Logo abaixo está escrito: “Dedico a minha distinta e esforçada ex professora, dona Izabela Petry da Cunha. O ex-aluno assina como Fr. Luís Petry S.J., na data de 10 de dezembro de 1957. É perceptível a gratidão e o reconhecimento em relação a professora Izabela Petry da Cunha.

A Izabela Petry da Cunha foi uma mulher que esteve à frente da sociedade durante seu tempo como professora. É importante destacar que no período em que Izabela ministrou as aulas, muito provavelmente a escola pertencia ao município de São Sebastião do Caí, e talvez por algum “arranjo” político, visto que Bernardo foi um renomado representante do Partido Republicano Riograndense, após a morte de seu pai, foi Izabela quem conduziu as aulas no seu lugar. Conforme destacado,

Sendo considerada uma educadora por natureza, a mulher poderia exercer a profissão de professora, orientan-

do os alunos como se fossem seus próprios filhos. A professora trabalhava em escolas, casas particulares ou em suas próprias casas, ou seja, sempre em ambientes fechados que a protegesse. Muitas mulheres desistiram de ser rainha do lar e de constituir família para se dedicar unicamente ao magistério (Ismério, 2007, p.11).

Tudo indica que o seu trabalho como professora iniciou em meados da década de 1930, período em que o ensino primário se firmou no Rio Grande do Sul. Em 1939, as escolas urbanas passaram a ser chamadas de grupos escolares, mesmo que, na verdade, não estivessem totalmente organizadas (Peres, 2016). Não há portanto, registros dos entrevistados sobre a data específica em que Izabela deixa de lecionar, porém tudo indica que com a constituição do Grupo Escolar de Vale Real no ano de 1960, encerra-se as atividades da “Escola da Izabela”.

## **Considerações finais**

Este estudo que está inserido na História da Educação, teve como objetivo descrever e analisar as representações produzidas, por meio das memórias de ex-discentes da Izabela Petry da Cunha, narrando especialmente a atuação da docente como mediadora cultural na comunidade alemã denominada Vale Real. Dessa forma, compreendemos que alcançamos tal objetivo, uma vez que a proposta foi demonstrar por meio de narrativas de ex-alunos as representações que emergiram ao longo dos anos que permearam o período entre 1940 a 1960 de atividade da professora Izabela.

Os diversos posicionamentos e elementos que constituíram as narrativas, demonstraram que a professora Izabela Petry deixou lembranças significativas para seus alunos, tanto é verdade que foi e é lembrada até hoje pela sua maneira de conduzir a sua sala de aula. Se dedicou com tanto empenho à Educação das crianças na localidade de Vale Real-RS. Além do zelo pela Educação, também foi perceptível a postura que assume perante a sociedade como verdadeira mediadora cultural, ou seja, quando sai do interior da sala de aula, para atuar na igreja, no coral da Igreja e na sociedade, por exemplo. O fato de a professora visitar os pais para incentivar as crianças a atividade da docência é um belo exemplo que podemos evidenciar também.

Concluindo este estudo, nos damos conta que pesquisar sobre a atuação docente de uma professora, que se dedicou boa parte de sua vida à Educação de uma localidade, é cumprir o dever social de compartilhar essa história. Também é de se reconhecer que se trata de uma mulher que participou diretamente da constituição da Educação da sociedade em que esteve inserida.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memórias e sociedade: lembrança de velhos**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 3. ed. Algs: Memória e Sociedade, 1988.
- CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.
- GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Org). **Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- ISMÉRIO, Clarisse. As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 1, n. 1, UFGD: Dourados, jan./jun. 2007
- JARDIM Rejane Barreto ; PIEPPER Jordana Alves. Aproximações e divergências: história social, história cultural e a perspectiva gênero. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 9, n. 18, p. 87-97, jul./dez. 2010
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- MELLO, Mariane Fruet de. **Memórias de escolarização na perspectiva da escola étnica paroquial em Kronenthal/Vale Real – RS (1933-1965)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2020.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2005. p. 459.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

## **Relação de entrevistados**

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

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

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

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

# CAPÍTULO 12

## **Seriam elas *guardiãs do tempo*? Um estudo sobre o trabalho de mulheres em quatro espaços de memória escolar nas cidades de Porto Alegre e São Leopoldo, RS**

*Danielle Brum Ginar Telles*

### **Introdução**

Para falar sobre o conceito de *guardiãs de memória* é necessário que se trame uma rede que contemple o espaço-tempo nos lugares de reminiscências perpassando pelos gestos e quereres destes locais e destas mulheres. Sozinhos estes conceitos ainda que se sustentem e façam sentido numa percepção individual, ao serem abordados em perspectiva coletiva poderiam, talvez, se tornarem frágeis.

Dito isso, este recorte faz parte de uma pesquisa em andamento, que discute as relações existentes entre as experiências de mulheres responsáveis pelo trabalho em espaços de memória em quatro instituições escolares, três em Porto Alegre, colégios Bom Conselho, Farroupilha e Americano; em São Leopoldo no colégio Sinodal. Cabe ressaltar que esta investigação faz parte da produção de uma pesquisa de Mestrado, inscrita no campo da História da Educação. A temática se apoia sobre a constituição e manutenção de espaços escolares de memória que são apresentados pelo olhar de quatro mulheres que ocupam a organização, manutenção e salvaguarda de documentos em tais lugares de memória.

Nesse sentido, procuro problematizar o fato de que os quatro espaços de memória são colocados aos *cuidados* de mulheres, de modo que levanto alguns questionamentos: teria alguma relação com a feminização da docência? A ação de cuidar é algo, historicamente, apropriado e direcionado às mulheres? Por que as atividades nesses lugares comumente são exercidas por mulheres e

menos por homens? Seria essa apenas uma constatação? O fato de, historicamente, as mulheres estarem vinculadas ao mundo doméstico, identificadas às demandas da casa, dos filhos e os homens ao espaço público, teria alguma relação? Ao pensar se essas mulheres seriam “guardiãs de memória” (Gomes, 1996), questiono qual o envolvimento de cada uma com o seu fazer cotidiano de trabalho. Elas apenas cumprem tarefas administrativas de gestão do passado escolar ou podemos pensar em outras dimensões de engajamento profissional/institucional?

Diante do exposto, o propósito principal é analisar a relação existente entre o trabalho dessas mulheres, buscando entender tanto os seus percursos de vida, como suas atividades profissionais e seu papel para o desenvolvimento de cada local. É uma pesquisa qualitativa que envolve observação crítica do lugar e, por meio da história oral, utiliza-se da entrevista como instrumento de produção de dados.

Os autores que embasam essas análises são: Perrot (2011), Gomes (1996), Schwanz (2016) – em relação à história das mulheres; Ricoeur (2018) –, quanto ao conceito de memória, esquecimento, arquivos; Nora (1993) – no que se refere ao lugar de memória; Kaufmann (2013) para trabalharmos o conceito de entrevista compreensiva; Vidal e Paulilo (2020) – para tratar sobre a vontade de memória; Almeida (2021), para análise dos arquivos e a importância do guardar; Alberti (2008) como principal referência sobre história oral, entre outros autores que nos possibilitam o entendimento dos problemas investigativos. Nas linhas que seguem será possível construir considerações preliminares acerca da problematização levantada, a partir das relações entre conceitos, sujeitos e lugares.

## **Alicerces epistemológicos**

Quanto aos alicerces, tão indispensáveis para a construção desta pesquisa, parto da lógica de Justino Magalhães (2004), de modo a tentar “tecer nexos”, desdobrando os conceitos, procurando entrelaçá-los, olhando a pesquisa como um todo e, ao mesmo tempo, individualmente, cada uma em suas especificidades, construindo uma rede de significados e signos que conversem entre si e deem sustentação para o discurso. Foi preciso analisar tanto os espaços

de memória, como suas responsáveis e cada uma das instituições participantes desta pesquisa.

Como alicerce central desta construção e elo de intersecção para que os fios dessa trama se interliguem, utilizo o conceito de *presentismo* de Hartog (2006). É inegável que estamos vivendo em um tempo acelerado, no qual o presente se instaura de maneira quase que onipresente. Segundo Hartog (2006, p. 270), “fabrica cotidianamente o passado e o futuro do qual ele tem necessidade.” Um presente que nem chega a terminar, pois já passou, já virou passado antes mesmo de chegar. O autor ainda complementa, um “presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte além dele mesmo [...]” (Hartog, 2006, p. 270), tamanha a velocidade do tempo. Igualmente, finaliza seu pensamento a respeito do assunto, categorizando-o por “presentismo”.

Em verdade, o início do século XX foi onde mais se invocou o presente, um presente que se faz atuante, um presente que se faz acelerado. É importante também para entender essa nova forma de presente, quando consideramos o momento de ascensão do fenômeno memorial, que segundo Hartog (2006), teria ocorrido no período pós Segunda Guerra Mundial. Entende-se que, a partir dos anos 1950, acentuou-se esse sentimento e necessidade de preservar memórias. Como sintomas deste “presentismo”, temos a institucionalização da memória e do patrimônio a partir da década de 1980 (Hartog, 2006). Portanto, observa-se que a emergência da conservação da memória e do patrimônio não é natural, são sintomas desse presentismo descrito pelo autor, pois para ele o presente não consegue se sustentar sozinho, ele precisa desses dois alicerces (memória e patrimônio) como ancoragens para se significar.

Enquanto pesquisadora e arquivista, entendo que as análises produzidas nesta pesquisa são parciais, e que as escolhas e tomadas de decisões sobre os acervos vão ao encontro de minhas experiências e convicções. Reforço que não existe imparcialidade, uma vez que somos resultados de todas as interações vividas. Seguindo este caminho, também penso que não existem arquivos ou museus neutros, há neles a intenção de alguém, de dizer algo, de produzir algo. Sobre essa não neutralidade, Pierre Nora (1993) corrobora com este en-

tendimento, proporcionando para essa pesquisa um dos conceitos alicerce: “lugares de memória”<sup>36</sup>:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais [...] É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. [...] (Nora, 1993, p. 13).

Ao descrever o que seriam esses lugares, o autor também chama atenção para o fato de que nossas memórias são construções, e que, para existirem, há uma necessidade de escolha do que registrar e quais lembranças guardar. Para ele, memória “é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é possível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar”. (Nora, 1993, p. 15). Locais onde você pode visitar versões do passado, vivenciar o presente e pensar no futuro ao mesmo tempo, pois todos são mutáveis a partir do ponto de vista do observador. Segundo Almeida (2021, p. 20), “pretérito, presente e futuro estão urdidos nos Arquivos, que acumulam camadas de tempo, como estratos de experiência, que coexistem em permanente ajustamento”. Há também aqui mais uma indicação de que esses espaços de memória precisam de técnicas e processos para funcionar corretamente.

Gostaria de aproveitar esse momento de conceituar lugares de memória (Nora, 1993) e acrescentar mais um. O conceito que trago neste momento da pesquisa é o *espaço de memória*, espaço este de movimento, com fluidez (Certeau, 1994), durante minhas leituras notei que muitos acadêmicos discentes e docentes acabam rivalizando, criando lados opostos para as expressões. Contudo, gostaria de mostrar uma outra face dessa expressão, uma vez que, compreendo que estes conceitos não são opostos, tão pouco equivalentes, mas sim, podem sobrepostos de modo complementares.

Sigo pela memória, e mesmo já tendo sido citada anteriormente, de maneira rápida, mediante o olhar de Pierre Nora (1993).

<sup>36</sup> A expressão *lugares de memória*, de Pierre Nora (1993), já está bem estabelecida, sendo consenso entre historiadores, arquivistas. Dessa maneira optei por não referenciar toda vez que utilizá-la no presente texto.

Para tanto, trago reforços para que possamos entender melhor sua amplitude e complexidade, por meio da perspectiva de Paul Ricoeur:

Se podemos acusar a memória de se mostrar pouco confiável, é precisamente porque ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar. [...] Para falar sem rodeios, não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declaramos nos lembrar dela (Ricoeur, 2007, p. 40).

Ricoeur nos faz pensar na fenomenologia da memória, destacando sua força e função matricial, exaltando sua intenção de verdade e a enxergando como elo entre passado e presente, uma espécie de guardiã desta relação. Ricoeur (2007), ainda pontua que a memória não é um domínio da História, que ambas tem em comum a representação do passado, trazendo à tona aquilo que já estava ausente, além de levantar a discussão sobre o fato de a memória não ser uma verdade e sim uma intenção de verdade de maneira consciente de uma escolha individual e/ou coletiva. Essa escolha do que guardar traz, além da *memória*, outro conceito tão importante quanto, o *esquecimento*, a relação entre memória e esquecimento no contexto do arquivo. De acordo com o autor, o esquecimento é uma parte intrínseca da memória, pois selecionamos e lembramos apenas determinados eventos, deixando outros no esquecimento. No entanto, cabe ressaltar que o esquecimento não é um mero apagamento, mas sim uma condição necessária para a lembrança. O arquivo, nesse sentido, funciona como uma reserva de lembranças que não são ativamente recordadas, mas que podem ser acionadas quando necessário, em contrapartida o que não foi guardado e entendido como memória, foi ou será esquecido, apagado e excluído do contexto e existência do acervo em que habitava.

Esse gesto de separar, de reunir, de coletar é o objeto de uma disciplina distinta, a arquivística, à qual a epistemologia da operação histórica deve a descrição dos traços por meio dos quais o arquivo promove a ruptura com o ouvir-dizer do testemunho oral. [...] Pela mesma razão, toda defesa do arquivo permanecerá em suspenso, na medida em que não sabemos, e talvez não saibamos jamais, se a passagem do testemunho oral ao testemunho escrito, ao documento de arquivo, é, quanto a sua

utilidade ou seus inconvenientes para a memória viva, remédio ou veneno[...] (Ricoeur, 2018, p. 178).

A reflexão de Ricoeur nos convida a (re)pensar a importância do arquivo como mediador, como instrumento de escolha dos testemunhos que ficariam e se tornariam documentos de arquivo (prova documental) e os que não se enquadravam nos critérios necessários para tal. Ele nos lembra que a memória é sempre seletiva e que o esquecimento é uma parte essencial desse processo. O arquivo, portanto, desempenha um papel fundamental na preservação e na transmissão da memória, permitindo que as gerações futuras tenham acesso ao passado e possam construir novos significados a partir dele.

Eis aqui, mais um conceito importante para este estudo, *vontade de memória*, e com ele me deparo com algumas dúvidas: quais os gestos de guardar de cada uma das responsáveis? O que decidiram preservar e mostrar? O que não quiseram mostrar? Conforme Vidal e Paulilo (2020, p. 13), “vontade de memória”:

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

Partindo deste conceito, foi possível entender que esses *quereres*, são também uma escolha consciente ou não do responsável pelo espaço ou de uma instituição, de preservar fragmentos de memória. Ainda segundo os mesmos autores, “os modos como sujeitos e sociedade cuidam dos vestígios do passado, [...] configura[m] motes importantes para se pensar sobre o presente e para incentivar atitudes de salvaguarda do patrimônio material (e imaterial)” (Vidal; Paulilo, 2020, p. 9). Encontro em Albuquerque Jr. (2019), outra forma de expressão em relação ao conceito de vontade de memória:

Hoje, depois de todos estes percalços, sabemos que os arquivos são constituídos, que nascem tanto daquelas operações de acúmulo e guarda de documentos, de classificação, nomeação, acondicionamento, de dados conjuntos de documentos, como também destas opera-

ções de seleção, separação, ordenamento, distribuição, e até mesmo de atividades de descarte, destruição [...] (Albuquerque Jr., 2019, p. 99).

Essas vontades estão enraizadas nas nossas escolhas, pois elas nos compõem, são vivências, experiências, e a maneira que decidimos preservar essas memórias também influencia no modo que elas estarão disponíveis. Reforço, neste momento, que essas escolhas além de não serem imparciais, neutras, são oriundas tanto das instituições escolares quanto das responsáveis pelos lugares de memória.

E, para finalizar os alicerces epistemológico, aqui operados como numa rede de nexos, o conceito de “guardiãs da memória”. Segundo Gomes (1996, p. 7), um guardião “[...] possui ‘as marcas’ do passado sobre o qual se remete, tanto porque se torna um ponto de convergência de histórias vividas [...] é um profissional da memória”. São profissionais que entrelaçam suas vidas com as vivências e significações do espaço que representam, passando a fazer parte daquelas memórias. Informo que desdobrarei o conceito mais adiante no texto.

## **Alicerces metodológicos**

Cabe destacar também os meios e instrumentos utilizados como metodologia, sendo um deles a observação crítica, focada nos detalhes com o maior distanciamento que um pesquisador precisa ter para que seja possível estranhar. Para entender a observação crítica, é necessário pensar que ela é “a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. [...] pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam” (Tura, 2003, p. 184). Segundo Tura (2003, p. 195), “adquirir a capacidade do estranhamento que é tão mais difícil quanto mais familiar é o espaço observado”.

Ao visitar os lugares de memória dos colégios Farroupilha, Bom Conselho, Americano e Sinodal, nas cidades de Porto Alegre e São Leopoldo, exercitei a observação silenciosa e crítica, onde fui capaz de perceber alguns padrões existentes, como locais arejados, bem iluminados, constituído por acervos parecidos, contendo o mesmo

tipo de mobiliário e objetos preservados, as estruturas de contemplação dos acervos são parecidas e há a necessidade de agendamento das visitas.

As entrevistas ocorreram de maneira individual conforme as entrevistadas foram sinalizando disponibilidade de horários. Em dois casos foi possível encontrar as responsáveis presencialmente em seus espaços de trabalho, e nos outros dois casos as entrevistas ocorreram de maneira virtual. Buscando deixar minhas entrevistadas confortáveis, optei por enviar o roteiro antes para pôr e-mail, dando a elas a escolha do que rememorar e do que dividir.

Outro método utilizado para analisar o papel das mulheres investigadas como guardiãs foi o uso da história oral e de seu instrumento, a *entrevista compreensiva*. Entendendo que, para Alberti (2008), a história oral produz como fonte (para consulta) a entrevista, sendo o mais importante na sua análise não o depoimento do sujeito em si, mas sim a possibilidade de levantar questionamentos, fazer uma reflexão sobre o modo com o qual o sujeito “gravou” o passado de uma maneira e não de outra, valorizando a narrativa contada por ele. Me fixei às informações disponibilizadas por elas durante as entrevistas e só quando necessário fiz interferências com perguntas-chave, e assim fomos construindo o ritmo e o andar de cada entrevista.

Sobre as entrevistas, me vali das orientações de Kaufmann (2013), ao explicar que a entrevista compreensiva é única, pois cada pesquisa vai produzir particularidades na construção de seu objeto científico utilizando adaptações, que as melhores perguntas não estarão na lista da entrevistadora, mas sim nas respostas de quem informa. Assim, a cada encontro com elas, procurei escutar mais do que falar, a fim de que minha presença parecesse tão somente a de complementar o ato, sendo elas, *as protagonistas* daqueles eventos. Construí a entrevista dividida em dois blocos chave, no primeiro bloco pergunto sobre sua origem, sua família, para entender as experiências que as trouxeram até aqui, já de posse das respostas mais pessoais, dedico o segundo momento da entrevista para ouvir sobre sua relação com o espaço e a instituição, buscando memórias sobre como se deu essa construção a partir de suas chegadas nas escolas.

## Contextualizando as instituições e seus espaços de memória

Acredito que estejamos no final da construção dos alicerces estruturantes para essa pesquisa, de modo que entendo ser este o melhor momento para proporcionar ao leitor um breve contexto sobre as quatro escolas privadas participantes, bem como de seus lugares de memória, a fim de, facilitar a percepção da atuação destas mulheres dentro desses espaços. Para tanto, construí um quadro com os principais dados, possibilitando assim que façamos uma observação enquanto conhecemos um pouco de cada instituição.

Quadro 1 – Breve contexto histórico das instituições e lugares de memória

	Colégio Farroupilha	Colégio Bom Conselho	Colégio Americano	Colégio Sinodal
Fundação	1886	1905	1885	1936
Cidade	Porto Alegre	Porto Alegre	Porto Alegre	São Leopoldo
Instituição Religiosa ou Laica	Laica	Religiosa	Religiosa	Religiosa
Mantenedora	ABE Associação Beneficente e Educacional	Congregação das Irmãs Franciscanas	Rede Metodista	Rede Sinodal
Origem	Escola criada para atender imigrantes e os filhos dos imigrantes alemães, inicialmente era uma escola apenas masculina.	Escola criada para atender meninas da capital e do interior, oferecendo estudo e moradia (regime de internato).	Escola criada para atender meninas da capital e do interior, oferecendo estudo e moradia (regime de internato).	Escola religiosa criada para atender os alunos da comunidade luterana, oferece ensino completo da infância até a faculdade. Escola em regime de internato
Fundação do Lugar de Memória	2002	2013	1994	1996

Nome do espaço	Memorial do Colégio Farroupilha	Memorial do Colégio Bom Conselho	Museu Bispo Isac Aço	Museu Escolar Arnildo Hoppen
Acervo	Composto por objetos relacionados à escola e ou sua mantenedora: documentos, fotografias, mobiliário, vestimentas, cadernos, canetas, cartas, livros	Composto por objetos relacionados à escola e ou sua mantenedora: documentos, fotografias, mobiliário, vestimentas, cadernos, canetas, cartas, livros	Composto por objetos relacionados à escola e ou sua mantenedora: documentos, fotografias, mobiliário, vestimentas, cadernos, canetas, cartas, livros	Composto por objetos relacionados à escola e ou sua mantenedora: documentos, fotografias, mobiliário, vestimentas, cadernos, canetas, cartas, livros
Edificações	Sala projetada no andar térreo do prédio administrativo da escola	Sala no andar térreo projetada no prédio administrativo da escola	Casa separada do prédio administrativo da escola, mas dentro do terreno escolar, possui 2 andares e mais de 6 ambientes	Duas casas geminadas, separadas do prédio administrativo da escola, dentro do terreno escolar, possui 3 andares e é composta por 19 ambientes
Relação com a comunidade	Atendimento de alunos, ex-alunos, comunidade acadêmica e comunidade interna	Acesso para comunidade interna, alunos, ex-alunos e familiares	Sem atendimento	Atendimento de alunos, ex-alunos, familiares, comunidade acadêmica e comunidade interna

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao observar o quadro acima é possível conjecturar algumas conclusões que vão ao encontro dos conceitos e dados fornecidos nas linhas que a antecedem. Como já informado, as escolas são privadas sendo localizadas: três na capital do estado do Rio Grande do Sul, e uma na região metropolitana do mesmo estado, no Vale dos Sinos. Todas em funcionamento e possuem lugares de memórias constituídos, são instituições de ensino ou suas mantenedoras centenárias. As instituições analisadas iniciaram oferecendo vagas apenas para

meninos ou para meninas e posteriormente, conforme políticas educacionais da época, as turmas acabaram virando mistas. Destaco também que apenas o colégio Farroupilha não ofertou a modalidade de internato para seus alunos como as demais o fizeram.

Todas as instituições escolares apresentam fundação do local de guarda das memórias após a capilarização do conceito de lugares de instituição da memória, pós a década de 1980, como vimos anteriormente. Duas escolas escolheram homenagear homens importantes durante a sua trajetória atribuindo os seus nomes para os lugares de memória e as outras duas optaram pelo próprio nome da instituição. Duas construíram seus espaços em edificações já existentes e deslocadas do prédio administrativo, enquanto as outras montaram seus espaços em salas dentro de seus prédios administrativos e, por coincidência ou não, são salas visíveis ao adentrar no edifício. Ainda que existam singularidades, em sua maioria, os acervos são compostos por objetos muito parecidos, três dos quatro lugares disponibilizam acesso para visitantes e uma escola se encontra com o seu local de guarda fechado em virtude de sua situação financeira, lamentavelmente, a expectativa da gestora é que a escola encerre as suas atividades. Por fim, um aspecto importante é que todas as escolas mantêm mulheres como responsáveis técnicas destes espaços de memória.

### **Seriam elas guardiãs?**

Neste momento da escrita, dedico-me a falar mais sobre o conceito central deste texto. Trago mais uma autora que complementa e vai ao encontro do conceito de Gomes (1996). Segundo Schawanz (2016, p. 139), “é importante destacar que o espaço escolar vivido pelas guardiãs, enquanto espaço coletivo e institucional, é construído por práticas que se constituem em representações sociais dos sujeitos que comungam desse espaço.” A autora também entende que as vivências dessas guardiãs dentro dessas instituições farão parte da formação da identidade de cada uma não só do coletivo.

Retomo que o conceito de guardiã por si só ficaria raso, uma vez que para ser guardião de algo é preciso que se tenha o objeto e o local de guarda. Essa relação e interação se sustentam, pois os lugares precisam das interferências de seus sujeitos para existirem,

além de ser importante para a guarda, para o controle do espaço, os guardiões fazem parte do processo, fazem parte do local e de sua significância. São narradores de memórias relativas aos objetos que estão sob sua guarda.

Algumas questões que são pertinentes neste contexto e que motivam uma análise e reflexão: quem são elas? Há alguma relação com as experiências profissionais anteriores, ou então as vivências pessoais? Por qual motivo são todas mulheres? Busco responder a essas questões e, ao mesmo tempo, analisar recorrências e dissonâncias entre elas, considerando fatores como as suas origens familiares, a formação escolar e acadêmica, a relação com a instituição, procurando prescrutar o que as quatro mulheres fizeram na sua vida que lhes permitiu ficarem à frente do espaço de memória de cada uma das escolas.

Início respondendo qual o possível motivo de existirem um maior número de mulheres na educação. Ao analisarmos sob a ótica histórica do que é ser uma mulher na nossa sociedade, conseguimos elencar algumas variáveis: ser mãe, ser mulher, ser dona de casa, ser mediadora, ser educadora. Com a abertura da docência para as mulheres, ao invés de termos nossas características profissionais valorizadas e ressaltadas, o que vimos foi que as características femininas e “biológicas” se sobrepuseram, e o “dom” de gerar e cuidar de filhos, foi suficiente para explicar e indicar a função de educar e cuidar de crianças às mulheres, conforme relata Lima e Silva (2021, p. 211).

De acordo com Louro (2014), o ser masculino e o feminino são construídos socialmente, e, dentro de uma determinada sociedade, recebem influências de outros grupos. Influências sejam elas estéticas, religiosas, raciais ou classe. Trata-se de uma relação de poder, que vem sendo estabelecida com o passar do tempo, e que ainda pode ser percebida nos dias de hoje. Ainda conforme autora, “[...] o conceito de gênero pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Louro, 2014, p. 26).

Além deste fato importante, é preciso que nos lembremos também da realidade familiar de muitas mulheres que nos an-

tecederam, as relações de submissão e controle do corpo e do pensamento feminino ainda reverbera em nossos dias. Essas mulheres que ficavam reclusas em seus quartos, em suas casas, como meros “fantoques” e “itens de decoração”, tinham na guarda das memórias familiares uma forma de viver, gosto esse que foi sendo transmitido por gerações, qual seja o de catalogar as reminiscências familiares. Por exemplo, ficou sob a responsabilidade das mulheres preservarem os objetos de memória produzidos pela família, como a confecção dos álbuns de fotografias, primeiros dentes que caíram dos filhos, um pequeno apanhado de cabelos das crianças, a recolha dos documentos, desde cartas, diplomas e certificados a atestados de sacramentos religiosos e os primeiros desenhos infantis, entre outras materialidades significativas para a família. Entendo vir deste ponto o gosto por guardar, por preservar, por parte das mulheres mais do que os homens. Trago as autoras Pereira (2007) e Perrot (2011) para corroborarem com essa afirmação.

Durante toda as suas vidas (essas mulheres guardiãs) selecionaram e guardaram fotografias, cartões, lembranças, relógios, bibelôs, moedas [...] enfim, pequenos objetos de memória que foram sendo depositados em caixas, as quais denominei, caixinhas de lembranças (Pereira, 2007, p. 7).

Já Michelle Perrot, estudiosa da história das mulheres, traz na sua escrita palavras para que possamos compreender o porquê de serem as mulheres as responsáveis pelos lugares pesquisados, tenho a impressão de serem, comumente, as mulheres as pessoas interessadas pela prática de guardar memórias. Como confirma Perrot (2011, p. 18) ao afirmar que “no teatro da memória as mulheres são sombras tênues”, fazendo referência ao fato de a história ter privilegiado o masculino quanto ao acesso aos espaços públicos, política, sociedade como um todo, pondo essas mulheres à margem – silenciadas e invisíveis, ocasionando assim, uma certa ausência de fontes em relação à memória delas.

Entendendo já ter construído os alicerces epistemológicos e metodológicos necessários, de modo que apresento as entrevistadas, possibilitando que o leitor vá se ambientando a fim de que a escrita a seguir faça sentido.

A primeira entrevistada se chama Alice Rigoni Jacques, doutora em educação, coordena o Memorial do Colégio Farroupilha em Porto Alegre, desde sua criação em 2002. Ingressou na instituição ainda na década de 1980, vinda de Erechim, e conforme declaração da mesma em tom de brincadeira, no auge de seus 22 anos, para assumir turmas de 3ª série como professora.

A segunda entrevistada, Irmã Carla Ferreira da Silva, é responsável pelo Memorial do Colégio Bom Conselho, desde 2021, quando recebeu a missão de assumir a secretaria acadêmica da escola, e por consequência, de acordo com a estrutura organizacional da escola, o memorial ficou sob seus cuidados. Formada em Artes visuais, a Irmã também cursou magistério, atuando em Canoas dando aula para as noviças, aulas relacionadas a vida religiosa.

A terceira entrevistada se chama Suzana Oderisch, tem formação em história e como professora trabalhou por mais de vinte anos à frente de uma sala de aula. Ingressou no Colégio Americano em 2008, e em 2019 assumiu o Museu da escola, pouco antes da pandemia começar, oficialmente aposentada desde o primeiro semestre de 2023, segue atuante em sala com a disciplina de história, e no papel ainda responsável pelo museu.

A última entrevistada se chama Leni Schneider, vem do Vale dos Sinos, coordenadora do Museu do Colégio Sinodal, é ex-aluna da Rede Sinodal, ex-funcionária educacional da Rede e já aposentada foi convidada para assumir o museu no ano de 2011. Ela é formada em Ciências Sociais, bacharel e licenciada, e tem pós-graduação em Administração Escolar. Entre vindas, partidas e retornos, sua relação com a escola tem por volta de cinquenta anos, praticamente sua vida inteira.

As primeiras entrevistas me permitiram buscar movimentos de aproximação das questões da pesquisa, analisar os percursos individuais, valorizando suas singularidades, e também identificar os pontos de conexão entre elas, bem como possíveis diferenças. Desse modo, as análises das narrativas indicam que nem todas são professoras atuantes, embora as quatro estejam envolvidas com a Educação, seja lecionando ou como funcionárias administrativas das instituições escolares, em posição de administradoras e responsáveis técnicas. Destaco também que algumas já manifestavam o

interesse pela memória, em preservar as memórias da instituição em que trabalham, antes mesmo de assumirem o cargo, momento em que começaram a buscar mais conhecimento específico para realizar o trabalho.

Escolhi resumir alguns dados na forma de quadro, tal qual fiz anteriormente com as escolas e seus lugares de guardar memória, visto que, acredito ficar mais clara a comparação entre elas.

Quadro 2 – Quem são elas?

	Alice R Jacques	Irmã Carla	Suzana Oderisch	Leni Schneider
Idade	64 anos	40 anos	59 anos	65 anos
Filhos	Sim	Não	Sim	Sim
Profissão	Doutora em Educação, Pedagoga	Professora de Magistério e Formada em Artes Visuais	Professora de história	Bacharel e licenciada Cien Sociais, pós em Adm escolar
Profissão dos pais	Mãe dona de casa, pai securitário	Mãe dona de casa, pai pescador	Mãe dona de casa, pai engenheiro	Pais Agricultores
Instituição que trabalha	Colégio Farroupilha	Colégio Bom Conselho	Colégio Americano	Colégio Sinodal
Ingresso na escola	1985	2021	2008	2011
Cidade	Porto Alegre	Porto Alegre	Porto Alegre	São Leopoldo
Fundação do Lugar de Memória	2002	2013	1994	1996
Nome do espaço	Memorial do Colégio Farroupilha	Memorial do Colégio Bom Conselho	Museu Bispo Isac Aço	Museu Escolar Arnildo Hoppen
Ano de ingresso no espaço	2001	2021	2019	2011
Como ocorreu o ingresso	Construiu projeto sobre a criação do espaço	Transferência Missão religiosa	Convite até aposentadoria	Convite pós aposentadoria
Qual o seu papel no local	Coordenadora	Responsável	Responsável Interina	Coordenadora

<p>Relação com o espaço</p>	<p>“Isso aqui é minha alma, eu não consigo me desvincular desse espaço, tem minha essência, tudo tem meu encanto, meu jeito, meu olhar, e eu olho e penso em como eu vou passar isso adiante. Me preocupa muito. Eu não criei esse espaço para ser um lugar só de coleção, para que venham só olhar, eu gosto desse movimento de criança, estudante interagindo de pesquisa, de produção, porque daqui sai pro mundo, estão em movimento”</p>	<p>“[...] Nosso memorial vai até o ano de 2010, sabemos que temos 13 anos de história e memórias que precisam ser disponibilizadas e para isso, estamos conversando sobre valorizar os corredores, a arquitetura do CBC e também estamos selecionando objetos atuais também para construirmos este novo momento do Memorial, ainda é uma ideia, conservando a ideia de exposição permanente neste espaço e também exposições transitórias entre as paredes e corredores do colégio.”</p>	<p>“não possui formação, e vejo como uma responsabilidade hercúlea, ter esse acervo disponível e não poder oferecer um trabalho real e significativo, além disso não se tem verba no Museu, não tenho carga horária para me dedicar aqui como precisaria”</p>	<p>“entendia que existia vida fora dali, mas eram os ares do Morro do Espelho que eu sentia falta, era do lado de dentro dos portões que eu me sentia em casa, voltei da aposentadoria, não pelo valor financeiro ofertado, mas pelo valor sentimental que esta instituição representa em minha vida, e das memórias que carrego comigo desse lugar. Voltei porque entendo que esse lugar de memória precisa existir e seguir aberto”</p>
-----------------------------	---	--	---	---

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao entrevistar essas quatro mulheres, ouvindo atenciosamente por horas elas contarem sobre suas vidas, experiências, escolhas, famílias, renúncias, me mantive silenciosa, pois não queria cometer o risco de cair no juízo de valores, tão inerentes aos seres humanos. Busquei nas referências citadas anteriormente, meios para produzir uma análise o mais perto da imparcialidade possível. Identifiquei que todas as entrevistadas possuem nível superior, o que nos faz pensar que quanto mais instrução e acesso à informação, maior tendência em se preocupar com a preservação das memórias. As profissões

delas estão inseridas dentro da área da Educação ou possui relação direta com a Educação.

Como tinha a dúvida se alguma delas poderia ou não se enquadrar ao conceito de guardiãs de memórias, e de posse dos resultados adquiridos até agora, é possível afirmar que duas delas podem ser vistas como guardiãs de memória. São elas Alice Jacques e Leni Schneider, guardiãs respectivamente do Memorial do Colégio Farrroupilha e do Museu Escolar Arnildo Hoppen, pois ambas vivem o espaço, sentem o espaço, compreendem as camadas que estes lugares possuem de relações e significados. Em contrapartida, as outras duas entrevistadas não podem ser consideradas, neste momento, como guardiãs. A Irmã Carla possui os requisitos, contudo entrou na instituição em 2021 e no ano desta pesquisa possuía apenas dois anos à frente do Memorial do Colégio Bom Conselho, perceptível sua intenção e seus quereres para com a preservação, guarda e difusão das memórias desta escola.

Acredito que o tempo será um excelente aliado para que muito em breve ela também possa ser considerada uma guardiã; a outra responsável que não pôde ser vista como guardiã foi a professora Suzana Oderisch, uma vez que, ao assumir o espaço em vias de aposentadoria por meio de convite, se viu sem cursos, recursos, meio de se aperfeiçoar, tampouco de abrir as portas do museu. Foi durante nossa última conversa que a mesma me explicou sua atual situação. Suzana foi deslocada do museu para dentro da sala de aula, ela já era professora de história nesta escola, e atualmente, as portas do museu foram fechadas.

## **Considerações finais**

Este trabalho trouxe um panorama de uma pesquisa de modo a dar certo protagonismo para as responsáveis técnicas dos lugares de memória. A pesquisa tomou o caminho dessa discussão na intenção de entender em que medida cada uma das responsáveis pelos espaços de memória escolar poderia ou não ser enquadrada no conceito de guardiã de memórias. Quanto ao maior número de mulheres na Educação e suas relações quase que viscerais com a memória destaco que a sociedade historicamente as condicionaram, sim este cenário de maior número de mulheres no papel de educar, bem como, as

relações familiares e sociais que as jogam ao encontro do “gosto” pela memória, as lançam ao encontro de entender a importância do guardar.

Considerando que não há neutralidade no trabalho diário de preservar materialidades do passado escolar, as experiências e intenções individuais afetam as tomadas de decisões quanto ao acervo. Outro fato comum das entrevistadas, é que elas estão envolvidas diretamente ou indiretamente com a educação, ainda que não pratiquem à docência, todas possuem formação como professoras. E por fim, todas trabalham sozinhas nos espaços de memória analisados.

Quanto a manutenção das memórias escolares destes lugares, destaco que suas coordenadoras são as responsáveis tanto pelo tour no momento da visita como pelo agendamento por visitantes externos, bem como, das visitas realizados pelos professores e seus alunos. São elas inclusive, que mantêm estes espaços organizados, com seu acervo disposto e exposto de maneira que faça sentido para os próximos observadores. No caso dos espaços dos Colégios Farroupilha e Sinodal, assim que novos objetos são recebidos por doação e aprovados na avaliação, eles já são catalogados e se possível colocados para exposição.

Por meio dos resultados obtidos ficou evidente que dentre as quatro responsáveis, duas podem ser consideradas sujeitos que estão se constituindo como guardiãs de memória, à luz do conceito cunhado por Gomes (1996). Ambas se dedicam às atividades de seus locais, vivenciam as experiências, fazem parte do coletivo que representam, sentem, vivem, em resumo elas são simbolicamente os espaços que atuam. Elas procuraram cursos e aperfeiçoamento para conseguirem atender às necessidades administrativas e arquivísticas de cada instituição, são reconhecidas pela comunidade como voz dos lugares de memória que representam.

Por fim, a intenção é concluir a análise das entrevistas e produzir resultados, tendo como fio condutor os percursos das quatro mulheres, suas histórias de vida relacionando-as com os lugares de memórias.

## Referências

- ALBERTI, Verena. História dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, p. 155-202, 2005.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. **O Tecelão dos Tempos**: novos ensaios de Teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo**: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação. Porto Alegre: Editora Letra, 2021.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994 (v. 1).
- GOMES, Ângela de Castro. A guardiã da memória. **Acervo, Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1/2, p. 17-30, jan./dez. 1996.
- HARTOG, François. **Tempo e Patrimônio**. Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Edufal, 2013.
- LIMA, R. de S.; SILVA, J. H. da. Feminização do magistério na rede municipal de ensino de Sorocaba sob a perspectiva dos professores. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [s.l.], v. 26, n. 57, p. 209-230, 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1414>. Acesso em: 17 out. 2023.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez.1993.
- PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. **Educação**, Unisinos, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 85-90, maio/ago. 2007.
- PERROT, Michelle. **A história dos quartos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- SCHWANZ, Jezuina Kohls. **Guardiãs da memória escolar**: a preservação da história da educação em duas cidades gaúchas nas primeiras décadas do século XXI. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020.

# CAPÍTULO 13

## **Irmã Luciana de Araújo: a (in)visibilidade da mulher negra na pesquisa de História da Educação em Bagé/RS**

*Mélanie de Quadro Soares Alves*

### **Introdução**

Luciana Lealdina de Araújo, mulher preta, filha de mãe escrava, nascida em 13 de junho de 1870, foi responsável por criar o orfanato São Benedito em Bagé, junto ao vigário Cóstabile Hipólito. O orfanato, fundado em 1º de setembro de 1909 possuía como principal objetivo abrigar e educar órfãos sem distinção de cor ou religião. Cabe destacar que o orfanato em Bagé foi o segundo desenvolvido por irmã Luciana, o primeiro foi o asilo São Benedito em Pelotas, fundado em 13 de maio de 1901.

Figura 1 – Retrato de Luciana durante sua juventude



Fonte: Acervo do Instituto São Benedito de Pelotas.

Considerando o período pós-abolicionista brasileiro, as obras de Irmã Luciana a destacam enquanto uma mulher preta que contribuiu com o avanço da educação voltada para crianças desprovidas e negras que passaram por seus orfanatos. Entretanto, a invisibilidade a assolou, pois a iniciativa deste trabalho surgiu através da inquietação causada pela escassez de fontes documentais sobre Irmã Luciana na cidade de Bagé.

É necessário destacar que durante certo tempo, as pesquisas e escritas se ajustaram ao perfil masculino, o mesmo não seria diferente na educação e história da educação.

Sempre houve (e há) uma educação para meninos e outra para meninas. É preciso que se diga isso em alto e bom som. Afinal, quando se falava em educação ou história da educação, era sempre de meninos que se falava, já que o masculino era tornado universal (Lopes; Galvão, 2010, p.58).

A história não se baseia apenas no gênero, mas também na raça, considerando que não apenas o masculino foi universalizado, mas também o branco. Bento (2022) afirma que a concepção do diverso e diferente, é estabelecida por meio da comparação com o padrão branco, reconhecido como “a referência” ou “o universal”. Qualquer desvio em relação a essa referência ou “modelo” é frequentemente considerado inadequado e resulta em exclusão e discriminação, até mesmo no âmbito educacional e profissional.

Então, como a História da Educação falou e tratou as mulheres negras? Visto que ela é totalmente o oposto do “universal”, e assim, foi rapidamente direcionada ao rumo da invisibilidade.

Contudo, considerando o cenário retratado pela narrativa “oficial”, a mulher negra foi historicamente submetida à invisibilidade, afinal, privilegiaram-se os homens, ou melhor, os homens brancos. Essa dupla invisibilidade, de gênero e raça, imbricada na centralidade da condição de classe do sistema capitalista, busca reservar para as mulheres negras no Brasil a pecha de coadjuvantes, um espaço extremamente delimitado, reduzido a tipos já construídos, solidificados, porque não dizer, naturalizados nas tipologias das mulatas, crioulas, escravas fiéis e infiéis, mucamas (Freitas, 2017).

Enquanto pesquisadora é de suma importância preocupar-se com as mulheres negras e a História da Educação, visibilizando os afastamentos e aproximações que tiveram com a educação durante a história, mostrando que essas mulheres podem e devem ser vistas e ouvidas. Portanto, este texto tem como objetivo destacar a escassez de fontes sobre Irmã Luciana e a invisibilidade da mulher negra na história da educação de Bagé.

## **A inserção da mulher negra na educação do Rio Grande Do Sul com ênfase em Irmã Luciana**

A aproximação da mulher negra com a educação, aconteceu ainda na escravidão. Quando escravizadas possuíam a posição de amas de leite, naquele momento, inúmeras delas deixavam de amamentar e cuidar dos seus próprios filhos para prestarem tais atividades para os filhos da casa grande.

As amas de leite além de ensinarem sobre o mundo e colaborarem com a socialização das crianças, também contribuíram com o processo de alfabetização destas.

É fundamental ressaltar que ao contarem histórias, as amas de leite influenciaram toda a estrutura da linguagem infantil, o que inseriu em nosso dicionário uma gama de palavras que buscam expressar a riqueza das nossas experiências, sentidos, paladar e emoções. Entende-se que essas crianças foram iniciadas no processo de alfabetização com a ajuda dessas mulheres (Freitas, 2017, p. 51).

É necessário observar o papel e a influência da ama de leite na vida e desenvolvimento da criança branca. Conforme destacado por Freitas (2017), ao contarem histórias, as amas de leite não apenas enriqueceram a estrutura da linguagem infantil, mas também contribuíram significativamente para o desenvolvimento emocional, cultural e educacional das crianças. Embora essa influência tenha sido tratada de forma pejorativa e frequentemente subestimada historicamente, as atividades da ama de leite, como a narração de histórias, serviram como práticas educativas para a época, inserindo no dicionário das crianças palavras que refletem as nuances culturais, diversidade de sensações e a profundidade de sentimentos vivenciados. expressam a riqueza de suas experiências, sentidos,

paladar e emoções. Entende-se, assim, que essas crianças foram iniciadas no processo de alfabetização com a ajuda dessas mulheres, evidenciando a amplitude e a importância do papel dessas amas na formação inicial dessas crianças.

A Irmã Luciana, mudou-se em 1900 para Pelotas e em 1908 para Bagé, ambas mudanças possuíam o mesmo objetivo, construir um lar para crianças carentes e desabrigadas, independente de cor ou religião. Durante esse período pós-abolicionista, Pelotas e Bagé, possuíam um traço em comum, as charqueadas. Fato que, inclusive, motivou Irmã Luciana para se mudar primeiramente para a região, pois devido as charqueadas havia um nível de mortalidade alto de negros que morriam no trabalho, e deixavam crianças negras órfãs (Caldeira, 2014, p. 147). Em Bagé, havia uma das maiores charqueadas da região, a Charqueada de Santa Tereza.

Figura 2 – Fotografia da Charqueada de Santa Tereza



Fonte: Acervo Yerecê Moglia.

A preocupação da Irmã Luciana sobre a condição de trabalho e até mesmo mortalidade dos trabalhadores negros das charqueadas

não era em vão. Durante uma visita da autora ao que é hoje a vila Santa Tereza, em um passeio escolar, a guia do passeio contou que devido a situação precária de trabalho, muitos dos negros que trabalhavam ali faziam suas atividades de pés descalços, e assim, durante alguns processos do charque, como a salga, muitos machucavam os pés com o sal, o que diminuía o tempo de vida dos trabalhadores.

As condições de trabalho nas charqueadas eram as piores possíveis, os negros chegavam a trabalhar dezesseis ou mais horas, sendo que, a maior parte do trabalho era realizada à noite, principalmente nas épocas de safra, de novembro a maio. Quando findava o período sazonal, os senhores “inventavam” novas atividades para ocupar o tempo ocioso dos escravos, garantindo assim, uma renda mínima para sustentá-los o restante do ano, porém insuficiente para gerar lucro (Soares, 2006, p. 21-22).

Muitas das crianças órfãs, que eram filhos desses trabalhadores, ficavam à mercê das ruas. Em Pelotas, por exemplo, por mais que existisse o Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição, ele era seletivo e não acolhia meninas negras (Caldeira, 2014, pág. 206).

Sobre os órfãos de Bagé, Caldeira também conta que:

Quando questionada sobre a mudança de Luciana para Bagé, ela afirma que “tinha muita criança órfã em Bagé e estavam na rua porque não tinha ninguém que cuidasse deles né, negro não tinha vez. E ela foi pra lá e fundou o asilo” (Irmã Assunta *apud* Caldeira, 2014, p. 147).

A história e os feitos da Irmã Luciana expõem o cuidado, atenção e aproximação com pessoas negras, desde o nome escolhido para ambos os orfanatos: São Benedito.

Figura 3 – Imagem de São Benedito exposta no Museu Dom Diogo de Souza em Bagé



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

São Benedito é reconhecido por muitos como padroeiro dos escravizados. Filho de escravizados, São Benedito nasceu por volta de 1526 em Sicília, na Itália. Assim como Irmã Luciana que após ter concluído a missão do Asilo São Benedito em Pelotas e partiu para Bagé abaixo de “espinhos e ingratidões” (Caldeira, 2014, p, 147), devido ao período histórico, e claro, a pele preta, a visão sobre São Benedito, inicialmente, não possuía uma ótica positiva.

Frei Apolinário, acreditava que, apesar da pele negra, foram as virtudes de São Benedito que o guiaram rumo à santidade. Frei Apolinário, inclusive, sabia da importância dos escravizados para as colônias, e assim, publicou inúmeras histórias de santos pretos para que os escravizados se identificassem com os santos e encontrassem naqueles um modelo de cristandade (Rocha, 2022, p. 59).

Caldeira (2014, p. 146), com o relato de Irmã Assunta, conta que Luciana aprendeu a ler e escrever, pois cuidava dos filhos dos

senhores, e lembrava que as “negrinhas nunca tinham direito de aula”, foi a partir deste momento, que surge em Luciana a intenção de fundar uma casa para ensinar crianças como ela, a ler e escrever.

A inclusão de Irmã Luciana na História da Educação demonstra, desde o santo escolhido para nomear seus orfanatos, um desejo de representatividade, inclusão e cuidado com as pessoas negras, promovendo uma educação para indivíduos que, até então, eram desprivilegiados e enfrentavam desvantagens diariamente, que incluíam um acesso limitado ou ausente à leitura e à escrita.

### **História, memória e (in)visibilidade: a escassez de fontes sobre Irmã Luciana em Bagé**

Durante a pesquisa de fontes documentais, foram feitas visitas ao museu Dom Diogo de Souza e ao Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda em Bagé, com o objetivo de encontrar em jornais da época notícias que envolvessem Irmã Luciana e o orfanato São Benedito. A pesquisa em jornais partiu do ano 1908, quando Luciana mudou-se para Bagé. Dando ênfase, também, para o ano seguinte, 1909 quando o orfanato São Benedito foi fundado, e 1930, ano de morte de Luciana.

Entretanto, a procura por fontes se tornou um momento de frustração. Havia pouquíssimos registros sobre Luciana nos jornais da época, também há de salientar que algumas edições dos jornais estavam em manutenção ou não faziam parte do arquivo público e museu, além de faltarem páginas em datas próximas a inauguração do orfanato, o que dificultou o andamento da pesquisa. A pesquisa foi feita a partir do jornal *Correio do Sul* (presente no Arquivo Público) e *O Dever* (disponível no Museu Dom Diogo de Souza).

Durante a pesquisa de fontes também foram feitas duas visitas agendadas na Escola São Benedito, que funciona na mesma estrutura do orfanato. Havia algumas fotografias, porém, não possuíam qualquer tipo de anotação, não indicando data ou contexto.

Em uma fotografia, parece haver o registro de um momento importante para o orfanato, pois existem inúmeras pessoas presentes. No centro da fotografia é possível observar a presença de religiosos e adultos com vestes formais. Na frente dos adultos, existem meninas, aparentemente bem-vestidas para época, utilizando de vestidos, cha-

pés e laços no cabelo, diferente da turma de crianças que aparece ao fundo. Onde se vê por volta de 44 crianças, algumas, pequenas, passam quase despercebidas atrás dos adultos. Com vestes largas e simples, elas provavelmente eram as crianças que viviam no orfanato na época.

Figura 4 – Fotografia ao que parece ser os fundos do Orfanato São Benedito, sem indicação de data



Fonte: Acervo Escola São Benedito

Assim como foi dito anteriormente, infelizmente, nestas fontes não está explícito a data ou contexto. Irmã Luciana não está presente na fotografia, o que contribui para a hipótese que o registro ocorreu após 1919, quando a Congregação do Puríssimo Coração de Maria assumiu a diretoria do orfanato.

O motivo da Congregação do Puríssimo Coração de Maria ter assumido a diretoria do orfanato, pôde ser encontrado em uma reportagem sobre Irmã Luciana no jornal *Correio do Sul* em 27/06/1947. Após algumas crises econômicas do Orfanato, Ana Dorotéa Graffé, mulher da alta sociedade da época, fez o maior donativo que o orfanato já havia recebido até então, um prédio adquirido de Pompeo

Martino, além de um donativo para melhora do prédio. O primeiro endereço do orfanato era alugado, na Praça Duque de Caxias.

Figura 5 – Primeiro prédio onde o Orfanato São Benedito funcionou



Fonte: Fagundes (2005).

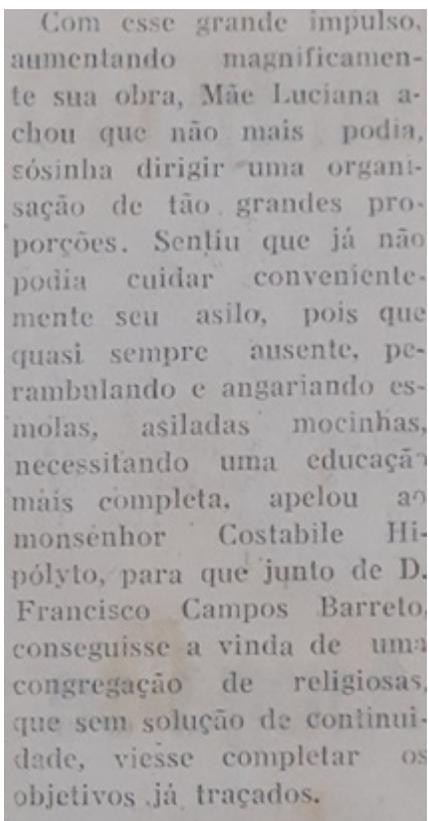
Figura 6 – Fotografia do prédio doado ao Orfanato São Benedito já em funcionamento, sem indicação de data



Fonte: Acervo Escola São Benedito.

Após a doação do prédio, o Orfanato São Benedito passou por um grande “impulso”. Como Irmã Luciana passava grande parte do seu tempo nas ruas, angariando doações e fundos para o orfanato, acreditou que não conseguiria mais dirigir o orfanato sozinha, e assim, pediu ao monsenhor Cóstabile Hipólito e D. Francisco Campis Barreto, para que trouxessem uma congregação de religiosas que poderiam contribuir com o orfanato.

Figura 7– Trecho da Reportagem “Mãe Luciana. Uma vida de caridade, de sacrifício e de renúncia” publicada por Eurico J. Salis, jornal *Correio do Sul*, 27/06/1947.



Com esse grande impulso, aumentando magnificamente sua obra, Mãe Luciana achou que não mais podia, sozinha dirigir uma organização de tão grandes proporções. Sentiu que já não podia cuidar convenientemente seu asilo, pois que quasi sempre ausente, perambulando e angariando esmolas, asiladas mocinhas, necessitando uma educação mais completa, apelou ao monsenhor Costabile Hipólito, para que junto de D. Francisco Campos Barreto, conseguisse a vinda de uma congregação de religiosas, que sem solução de continuidade, viesse completar os objetivos já traçados.

Fonte: Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda.

Para Madruga e Chaves (2018) o estado do Rio Grande do Sul, mostra-se eurocêntrico no momento que procura demonstrar aproximação com as colônias europeias localizadas no estado, aspecto

que, demonstraria grau de superioridade e até mesmo pureza através de embranquecimento cultural.

O apagamento histórico e eurocentrismo sobre o povo negro pode ser observado desde a escravidão, com a queima de arquivos da época. Posteriormente, a História do Brasil era ensinada de uma forma que excluía o negro e indígena, ainda que futuramente, fosse reconhecido que o Brasil foi desenvolvido com as mãos deles. Aquela História, possuindo traços coloniais, focava nos portugueses, enquanto procurava também evidenciar imigrantes europeus como italianos e alemães, e se afastava de qualquer traço negro.

O eurocentrismo afetou e afeta a preservação da memória de mulheres negras na historicidade da educação, e através da escassez de fontes aproxima a história e obras de mulheres como Luciana ao apagamento.

Porém, como disse Ricoeur (2003), da memória como matriz da história passamos à memória como objeto da História, e os cidadãos de Bagé e Pelotas nunca esqueceram de Irmã Luciana. Luciana, é reconhecida entre os fiéis da igreja católica como Irmã, mas entre alguns bageenses e até mesmo, praticantes de religiões de matriz africana, é chamada de Mãe Luciana ou Mãe Preta.

Em uma reportagem, publicada no jornal *Correio do Sul* em 27/06/1947, uma linda homenagem é feita a Luciana, destacando, nela, que o povo de Bagé, nunca a esquecerá.

Figura 8– Trecho da Reportagem “Mãe Luciana. Uma vida de caridade, de sacrifício e de renúncia” publicada por Eurico J. Salis, jornal *Correio do Sul*, 27/06/1947.

Mãe Luciana, o povo de Bagé não te esquecerá, a matéria passa, porém a nossa alma permanece no que legamos à posteridade.

Muitos ainda conservam aqueles Santinhos que tu davas em retribuição ao pouco que recebias, traziam este agradecimento: “A todos os corações bem formados, que ampararam esta obra divina, inspirada por Jesus, eu ofereça, neste grande dia, esta modesta lembrança”.

O teu Orfanato continua a realizar o teu sonho, o teu grande ideal, os teus filhos, multiplicam-se, segundo o preceito divino, e nós não causamos de dizer: Bem dita seja essa humilde heroína que tanto fez por ser tão boa.

Fonte: Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda.

Luciana, ainda hoje é uma figura querida pela cidade de Bagé, seu túmulo no Cemitério da Santa Casa de Bagé, recebe ainda inúmeras placas de agradecimento por graças alcançadas, assim como flores e velas. No Dia de Finados, é inclusive, um dos túmulos mais visitados. Essa foi a forma, como a autora se aproximou da história de Irmã Luciana, pois desde a infância acompanha sua mãe, que neste feriado sempre vai ao túmulo de Luciana deixar flores, fazer pedidos e agradecer por graças.

Entretanto, a autora não conhecia a história de Luciana e suas obras em vida, a ela, era apenas dito que Mãe Luciana era uma

pessoa boa e tinha feito bem ao próximo, principalmente, para as pessoas negras.

A invisibilidade sobre história e memória de Luciana em Bagé parece acontecer apenas no âmbito documental. Pois, através da memória, muitos se conectam com ela através de um elemento que ela utilizou muito em vida, a fé. E assim, passam sua história por gerações.

## Considerações finais

Embora pouco documentada em notícias, fotografias e documentos, a história de Irmã Luciana ilustra de maneira complexa a pesquisa sobre as mulheres negras na História da Educação. Afinal, é por meio de fontes documentais que podemos verificar, contextualizar e até destacar um evento ou pessoa. No entanto, a escassez de fontes também é uma forma de comprovação, contextualização e evidenciação: a invisibilidade da mulher negra está presente na História da Educação.

Assim como foi dito anteriormente, a História da Educação durante certo tempo, tratava apenas o masculino, e este, era branco. Já o perfil de Luciana era o total oposto disso. Os fatores de raça e gênero, fizeram com que o desenvolvimento de suas obras passasse por algumas dificuldades. Por exemplo, por mais que Irmã Luciana tivesse boas intenções, a obra do Orfanato São Benedito em Bagé só aconteceu no momento que ela o pediu para Cóstabile Hipólito, homem branco, que sendo vigário-geral, ocupava um cargo importante na igreja católica da época. Obviamente, também deve-se reconhecer o trabalho que fizeram em conjunto, pois mesmo após Luciana ter se retirado da direção do orfanato, Cóstabile pediu para que ela atuasse na direção de uma creche, atividade que ela exerceu durante os últimos anos de sua vida.

Ainda estando inserida na igreja católica, tendo feito dois orfanatos, como mulher negra, Luciana não possuía nenhum privilégio, e por isso, pode ter saído de Pelotas *abaixo de espinhos e ingratidões*.

Em Bagé, como forma de homenagem e gratidão por seus feitos na cidade, foi deixada uma casa aos fundos do orfanato. Tal informação pode ser retirada a partir dos estatutos do Orfanato São Benedito.

Com a fé em um santo preto, filho de escravizados, Irmã Luciana, uma mulher preta, filha de mãe escravizada, se preocupou, cuidou e criou um lar para inúmeras crianças, algumas, inclusive, estavam em situação vulnerável por serem órfãs filhas de negros que faleciam em situação análoga à escravidão nas charqueadas. Pode se dizer, que Irmã Luciana foi uma figura que não só acrescentou, como também influenciou a História da Educação Negra no Rio Grande do Sul.

Os percalços durante a pesquisa de Luciana, demonstram a importância em fazê-la. É através de pesquisas como essas, após séculos de silenciamento, invisibilidade e tentativa de apagamento sobre mulheres negras na sociedade, que histórias como a de Luciana, a Mãe Preta, surgem, mostrando que mulheres negras, apesar das adversidades, puderam desenvolver obras importantes que mudaram a vida de pessoas. O Orfanato São Benedito de Bagé, por exemplo, abrigou por volta de 89 crianças.

No campo da História da Educação, é hora de pesquisar, escrever e dar visibilidade às mulheres negras, afastando-as do apagamento que as assombra.

## Referências

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CALDEIRA, Jeane S. **O Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio grande do Sul, 2014.

CORREIO DO SUL. Jornal. Bagé, exemplares de 27/06/1947.

ESTATUTOS do Orfanato São Benedito. Bagé. Tipografia do Povo, 1920.

FAGUNDES, Elizabeth Macedo de. **Inventário cultural de Bagé: um passeio pela história**. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres Negras na Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território Plural: a pesquisa em História da Educação**. São Paulo: Ática, 2010.

MADRUGA, Thiago; CHAVES, Larissa Patron. Narrativas Emergentes: Um Olhar Poética sobre Personagem Negros do Século XIX e suas Contribuições para a formação do Rio Grande do Sul. **Revista Seminário de História da Arte**, v. 1, n. 7, ISSN: 2237-1923, 2018.

PEREIRA ROCHA, E. Saci-Pererê e São Benedito: entidades negras, religiosidade e memórias da escravidão: **Fronteiras**, [s.l.], v. 24, n. 43, p. 54-69, 2022. DOI: 10.30612/frh.v24i43.15953. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15953>. Acesso em: maio 2023.

RICOEUR, Paul. Memória, história e esquecimento. Conferência foi escrita e proferida em inglês por Paul Ricoeur a 8 de março de 2003 em Budapeste sob o título “Memory, history, oblivion” no âmbito de uma conferência internacional intitulada “Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism”. Acesso em: maio 2023.

SOARES, Fernanda Codevilla. **Santa Thereza**: um estudo sobre as charqueadas da fronteira Brasil – Uruguai. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

# CAPÍTULO 14

## A produção acadêmica sobre o Movimento da Matemática Moderna no Brasil (1993-2022)

Joseane Leonardi Craveiro El Hawat

### Introdução

O objetivo deste estudo foi inventariar a produção acadêmica sobre o Movimento da Matemática Moderna no Brasil, a fim de verificar as características das investigações realizadas entre os anos de 1993 e 2022. Para a realização deste trabalho, optou-se por desenvolver o levantamento dando atenção às dissertações, teses e artigos científicos inseridos no campo da História da Educação, especificamente na História da Educação Matemática, de forma a sistematizar e analisar os trabalhos de acordo com as instituições de vínculo dos respectivos autores, dos estados de origem, dos programas de pós-graduação, das fontes mobilizadas e dos referenciais teóricos.

O recorte temporal deste trabalho foi definido a partir da publicação do artigo *Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco de teses do CEMPEM/FE-UNICAMP*, realizado por Dario Fiorentini, no ano de 1993. Em seu estudo, Fiorentini efetuou o levantamento de Dissertações e Teses produzidos no Brasil, na área da Educação Matemática, entre 1970 e 1992<sup>37</sup>. Para tanto, o autor organizou um quadro síntese com os treze principais temas de pesquisa encontrados em sua análise, dos quais temos como interesse o item 12, intitulado “focalizando a história do ensino de matemática” (Fiorentini, 1993, p. 75). Com base em seu inventário o pesquisador elenca sete trabalhos finalizados no respectivo período de estudo, dentre os quais a produção de Elisabete Búrigo, do ano de 1989. Em sua Dissertação, Búrigo realizou o

---

<sup>37</sup> Apesar do autor ter realizado uma nova publicação, contemplando as teses e dissertações defendidas entre 1998 e 2001 (Fiorentini, 2001), optou-se por não considerar este marco temporal devido à característica de complemento à primeira publicação.

estudo da ação, do discurso e do pensamento dos principais atores relacionados ao Movimento da Matemática Moderna no Brasil no que concerne ao contexto histórico em que foram produzidos.

Apesar de o artigo de Fiorentini priorizar as escritas acadêmicas em nível de mestrado e doutorado, entende-se que ele contribuiu para o campo da Educação Matemática, bem como para História da Educação Matemática, uma vez que buscou elencar e socializar a produção científico-acadêmica das respectivas áreas, no período citado. Compreende-se que esforços semelhantes podem mapear quais são os principais espaços acadêmicos dedicados à produção de conhecimento acerca da temática, assim como, quais são as fontes mais privilegiadas e anunciar as potencialidades para a continuidade de pesquisas históricas sobre as práticas e discursos educativos de Matemática. Objetivando colaborar com a continuidade desse mapeamento, o presente estudo inicia seu inventário de escritas acadêmicas a partir de 1993 e finaliza no ano de 2022.

Com o intuito de evidenciar os possíveis contornos dos estudos realizados acerca do ideário que defendia a modernização do ensino de matemática no Brasil, o texto que segue foi organizado em três momentos. Inicialmente, intencionou-se delinear as principais provocações incitadas pelo Movimento da Matemática Moderna. Em seguida, buscou-se anunciar os principais aspectos evidenciados pela pesquisa sobre a produção acadêmica do respectivo movimento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e nos periódicos científico-acadêmicos mobilizados. Por fim, foram discorridas as considerações finais, frente aos aspectos suscitados pelo levantamento realizado.

## **O Movimento da Matemática Moderna**

Os debates relativos ao Movimento da Matemática Moderna, no que se refere à esfera internacional, ocorreram no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. De acordo com Soares (2001), uma das principais motivações para esta reforma do ensino de Matemática foi o baixo conhecimento matemático dos alunos que ingressavam na universidade. Conforme o matemático francês René Thom (1978 *apud* Soares, 2001), o Movimento da Matemática Moderna possuía

inicialmente como principais objetivos a renovação pedagógica do ensino, bem como a modernização dos programas de matemática.

No Brasil, a primeira atividade em prol da Matemática Moderna ocorreu em 1957, durante o II Congresso Nacional de Ensino de Matemática, na cidade de Porto Alegre (Búrigo, 1989). Diferente do intervalo de tempo decorrido na esfera internacional, no cenário brasileiro a proposta de renovação transcorreu até a década de 1970. Além disso, segundo Búrigo (1989), faz-se necessário compreender o contexto em que a proposta esteve inserida. Conforme a pesquisadora, os discursos de reivindicação da modernização do ensino da matemática ocorreram em meio ao avanço da industrialização no país, ocasionando uma perspectiva de mobilidade social mediante a escolarização e ingresso nas carreiras técnicas. Nesse contexto da sociedade brasileira, aconteceu a valorização do ensino de matemática como conhecimento imprescindível à formação científica e técnica, em um momento em que se estabeleceu uma relação entre o progresso técnico e o desenvolvimento social (Búrigo, 1989). Assim, mesmo apresentando como interesse ser uma reforma para superar as dificuldades presentes nos métodos tradicionais de ensino, o Movimento da Matemática Moderna se apresentou no Brasil como uma proposta contrária ao processo de elitização econômica e cultural pautada pela matemática, enquanto disciplina curricular, na qual:

[...] o objetivo da disciplina era o adestramento em regras, fórmulas e cálculos sem aplicações e o currículo apresentava a Aritmética, a Álgebra, a Geometria e a trigonometria como ramos estanques e isolados da Matemática e o estudo de um só era iniciado após o estudo completo do outro (Soares, 2001, p. 78).

Dessa forma, percebe-se que a matemática se apresentava como um saber distanciado, submetido a processos de ensinamentos e aprendizagens apartados de uma conexão com a aplicabilidade dos conteúdos, bem como entre suas próprias temáticas de conhecimento (aritmética, álgebra, geometria e desenho). Frente a esse cenário, há de se destacar que os defensores dessa renovação não estavam interessados em desconsiderar a matemática que era tradicionalmente ensinada, mas estavam propondo um ensino com instrumentos novos que a tornassem mais prática. No que concerne

aos dos programas de ensino, as proposições estavam especialmente voltadas ao Ensino Secundário, tendo como objetivo introduzir em seu currículo a Teoria dos Conjuntos; os conceitos de grupo, anel e corpo; espaços vetoriais; matrizes; álgebra de Boole; noções de cálculo diferencial e integral e conhecimentos de estatística (Soares, 2001).

Conforme a pesquisadora Flávia Soares (2001), as mudanças que ocorreram foram unicamente voltadas ao conteúdo, de acordo com as divulgações realizadas pelo Movimento da Matemática Moderna, ressaltando-se que a única alteração no ensino foi a inclusão de um capítulo inicial nos livros didáticos sobre a Teoria dos Conjuntos (Soares, 2001). E, em relação aos livros didáticos, cabe destacar, ainda que de forma breve, uma importante personagem dessa corrente que propunha a renovação do ensino de matemática no Brasil: o professor Osvaldo Sangiorgi. De acordo com Valente (2008), foi um destacado professor e autor de livros didáticos de Matemática durante o Movimento da Matemática Moderna, diplomado em Licenciatura em Ciências Matemáticas, em 1941, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo. Sangiorgi, no ano de 1960, foi aos Estados Unidos para a realização de um estágio e quando regressou para o Brasil, com a ajuda de alguns professores, estruturou um curso de aperfeiçoamento para professores de Matemática, na Universidade Mackenzie, em São Paulo<sup>38</sup>.

Apesar dos esforços relativos à organização de novos livros didáticos e a criação de cursos, poucas foram as alterações nas abordagens nas formas de ensinar Matemática naquele período. As reduzidas propostas singulares foram aquelas desdobradas pelos grupos de estudo existentes no interior das universidades<sup>39</sup>. No entanto, tais proposições não foram incluídas nos livros didáticos mais populares e, ainda menos, as salas de aula.

---

<sup>38</sup> Para aprofundamento do papel e das contribuições de Osvaldo Sangiorgi para o movimento da matemática moderna no Brasil, ver Valente (2008).

<sup>39</sup> Acerca dos grupos de estudo mencionados, Elisabete Zardo Búrigo, em sua Dissertação de Mestrado, destaca a atuação do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM), oriundo de São Paulo, fundado de 1961 e do Grupo de Estudos em Ensino de Matemática de Porto Alegre (GEEMPA), com fundação em 1971 (Búrigo, 1989).

## A pesquisa acadêmica

Realizadas as considerações acerca do Movimento da Matemática Moderna no contexto educativo no Brasil, propõe-se a análise dos aspectos constatados ao longo das pesquisas realizadas. Para tanto, inicia-se esclarecendo os elementos relacionados às etapas metodológicas adotadas.

Quanto aos mecanismos mobilizados para efetuar o arrolamento das produções acadêmicas, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, assim como sítios digitais de revistas acadêmicas dos campos da História da Educação, História da Educação Matemática e Educação Matemática. Optou-se por essas referências por entender que elas concentram, em grande medida, as publicações relacionadas com o tema do Movimento da Matemática Moderna e por acumularem trabalhos basilares para outras pesquisas acerca dessa temática. Para a realização dos levantamentos, definiu-se como descritor de referência para busca a expressão Movimento da Matemática Moderna, entre aspas.

Em relação ao levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, buscou-se pesquisas em nível de mestrado e doutorado, sendo encontradas referências entre os anos de 1998<sup>40</sup> e 2022. Ao total a busca indicou 106 trabalhos no respectivo intervalo de tempo. No entanto, ao voltar os olhos para as duas primeiras décadas dos anos 2000, podemos constatar certa regularidade na produção acadêmica, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de Teses e Dissertações defendidas

Anos	Quantidade Teses e Dissertações	%
1998-2001	01	0,94%
2001-2010	48	45,28%
2011-2020	45	42,45%
2021-2022	12	11,33%
Total	106	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>40</sup> Apesar do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ter disponibilizado a produção da pós-graduação brasileira a partir de 2002, o sistema resgatou referências de trabalhos defendidos desde 1987, conforme informações disponibilizadas pelo sítio digital da CAPES, ver: <https://metadados.capes.gov.br/> Acesso em: 01 agosto 2023.

De acordo com a tabela acima, temos 106 teses e dissertações entre 1998 e 2022, das quais aproximadamente 45% foram defendidas entre 2001 e 2010. A partir do ano de 2020, temos uma drástica redução das pesquisas mobilizando a temática do Movimento da Matemática Moderna, uma vez que, ao final deste período, o mundo e a sociedade científico-acadêmica vivenciaram a pandemia do Coronavírus (COVID-19), a qual implicou, entre diversos aspectos, em mudanças e adaptações dos prazos acadêmicos. Sendo assim, pode-se concluir que a Matemática Moderna tem se mantido como um assunto de interesse dos pesquisadores, indicando a existência de elementos ainda a serem explorados, tais como mobilização de novas fontes, regiões brasileiras pouco investigadas, entre outras possíveis potencialidades de análise sobre o Movimento.

Em relação aos níveis de trabalhos voltados à temática, a pesquisa indicou 87 dissertações distribuídas entre mestrado, mestrado profissional e profissionalizante, em comparação a 19 teses de doutorado. Verifica-se que a concentração de estudos finalizados em nível de mestrado acompanha a realidade da quantidade de cursos em Programas de Pós-Graduação no Brasil. De acordo com a Plataforma Sucupira e dados homologados em 2022, do total de cursos avaliados e reconhecidos, cerca de 63% são cursos de mestrado, enquanto o restante, 37% são de doutorado (Plataforma Sucupira, 2023).

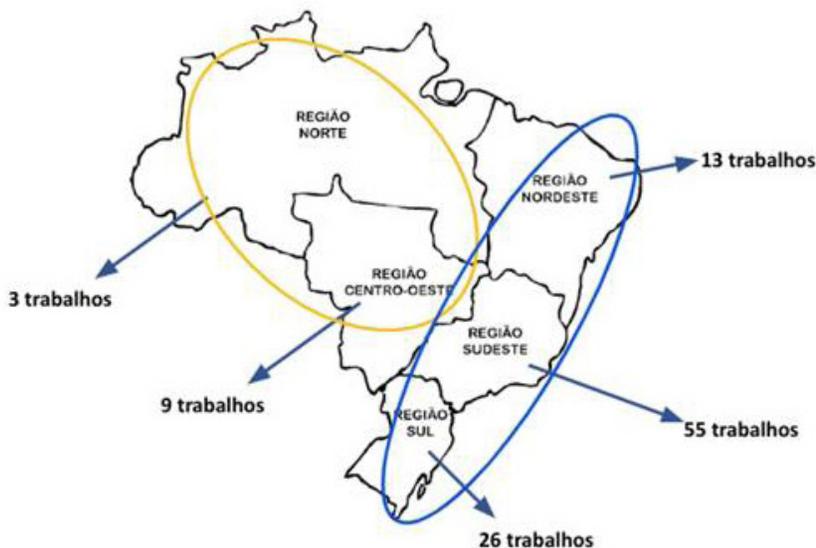
Ainda sob a perspectiva dos Programas de Pós-Graduação, os estudos relacionados ao Movimento da Matemática Moderna eram realizados por pesquisadores oriundos de programas cujas identificações se agrupavam expressivamente em duas áreas: Educação, com 35 pesquisas, e Educação Matemática, com 31 trabalhos. Observou-se também que apenas três trabalhos foram desenvolvidos em programas com a identificação de “História das Ciências”. Mediante a identificação dos Programas de Pós-Graduação é possível concordar com as considerações de Vidal e Faria Filho (2003), quando afirmam que os pesquisadores da História da Educação, e aqui acrescenta-se os que se interessam pela História da Educação Matemática, possuem uma identidade multifacetada e plural, uma vez que são aqueles que se propõem a circular entre a Educação, a Educação matemática e a História das Ciências. Juntamente a essa formação identitária diversificada, pode-se acrescentar o fato de a “história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da edu-

cação e uma especialização da história” (Vidal; Faria Filho, 2003, p.60). Sendo assim, a permeabilidade da temática da Matemática Moderna entre os Programas acena de forma coerentemente com a maneira que as áreas se integram, demonstrando a possibilidade de as pesquisas serem realizadas em diferentes Programas, possibilitando a utilização de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e diversidades de fontes e objetos de pesquisa, o que pode, ao fim, resultar na compreensão de novos elementos acerca do Movimento de reforma no Brasil.

Ao examinar os resultados obtidos, quanto às instituições de origem desses trabalhos, constatou-se que, em torno, de 43% das pesquisas foram desenvolvidas em Universidades Federais e Estaduais de diversas localidades do Brasil e, logo em seguida com 25% da produção científica ocorreu nas Pontifícias Universidades Católicas dos estados do Paraná e São Paulo. Por meio desses resultados, percebe-se que eles seguem uma espécie de convergência com as políticas de expansão da produção de conhecimento nas universidades públicas, federais e estaduais promovidas nas últimas décadas. Segundo Catani, Oliveira e Michelotto (2011), a partir da metade dos anos 1990, a Reforma na Educação Superior juntamente com as mudanças nas políticas de investimento, impactaram de forma decisiva a produção do conhecimento, especialmente nas universidades públicas que trabalham fortemente na Pós-Graduação e na pesquisa.

Sobre as localizações das produções acadêmicas mencionadas anteriormente, no sentido de disposição geográfica, o processo de busca demonstrou dois cenários distintos, conforme Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Mapa de Teses e Dissertações defendidas entre 1993 e 2022



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no mapeamento acima, foi possível constatar que a área realçada em azul, referente ao leste do todo o Brasil, concentra quantidade maior de teses e dissertações contemplando o Movimento da Matemática Moderna, com o total de 94 trabalhos, o que representa aproximadamente 89% do somatório final de estudos. Em situação oposta, verificou-se que os espaços circunscritos ao realce em amarelo, composto pelas regiões norte e centro-oeste, correspondem a tão somente 11% da produção acadêmica em análise, com o montante de 12 trabalhos concluídos. Apesar de essas regiões serem as duas maiores em extensão territorial em comparação com as demais partes do Brasil. É possível supor que a discrepância entre os dois cenários destacados no mapa, deva-se pelas questões de povoamento, assim como pelos incentivos econômicos tardios. No entanto, considerando esses mesmos números, percebe-se a potencialidade quanto a novos estudos voltados à compreensão da reforma da matemática nessas regiões, sendo viável justamente analisar os distintos contextos das práticas de ensino de matemática.

Encerrando a localização dos estudos encontrados na pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, inicia-se a apreciação

dos aspectos evidenciados a partir de buscas em sítios digitais de revistas acadêmicas específicas das áreas de História da Educação, História da Educação Matemática e Educação Matemática. Levando-se em consideração a pertinência que a temática tem, efetuou-se a busca nas principais revistas científicas das áreas anteriormente citadas, quais sejam os periódicos: Revista Brasileira de História da Educação, Cadernos de História da Educação, revista História da Educação, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de História, Educação e Matemática, Revista de História da Educação Matemática e Revista Brasileira de História da Matemática.

Como forma de uniformizar os processos de rastreamento dos artigos em similaridade ao que foi efetuado no Catálogo da Capes, optou-se por utilizar, em todos os periódicos pesquisados, o mesmo descritor de referência, a expressão Movimento da Matemática Moderna, entre aspas.

Antes de apresentar os principais aspectos encontrados no levantamento, é pertinente destacar que cada periódico apresentou intervalos distintos, já que cada revista acadêmica disponibiliza um ano inicial no mecanismo de busca do seu respectivo repositório digital. Esse ano não coincide obrigatoriamente com o primeiro ano de publicação de cada periódico. Realizadas essas observações, segue abaixo Tabela apresentando a quantidade de artigos localizados:

Quadro 1 – Resultados da pesquisa em periódicos acadêmicos

Periódico Acadêmico	Período	Resultados
Revista Brasileira de História da Educação	2011-2022	0
Cadernos de História da Educação	2008-2022	0
Revista História da Educação	2011-2022	0
Revista Brasileira de Educação	1995-2022	0
Revista Brasileira de História, Educação e Matemática	2016-2022	2
Revista de História da Educação Matemática	2015-2022	21
Revista Brasileira de História da Matemática	2020-2022	1

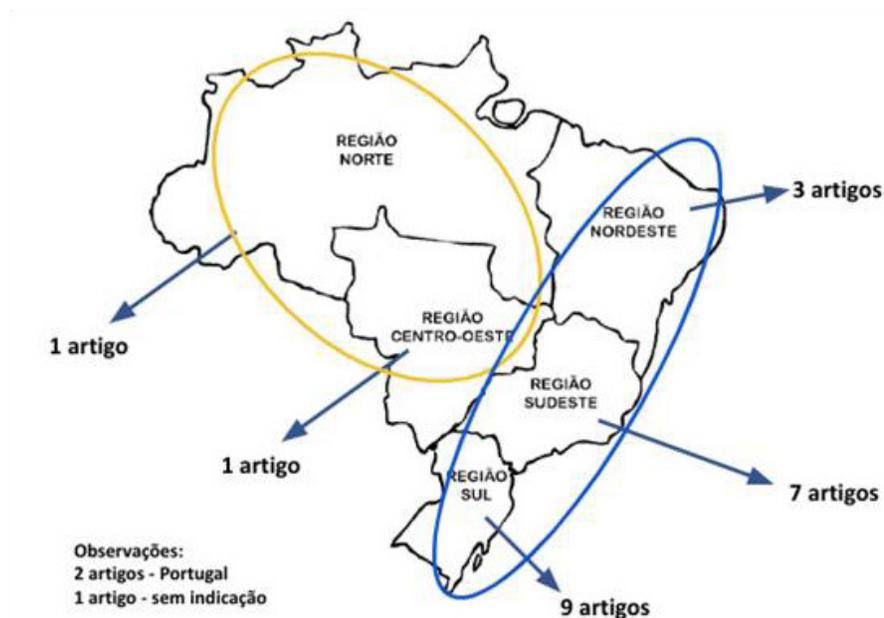
Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima é possível perceber a concentração de artigos em uma única revista acadêmica, a Revista de História da Educação Matemática – HISTEMAT, com 21 trabalhos

publicados. O agrupamento de artigos nessa revista pode ser justificado pelo seu interesse em textos acerca da História da Educação Matemática, história da matemática no ensino, história e didática da matemática, assim como trabalhos que oportunizem o diálogo entre história, educação e matemática, assim como os resultados relativos ao Movimento da Matemática Moderna no Catálogo da Capes: as áreas se integram.

Para realizar a análise de todos os 24 artigos encontrados na pesquisa foi realizada a leitura dos resumos de cada texto, o que resultou em três aspectos a serem destacados: região da produção, fontes utilizadas e referenciais teóricos-metodológicos. No que se refere às localidades originárias dos pesquisadores, a região sul contou com nove artigos, enquanto a sudeste, sete publicações. Apesar desta alteração entre as regiões com maior número de publicações, as regiões norte e centro-oeste permanecem com o menor número de artigos, conforme Figura 2:

Figura 2 – Mapa de artigos publicados entre 1993 e 2022



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Figura 2, percebe-se o mesmo panorama geral encontrado no Catálogo da Capes: a costa leste do país como sendo aquela que detém a maior quantidade de artigos publicados. Essa similaridade pode estar atrelada novamente às regiões com a concentração de teses e dissertações associadas à temática do Movimento da Matemática Moderna defendidas entre 1993 e 2022 e as localidades das respectivas Universidades em que as pesquisas foram realizadas.

Considerando os resumos dos trabalhos arrolados, no que se refere às fontes utilizadas, verificou-se que as análises foram realizadas a partir de livros didáticos em seis artigos e, outros quatro, utilizaram manuais ou guias pedagógicos. Dessa forma, constatou-se que a maioria dos autores buscaram compreender elementos acerca da Matemática Moderna, a partir da cultura impressa escolar e material do respectivo período. A partir desta constatação, torna-se necessário lançar os olhos aos referenciais teórico-metodológicos que foram mencionados nos trabalhos. No entanto, observou-se que entre os artigos localizados na pesquisa, apenas cinco realizaram a indicação das perspectivas adotadas: três trabalhos elaborados a partir da História Cultural e os demais indicaram a fundamentação da sócio-história em suas análises.

Retoma-se aqui dois aspectos apresentados anteriormente: a História Cultural, mobilizada como perspectiva teórico-metodológica e os livros escolares, representando as fontes para as pesquisas da maior parte dos artigos. Tal como sugere Búrigo (2017), em seu texto sobre as contribuições da História Cultural para as críticas de pesquisas acerca do Movimento da Matemática Moderna no Brasil, na História Cultural, são relevantes os textos que permitem a circulação de ideias, e os suportes materiais por meio dos quais foram difundidos esses textos. Segundo as considerações da autora, a História da Educação é um campo que tem os livros como fontes preciosas, uma vez que anunciam a circulação de conteúdos, métodos de ensino e práticas escolares que concebem tais livros como referência (Búrigo, 2017). Dessa forma, percebe-se uma harmonia entre as propostas dos artigos e o interesse dispensado aos livros, já que o próprio Movimento da Matemática Moderna mobilizou os livros como uma ferramenta de circulação dos ideais da reforma.

No que concerne aos autores indicados, constatou-se a citação de três referenciais na maioria dos artigos, são eles: o historiador francês Roger Chartier e suas considerações sobre a História Cultural e os conceitos de apropriação cultural e de representação, André Chervel e suas considerações sobre a História das Disciplinas Escolares e, por fim, as contribuições de Alain Choppin para a análise de livros e manuais pedagógicos. Há de se esclarecer que outros autores também foram indicados de forma pontual nos resumos dos artigos, tais como os historiadores franceses Jacques Le Goff, Marc Block, Michel de Certeau e Dominique Julia. Dessa forma, verifica-se o predomínio de teóricos franceses nas escritas analisadas, tal como já apontou Valente (2007), quando ressaltou esta influência nos estudos brasileiros voltados à História da Educação Matemática. É possível supor que as reflexões pautadas por estes autores devam acompanhar os empenhos de apreensão e de compreensão teórica realizados nos programas de Pós-Graduação, cursos de graduação e assim como os grupos de pesquisa em história da educação matemática no país.

## **Considerações finais**

A proposta para a renovação da matemática esteve atrelada ao processo de modernizar seu ensino, frente ao evidente afastamento da matemática do ensino secundário e daquela que era ensinada nas universidades. O impulso para a modernização também estava relacionado à necessidade de adaptar o ensino às demandas dos países ocidentais na corrida científica e tecnológica (Soares, 2001).

No Brasil, a matemática moderna apresentada se deve à participação de professores brasileiros em congressos internacionais, que trouxeram as questões discutidas naqueles espaços para o debate nacional, como os Congressos Nacionais de Ensino da Matemática. Assim, a adesão brasileira ao movimento da matemática moderna ocorreu mediante a persuasão da classe docente sobre a urgência de uma reforma, sendo a proposição da matemática moderna, aquela que daria condições de superar as dificuldades enfrentadas no ensino dessa disciplina (Alves; Silveira, 2016).

Acerca das buscas realizadas, o presente artigo procurou caracterizar um conjunto de pesquisas acadêmicas que já foram rea-

lizadas no Brasil, entre 1993 e 2022. No que se refere aos resultados provenientes do Catálogo da Capes, pode-se afirmar que, no período em estudo, a matemática moderna permaneceu sendo um assunto de interesse para os pesquisadores nos níveis de mestrado e de doutorado, o que pode indicar a existência de elementos ainda a serem investigados, tais como mobilização de novas fontes, regiões brasileiras não exploradas por completo, entre outras potencialidades.

Quanto aos espaços de produção científico-acadêmica verificou-se uma similaridade na concentração de teses e dissertações, assim como nas publicações de artigos na costa leste do território brasileiro, sendo possivelmente justificado pelos locais das respectivas universidades de origem destes pesquisadores. Acerca dessa produção associada à temática do movimento da matemática moderna, a História Cultural mostrou-se como a principal abordagem adotada nos artigos, juntamente com as contribuições de historiadores franceses.

Por fim, por meio da apresentação desse panorama geral, intencionou-se suscitar aspectos que poderão contribuir para futuras análises no campo da História da Educação, bem como para a História da Educação Matemática.

## Referências

ALVES, Antônio Maurício Medeiros; SILVEIRA, Denise Nascimento. Uma leitura sobre as origens do Movimento da Matemática Moderna (MMM) no Brasil. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, p. 6-22, 2016.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil**: Estudo da Ação e do Pensamento de Educadores Matemáticos nos Anos 60. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. REVISITAÇÕES DO PASSADO: contribuições da História Cultural à crítica da pesquisa. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 3, n. 2, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria. **As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento**. Fundamentos em Humanidades, San Luis, v. 12, n. 23, p. 47-64, 2011.

FIorentini, Dario. Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco de teses do CEMPEM/FE-UNICAMP p. 55-76. **Zetetiké**, v. 1, n. 1, 1993.

FIorentini, Dario. Relação de Teses e Dissertações de Mestrado e Doutorado em Educação Matemática produzidas no Brasil nos anos de 1998 a 2001. **Zetetike**, v. 9, n. 1-2, p. 179-203, 2001.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>. Acesso em: 10 set 2023.

SOARES, Flávia dos Santos. **Movimento da matemática moderna no Brasil: avanço ou retrocesso?** 203f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT: Revista Eletrônica de Matemática**, v. 2, n. 1, p. 28-49, 2007.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Oswaldo Sangiorgi: um professor moderno**. Annablume, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, p. 37-70, 2003.

# CAPÍTULO 15

## **Gênero, sexualidade e diversidade sexual: um levantamento bibliográfico nas páginas da *Revista História da Educação* (1997-2023)**

*Franklin Donatello Rosa*

A presente comunicação tem como objetivo apresentar e discutir um levantamento bibliográfico na área da História da Educação realizado através de pesquisa nas edições da *Revista História da Educação*, publicada pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe), que se encontram em acervo digital<sup>41</sup>.

Durante a pesquisa no site da publicação, foram buscados artigos relacionados à temática de gênero e sexualidade, mais precisamente à diversidade sexual (temáticas relacionadas à comunidade LGBTQIAP+<sup>42</sup>).

Ainda que eu seja parte do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), minha pesquisa de mestrado está inserida na área de Ensino de História e não na área de História da Educação. Ao pensar com minha orientadora sobre as possibilidades de pesquisa voltadas para a contribuição na área de História da Educação, surgiu a ideia para o presente trabalho. Visto que minha pesquisa utiliza-se dos conceitos de gênero e diversidade sexual<sup>43</sup>, mostrou-se pertinente ter um panorama das contribuições que se apropriam destas temáticas dentro de uma área diferente, mas ainda

<sup>41</sup> De acordo com o website da publicação, ela está mantida desde o ano de 1997. O site aponta como objetivo da publicação disseminar conhecimentos relacionados à área de História e Historiografia da Educação. É uma publicação que recebe apoio financeiro do CNPq/Capes. Todas as edições da Revista História da Educação encontram-se reunidas em: <https://seer.ufrgs.br/asphe>.

<sup>42</sup> Para mais apontamentos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual (e também sobre a heteronormatividade e seus efeitos no espaço escolar), confira “Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares” de Yara de Paula Picchetti e Fernando Seffner. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23614/21164>. Acesso em: 6 jun 2023.

<sup>43</sup> Trata-se de um estudo acerca do silenciamento da comunidade LGBTQIAP+ nos livros didáticos produzidos para a disciplina de História.

próxima, da minha área principal de atuação. A fonte escolhida, por ser uma produção advinda do estado do Rio Grande do Sul, demonstra uma aproximação das produções regionais acerca das temáticas recortadas.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico, temos um panorama da dimensão das contribuições acerca de temáticas selecionadas, caracterizando-se, metodologicamente, de acordo com Gil (2002) como pesquisa bibliográfica. O que denominamos de levantamento bibliográfico é uma das etapas iniciais da pesquisa científica de qualquer área. Para possibilitar a pesquisa é necessário recolher informações preliminares sobre o campo a ser descoberto e trabalhado pelo pesquisador (Minussi *et al.*, 2018).

De acordo com Ruiz (2009), seja para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa, seja para o estabelecimento de *status quaestionis*, é imprescindível a existência de pesquisa bibliográfica prévia para qualquer espécie de pesquisa.

Para algumas áreas, onde a produção acerca de determinadas temáticas é considerada diminuta, podemos afirmar que a pesquisa bibliográfica se torna ainda mais indispensável, pois ao percebermos o próprio volume diminuto de pesquisas, podemos justificar a relevância de nossas pesquisas para os campos aos quais elas estão relacionadas. Tal finalidade para a pesquisa bibliográfica condiz com as ideias de Eco (1989, p. 42), pois para o autor, “organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora”.

Para a elaboração do presente artigo será utilizada como base teórica a perspectiva da autora Judith Butler sobre a questão de gênero. Em sua obra intitulada “Problemas de Gênero”, Butler conceitua gênero como performativo, sendo assim, essas “performances” são “fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (Butler, 2010, p. 194).

De maneira simplificada Poggio (2012) define que as imposições entre o que é ser masculino e feminino, em uma perspectiva voltada para o conceito de gênero, vão além do caráter biológico, para a autora, essas imposições “são discutidas à luz de seus condicionantes sociais e culturais, no que pressupõe pensar que as identidades de gênero não são estanques e imutáveis e constroem-se nas aproximações” (Poggio, 2012, p. 91).

Os signos condicionantes do que é masculino e do que é feminino estão presentes na nossa sociedade de uma forma praticamente congelada, ainda que haja formas de quebrar com estas expectativas, elas ainda estão presentes. Louro (1994) utiliza como exemplo de imposição social relacionada à questão de gênero o lugar comum do qual possivelmente todos ouvimos ao menos uma vez em nossas vidas, presente na frase “homem não chora”. Tal afirmação está pautada na ideia de demonstrar emoções é um campo proibido e minado para homens, que a vulnerabilidade da demonstração de sentimentos e da sensibilidade presentes no choro é tipicamente atribuída ao feminino. O feminino, que é associado ao delicado.

Tais signos condicionantes a imposição de comportamentos esperados pelo masculino e feminino também está presente nas manifestações físicas, no que tange ao que afirma Butler (2010), ao performativo, ao que o corpo demonstra. De acordo com Louro (1994), nessa perspectiva condicionante, os movimentos corporais são diferentes para homens e mulheres, sendo assim, a autora utiliza o exemplo de que o andar balançando os quadris é atribuído ao feminino, ao que por outro lado, um caminhar denominado mais “firme” (mais endurecido, demonstrando mais segurança) é associado ao masculino. Ainda no que tange ao corporal, a autora cita o uso das mãos para gesticular enquanto a fala é articulada e o posicionamento das pernas ao sentar. Enfim, é interminável a lista de comportamentos esperados e impostos pela sociedade para as pessoas de acordo com o gênero com as quais elas estão alinhadas.

O termo “gênero” pode ser referente ao seu uso gramatical, atribuindo características femininas ou masculinas para palavras e sujeitos. Porém, através do tempo, com o caráter mutável da linguagem, foi ganhando significados diferentes ao seu uso. Como se refere Joan Scott (1995), “as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história”.

No âmbito acadêmico, até os dias de hoje, ao mencionarmos o termo “gênero”, automaticamente estamos condicionados a pensar nas pesquisas relacionadas às diferenças entre homens e mulheres e aos estudos focados em mulheres. Tal associação vem sendo construída desde os anos 1970. Dentro das utilizações contemporâneas, o termo gênero foi utilizado inicialmente por feministas norte-americanas, com o intuito de dar ênfase as distinções sociais baseadas

no sexo. A utilização da palavra “gênero” marcava a rejeição do determinismo biológico contido na utilização de termos como “sexo” (Scott, 1995, p. 73).

Sendo assim, uma das utilizações mais simples do termo “gênero” ocorre, de acordo com Scott (1995), como um sinônimo de “mulheres”, visando o reconhecimento político desse campo de pesquisas. A categoria gênero, para a autora Joan Scott, é de suma importância para garantir na História a visibilidade das experiências vividas por mulheres. Porém, a preocupação teórica com a utilização de gênero como categoria analítica é particularmente recente, tendo emergido apenas ao final do século XX (Scott, 1995, p. 85).

Ao discutirmos a História da Educação e gênero devemos ter em mente que o acesso à educação foi um processo de exclusão das mulheres no Brasil, onde apenas nos anos 1930 ocorreu um aumento do acesso ao Ensino Superior pelo gênero feminino. Há ainda a problemática de que diversos cursos, como por exemplo, os de Engenharia, são considerados “cursos masculinos”, em que até mesmo atualmente, a quantidade de alunos é superior a quantidade de alunas. Podemos perceber tal afirmação na averiguação de dados elaborada por Rosemberg (2001), onde a porcentagem de graduandos presentes no Exame Nacional de Cursos<sup>44</sup> No ano de 1999, em relação ao curso de Engenharia Civil foi de 75% para os homens e 25% para as mulheres. Em relação ao curso de Engenharia Química, foi de 57,6% para os homens e 42,4% para as mulheres.

As autoras Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007, p.284) em seu artigo intitulado “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero” abordam a trajetória da formação de tal campo historiográfico afirmando que dentro das Ciências Humanas, a disciplina História foi a que se apropriou mais tardiamente da categoria “mulheres”, inclusive como categoria analítica na pesquisa histórica. Já na área da História da Educação ao tratar da problemática da feminilização/feminização do magistério como objeto de pesquisa houve maiores reflexões nas investigações

<sup>44</sup> De acordo com o INEP, o Exame Nacional de Cursos, também conhecido como Provão, foi um exame aplicado aos formandos, no período que abrange os anos entre 1996 e 2003, com o intuito de promover a avaliação dos cursos de graduação da Educação Superior brasileira, em relação aos resultados do processo de ensino-aprendizagem dos graduandos. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>. Acesso em 10 out 2023.

empreendidas, mesmo que tenham sido limitantes as categorias acima aludidas.

De acordo com Perrot (2007), as mulheres não foram incluídas nas narrativas historiográficas por não terem marcado presença em espaços públicos em paridade com os homens. Sendo assim, por conta das dificuldades do acesso das mulheres à educação até o início do século XX em comparação ao acesso dos homens à educação formal, pode-se dizer que há impacto disto nas produções acadêmicas relacionadas à História da Educação e gênero, que consequentemente também se aplica a área de História das mulheres.

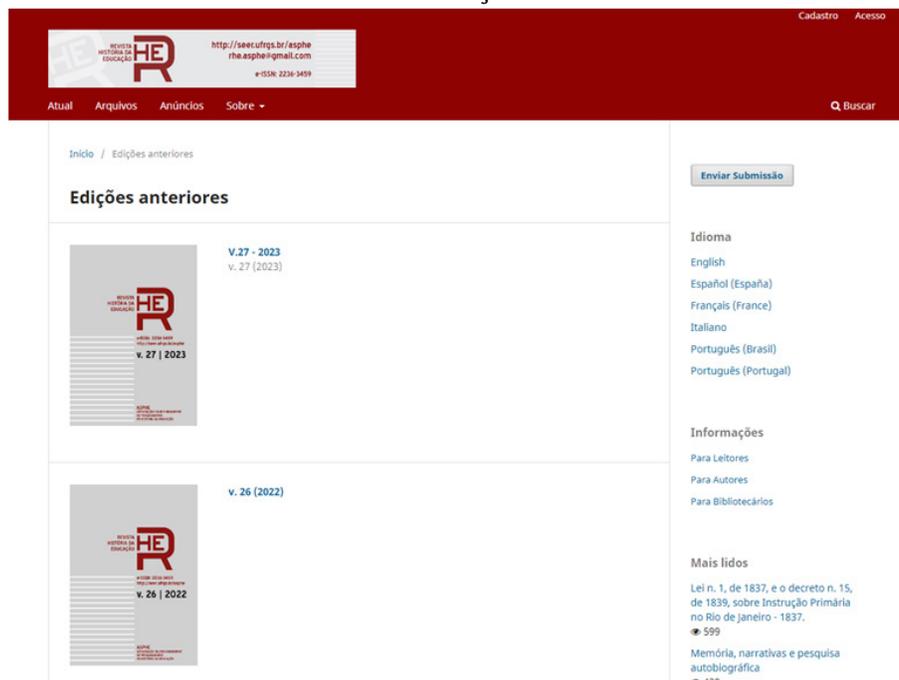
Gênero e sexualidade, ainda que sejam conceitos diferentes, estão interligados. Ao falarmos de diversidade sexual, por exemplo, utilizamos siglas como LGBTQIAP+, que são abrangentes à questão da dissidência de gênero, incluindo dentro da diversidade, pessoas trans (pessoas que de maneira simplificada, se identificam com o gênero oposto ao que foram designadas ao nascer). No que tange ao conceito de diversidade sexual, compreende-se como diversidade sexual as diversas maneiras possíveis de os seres humanos se relacionarem sexualmente uns com os outros, excluindo a ideia de que a heterossexualidade é a única forma relacional possível. Tal ideia está pautada no que chamamos de heteronormatividade. Segundo Meyer e Petry (2011), o termo heteronormatividade, utilizado pela primeira vez em 1991 por Michael Warner, é entendido como um padrão de sexualidade (heterossexual) que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. De acordo com isso, a heteronormatividade pode ser considerada mais uma forma de padronização dos comportamentos humanos, acontecendo um movimento parecido com o dos já mencionados signos condicionantes sociais relacionados ao que é masculino e feminino na perspectiva de gênero.

Para a elaboração do presente trabalho, examinei todas as edições da *Revista História da Educação*<sup>45</sup> publicadas no período que compreende os anos entre 1997 e 2023, em busca de artigos publicados que estivessem relacionados às temáticas de gênero e diversidade sexual. Todos os volumes da revista estão disponíveis através do repositório online<sup>46</sup>, que podemos ver na imagem abaixo.

<sup>45</sup> Doravante, a sigla “RHE” será utilizada em referência à *Revista História da Educação*.

<sup>46</sup> As edições da *Revista História da Educação* estão hospedadas no portal de revistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em formato online no link

Figura 1 – Portal de revistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde estão hospedadas as edições da Revista História da Educação



Fonte: captura de tela feita pelo autor em 19 set 2023.

Para isto, foi efetuada a leitura de todos os títulos de artigos publicados na RHE. A partir dos títulos, por indicarem de maneira sintética as temáticas a serem tratadas nos artigos, atentei o olhar de maneira mais minuciosa para as palavras-chaves utilizadas. No quadro abaixo estão apontados os dados obtidos durante a pesquisa no acervo da revista, contemplando todas as edições publicadas entre o ano de 1997 e o ano de 2023. Tratam-se das palavras-chaves selecionadas e da recorrência da sua utilização pelos autores dos artigos publicados pela RHE.

Quadro 1 – Levantamento de palavras-chaves e as recorrências de artigo/publicações

Palavras-chaves relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade/ diversidade sexual	Número de artigos/publicações
Gênero	1
Relações de gênero	2
Educação da mulher	3
Educação feminina <sup>47</sup>	3
Educação moral feminina	1
Feminismo	2
Feminização do magistério	2
Mulheres	3
Mulher	2
História das Mulheres	1
Moral sexual	1

Fonte: Revista História da Educação (edições do ano de 1997 até o ano de 2023). Quadro elaborado pelo autor.

Dentre as palavras-chaves utilizadas em artigos que podem ser considerados relacionados a temática de gênero, encontra-se o termo “mulher”, que segundo Butler (2010), não pode ser considerado um termo que se esgota facilmente, levando em consideração que gênero estipula interseções com identidades construídas discursivamente, como por exemplo, classe, raça e sexualidade. Ao discorrermos sobre sexualidade, devemos levar em consideração a diversidade sexual, que é correlata às diversas formas de expressar a sexualidade humana. Ao considerarmos a diversidade sexual, a heterossexualidade (a orientação sexual onde a sexualidade é experienciada entre pessoas de gêneros opostos) é apenas mais uma forma de sexualidade, excetuando desta, o aspecto normativo. Podemos utilizar a sigla LGBTQIAP+<sup>48</sup> para nos referirmos às sexualidades que não são a heterossexualidade.

<sup>47</sup> Estão contabilizadas como “educação feminina” as publicações publicadas em espanhol, com as palavras-chaves idênticas, porém em espanhol (*educación femenina*).

<sup>48</sup> A sigla LGBTQIAP+ significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexual, e por último o sinal de + compreendendo a diversidade de gênero e sexualidade como algo fluído, como uma espécie de guarda-chuva para as mudanças que naturalmen-

Como podemos verificar no quadro exposto anteriormente, não há nenhum artigo publicado na *Revista História da Educação* que tenha utilizado palavras-chaves relacionadas às temáticas de diversidade sexual. Em relação às temáticas relacionadas à sexualidade, fora encontrado apenas um artigo, na edição v. 15, n. 33, jan./abr. 2011, intitulado “O que um menino deve saber para seu bem: representações de infância em manual de educação moral e sexual do início do século 20” de autoria de Maria Stephanou. O artigo trata-se de uma análise do livro datado de 1897, intitulado *O que um menino deve saber*, de autoria de Sylvanus Stall, que faz parte da coleção *Self and sex series*. De acordo com o resumo da autora, tal obra dedicava-se a auxiliar os meninos a terem uma infância pura e santa. Dentre as principais instruções dadas aos meninos pelo autor, encontrava-se a indicação da castidade. A partir de agora, iremos apresentar brevemente os resumos dos artigos encontrados durante a pesquisa.

Com a palavra-chave “gênero” fora encontrado apenas um artigo, intitulado “Gênero e nação: a série fontes e a virilização da raça – Gender and nation: the série fontes and the virilization of the race”, de Silva e Flores (2010). O artigo trata-se de uma interpretação da coleção didática “Série Fontes”, de autoria de Henrique da Silva Fontes, que foi distribuída na rede de Instrução Pública de Santa Catarina entre a década de 1920 e 1950.

Alinhados às palavras-chaves “relações de gênero”, encontraram-se dois artigos. Ambos os artigos são de autoria de Eliane Teresinha Peres, sendo estes “Relações de gênero, classe social e grupo étnico nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)” e “História e educação: as relações de gênero em Pelotas no final do século 19 e início do século 20”, sendo publicados em 1997 e 1998, respectivamente. O primeiro artigo trata da apresentação do resultado de uma pesquisa sobre os cursos masculinos de instrução primária oferecidos no período noturno nos anos entre 1875 e 1915 pela Biblioteca Pública Pelotense. Além da análise em relação aos estudos de relações de gênero, são trabalhadas as questões de classe e etnia dos alunos do

---

te podem ocorrer. Mais informações em: **LGBTQIAP+: Você sabe o que essa sigla significa?** Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>. Acesso em 20 mai 2023.

curso. O segundo artigo, com título explicativo, trata das relações entre homens e mulheres na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no final do século 19 e início do século 20. A autora tem como base teórica a autora Joan Scott.

Utilizando as palavras-chaves “educação da mulher”, foram encontrados três trabalhos. Em “A educação feminina no Brasil ao fim do século 19”, Tambara (2012), investiga as concepções ideológicas em relação à educação da mulher no Brasil durante o século 19. O autor discute as obras de Nísia Floresta e Tito Lívio de Castro para analisar a construção das concepções do papel da mulher na sociedade brasileira. No artigo “Leituras de formação – Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras”, Bastos e Garcia (2012), analisam o discurso fundador da economia doméstica (disciplina presente no currículo da Escola de Primeiras Letras que focava em formar mulheres para desempenhar os trabalhos de casa) no Brasil, através da análise do primeiro livro de leitura destinado para a escola primária. No trabalho intitulado “Uma mulher decente, uma professora competente: práticas de educação do corpo (de acordo com as teorias de Norbert Elias) na formação de professoras (IEEL, década 1970)”, Cardozo e Honorato (2023) analisam as práticas de educação do corpo presente na formação de professoras durante a década de 1970, utilizando evidências localizadas no Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL).

Foram encontrados três trabalhos utilizando as palavras-chaves “educação feminina”, sendo um deles publicado em espanhol e contabilizado por utilizar-se das palavras-chaves “educación feminina”. No trabalho “A educação secundária feminina: uma história catarina (1935-1947) – Women’s high school education: catarina history (1935-1947)”, Garcia (2012) discute a necessidade da produção de uma história da educação secundária feminina no estado brasileiro de Santa Catarina, pois de acordo com a autora, existe uma lacuna historiográfica no que se refere à história do curso secundário na região. No artigo “La mujer casada y el papel de la educación para su crecimiento personal: análisis de las publicaciones de la escuela moderna (1901-1917)”, Antón (2021), busca identificar a realidade da mulher casada no período compreendido entre 1901 e 1917 através das publicações da Escola Moderna, para isto, fora utilizada

como fonte o Boletín de la Escuela Moderna. Em “A instrução de meninas no Asilo de Santa Teresa (Maranhão/1856-1871)” de Castro e Castellanos (2021), os autores analisam a instrução de meninas pobres atendidas pelo Asilo de Santa Teresa, que para os autores exerceu um papel importante na formação tanto escolar, quanto de mão de obra de crianças designadas do sexo feminino no Maranhão durante o século XIX.

Com as palavras-chaves “educação moral feminina”, foi encontrado o artigo “La educación moral femenina según la revista El Magisterio Nacional”, de autoria de Vargas (2012). O trabalho analisa os conteúdos relacionados à educação moral feminina publicados no periódico *El magistério nacional*, revista pedagógica mensal durante o ano de 1905.

Alinhados a palavra-chave “feminismo” encontraram-se dois artigos, sendo estes “A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica – The co-education of the sexes: notes for an historical interpretation”, de Almeida (2012), e “Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata feminista (1887-1964)”, de Fialho e Sá (2018). O primeiro trabalho artigo trata-se de uma análise dos documentos publicados no Congresso da Instrução Pública do Rio de Janeiro no ano de 1884, no que tange às discussões sobre a co-educação dos sexos (sistema onde meninos e meninas eram educados conjuntamente), que de acordo com a autora, foi combatida pela Igreja Católica no Brasil. O segundo trabalho se dedica ao estudo da vida da educadora Henriqueta Galeno, que fora uma intelectual feminista cearense.

Utilizando as palavras-chaves “feminização do magistério” encontramos dois textos publicados na RHE. Em “Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais”, Aragão e Kreutz (2011), utilizaram as atas e periódicos da primeira escola Normal de Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, para investigar a relação entre as representações acerca do papel docente feminino construídas historicamente com o discurso de professoras atualmente. Castanha (2015), por sua vez, no artigo intitulado “O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas – The process of feminization of teaching in Brazil at the nineteenth century: coeducation and mixed schools” propõe-se a compreender o processo de feminização

do magistério, relacionando-o com a coeducação. Para isso, o autor utiliza análise do discurso de alguns intelectuais e de legislação.

Utilizando-se da palavra-chave “mulheres”, foram encontrados três artigos. No artigo “A educação nacional e o conservadorismo feminino em tempos de ditadura” de Campos e Chaves (2022), ocorre uma análise sobre como o tema Educação fora trabalhado no I Congresso Sul-Americano da Mulher em Defesa da Democracia (CAMDE). Os autores focam nas organizações femininas de direita no Brasil durante o período da ditadura civil-militar. Em “Práticas educativas no cotidiano de mulheres do Alto Sertão Baiano (1885-1950)” de Jinzenji e Marques (2022), os autores analisam práticas educativas experienciadas por mulheres da família Spínola Teixeira, que exerceu influência social, política e econômica no Alto sertão baiano. O recorte temporal dos autores encontra-se nos anos compreendidos entre 1885 e 1950. Fonseca (2022) analisa as escolas da cidade de Mariana em Minas Gerais, de acordo com o autor, um exemplo de urbanização, em comparação com a cidade de São Gonçalo, tipicamente rural. Nas diferenças entre as cidades, o autor explora o papel da educação no espaço urbano, destacando a agência de negros e mulheres, durante o século 19.

Com a palavra-chave “mulher” foram encontrados dois trabalhos publicados na RHE, sendo estes “O bordado com ferramenta educacional no Brasil entre os séculos XIX e XX” de Pereira e Trinchão (2021) e “Igualdade e diferença: diálogos sobre o camponês, a mulher e a criança no romance *Noventa e três* de Victor Hugo – Equality and difference: dialogues about the peasant, the woman and the child in the Ninety-three Victor Hugo’s novel”, de Ferraro (2015). O primeiro trabalho analisa a atividade de bordar como ferramenta doutrinadora na formação educacional das meninas no final do século XIX e início do século XX. De acordo com os autores, são trabalhados os ideais de feminilidade vigentes entre o Brasil colonial, imperial e republicano e o desenvolvimento da educação formal. No segundo trabalho, Ferraro (2015) aborda a relação entre igualdade e diferença na obra de Victor Hugo intitulada *Noventa e Três*, que aborda a Guerra da Vendaia.

Fazendo uso das palavras-chaves “história das mulheres” foi encontrado um artigo, sendo este “A Moda e as Mulheres: as práticas de costura e o trabalho feminino no Brasil nos anos 1950 e 1960”, de

Frasquete e Simili (2017). O trabalho utiliza como fonte o material didático do curso de corte e costura da Escola de Corte e Costura São Paulo e a revista carioca *Jornal das Moças* para compreender a relação feminina com a prática do corte e costura no período dos anos 1950 e 1960.

## Considerações finais

A partir do que foi exposto durante a elaboração do presente levantamento bibliográfico, pode-se concluir que é diminuto o número de artigos relacionados à temática de gênero publicados na *Revista História da Educação*. Dentre os artigos relacionados à temática de gênero é correto afirmar que a sua grande maioria é correlatada à questão da educação feminina e da feminização do magistério. Sendo assim, há ainda, um vasto território associado às temáticas de gênero a ser explorado pelos pesquisadores da área de História da Educação.

Destaco o trabalho de Tambara (2012) intitulado “Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19”, que foi encontrado durante a pesquisa e utiliza-se da palavra-chave “feminilização”. Tratando-se de uma análise do processo de feminilização do magistério no Rio Grande do Sul no que tange a instrução pública do século 19, o artigo poderia estar alinhado com as palavras-chaves “Feminização do magistério”. O artigo foi publicado originalmente em 1998, sendo referenciado como 2012 por conta da digitalização da publicação. Sendo assim, podemos perceber que as palavras-chaves utilizadas podem variar de acordo com a época em que os artigos foram produzidos. Como tratamos inicialmente, os estudos de gênero (e também os relacionados às temáticas de sexualidade e diversidade sexual), são considerados “novos” para a História, refletindo-se também na área de História da Educação. Podemos considerar que sem as pesquisas de cunho bibliográfico, podemos não nos atentar a trabalhos que estão alinhados aos estudos de gênero, por exemplo, mas que por conta das escolhas de palavras-chaves em suas épocas de produção, passam despercebidos.

Ao longo da pesquisa foi possível verificar uma quantidade considerável de trabalhos relacionados à trajetória e biografia de pro-

fessoras, mas não diretamente tratou-se de diversidade sexual destes agentes. Em relação às temáticas de sexualidade e diversidade sexual, pode-se afirmar que não há artigos publicados na *Revista História da Educação*. Atualmente, minha pesquisa de mestrado é relacionada à área de Ensino de História, onde as temáticas de diversidade sexual, mesmo que em um ritmo não muito constante e crescente, são mais trabalhadas do que na área da História da Educação, levando, principalmente, em consideração o presente levantamento bibliográfico. De acordo com Seffner (2021), “os temas em gênero e sexualidade vão paulatinamente marcando presença no território escolar”, desta forma, essas temáticas estão imbricadas ao Ensino de História e consequentemente com a História da Educação. O diálogo entre essas duas áreas, pode proporcionar um aumento nas produções relacionadas às temáticas de diversidade sexual e um enriquecimento das produções acerca da temática de gênero.

## Referências

- ALMEIDA, J. S. de. A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica – The co-education of the sexes: notes for an historical interpretation. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 11, n. 22, p. 61-86, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29288>. Acesso em: 13 out. 2023.
- ARAGÃO, M. C.; KREUTZ, L. Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 15, n. 34, p. 106-122, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/19410>. Acesso em: 13 out. 2023.
- BASTOS, M. H. C.; GARCIA, T. E. M. Leituras de formação – Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 3, n. 5, p. 77-92, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30044>. Acesso em: 12 out. 2023.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CARDOZO, M. M.; HONORATO, T. Uma mulher decente, uma professora competente: práticas de educação do corpo na formação de professoras (IEEL, década 1970). **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 27, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/122829>. Acesso em: 12 out. 2023.
- CASTANHA, BRASIL, A. P. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas – The process of

feminization of teaching in Brazil at the nineteenth century: coeducation and mixed schools. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 19, n. 47, p. 197-212, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/51341>. Acesso em: 13 out. 2023.

CASTRO (BRASIL), C. A.; CASTELLANOS (BRASIL), S. L. V. A instrução de meninas no Asilo de Santa Teresa (Maranhão/1856-1871). **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 25, p. e100340, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/100340>. Acesso em: 12 out. 2023.

DE CAMPOS (BRASIL), D.; CHAVES (BRASIL), E. dos S. A educação nacional e o conservadorismo feminino em tempos de ditadura. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 26, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/e107426>. Acesso em: 10 out. 2023.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo, Perspectiva, 1989.

FERRARO, BRASIL, A. R. Igualdade e diferença: diálogos sobre o camponês, a mulher e a criança no romance Noventa e três de Victor Hugo – Equality and difference: dialogues about the peasant, the woman and the child in the Ninety-three Victor Hugo's novel. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 20, n. 48, p. 281-302, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/59434>. Acesso em: 13 out. 2023.

FERNÁNDEZ-ANTÓN (ESPANHA), E. La mujer casada y el papel de la educación para su crecimiento personal: análisis de las publicaciones de la escuela moderna (1901-1917). **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 25, p. e100443, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/100443>. Acesso em: 12 out. 2023.

FIALHO, L. M. F.; DE SÁ, Évila C. V. Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata feminista (1887-1964). **Revista História da Educação**, [s.l.], p. 169-188, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/75182>. Acesso em: 13 out. 2023.

FONSECA, BRASIL, M. V. A educação como expressão do urbano na cidade de Mariana na primeira metade do século 19 – Education as expression of urban in the city of Mariana in the first half of 19 century. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 20, n. 48, p. 193-212, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/49027>. Acesso em: 10 out. 2023.

FRASQUETE (BRASIL), D. R.; SIMILI (BRASIL), I. G. A MODA E AS MULHERES: AS PRÁTICAS DE COSTURA E O TRABALHO FEMININO NO BRASIL NOS ANOS 1950 E 1960. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 21, n. 53, p. 267-283, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/60209>. Acesso em: 13 out. 2023.

GARCIA, L. C. A educação secundária feminina: uma história catarina (1935-1947) – Women`s high school education: catarina history (1935-

1947). **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 12, n. 26, p. 191-217, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29217>. Acesso em: 12 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JINZENJI (BRASIL), M. Y.; MARQUES (BRASIL), Z. M. Práticas educativas no cotidiano de mulheres do Alto Sertão Baiano (1885-1950). **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 26, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/112228>. Acesso em: 10 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [s.l.], v. 11, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em: 08 out. 2023.

MINUSSI, Sandro Gindri; MOURA, Augusto Albuquerque; JARDIM, Mateus L. Gomes; RAVASIO, M. Homrich. Considerações sobre estado da arte, levantamento bibliográfico e pesquisa bibliográfica: relações e limites. **Revista Gestão Universitária**, Florianópolis, n. 9, p. 04-14. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/consideracoes-sobre-estado-da-arte-levantamento-bibliografico-e-pesquisa-bibliografica-relacoes-e-limites>. Acesso em: 09 out. 2023.

PEREIRA (BRASIL), C. N.; TRINCHÃO (BRASIL), G. M. C. O bordado como ferramenta educacional no Brasil entre os séculos XIX e XX. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 25, p. 101244, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/101244>. Acesso em: 13 out. 2023.

PERES, E. T. Relações de gênero, classe social e grupo étnico nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 21-66, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30627>. Acesso em: 11 out. 2023.

PERES, E. T. História e educação: as relações de gênero em Pelotas no final do século 19 e início do século 20. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 5-34, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30719>. Acesso em: 11 out. 2023.

- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PETRY, A. R.; MEYER, D. E. E. Transexualidade e heteronormatividade: Algumas questões para a pesquisa. **Revista Textos e Contextos**, v. 10, n. 1, p. 193-198, 2011.
- PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 52, jun./set. 2017.
- POGGIO, Inês Soares Nunes. A construção das relações de gênero. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. *In*: SAFIOTTI, Heleith; MUÑOZ-VARGAS, Mônica (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, p. 515-540, Ano 9, 2/2001.
- RUIZ, J. A. 2009; 2013. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo, Atlas, 180 p.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. *In*: Juliana Alves de Andrade; Nilton Mullet Pereira. (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021, v. 1, p. 422-437.
- SOIHET, Rachel, PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.
- STEPHANOU, Maria. O que um menino deve saber para seu bem: representações de infância em manual de educação moral e sexual do início do século 20. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 15, n. 33, p. 63-87, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/20101>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- TAMBARA, E. A. C. A educação feminina no Brasil ao fim do século 19. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 67-89, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30628>. Acesso em: 11 out. 2023.
- TAMBARA, E. A. C. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 35-57, 2012. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720>. Acesso em: 12 out. 2023.

VARGAS, H. A. C. La educación moral femenina según la revista El Magisterio Nacional. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 8, n. 15, p. 143-161, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30284>. Acesso em: 13 out. 2023.

# CAPÍTULO 16

## **Educação luterana: trajetória dos professores-pastores John Hartmeister e Emílio Wille (1900-1965)**

*Beatriz Hellwig Neunfeld*

### **Contexto e tempo histórico**

No início do século XX, um jovem pastor estadunidense veio para o Brasil e começou o projeto de fundar uma escola de seminaristas no interior do município gaúcho de São Lourenço do Sul, dentro de uma comunidade de agricultores, em sua grande maioria de descendência pomerana. Onde atualmente, no século XXI, em tal comunidade étnica, no quarto Distrito, na localidade de Bom Jesus, encontra-se o Museu Casa Hartmeister que abriga o memorial da imigração pomerana e documentos e imagens da história da fundação do Seminário Concórdia e dos sujeitos envolvidos nesta trajetória. Este local histórico dedica-se à preservação do patrimônio e memória. A casa foi construída pelas primeiras famílias pomeranas e serviu de abrigo para o missionário John Hartmeister do Sínodo de Missouri/EUA, que no ano de 1903 iniciou as aulas como professor do seminário Concórdia da Igreja Luterana. Atualmente o Seminário Concórdia está com sede e atividades em São Leopoldo/RS, depois de ter passado por alguns bairros de Porto Alegre/RS, como por exemplo, Avenida Voluntários da Pátria (onde atualmente está localizado o bairro Centro Histórico) entre os anos de 1907 e 1912, bairro Navegantes nos anos de 1912 até 1920 e no bairro Mont' Serrat, entre os anos de 1921 até 1984, local em que está instalada na atualidade a sede administrativa da Igreja Evangélica Luterano do Brasil – IELB.

As aulas do Seminário Concórdia surgiram da necessidade de se formar líderes religiosos-educativos locais para atender as famílias de imigrantes luteranas “Algumas comunidades já estavam

organizadas em comunidades livres e mantinham escolas, por isso o Sínodo teve que se diferenciar destas buscando qualidade no ensino, valorizando desde cedo o professor e pastor nestas escolas” (Weiduschadt, 2008, p. 24). No início das atividades o Professor/Pastor-Missionário, John Hartmeister contava com cinco alunos que “tinham um programa completo de estudos e trabalhos. [...] O Programa de estudos incluía: História Bíblica, Catecismo, Hinos, Salmos, Línguas Alemã, Portuguesa e Latina, História Brasileira, História Geral, [...] e outras disciplinas” (Rehfeldt, 2003, p.54). Pelos relatos escritos deixados por Hartmeister, em uma memória póstuma, podemos ver quais eram as suas motivações ao chegar ao Brasil e começar a escola. “Chegámos ao Brasil com o propósito de plantar a Igreja da doutrina pura. Se é que a nossa obra se devesse coroar de êxito, necessário nos era possuir uma escola para formação de obreiros nativos da Igreja” (Hartmeister, 1951, p. 2). Também é possível ver pelos seus escritos que o início da instalação deste Seminário em Bom Jesus não foi de fácil aceitação por toda comunidade, por desconfiarem que os Estados Unidos poderiam se apropriar de suas terras após a construção, segue abaixo a escrita de John Hartmeister sobre o assunto:

Não desistirei deste projeto nem irei dentro de três meses. Porém isto farei: convocarei uma assembleia regular de toda a congregação, e aí vamos discutir o assunto. E o que então decidir a congregação, a isto me aterei. Isto pareceu plausível, e eles se tranquilizaram. Enquanto Emílio Wille (agora pastor naquela mesma congregação, em 1947) se punha a caminho em busca dos membros da Conferência de São Lourenço com o fim de os convocar para uma reunião de emergência no domingo seguinte, eu em casa me estafava em descobrir a razão ou causa de toda aquela excitação na comunidade. Fui ter com o colono em cuja residência se realizara a reunião de protesto na noite de segunda-feira. Era o cabeça da oposição. Aqui vim saber que pessoas de fora haviam prevenido a nossa gente para que não nos permitissem construção em seu terreno. Pois, se o fizessem nós poríamos a mão no seu terreno e o tomaríamos para nós. (Era a reputação em que ao tempo eram tidos os americanos do norte no Brasil). Uma ideia destas era, naturalmente, ridícula, contudo criara todos aqueles distúrbios (Hartmeister, 1951, p. 2).

John Hartmeister relatou vários fatos e situações da sua estada por Bom Jesus e região, abaixo podemos ler o tempo de viagem que levavam de Pelotas até o interior de São Lourenço do Sul, também faz menção a “Estrada Velha” que é onde os pomeranos se estabeleceram:

A viagem de nossa estação de Pelotas dura aproximadamente dia e meio. Primeiro a estrada atravessa baixas esplanadas onde há muitas rezes pastando. Nossa Colônia São Lourenço fica situada na área revestida de matas. Em alguns pontos a estrada atravessa a floresta. Esta colônia de alemães foi estabelecida há mais ou menos 40 anos. Nosso destino é a colônia chamada Bom Jesus, ainda chamada também Estrada Velha ou *Pommernstrasse*. Todos aqui, à exceção de um só, vieram da Pomerânia e falam o baixo alemão (Hartmeister, 1951, p. 3).

Neste trecho dos escritos de Hartmeister fica evidente a escola da congregação de Bom Jesus no interior de São Lourenço do Sul/RS.

A igreja em Bom Jesus, que também serve de escola para as crianças da congregação e de sala de aulas para o nosso Instituto, é de alvenaria, estucada por fora com cimento e na parte interna com barro e caiada. Cinco janelas em cada lado permitem a entrada de luz. A parte superior das janelas é arqueada e revestida de vidraça colorida. A igreja ocupa o ponto mais alto na vizinhança, sendo que o terreno se estende em declive em todas as direções (Hartmeister, 1951, p. 3).

John Hartmeister também descreve a região de Bom Jesus, como era o terreno da comunidade e as instalações:

A retaguarda da igreja para as bandas do Leste fica o cemitério, a Oeste o presbitério e um pomar de pêssegos. O panorama à distância por sobre campos e matas é belo, especialmente quando uma espessa névoa cobre os vales mais baixos. A cerca de quarenta metros do presbitério fica o quarto dos rapazes, onde estudam e dormem (Hartmeister, 1951, p. 3).

Neste trecho podemos observar como era a rotina dos primeiros estudantes do Seminário.

As suas refeições a tomam à mesa do pastor na cozinha. São preparadas pela esposa do pastor com a ajuda de

um dos rapazes. Os outros quatro trabalham de manhã na lavoura. A principal hora de estudo vem depois da ceia. As noites são em geral frescas e muito apropriadas para estudo bem como para descansar e dormir. O sol nascente encontra-nos em geral à mesa do desjejum. Cada um dos 5 rapazes tem sua tarefa a realizar: mungir duas vacas, dar de comer às galinhas, carregar água de um poço 400 metros mais ou menos distante da casa, partir lenha, varrer o pátio, etc. Após o café matinal e a ceia fazem-se as devoções diárias. Às sete chegam as crianças para a escola. Durante as horas da manhã o pastor está ocupado na escola com as crianças até 11 h ou 11h30min aproximadamente. O tempo entre o almoço e 14h30min é empregado pelos rapazes para repassar as lições e repousar. Às 14h30min começa o trabalho com a classe (Hartmeister, 1951, p. 4).

Neste outro relato de Hartmeister podemos ver como era a rotina de estudos no início do Seminário.

Segue-se rigidamente um plano de estudo. Segundas, quartas e sextas, principiamos nosso trabalho com uma lição de Catecismo; as terças, quintas e sábados são dedicados às Histórias Bíblicas. Desta forma o trabalho de cada dia é iniciado com religião. Todo o Catecismo Menor foi decorado, também todos os versículos na parte de Schwan e quinze hinos e seis salmos. No segundo ano começamos com o estudo da Confissão de Augsburg, que estava contida atrás no hinário alemão. Três horas na semana eram reservadas para a aritmética. Os problemas e as regras eram explicadas num pequeno quadro negro e as novas lições ditadas para os seus cadernos de apontamentos. Três horas na semana também eram dedicadas ao estudo do alemão. Não dispúnhamos de nenhum outro compêndio além do *Third Reader* (Terceiro Livro de Leitura) da *Neue Serie* (Nova Série) da Concordia Publishing House. Estudamos a matéria de leitura também quanto ao conteúdo. Cada estudante lê uma oração. Sua pronúncia, acentuação e inflexão de voz são criticadas, corrigidas e melhoradas. As explicações ao conteúdo da matéria da lição são restringidas ao mínimo para que sobre tempo para a lição gramatical. O artigo lido tem de fornecer os exemplos para os elementos gramaticais. As regras gramaticais são copiadas nos cadernos de apontamentos. Cada terceira semana exige-se uma redação, às vezes sobre um tópico marcado, outras sobre algo de própria escolha.

(O último trabalho de Adolf Flor consistiu na descrição de sua viagem de Cruz Alta a Bom Jesus. Foi uma longa história e em certos momentos bastante emocionante. Li-a com profundo interesse.

Para estudo da história universal empregamos um primoroso compendiozinho, *Weltgeschichte de Kappe*, para geografia, porém não dispúnhamos de compêndio, de mapas, de globo. A mesma coisa era com o estudo de botânica, zoologia e latim. Toda a matéria letiva tinha de ser ditada e assente em cadernos de apontamento. Dedicamos uma ou duas horas por semana a estas matérias. No tocante ao português, sabiam os estudantes mais que o professor. Deixamos, pois que praticassem um pouco sob a nossa supervisão. Aquelas duas horas entre 14h30min e 17h passam rapidamente entre profícuo labor. Como seria diferente, se estudantes e professor pudessem devotar todo o seu tempo e esforço a este trabalho (Hartmeister, 1951, p. 4).

No início do ano de 1905 John Hartmeister regressou para sua pátria para encontrar tratamento de saúde para sua esposa Theodora. Dos cinco alunos do missionário Hartmeister, dois deles “Adolf Flor e Emílio Wille, foram para o Seminário de Springfield/EUA, em 1907, onde estudaram até 1910” (Rehfeldt, 2003, p. 71). Esses dois estudantes retornaram para o Brasil em 1910 e começaram seus ministérios pastorais, Emílio Wille atendeu comunidades na região da Serra dos Tapes, nos primeiros anos atuou como professor e depois como pastor. Emílio Wille era membro da congregação de Solidez no interior de Canguçu/RS, para qual ele doou terras para “a fundação de uma comunidade formada essencialmente por negros em Manoel dos Regos em 1919” (Figur, 2015, p. 4). Esta congregação teve a sua igreja inaugurada somente nove anos após a doação do terreno, no ano de 1927.

“O terreno fôra doado pelo sr. Emílio Wille, então membro da congregação de Solidez. O trabalho começou a prosperar e desenvolver-se cada vez mais. Finalmente em 30 de novembro de 1927 foi inaugurada a capela de Manuel dos Regos” (Warth, 1979, p. 43). A congregação existe até hoje e é muito atuante, participativa dentro da IELB.

## As três ramificações luteranas no sul do Brasil

Observa-se que a história do luteranismo na América começou o seu desenvolvimento com a chegada dos imigrantes europeus no século XIX. Os estudos de Walter Steyer abordam o começo deste processo histórico “Em 1847, um grupo de imigrantes luteranos alemães fundou no estado de Missouri (EUA) um sínodo denominado *Deutsche Evangelisch Lutherische Synode von Missouri, Ohio und anderen Staaten*” (Steyer, 1999, p. 19). Como muitos imigrantes alemães vieram para a América do Sul, o Sínodo de Missouri enviou pastores para a região Sul do Brasil “O grande número de imigrantes alemães na América do Sul, entre os quais também luteranos, levou o Sínodo de Missouri, a partir de 1900, a enviar pastores ao Rio Grande do Sul, Brasil” (Steyer, 1999, p. 16). Já existia aqui o Sínodo Riograndense e as igrejas livres, fato que fez com que houvesse divergências entre os grupos luteranos.

Num primeiro momento os estadunidenses não diagnosticaram “um tão grande número de luteranos sem atendimento pastoral” (Steyer, 1999, p. 32). Provavelmente porque “a esta altura, as famílias luteranas já tinham sido absorvidas pelo Sínodo Rio-Grandense” (Steyer, 1999, p. 32). E “Assim o novo alvo eram comunidades autônomas [...] que devido à falta de pastores, escolhiam um dentre eles ou contratavam outra pessoa qualquer para exercer a função de pastor e, geralmente também de professor” (Steyer, 1999, p. 32).

As três ramificações do luteranismo alemão no Brasil, leia-se: Sínodo de Missouri<sup>49</sup>, Igrejas Livres<sup>50</sup> e Sínodo Rio-Grandense<sup>51</sup> não se unificaram e “[...] podem-se perceber as dificuldades de diálogo entre as três instituições luteranas” (Weiduschadt, 2015, p. 67). Ainda assim, as três vertentes concordavam na valorização do ensino escolar conforme podemos verificar em Martin Dreher “O acento na educação acompanhava a História do luteranismo desde os seus primórdios no século XVI, quando Lutero publicou dois importantes escritos” (Dreher, 2014 p. 148). Estes escritos de Martinho

<sup>49</sup> Sínodo de Missouri (LC-MS), atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Para aprofundar o assunto ver Weiduschat (2007).

<sup>50</sup> Igrejas independentes, Instituições religiosas que atuam de forma autônoma sem vinculação a nem um sínodo. Para aprofundar no assunto ver Teichmann (1996).

<sup>51</sup> Sínodo Rio-Grandense, atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Para aprofundar no assunto ver Dreher (1984).

Lutero versavam “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham as escolas e Uma prédica para que se mandem os filhos à escola” (Dreher, 2014, p. 148). Portanto é perceptível o quanto a educação e as escolas estavam presentes nos primeiros anos da IELB “A criação e promoção de escolas paroquianas foi uma das principais marcas da igreja Evangélica Luterana do Brasil no primeiro século de sua existência” (Rehfeldt, 2003, p. 51). E normalmente o professor dessas escolas era também pastor nestas comunidades.

## **Os prováveis caminhos para esta pesquisa**

O terreno da pesquisa de trabalhos científicos oferece uma diversidade de documentos “recursos documentais que parecem inesgotáveis” (Amado; Ferreira, 2006, p. 215) e em meio a esta quantidade de fontes é necessário capturar o que melhor dialoga com o nosso campo de pesquisa para não transformar o trabalho numa babel, e isso requer muita energia e apropriação do tema estudado. Durante as aulas das disciplinas temos oportunidade de estudar e aprofundar esse processo de garimpagem. A pesquisa para o doutorado, é desenvolvida na linha de Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Tem como temática a docência luterana da Igreja Evangélica Luterana do Brasil/IELB, e objetiva analisar a trajetória de vida e prática docente e didática de dois professores-pastores luteranos, John Hartmeister e Emílio Wille, que atuaram em São Lourenço do Sul e região, principalmente dentro das comunidades pomeranas no início do século XX.

É importante pesquisar como se constitui a trajetória de vida destes dois professores e pastores que estão diretamente ligados ao início do Seminário Concórdia da IELB no Brasil “igreja luterana” (Weiduschadt, 2007, p. 8). Um dos professores, John Hartmeister, era estadunidense e veio para o Brasil para trabalhar como pastor o outro professor, Emílio Wille que fora aluno de Hartmeister, um jovem brasileiro que concluiu a sua formação teológica no Sínodo de Missouri/EUA. Ambos tinham em comum o fato de serem professores e também pastores dentro das comunidades em que atuavam.

Para conseguirmos realizar a investigação aqui proposta, serão utilizadas algumas metodologias. A seleção das fontes também faz parte desta trajetória. Para este trabalho, inicialmente, as fontes são de documentos da IELB, imagens e entrevistas realizadas com familiares do professor/pastor Wille “o laço vivo das gerações” (Halbwachs, 2006, p.50) entrevistas estas que ainda estão em fase inicial (até o momento foram entrevistadas quatro pessoas).

O modo de operação ainda está sendo definido e os aspectos metodológicos que utilizaremos para análise dos dados também. Possivelmente, será utilizada a metodologia de análise documental e história oral. Ao trabalhar com as memórias dos descendentes do professor/pastor Wille, ex-alunos, colegas de trabalho e membros da Congregação São João de Bom Jesus/SLS “um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros do grupo” (Candau, 2021, p. 24). Buscamos compreender a trajetória histórica dele e a identidade dentro da comunidade. Para pesquisar a trajetória do pastor/professor estadunidense Hartmeister provavelmente serão utilizados a análise documental e iconográfica. Consideramos, portanto, a análise das entrevistas de História Oral, a análise iconográfica, a leitura e o fichamento dos documentos embasando referencial teórico e metodológico.

Como estamos na fase inicial da escrita, ainda temos muitas leituras e pesquisas pelo caminho para serem desbravadas. Mas nesta fase inicial realizamos, portanto, então, quatro entrevistas de história oral com familiares do Emílio Wille, uma entrevista foi realizada com a nora Dona Frida em Pelotas/RS, outra com a neta Gertrudes em São Lourenço do Sul/RS, e a terceira realizada com o neto Gilberto em Canguçu/RS. A quarta foi tentada com um dos netos no Alto Alegre em Cerrito/RS, mas este neto preferiu não conceder a entrevista e indicou a irmã, que ele acreditava que seria melhor que a irmã Liane fosse a entrevistada. Então a quarta foi realizada com a neta Liane, no Rio de Janeiro/RJ.

Nesta pesquisa também já temos várias imagens para serem utilizadas “a imagem fotográfica apresenta-se como um testemunho visual” (Bencostta, 2011, p. 402). Estas imagens foram sendo mostradas pelos familiares do pesquisado Emílio Wille e algumas fazem parte do acervo do Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita

e dos Livros Escolares que é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. As imagens mostram muitos dos momentos dos pesquisados John Hartmeister e Emílio Wille, a casa onde moravam, o galpão que foi reformado e se tornou o local de estudos dos primeiros alunos do Seminário Concórdia “mais do que os documentos escritos, a memória preservada nas fotografias expressa a mudança profunda na materialidade escolar” (Ciavatta, 2009, p. 40). Além de muitas outras fotografias que retratam também, colegas e familiares dos pesquisados Hartmeister e Wille “O retrato serve como pretexto para a evocação de um passado constituído de muitas outras imagens” (Souza, 2002, p. 80). Ou muitas vezes conforme Peter Burke “Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras” (Burke, 2017, p. 18). As fotografias ajudam a compor a investigação do tema.

### **Aportes da pesquisa**

O acervo documental da IELB e as pistas teóricas metodológicas irão auxiliar na análise e na organização da escrita. Diante deste contexto, na presente pesquisa buscamos compreender a história destes dois professores e também pastores luteranos que atuaram dentro do contexto histórico das comunidades de descendentes de pomeranos de São Lourenço do Sul, pesquisando junto das comunidades da região. Buscando entender a trajetória de vida “uma trajetória, ou seja, um caminho que trilhamos ininterruptamente” (Bourdieu, 2006, p. 183) apresentando a problemática da educação luterana empreendida pelos dois sujeitos da pesquisa “construção identitária do ser educador” (Abrahão, 2004, p. 204). Embasadas na teoria de históricos da memória (Halbwachs, 2006), de identidade (Candau, 2021), das narrativas históricas (Rüsen, 2012), da história oral (Alberti, 2004) a análise documental (Cellard, 2008) e da iconografia (Sontag, 1981).

### **Algumas considerações**

Esta comunicação, portanto, procurou versar sobre o início da pesquisa e os caminhos percorridos, e prováveis a seguir, para a conclusão do trabalho. Então, este estudo visa abordar a trajetória

de vida de dois professores e pastores luteranos que participaram da história da educação, no contexto histórico do início do século XX na região sul do Brasil. Nesta fase inicial do levantamento de dados, podemos concluir que ainda existe uma ampla gama de apropriações necessárias, mas temos o intuito de realizar o aprofundamento do tema. Nesta conjuntura é relevante considerar a religiosidade luterana das três ramificações do luteranismo trazidas pelos imigrantes europeus no século XIX, durante o Brasil imperial. É perceber que a trajetória de vida do John Hartmeister e do Emílio Wille estão imbricadas com a história da educação e do luteranismo no Brasil.

## Referências

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 397-411, jan./jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão bibliográfica. In: Ferreira, Marieta de Moraes; Amado, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Bauru: Edusc, 2017.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. [et al.] **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37-72, jul./dez. 2009.

D'ÁLESSIO, Marcia M. Memória: leituras de M. Halbwachs e Pierre Nora. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25-26, 1993.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e Germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1984.

- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo. Editora da Unicamp, 2013.
- FIGUR, Elvio Nei. **A Igreja Evangélica Luterana do Brasil: História, formação de identidade e uso da mídia**. Anais do CONACIR, UFJF, 2015.
- FISCHER, Beatriz. T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **História da Educação**, Pelotas, v. 1, p. 5-20, abr. 1997.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HARTMEISTER, John. Semeando o Grão de Mostarda. **Mensageiro Luterano**, ano 36, n. 1, p. 2-4, jan. 1951.
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- REHFELDT, Mário. **Um grão de mostarda: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil**. Porto Alegre: Concórdia, 2003.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história e esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista PRAXIS Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Brasil: UNB, 2001.
- RÜNSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W & A Editores, 2012.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 75-101. 2011.
- STEYER, Walter O. **Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o luteranismo: fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense**. Porto Alegre: Singular, 1999.
- SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Rio de Janeiro, 1981.
- TEICHMANN, Eliseu. **Imigração e Igreja: As comunidades – Livres no Contexto da Estruturação do Luteranismo no Rio Grande do Sul**. 1996. Dissertação (Mestrado 215 em Teologia) – Escola Superior de Teologia/EST, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia/IEPG, São Leopoldo/RS, 1996.
- WARTH, H. Carlos. **Crônicas da Igreja**. Porto Alegre: IELB, 1979.
- WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX:**

Identidade e cultura escolar. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2007.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana no RS**. Porto Alegre: Concórdia, 2008.

# CAPÍTULO 17

## **Disciplina escolar: uma temática em extensão em circulares no arquivo pessoal de Elpídio Barbosa (1945-1946)**

*Mayara Becker Oliveira da Silva*

### **Introdução**

Primeiramente, afirmo que esta pesquisa se trata de um recorte da dissertação “No Silêncio Ordenado: Preceitos para a Educação catarinense nos cadernos do arquivo pessoal de Elpídio Barbosa (1945-1966)” orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Santos Cunha do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Um trabalho que consistiu em analisar a coleção de 12 cadernos do arquivo pessoal<sup>52</sup> do professor Elpídio Barbosa (1909-1966) preservada pelo Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH/FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Com objetivo relacionar os conteúdos colados nos cadernos com o contexto da educação de Santa Catarina e brasileira da época. Além de discutir permanências, alternâncias e singularidades dos conteúdos das publicações sobre educação pública que foram documentadas nos cadernos guardados de Elpídio Barbosa.

Já para esse trabalho, coloco à vista o primeiro caderno<sup>53</sup> da coleção de Elpídio Barbosa, que foi analisado na dissertação. Um

<sup>52</sup> Arquivo pessoal de Elpídio Barbosa está preservado nas dependências do Instituto de Documentação e Investigação de Ciências Humanas (IDCH) da Universidade do Estado de Santa Catarina. Todos os itens do arquivo pessoal de Elpídio Barbosa foram inventariados e estão listados na página do site do IDCH, em “Coleção Elpídio Barbosa” onde mostra o catálogo dos 170 exemplares bibliográficos, formados por documentos legislativos, livros e impressos educacionais. Acesso disponível em: <https://www.udesc.br/faed/idch/elpidio-barbosa>. Aqueles salvaguardados pelo IDCH podem ser visitados pelo público na cidade de Florianópolis/Santa Catarina.

<sup>53</sup> Item arquivado na “Coleção Legislação de Ensino” do Instituto de Documentação e Investigação de Ciências Humanas (IDCH) da Universidade do Estado de Santa Catarina.

caderno datado em 1945 e 1946, composto por 110 circulares que abordam regimentos, orientações e pronunciamentos dos Grupos Escolares de Santa Catarina sob a aprovação do Departamento de Educação redigidos pela Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Tais circulares eram normativas emanadas dos órgãos educacionais sobre aspectos legais que deveriam ser cumpridos, ou seja, documentos oficiais utilizados na transmissão de mensagens internas entre os Grupos Escolares.

Ao realizar a leitura criteriosa das circulares, aumentaram as possibilidades de reconhecer este material como constitutivo das questões educacionais daquele período, além de abrir perspectivas documentais para futuros trabalhos sobre a educação catarinense. Além disso, o arquivo pessoal de Elpídio Barbosa já foi estudado por Cunha (2017) mostrando que os documentos podem colaborar para a compreensão de características do período e fornecer vestígios significativos que auxiliam pesquisadores em seus estudos sobre a educação catarinense e as memórias que dela se têm. Esses aspectos justificam a importância do arquivo pessoal de Elpídio Barbosa para a História da Educação em Santa Catarina e no Brasil (Cunha, 2017).

Portanto, ao averiguar as circulares presentes no caderno de Elpídio Barbosa, possibilitou-me percebê-las como documentos de extensão em virtude de apresentarem características de difusão de práticas pedagógicas, experiências docentes e, a divulgação de métodos educativos que visavam o compartilhamento de conhecimentos e abordagens das premissas educacionais aprovadas pelo regimento interno dos Grupos Escolares de Santa Catarina. Além disso, foi possível percebê-las como documentos que podem ser estudados para compreensão do contexto escolar e da História da Educação, pois “é absolutamente válido utilizar os documentos escolares para compreender um momento histórico, uma política educativa ou a circulação e transmissão de ideologias” (Gvirtz; Larrondo, 2008, p. 39).

Tais circulares, parte de um arquivo pessoal, são documentos oficiais de cunho administrativo que serão analisados em diálogo com Bellotto (2006), sendo assim, serão abordados como arquivos profissionais, pois trazem documentos e informações da realidade jurídico-institucional, guardados de forma pessoal, não se restringindo a si mesmo. Essa abordagem foi escolhida por tratar de um

conjunto de dados de um arquivo que constitui uma memória que transcende a própria natureza pessoal, caminhando por documentos administrativos que permitem explorar aspectos da educação de Santa Catarina (Bellotto, 2006).

## **Circulares no arquivo pessoal de Elpídio Barbosa**

Para contextualizar o cenário político do estado de Santa Catarina, o ano de 1945 é marcado em virtude de que, em 29 de outubro de 1945 dá-se a queda de Getúlio Vargas (detentor do poder desde 1930) e, concomitantemente, os Interventores nos estados são substituídos por novos, só que, dessa vez, com a face ao movimento visando à redemocratização do país (Piazza, 1983). Como também, Dallabrida (2011, p. 146) afirma que, “1945 marca o início da redemocratização brasileira, que se desdobrou no sistema de ensino”, um ano de novos marcos no campo da educação no Brasil e este contexto, reafirmo, pode ter influenciado o diretor do Departamento de Educação, Elpídio Barbosa, a criar e guardar um caderno de decretos e reportagens legais para consulta e auxílio para a rotina da sua vida profissional. Pode-se pensar que o cuidado despendido nesta tarefa de preservar a legislação é fundamental para o exercício como Diretor do Departamento, pela exigência do conhecimento da legislação vigente.

Assim, ao decorrer dos anos de 1945 e 1946, Elpídio Barbosa guardou 110 circulares, durante o cargo de Diretor de Departamento de Educação em seu caderno. Um cargo que foi concedido a Elpídio devido ao seu currículo e trajetória que antes percorreu, principalmente pelos anos como inspetor, que agregou experiências, expansão do seu nome pelo estado e contatos necessários para progredir nos cargos de gestão educacional. Elpídio Barbosa iniciou sua vida profissional com apenas 21 anos, no ano de 1930, como Diretor de um Grupo Escolar em Mafra e, no ano seguinte, em 1931, foi Diretor no Grupo Escolar de Joinville. Após essas experiências como diretor de Grupo Escolar foi indicado a Inspetor Escolar no estado, no qual permaneceu até 1934, um fato que propiciou conhecimento da educação no interior do estado e o alavancou para diversos cargos públicos na área educação, como: Subdiretor Técnico do Departamento de Educação (1935), Consultor Técnico do Departamento de Educação (1942) e outros mais, após a década de 1940 (Gentil, 2015).

Quando Elpídio Barbosa assumiu o posto de Diretor do Departamento de Educação em 1940, uma das suas primeiras medidas foi relacionada a padronização dos relatórios mensais de inspeção, dos quais regulamentaram o serviço de inspeção dos grupos escolares com o propósito de “saber o que efetivamente acontecia nas escolas: os problemas, as dificuldades encontradas, enfim, o quadro geral que deveria direcionar suas ações no comando do Departamento de Educação” (Rosso, 2019, p. 245). Assim, diversos desses acontecimentos das escolas, foram documentados e publicados em forma de circulares distribuídas aos diferentes Grupos Escolares de Santa Catarina.

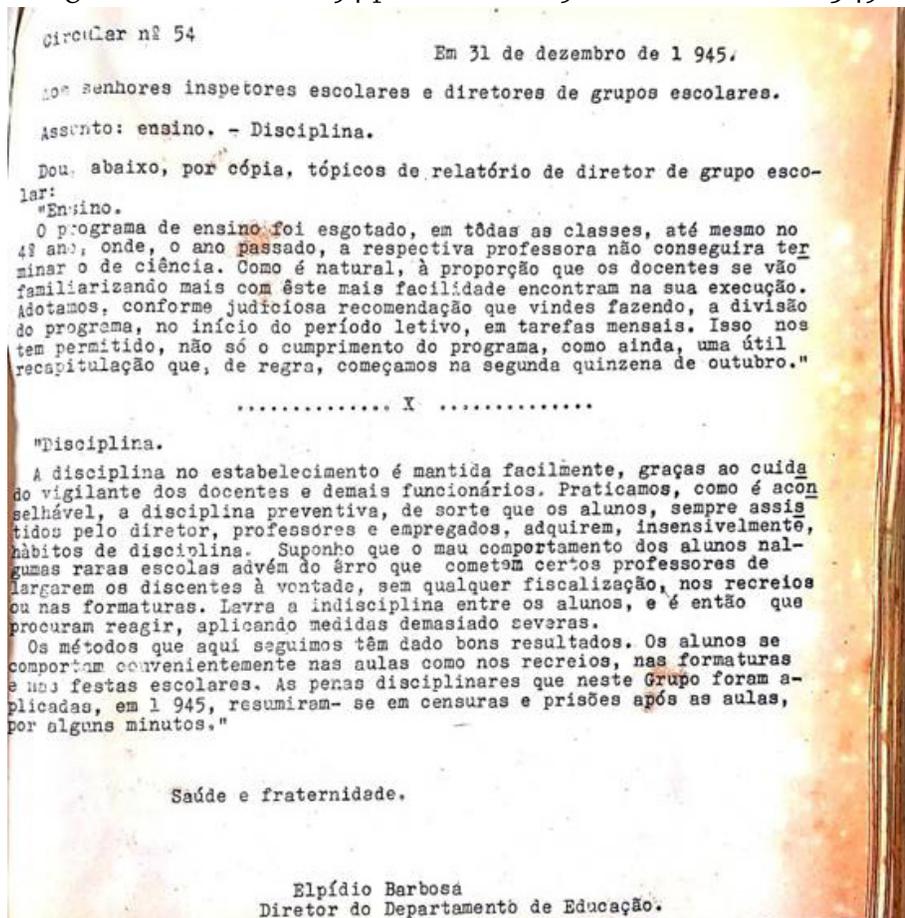
Desta forma, para compreensão dessas práticas educacionais, trago para o debate uma triagem das circulares que foi realizada pela observação dos temas que se repetem. Esta triagem se ancora em uma seleção feita com objetivo de evidenciar a cultura escolar da época do caderno, conforme Viñao Frago (1995) traz, “como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (Viñao Frago, 1995, p. 68). Circulares que abordam questões relacionadas à disciplina, uma temática emblemática que conversa com o cotidiano escolar, que frequentemente aparece nos documentos com prescrição do disciplinamento dos corpos nos ambientes escolares.

Uma temática que não se repete por acaso, pois Teive (2009) expõe que a disciplina estava incorporada nas medidas de conduta e documentada na constituição do Regimento dos Grupos Escolares Catarinense, onde os alunos deveriam se habituar desde o primeiro ano escolar à ordem e à disciplina. A autora também informa que, para que essa condução estivesse no cotidiano escolar, o Regimento continha “uma série de práticas que deveriam produzir formas de subjetivação diretamente relacionadas à produção de um sujeito ordeiro, obediente e disciplinado” (Teive, 2009, p. 65). A disciplina foi enraizada desde a conjectura dos Grupos Escolares de Santa Catarina e por conseguinte, como pode se ver pelas circulares, se manifestava com frequência nas publicações oficiais do Departamento de Educação que percorriam o estado.

## “Disciplina” nas circulares educacionais

Assim, a disciplina com caráter de condutas dos corpos, essa temática emblemática, foi explorada nos documentos que se estenderam aos Grupos Escolares de Santa Catarina, na década de 1940. Para exemplificar, trago uma página do caderno de Elpídio Barbosa que contém a Circular nº 54 datada de 31 de dezembro de 1945, uma cópia de tópicos do relatório feito pelo diretor de um grupo escolar não identificado com o assunto: Ensino – Disciplina, o que pode ser lida por completo na Figura 1.

Figura 1 – Circular nº 54 publicada em 31 de dezembro de 1945



Fonte: Item da Coleção Elpídio Barbosa depositado no IDCH (fotografado pela autora).

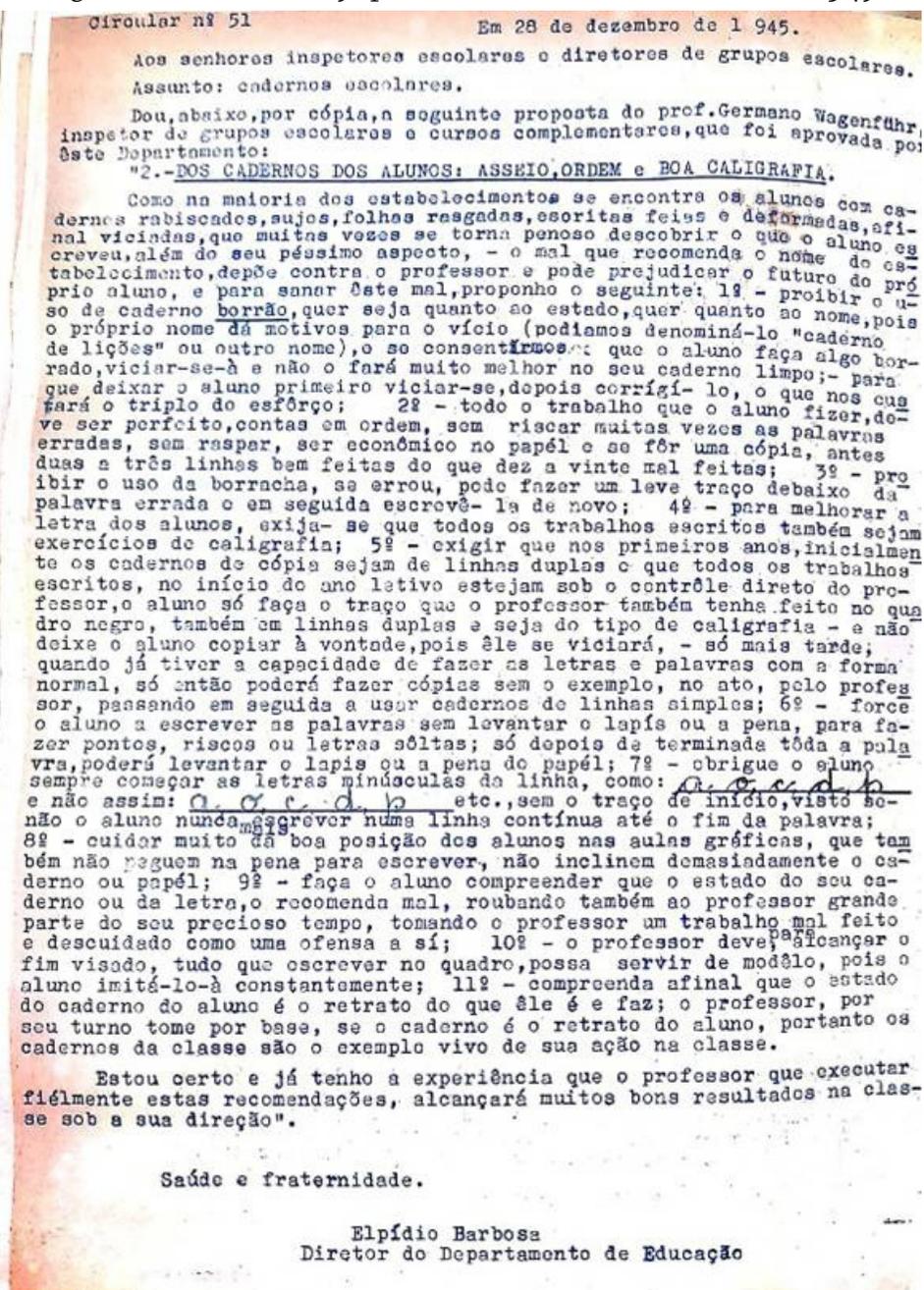
Esse documento foi dividido em duas partes, com um parágrafo para cada tópico: “Ensino e Disciplina”. O primeiro parágrafo traz informações sobre o cumprimento das atividades previstas no Programa oficial de Ensino que foram cumpridas e esgotadas pelo trabalho e estudo dos professores em relação aos assuntos e execuções a serem ensinados. Além disso, noticia o cumprimento de tarefas mensais recomendadas para que o Grupo Escolar possa cumprir o regimento estabelecido, podendo se referir a alguma determinação ou alteração do Departamento de Educação. Novamente, mostra uma circular com um tom de prestação de contas, podendo ser um documento obrigatório que os diretores deveriam encaminhar ao diretor do Departamento de Educação. Esse expediente mostra a presença de um controle governamental para o cumprimento das diretrizes emanadas pela legislação.

O segundo tópico, “Disciplina”, retoma a temática em foco nesse subcapítulo. Inicia-se com uma declaração de que a disciplina é mantida facilmente em virtude dos cuidados vigilantes dos docentes e funcionários da escola. Isso ocorre em razão de o Grupo Escolar estar utilizando uma “disciplina preventiva”, uma resolução aconselhada pelo Departamento de Educação, em que os alunos devem estar sempre assistidos pelo diretor, professores ou funcionários. Ainda, afirma que a falta de disciplina (referindo-se à conduta comportamental) em outros Grupos Escolares é ocasionada pela ausência de interferência dos funcionários, ocorrendo também naqueles momentos em que os professores deixam os alunos à vontade. Ressalta que os métodos que seu Grupo Escolar segue têm dado bons resultados, já que os alunos se comportam “de forma conveniente” em todos os ambientes. Por fim, o diretor pontua que as únicas penas disciplinares que o Grupo Escolar aplica são as “censuras e as prisões após as aulas, por alguns minutos” (Barbosa, 1945, p. 145). Uma temática estudada por Teive (2009) quando publicou sobre os modos suaves de governar as crianças dos Grupos Escolares de Santa Catarina e, onde deixa claro que desde 1914, no primeiro regulamento interno dos Grupos Escolares catarinenses, foi proibido expressamente aos diretores e professores o uso de castigos físicos. Entretanto, depois desse regulamento, os Grupos Escolares realizavam outros modos de punições para manter o disciplinamento e preparar as crianças para o cumprimento das leis.

Teive (2009) apresenta um relato de uma diretora de um Grupo Escolar na década de 1950, em que falou que a punição utilizada na época era deixar as crianças de cinco a dez minutos de castigo na hora do recreio ou depois da aula. Essa fala pode ser cruzada com a “prisão” presente na Circular n.º 54 de 1945, podendo ser esse lugar aonde professores e diretores direcionavam as crianças que não seguiam as normativas de disciplinamento e tinham que permanecer na escola como forma de castigo, com o propósito de mostrar as consequências do não cumprimento das normas estabelecidas pela sociedade.

Dessa forma, dou continuidade à discussão com a página 142 do caderno de Elpídio, que colou a Circular n.º 51, datada de 28 de dezembro de 1945, com assunto: “Cadernos Escolares, destinada aos senhores inspetores escolares e diretores de grupo escolares”, que pode ser lida por completo na Figura 2.

Figura 2 – Circular nº 51 publicada em 28 de dezembro de 1945



Fonte: Item da Coleção Elpídio Barbosa depositado no IDCH (fotografado pela autora).

A Circular n.º 51 se trata de uma cópia da proposta intitulada “Dos cadernos dos alunos: asseio, ordem e boa caligrafia” do professor Germano Wagenfuhr<sup>54</sup>, inspetor de Grupos Escolares e Cursos Complementares. Essa proposta foi aprovada por Elpídio Barbosa, diretor do Departamento da Educação. Era recorrente Elpídio utilizar os próprios relatórios produzidos pelos professores ou diretores, enviados ao Departamento de Educação, para consolidar e explanar as discussões das autoridades para o bom funcionamento da escola em forma de circular. Sua intenção era “enviar instruções detalhadas sobre como deveria ser conduzido o trabalho nas escolas com vistas às modificações pretendidas, bem como para esclarecer as dúvidas dos diretores e professores” (Rosso, 2019, p. 246).

Essa circular se inicia com uma descrição do professor Germano de como ele percebia os cadernos escolares dos alunos que, na maioria dos casos, era um material sujo, rabiscado, com folhas rasgadas, com escritas feias e de forma *penosa* para uma leitura. Isso era considerado prejudicial ao estabelecimento (Grupo Escolar), ao professor e ao futuro do próprio aluno. Por essa razão, o professor estabeleceu uma proposta de como sanar este mal. Assim, discorreu uma proposta para proibir nomear como “caderno borrão”, a fim de não incidir os vícios de mal estado e propôs substituir o nome para “caderno de lições”. Dessa forma, os alunos teriam que se acostumar a ter o seu caderno escolar limpo, não deixar rascunhar para depois corrigir, pois os maus vícios causam o “triplo do esforço na vida do professor”, como foi escrito na circular. Além de declarar que todo o trabalho do aluno deve ser realizado de forma perfeita, “as contas em ordem, sem riscar muitas vezes as palavras erradas, sem raspar, ser econômico no papel e se for uma cópia, antes duas ou três linhas bem feitas do que dez a vinte mal feitas” (Barbosa, 1945, p. 142). Colocou em pauta a proibição do uso da borracha: se o aluno errar, pode riscar a palavra e reescrevê-la corretamente abaixo para não haver espaço para rasuras.

Essas propostas permitem perceber que o uso do caderno e sua hipervalorização já fazia parte de uma cultura escolar normatizada,

---

<sup>54</sup> Para contextualizar, o professor Germano nasceu em 27 de março de 1901 (Blumenau), foi professor normalista em Florianópolis (1921). Foi diretor do Grupo Escolar Orestes Guimarães em São Bento do Sul, no Grupo Escolar Felipe Schmidt, em São Francisco do Sul. Escolar em Blumenau (1932) e para Porto União (SC), em 1942 (Maturizem, 2012).

como o próprio Viñao Frago (1995) assinalava – normatizações e padronizações que se naturalizam e cristalizam no cotidiano escolar. Ele também trazia a caligrafia como uma habilidade a ser desenvolvida pela escola, pois escrever com uma letra bonita e ajustada às linhas e margens dos cadernos era uma das maiores recomendações relativas aos seus usos. O primado da ordem na escrita era uma exigência e um dos objetivos da escola e, pode-se inferir que tais recomendações evidenciavam uma observância, conforme estudos de Stephanou e Bastos (2012):

A caligrafia, antecede como prática de escrita o fenômeno da escola moderna (...) ela adquiriu contornos próprios nesse contexto, passando a representar o desenho das letras, palavras e números. (...) a caligrafia inscreve-se tanto como disciplina estética como, ao mesmo tempo, moral e intelectual. A lição de boa escrita é um exercício espiritual da pedagogia primária (...) deve formar o aluno atento, cuidadoso, aplicado, respeitando até o detalhe de seus gestos a maneira de fazer o que lhe é imposto (Stephanou; Bastos, 2012, p. III-III2).

O professor e inspetor Germano Wagenfuhr, contribuinte da Circular n.º 51, destacou também a exigência dos professores de estarem no controle dos cadernos de cópia, para os alunos só copiarem os traços daquilo que está no quadro negro, não os deixar copiar à vontade. Propõe com rigidez que os professores “forcem o aluno a escrever as palavras sem levantar o lápis ou a pena, para fazer pontos, riscos ou letras soltas, só depois de terminar toda a palavra, poderá levantar a pena ou lápis do papel” (Barbosa, 1945, p. 142). Propõe, ainda, reforçar os cuidados com a postura dos alunos, das posições das penas e de seus cadernos durante as aulas de gráficas. Para que o professor leve o aluno a compreender que o estado do seu caderno tem consequências, podendo ser negativas e o “recomenda mal”, por roubar o tempo precioso de trabalho docente e levar isso como uma ofensa de si. O professor, por sua vez, deve servir de exemplo ao cuidar com tudo o que escreve ao quadro negro, pois é modelo constante para seus alunos. Terminou seu pronunciamento com propostas de que os alunos compreendam que o estado do seu caderno é o retrato do que ele é e faz. Assim, os professores deveriam usar esses cadernos como base do processo, pois são formas de ressonância das ações dos alunos em sala de aula. Desse modo, garantiu que,

se o professor seguir essas recomendações, bons resultados serão alcançados. Trata-se de uma exigência que se relaciona diretamente com o que Castillo Gómez (2012) apontou ao evidenciar que havia os “cadernos de rotação ou de honra, destinados a recolher periodicamente os melhores trabalhos dos alunos, ou confeccionados expressamente devido à visita de um inspetor ou de qualquer outra autoridade” (Castillo Gómez, 2012, p. 68). O que justifica a postura do professor e inspetor Germano é que o caderno escolar se trata do material que evidenciava a rotina escolar e era mostrado às autoridades, ao Diretor de Departamento. Logo, como Inspetor Escolar, ele fez questão de comprovar que valorizava e exigia que os registros fossem feitos com excelência e com rigor, para apresentar os rastros de um Grupo Escolar alinhado com o regimento estabelecido.

Ao tratar sobre como os cadernos escolares deveriam se apresentar, essa circular dialoga, novamente, com Viñao Frago (2008), por proporcionar uma proximidade com a realidade escolar e fornecer pistas do que ocorreu em uma sala de aula. Essa ordem almejada percorria um caminho do caderno escolar à aprendizagem, pois, para ter um caderno sem rasuras e sem imperfeições, há de se ter professores e alunos como tal.

Em meados da Circular nº 51 de 1945, o inspetor Germano aponta que o professor deve “cuidar muito da boa posição dos alunos nas aulas gráficas, que também não peguem na pena para escrever, não inclinem demasiadamente o caderno ou papel” (Barbosa, 1945, p. 142). Além de evidenciar a preocupação da autoridade com a caligrafia, apresenta a atenção pelo controle das mãos, buscando domar o corpo em posturas físicas corretas. Dessa maneira, pode-se considerar que a questão da postura e da ordem nos cadernos dos alunos foram temas recorrentes nas circulares de 1945 para propiciar práticas de disciplinamento corporal, notadamente durante o ato da escrita, como hábitos constituintes da cultura escolar do período.

Assim, é possível perceber que a disciplina era vista como atributo do processo civilizatório atribuído à escola e uma constante preocupação dos diretores e do próprio Departamento de Educação. Enfim, em mais uma circular, essa temática foi destaque em relatos vinculados à educação escolarizada, às boas maneiras e aos ensinamentos morais elementares.

## Considerações finais

Trabalhar com guardados do professor e inspetor escolar Elpídio Barbosa permitiu ampliar a noção de documento para a História, bem como dar significado a este material presente em um arquivo pessoal a partir de reflexões históricas já explicitadas. Dessa forma, o levantamento e a interpretação das circulares estudadas oportunizaram reconhecer temas em extensão relacionados à educação escolarizada catarinense e os preceitos administrativos coletados e guardados por Elpídio Barbosa, aspectos que poderão ensejar futuros trabalhos e possíveis apropriações daqueles preceitos na legislação e na cultura escolar catarinense do período estudado.

Ao realizar seleção de circulares buscando ampliar as informações ali contidas com debates a outros pesquisadores foi possível cooperar para contextualização educacional de Santa Catarina. Dialogando com outras fontes de informações, foi capaz de ampliar o conhecimento sobre as discussões presentes nas circulares e realizar a pesquisa sobre o cenário catarinense, principalmente sobre as ações de Elpídio Barbosa, relacionadas ao seu cargo de Diretor de Departamento da Educação.

Esses documentos receberam o registro e a guarda de Elpídio Barbosa nas páginas de seu caderno, permitindo reconhecer características do cenário educacional e legislativo da época e temas ligados à atuação profissional em relação ao cenário de Santa Catarina. Assim, é possível perceber que a disciplina era uma temática em extensão nas circulares educacionais e era vista como atributo do processo civilizatório atribuído à escola e uma constante preocupação dos diretores de Grupos Escolares e do próprio Departamento de Educação.

## Referências

- BARBOSA, Elpídio. **Coleção Legislação de Ensino**. 1945-1946. Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED).
- BELLOTTO, Heloisa Liberali. **Arquivos Permanente**: Tratamento documental. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, v. 35, n. 1, 2012. Disponível

em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10366>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CUNHA, Maria Teresa Santos. O arquivo pessoal do professor catarinense Elpídio Barbosa (1909-1966): Do traçado manual ao registro digital. **História Educação**, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 187-206, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/66723>. Acesso em: 24 jun. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. O Público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, p. 145-159, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-20972011000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972011000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 jun. 2023.

GENTIL, Flávio Welker Merola. **Acervo Professor Elpídio Barbosa: Nacionalização do Ensino, Culturas Políticas e Escolares** (Santa Catarina, 1930-1940). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2015. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/2025/flavio\\_welker\\_merola\\_gentil.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2025/flavio_welker_merola_gentil.pdf). Acesso em: 24 jun. 2023.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. *In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 35-48.

MATURIZEM, Luiza. **Biografia do Professor Germano Wagenfuhr**. 2012. Disponível em: <http://luizamaturizem.blogspot.com/2012/11/biografia-do-professor-germano-wagenfuhr.html>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PIAZZA, Walter Fernando. **Santa Catarina: sua história** Florianópolis: UFSC, Lunardelli, 1983.

ROSSO, Graziela Pavei Peruch. **Representações do departamento de educação sobre a escola nova e o habitus pedagógico dos professores primários catarinenses (1935-1946)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000076/0000766c.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Da sensibilidade das mãos à harmonia da escrita: memórias, artefatos e gestos da caligrafia na história da educação. *In: TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa (Org.). Do desenho das Belas Letras à livre expressão no desenho da escrita*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.109-154.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupo Escolar e Produção do Sujeito Moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935). **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 29, p. 57-77, set./dez. 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781995000100005&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781995000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 24 jun. 2023.

# CAPÍTULO 18

## **O tema da preservação de acervos arquivísticos na Revista de História da Educação (1997-2021)**

*Andrea Gonçalves dos Santos*

As relações entre o homem e os acervos arquivísticos organizados e preservados colaboram na construção da memória das instituições escolares e são fontes das quais dispõem os historiadores da educação para pesquisa. O estudo da História da Educação brasileira utiliza documentos (nos mais diversos formatos e suportes) produzidos ao longo da história que registram diversas fases da educação: as práticas educacionais, os indivíduos envolvidos e o pensamento educacional de cada época.

Diversas ciências lidam com a informação e documentação, porém baseadas em teorias e procedimentos próprios de cada uma, como são a Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação. Os arquivos, as bibliotecas e os museus são instituições cuja origem se confunde com a própria ideia de cultura, preocupando-se com a “preservação e transmissão das experiências e conhecimentos acumulados, implicando algum tipo de inscrição material destas experiências e conhecimentos” (Araújo, 2010, p. 176).

Nas instituições de guarda, o “conjunto de técnicas e mesmo o conjunto de questões envolvidas em cada uma delas apresentou, desde o início, pontos de contato mas, também, especificidades próprias” (Araújo, 2010, p. 177). Após a Revolução Francesa os arquivos passam a integrar movimentos de construção de identidades nacionais. No caso francês, é notável a criação do primeiro arquivo nacional em 1790, que influenciou a “constituição de depósitos centrais de arquivos em vários lugares da Europa” (Fonseca, 2005, p. 32).

Em meados da década de 1950, surge nos Estados Unidos a “gestão de documentos” como uma perspectiva voltada para o tra-

tamento dos arquivos administrativos (Lopes, 2000, p. 113) com ênfase no valor de “interesse que possa ter para a entidade produtora, levando-se em conta a sua utilidade para fins administrativos, legais e fiscais” (Arquivo Nacional, 2005, p. 171). Na década de 1980, os trabalhos de autores canadenses, ligados à Universidade de Montreal, propuseram “a integração da gestão de documentos e da arquivística histórica” de forma a se ter uma “ciência que engloba todo o ciclo de vida dos documentos” (Jardim; Fonseca, 1999, p. 17). Outra tendência contemporânea é a visão “pós-moderna” na qual o objeto deve deslocar-se do arquivo para a informação arquivística, num movimento em que a Arquivologia, diante das novas tecnologias da informação e da comunicação e das consequências decorrentes de seu uso, passar a se inserir num paradigma pós-custodial (Fonseca, 2005).

Assim, o documento de arquivo passa a ser entendido como a informação registrada, independente da forma ou do suporte, “produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independente do suporte” (Arquivo Nacional, p. 27) dotado de organicidade, que possui elementos constitutivos suficientes para servir de prova dessas atividades.

É nessa perspectiva que desenvolvo junto à Linha de Pesquisa em Filosofia e História da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) uma investigação sobre os desafios na atualidade para a preservação dos acervos das instituições escolares, fontes importantes para a pesquisa e os pesquisadores em história da educação. O trabalho busca analisar, por meio de um levantamento de textos produzidos no âmbito acadêmico que já trataram do tema e que foram publicados na Revista de História da Educação. Pretende-se responder à seguinte pergunta: quais são as pesquisas já desenvolvidas que tratam sobre o tratamento das fontes para a preservação e uso na história da educação na Revista de História da Educação? Neste texto apresento o levantamento dos artigos localizados.

## **Procurando referências**

Como primeiro passo da pesquisa realizou-se um levantamento de textos produzidos no âmbito acadêmico que trataram do objeto em questão (com a utilização também de palavras derivadas) em diferentes plataformas e repositórios digitais. Este levantamento procurou textos que contribuíssem com a presente pesquisa. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155) “o estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” sobre uma temática específica.

Assim, o levantamento teórico (também conhecido como estado do conhecimento ou estado da arte) possibilita trazer para o estudo um aprofundamento conceitual de autores que já trabalharam com temas relacionados ao objeto (Morosini; Fernandes, 2014), apresentando os principais trabalhos acadêmicos já produzidos sobre o tema nas áreas de Educação e História da Educação, os quais poderão contribuir com outras pesquisas sobre o assunto. Considerando que a revista tem como finalidade disseminar conhecimentos relacionados à área de História e Historiografia da Educação, foi realizada a leitura dos títulos e palavras-chaves para localizar as palavras-chave definidas pelos termos “acervo” (com as palavras derivadas: documentos, fontes, fundos documentais e arquivos) e “preservação”, já que o termo “história da educação” estaria implícito no escopo da revista.

## **Identificando os textos**

Em um recorte que vai, desde o primeiro volume (em 1997) até número 27 (em 2023) foram localizados 29 artigos, dos quais somente 25 foram considerados, por abordar acervos considerados arquivísticos. Dentre esses artigos foram selecionados seis textos considerados relevantes para a pesquisa por tematizarem a utilização de fontes e acervos e a tecnologia aplicada às pesquisas no campo da história da educação.

## Quadro 1 – Levantamento da Revista História da Educação (RHE)

Ano	Vol./Núm.	Autor	Título
1997	1/2	Luciano Mendes de Faria Filho	A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa
2002	6/11	Diana Gonçalves Vidal	O livro e a biblioteca, o documento e o arquivo na era digital
2002	6/11	Flávia Obino Corrêa Werle	Documentos escolares: impactos das novas tecnologias
2003	7/13	Haike Roselane Kleber da Silva	Historiadores e acervos: uma relação de fato, mas não de direito
2008	12/25	Marcia de Paula Gregorio Razzini	Acervos e pesquisas em história da educação: das vitrines do progresso aos desafios da conservação digital
2018	22/55	Juarez José Tuchinski dos Anjos	O testemunho dos arquivos e o trabalho do historiador da educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à utilização de fontes e acervos, Faria Filho (1997) resalta que, por um lado, a história da educação tem sido enriquecida com a utilização das chamadas “novas” fontes, e, por outro lado, o trabalho com as mesmas exige, ou tende a exigir, um trabalho do(da) pesquisadora(a) no sentido de explicitar e explorar tanto suas especificidades quanto as possibilidades de cruzamento com outras modalidades de fontes.

Silva (2003), por meio do seu relato de experiência, problematiza a questão da profissão do historiador, principalmente no que concerne à sua atuação junto aos acervos históricos. As atividades que envolvem a constituição, organização e disponibilização de acervos têm sido, não raras vezes, exercidas por profissionais licenciados ou bacharéis em História, cuja formação não contempla as habilidades necessárias para a referida atuação. Por sua vez, Anjos (2018) toma o arquivo como um lugar físico e epistemológico, reflete sobre o que ele pode testemunhar para o trabalho do historiador da educação. Dialogando com a historiografia sobre o papel dos arquivos na escri-

ta da História, num primeiro momento reflete-se sobre as relações entre Arquivo, Memória e História. Em seguida, discutem-se seus dois diferentes níveis de testemunho para a pesquisa histórico-educacional: o testemunho intencional e o não intencional sobre a educação.

Com respeito à tecnologia aplicada ao campo, Vidal (2002), reflete sobre o lugar do documento na era digital, defendendo a convivência das linguagens oral, escrita e digital e de seus produtos no presente e futuro e advogando a preservação dos vários suportes de informação. Propõe a elaboração de uma política de descarte afinada aos interesses da história da educação e aos princípios da arquivística que deve levar em conta os aportes das novas tecnologias. Nesse sentido, Werle (2002) também realiza uma reflexão acerca das mudanças proporcionadas pelas novas tecnologias na gestão, escrituração e arquivos escolares e das alterações normativas referentes a escrituração e arquivo.

Razzini (2008) aponta formas e possibilidades de pesquisa na área, assim como limites e desafios, tentando articular, no próprio texto, alguns recursos digitais ao analisar pesquisas, acervos e diversos sítios de instituições que conservam fontes e documentos relativos à história da educação. As informações levantadas no presente trabalho possibilitaram a elaboração de tabelas para a compilação das referências utilizadas com a identificação de autores, obras, citações e/ou informações que facilitaram interpretar a relevância do tratamento das fontes para a preservação e uso na história da educação.

## **Analisando os textos**

Nas instituições escolares, como é o caso das universidades, os arquivos possibilitam eficiência administrativa-acadêmica, informam sobre os procedimentos passados de ensino e de pesquisa; guardam direitos e deveres e fornecem dados de toda ordem como “grande capital de experiência” para continuidade da instituição. (Bellotto, 1989, p. 25). Ocupando um lugar de relevância na instituição, o arquivo universitário é uma fonte de pesquisa e repositório da informação administrativa, onde a intervenção arquivística colabora com o desenvolvimento, a transmissão, a preservação e a difusão

do conhecimento desenvolvido na instituição. Como lugar de memória, fornece informações como testemunho dos acontecimentos, práticas, costumes e fatos por meio dos documentos históricos custodiados por elas, convertendo-se em fontes na mão de pesquisadores da história da educação.

Samara e Tuppy (2007) consideram o documento histórico como

[...] uma referência fundamental, concretizada em objetos, provas, testemunhos, entre os outros referenciais, que, ao garantirem a autenticidade ao acontecimento, distinguem a narrativa histórica da ficção literária. Sendo registros acabados de um fato, em si mesmo, porém poucas informações podem oferecer sem uma análise crítica especializada. As explicações que proporcionam sobre o passado dependem do tipo de organização – o método – adotado por cada pesquisador (Samara; Tupy, 2007, p. 19).

É verdade que os arquivistas tratam do documento histórico para a pesquisa (organizam, criam instrumentos e visam a sua preservação) mas eles não podem ser vistos “como simples guardiões da memória histórica e institucional” (Tognoli, 2012, p. 118). Os arquivistas participam no momento de criação dos documentos, garantindo também uma racionalização da informação e de seus processos. Para Le Goff (2013) é importante, ao contribuir para uma história total, não “isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte” (Le Goff, 2013, p. 497).

Para Mezano (1998) a história está formada por histórias de vida singulares, que acontecem dentro das instituições. Nelas, se “entrelaçam acontecimentos de trabalho, questões de poder, vínculos libidinais individuais e grupais” (Mezzano, 1998, p. 37). De acordo com Mogarro (2005) as instituições escolares são

[...] estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola (Mogarro, 2005, p. 73).

Para a autora, o arquivo escolar é importante na nova historiografia porque

[...] garante, em cada instituição, a unidade, a coerência e a consistência que as memórias individuais sobre a escola, ou os objectos isolados por ela produzidos e utilizados, não podem conferir, por si sós, à memória e identidade que hoje se torna fundamental construir (Mogarro, 2005, p. 79).

Damante (2004) reforça a relevância da memória institucional sob o ponto de vista da construção da sua história, ao colaborar com o processo de autoconhecimento, do entendimento de suas origens e registrará seu legado para a comunidade. Neste sentido Gatti Junior (2002) explica que a história das instituições escolares “confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes” (Gatti Júnior, 2002, p. 4).

Couture e Rousseau (1998) afirmam que “a faceta cultural está ligada à memória. O arquivista contemporâneo tem o mandato de definir o que vai constituir a memória de uma instituição ou de uma organização” (Couture; Rousseau, 1998, p. 47). Diante das inúmeras fontes documentais que se encontram nas instituições escolares

É o próprio conceito de fonte que se alarga. Em se tratando de história da educação, memórias, histórias de vida, livros e cadernos dos alunos, discursos em solenidades, atas, jornais de época, almanaques, livros de ouro, relatórios, fotografias, etc. são fontes importantíssimas. Assim, alguns dos nossos historiadores da educação passaram a pesquisar o particular, o pontual, o efêmero, renunciando à possibilidade de uma compreensão objetiva da realidade (Nosella; Buffa, 2000, p. 19).

Sobre o tratamento das fontes Faria Filho (1997) ressalta que a história da educação tem sido enriquecida com a utilização das chamadas “novas” fontes. Porém esse trabalho exige, ou tende a exigir, por parte dos pesquisadores um exercício de explicitação e exploração tanto das suas especificidades quanto das possibilidades de cruzamento com outras fontes. Assim, para o autor “mesmo quando não fazemos do documento mesmo nosso objeto de reflexão, o procedimento de questionar a particularidade de cada corpus

documental pode auxiliar-nos numa interrogação e utilização mais profícua de cada uma deles (Faria Filho, 1997, p. 113)

O autor aponta que os documentos não trazem, apenas relatos de uma prática ou descrições. Na verdade, os diversos sujeitos implicados na pesquisa, produziram uma nova prática, ao criarem e veicularem suas representações sobre as mesmas (Faria Filho, 1997). Por sua vez, Razzini (2008) aponta para a compilação das referências utilizadas com a identificação de autores, obras, citações e/ou informações que possibilitaram identificar e interpretar a relevância do tratamento das fontes para a preservação e uso na história da educação para a pesquisa.

Aqui destacamos a relevância e a necessidade do tratamento e preservação das fontes documentais nos diferentes espaços de memória nas instituições escolares pelos mais diversos profissionais. A história das instituições escolares não se faz sozinha, o pesquisador precisa muitas vezes da colaboração dos arquivistas, bibliotecários e museólogos para descobrir novos objetos e compreender relações sociais dentro da instituição para converter a cultura material escolar em fontes para a história da educação. Nesse sentido, Le Goff (2013) alerta que o pesquisador não deve ser ingênuo em crer que os documentos foram preservados naturalmente. Eles fizeram parte de uma seleção que opta por salvaguardar uma versão dos fatos em detrimento de outra, onde, o que perdura não é o conjunto daquilo que existiu “mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (Le Goff, 2013, p. 485).

Sobre o trabalho do pesquisador Silva (2003) problematiza a profissão do historiador e a sua atuação junto aos acervos históricos. A autora explica que as atividades que envolvem a constituição, organização e disponibilização de acervos têm sido, não raras vezes, exercidas por profissionais licenciados ou bacharéis em História, cuja formação não contempla as habilidades necessárias para a referida atuação.

O resultado de tantas questões é uma combinação de sistemas de classificação: por coleção para todos os objetos, seguindo uma numeração simples e sequencial para todo o acervo; por fundo documental para a grande

maioria dos documentos; aquilo que não se sabia bem como classificar foi guardado em pastas, seguindo a numeração das peças. Quase nada tem registro manual, em livro tomo, ficha ou coisa parecida. Optamos por registrar as peças diretamente no computador, não como uma forma de garantir a sua posse, mas como meio de encontrá-la. Para as fotografias, tentamos fazer o mesmo. Mas depois de registrar quinhentas no universo de mais de 10 mil, abandonamos, talvez temporariamente, o projeto (Silva, 2003, 108-109).

Assim, diante da exigência, por parte de instituições que contratam historiadores para tratar seus acervos, a autora levanta sérios questionamentos ao expor que

Se eu houvesse conhecido antes o trabalho de documentação de acervo desenvolvido pela museóloga baiana Rosana do Nascimento, a qual propõe classificar-se tudo como peça de museu, talvez teria poupado preocupações. Talvez não. Na perspectiva da museóloga, que ouvi por ocasião de um curso ministrado em Santa Maria, eu não deveria nem me envolver na questão, pois documentação museológica não é assunto de historiador. Isso mostra que nem sempre há abertura para o diálogo com as áreas de conhecimento que tratam do patrimônio (Silva, 2003, p. 109).

Ao tratar do tema das fontes documentais, Duranti (1996, p. 1) afirma que a ciência arquivística é “um corpo de conhecimento sobre a natureza e as características dos arquivos e do trabalho arquivístico sistematicamente organizado em teoria, metodologia e prática”. Com referência ao método, alguns autores o denominam como tratamento documental, que consiste no conjunto de operações e tarefas que se aplicam aos documentos em cada uma das fases do ciclo vital. Para Bellotto (2002) o tratamento documental se realiza através de metodologias e aplicações práticas, que a levam a atingir seu fim: dar acesso à informação, mas especificamente à informação arquivística, de cunho jurídico e/ou administrativo.

Como já referido, os princípios que norteiam a Arquivologia têm como marco o contexto da Revolução Francesa e, de acordo com Bellotto (2002), foram decisivos para distinguir a Arquivística de outras ciências documentais. Assim, os princípios da proveniência e do respeito à ordem original são essencialmente arquivísticos,

uma vez que somente eles podem ser aplicados a qualquer conjunto documental independente da circunstância. No princípio da proveniência, “o arquivo produzido por uma entidade coletiva, pessoa ou família não deve ser misturado aos de outras entidades produtoras” (Arquivo Nacional, 2005, p. 136). Este princípio, também é chamado de princípio do respeito aos fundos, permite identificar o documento ao seu produtor, devendo manter sua individualidade dentro do contexto orgânico de produção. No princípio de respeito à ordem original “o arquivo deveria conservar o arranjo dado pela entidade coletiva, pessoa ou família que o produziu” (Idem, p. 137)

Dessa forma, o tratamento arquivístico nos acervos se realiza por meio da gestão de documentos, entendido como um “o conjunto de procedimentos e operações técnicas referentes à sua produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento em fase corrente e intermediária, visando a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente” (Brasil, 1991, s/p). Diante da complexidade do tratamento, Silva (2003) questiona se o acervo é um espaço profissional do historiador. Para esta dúvida, ela responde que sim e não. Dando ênfase positivo ao lugar ocupado pelo historiador elenca diversos motivos

[...] pois as iniciativas preservacionistas se disseminam, as buscas por memórias se alastram, os acervos surgem do pó, ou dos porões, como se nunca tivessem existido. Sim, pois é enorme a carência de profissionais preparados para o trato com documentos, peças de museu, organização arquivística ou coisas do gênero. Sim, pois a formação de profissionais arquivistas ou bibliotecários dá prioridade para a produção documental corrente ou para os livros que têm mais uso, os que têm mais saída. Sim, porque o historiador desenvolve um certo sentido de preservação, pois é a partir do preservado (seja material ou imaterial) que ele produz história (Silva, 2003, p. 113).

Se bem Silva (2003) aponta a prioridade de arquivistas no tratamento da produção documental corrente, é verdade que o volume produzido e/ou acumulado pelas instituições é tão grande, que na maioria das vezes é necessário elencar prioridades de tratamento. Nesse caso, gerir essas massas documentais acumuladas demanda um estudo aprofundado das funções que produziram esses docu-

mentos, onde o tratamento dos documentos históricos passa a um segundo plano após tê-los identificado.

Nesse sentido, salienta-se que, devido a especificidade dos acervos é indispensável um trabalho multidisciplinar de profissionais das áreas compreendidas no acervo.

Ao mesmo tempo, os acervos não são espaços adequados ao exercício profissional de historiadores, pois não há preparo formal para tal atuação. O envolvimento dos profissionais como trabalho que se desenvolve nos acervos é, com raríssimas exceções, muito mais extenso do que o que a formação acadêmica proporciona (Silva, 2003, p. 113).

Este trabalho multidisciplinar desempenha um papel fundamental no tratamento de acervos em instituições escolares, trazendo consigo uma série de desafios e oportunidades significativas. A colaboração entre diversos profissionais é essencial para garantir a preservação física e digital dos acervos. Os historiadores trazem consigo um entendimento crítico do contexto histórico no qual pesquisam, enquanto os arquivistas possuem *expertise* em gestão de acervos e procedimentos capazes de garantir o acesso, preservação e disseminação da informação. Além disso, permite uma abordagem mais abrangente na interpretação dos documentos históricos e seus acervos. Historiadores e arquivistas podem colaborar na análise dos documentos, contextualizando-os dentro de períodos específicos e relacionando-os com outros materiais para reconstruir narrativas históricas mais completas e precisas. Essa colaboração facilita a identificação de lacunas no acervo e orienta futuras pesquisas para preencher essas lacunas.

Dentre os desafios, podemos citar a comunicação eficaz entre historiadores e arquivistas, pois cada grupo pode ter sua própria linguagem e abordagem para lidar com os acervos. Superar essas barreiras requer um esforço conjunto para estabelecer uma linguagem comum e uma compreensão compartilhada dos objetivos do trabalho.

Sobre o arquivo considerado como lugar de memória Anjos (2018) o toma como um lugar físico e epistemológico reflete sobre o que ele pode testemunhar para o trabalho do historiador da educação. O papel dos arquivos na escrita da história se reflete nas relações

entre arquivo, memória e história (testemunho intencional e o não intencional sobre a educação). Para Anjos (2018), afinal, como já observaram Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993), mediando o encontro do historiador com o mundo documental e a memória, estão os seus organizadores, os arquivistas, cujo poder “se radica particularmente nas prioridades e mecanismos institucionais de acolhimento, preservação e/ou restauração, classificação e/ou identificação dos conteúdos e estabelecimento das condições de acesso à documentação sob sua guarda” (Nunes; Carvalho, 1993, p. 24).

Werle (2002) aponta para a utilização progressiva dos recursos de informática no cotidiano escolar, seja como forma de comunicação interinstitucional e com outras instituições, seja como forma de armazenamento de informações e racionalização de processos de trabalho, introduzindo elementos novos que modificam a natureza da documentação institucional e a concepção de arquivos. Para a autora, não é difícil supor que, num futuro próximo, a história das instituições educativas não se faça sem a consulta a bancos de dados informatizados, a sistemas eletrônicos de gerenciamento de documentos, disquetes, discos zip (Werle, 2002).

Na atualidade o foco da preservação também tem englobado o contexto digital, o risco da perda de informações devido a tecnologia inerente ao próprio processo de criação e uso da informação digital assim como desafios impostos ao profissional da informação para entender e agir visando a longevidade da informação digital. Assim, o documento digital é “o documento arquivístico codificado em dígitos binários, produzido, tramitado, e armazenado por sistema computacional” (Conselho Nacional de Arquivos, 2020, p. 25).

Para Márdero Arellano (2004), o aumento da produção de informação em formato digital tem questionado cada vez mais a relevância de garantir sua disponibilização e preservação por longos períodos de tempo. O autor aponta ainda para como imperiosa a necessidade de contar com mecanismos que garantam a preservação de documentos em formato digital dos detentores de acervos digitais. A preservação digital não está somente relacionada à sua conservação, ela garante a preservação e manutenção do documento digital englobando mecanismos de armazenamento, estúdio das mídias, gerenciamento de objetos digitais, estratégias metodológicas, parâmetros de arquivamento. Para Ferreira (2006) a preservação

digital consiste na capacidade de garantir que a informação digital “permanece acessível e com qualidades de autenticidade suficientes para que possa ser interpretada no futuro recorrendo a uma plataforma tecnológica diferente da utilizada no momento da sua criação” (Ferreira, 2006, p. 20).

Assim, Vidal (2005) reflete sobre o lugar do documento na era digital, defendendo a preservação dos vários suportes de informação. Propõe a elaboração de uma política de descarte afinada aos interesses da história da educação e aos princípios da arquivística que deve levar em conta os aportes das novas tecnologias.

Alertas para o risco do crescimento vertiginoso da massa documental, produzida e organizada, pelas sociedades modernas, têm sugerido a defesa da digitalização em larga escala da documentação e o descarte dos originais como forma de preservar a informação [...] (Vidal, 2005, p. 59).

Para a autora, a fragilidade do suporte digital cresce na proporção direta do surgimento de novas tecnologias e no descuido da preservação dos equipamentos leitores (Vidal, 2005, p. 59). De modo que a existência de novas tecnologias não determina que antigos procedimentos possam ser abandonados. Assim, a organização, a catalogação e o descarte são operações necessárias até mesmo para a indexação de informações no meio digital (Vidal, 2005, p. 61)

Nesse sentido Werle (2002) realiza uma reflexão acerca das mudanças proporcionadas pelas novas tecnologias na gestão, na criação e nas alterações normativas referentes a criação dos acervos no meio digital. Se anteriormente arquivos permanentes referiam-se à preservação de documentos em seu suporte físico (correspondência, documentos textuais, impressos, imagéticos), hoje guardar documentos digitais significa também assegurar as possibilidades de consulta. Portanto preservar, não apenas os documentos digitais, mas os equipamentos, os *softwares* e os conhecimentos técnicos vinculados a tecnologias superadas mas necessários ao manejo dos mesmos. Ou seja, é necessário manter a manipulabilidade e legibilidade dos documentos digitais o que possivelmente passará a ser um dos problemas do pesquisador em história da educação num futuro próximo (Werle, 2002).

Razzini (2008) aponta formas e possibilidades de pesquisa na área, assim como limites e desafios, tentando articular os recursos digitais ao analisar pesquisas, acervos e diversos sítios de instituições que conservam fontes e documentos relativos à história da educação. Para a autora é óbvio que o acesso ao documento mediante a internet não substituiu o contato pessoal e único do pesquisador com as fontes e documentos, nem afastou o estudioso dos arquivos. Pelo contrário, quando se explora um acervo com informações previamente disponíveis na internet o pesquisador consegue encontrar mais rapidamente (e em número maior) os dados que procura (Razzini, 2008).

Os textos apresentados, o tema da preservação dos acervos escolares comparece na Revista de História da Educação (RHE) como preocupação constante. Eles apontam que a falta de políticas, orientações técnicas e de pessoal especializado no tratamento dos acervos ocasionam sérios problemas para as pesquisas. Reafirmando o arquivo como lugar de memória, como setor responsável pela guarda e preservação da história da instituição, com padrões próprios de processamento da informação. Já em 2008, Razzini apontava os benefícios da pesquisa em acervos digitais: o acesso amplo aos documentos que se encontram no acervo. Atualmente a capacidade de realizar as pesquisas forma avançada e análises de texto, colaboram com a análise do processo histórico, ao apresentar padrões ou tendências que seriam mais demorados em localizar através de métodos tradicionais de pesquisa.

## **Considerações finais**

O levantamento permitiu reforçar o entendimento que o tratamento arquivístico nos acervos é fundamental para a preservação e o desenvolvimento da pesquisa histórica. A criação e disponibilização de instrumentos que facilitem o acesso às fontes facilita o trabalho dos pesquisadores, assim como influencia na qualidade das pesquisas devido à otimização do tempo no seu uso. Aliado a isso é necessário pensar na conservação e preservação dessas fontes documentais, considerando que, na maioria das instituições, os documentos foram guardados durante décadas em locais inadequados, algumas vezes “esquecidos” provocando a degradação do suporte, infestação de agentes biológicos, lacunas além de perdas irreparáveis.

veis devido à obsolescência tecnológica. Por fim, a disponibilização dos acervos em ambiente digital oferecem oportunidades para a inovação na pesquisa histórica, com novas ferramentas e métodos de visualização de dados, análise de rede e mineração de texto, podem abrir novas perspectivas e estudos sobre a história da educação.

## Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O testemunho dos arquivos e o trabalho do historiador da educação. **Revista História da Educação**, [s.l.], p. 279-292, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/75047>. Acesso em: 27 set. 2023.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Ciência da informação como campo integrador para as áreas de biblioteconomia, arquivologia e museologia. *In: Informação & Informação*, v. 15, n. 1, p. 173-189, 2010. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/33523> Acesso em: 28 abr. 2023.
- ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.
- BELLOTO, Heloísa Liberalli. **Arquivística**: objetos, princípios e rumos. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo: 2002.
- BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 129, n. 6, p. 455-456, 9 jan. 1991. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=lei+8159>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de; NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.
- CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (Brasil). Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. **Glossário**. 8º versão. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/conarq/pt-br/assuntos/camaras-tecnicas-setoriais-inativas/camara-tecnica-de-documentos-eletronicos-ctde/glosctde\\_2020\\_08\\_07.pdf](https://www.gov.br/conarq/pt-br/assuntos/camaras-tecnicas-setoriais-inativas/camara-tecnica-de-documentos-eletronicos-ctde/glosctde_2020_08_07.pdf) Acesso em 12 fev. 2023.
- COUTURE, Carol; ROUSSEAU, Jean Yves. **Os fundamentos da disciplina arquivística**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- DAMANTE, Nara. Conhece-te a ti mesmo. **Revista Comunicação Empresarial**, São Paulo, v. 14, n. 52, p. 28, 3º trim. 2004. Disponível em:

[http://www.aberje.com.br/revista/antigas/rev\\_36\\_artigo2.htm](http://www.aberje.com.br/revista/antigas/rev_36_artigo2.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

DURANTI, Luciana. Archival Science. **Encyclopedia of Library and Information Science**, v. 59, p. 1-19, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 111-125, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30668>. Acesso em: 27 set. 2023.

FERREIRA, Miguel. **Introdução à preservação digital**: conceitos, idéias e actuais consensos. Guimarães, Portugal: Escola de Engenharia da Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5820/1/livro.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

FONSECA, Maria Odila. **Arquivologia e ciência da informação**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C.; GATTI JR., D. (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2002.

JARDIM, Jose Maria.; FONSECA, Maria Odila. (Orgs.). **A formação do arquivista no Brasil**. Niterói: EdUff, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. São Paulo: Ed. da Unicamp, 2013

LOPES, Luis Carlos. **A nova arquivística na modernização administrativa**. Rio de Janeiro: Papéis e Sistemas, 2000.

MÁRDERO ARELLANO, Miguel Angel. Preservação de documentos digitais. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 15-27, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a02v33n2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MEZZANO, Alicia Corvalém de. Lembranças pessoais – memórias institucionais: para uma metodologia de questionamento histórico-institucional. In: **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: ArtMed, p. 35-66, 1998.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-99, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/19338451.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 14 maio. 2023.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Universidade de São Paulo; Escola de Engenharia de São Carlos; os primeiros tempos: 1948-1971**. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. Acervos e pesquisas em história da educação: das vitrines do progresso aos desafios da conservação digital. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 12, n. 25, p. 131-151, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29063>. Acesso em: 27 set. 2023.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Armando Malheiros B. M. da *et al.* **Arquivística: teoria e prática de uma ciência da informação**. Porto: Afrontamento, 1998.

SILVA, Eliezer Pires da. A trajetória da arquivologia: três visões sobre os arquivos. In: CONGRESSO NACIONAL DE ARQUIVOLOGIA, 3., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Executiva Nacional das Associações Regionais de Arquivologia, 2008.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Historiadores e acervos: uma relação de fato, mas não de direito. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 103-114, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30536>. Acesso em: 27 set. 2023.

TOGNOLI, Natália Bolfarini. A informação no contexto arquivístico: Uma discussão a partir dos conceitos de informação-como-coisa e informação orgânica. **Informação Arquivística**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 113-122, 2012. Disponível em: <http://www.aaerj.org.br/ojs/index.php/informacaoarquivistica/article/view/14>. Acesso em: 16 mai. 2023.

VIDAL, Diana Gonçalves. O livro e a biblioteca, o documento e o arquivo na era digital. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 6, n. 11, p. 53-64, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30598>. Acesso em: 27 set. 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Documentos escolares: impactos das novas tecnologia. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 6, n. 11, p. 77-96, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30600>. Acesso em: 27 set. 2023.

# SOBRE AUTORAS E AUTORES

- André Luiz Paulilo

Professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e possui mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da mesma Universidade. Foi educador do Museu de Arqueologia e Etnologia e pesquisador no Instituto de Estudos Brasileiros, também na USP. Na UNICAMP coordenou o Centro de Memória-Unicamp (2018-2024) e o Centro de Memória da Educação (2012-2016) e atuou como editor associado na Revista Pro-Posições (2015-2021). Atualmente, é coordenador do Programa de Estudos e Pesquisa em História da Educação do Centro de Memória-Unicamp (PROEPHE/CMU). E-mail: paulilo@unicamp.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8112-8070>

- Andrea Gonçalves dos Santos

Graduada em Bacharelado em Arquivologia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM e Bacharelado em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Especialista em Gestão em Arquivos pela Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal de Santa Maria – UAB/UFSM. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM e doutoranda em educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Integrante do grupo de pesquisa Centro de Estudos e Investigação em História da Educação (CEIHE/UFPel). Arquivista e coordenadora do Arquivo Geral da Universidade Federal do Rio Grande/FURG.  
E-mail: [dea.goncalves.santos@gmail.com](mailto:dea.goncalves.santos@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8166-2051>

- Beatriz Hellwig Neunfeld

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, sob orientação da Professora Patrícia Weiduschadt. Mestre em História pela Universidade Federal de Rio Grande/FURG. Professora de História e Supervisora escolar pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul/SEDUC-RS. Extensionista visitante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS no Departamento de Estudos Básicos/Faculdade de Educação na atividade de Extensão do Curso de extensão de formação de

tutores. Graduada em História Licenciatura e Administração Bacharelado pela Universidade Luterana do Brasil/ULBRA. Interesse de pesquisa nas áreas de: História da Educação; Educação; História; Trajetória; Memória; Acervos; Pomeranos e Língua Pomerana.

E-mail: [biahneunfeld@gmail.com](mailto:biahneunfeld@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7130-673X>

- Claudiana dos Reis de Sousa Moraes

Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ponta Grossa/PR. Possui mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP. É pesquisadora do Centro de Memória da Faculdade de Educação da Unicamp desde 2013 e atualmente é membro do Programa de Estudos e Pesquisa em História da Educação do Centro de Memória-Unicamp (PROEPHE/CMU).

E-mail: [claudiana.reis@gmail.com](mailto:claudiana.reis@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3329-7579>

- Danielle Brum Ginar Telles

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bacharel em Arquivologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante dos Grupos de Pesquisa GARPE – Arquivos, Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação, e EBRAMIC – Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. Associada da ASPHE – Associação Sul Riograndense de Pesquisadores em História da Educação. Bolsista CAPES durante o Mestrado e bolsista PID da FACED/UFRGS do Centro de Memórias da Educação FACED/UFRGS. Temáticas de interesse: história da educação, patrimônio educativo, lugares de memória, guardiãs de memória, arquivos, instituições educativas, memória.

E-mail: [daniellebgt@gmail.com](mailto:daniellebgt@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7093-5113>

- Dóris Bittencourt Almeida

Doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, graduada em História (PUCRS). Professora de História da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS. Coordena o Centro de Memórias da Faculdade de Educação/UFRGS (CEME/Faced.) Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq GARPE – Arquivos, Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação. Bolsista Produtividade/CNPQ – PQ-2.

E-mail: [almeida.doris@gmail.com](mailto:almeida.doris@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4817-0717>

- Eduardo Arriada

Possui Graduação em História e em Estudos Sociais pela Universidade Católica de Pelotas e em Direito pela Universidade Federal de Pelotas, Mestrado em História e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pós-Doutorado pela University of Illinois at Urbana-Champaign, nos Estados Unidos, e Pós-Doutorado na University of Canterbury, na Nova Zelândia. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: earriada@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5216-2739>

- Eliana Rela

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul. Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Coordena projetos de pesquisa nas áreas de História da Educação; acervos; linguagens no ensino de História. Integrante do GRUPHEIM (Grupo de pesquisa em história da educação, imigração e memória). Faz parte da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. 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 Arts of Southern Switzerland.

E-mail: erela@ucs.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9670-1634>

- Estela Maris Reinhardt Piedras

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas, especialista em Desenho e Gráfica Computacional e em Formação Pedagógica de Docentes, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora do Centro de Artes (UFPel). Integrante do Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/UFPel).

E-mail: estelapiedras@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7509-2200>

- Fernanda Rodrigues Zanatta

Doutoranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, bolsista PROSUC/CAPES. Mestre em Educação (PPGEdu/UCS). Cursou especialização *Latu sensu* em Psicopedagogia e Gestão Escolar (UFRGS). Possui graduação em Pedagogia

pela Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS. Professora das redes estadual e municipal de ensino no município de Barão/RS. Membro do GRUPHEIM (Grupo de pesquisa em história, imigração e memória). Integrante da Associação Sul Riograndense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. Pesquisa Escolas Normais, Grupos Escolares, Escolas Étnicas e Culturas Escolares.

E-mail: frzanatta@ucs.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1732-2834>

- **Fernando Ripe**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Educação Matemática pela Universidade Luterana do Brasil, graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em História pelo Centro Universitário de Maringá. Professor na Faculdade de Educação (FaE) e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas. Faz parte do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação e do Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos (CEIbero/UFGM). Temáticas de interesse: Filosofia e História da Educação (e) Matemática, História da Infância, século XVIII, teorizações foucaultianas, práticas educativas escolares e não escolares. Foi coordenador do GT de História da Educação (ANPUH-RS), ocupando atualmente a presidência da Associação Sul-riograndense de pesquisadores em história da educação (ASPHE).

E-mail: fernandoripe@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0007-0597>

- **Franklin Donatello Rosa**

Licenciado em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da UFPel, sob orientação da Professora Dra. Patrícia Weiduschadt. Membro do Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga (LECA). Integrante do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). Temáticas de interesse: Ensino de História, História da Educação, Gênero e Diversidade Sexual, Memória.

E-mail: linrosa596@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5088-5441>

- **Geana Taisa Machado Krause**

Mestranda em Educação PPGEDU/UFRGS, sob orientação da Professora Dóris Bittencourt Almeida, Licenciada em pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil/ULBRA, Bacharel em Jornalismo pela Universidade de Franca/UNIFRAN, Psicopedagoga Institucional e Clínica, Especialista

em Neuropsicologia e Dificuldades de Aprendizagem, Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Membro dos Grupos de Pesquisa/CNPq GARPE – Arquivos pessoais, patrimônio e educação, EBRAMIC – Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. Integrante da Associação Sul Riograndense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE. Temas de Interesse: História da Educação, Instituições Escolares, História da Educação Especial, Memória e Acervos escolares.

E-mail: krausegeana@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8087-2711>

- **Joseane Leonardi Craveiro El Hawat**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em sua pesquisa se interessou por compreender a avaliação dos saberes matemáticos no ensino primário das escolas isoladas de Porto Alegre, entre os anos de 1873 e 1919. Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Natália Gil. Licenciada em Matemática e Bacharel em Engenharia de Plásticos. Integrante do grupo de pesquisa “Qualidade, racionalidades colonizadas e exclusão escolar (1920-2020)”. Atua como docente de matemática no Município de Porto Alegre e na rede estadual de ensino do RS.

E-mail: joseaneh@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0998-2342>

- **Kamila Ribeiro Prestes Pereira**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada no curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora de História da educação básica. Integra o grupo “Estudos Sócio-Históricos sobre Escolarização” (ESHE/UFRGS), coordenado pela Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil. Tem se dedicado a investigar a história da escolarização africana durante a colonização britânica a partir de literaturas de testemunho.

E-mail: kamila\_prestes@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5673-9051>

- **Laryssa Celestino Serralheiro**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande, especialista em Gestão Escolar pela Faculdade UniBF. Atuou como Bolsista no Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas e no programa de Apoio Pedagógico para Estudantes Indígenas e Quilombolas. Participa como integrante do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/UFPel). Temas de Interesse: História da Educação, Estudos da Infância.

E-mail: laryssa.celestino@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9421-3389>

- Lucas da Silva Xavier

Graduado em licenciatura em letras – português pela Universidade Federal de Pelotas (2023). Tenho experiência em mídias digitais, ensino da língua portuguesa e literatura. Membro do grupo de pesquisa CEIHE (Centro de Estudos e Investigação em História da Educação)/FAE/UFPEL e do Grupo de pesquisa GEHPOLÍTICAS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão, História e Políticas Educacionais).

E-mail: [contatolukexavier@outlook.com](mailto:contatolukexavier@outlook.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5154-3900>

- Mara Inês Alflen

Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Integrante do grupo de pesquisa HEDUCA – História e Educação: textos, escritas e leituras ICH/UFPEL e do projeto “Os jornais estudantis em Sergipe (1874-1959): práticas educativas pela ótica dos discentes do secundário” – UFS.

E-mail: [maraalflen@hotmail.com](mailto:maraalflen@hotmail.com)

Orcid:<https://orcid.org/0009-0001-0674-417X>

- Mariane Fruet de Mello

Doutoranda em Educação (PPGEdu) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS na linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, bolsista PROSUC/CAPES. Mestra em Educação (PPGEdu) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS (2020). Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2017). Especialista em Auditoria e Perícia pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC (2010). Graduada no Curso de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação pelo Instituto Federal de Educação Campus Farroupilha – IFRS (2018). Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ (2007). É pesquisadora participante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Atualmente exerce atividades profissionais como Controladora Interna na Prefeitura Municipal de Vale Real RS.

E-mail: [mfmello@ucs.br](mailto:mfmello@ucs.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5212-1312>

- Mayara Becker Oliveira da Silva

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS). Tem experiência na área de História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arquivos pessoais, história da educação matemática e acervos escolares.

E-mail: mayarabeckeros@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2693-0201>

- **Mélanie de Quadro Soares Alves**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com ênfase em Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Graduada em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Membro do Programa Dinheiro Direto na Escola: Estudos do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPE-Sul) onde é bolsista de mestrado, e também integra o Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA). Suas pesquisas atuais abordam as mulheres negras na educação, explorando suas interseccionalidades através de aspectos históricos e sociais.

E-mail: melaniedequadro@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0228-5614>

- **Natália Gil**

Natália Gil é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora do grupo de pesquisa “HISTEB – História da escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados”. Tem se dedicado a investigar a história da exclusão na escola brasileira e as implicações dos processos de quantificação em educação

E-mail: natalia.gil@ufrgs.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0818-4858>

- **Patricia Weiduschadt**

Possui Doutorado em Educação, com ênfase em História da Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas na mesma linha. Professora Efetiva da Universidade Federal de Pelotas na Faculdade da Educação e no Programa de Pós Graduação em Educação. Coordenadora da Linha de Pesquisa 1 – Filosofia e História da Educação e coordenadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) e vice-líder do grupo Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/CNPQ/UFPel). Realizou Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Fundamentos da Educação,

Pomeranos, Luteranismo, Identidade, Memória, Sínodo de Missouri, Escolarização Étnica Alemã e Italiana, Escola, Educação e Acervos e Instituições Escolares.

E-mail: [prweidus@gmail.com](mailto:prweidus@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6804-7591>

- **Raquel Azambuja Santos**

Graduada em Artes Plásticas – Habilitação Gravura e Pintura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Artes Plásticas – UFPel. Doutora e Mestre em Educação – UFPel. Integrante do Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/ UFPel). Professora do Centro de Artes – UFPel.

E-mail: [raquel.ufpel@gmail.com](mailto:raquel.ufpel@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9085-1399>

- **Simôni Costa Monteiro Gervasio**

Graduada em Bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp – Bagé/RS) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS – Bagé/RS). Especialista em Linguagem e Docência, e em Educação e Diversidade Cultural pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa – Bagé/RS), e em Gestão em Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL – Lapa/PR). Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa – Bagé/RS) e doutoranda em educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL – Pelotas/RS). Professora substituta na área da educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa – Bagé/RS).

E-mail: [simoni.cm87@gmail.com](mailto:simoni.cm87@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1554-1726>

- **Weliton Barbosa Kuster**

Graduado em História Licenciatura e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Integra o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). Possui experiência na área da História da Educação, com temas de interesse ligados, principalmente, à História da Educação Especial.

E-mail: [welitonkuster@hotmail.com](mailto:welitonkuster@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1359-2415>



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

## *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

## *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

## *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



Os Encontros da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), que acontecem a cada ano, constituem-se em espaços de discussão, importantes para a formação continuada de professores e pesquisadores. Ao longo de quase três décadas de existência, os eventos organizados pela ASPHE permitem que se acompanhe a produção do conhecimento em História da Educação e recebem pesquisadores e interessados dispostos a refletir sobre o campo, com vistas a fortalecer diálogos, pesquisas e parcerias acadêmicas. Assim, os Encontros da Associação acolhem estudos acadêmicos em diferentes níveis, com o intuito de promover visibilidade de investigações realizadas no âmbito regional, bem como produzir agregamentos e sociabilidades entre os associados. Em setembro de 2023, a Faculdade de Educação (UFRGS) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) sediaram o 28º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE). Como tema central, discutiu-se o estatuto da História da Educação, considerando seu lugar na formação de docentes e de pesquisadores, colocando em evidência os possíveis entrelaçamentos entre ensino, pesquisa e extensão, imbricações essas consideradas como importantes movimentos, de caráter político e acadêmico, capazes de potencializar a História da Educação, tendo a ASPHE como espaço de referência.



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

