

Fernando Ripe | José Edimar de Souza  
[Orgs.]

# História e historiografia da Educação no Rio Grande do Sul

práticas de educabilidade e instituições educativas



Fernando Ripe | José Edimar de Souza  
[Orgs.]

# **História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul**

práticas de educabilidade e instituições educativas

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

*Presidente:*  
Dom José Gislon

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

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

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

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

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

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

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

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

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

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

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

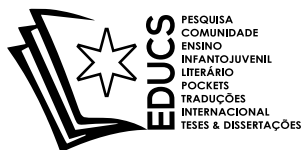
Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/  
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/  
Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



Fernando Ripe | José Edimar de Souza  
[Orgs.]

# História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul

práticas de educabilidade e instituições educativas



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





© dos organizadores  
1ª edição: 2023  
Revisão: Giovana Letícia Reolon  
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos  
Capa: Fernando Ripe

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

H673	História e historiografia da educação no Rio Grande do Sul [recurso eletrônico] : práticas de educabilidade e instituições educativas / organizadores Fernando Ripe, José Edimar de Souza. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2023. – (Série estudos em história e historiografia da educação ; v. 2) Dados eletrônicos (1 arquivo).  Apresenta bibliografia. Vários autores. Modo de acesso: World Wide Web. ISBN 978-65-5807-269-0 DOI 10.18.226/9786558072690  1. Educação - História - Rio Grande do Sul. 2. Educação - História. I. Ripe, Fernando. II. Souza, José Edimar de.  CDU 2. ed : 37(816.5)(091)
------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### Índice para o catálogo sistemático

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

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

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educus@ucs.br](mailto:educus@ucs.br)

# Sumário

**Prefácio:** História da Educação, práticas educativas e cultura escolar: Aproximações / 7  
*Washington Dener dos Santos Cunha*

**Apresentação:** Exercícios de historicidade: criando possíveis sentidos para as práticas de educabilidade e de instituições educativas desenvolvidas em variados tempos no estado do Rio Grande do Sul / 13  
*Fernando Ripe*  
*José Edimar de Souza*

**Capítulo 1:** Memórias de professoras de uma escola rural no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985) / 24  
*Darciel Pasinato*  
*Jorge Luiz da Cunha*

**Capítulo 2:** Educai vossos filhos: a História da Educação de estudantes negros pelas fotografias na Escola Técnica e Profissional de Pelotas, RS, 1940/1950 / 53  
*Natália Garcia Pinto*  
*Adriana Duarte Leon*

**Capítulo 3:** Culturas escolares: materialidades para as aulas públicas de Caxias do Sul, RS, Brasil (1890-1930) / 79  
*Samanta Vanz*  
*Elisângela C. S. Dewes*  
*José Edimar de Souza*

**Capítulo 4:** A influência da revista *O Jovem Luterano* nas relações sociais e afetivas de jovens leitores luteranos (1929-1971) / 113  
*Elias Kruger Albrecht*

**Capítulo 5:** As Instituições Educativas Instituto Pão dos Pobres e Escola Nossa Senhora da Luz, Pelotas, RS / 141  
*Giovani de Souza Barbosa*

**Capítulo 6:** Um olhar para os jornais *O Estudante Gaúcho* e *A Imprensa*: a formação do bom cidadão na cidade de Porto Alegre entre os séculos XIX e XX / 173  
*Jaqueline de Gaspari Piotrowski*  
*Chéli Nunes Meira*  
*Eduardo Arriada*

**Capítulo 7:** O destino dos menores desvalidos: uma análise sobre os encaminhamentos de meninos à Escola de Aprendizizes do Arsenal de Guerra de Porto Alegre nos Relatórios da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1840-1860) / 199  
*Laryssa Celestino Serralheiro*  
*Fernando Ripe*

**Capítulo 8:** A Escola Especial Concórdia: noções de cultura surda e aspectos do luteranismo (1966-1996) / 227  
*Weliton Barbosa Kuster*  
*Patrícia Weiduschadt*

**Capítulo 9:** Memórias de percursos formativos de uma professora / 245  
*Helena Venites Sardagna*

**Sobre as autoras e os autores** / 263

## Prefácio

História da Educação, práticas educativas e cultura escolar: Aproximações

*Washington Dener dos Santos Cunha*

O nosso problema aqui é que temos muitos mistérios, muita beleza, muitos sinais, símbolos, alegorias, tudo carregado de memórias e significados que não entendemos. Parece até que alguém nos quis desafiar [...] (Pessoti, 1976, p. 2).

No final do século passado e início deste século uma série de eventos fez com que historiadores re-pensassem a conjuntura em que estavam inseridos e os movimentos da História. Uma nova onda de investigadores tanto no campo da História quanto no da Educação começou a pesquisar e escrever sobre História da Educação, trazendo um novo conjunto de abordagens teórico-metodológicas ao campo. A relação da História com a Educação tornou-se um elemento fundamental na abertura de uma frente de estudos na qual a História da Educação avançou nas questões sobre desigualdade, poder, gênero, patrimônio, identidade, práticas, cultura etc., dando sentido ao passado e ao presente, numa relação de mão dupla, reforçando o que já os fundadores dos Annales, Escola Francesa que renovou os estudos históricos, diziam: só é possível compreender o presente a partir do passado e vice-versa. A História agora marcada pela ampliação do campo documental e da multiplicidade de documentos a partir da segunda metade do

século XX até a primeira década do século XXI: fontes orais, fotografias, filmes, documentos do cotidiano da pessoa comum, não mais os arquivos oficiais. Por outro lado, a possibilidade de novas abordagens estimulou o olhar para a confrontação entre “documentos oficiais” e documentos “não oficiais”.

Tal confrontação entre documentos “oficiais” e “não oficiais” teve sua gênese nos *Annales*. Lucien Febvre e Marc Bloch, ao lançarem, em 1929, uma revista, procuravam consolidar o desejo de retirar a História do marasmo positivista, do confinamento – “derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão” (Le Goff, 1998, p. 25-26). O fato é que nenhuma realidade histórica se apresenta ao pesquisador, muito menos o documento fala por si próprio. É necessário fazer uma construção científica do documento, na qual sua análise seja um meio de reconstituição do passado, ou algo próximo. Contudo, vale a lição de um historiador que inspirou os *Annales* na renovação da História:

[...] palavras que nunca foram pronunciadas, palavras que ficaram nos abismos dos corações (mortos) [...] fazer falar os silêncios da história, aquelas terríveis pausas que nunca soarão de novo e que exatamente são seus tons mais trágicos (Michelet, 1989, p. 378).

Depois de três gerações dos *Annales* e sua “História das Mentalidades”, da experiência da *New Left* britânica com E. P. Thompson, chegamos à consolidação da História Cultural e suas relações com a



Micro e a Macro-História, principalmente na última década do século XX, possibilitando a construção de novos campos, novas abordagens, dialogando com a Antropologia, com os Estudos Culturais, com a Literatura, com a Psicanálise, enfim com as Ciências Humanas e Sociais.

No entanto, a História Cultural impôs um novo desafio aos pesquisadores por ser sedutora, envolvente e perigosa, uma vez que se corre o risco de cair no modismo. Afinal, como disse Sandra Pesavento (2003, p. 119):

[...] a História Cultural apresenta riscos e põe exigências: é preciso teoria, sem dúvida, ela exige o uso desses óculos, conceituais e epistemológicos para enxergar o mundo. A História Cultural pressupõe um método, trabalhoso e meticuloso, para fazer revelar os significados perdidos do passado. Pressupõe ainda uma carga de leitura ou bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possíveis entre os dados. Como resultado, propõe versões possíveis para o acontecido, e certezas provisórias.

Assim, a História Cultural e a sua metodologia permitiram a aproximação de diferentes correntes historiográficas envolvendo pesquisas sobre a escrita, a leitura, a Micro-História, abrindo a possibilidade de explorar as conexões entre História da Educação, política e práticas sociais bem como permitindo o desenvolvimento e o fortalecimento de um campo historiográfico que proporcionou aos estudiosos uma nova compreensão do passado.

Escrever, pesquisar e estudar a História da Educação é de vital importância para a compreensão na formação cultural de uma sociedade. É também uma maneira de entender os contextos sociais, políticos e econômicos do presente e imaginar o que é possível no futuro. É uma forma de reimaginar as práticas educativas, a cultura escolar e a sociedade como um todo. Ao utilizar uma variedade de fontes, incluindo histórias orais, registros de arquivos e outras fontes primárias, os pesquisadores podem obter uma visão das experiências das pessoas no passado e do modo como elas circulavam pelas paisagens sociais e políticas de seu tempo.

O campo de estudos da História da Educação tornou-se multifacetado, avançando pela história das práticas educativas, das culturas escolares e das instituições; investigando e analisando as conexões entre práticas educacionais, cultura escolar e contextos sociais, políticos e econômicos de diferentes épocas e lugares. Além disso, a História da Educação tem abraçado uma série de tópicos relacionados às questões de gênero, diversidade, legados coloniais, decolonialidade e política educacional.

A História da Educação e a sua historiografia têm enfrentado desafios devido à sua natureza interdisciplinar, o que muitas vezes significa que é difícil fazer comparações entre diferentes períodos históricos, lugares e culturas. Tem sido argumentado que o campo da História da Educação deveria ser mais bem compreendido como um “mosaico em movi-

mento”, no qual seus diferentes elementos podem ser vistos tanto no sentido individual quanto no coletivo. Como resultado, o desenvolvimento da História da Educação tem sido um campo de estudo empolgante e dinâmico, que tem evoluído continuamente a fim de compreender melhor a relação entre Educação, Cultura, tempo, espaço e sociedade.

A História da Educação também tem sido marcada pelo desenvolvimento de várias abordagens teóricas, as quais têm fornecido aos estudiosos as ferramentas necessárias para compreender a História da Educação, o seu papel na sociedade e as diversas práticas e culturas a ela associadas. Teorias estruturais, tais como as marxistas, têm sido usadas para analisar a dinâmica de poder da Educação e a forma como as práticas e culturas têm sido usadas para manter e reproduzir hierarquias sociais e sistemas de opressão.

As teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas também têm sido usadas para examinar a construção do conhecimento na Educação e as formas pelas quais o conhecimento é usado para construir identidades, valores e normas. O desenvolvimento de abordagens intersetoriais e decoloniais possibilita analisar a natureza complexa das práticas, das culturas e das estruturas de poder, especialmente em relação ao gênero, à etnia e à classe. O campo da História da Educação, das práticas educativas e da cultura escolar tornou-se, assim, um campo de estudo cada vez mais vibrante e interdisciplinar, na medida que

novas percepções e perspectivas são continuamente utilizadas para compreender e explicar as forças sociais, políticas, econômicas e culturais que moldaram a Educação no passado e as suas permanências no presente.

Finalizo parabenizando com muita alegria, e saudando o espírito interdisciplinar vibrante da História da Educação, os professores Fernando Ripe e José Edimar de Souza pela organização e os jovens pesquisadores responsáveis pelos artigos na importante e bela obra/coletânea *História e historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: práticas de educabilidade e instituições educativas*.

## Referências

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MICHELET, Jules. **Journal**. Ed. Paul Viallaneix. Paris: Gallimard, 1959, v. I.

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

PESSOTTI, Isaías. Dados para uma história de psicologia no Brasil. **Psicologia**, ano 1, n. 1. 1975,1-14.

## Apresentação

Exercícios de historicidade: criando possíveis sentidos para as práticas de educabilidade e de instituições educativas desenvolvidas em variados tempos no estado do Rio Grande do Sul

Fernando Ripe  
José Edimar de Souza

Temos o enorme prazer e a alegria de apresentar o segundo volume da série de livros *Estudos em História e historiografia da Educação*<sup>1</sup>. A coletânea *História e historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: práticas de educabilidade e instituições educativas* é resultado da iniciativa de pesquisadores membros do GT História da Educação da Associação Nacional de História núcleo estadual Rio Grande do Sul (ANPUH-RS) que assumiram o compromisso de apoiar e divulgar investigações de caráter educativo que, no seu conjunto, apresentam pluralidades de enfoques sobre a dimensão histórica relativas às instituições escolares e às práticas de educabilidade. Os textos que compõem a presente coletânea foram inicialmente apresentados no *Simpósio Temático de História da Educação* que ocorreu durante o XVI Encontro Estadual de História ANPUH-RS, realizado por meio remoto no ano de 2022. O profícuo debate e a originalidade das pesquisas revelavam, naquele

<sup>1</sup> O primeiro volume, *História e historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas* (2019), está disponível para download no site [https://www.editorafi.org/\\_files/ugd/48d206\\_ad97b9a4b23e489fbae73d3df0a1dcc6.pdf](https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_ad97b9a4b23e489fbae73d3df0a1dcc6.pdf).



momento, a necessidade de formular a reunião e a organização daqueles estudos a fim de que pudessem atingir um maior público.

O Simpósio Temático teve como principal objetivo a discussão de variadas temáticas pertinentes ao campo da História da Educação, quais sejam: 1) as múltiplas possibilidades de pesquisa histórica sobre, por exemplo, as variadas formas de Educação, as práticas de leitura, escrita e numeramento, a circulação de impressos pedagógicos (ou de outro caráter também educativo), as diferentes práticas de ensino/aprendizados envolvendo indivíduos e as suas múltiplas formas de atuação social; 2) os modos pelas quais as perspectivas historiográficas da Educação, a partir de diferentes ferramentas analíticas e quadros teóricos, constroem narrativas históricas para a Educação brasileira e a interpretam com atribuições de sentidos segundo o lugar político que ocupam; 3) as discussões relativas aos discursos e às práticas que intelectuais, políticos, instituições leigas ou religiosas mobilizaram no meio educacional brasileiro em determinados contextos bem como suas possibilidades, limites, tensões, continuidades e rupturas ao longo do tempo; 4) os discursos, os sujeitos, as práticas, as representações, as memórias, as imagens e as instituições como objeto de análise ou tema tangencial no campo da História da Educação.

Ao dialogarmos com pesquisas que apresentavam diferentes abordagens teórico-metodológicas, para objetos delimitados nos mais variados espaços

do estado do Rio Grande do Sul em suas distintas temporalidades, buscamos realçar as diversas e plurais perspectivas sobre o campo da História da Educação gaúcho, ampliando, assim, o debate em torno das dimensões pedagógicas, históricas, sociais e culturais.

Importante lembrar que, desde sua constituição enquanto campo acadêmico-científico e historiográfico, a História da Educação tem se ocupado em analisar os processos de transformação nos costumes de grupos sociais por meio das práticas de educabilidade e dos usos sociais das instituições educativas. Tais processos educativos foram impostos aos sujeitos, em um projeto de modernidade, com a intenção de (con)formar almas fiéis, piedosas e civilizadas para atuarem nos cenários públicos e privados, por meio das instruções de conhecimentos, hábitos, normas, valores e costumes que determinados grupos compartilhavam em diferentes espaços e tempos. Sendo assim, a História da Educação busca compreender os processos de transformação da Educação ao longo do tempo, analisando suas mudanças nas formas de ensino, nos métodos educacionais, nas ideias pedagógicas e nas instituições educacionais. De modo geral, espera-se que o campo investigativo examine a influência de questões sociais, políticas e econômicas em torno da Educação bem como as suas relações com as culturas. Não obstante, a História da Educação é um importante campo de reflexão crítica sobre o passado e o presente, mas que, se potencializado e engajado, nos permite tanto refletir sobre

os aspectos educacionais que não mais desejamos – pois estão fora do nosso regime de educabilidade presente – como projetar práticas, discursos e instituições comprometidas com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Ainda que não haja um conceito específico de regime de educabilidade<sup>2</sup>, pode-se entender que se trata de uma forma de organização social em que a Educação à sua época é considerada prioritária e fundamental para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Nesse sentido, vislumbrar um novo regime de educabilidade poderá envolver políticas públicas voltadas para a oferta de Educação de qualidade e acessível a todos, por meio não somente de incentivos ao desenvolvimento de habilidades e competências, mas da valorização de todos os sujeitos de Educação.

É nessa perspectiva que a reflexão por ora apresentada busca enfatizar os diversos sentidos atribuídos às memórias, aos documentos, aos discursos passados, às práticas e às instituições em relação ao tempo. Uma discussão teórica e conceitual motivada pela compreensão dos atuais usos da História da Educação pode ser percebida enquanto um exercício

---

<sup>2</sup> Importante esclarecer que cada sociedade, a seu tempo, admite seu próprio regime de educabilidade. Tais regimes são construídos por discursos de interesse institucional, político, econômico e social. Dito de outra maneira, são modos de dizer e ver a Educação de uma dada sociedade por meio de um sistema microfísico de poder, cujo efeitos discursivos produzem um esperado resultado. Assim sendo, formam possibilidades de constituir modos de subjetivação. Sugerem-se: a ideia de regime de educabilidade enunciada em Magalhães (2011) e a noção de regime de verdade em Foucault (1987).

de ir ao passado. Problematizar as práticas de educabilidade e as instituições educativas por meio de exercícios de historicidade requer, sobretudo, a criação de condições de compreensão para as relações existentes entre tempo e história nos seus distintos contextos culturais, sociais e históricos. Assim como nos lembra o historiador francês François Hartog (2014) na ocasião da identificação de três regimes de historicidade, quais sejam: o *regime de historicidade da tradição*, característico das sociedades pré-modernas, em que o tempo é percebido como uma eterna repetição de rituais e práticas, com pouco espaço para a mudança ou inovação; o *regime de historicidade moderno*, surgido a partir da modernidade, em que o tempo é linear e progressivo, e a história é vista como um processo de desenvolvimento contínuo, com mudanças significativas e inovações tecnológicas e sociais; e, por fim, o *regime de historicidade contemporâneo*, característico da atualidade, marcado pela aceleração do tempo e uma perda de confiança nas narrativas históricas. A história é vista como uma construção subjetiva, em que diferentes perspectivas e experiências são valorizadas.

Ainda que tais regimes não sejam categorias rígidas e/ou estanques, mas tão somente formas de compreender as mudanças culturais e históricas que influenciaram a maneira como as pessoas pensam sobre o tempo e a história, buscaremos em suas confluências – mas, sobretudo, por meio de um regime de historicidade contemporânea – identificar

os possíveis significados simbólicos e culturais que os sujeitos de determinado tempo e espaço deram às práticas de educabilidade e às instituições educativas por meio de discursos que foram registrados no passado e agora se colocam a ser interpretados.

A partir dessa discussão, apresentamos nove estudos interligados por temáticas similares e convergentes bem como atentos à reconstituição e à problematização das trajetórias de sujeitos, instituições, práticas e discursos organizados por meio da temática comum: a Educação.

O texto que abre a coletânea, *Memórias de professoras de uma escola rural no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985)*, de autoria de Darciel Pasinato e Jorge Luiz da Cunha, revela a preocupação constante dos historiadores da Educação com os aspectos teóricos e metodológicos inerentes às fontes orais. Ao tratar das histórias das comunidades e das escolas rurais, os autores nos brindam com um brilhante conjunto de memórias de professoras que atuaram no meio rural em meio ao período da Ditadura Civil-Militar brasileira.

O segundo capítulo, de Natália Garcia Pinto e Adriana Duarte Leon, intitulado *Educai Vossos filhos: a História da Educação de estudantes negros pelas fotografias na Escola Técnica e Profissional de Pelotas/RS, 1940/1950*, discute a emergência de uma importante pauta no campo da História da Educação, qual seja a ausência de representatividade negra na cultura



escolar brasileira. Para tanto, as autoras realizam um interessante diagnóstico da presença de fotografias de estudantes negros nos quadros de formatura dos cursos técnicos industriais da antiga Escola Técnica Federal de Pelotas, localizada na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Na sequência temos o texto *Culturas Escolares: materialidades para as aulas públicas de Caxias do Sul, RS, Brasil (1890-1930)*, de Samanta Vanz, Elisângela C. S. Dewes e José Edimar de Souza, que aborda, por meio da análise documental, o modo como os objetos escolares e as suas possíveis relações com o próprio espaço da escola se constituem como vestígios que permitem identificar ideias e práticas inerentes ao processo de escolarização do município de Caxias do Sul durante o período da Primeira República.

O quarto texto, *A influência da revista O Jovem Luterano nas relações sociais e afetivas de jovens leitores luteranos (1929-1971)*, de autoria de Elias Kruger Albrecht, traz à tona a discussão sobre um periódico que intermediava práticas de sociabilidades e de relações de amizades e namoros entre os potenciais jovens leitores. O autor entende tratar-se de um jornal de comunicação e difusão doutrinária que promovia determinado modelo comportamental ideal aos jovens cristãos luteranos.

Na continuidade, temos o texto de Giovani de Souza Barbosa, *As instituições educativas Instituto Pão dos Pobres e Escola Nossa Senhora da Luz,*

*Pelotas, RS*, que apresenta um panorama histórico acerca da memória de duas instituições educativas da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Por meio de uma pesquisa histórico-documental, o autor desvela, valendo-se de um conjunto de produções escolares, as circunstâncias em que uma comunidade interferiu na constituição da identidade e da coletividade das escolas analisadas.

Subsequente, Jaqueline de Gaspari Pietrowski, Chéli Nunes Meira e Eduardo Arriada divulgam a pesquisa *Um olhar para os jornais O Estudante Gaúcho e A Imprensa: a formação do bom cidadão na cidade de Porto Alegre entre os séculos XIX e XX*, na qual os autores analisam as estratégias editoriais mobilizadas em dois distintos periódicos estudantis. Ainda que possuam diferentes temporalidades entre si, ambos os jornais tinham finalidades semelhantes, qual seja a conformação da cidadania entre seus estudantes leitores.

O sétimo capítulo, intitulado *O destino dos menores desvalidos: uma análise sobre os encaminhamentos de meninos à Escola de Aprendizes do Arsenal de Guerra de Porto Alegre nos Relatórios da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1840-1860)*, Laryssa Celestino Serralheiro e Fernando Ripe revelam uma série de deliberações e mecanismos de proteção desenvolvidos pela administração provincial a fim de criar ações de assistência e cuidado aos sujeitos infantis desvalidos. Os autores apontam a existência de um conjunto de dispositivos legais para a proteção

dos menores expostos, destacando a captação de recursos financeiros, a prática da roda dos expostos como instrumento de recolha, a guarda dos enjeitados e a constante preocupação com o destino dos órfãos.

O capítulo *A Escola Especial Concórdia: noções de cultura surda e aspectos do luteranismo (1966-1996)*, escrito por Weliton Barbosa Kuster e Patrícia Weiduschadt, dá atenção à História das instituições. A partir da análise de uma escola especializada na Educação de crianças com surdez, os autores problematizam como a vertente religiosa luterana se preocupou em projetar nos seus alunos surdos uma vivência escolar voltada para a fé. Desse modo, ao intentar, por meio de seu projeto educativo, manter seus alunos ligados ao luteranismo, a escola destacada definia, por um lado, uma estratégia evangelizadora da instituição igreja e projetava, por outro, algumas noções de cultura surda em decorrência da sua ação enquanto instituição.

Finalizando a coletânea, temos o texto de Helena Venites Sardagna, *Memórias de percursos formativos de uma professora*, em que a autora se aproxima de uma ego-história ao compartilhar, por meio de uma escrita sensível, suas memórias relativas aos percursos formativos. Ao se valer dos entrelaçamentos entre os tempos-espacos da escolarização básica e da sua formação docente, Sardagna traz recortes que iniciam ainda no período escolar na infância, apresentando uma possível história singular, não so-

mente demarcando o percurso vivido como também problematizando percepções do presente.

É possível analisar que as narrativas, tanto do percurso escolar quanto do profissional, não são percursos lineares e evolutivos, mas eventos que vamos agregando a partir dos significados que vão nos constituindo sujeitos. Também é possível evidenciar que a escola é forjada por percursos normalizadores e marcada por classificações que vão se deslocando ao longo da história, em consonância com a ordem dos discursos de cada contexto.

Ao encerrarmos esta apresentação, que intitulamos *Exercícios de historicidade: criando possíveis sentidos para as práticas de educabilidade e de instituições educativas desenvolvidas em variados tempos no estado do Rio Grande do Sul*, convidamos os leitores a perscrutar os caminhos teóricos e metodológicos de cada exercício de historicidade da Educação mobilizado pelos autores. Nele o leitor perceberá como similares práticas de educabilidades e diferentes objetos escolares foram postos em variadas instituições educativas a fim de conformar uma sociedade subserviente ao seu tempo.

Com carinho, desejamos a todos e todas uma ótima leitura.

Fernando Ripe (Pelotas, RS)  
José Edimar de Souza (Campo Bom, RS)

## Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARTOG, François. **Regime de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAGALHÃES, Justino. **O mural do tempo**: manuais escolares em Portugal. Lisboa: Editora Colibri, 2011.

RIPE, Fernando; SOUZA, José Edimar de; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul**: instituições, culturas e práticas educativas. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.



# Capítulo 1

Memórias de professoras de uma escola rural no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985)

*Darciel Pasinato  
Jorge Luiz da Cunha*

## Introdução

Amado (1995) aponta que toda memória alcança certa fabulação, um estudo da realidade vivida, ou, ainda, contém uma superfície simbólica que conduz a um desapego do real em busca do imaginário, valendo, a princípio, um ponto de vista. Desse modo, o recordar não é algo acabado, estagnando, contudo resulta muito de elementos unidos, tais como: “[...] quem narra, o que narra, por que narra, para quem narra, quando narra” (Amado, 1995, p. 133).

A concepção que compreende a perspectiva de produção de conhecimento mostrando a memória como documentação e analisa todo o seu componente imaginário era inadequada no passado, em um momento que julgava o documento de aparência mais precisa sem entender a relatividade e a ficcionalidade causadas pela memória. Dessa maneira, Thomson (1997) ressalta que a História estruturada em bases tradicionais não percebe a memória como um documento histórico confiável por julgar a viabilidade de alteração dos fatos, visto que os narradores são

indivíduos mais velhos que geralmente destacam um tom nostálgico às suas recordações.

É imprescindível um entendimento mais rico a respeito dos sentidos da memória, considerando-a como algo muito além da pura capacidade de recordar os fatos passados. Conforme o senso comum, é possível pensar que as memórias se referem àquilo que recordamos. Sim, a memória também é isso, porém é muito mais, as narrativas podem se mostrar como a ponta de um *iceberg*. Há um procedimento de diálogo entre os atos de rememorar e de esquecer. Nas palavras de Errante (2000), a maneira mais comum da memória são as recordações que são “densas em detalhes”, entretanto isso não subentende a recusa de outras formas de memória, que se constituem nos silêncios, nos descuidos, nas rupturas na fala, nos movimentos e nos olhares.

Nas pesquisas em que a História Oral é a metodologia aplicada, há de se ponderar que as entrevistas, como corrobora Zago (2003), nunca são neutras, uma vez que cada entrevistado ocupa um espaço de sujeito naquele momento da entrevista e, de acordo com esse local, irá guiar suas recordações e sua fala. Considera-se que toda entrevista é, ao menos em parte, autobiográfica, porque, quando relembra suas memórias, a pessoa exerce uma tentativa de elucidar o que pensa que foi, o que acredita que era, aprimorando, dessa forma, a instituição de uma verdade sobre si própria.

Bosi (2003) ratifica a ideia da relevância da construção de relações entre os sujeitos incluídos na investigação ao entender que, nos seus estudos sobre memórias de velhos, muitas vezes as lembranças mais valiosas, como segredos, não eram expostas no evento da entrevista, porém em situações de informalidade. Segundo Bosi (2003, p. 60), “[...] da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista”. E vínculos não se criam no imediatismo, demoram um tempo. Consequentemente, buscou-se uma real aproximação com os indivíduos narradores, envolvendo-se com suas histórias a ponto de decorrer um processo de modificação em que as memórias dos entrevistados passaram a integrar as práticas dos pesquisadores.

O estudo<sup>3</sup> tem como objetivo analisar as memórias de professoras que atuaram na Escola Aníbal Magni, na comunidade rural de Arroio Grande, no município de Selbach, no norte do Rio Grande do Sul, Brasil. Além da introdução e das considerações finais, o estudo está dividido em três seções, detalhadas a seguir: aspectos teóricos e metodológicos das fontes orais; história da comunidade e da escola rural; memórias de professoras de uma escola rural (1964-1985).

---

<sup>3</sup> O estudo é fruto de uma pesquisa de Pós-Doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), financiada pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES).

## Aspectos teóricos e metodológicos das fontes orais

A pesquisa situa-se no campo da História Cultural, o que, nas palavras de Burke (2008), não a torna melhor que as outras, entretanto é uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo, visto que essa abordagem nos dá uma colaboração indispensável à nossa visão da História como um todo.

No que se refere aos estudos de memória, Souza e Grazziotin (2015, p. 388) colocam que é fundamental registrar que estes são um dos indícios da História que podem ser transformados em documentos que servem ao historiador “[...] para produzir leituras do passado, do vivido pelos indivíduos, daquilo de que se lembram e se esquecem a um só tempo, produzindo no presente determinadas versões do passado”. Toda história depende de seu plano social, e a História Oral é a que melhor refaz as particularidades triviais das vidas das pessoas comuns.

O reforço em valorizar o trabalho do professor move-se pela memória revivida dos sujeitos. As lembranças passam por reconstituições que consolidam as narrativas pautadas em princípios da renúncia ao trabalho e ao sacrifício feito em prol da Educação. Catroga (2001) ressalta que os sujeitos organizam suas memórias em conversas com grupos que mantêm os mesmos discursos, organizando seu caminho como um projeto. A representação da imagem de ter sido docente numa época com dificuldades

e sem formação adequada evidencia a admiração não somente de si em relação à sua atuação como também de toda a classe de professores que passaram pelas mesmas experiências.

Os indivíduos, ao contarem a história de suas vidas, narram os diferentes aspectos do contexto social e cultural em que estão inseridos bem como manifestam sentimentos, emoções e ideias que proporcionam a historicização da Educação num tempo determinado, “[...] permitindo assim a compreensão de suas representações e dando-nos a perceber outros significados, além daqueles marcados pela história que considera somente o documento escrito” (Pesavento, 2004, p. 54). Esses outros significados permitem ampliar a pesquisa, porque surgem do entendimento de como, ao longo do período pesquisado, surgiram representações específicas em função dos documentos analisados e das práticas singulares ao contexto do trabalho.

A memória será entendida nesta pesquisa a partir dos marcos individuais que foram guardados nas lembranças de cada um. Contudo, será estudada como a história de um grupo, daquilo que esse grupo delimitou como significado, produzindo um discurso. Nas palavras de Foucault (2005, p. 10), “[...] o discurso não é aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta o poder do qual nós queremos apoderar”.

A opção metodológica da História Oral se deve à viabilidade que a oralidade representa para se esclarecerem trajetórias individuais e coletivas, eventos, conferindo *status* a uma nova abordagem histórica. A utilização da memória como fonte documental confere outros significados e entendimentos para a História, além daqueles postulados pela análise tradicional, porque permite ver um espaço recriado, “[...] no qual o critério e a atenção do pesquisador devem ser constantes, pois a memória de cada sujeito entrevistado fazem parte lembranças e esquecimentos” (Grazziotin, 2011, p. 116).

De acordo com Thompson (1992), a abordagem da história segundo evidências orais permite ressaltar elementos que, de outro modo, por meio de outro instrumento, seriam incompreensíveis. Dessa maneira, as entrevistas de História Oral são tomadas como documento e servem para pensar e incluir o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. As entrevistas são atos, idealização e seleção de certo conhecimento da realidade e do seu funcionamento, memórias coloridas das vivências de distintos momentos históricos, não apenas das relativas a um espaço e um período da vida dos depoentes.

A História Oral, utilizada como um dos procedimentos metodológicos de análise crítica e interpretação da realidade, estrutura-se na busca de qualidade e profundidade investigativa com os sujeitos envolvidos no processo de construção do co-

nhecimento. A utilização da metodologia da História Oral “[...] tem sido utilizada com mais frequência no Brasil, e o debate em torno da mesma possibilita reflexões sobre o registo dos fatos históricos como fonte a voz dos próprios protagonistas” (Moraes, 2014, p. 25).

A História Oral parte de um assunto individual, preestabelecido. A objetividade é mais direta, aproximando-se da apresentação de trabalhos analíticos em distintas áreas do conhecimento acadêmico. Nessa modalidade, as particularidades da história pessoal do narrador só importam quando se relacionam com ou apresentam aspectos úteis à informação temática (Santos; Araújo, 2007). Segundo Meihy (1996), a História Oral é sempre uma história do tempo presente e, em função disso, é também denominada de história viva.

Nesse sentido, o uso da memória como fonte é uma tentativa de conseguir “[...] reencontrar a originalidade, irredutível a toda definição a priori, de cada sistema de pensamento, em sua complexidade e seus deslocamentos” (Chartier, 2002, p. 27). Por consequência, pelas narrativas cruzadas com documentos diversos, temos condições de compreender aspectos do cotidiano escolar daquelas escolas rurais permeadas por práticas específicas, adequadas ao contexto cultural em que se situavam.

O grupo social desta pesquisa é composto por cinco docentes mulheres que foram professoras na

Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni e representam o conjunto de memórias que estão nos documentos elaborados a partir de relatos coletados entre março e dezembro de 2019. Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade e não expor a opinião das professoras. Ressalta-se que a média de idade das docentes é de 70 anos.

Nesta pesquisa, optamos pela entrevista narrativa valendo-se da metodologia da História Oral. Usando-se dessa modalidade de entrevista, definiu-se um roteiro com questões com foco nas memórias de professoras da Escola Aníbal Magni, no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). Exploramos as seguintes categorias de análise: a) fatos que marcaram a sua trajetória docente; e b) lembranças da Ditadura Civil-Militar no ambiente escolar.

A entrevista foi usada como recurso para a narrativa, porque “[...] são as que versam sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (Alberti, 2005, p. 175). Na escuta, considerou-se a questão do tempo e das opiniões. No decorrer da idade e da exaustão, a memória fica limitada, sendo preciso retomar o fôlego para avançar. Os depoimentos caracterizam um modo de refletir, ser e agir de indivíduos advindo de associações entre a narrativa e a criação. Oportunidades em que a imaginação estava muito presente no discurso das entrevistadas, por se instituir nas representações que elas fizeram do meio escolar.



Cabe destacar que há, nesse tipo de estudo, o princípio da cooperação que associa o narrador do ouvinte, cujas histórias surgem mediante a comunicação, a troca, a conversa entre entrevistador e seus colaboradores (Creswell, 2007). Sendo ouvinte, investigador e escritor responsável por reconstruir o narrado, há de compreender que seu comprometimento provoca posição de participação revelada em face da vida e dos problemas ali narrados. Dessa maneira, a pesquisa narrativa transforma-se em metodologia fundamental para a concepção da noção de coletividade.

Após finalizadas, fizemos as transcrições imediatas das entrevistas, as quais foram levada para leitura e ajustes necessários, levando em consideração as posições e as sugestões consolidadas no produto final. Seguindo o que determina o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **História da comunidade e da escola rural**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni localiza-se na comunidade de Arroio Grande, interior do município de Selbach, no norte do Rio Grande do Sul, Brasil. Selbach foi um caso de latifúndio improdutivo, cujas terras foram vendidas por estancieiros a companhias colonizadoras e particulares. Parte dessas terras foi adquirida pelo Coronel Jacob Selbach Júnior, em 1887, do Governo Federal,

tendo início o núcleo de povoação em 1905. O início do povoamento de Selbach se deu com a vinda dos descendentes alemães das regiões dos municípios de São Leopoldo, Venâncio Aires, Santa Cruz do Sul, Montenegro e São Sebastião do Caí.

Os imigrantes que se candidatavam à aquisição dos lotes do Coronel Selbach, deviam preencher exigências, das quais duas eram importantes: ser agricultor e ser católico. Um local determinado e demarcado era destinado a servir de área para a construção da primeira capela e da primeira escola. Nas palavras de Konrad, Barth e Alexius (2002, p. 46), “[...] a capela e a escola assegurariam as convivências religiosas, culturais e tradicionais, conservando a população coesa”.

A partir de 1910 surgiram os primeiros imigrantes da comunidade de Arroio Grande, vindos principalmente de Cachoeira do Sul. A fertilidade e o preço baixo dessas terras vinham ao encontro do interesse pessoal desses colonos, que tinham como objetivo povoar, produzir bem como ter um novo lar e uma propriedade própria para as suas famílias. As matas densas e a falta de estradas eram algumas das dificuldades que os colonos enfrentaram. A distância era grande, e muitos dias eram consumidos em carroças de bois, cavalos, lombos de burro ou até a pé para chegar à terra que procuravam. Os colonos dedicavam-se à agricultura de subsistência, buscando sua sobrevivência e seu desenvolvimento econômico (Weber; Holz, 1999).

Preocupados com o aumento da população na comunidade e o número elevado de crianças em idade escolar, os colonos acabam incentivando o início da atividade escolar. Entre 1922 e 1931 começa a funcionar a primeira escola na Igreja Luterana. Os alunos não aprendiam o conteúdo na língua portuguesa, apenas na língua alemã. As turmas eram multisseriadas e os professores ensinavam a leitura, a escrita e a Matemática básica (Schneider; Wentz, 1992). Em 1956 o número de alunos cresce e é necessário um espaço físico adequado, então a escola acaba mudando de lugar. Na década de 1950, por iniciativa de alguns pais de alunos e para melhorar o atendimento às crianças, foi adquirida uma nova área de terra. Com isso, foi construída uma escola de madeira, inaugurada em 1961. Funcionou até 1974, quando foi destruída por um temporal.

A partir da década de 1920 os colonos não se organizaram em equipes apenas para abrir e conservar estradas. Os recursos naturais eram abundantes e os colonizadores tinham à disposição os pinheiros, que foram transformados em moradias, móveis e imóveis. Dessa forma, surgiram as serrarias, que passaram a empregar diversos colonos. Esse período econômico da madeira inicia por volta de 1925 e tem seu declínio em 1950. A madeira era levada para as indústrias de Carazinho e Cruz Alta (Selbach, 1991).

Com a Lei Estadual nº 4.762, de 30 de julho de 1964, a Assembleia Legislativa do Estado ofereceu a oportunidade para a criação de novos municípios.

Então formou-se a comissão emancipacionista de Selbach para pleitear sua independência política, econômica e social. No dia 22 de setembro de 1965 foi criado o município de Selbach. No dia 13 de maio de 1966 foi oficialmente instalado o município (Konrad; Barth; Alexius, 2002).

Em 1975 foi inaugurada a Escola Aníbal Magni. Com poucos recursos disponíveis e com o aumento do número de alunos devido ao crescimento da comunidade, o terreno foi cedido ao Estado na década de 1970. Com o fechamento das escolas rurais das comunidades de São Pascoal, Santa Teresinha e Passo do Padre, devido ao reduzido número de alunos, estes passaram a frequentar a Escola Aníbal Magni. Em 1987 a escola foi municipalizada. Em 1989 foi implantada a 6ª série; em 1990, a 7ª série; e em 1991, a 8ª série. A partir de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, passa a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Aníbal Magni (Weber; Holz, 1999).

Até 1970, constata-se a preocupação de criar escolas em todas as localidades do interior de Selbach, independentemente de um número considerável de matrículas. Observamos que, desde o início da colonização, “[...] a educação era uma preocupação constante da comunidade, por isso a escolarização das crianças foi uma característica dominante em todo o município. Inicialmente, com a criação de escolas comunitárias e depois com o surgimento das escolas públicas municipais e estaduais” (Pasinato, 2020, p. 397).

Desde os anos 70, com a Reforma do Ensino implantada com a Lei nº 5.692/71, a preocupação passou a ser a instalação de novas séries em escolas de áreas que oferecessem melhores condições de infraestrutura e qualificação profissional dos professores, possibilitando o atendimento de 1º grau completo a toda a população dos 7 aos 14 anos. Enquanto acontecia o processo de implantação da Reforma de Ensino, acentuaram-se o êxodo rural e a diminuição das taxas de natalidade da população do município de Selbach. A população do meio rural diminuiu significativamente. A conjugação desses dois fatores, “[...] o da implantação de novas séries e [o d]o aumento da faixa de obrigatoriedade escolar[,] passa a ser a nova preocupação das administrações municipais” (Finger *et al.*, 1996, p. 23).

Para finalizar, com a preocupação em implantar o ensino obrigatório de 1º grau completo em todas as escolas do município, a partir de 1975 tem início a implantação do transporte escolar gratuito, o qual resulta no aumento da frequência nas escolas. A partir de meados da década de 1970 foram extintas as escolas de 1º grau incompleto no interior de Selbach. Foram extintas cerca de dez escolas. Inicia-se um processo de nucleação, cujo resultado vai ser a permanência de três escolas no interior, duas municipais e uma estadual, que existem até os dias atuais.

## Memórias de professoras de uma escola rural (1964-1985)

Após mais de 50 anos da instauração da Ditadura Civil-Militar no Brasil, em 1964, a memória do período apresenta uma faceta negativa, isto é, ninguém gosta de se associar ao referido período. Nesse sentido, Lourenço (2010, p. 98) destaca que tal memória busca “[...] consolidar a versão de que o regime se instalou por iniciativa dos militares e que a sociedade, tão logo conseguiu despertar desse pesadelo, retomou a vida democrática”. É necessário estar atento às armadilhas e às reconstruções da memória, a fim de perceber os discursos de entrelinhas e os silêncios relevantes.

A Ditadura Civil-Militar brasileira provoca um retrocesso no desenvolvimento da capacidade crítica do país. Isso é medido pela censura ao ensino de 1º e 2º graus. Smolentzov e Moterani (2013, p. 20) ressaltam que “[...] os livros didáticos eram objeto de suspeição, do mesmo modo que era suspeita, e não sem razão, toda organização escolar consolidada pela Ditadura”.

Os debates em relação às verbas para a Educação e os demais modelos vigentes estiveram em evidência. Devido à exclusão do princípio da vinculação orçamentária, “[...] o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos na educação; desceu de 7,6% (em 1970), para 4,3% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5,2%” (Saviani, 2008, p. 296). Paralelamente a essa eliminação da vinculação

financeira, a Constituição Federal de 1967 sinalizou na direção do apoio ao ensino privado, quando rezou no artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (BRASIL, 1967).

O resultado de tudo isso foi que, em meados de 1980, o quadro brasileiro era preocupante: “[...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola” (Lira, 2010, p. 332). Continua Lira (2010, p. 323) que, além de todo esse quadro alarmante em relação à Educação brasileira, “[...] 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações”.

Verifica-se que, historicamente, a Educação rural no Brasil passou por várias transformações, e com elas diversas políticas foram arquitetadas e colocadas em prática pelo Poder Executivo. Na maioria das vezes, “[...] os atores que compõem os aparelhos escolares não foram ouvidos e nem sequer consultados, não participando da elaboração da política educacional” (Sangenis; Considera, 2013, p. 83). As decisões foram verticalizadas e geraram modelos e visões tomadas como certas e dominantes, seguindo suas interpretações sobre políticas públicas.

Rambo (2008) ressalta que os docentes de regiões colonizadas por imigrantes alemães, professores comunitários e leigos, instituíram sua prática docente fundamentada em um sistema dinâmico e complexo de transferência de referenciais simbólicos. Nessa situação, houve agregação de aprendizagens que decorreram das relações estabelecidas com o contexto espacial e social. Os imigrantes incorporaram, dos indígenas e dos luso-brasileiros da região em que se instalaram, práticas de sobreviver diante das situações de adversidade e, por intermédio de um processo de tradução cultural, conferiram novo sentido aos seus costumes e tradições, como as práticas de escolarização.

A representação elaborada a respeito do homem do campo revela a rejeição de sua cultura, idealizando-o como sinônimo do atraso econômico do país e reconhecendo-o como impedimento da incorporação do Brasil rural à modernidade. O Estado passa a planejar o tipo de Educação que se pretende instituir nas zonas rurais. Dessa forma, decide intervir para corrigir as fragilidades da economia do campo e, em consequência, apresentar e inserir o homem rural ao processo de qualificação profissional, reivindicado pelo sistema capitalista.

No que se refere aos professores rurais, cabe destacar que eram, no geral, pessoas de origem humilde. Muitos estavam despreparados para a função, não possuíam formação específica para o trabalho ou para encarar as adversidades da profissão. Mesmo



que estudassem em escolas de formação docente rural, “[...] a titulação não tinha o alcance profissional garantido pelas escolas normais das cidades, tendo em vista que o curso normal rural equivalia ao curso ginásial” (Almeida, 2007, p. 28). Em função disso, o professor rural era considerado outro grupo, hierarquicamente inferior, no conjunto do magistério público municipal e estadual. Constata-se que a identidade do docente rural foi construída como uma forma de valorização simbólica, buscando sua legitimação profissional em oposição à indiferença do governo e da sociedade urbana.

No campo da historiografia da Educação, esses sujeitos, tanto alunos como professores rurais, trazem as marcas do esquecimento. Tal situação, que define a História da Educação rural, mostra o afastamento que se tem em relação ao meio rural, em uma cultura urbana atualmente. Parece haver um esquecimento de que, até pouco tempo, o Brasil era uma economia com sua população vinculada ao meio rural. Portanto, o que se percebe é o desenvolvimento de um processo que coloca as populações rurais em uma situação de exclusão social. Nesse sentido, Meneses (1999), ao investigar a dimensão política da memória, reflete acerca do esquecimento que caracteriza nossa sociedade, em que prevalece o efêmero e não há espaço para a memória de longa duração.

Em relação aos fatos que marcaram a trajetória da professora Vera (2019) na Escola Aníbal Magni, a docente destaca que

[...] os alunos reconhecem que fui uma boa professora. Foi um período produtivo na minha vida. O grupo era unido e por isso o diretor conseguiu fazer tanto. Na Escola Aníbal Magni, um fato marcante foi a conscientização da comunidade para aceitar a municipalização da escola. Os professores do Estado ficaram até se aposentar.

É importante destacar que a Escola Aníbal Magni foi municipalizada no final da década de 1980, e esse movimento foi possível por causa do apoio da comunidade escolar em parceria com o Poder Público municipal. A professora Ana (2019) lembra que foram vários fatos que marcaram a sua trajetória como professora:

No pré [pré-escola] tinha uma aluna surda; a horta da escola era de responsabilidade de cada turma; [assim como] o deslocamento até a escola e a formação de filas. Normalmente a volta era demorada, só depois de entregar os alunos [Kombi]. Nos dias de chuva [eu] pegava çarona com o “bicheiro” para chegar antes em casa. Éramos em três professoras da cidade que iam para Arroio Grande dar aula. Na maioria das vezes se caminhava até o centro da vila de Arroio Grande. Outro fato que marcou foi a relação com o professor Sérgio e sua esposa, que era merendeira da escola. O prefeito municipal costumava visitar a escola nesse período [década de 1980].

Na década de 1980 o município de Selbach já contava com o transporte escolar gratuito. Dessa forma, os docentes que moravam no meio urbano costumavam ir até a Escola Aníbal Magni de “Kombi”. A professora Rosa (2019) recorda que quando chegou na Escola Aníbal Magni a instituição não tinha nenhum material didático.

Iniciei na 5ª série sem livros. As crianças queriam aprender. Lembro que em História e Geografia fiz um projeto sobre o rio Arroio Grande. Os alunos aprenderam a fazer redação. Em 1979 peguei o 1º ano e as crianças tinham muita vontade de aprender. Não tinham material, mas desenvolvi um projeto de leitura e criei uma cartilha. A escola era atrasada e o professor usava apenas o quadro e os cadernos dos alunos para ensinar os conteúdos. Em 1979 e 1980 já tinha supervisão na escola. A supervisora cobrava os professores. Recordo que em 1979 teve a greve geral, e mesmo assim continuei trabalhando.

É relevante salientar que as escolas rurais, entre as décadas de 1960 e 1980, não contavam, em sua maioria, com materiais didáticos. Dessa forma, os professores elaboravam as “cartilhas” para os alunos terem uma base para seguir e estudar ao longo do ano letivo. A professora Raquel (2019) ressalta que se lembra de muitos fatos na sua trajetória docente:

Sempre me dei bem com os alunos, eles me respeitavam. Na 5ª série tinha os “malandros”. A gente saía para fazer piqueniques com os pequenos. Fazia o leite em pó e sentava no campo do Cacique [comunidade de Arroio Grande]. Até hoje os meus ex-alunos me chamam de professora. Nas festas da comunidade as crianças procuravam a professora. Parecia uma “choca com seus pintinhos”. Um fato negativo foi o desentendimento pelo qual tive que sair da escola e ir para outra do interior. Lá tive duas séries. Quando me transferiram, tirei um ano de licença-interesse sem remuneração. Depois voltei e fui para outra escola. Na verdade, era perseguição política.

No que diz respeito aos fatos que marcaram a trajetória docente dessas professoras, destacamos que existia uma relação de respeito entre a comunidade escolar. Mesmo com tantas adversidades,

principalmente em relação à falta de apoio do Poder Público federal e estadual, as escolas rurais se mantinham com o engajamento de gestores, docentes e familiares. Pelo fato de o Brasil estar sob uma ditadura, entre 1964 e 1985, muitos docentes foram perseguidos, porque questionavam as normas autoritárias presentes no ambiente escolar. Geralmente, eram transferidos para escolas rurais em lugares mais remotos com o objetivo de serem “castigados” por resolverem protestar contra o sistema vigente.

Dessa maneira, Halbwachs (2006) aborda a questão da memória como sendo coletiva. Será determinada a conversa com o sujeito que relembra a sua trajetória de vida. Porém, ao recordar, ele partilha aspectos da sua trajetória profissional docente permeada pelos discursos oficiais, assim como pela atuação e pelo entendimento de seus colegas de profissão e familiares. O sujeito refaz as histórias de sua vida, no momento atual, emergindo suas experiências vividas. Desse modo, não se pode esperar de memórias a versão realista do que aconteceu. Por esse motivo, ao lembrarem o vivido, os sujeitos percorrem caminhos para desenvolver memórias e, junto com elas, identidade.

Em relação às lembranças da Ditadura Civil-Militar no ambiente escolar, a professora Telma (2019) resalta que, como era professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, não falava da ditadura brasileira:

A ditadura se vivencia na prática dentro da escola.  
A cobrança do planejamento, a questão de olhar os

cadernos [a supervisora escolar fazia esse trabalho]. O pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Selbach cobrava bastante. Tinha o dito “caderno ou livro preto”, que qualquer coisa [que acontecesse] o professor era chamado para assinar. Sempre fui comportada, a minha preocupação era a alfabetização dos alunos.

Mesmo sendo uma escola rural, localizada no interior do Brasil, os mecanismos da ditadura estavam presentes, como, por exemplo, o “livro preto”, que servia para “enquadrar, oprimir e disciplinar” os docentes. A professora Ana (2019) lembra que era um *tabu* discutir qualquer assunto referente à ditadura, porque as pessoas tinham medo.

Não se falava da ditadura entre alunos e professores. Ainda hoje é mais melindroso falar em política. Não se vive o ambiente político. Tem que cuidar os comentários sobre política. Era “linha dura”, fomos educados nesse método. Sofremos muito. Como foi difícil deixar de ser “linha dura” na escola... Acho que hoje em dia tem que ser mais exigente. O final da minha vida docente foi frustrante, porque eu tinha que aprovar os alunos sem conhecimento.

O ambiente político da Ditadura Civil-Militar brasileira era de opressão, perseguição, torturas e mortes. Não existia qualquer liberdade de expressão e a população no geral desconhecia os excessos cometidos pelos militares que estavam no poder. A professora Rosa (2019) salienta que o começo da ditadura brasileira foi assustador.

Era preocupante para quem sabia o que era a ditadura. A situação atual também está complicada [desemprego, corrupção]. Eu não trabalhava o lado político na sala de aula, porque dava aula para os “pequenos”. Tinha medo da ditadura e que o

Brasil se transformasse num país comunista. A ditadura não foi tão cruel como dizem os críticos. No Magistério não se falava da ditadura. O povo já estava acostumado com a situação. Não existia eleição, os militares escolhiam o presidente.

As lembranças da professora Rosa (2019), trazem momentos de reflexões, como por exemplo, “[...] o povo já estava acostumado com a situação”. Isso reforça a propaganda da ditadura, que negava que o país estava sob um regime autoritário. A maioria da população vivia na pobreza e não tinha acesso a qualquer informação sobre a realidade do Brasil. A professora Vera (2019) recorda que a Ditadura Civil-Militar brasileira era trabalhada dentro da escola por meio da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Me despertou o lado da ditadura quando fui fazer faculdade. Havia alunos infiltrados nas turmas para denunciar os professores. Se trabalhava o patriotismo, porém não adiantava cantar o hino e não ter liberdade. Se discutia o tema “ditadura” em pequenos grupos, porque ninguém tinha coragem. Na época da ditadura tinha muito dinheiro para os municípios. Os militares compravam o apoio dos prefeitos para se perpetuarem no poder. As provas dos alunos vinham prontas. Queriam integrar todo o Brasil e os alunos tinham que fazer as provas sem conhecimento. Acredito que os professores eram “tapados” para trabalhar a ditadura em sala de aula. As pessoas que ocupavam o poder se aliavam aos militares.

Foram diversas lembranças da Ditadura Civil-Militar brasileira no ambiente escolar narradas pelas docentes ao longo desta pesquisa. Não existia qualquer liberdade, simplesmente os professores eram “enquadrados” a trabalhar os conteúdos que vinham

prontos. Mesmo sendo uma escola rural, os mecanismos da ditadura estavam presentes no dia a dia. Os professores não trabalhavam com assuntos ligados à política brasileira, porque representava um perigo à ordem vigente. Os políticos que ocupavam o poder acabavam se aliando aos militares, o que foi fundamental para manter o país numa ditadura que durou vinte e um anos (1964-1985).

Compreender como as professoras representam aspectos do passado escolar supõe descobrir um universo profissional docente por referência a um contexto social em que se entrelaçam as vertentes pessoal, interpessoal e institucional. As versões sobre o passado tornam-se referências relevantes na definição do presente e do futuro. Assim, Capelo (2008) ressalta que a análise das representações evocadas pelas memórias escolares permite visualizar fatos invisíveis do cotidiano, tornando significativos os aspectos que parecem insignificantes. Dessa forma, existem memórias coletivas que constituem o entorno dos grupos sociais. A realidade passada é revivida pelas memórias e, ainda que exista um objetivo no qual se ancoram as lembranças, estas são relembradas na forma de representações.

### **Considerações finais**

Os estudos sobre memórias têm se revelado propícios, por proporcionarem um outro tipo de conhecimento do passado educacional, porque enaltecem as narrativas produzidas pelos sujeitos nas pesqui-

sas sobre a escola. Nas palavras de Sarmiento (2003), a persistência do pesquisador em escutar o outro viabiliza a idealização de um trabalho participativo e possibilita o avanço de uma ciência mais humana. É nessa ação de disponibilizar-se a ouvir o que o outro tem a falar, nessa comunicação intersubjetiva, nesse ambiente de diálogo, que é capaz de compreender as discrepâncias e as características do estudo de caso.

As pesquisas elaboradas sobre as ligações entre História da Educação, Memória e História Oral proporcionaram uma revisão de antigos conceitos, desestruturaram o que antes era tido como certo, levantaram novos olhares e mostraram entendimentos plurais, afinal indicaram outras possibilidades de analisar o que é marginal, em direção ao sentido que Certeau (1996) dá ao termo, isto é, o que se mostra do contrário.

Há de se julgar que a entrevista, como salienta Portelli (1997, p. 18) “[...] é uma invasão à privacidade do outro, afinal, interfere-se no cotidiano das pessoas e toma-se seu tempo”. Dessa forma, Portelli (1997) enfatiza a relevância de o pesquisador, ao longo da entrevista, mostrar-se aberto, conversar um pouco sobre si, evitar atitudes impessoais e afastadas e preservar uma atitude cortês como espécie de regra para o trabalho de campo. Desse modo, fica clara a natureza interpessoal da entrevista, porque pesquisador e narrador instituem uma relação dialógica em que os dois podem perguntar e responder.



Simbolicamente, a constituição da memória se assemelha mais à ideia de um mosaico do que à de um quebra-cabeças, em que as peças se encaixam com perfeição. No dizer de Stephanou e Bastos (2005, p. 420), a memória é “[...] uma espécie de caleidoscópio, composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios”, quer dizer, o processo de conciliação das memórias é assinalado pelas recordações, pelas ausências, pelas conversas e pelos silêncios.

Por fim, as lembranças das professoras da Escola Aníbal Magni trouxeram momentos de alegria e tristeza. Alegria quando recordam que tinham uma boa relação entre os colegas docentes e os alunos – as professoras se orgulham quando ex-alunos lembram do trabalho feito em prol do ensino e da aprendizagem, além de momentos de descontração, como o piquenique que era feito anualmente para comemorar o dia das crianças. Tristeza quando recordam que foram perseguidas por pensarem diferente e terem a coragem de questionar o sistema autoritário vigente na escola. Geralmente, essas professoras eram transferidas para outras escolas rurais, principalmente instituições em que as docentes não tinham qualquer vínculo com a comunidade escolar, como forma de castigo. Mesmo sendo uma escola rural, no interior do Brasil, os mecanismos da Ditadura Civil-Militar brasileira estavam presentes no cotidiano do ambiente escolar, em que não existia qualquer liberdade de

expressão. Simplesmente, como muitas professoras relatam, os conteúdos vinham prontos, seguindo um modelo nacional, e temas de viés político eram proibidos de serem trabalhados.

## Referências

ALBERTI, Verena. História dentro da História. *In*: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

ALMEIDA, Dóris B. **Memórias da rural**: narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública (1950-1960). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1967)**. Brasília: Senado, 1967.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAPELO, Maria Regina C. Papeis sociais cruzados: memórias e representações de professores rurais. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 44-65, jan./jul. 2008.

CATROGA, Fernando. Memória e história. *In*: PESAVENTO, Sandra J. (Org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 43-69.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Tradução de Magda Lopes. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000.

FINGER, Marcos *et al.* **Trabalho de Sociologia**: a história do município de Selbach. Escola Agrotécnica Federal de Sertão, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista Tribunais, 2006.

GRAZZIOTIN, Luciane S. S. Aulas com professores em casa: memórias do ensino rural em Bom Jesus (1910-1940). **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 115-125, jul./dez. 2011.

KONRAD, Carlos G.; BARTH, Ilse I.; ALEXIUS, Simplício. **Selbach: ontem, hoje e amanhã**. Tapera: LEW Editora, 2002.

LIRA, Alexandre T. do N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010 Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a Ditadura Civil-Militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010.

MEIHY, José C. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MENESES, Ulpiano B. de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. *In*: SILVA, Zélia L. (Org.). **Arquivos, patrimônio e memória**. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999. p. 11-29.

MORAES, Andréia D. J. **História e memória da formação docente em Ituiutaba – MG**. 2015 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PASINATO, Darciel. Memórias de gestores municipais: entre práticas, representações e narrativas de si (1973-1985). **História Oral**, v. 23, n. 2, p. 389-410, jul./dez. 2020.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-33, abr. 1997.

RAMBO, Arthur B. A Igreja dos imigrantes. *In*: DREHER, Martin N. (Org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América meridional**. Porto Alegre: EST, 2008. p. 57-73.

SANGENIS, Luiz F. C.; CONSIDERA, Marcela L. Formação de professores para escolas rurais: o curso normal rural de Cantagalo (1952-1962). **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 5, n. 9, p. 63-87, jan./jul. 2013.

SANTOS, Sônia M. dos; ARAÚJO, Osmar R. de. História Oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 6, p. 191-201, jan./dez. 2007.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, v. 28, n. 76, Campinas, p. 291-304, set./dez. 2008.

SCHNEIDER, Inque; WENTZ, Neusa E. **Um povo e suas histórias**. Selbach: Secretaria de Educação, 1992.

SELBACH. Prefeitura Municipal. **Diagnose: estudo e análise**. Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente. Selbach, 1991.

SMOLENTZOV, Vera M. N.; MOTERANI, Geisa M. B. Ditadura militar e a repercussão sobre o currículo oficial no Brasil. **Avesso do Avesso**, v. 11, n. 11, p. 17-24, nov. 2013.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 383-407, abr./jun. 2015.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. História, Memória e História da Educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. III. p. 416-429.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a mem6ria: quest6es sobre a rela76o entre a Hist6ria Oral e as mem6rias. **Projeto Hist6ria**, S6o Paulo, v. 15, p. 51-84, abr. 1997.

WEBER, Maria Cristina B.; HOLZ, Nilsa M. **A hist6ria de Arroio Grande**. Tapera: Gr6fica Taperense, 1999.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de constru76o: reflex6es com base na experi6ncia pr6tica de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Mar6lia P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itiner6rios de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia de Educa76o. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

## Capítulo 2

Educai vossos filhos: a História da Educação de estudantes negros pelas fotografias na Escola Técnica e Profissional de Pelotas, RS, 1940/1950

*Natália Garcia Pinto  
Adriana Duarte Leon*

### Introdução

A presente pesquisa realizou a análise das fotografias dos quadros de formatura do Curso Técnico Industrial, nos anos de 1940-1950, presentes no cotidiano escolar da antiga Escola Técnica Federal de Pelotas, no município de Pelotas, Rio Grande do Sul. Para a realização desta pesquisa foi utilizado um conjunto de fotos dos formandos expostos em quadros nos corredores da instituição (hoje a instituição denomina-se Instituto Federal Sul-Rio-Grandense), totalizando quatro quadros de formatura. Todavia, é importante salientar que para este texto apenas analisaremos as fotografias dos formandos do ano de 1950, uma vez que apresentaram um número elevado de estudantes com o fenótipo negro. Como referencial teórico-metodológico, utilizou-se da Nova História Cultural, além de buscarem-se pesquisadores da História da Educação que utilizam imagens em seus trabalhos, como Borges (2003) e Ciavatta (2002). Por meio da análise das fontes, conclui-se que há uma presença maciça de estudantes do gênero masculino e de cor branca. Podemos problematizar que essa

festividade estava calcada em elementos de pessoas brancas, em sua grande maioria, representadas nas paredes da instituição analisada.

Ao analisar essas imagens dos quadros de formatura do Curso Básico da Escola Técnica de Pelotas (1940-1950), podemos inferir que os quadros de formatura assinalam um ato pedagógico das relações étnico-raciais dentro desse espaço de Educação. É notório que a Educação profissional nessa época e nesse contexto estava idealizada para a população pobre, mas não qualquer estudante do sexo masculino, pois o elemento da cor pesava e saltava aos olhos dentro dessa instituição escolar. Em suma, por meio da pesquisa realizada, entendemos que o acesso à escola profissional era o elemento de coesão e manutenção de poder da elite branca local e nacional. Isto é, mesmo que no período investigado os negros tivessem o direito ao acesso a uma Educação profissional, sua presença ínfima indica que este era vedado a eles por meio de mecanismos de discriminação que dificultassem a sua permanência nesse espaço escolar e profissionalizante. O acesso à Educação profissional seria um elemento de diferenciação entre brancos e negros dentro e fora da instituição investigada.

A investigação ora proposta está imbricada no projeto *O acervo institucional como um espaço de preservação da memória da Educação profissional e tecnológica*, que tem objetivo de analisar e resguardar a memória institucional, apresentando um catálogo identificando os documentos integrantes do acervo

institucional, bem como socializar a análise desenvolvida na pesquisa em eventos acadêmicos da área da Educação. Esse acervo é de suma importância para a construção da pesquisa proposta, mesmo não sendo possível mapear o perfil social e racial na documentação coligida. Assim sendo, pontuamos a importância do projeto para conhecermos mais um pouco da História da Educação no Ensino Profissional e Tecnológico de quem fez parte dele. Além disso, o projeto tem a intenção de colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática no embate de uma Educação plural, emancipatória e antirracista (Pinto, 2020).

A singularidade da pesquisa visa a um aprofundamento no debate da História da Educação da população negra, trazendo à tona a questão racial e a que tem o intuito de denunciar a discrepância das condições de vida de brasileiros brancos e negros no tocante à diminuição das desigualdades sociais e raciais no país (Santos, 2000). Sendo assim, este texto tem o objetivo de problematizar a temática por meio de um conjunto representativo de fotografias de formandos do Curso Técnico Industrial da Escola Técnica de Pelotas, no Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1940 e 1950, por intermédio da materialidade das fotografias baseada nos caminhos metodológicos que visam superar a mera ilustração da fonte analisada para transpassar a documentação observada de maneira crítica com suas simbologias de representação do passado de outrora.



Após o fim da escravidão brasileira, o negro ficou à margem da sociedade e, com suas experiências e vivências, foi associado apenas ao mundo do trabalho por um indelével tempo, não como agente da escrita de sua própria história e da construção da cidadania do país (Domingues, 2004). Eram considerados cidadãos de segunda classe, marginalizados pelo preconceito racial a serviço da dominação política, econômica e social da raça branca. Embora o racismo já tenha sido objeto de várias pesquisas no campo da História, considero pertinente abordar tal assunto no campo da Educação no Brasil pela própria lente do afro-brasileiro, pontuando uma História construída aos “rés-do-chão” (Revel, 1998), dos subalternos e não etnocêntrica, em que o negro não é representado de forma estereotipada (Albuquerque, 2009). O cenário de análise da pesquisa é a sociedade republicana de Pelotas, município conhecido nacionalmente no império por ter unidades produtivas que se dedicavam à produção e à exportação de carne salgada, denominada como charque, para todo o país. Os principais trabalhadores nesses estabelecimentos eram os escravizados negros. A luta pela liberdade não foi acionada e defendida pelos negros apenas no pós-abolição, mas no período da escravidão em que lutaram por conquistar o papel de liberdade para si e seus familiares (Pinto, 2018).

No pós-abolição, a luta dos negros foi pelo reconhecimento da cidadania e por garantias de direito à Educação. Na cidade de Pelotas, no imediato pós-

abolição, os negros trabalhavam em diversos ramos da indústria, como fábricas de chapéus, cervejarias, sabão, velas e tantos outros estabelecimentos (Loner, 2016). A sociedade pelotense, segundo as pesquisas de Loner (2016), na República oligárquica, tinha um operariado negro expressivo, tendo associações negras operárias e sindicalistas bem como associações de sociabilidades, como os clubes carnavalescos, uma agremiação de futebol e a imprensa negra. Associações pautadas pela solidariedade dos “homens de cor”, em uma sociedade racializada, em que pese a luta contra o racismo, faziam-se constantes no município pelotense (Gonçalves; Silva, 2000).

Em Pelotas, no pós-abolição, nos demais jornais (fora da imprensa negra) que circulavam na cidade, os negros eram representados de maneira pejorativa e preconceituosa, sendo constantemente associados ao mundo da desordem, do crime e da embriaguez (Loner, 2016; Oliveira, 2017). Os anseios da comunidade negra local não eram o ponto central desses periódicos. Em contrapartida, havia na sociedade investigada um movimento coletivo de homens de cor letrados, por meio da publicação do jornal *A Alvorada*, que, antes de tudo, era um veículo de comunicação cultural, articulação de ideias, reivindicação de um segmento sem voz nem visibilidade que também possuía uma ideologia de um grupo específico (Santos, 2011). Uma das pautas do periódico era a bandeira da Educação, na construção de um discurso que

impulsionasse a comunidade negra a participar do processo de escolarização formal.

A proposta ambicionada é desenvolver o trabalho da seguinte maneira: inicialmente iremos discutir o desenvolvimento da escrita da História da Educação focada em estudos que privilegiam um panorama da História Negra na Educação; em seguida, apresentaremos a História da instituição investigada; e, por fim, esboçaremos a análise das fotografias dos estudantes negros do educandário apontando debates importantes acerca da questão da raça como dimensão histórica da Educação da população negra no passado e no presente.

### **Por uma História da Educação da população negra**

A luta pela Educação sempre foi uma pauta dos negros desde o tempo do cativeiro, e na República essa ação era “entendida como meio de afirmação social e de acesso à cidadania” (Fonseca, 2007, p. 28). A experiência da liberdade inaugurada com o advento da República trouxe uma celeuma para os afrodescendentes, pois seria uma liberdade pautada pelo viés do racismo científico (Schwarcz, 1993) marcada pela diferenciação social. Nesse sentido, a Educação foi um espaço racializado em que uma minoria detinha o acesso ao letramento e à alfabetização e uma maioria de indivíduos marcados pelo fenótipo e pela cor da pele era alijada do processo de Educação.

Caberia ao Estado brasileiro ofertar Educação pública e de qualidade para todos os cidadãos; todavia, na República oligárquica brasileira, a liberdade era negra, mas a cidadania era branca (Andrews, 2014). Então, se o Estado não cumpria o seu papel constitucional, caberia às associações negras o engajamento na luta pela Educação. Conforme apontam Gonçalves e Silva (2000), é no limiar do século XX que os movimentos sociais negros (imprensa negra, por exemplo) passam a reivindicar espaços políticos e sociais de direito:

O movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre na agenda destes movimentos, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho, ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração, ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura do seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves; Silva, 2000, p. 139).

A historiografia educacional mais tradicional abordava o negro nos seus processos de aquisição de conhecimentos de forma estigmatizada e pejorativa. Essas interpretações negavam todos os mecanismos de resistência criados por eles ao longo da História, inclusive nas questões que alcançavam o recorte

educacional. Dessa forma, a História da Educação dos negros era um campo não consolidado, esquecido tanto entre os pesquisadores da Educação como entre os que se dispunham a compreender o processo que envolvia as relações sociais no país. A História da Educação entre a comunidade negra era relegada a um segundo plano, o que refletia a História da Educação brasileira como um espaço de privilégio da classe branca, constituindo em espaço de branquitude (Bento, 2022).

A respeito do assunto, Pinto (1987), em seu texto “A Educação do Negro – uma revisão bibliográfica”, publicado nos *Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas*, em 1987, conseguiu identificar apenas alguns indícios e interpretações quase que exclusivamente restritas à delimitação de autores, que trabalhavam com as questões sociológicas da escravidão brasileira. Também foi possível descortinarmos a possibilidade de estudos envolvendo novas vertentes investigativas, ampliando as perspectivas que, quase sempre, estavam sendo veladas nas discussões e nos embates em torno do negro e da sua inserção no campo da História da Educação brasileira.

Salientamos que no início dos anos 2000 há uma revirada na historiografia da História da Educação dos afro-brasileiros, especialmente porque os próprios negros começaram a clamar por uma História mais plural e não etnocêntrica, iniciando um movimento de produção historiográfica realizada por pesquisadores negros e acadêmicos também interessados na temá-

tica e na construção de uma História não única. As temáticas relativas à Educação, ao letramento, à escolarização, ao ensino e às escolas, já tão consolidadas na historiografia da História da Educação, começaram a ser modificadas pela inclusão de estudos relacionados à escrita de escravizados e libertos, assim como a própria alfabetização e escolarização da população negra. Exemplo de tal movimento historiográfico é o trabalho de Marcus Fonseca (2007), em que aponta a existência de relações entre o perfil racial das escolas em Minas Gerais no século XIX. O autor enfatiza o projeto de Educação de civilizar a população negra liberta nos oitocentos, situação que não foi diferente no período emancipacionista no século XX.

Fonseca (2007, 2004) propõe uma reflexão relevante no debate historiográfico acerca da escolarização da população negra, recuperando o movimento negro no combate à desigualdade social. Ao contrário das outras dimensões da historiografia brasileira, “que passaram por um intenso processo de revisão acerca das suas formas de entendimento e tratamento da população negra, a história da educação continua produzindo interpretações que reafirmam a visão tradicional deste grupo na história” (Fonseca, 2007, p. 10). Isto é, apenas passivo e excludente diante dos projetos políticos de Educação do Estado. Nessa perspectiva, é papel do pesquisador empreender esforços, a fim de dar visibilidade aos indivíduos negros, em especial às crianças negras que, durante

muito tempo, ficaram obscurecidas nas pesquisas históricas tradicionais.

Outros pesquisadores enfatizam o sentido e a conquista do letramento articulado com a luta pela emancipação escravizada. É o caso da pesquisa de Isadora Mota (2022), que aponta a apropriação da cultura escrita e da oralidade dos sujeitos investigados na tentativa de lutarem pela liberdade. Mota (2022) analisa jornais, bilhetes e cartas a respeito de revoltas insurgentes no Sudeste escravista no século XIX, ousando quebrar estereótipos de escravizados e libertos dissociados do universo do letramento e da cultura escrita. Por sua vez, a pesquisa de Barros (2005) indica que a Educação por meio do letramento não era desconhecida em São Paulo entre a população escravizada e livre no período de 1870 a 1920. A historiadora, ao investigar uma distinta variedade de fontes como relatório de professores, listas de matrículas e relatos de militantes negros em jornais, aponta que a comunidade negra paulista não ficou alijada do debate sobre Educação escolar. Pelo contrário, estava ciente e lutando para obter o direito à Educação.

O trabalho de Dávila (2006) aponta a questão da eugenia no pensamento dos reformadores do projeto educacional brasileiro na República, que ansiavam por embranquecer o país excluindo a população negra da escolarização nacional. Além disso, destaca que o projeto da escola pública era lentamente eliminar o direito dos brasileiros negros ao acesso ao letramento.

Estudos inspirados na discussão da intelectualidade negra ou dos letrados negros no pós-abolição têm contribuído muito no campo da História da Educação, uma vez que evocam as “vozes” de tais pensadores acerca do que pensavam sobre Educação e pertencimento racial na República brasileira e a sua relação com a imprensa negra (Pinto, 2018; Santos, 2011), investigações que apontam a importância de associações negras que lutavam pelo direito de o público negro ter acesso aos bancos escolares, como bem apontou Domingues (2008), com a Frente Negra em São Paulo.

Diante disso, a pesquisa visa ancorar-se nos debates em torno da questão da Educação do negro no país, mais especificamente no campo da Educação e do ensino tecnológico profissional, para refletir sobre o perfil dos estudantes na instituição investigada e analisar questões relativas à escolarização e à Educação dos afro-brasileiros sob o ponto de vista da História social do pós-abolição e da História brasileira da Educação profissional.

## **A Escola Técnica Profissional de Pelotas**

A instituição em voga analisada surge na República com o intuito de ofertar uma Educação profissional aos estudantes menos desfavorecidos da cidade. Há uma preocupação das elites políticas brasileiras de educar o trabalhador nacional, especialmente em uma conjuntura da transição da mão de obra escravizada para a o trabalhador livre. Para



Pandini (2006, p. 33), a necessidade de moldar esse trabalhador brasileiro para a Educação profissional se deve a:

Qualificar o trabalho e formar o futuro trabalhador tornavam imprescindível desenhar espaços em que se pudesse ofertar uma educação profissional compatível com os anseios de formação da Pátria, pautada na civilização, na ordem e no progresso.

Nesse processo, a Educação escolar e profissional era pautada como um caminho para a melhoria das condições sociais e econômicas das classes subalternas (Caldeira, 2020), havendo uma vasta disseminação de escolas técnico-profissionais no cenário brasileiro. A Escola Arte e Ofícios, que vários decretos após a sua construção e instalação passa a se chamar Escola Técnica Federal de Pelotas, nasce com esse discurso de progresso, de educar o novo trabalhador, além de pontuar a moralidade, o ideal nacional do novo trabalhador.

O discurso desses estabelecimentos era educar profissionalmente os jovens pobres da sociedade, tirando-os da marginalidade e dos vícios. É de salientar-se que as autoridades educacionais e as elites brasileiras almejavam que as classes populares ocupassem determinado lugar no mundo do trabalho, ou seja, uma Educação dualista em que os trabalhadores pobres executassem profissões de cunho mais técnico (sem questionar o sistema) e os filhos das classes abastadas ficassem com profissões mais intelectualizadas e de maior prestígio social, afinal cabia a eles

pensar o projeto político e social do país, mantendo o *status quo* preservado.

Nesse âmbito, segundo Manfredi (2002, p. 83-84),

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais e mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado e a Federação em que a Escola funcionasse, consultando quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes e artificiais, foram criados cursos noturnos e obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho.

Com o Decreto municipal nº 1.795, de março de 1930, a Escola de Artes e Ofícios na cidade de Pelotas passa a se chamar Escola Técnica Profissional. Segundo Meireles (2007), a escola deveria ofertar uma Educação gratuita aos pobres que “preenchessem as condições estabelecidas” para ter acesso ao ensino e à Educação técnico-profissional. É notório destacar que apenas os meninos poderiam cursar o educandário e, após a formação adquirida, encontrar um trabalho no mundo do trabalho e “ser úteis à sociedade” (Meireles, 2007, p. 30). Além disso, a autora frisa que

A escola funcionava em regime de externato e só eram admitidos alunos do sexo masculino. O ingresso ocorria, inicialmente, num curso de adaptação, com duração de dois anos. Depois, o aluno iniciava o curso técnico-profissional, escolhendo a área, denominada secção, que lhe conviesse, conforme suas aptidões. No último ano, fazia uma especialização na área. Com isso, a duração total do curso era de seis anos (Meireles, 2007, p. 30).

Roschild (2021), em *A Escola de Artes e Ofícios de Pelotas e o Ensino Técnico Profissional (1917-1930)*, pontua de maneira indelével, pela análise de imagens de estudantes no início do educandário, a presença de alguns alunos negros. A autora, ao localizar um ínfimo número de estudantes nas fotografias, aponta que a Escola de Artes e Ofício constituiu-se como um espaço racializado de branquitude, o qual estava direcionado para o pobre desvalido de tez branca. No desejo de desvelar mais sobre a História e os estudantes da Escola Técnica Profissional de Pelotas, damos continuidade à busca de indícios da presença de estudantes negros nesse espaço de ensino. Todavia, alertamos que foi uma jornada com muitas expectativas, porém não conseguimos atingir todas elas.

Nos livros consultados a respeito das notas dos estudantes, a cor nunca era informada pelo docente responsável pela disciplina técnica ou propedêutica, mas chamou a atenção das pesquisadoras na Escola Técnica Profissional (atualmente Instituto Federal Sul-Rio-Grandense) a existência de muitos quadros de formatura dos diferentes cursos de estabelecimento nos corredores e nos espaços mantidos ainda hoje, no século XXI. São marcas do passado, vestígios de quem construiu histórias e conquistas.

De maneira silenciosa e quase despercebida, indicam presenças e ausências ao longo do tempo, desvelando experiências históricas de exclusão social e racial. É visível aos olhos que a grande maioria dos

estudantes da Escola Profissional Tecnológica de Pelotas no período investigado era branca, aparecendo em grande presença nos quadros de formatura. Os estudantes identificados com o fenótipo negro aparecem, porém de maneira pouco expressiva.

### **Da fotografia à nitidez: silêncios e relações de poder**

Para a historiadora Mauad (2008), a fotografia não é apenas um mero retrato que prova o fato, devendo ser analisada como uma fonte histórica de análise social no campo da História. Ao abordar esse documento histórico é necessário observamos de maneira crítica o circuito social de produção, os envolvidos na produção da imagem, a circulação e os usos das imagens. É a partir das fotografias que identificamos quem são os estudantes que se formavam nas décadas de 1940 e 1950 na Escola Técnica e Profissional de Pelotas bem como o uso de vestimentas, a cor da pele e a origem do estudante (localidade de nascimento). As fotografias ora analisadas nos revelam “valores de verdade” pelas lentes dos fotógrafos ou códigos sociais dessa experiência histórica (Pesavento, 2009; Mauad, 2016).

**Figura 1** – Quadro de Formatura do Curso Técnico Industrial, Escola Técnica de Pelotas, 1950.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Destaca-se uma presença maciça de estudantes do gênero masculino e de cor branca. Todos muito sérios, posaram sem um sorriso para o momento tão desejado da fotografia do quadro de formatura. É crível quando observamos atentamente as fotografias que ao lado esquerdo, em que estão os professores homenageados pelos formados do curso, há um professor identificado com o fenótipo negro. A presença desse indivíduo como escolhido pela turma em que a maioria dos jovens nas fotografias são pessoas brancas se deve apenas a esse público ou aos três jovens que partilhavam a experiência de terem a mesma cor da tez? Algo que nos intriga, mas podemos apenas levantar a hipótese de que, ao menos nessa turma, os formandos puderem compartilhar a vitória da forma-

tura ao lado do mestre que possivelmente partilhou agruras de um racismo desvelado (ou não) durante a escolarização profissional no educandário.

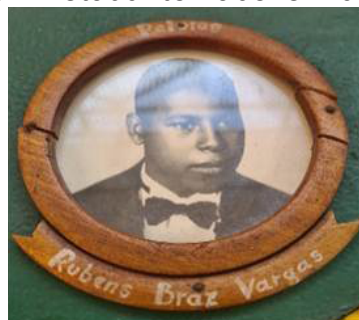
O quadro é muito rico em detalhes e símbolos do curso para os formandos. Cada quadro é singular, interagindo com seu contexto histórico específico de produção. É de se comentar que o quadro é um tanto difícil de ser fotografado devido à sua extensão enorme. Percebe-se que é um quadro de madeira com a bandeira brasileira no centro e ao redor os formandos trajados de terno, elegantes para o momento da pose e da conquista de uma carreira profissional no município de Pelotas ou outra localidade. Para Werle (2005), a conclusão de um curso é um acontecimento vivido por uma coletividade. Podemos problematizar que essa festividade estava calcada em elementos de pessoas brancas, em sua grande maioria, representadas nas paredes da instituição analisada. Com o fito de captar melhor a imagem a ser investigada, fotografamos algumas partes dos estudantes que foram identificados com a tez de cor negra no quadro ilustrado acima. Vejamos abaixo:

**Figura 2** – Estudante Osvaldo Lourival Franco



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 3** – Estudante Rubens Braz Vargas



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 4** – Estudante Rui Alves



Fonte: Acervo pessoal.

Ao analisar essas imagens do quadro de formatura do Curso Básico da Escola Técnica de Pelotas, podemos inferir que os quadros de formatura assinalam um ato pedagógico das relações étnico-raciais dentro desse espaço de Educação. É notório que a Educação era para ser ofertada para o pobre, mas não qualquer estudante do sexo masculino, pois o elemento da cor pesava e saltava aos olhos dentro dessa instituição escolar.

As fotografias atestam (ou revelam) uma experiência histórica para a sociedade da época, para as novas gerações e para as que permanecem na escola (ou irão ingressar): o sucesso da Educação para alguns, não para todos, junto aos distintos grupos de estudantes expostos no quadro observado. Ao menos para Rubens Braz Vargas, Rui Alves e Osvaldo Lourival Franco, não deve ter sido fácil ser representantes de sua comunidade negra nesse espaço educacional e racializado. Uma maioria de estudantes brancos que conseguiam acessar o ingresso à Escola Técnica Profissional não partilhava da mesma identidade de Osvaldo, Rubens e Rui.

Como deveria ser o tratamento dado a eles dentro desse educandário? Não sabemos o que de fato ocorreu, mas, como bem elucidava a matéria do jornal da imprensa negra local *A Alvorada*, “Educai vossos filhos”, a comunidade negra local era alertada sobre a importância de seus filhos ocuparem os bancos escolares, todavia, ao que parece, as escolas do município e a Escola Técnica de Pelotas continuavam a



reproduzir um racismo estrutural dentro dos espaços de Educação, cuja maioria que tinha direito ao acesso, um direito social, era a parcela de estudantes brancos, não os estudantes negros da comunidade local.

## **Considerações finais**

Trata-se de uma pesquisa em História da Educação sobre a presença de estudantes negros no processo de escolarização no âmbito da profissionalização na Escola Técnica de Pelotas no período de 1940-1950, que teve uma vigência de entusiasmo por parte do Estado brasileiro em moldar o trabalhador nacional. A partir das contribuições retiradas da historiografia e da análise das fontes documentais (que infelizmente foram escassas), chegou-se à possível conclusão de que o espaço de Educação e profissionalização da Escola Técnica de Pelotas era pautado pela branquitude (Bento, 2022). Todavia, ressaltamos que, apesar do espaço investigado ter uma predominância de estudantes brancos, constatou-se a presença de estudantes negros a partir dos registros fotográficos dos quadros de formatura.

É possível afirmar que o acesso à escola enquanto uma Educação voltada para o Ensino Técnico e Profissional se dava de maneira diferente e desigual entre esse grupo de estudantes e o segmento branco de alunados. Examinaram-se vários quadros do mesmo curso e o mesmo diagnóstico veio à tona: a expressividade de alunos de tez branca concluindo o curso profissionalizante. Contudo, a resistência pre-

sente entre os alunos que se formaram na turma do Curso Industrial do ano de 1948 mostra a ação dos sujeitos como Osvaldo, Rubens e Rui, que consiste na ação e na busca desse segmento étnico-racial em busca de escolarização e profissionalização na sociedade pelotense.

Nesse sentido, esses estudantes “*incomuns*”, como Osvaldo, Rubens e Rui, negros que alcançaram patamares de escolarização dentro da cultura letrada, não devem ser percebidos como casos excepcionais, mas estudantes que se inscreveram nos movimentos mais amplos de seu grupo social, que buscava, além da escolarização, uma profissão para angariar um futuro melhor para os seus. Por meio da pesquisa realizada, entendemos que o acesso à escola profissional era o elemento de coesão e manutenção de poder da elite branca local e nacional. Isto é, mesmo que no período investigado os negros tivessem o direito de ter acesso a uma Educação profissional, sua presença (ou ínfima presença) era vedada por mecanismos de discriminação que dificultavam a sua permanência nesse espaço escolar e profissionalizante. O acesso à Educação profissional seria um elemento de diferenciação entre brancos e negros dentro da instituição investigada.

Acreditamos que algumas hipóteses podem estar atreladas a essa questão como uma possível discriminação ou diferenciação entre estudantes brancos e negros. Todavia, mesmo sem ter como comprová-las de fato, muitas dificuldades criadas no acesso

à escolarização profissional dos estudantes podem ser entendidas como uma das respostas, por parte da população branca se sentir superior em relação à população negra enquanto merecedora do privilégio de ter Educação e um curso profissional como direitos naturais, visto que o passado escravista ainda se faz presente na questão de pertencimento e direitos dentro da sociedade brasileira.

Apesar de a população negra ter, hoje, maior expressividade, liberdade e possibilidade de se manifestar, o padrão hegemônico continua sendo o homem branco, rico, magro, heterossexual, de olhos azuis e cabelo liso, e os que estão fora dessa padronização enfrentam discriminações e preconceitos, ou no máximo são tolerados. Desde o momento em que se pretende fazer uma História que tenha significado, utilização ou comprometimento político, só se pode fazê-la corretamente sob a condição de que se esteja ligado, de uma maneira ou de outra, aos combates desenrolados no domínio proposto. Mais do que desenvolver esta pesquisa sobre a identidade racial dos alunos no ensino profissional e tecnológico e o seu processo educacional, o engajamento desta investigação permitirá pautar a construção de uma Educação antirracista e democrática, preceitos tão ímpares para a instituição analisada.

À guisa de conclusão, mesmo ressaltando a dominação branca sobre a população negra no que tange ao acesso à Educação profissional, procuramos demonstrar também, mesmo com todos os

reveses do racismo estrutural, na perspectiva da História da Educação, as resistências presentes nos nomes ovacionados de Oswaldo, Rubens e Rui, enfatizando a agência desses personagens históricos que conseguiram acessar a Educação escolar e profissional, desbancando um pouco os índices de inferioridade e desigualdade dentro da sociedade racista brasileira. Eles foram e são resistências para os outros estudantes que acessam (e irão acessar) esse educandário no município. Expor as fotos dos estudantes negros e os seus nomes dentro da pesquisa tem o intuito de pluralizar histórias, pois, como destaca Adichie (2019, p. 32),

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANDREWS, George Reis. **América Afro-latina: 1800-2000**. São Paulo: EDUFSCAR, 2014.

BARROS, Surya Aaronovich Pompo de. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BORGES, Paulo Humberto Porto. História e Fotografia. **Revista HISTEDBR**, [on-line], Faculdade de Educação da UNICAMP, n. 12, dez. 2003. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)

CALDEIRA, Jeane. **A infância desvalida institucionalizada em Pelotas**: controle e ordenamento social nas páginas dos periódicos locais – década de 1910 e 1940. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

CLAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez. 2008

FONSECA, Marcus. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSECA, Marcus. Escolas para crianças negras: uma análise a partir do congresso agrícola do Rio de Janeiro e do Congresso agrícola do Recife, em 1878. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA HISTÓRICA. 3., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2004.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n.15, p. 134-158, 2000.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de classe**: operários de Pelotas e Rio Grande. 2. ed. Pelotas: Editora da UFPEL, 2016.

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

MAUAD, Ana Maria. Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas. **Maracanan**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 14, p. 33-48, 2016.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e Flagrantes**: ensaios sobre história e fotografias. Niterói: Editora da UFF, 2008.

MEIRELES, Céres Mari da Silva. **Das Artes e Ofícios à Educação Tecnológica**: 90 anos de História. Pelotas: Ed. UFPel, 2007.

MOTA, Isadora. “Papelinhos”, “papeluchos”, jornais e cartas: letramento e insurreições negras no Brasil imperial. In: VIANA, lamara da Silva et.al. **Dos letramentos**: escravidão, escolas e professores no Brasil Oitocentista. Rio de Janeiro: Malê Edições, 2022.

OLIVEIRA, Ângela. **A racialização nas entrelinhas da imprensa negra**: o caso Exemplo e A Alvorada – 1920-1935. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

PANDINI, Silvia. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná**: “Viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PESAVENTO, Sandra. **Visões do cárcere**. Porto Alegre: Zouk, 2009.

PINTO, Natália Garcia. **Gerações de senzalas, Gerações de liberdade**: experiências de liberdade em Pelotas/RS, 1850-1888. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PINTO, Natália Garcia. **“Campanha Pró-Educação”**: a luta pela alfabetização e a instrução nas páginas do Jornal A Alvorada (1933-1936). 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Formação Pedagógica para Graduados Não-Licenciados) – IFSUL, 2020.

PINTO, Regina. A educação do negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 62, p. 3-34 ago. 1987.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1998.

ROSCHILD, Adriana. **A Escola de Artes e Ofícios de Pelotas/RS e o Ensino Técnico Profissional (1917-1930)**. 2021.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, IFSUL, 2021.

SANTOS, José Antônio dos. **Prisioneiros da História:** trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Mauriléia. **A história da educação:** uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros. Caxambu: ANPED, out. 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ancorando quadros de formatura na história institucional. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2005.

## Capítulo 3

Culturas escolares: materialidades para as aulas públicas de Caxias do Sul, RS, Brasil (1890-1930)

Samanta Vanz  
Elisângela C. S. Dewes  
José Edimar de Souza

“Para as *escolas* das colônias não se precisa professores sabios nem normalistas; desde que o filho do colono pode aprender a ler uma carta e escrever outra, e a fazer as quatro operações *arithmeticas* está feliz” (Guimarães, 1890, p. 5). A frase anterior foi extraída do ofício de 1890, escrito por Jorge Maria de Oliveira Guimarães, então auxiliar técnico da comissão de medição de lotes para o engenheiro chefe da mesma comissão.<sup>4</sup> Foi escolhida para iniciar este capítulo porque pensar em um contexto pedagógico nesse sentido se faz um desafio: quais seriam os materiais necessários para o ensino a partir do método intuitivo quando o que se esperava dos alunos era que aprendessem o básico para ler, escrever e contar?

A partir dessa premissa, a presente escrita se constitui a partir da análise de como as materialidades das aulas públicas de Caxias do Sul contribuíram para o processo de escolarização no município entre os anos de 1890 e 1930. Apoiada teoricamente na História Cultural, a pesquisa da materialidade escolar

<sup>4</sup> O ofício em questão é de 3 de julho de 1890 e refere-se à solicitação de uma escola masculina para Antônio Prado, presente no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA).



se justifica a partir de sua perspectiva centralizada na cultura: os objetos que compõem o contexto social tornam possível a compreensão do mundo construído pelos homens (Stephanou; Bastos, 2011). Nesse sentido, os objetos escolares e a sua relação com o espaço escolar tornam-se vestígios que permitem identificar ideias e práticas acerca do processo de escolarização do município.

Metodologicamente, utilizamos a abordagem da análise documental histórica para a mobilização e a análise de fontes como decretos, relatórios da Intendência, correspondências de professores contendo solicitação de materiais, periódicos de Caxias do Sul que circularam no período e fotografias presentes no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adamai (AHMJSA), assim como dos objetos preservados no Museu Municipal de Caxias do Sul. Ao pesquisar o espaço escolar e os objetos, consideramos esses elementos como componentes das culturas escolares, presentes nas relações que se constituíam entre a perspectiva empírica, científica e normativa das instituições escolares (Escolano Benito, 2017).

Os vestígios da cultura material escolar representam um sistema específico de valores, discursos, símbolos estéticos, culturais e ideológicos que caracterizam historicamente a escola como espaço e lugar de produção de sentidos (Frago; Benito, 1998). Determos-emos, na próxima seção, em abordar alguns desses vestígios.

## Vestígios da cultura material escolar

A Colônia de Caxias passa, em 1890, à condição de município, emancipando-se de São Sebastião do Caí. Nesse período, o contexto da imigração impacta diretamente nas iniciativas de escolarização, sendo comum a solicitação de escolas públicas ainda nos anos iniciais de emancipação. Escolas providas e mantidas pela comunidade de imigrantes e abertas pelo governo foram as principais formas de escolarização até os anos 1900, sendo que posteriormente foram abertas escolas étnicas, escolas confessionais, colégio elementar e colégios complementares.<sup>5</sup>

A partir dos documentos preservados e utilizados nesta pesquisa, organizamos o Quadro 1, que apresenta uma relação das primeiras aulas públicas municipais, sua localização e seus respectivos professores. Estas eram subvencionadas pelo governo, sendo que, em sua maioria, o aluguel do espaço, os materiais e os vencimentos dos professores eram responsabilidade do município. Não ignoramos, porém, que já havia registro de escolas que eram mantidas pelas comunidades de imigrantes, sendo custeados, inclusive, os vencimentos dos professores.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Além das escolas públicas, também chamadas de escolas isoladas e aulas públicas, o município contava com o ensino confessional, ligado às congregações religiosas, e o colégio elementar, instalado em 8 de março 1912, chamado de Colégio Elementar José Bonifácio, que surgiu da reunião de escolas isoladas que funcionavam no município nesse período (ADAMI, 1981).

<sup>6</sup> No trecho da correspondência trocada entre os moradores de uma região de Caxias do Sul e o Intendente Municipal, em setembro de 1890, podemos observar o envolvimento das comunidades: "Dizem os abaixo assinados moradores da 6ª Legoa desta Vila de Caxias

**Quadro 1 – Relação das aulas públicas com documentos preservados entre 1890 e 1930<sup>7</sup>**

Ano	Aula pública	Localidade	Professor
1890	13ª Aula Pública do Sexo Masculino da Nona Legoa	1º Distrito	Tristão D'Ávila
1891	Aula Mixta da 5ª Legoa	1º Distrito	Honorina Soares Dutra
	Aula Pública da 6ª Legoa	1º Distrito	Miguel Affonso Soares Dutra
	Aula PÚBLICA do Sexo Masculino da 8ª Legoa	1º Distrito	Raul Luiz Gomes d'Abreu
	Aula Pública Mixta de Forqueta	8º Distrito	Bertha Kohn
	Aula Pública Mixta da 7ª Legoa	1º Distrito	Luiza Morelli
1892	Aula Nacional do Sexo Masculino de Nova Trento	2º Distrito	Jacinto Targa
	Aula Nacional do Sexo Masculino de Nova Pádua	4º Distrito	Carlos Mantuani
1895	Aula Pública do Sexo Masculino da Colônia Sertorina	3º Distrito	Luigi Facchin

que elles no Travessão Umberto I, tem no lote agrícola nº 9 edificado uma eschola a própria custa, com todos os necessários para funcionar. O mestre da eschola é Donato Angelo que é mais de tres annos que elle se dedica a instrução dos meninos e meninas desempenhando seu cargo com amor e com toda a diligencia, com grande proveito dos escolares a elle confiados; mas os moradores não são em grau de continuar a sustentar a eschola e a diária do mestre, pelo que humildemente rogam a V.S. que se digne obter desta Intendência Municipal uma gratificação pelo mestre e fornecimento de objetos escolares para a eschola”.

<sup>7</sup> Optou-se por manter a denominação das aulas conforme a grafia encontrada nos documentos.

1896	Aula Mixta da Vila de Santa Thereza de Caxias	1º Distrito	Maria Lisbela d'Ávila Pinto
1899	Aula Pública de São José da 1ª Legua	1º Distrito	Antonio Mengatto
1902	Aula Municipal do Travessão Sulferino da 5ª Legua	3º Distrito	Catharina de Mello e Silva
1903	Escola Mixta da 6ª Legoa	1º Distrito	Amelia Ungaretti
1904	Aula Municipal do Travessão Sulferino da 5ª Legua	3º Distrito	Vicentina Torres
	Aula Municipal Mixta da 11ª Legua São Gothardo	2º Distrito	Pedro Ceconello
1905	Aula Municipal Mixta da 6ª Légua	1º Distrito	Vicentina Torres
1925	19ª Aula Publica do Burgo	1º Distrito	Christiano Ramos de Oliveira
	13ª Aula de Cortume	1º Distrito	Rosa Carneiro Tartarotti
	5ª Aula de Nova Vicenza	3º Distrito	–
1926	25ª Aula Pública Mixta de São Pelegrino	1º Distrito	Luiza Marchioro Cantergiani
1927	20ª Aula da 9ª Legua	1º Distrito	Marcos Martini
	2ª Aula Mixta de São Marcos	6º Distrito	–

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A primeira aula pública foi destinada ao sexo masculino, sendo regida pelo professor Tristão D'Ávila, porém no mesmo ano foram feitas diversas solicitações para abertura de escolas em outras regiões do

município, sendo que as primeiras aulas mistas eram regidas por professoras. Em dezembro de 1890, por exemplo, era criada a *Aula Mixta de Forqueta*, cuja professora, Bertha Kohn, só poderia assumir o cargo de forma interina após apresentar documentação legalizada à Intendência Municipal. Em sua maioria, os professores eram da própria comunidade de imigrantes, sendo que havia a preocupação em utilizar materiais como suporte ao ensino das crianças.

Para Souza (1998, p. 224), o uso de materiais era um marco no ensino elementar, sendo que a “[...] profusão de materiais escolares e sua diversidade relacionam as novas teorias pedagógicas com o desenvolvimento de tecnologias de produção destes materiais escolares em vista a atender um mercado em expansão”. Havia, portanto, oferta e demanda – as orientações do Estado previam uma Educação prática, amparada pelo uso de materiais e objetos que se aperfeiçoavam a partir da evolução tecnológica do mercado.

O fornecimento desses materiais vinha, principalmente, de Porto Alegre, ordenados pela Diretoria Geral da Instrução Pública sob a responsabilidade de entrega do fornecedor, a Livraria Rodolpho José Machado (Tambara; Arriada, 2011). Os materiais eram despachados por meio dos caixotes que, segundo Souza (2015, p. 170),

[...] carregavam materiais pedagógicos, como ardósias, livros diversos, como os de aritmética, história e geografia, as Seletas, cartilhas João de

Deus, canetas, tinteiros, régua, tábuas metódicas, resmas de papel, giz para quadro negro, canetas de madeira, mata-borrão, caixas de penas, cadernos, manuscritos, mapas, livros de matrícula e frequência, régua métrica, tabuletas com as armas da República.

Também chamados de *volumes*, *caixas* e *caixões* em algumas correspondências, os caixotes eram formas de procurar padronizar os materiais para as aulas públicas. Em relação expedida em novembro de 1894, Rodolpho José Machado, de Porto Alegre, informa o envio de 13 caixotes para as aulas públicas de Caxias do Sul, porém nenhum dos documentos atesta todo o seu conteúdo. Nas confirmações de recebimento, os professores em geral atestavam a chegada de “livros e objetos escolares” ou “livros e objetos de ensino”.<sup>8</sup>

No Quadro 2 apresentamos a relação dos caixotes enviados para os professores entre os anos de 1894 e 1896. Não foram encontrados documentos preservados posteriormente a essa data.

---

<sup>8</sup> Correspondências enviadas pelos professores no ano de 1894 ao Intendente Municipal. Uma correspondência em específico, da professora Bertha Kohn, chama a atenção por atestar também o recebimento de materiais para os alunos pobres: “Recebi do Intendente do município de Caxias, sr. Antonio Xavier da Luz, uma caixinha com livros e mais artigos para ensino dos alunos pobres da aula que está a meu cargo”. A aula da professora Bertha Kohn estava na relação de caixotes enviada pelo fornecedor em fevereiro de 1894.

## Quadro 2 – Relação de caixotes de materiais enviados para os professores

1894	1895	1896
José Domingues de Almeida	Carlos Mantuani	Honorina Dutra de Carvalho
Francisco Lorenzoni	Jorge Luiz Teixeira	Deolinda Salmore
Jacintho Targa	Moschen Giuseppe	Rosa Leopoldina de Almeida
Luiz Facchin	Deboni Giovanni	Amelia Nunes de Oliveira
Carlos Mantuani	Luiz Facchin	Bertha Kohn
Moschen Giuseppe	Jacintho Targa	Luiza Morelli
Deboni Giovanni	Francisco Lorenzoni	Maria Candida Pedroso Bohrer
Honorina Soares Dutra	Maria Candida Pedroso Bohrer	Emilia da Silva Bandeira
Luiza Morelli	Deolinda Salmore	Maria Lisbella D'Avila Pinto
Bertha Kohn	Rosa Leopoldina de Almeida	Deboni Giovanni
Amelia Nunes de Oliveira	Bertha Kohn	Luiz Facchine
Maria Candida Pedroso Bohrer	Luiza Morelli	Romualdo Alexandre
Rosa Leopoldina de Almeida	Honorina Soares Dutra	Carlos Mantoani
Deolinda Salmore		Moschen Giuseppe
		Jacintho Targa

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A partir do exposto acima, observa-se que havia recorrência na solicitação dos caixotes pelos professores de um ano para outro, indicando que nem todos

os materiais conseguiam ser aproveitados conforme o aluno avançava nos conteúdos.

O currículo das escolas elementares, já previsto em 1897 pelo Decreto nº 89, procurava orientar, mesmo que sem um conteúdo programático, as disciplinas ministradas no ensino público: “Elementos de geografia (uso dos mapas) e história, especialmente do Brasil e do estado; Lições de coisas e noções concretas de ciência física e natural; Elementos de música vocal; Desenho; Ginástica” (Corsetti, 2000, p. 178). Atrrelados ao ensino dessas disciplinas estavam os materiais pedagógicos.

O jornal *O Popular* de 1929 lista os seguintes itens como necessários para a avaliação dos docentes das aulas públicas municipais, o que nos permite pensar que estes eram os conteúdos também abordados em sala de aula:

Historia – Descobrimto do Brasil. Habitantes primitivos. Catechese dos indios. Padres Nobrega e Anchieta. Divisão do Brasil em capitaniaes. Thomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá. Inconfidencia mineira. Independencia. Proclamação da Republica.

Civismo – Feriados nacionaes. Escudo e bandeira nacional. Fórma de governo do paiz e actual presidente do mesmo. Governo do Estado e do Municipio e respectivos presidente e intendente.

Geographia – Municipio de Caxias, meios de comunicação e de transporte que dispõe. Principaes produções e industrias dos mesmo. Organização administrativa. Estado do Rio Grande do Sul, limites, capital, cidades e rios mais importantes. Limites do Brasil e rios mais importantes. Estados com suas capitaes.



Sciencias – Reinos da natureza. Utilidade das matas e necessidade de conserva-las. Razões porque a arvore nos merece culto.

Saviane (2005) explica que a partir da metade do século XIX o ensino mútuo abre espaço para o método intuitivo, procedimento também conhecido como lições de coisas que surgem para adequar o ensino às demandas da Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX, movimento relevante para a produção e a disseminação de novos materiais didáticos apoiadores do ensino.

Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para o ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, [...] alimentação e vestuário etc. (Saviane, 2005, p. 8).

Para Luchese (2015, p. 408), apesar do contexto promissor que repercutia no cenário nacional, em Caxias, “em se tratando do método intuitivo e das recomendações pedagógicas para sua aplicabilidade, torna-se evidente que muito pouco foi feito no sentido de implementá-lo na prática”. A empiria da pesquisa nos mostra que os livros e as cartilhas ainda eram os itens em maior quantidade nas solicitações e nas relações de materiais escolares. Nos documentos analisados são relacionados livros e cartilhas específicos para leitura, escrita e aritmética, sempre em maior quantidade, e os livros para o ensino de Geografia, Ciências e História. No Quadro 3 organizamos os

livros e as cartilhas encontrados nas solicitações dos professores:

### Quadro 3 – Livros e cartilhas das aulas públicas

<b>Livros e cartilhas para ensino de leitura</b>	
Cartilha, por Alfredo C. Pinto	Quarto livro de leitura
Cartilha, por Hilário Ribeiro	Quinto livro de leitura
Cartilha, por Samorim de Andrade	Segundo Livro
Cartilha João de Deus	Segundo livro, por H. Ribeiro
Cartilha Materna Método João de Deus	Segundo livro, por João de Deus
Cartilha Mestra	Segundo livro, por Samorim de Andrade
Cartilha Nacional	Segundo livro de leitura em mau estado
Cartilha Nacional, por H. Ribeiro	Seleta
Exemplar	Seleta, por Alfredo C. Pinto
Leituras escolhidas III Livro, por Pinto	Seleta em prosa e verso
Língua Materna I curso, por Pinto	Terceiro livro
Livro de leitura velho	Terceiros livros, por Samorim de Andrade
Livros para arte de aprender e ler a letra manuscrita; editor Carlos Spirit	Terceiro Livro Leitura Escolhida, por Alfredo Cl. Pinto
Primeiro livro de leitura	Terceiro livro de leitura, por H. Ribeiro
<b>Livros e cartilhas para ensino de escrita</b>	
Primeira Gramática, por Alfredo Cl. Pinto	Curso Grado de letras manuscritas, por um Rio-Grandense
Compêndio de Gramática Portuguesa, por Bibiano F. de Almeida	Manuscritos, por D. Ventura
Compêndio da Gramática Portuguesa, por Frederico E. Estrella Villeroy	Manuscritos, por J. L. Palhares

Gramática Elementar	Livro para manuscrito para meninos
Gramática Nacional, por H. Ribeiro	Letras Manuscritas completas para uso da Mocidade Brasileira
Gramática Elementar, por H. Ribeiro	Cadernos de Escrita Método Garnier
Livros Manuscritos, por Carlos Pinto	
<b>Livros e cartilhas para ensino de aritmética</b>	
Aritmética, por Dr. Demétrio Ribeiro	Segunda Aritmética
Aritmética Primária, por Trajano	Taboada, por Um Professor
Aritmética para as escolas, 3ª edição	Taboada, por Antonio Maria Barber
Geometria prática, por A. C. Borges	Taboada metódica
Primeira Aritmética, por J. TH. Souza Lobo	
<b>Livros e cartilhas para ensino de geografia</b>	
Geografia prática, por Dr. S. Lobo	Geografia elementar, por J. TH. Souza Lobo
Geografia do Brasil, por Henrique Martins	Geografia geral compilada por Vasco de Araújo e Silva
Geografia do Brasil	Geografia do Estado do Rio Grande do Sul, por H. Martins
Geografia elementar	
<b>Livros e cartilhas para ensino de história</b>	
História do Brasil, por Franckenberg	História do Brasil escrita para meninos
História do Brasil	História do Rio Grande do Sul, por João Maria
<b>Livros e cartilhas para ensino de ciências</b>	
Lição de Cousas, por Dr. Saffray	Compêndio de Física, por Francisco de Paula Barros
Livros de física	Elementos de Física
Compêndio de Física	

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Os livros eram o cerne do ensino no município, englobando os conteúdos do programa elementar e servindo de apoio tanto para alunos como para professores. Percebe-se que o estudo das ciências, além de utilizar o livro *Lições de Coisas*, também compreendia o ensino de física. Para Corsetti (2000, p. 183), “As ‘lições de coisas’ passaram a apresentar os conteúdos de ciências físicas e naturais, assumindo esta denominação no programa dos colégios elementares de 1910”. Nas solicitações dos professores analisadas, porém, os livros com essa denominação já aparecem no ano de 1892.

Valdemarin (2004) destaca, entre os pioneiros a tratar sobre o método intuitivo ou as lições de coisas no país, Rui Barbosa, que foi quem, no final do século XIX, empreendeu a tradução para o português do manual *Primeira lições de coisas*, do americano Norman Allison Calkins, com a intenção de propagá-lo no contexto das escolas públicas brasileiras. Segundo a pesquisadora, esse manual teria sido importante para estabelecer compreensões acerca da renovação pedagógica no país, um movimento que já se estabelecia desde 1879, em texto do ministro Leôncio de Carvalho, determinando a inserção de noções de coisas no ensino primário.

Apesar de existirem concepções diferentes sobre o método, ele surge para se precipitar sobre um ensino com características pouco utilitárias. Desse modo, além de prescrições sobre o novo método de ensino, houve o empreendimento em novos materiais e ati-

vidades. Nesse contexto, os manuais de orientação sobre as práticas pedagógicas começam a circular e os livros passam a ter um papel essencial para os docentes (Valdemarim, 2004).

Nessa região, considerou-se que existia nos livros didático o caráter pedagógico e o simbólico: os professores, sem muito preparo, utilizavam os livros como um suporte ao método de leitura, considerando-os elementos centrais na mediação entre aluno e aprendizagem. Nesse contexto, mais do que representarem uma renovação dos métodos de ensino nessa localidade, os livros passam a representar aos filhos dos imigrantes italianos uma maneira de integração e nacionalização, visto que as lições propostas na língua portuguesa se tornam objetos que materializam o acesso ao saber.

Além do uso dos livros didáticos, os objetos de cunho pedagógico eram utilizados como complemento ao ensino de certas disciplinas, sendo solicitados em menores quantidades e recorrência (Quadro 4):

#### Quadro 4 – Materiais pedagógicos

Material	
Caligrafia	Traslado <sup>9</sup>
Desenho	Régua
	Régua de madeira
	Régua sortida
	Régua chata
História e geografia	Globo geográfico 12 cm
	Planisphere
	Mapa do Brasil
	Mapa do Rio Grande do Sul
	Mapa Geral dos E.U do Brasil
	Bandeira brasileira

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Dos materiais que aparecem entre as solicitações das disciplinas nessa localidade, destaca-se o uso de objetos para o desenho, que compreende educar o olho e a mão, elementos de percepção, e para o trabalho, o que caminha para o encontro de que o ensino cooperava para uma formação ativa do sujeito em sociedade. O desenho, ainda, apresenta a perspectiva de verificação da aprendizagem já que os alunos elaboram o conhecimento por meio dos trabalhos na disciplina (Valdemarim, 2004).

No entanto, o que se percebe, nessa região, é que a lista apresenta materiais básicos e não permite que

<sup>9</sup> Também chamado de traslado caligráfico, era um suporte impresso que tinha como finalidade o exercício da caligrafia, contendo lições destinadas ao treino das linhas retas e curvas que compõem letras, pequenos textos e frases para cópias (Arriada; Tambara, 2012; Almada, 2016).

se pense no monumental ensino utilizando os objetos escolares como suporte; muito pelo contrário: o que se observa é que, mesmo nos conteúdos em que é prescrito, o uso de objetos pedagógicos aparece de maneira simples, quando não inexistente. O uso de livros e cartilhas, dessa maneira, precisava suprir a falta dos demais objetos pedagógicos. Podemos pensar que as aulas públicas no município mantiveram a rotina pautada na figura do professor e do livro didático, em uma apropriação diversa daquela instituída pelo Estado, instaurando o confronto daquilo que era prescrito e aquilo que era de fato realizado.

Assim, esse conjunto de objetos escolares era operacionalizado dentro do cenário das aulas isoladas, resquícios do ensino imperial, que continuaram sendo a realidade do ensino primário no município; com uma única sala, com aulas ministradas por um único professor, falar do mobiliário dessas escolas também é pensar em uma narrativa própria de representações e apropriações acerca da escolaridade. A ordem e a organização do espaço, dessa maneira, podem ser instituídas por localização, forma e constituição do mobiliário ali presentes. Mas e como se configurava a organização espacial das aulas do município?

Segundo Adami (1981), um exemplo de materialidade é o Colégio Elementar José Bonifácio, que teve como seu espaço físico um “prédio de alvenaria, assobradado”, sendo que era comum que esses colégios fossem instituídos pelo governo do Estado

onde houvesse edifícios gratuitamente oferecidos pelo Município (Luchese, 2015). A Figura 1 apresenta a imagem do interior do Colégio Elementar José Bonifácio, em 1922. Entender a fotografia como um produto cultural e, portanto, passível de uma observação sistemática e constituída de sentido permite que o pesquisador identifique os possíveis discursos presentes nesses fragmentos da História. Dessa forma, como assume Burke (1992), as fotografias apresentam representações da realidade e não seu reflexo. Portanto, entende-se que as imagens produzidas no período e utilizadas para análise documental não são impassíveis de intencionalidade.

**Figura 1** – Interior no Colégio Elementar José Bonifácio, Caxias do Sul, 1922



**Fonte:** Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.



De acordo com Sousa (2019), os móveis escolares idealizados atendiam a questões pedagógicas, higiênicas e econômicas, tais como o modo correto de sentar e a organização da sala de aula, aspectos que cooperavam para a constituição de uma conduta a ser seguida pelo aluno e pelo professor.

Além do método pedagógico, a presença do quadro-negro também estava relacionada ao discurso médico-higienista, que defendia uma determinada organização espacial dos móveis na sala de aula, limpeza do espaço, bem como a adoção de condutas consideradas adequadas no uso de objetos. Com o quadro-negro à frente da sala, o professor poderia receber a atenção ao mesmo tempo em que manteria a ordem dos alunos, podendo superar, assim, a abstração e a monotonia impostas por antigos métodos (Sousa, 2019, p. 196).

Nesse contexto, ressalta-se a Figura 1, que apresenta o interior de uma sala de aula do colégio elementar, com seus espaços sendo constituídos por um conjunto de elementos: a escrivaninha da professora, as carteiras dos alunos, todas duplas, o quadro negro em seu cavalete e os quadros para decoração, em um ambiente com paredes de madeira, uma organização tal qual foi explicitada por Sousa (2019). Por meio das solicitações de materiais dos professores das aulas isoladas, porém, podemos considerar que muitos objetos presentes nessa fotografia também se faziam cenário de espaços mais simples.

Nas solicitações dos professores, pouco se fala sobre as características dos objetos escolares, havendo poucas referências descritivas de sua forma ou constituição. Alguns detalhes vinham acrescidos

para que pudéssemos pensar em sua composição formal, como é o caso das cadeiras com braços e do armário de cedro com vidro envernizado; outras aparecem de uma maneira tão genérica que nos convida a pensar que havia uma espécie de formalidade instituída no que diz respeito à construção desses móveis – medidas, materiais, acabamentos. No Quadro 5 apresentamos os itens de mobiliário identificados nos documentos que faziam parte do ambiente escolar:

**Quadro 5** – Mobiliário presente nas salas de aula

<b>Uso</b>	<b>Descrição</b>
Armário	Armário
	Armário de cedro com vidro envernizado
	Armário para livros
Banco	Banco
	Banco para escrivaninha
	Banco para meninos
	Banquinho para assento
	Banco para talha
Cabide	Cabide
	Cabide para chapéus
Cadeira	Cadeira
	Cadeira simples
	Cadeira de braço
	Cadeira de braço para o professor
Carteira	Carteira
Cavalete	Cavalete
Classe	Classe

Escrivaninha	Escrivaninha
	Escrivaninha com tinteiro
	Escrivaninha com tinteiro de chumbo
Estrado	Estrado
	Estrado para mesa
Mesa	Mesa
	Mesa para professor(a)
	Mesa de cedro envernizada

**Fonte:** Vanz (2019).

Mais uma vez, o que aparece nas solicitações dos professores e nos inventários escolares são elementos básicos para a organização das salas de aula – os móveis para o professor e os móveis para os alunos –, além de também aparecerem nessa lista alguns elementos que funcionam para a organização do ambiente e encontram-se datados, como o caso dos cabides, que serviam, como a sua própria descrição permite estabelecer, para acomodar os chapéus. A aquisição de cabides, além de revelar aspectos da cultura dessa sociedade da época, ainda, conforme Sousa (2019, p. 231), pode evidenciar que “nem todos os objetos tinham o mesmo *status* e a dificuldade burocrática enfrentada pelos professores [...] em adquirir os utensílios considerados importantes para equipar uma sala de aula de forma adequada”.

Para Souza (1998), os materiais escolares e o mobiliário de sala de aula revelam hábitos e costumes sociais que se pretendiam disseminar como padrões para os sujeitos. Além da disciplina dos corpos, o

ambiente da sala de aula também procura instituir comportamentos que distinguem os sujeitos – objetos escolares são uma construção social. Na Figura 2 também é apresentado o interior da sala de aula do Colégio Elemental José Bonifácio, agora em 1930:

**Figura 2** – Interior no Colégio Elemental José Bonifácio, Caxias do Sul, 1930



**Fonte:** Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

Nesse retrato é possível observar outros detalhes a respeito da configuração dos móveis da sala de aula, como a cadeira de braços, voltada ao uso dos professores, que aparece nas solicitações feitas no período desta análise. A empiria nos permite identificar diferentes tipos de móveis: os destinados ao uso dos professores e o destinado ao uso dos alunos. Desse modo, as “[...] plataformas e escrivaninhas

que facilitem a vigilância do professor, uma cadeira elegante que destaque o profissional que ensina, contribuem para sustentar o argumento de que [...] havia especificidades que precisavam ser atendidas [...]” (Sousa, 2019, p. 86).

Os objetos também passam a se tornar representações de relações de poder quando utilizados como distintivos nas aulas – por exemplo, os diferentes modelos de cadeiras, visto que as de braços, no contexto escolar, tornam-se elementos que diferenciam a figura do professor. Em geral, as solicitações de cadeiras de braços aparecem em quantidades significativamente menores que as cadeiras simples ou os bancos, colaborando para reforçar o destino de seu uso.

Esses modelos de móveis de alunos e professores estão acordados com as percepções de Silva (2013) acerca de um interesse em realizar a Educação do corpo, cooperando para distinguir esses sujeitos escolares em espaço público, ao reproduzirem condutas semelhantes às adotadas na escola, como manter uma postura ereta, ter os movimentos mais ponderados e direcionar o olhar.

Nos documentos que fazem parte da empiria desta pesquisa, as mesas escolares destinadas aos alunos primeiramente eram chamadas de escrivaninhas, classes e, apenas na década de 1920, carteiras. Essa nomenclatura está relacionada com a configuração física dessas mobílias: as escrivaninhas eram maiores, pensadas para acomodar um número maior

de crianças, enquanto as carteiras escolares, mesmo não sendo de uso individual, eram destinadas ao uso em duplas ou por apenas um aluno. O formato das es-  
crivaninhas, fixas e pesadas, na sala de aula também evidencia uma restrição da liberdade dos alunos, mostrando uma oposição às propostas pedagógicas que estiveram em evidência nos anos de 1920, com concepções como as de Maria Montessori, e a criação de um mobiliário adaptado à estatura que oferecia facilidades de deslocamento (Silva, 2013).

Outros elementos percebidos na Figura 2 são o piso de madeira e as aberturas da sala, fechadas no instante da fotografia possivelmente para a clareza não interferir no resultado. O quadro negro, assim como na imagem anterior, localiza-se à direita da mesa da professora. Para Gaspar da Silva e Castro (2012, p. 170),

[...] bancos e cadeiras ordenavam espaços e sujeitos dentro de um universo delimitado. Na escola, mesa e cadeira encontraram força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem.

Para Luchese (2015, p. 342), havia diferenças significativas no espaço e na materialidade existentes nas escolas isoladas, nas escolas elementares e nos grupos escolares, sendo que “a presença de ambientes educativos, como: biblioteca, secretaria, sala de direção, museus, turmas seriadas, existiu tão somente em colégios elementares e em alguns grupos escolares”. Isso fica visível pelos exemplos

de mobiliários solicitados: a tentativa de organizar alguns materiais – como, por exemplo, com o uso dos armários para os livros – permite que se pense na adaptação necessária para tornar esses espaços aptos à pedagogia moderna.

Podemos problematizar a relação da escolarização e dos objetos escolares: os professores, muitas vezes em situações de precária materialidade dos ambientes escolares, utilizavam para o ensino o que estava ao seu alcance, o que era fornecido também por um Poder Público que enfrentava dificuldades orçamentárias para disponibilizar materiais e provimentos para as aulas (Formolo; Herédia; Ramos, 1998).

As más condições dos espaços escolares foram reportadas ao Poder Público por parte dos professores e da própria comunidade ou da Inspetoria Escolar. Um procedimento comum para o período eram as reclamações sobre a instrução pública serem publicadas nos jornais da época. No jornal *O Cosmopolita*, de agosto de 1904, apresenta-se um pedido dirigido ao inspetor escolar e ao Intendente, em busca de mostrar a situação das aulas públicas e solicitar intervenção do Município:

Diversos professores deste municipio pedem-nos para levar ao conhecimento da autoridade competente o seguinte:

Ha dois annos que as aulas publicas deste municipio não recebem fornecimento algum, trazendo essa falta grande e inapreciavel prejuizo ao ensino. Como todos sabem o pobre colonista que tem de arrancar da terra, muitas vezes quasi esteril, os

meios de subsistência para si e para sua família, não pode, de maneira alguma, dispender um só real em livros, papel ou tinta, embora seja para a instrução de seus filhos.

Por seu lado o professor que é mui pouco remunerado, não pode lançar mão de uma parte de seus vencimentos para comprar objectos necessários para a regular marcha de sua escola, fará falta imensa à sua família, muitíssimas vezes numerosa. Acresce ainda a circumstancia de aproximar-se a época dos exames e estarem os pobres professores, lutando com serias dificuldades.

Ap Sr. Dr. Victor Silva, inpector desta região e ao novo intendente deste municipio, Dr. Serafim Terra, pedimos, em nome do professorado caxiense, as suas benéficas e productivas intervenções afim de ser sanada essa grande falta.

A falta de recursos necessários à instrução também demonstra outro aspecto a ser considerado no contexto: a intervenção dos professores e das famílias na aquisição de materiais básicos para a Educação Primária. A escassez desses objetos básicos fornece também a possibilidade de pensar que, apesar do discurso instaurado e das prescrições a respeito da importância da instrução pública, nem sempre o Poder Público disponibilizava recursos para que objetos e materiais escolares fossem adquiridos.

Para pensar nesse espaço que se desvela a partir dos elementos que ali eram colocados e relacioná-lo com padrões e condutas, é importante que aqui se fale não apenas da mobília, mas também de outros objetos que participaram na organização e composição do ambiente escolar, como a existência dos materiais que permitiam a organização do cotidiano. São livros de matrícula e de escrituração das aulas,



livro-expediente, livro para marcar o grau da instrução dos alunos, livros de atas e visitas, entre outros.

Silva (2013) analisa alguns manuais escolares, entre eles o produzido por Daligault, denominado como *Curso Prático de Pedagogia*, no qual encontra a indicação para o uso de determinados materiais que colaborariam para a gestão escolar, semelhantes aos evidenciados nessa região, e possibilitariam ao professor ter conhecimento de informações tidas como relevantes, como a assiduidade, a conduta e o adiantamento dos alunos. Esses materiais, segundo a autora, se situam em uma esfera de “aparatos burocráticos”, entre eles o livro de matrícula, de chamada, de notas etc.

Outros objetos ainda constituíam o espaço escolar na região da Serra Gaúcha, tais como: talha para água, barril e caneca; espanador para a limpeza; campainhas para determinarem-se os tempos escolares; ornamentos como as tabuletas com as Armas da República e o emblema nacional; e regimentos internos. Todos esses objetos, que compartilhavam o espaço com os móveis, marcavam uma ordem específica para o contexto das aulas públicas. Na Figura 1 e na Figura 2 é possível identificar os quadros decorativos com imagens das autoridades e símbolos republicanos.

Ao pensarmos na configuração desses objetos, é necessário que se pense nesse espaço escolar, em sua maioria prédios de madeira alugados ou erguidos

pelos próprios colonos e, muitas vezes, salas emprestadas ou alugadas<sup>10</sup>, que circundavam e, de certa maneira, também limitavam os elementos móveis de seu interior. A Figura 3 apresenta uma fotografia do espaço externo da 19ª Aula Mista de Caxias do Sul: uma construção de madeira, de constituição simples, com janelas grandes para iluminação.

**Figura 3** – 19ª Aula Mista de Caxias, 1920



**Fonte:** Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

Não incomum, o custo com a manutenção do espaço escolar ficava a cargo dos professores, quando nem o Município nem o Estado disponibiliza-

<sup>10</sup> Esta pesquisa não se deterá aos aspectos arquitetônicos das casas-escolas de Caxias do Sul; para colaborar com a construção desse cenário que se relaciona com os aspectos móveis (mobiliário e demais objetos do interior dessas salas de aula), esta pesquisa se ancorou na pesquisa já realizada por Luchese (2015).

vam local adequado ao ensino. Neste excerto retirado do jornal *O Popular*, de maio de 1929, é possível observar a reclamação por parte dos professores:

Pois bem, até hoje a searas destinadas às aulas publicas só percebem as quantias marcadas em lei de cerca meio seculo atraz, para aluguel, agua e vassoura.

Como uma sala para escola em meios populosos precisa de espaço, ar, luz e dependencias exteriores, resulta que um professor publico fica obrigado a custear o acrescimo dessa despeza com seus exiguos vencimentos.

Se, em todos os sentidos vêm melhorando as condições da instrução publica estadual, é extranhavel que este pequeno detalhe tenha permanecido estacionario, apezar de ir se tornando intoleravel.

Além da problematização sobre como padronizar esses espaços, esse trecho também incute outros questionamentos, por exemplo, o modo como se dava a organização dos objetos escolares ao espaço nos diferentes tipos de edifícios do período. Para Luchese (2015, p. 341), o “espaço da sala de aula permite pensar sobre a rotina, o cotidiano escolar, sobre as relações de poder estabelecidas, os conhecimentos e os valores embutidos na disposição da mobília, dos retratos, dos quadros, das bandeiras”. Esses materiais servem como vestígios do cotidiano escolar, e a maneira como se relacionam com os sujeitos e entre si permite construir uma narrativa a respeito da escolarização, da adaptação do ideal pedagógico à realidade das aulas públicas e do modo como os hábitos e os costumes sociais que deveriam ser instituídos e disseminados eram representados por meio

dos objetos materiais a que essas escolas tinham acesso.

## **Considerações finais**

Os materiais escolares serviam como mediadores das práticas e das rotinas das aulas públicas, e podemos pensar os usos a partir das configurações materiais dos objetos, o contexto do município, os sujeitos e a cultura material escolar. Foi possível perceber que as práticas relacionadas aos objetos escolares estavam imbricadas em uma rede de escolarização não apenas estabelecida em caráter local, mas que traz representações da escola primária em caráter estadual e até mesmo nacional. No início do período republicano as iniciativas de escolarização primária pública concretizavam-se nas poucas escolas isoladas encontradas, sobretudo, no espaço rural, e paulatinamente, percebeu-se um aumento na quantidade de escolas isoladas sob a responsabilidade do Município, principalmente a partir de 1912, com a abertura do Colégio Elementar José Bonifácio.

O discurso sobre a importância no investimento em Educação era comum no ideário positivista, porém, observando os vestígios, é possível afirmar que nem sempre esses investimentos e o orçamento destinado à manutenção das aulas públicas eram suficientes: em muitos momentos há a recorrência de solicitações de materiais e até mesmo correspondências atentando para o não recebimento daquilo que era solicitado. Em outros momentos ficam visíveis

nas correspondências preservadas as anotações dos professores, indicando que nem todo o material solicitado era enviado pelo Poder Público.

Reconhecer, portanto, as falhas nesse sistema abre brechas para se pensar nas maneiras como os sujeitos se apropriaram do que tinham à sua disposição para proporcionar o mínimo necessário para a Educação pública. Na maioria das vezes as prescrições ao uso dos materiais pedagógicos, elementos de uma pedagogia moderna, não se efetivam nas aulas públicas do município: podemos pensar em justificativas, como dificuldades orçamentárias, reorganização curricular e estruturação da Educação pública.

O fornecimento dos objetos também configurou um elemento importante para a compreensão da dinâmica escolar: a maior parte dos materiais escolares era proveniente da capital, de fornecedores específicos que se responsabilizavam pela entrega dos objetos solicitados diretamente às escolas. Há indícios nas correspondências do início do século da entrega dos “caixotes” que carregavam uma sorte de materiais pedagógicos utilizados nas aulas públicas. Cabe ressaltar que esses caixotes são vestígio de uma tentativa de padronização de fornecimento de materiais e objetos, visto que há pouca menção ao seu conteúdo, e eles eram entregues em diferentes aulas públicas sem a distinção do tipo (se era mista, feminina ou masculina).

Os objetos escolares instituía(m) ordem, organização e disciplina no ambiente escolar. Carteiras, mesas, bancos, estrados e armários eram dispostos a fim de caracterizar o tipo de ambiente e distinguir os espaços de cada sujeito: móveis para professores e alunos. Há, portanto, tanto a organização do ambiente como a instituição de condutas escolares relacionadas com os usos desses móveis escolares. Nesse sentido, ainda é pertinente evidenciar que os objetos da cultura escolar refletem a perspectiva pedagógica, o modo como os intelectuais e os docentes entendiam que a Educação deveria acontecer, a relação com o contexto político da época e a relação de poderes entre os sujeitos no processo de escolarização no município.

## Referências

ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul**: Educação. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: UCS, 1981.

ALMADA, Márcia. “E para verdade passo este de minha letra e sinal”: uma breve análise sobre cultura escrita e os recibos assinados por Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1772-1802). **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 30-43, jan./jun. 2016.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. A cultura material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil do século XIX. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 73-88, jan./abr. 2012.

BENITO, Agustín Escolano. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CORSETTI, Berenice. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 8, p. 175-192, set. 2000.

ESCOLANO, Agustín. La cultura material de la escuela. *In*: BENITO, Agustín Escolano. **La cultura material de la escuela**. Em el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007. Soria: Berlanga de Duero, 2007.

FORMOLO, Marisa V. Dalla Vecchia; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: D P & A, 1998

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 3 (33), p. 207-233, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40806/PDF>. Acesso em: 14 out. 2022.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; CASTRO, Raquel Xavier de Souza. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. *In*: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola**: espaço, e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

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

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SAVIANE, Demerval. As concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa. *In*: **Projeto 20 anos do Histedbr**: o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Campinas: CNPQ, 25 de agosto de 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod\\_resource/content/1/3%20-%20D\\_Saviani\\_Concep\\_Pedag\\_Hist\\_Educ\\_Brasil\\_2005.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

SOUSA, Gustavo Rugoni de. **A (Re) invenção do mobiliário escolar**: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos

(1851-1889). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas:** práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952). 2015. 295f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

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

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil:** Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011, v. III.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. Editoras e tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. SBHE, 6., 2011, Vitória, ES. **Anais[...].** Vitória, ES, maio 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de Coisas:** análise dos fundamentos filosóficos do método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VANZ, Samanta. **O ensino primário em Caxias do Sul (1890-1930):** vestígios da cultura material escolar. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, Madrid: Complutense, v. 5 n. 2, 1995.

Fontes documentais

GUIMARÃES, Jorge Maria de Oliveira. Ofício de 3 de julho de 1890. AHMJSA, 1890.

CORREIO do Município, nº 330, Ano XII, 6 de julho de 1914.

O COSMOPOLITA, nº 114, Ano III, 27 de agosto de 1904.

O POPULAR, nº 15, Ano I, 14 de março de 1929.

O POPULAR, nº 25, Ano I, 23 de maio de 1929.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 89. Reorganiza a instrução primária no Estado. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 2 fevereiro de 1897.



RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 3.903. Regimentos interno dos estabelecimentos de ensino público do Estado. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 14 de outubro de 1927.

## Capítulo 4

### **A influência da revista *O Jovem Luterano* nas relações sociais e afetivas de jovens leitores luteranos (1929-1971)**

*Elias Kruger Albrecht*

#### **Reflexões introdutórias**

O presente estudo tem como objetivo promover uma discussão sobre a influência da revista *O Jovem Luterano* nas relações sociais e afetivas da juventude luterana, tendo esta sido usada como dispositivo para a facilitação e a propagação de agenciamento de casamentos entre jovens luteranos bem como, por consequência, a expansão do luteranismo no Brasil estimulando relações exógenas religiosas na formação familiar.

O periódico em questão foi um veículo de comunicação juvenil que circulou entre 1929 e 1971, dirigido a orientar a vida social e religiosa de jovens luteranos segundo as recomendações do Sínodo de Missouri (Igreja Evangélica Luterana do Brasil) (Warth, 1979). Além da circulação da revista, o Sínodo incentivava a formação de grupos juvenis em suas comunidades a fim de instruir os jovens com base em fundamentação teológica e proporcionar atividades recreativas e divertimentos que não infringissem os valores e as normas de comportamento propagados pela doutrina luterana. A organização juvenil, por sua vez, investia

na promoção de eventos espirituais, culturais e esportivos no sentido de propiciar encontros entre jovens luteranos e, principalmente, afastá-los das diversões mundanas<sup>11</sup> (CRUZ, 2003).

A instituição luterana, produtora da revista, segundo estudos de Weiduschadt (2007, 2012), Albrecht (2019) e Romig (2021), mantinha um sistema escolar de ensino e aprendizagem que se entrelaçava com a religiosidade. Nesse contexto, o Sínodo de Missouri destacava-se pela produção de material didático e paradidático<sup>12</sup> com o objetivo de promover atividades educacionais e doutrinárias complementares e adaptadas para idades específicas (Weiduschadt, 2012). Com isso, entende-se que a revista se tratava de um veículo de formação continuada para jovens após passarem pelo rito da confirmação<sup>13</sup>, que simbolizava o ingresso na vida adulta (Romig, 2021). Conforme a própria revista, algo observado no exemplar de janeiro de 1940, é seu papel “cooperar para orientar, educar e instruir os futuros membros da igreja” (O Jovem Luterano, jan. 1940, p. 9).

<sup>11</sup> A igreja entendia como diversão mundana toda e qualquer diversão que incitasse os desejos da carne, como a frequência a bailes e cabarês, o consumo de bebidas alcoólicas, as danças, entre outras libertinagens (O Jovem Luterano, jan. 1940).

<sup>12</sup> Instrumentos produzidos para fins de ensino, porém sem as características funcionais de composição do manual didático. Cf. Munakata (1997).

<sup>13</sup> Ritual praticado pelos luteranos, equivalente à Crisma católica, em que o jovem luterano, após ser instruído nas doutrinas cristãs, é submetido a um exame de aptidão para fazer a Primeira Comunhão. No meio luterano, pode ser considerado um rito de passagem em que o jovem, depois de confirmado, adquire certas liberdades, como sair sem a companhia dos pais, ir a festas, namorar, constituir família, entre outros. Cf. Romig (2021).

Entende-se que a revista *O Jovem Luterano*, enquanto meio de comunicação e difusão doutrinária e educativa vinculado à imprensa religiosa, influenciou significativamente os modos de ser, viver e pensar de jovens e adolescentes luteranos leitores do periódico. Assim, buscar-se-á analisar as recomendações da revista em relação à sociabilidade de moças e rapazes no intuito de modular relacionamentos, como firmar namoro e contratar casamento. Conta-se ainda com o subsídio da História Oral (Alberti, 2006) para observar, por meio de narrativas, como essas orientações eram ressignificadas no cotidiano dos jovens leitores da revista.

Em relação ao campo educacional, Bastos (2002) considera importante a utilização de impressos em estudos históricos que visam analisar determinados interesses que estão inseridos num contexto histórico específico. Observa que eles oferecem informações essenciais para quem busca compreender as diversas conexões existentes entre produção, circulação e apropriação de um escrito produzido a partir das “[...] configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço” (Chartier, 1990, p. 27).

Considera-se a imprensa uma fonte privilegiada nos estudos relacionados à História da Educação, já que “[...] possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos, as filiações ideológicas e as práticas educativas” (Bastos, 2002, p. 153). Assim, buscou-se em Bacellar (2008) e Luca (2008) suporte para entender o contex-

to de produção e circulação do impresso bem como para interpretar o seu conteúdo dentro das relações sociais estabelecidas, visto que os impressos são construções discursivas que se consolidam como componentes das práticas sociais.

Portanto, a revista *O Jovem Luterano* é percebida neste estudo como um condutor de intencionalidades. Dessa maneira, buscar-se-á, em um primeiro momento, apresentar o objeto de pesquisa para refletir sobre o modo como a igreja influenciava os relacionamentos sociais e afetivos da juventude luterana por meio do periódico.

### **A revista *O Jovem Luterano* enquanto propagadora da sociabilidade da juventude luterana**

Para melhor visualizar o campo empírico do trabalho, entende-se conveniente iniciar esta discussão apresentando algumas capas da revista produzidas em momentos diferentes (Figura 01). Cabe frisar que a edição dos primeiros dez anos da revista ocorreu em língua alemã, quando se chamava *Der Waltherligabote*<sup>14</sup>. No ano de 1940, por consequência da nacionalização do ensino e da proibição da circulação da literatura estrangeira, o periódico passou a ser redigido em língua portuguesa sob o título *O Jovem Luterano*.

---

<sup>14</sup> O nome da revista era uma homenagem ao fundador da igreja de Missouri nos Estados Unidos, chamado Carl Ferdinand Wilhelm Walther (Weiduschadt, 2012).

**Figura 1** – Capas da Revista *O Jovem Luterano* das décadas de 1930, 1940, 1950, 1960 e 1970



**Fonte:** Biblioteca do Seminário Concórdia. São Leopoldo, RS.

Com edições mensais, a revista era um meio utilizado pelo Sínodo de Missouri para educar e doutrinar a juventude<sup>15</sup>. Quanto ao conteúdo da revista, no que tange às instruções para a vivência de jovens e adolescentes, observa-se que eles são convidados a refletir sobre temas variados relacionados à vida, ao corpo e à alma. Entre essas instruções estão meditações, conhecimentos bíblicos e catequéticos, papel do jovem na igreja, cuidados com a saúde e o bem-estar físico e social, recomendações para as moças e os rapazes sobre seu papel na sociedade, vida matrimonial e família. Traz também atividades de recreação para serem desenvolvidas nos encon-

<sup>15</sup> A instituição religiosa compreendia a juventude como o espaço de tempo entre a confirmação, que ocorria aproximadamente entre doze e quatorze anos (Romig, 2021), e o casamento, que sugestivamente deveria ocorrer em “torno de vinte e três a vinte e cinco anos, dando uma margem de alguns anos para baixo e para cima conforme as circunstâncias” (*O Jovem Luterano*, nov. 1943, p. 168).

tros de jovens<sup>16</sup> bem como trocas de experiências em espaço dedicado para os leitores compartilharem assuntos variados relacionados ao cotidiano dos departamentos juvenis, além do caderno de cultura e curiosidades históricas e contemporâneas. São, portanto, atividades educativas e recreativas que se confrontam com os outros processos educativos, estabelecendo diálogos, conflitos, ações e considerações julgadas como adequadas para aquele grupo específico, que nos permitem conhecer a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os rejeitados (Gohn, 2016).

Ao considerar os múltiplos sentidos da Educação que perpassam diferentes modos de aprender e ensinar que ocorrem na tessitura da vida cotidiana (Severo, 2015), percebe-se que a revista *O Jovem Luterano* teve uma significativa contribuição na circulação de saberes entre a juventude da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, atuando principalmente na disseminação dos códigos culturais, sociais e religiosos considerados necessários à formação educacional do jovem luterano.

A necessidade de influenciar os jovens luteranos aparece no momento da criação do periódico, que nasceu de um acordo firmado entre o Sínodo Missouri

---

<sup>16</sup> Também chamados de “departamento de jovens”, são encontros geralmente semanais em que os jovens, após serem confirmados, se reúnem na igreja para momentos de estudo, reflexão e comunhão. Essas atividades são geralmente mediadas pelo pastor ou por algum líder jovem. São também promovidos pelo Sínodo encontros distritais, regionais e nacionais direcionados ao jovem luterano.

e a *Waltherliga*<sup>17</sup>, como era chamado o agrupamento dos jovens ligados à referida instituição religiosa, cujo objetivo era “oferecer instrução e entretenimento a todos os jovens” (*Waltherliga Brasilians*, dez. 1928, p. 1). A motivação era auxiliar os jovens a manter o juramento de fidelidade a Deus feito no momento de sua confirmação e contribuir para que eles fossem preservados dentro dos muros da igreja por meio de atividades recreativas e divertimentos que não ofendessem a religião e dignificassem o jovem perante Deus e a sociedade.

Era pretensão da igreja, assim, promover programas para instruir a juventude nos princípios da instituição e preservar os jovens das “armadilhas mundanas” (*Waltherligabote*, abr. 1929). Por conseguinte, cabia a *Waltherliga*, enquanto provedora da revista, “ajudar a educar a juventude na doutrina e na aplicação dos princípios cristãos [...] procurando dar bons conselhos e fornecer materiais para a instrução dos jovens” (*O Jovem Luterano*, jul. 1940, p. 113). Segundo a revista, “a *Waltherliga* não apresenta somente o plano, os materiais e os métodos para trabalhar entre os jovens, mas também dava as diretrizes de como os jovens podem servir a congregação” (*O Jovem*

---

<sup>17</sup> *Waltherliga Brasilians* foi o nome dado à primeira organização de grupos de jovens luteranos da América Latina, criada no Brasil em maio de 1925. O nome era uma homenagem ao primeiro presidente do Sínodo de Missouri, Carl Ferdinand Wilhelm Walther. Somente em 1950 o nome foi alterado para “juventude luterana”, e em 1960, para ter uma maior identificação com a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), alterou-se novamente o seu nome para Juventude Evangélica Luterana do Brasil (JELB). Cf. Warth (1979) e Cruz (2003).



Luterano, jul. 1940, p. 113). Com isso, ela formaliza as estratégias utilizadas para produzir, mapear e impor o modelo ideal de juventude luterana. Conforme observa Certeau (2011, p. 45), estratégia é:

[...] o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.

Dessa maneira, compreende-se que a instituição luterana tinha a pretensão de, por meio das recomendações do periódico, controlar as vaidades e as liberdades mundanas de seus jovens e adolescentes. Por conseguinte, influencia as suas relações sociais e afetivas por meio de publicações direcionadas a moldar comportamentos juvenis segundo as recomendações da Igreja Cristã Luterana.

A revista buscava orientar todos os espaços de vivência dos jovens, incluindo os divertimentos, apresentando dicas de comportamento e lugares propícios para serem frequentados pelos jovens luteranos, ressaltando os espaços que deveriam ser evitados para que a imagem do jovem não fosse desacreditada perante a sociedade. Observava que a diversão e o lazer de um jovem luterano jamais deveriam ofender e/ou prejudicar o próximo, muito menos a sua própria integridade física e moral. Condenava, assim, todos os tipos de vícios e prazeres carnavais, como alcoolismo, tabagismo, danças livres que excitam a sexualidade, frequência a patíbulos, entre outras farras conside-

radas por eles imorais, pois eram divertimentos que viriam a atentar contra o corpo, a alma e a imagem do jovem luterano e do seu próximo (O Jovem Luterano, nov./dez. 1940).

O jovem luterano deveria optar por diversões que agradassem a Deus, que não fossem motivos de tropeço para Ele nem um mau testemunho para o próximo. Dessa maneira, poderia

[...] se divertir com esportes, jogos domésticos, corridas, atletismo, ginásticas e demais divertimentos próprios para o ar livre, como anedotas espirituosas e boas, como música, comédias, teatro saudável, leituras de bons livros e uns cem números de diversões puras (O Jovem Luterano, nov./dez. 1940. p. 180).

Segundo *O Jovem Luterano*, os jovens luteranos podem e devem se divertir, pois, além de ser uma ótima forma de fazer amigos, também faz bem à saúde, alivia a tensão da rotina cotidiana e é uma oportunidade de testemunhar o amor de Deus para as pessoas. A revista ressaltava que o verdadeiro divertimento é aquele que não se transforma em mal, mas é sempre uma fonte de felicidade (O Jovem Luterano, nov./dez. 1940). Assim, orientava o jovem luterano a cercar-se de amizades que poderiam ser uma boa influência para ele.

A sociedade de jovens da igreja é o círculo de amizade que devemos procurar. A amizade dos irmãos e irmãs na igreja deve ser a causa mais desejada incondicionalmente a nossa vida é determinada por essas rodinhas de amigos que constituem o nosso círculo da vida (O Jovem Luterano, ago. 1943, p. 118).

Existia uma preocupação com certos círculos de amizades que poderiam vir a desviar os jovens do conjunto de ensinamentos e princípios entendidos pela Igreja Luterana como verdadeiros. A juventude luterana deveria, assim, “cultivar uma sociabilidade cristã entre si e ser prevenida do matrimônio misto” (O Jovem Luterano, mai. 1940, p. 84). Entendia-se que para um casamento ser bem-sucedido era importante que o casal professasse uma mesma fé religiosa e frequentasse junto a igreja.

Para manter a influência da igreja sobre os jovens após a confirmação, a revista lembra que é necessário envolvê-los em programas de cunho educativo e recreativo. Assim, era necessário que os jovens se afiliassem a uma sociedade juvenil logo após a confirmação, visto que

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

Com isso, nota-se a preocupação da igreja em introduzir os jovens no programa da liga juvenil logo após a confirmação. Não somente para aprimorar os conhecimentos adquiridos durante os anos que frequentaram o ensino confirmatório, mas também para resguardá-los daquilo que era visto pela instituição

religiosa como um gatilho para levar o jovem luterano a desviar-se do seu Cristianismo. Logo, os grupos juvenis tinham como objetivo “afastar a mocidade dos caminhos mundanos e os unir através de laços de amizade fraternal e ensinar moças e rapazes a viver em coletividade no seio da igreja” (Cruz, 2003, p. 19).

Assim, a revista orientava atividades culturais, sociais e recreativas entendidas como propícias de serem praticadas e frequentadas por jovens luteranos, além de incentivar e divulgar esses eventos por meio de relatórios que eram enviados, muitas vezes acompanhados de fotografias, pelos grupos juvenis de diferentes partes do país. Exemplo disso é o relatório enviado pelo distrito juvenil de Santa Rosa, RS, em janeiro de 1946, em que é revelado que as juventudes daquele distrito se reuniram em outubro do ano anterior para uma programação de atividades recreativas com brincadeiras e folguedos ao ar livre, esportes variados, como futebol, voleibol e atletismo, e uma noite cultural com peças teatrais sacras, folclóricas e canto. Já a juventude de Rolante, RS, no mesmo número, relata que se reúne todos os domingos, à tarde, no gramado da igreja para uma diversão saudável com brincadeiras e piqueniques para estreitar os laços de amizade (O Jovem Luterano jan. 1946).

Os relatórios mensais publicados na revista dão conta do empenho e da preocupação que a igreja tinha em influenciar a sociabilidade da juventude luterana. A diversão era incentivada pela revista, porém era preciso escolher divertimentos agradáveis

a Deus. Segundo a revista, a recreação, além de constituir uma parte muito importante na vida dos jovens cristãos, era uma excelente oportunidade de praticar ações de cortesia.

Os jovens da igreja devem ter ocasião de reunir-se para divertimentos e atividades recreativas e para o convívio cristão, a formação de amizades e para chegarem a conhecer-se melhor uns aos outros. A União Juvenil não é uma agência matrimonial, mas em todo o caso é um lugar muito bom onde encontrar sua noiva, seu noivo (O Jovem Luterano, set. 1946, p. 137).

As atividades recreativas tinham um importante papel socializador no sentido de aproximar os jovens luteranos para fins matrimoniais. Segundo a entrevistada Loni Weiduschadt<sup>18</sup> (2022), que foi leitora da revista, as atividades sociais eram muito esperadas pelos jovens, principalmente as brincadeiras de roda. Em tal prática, muitos jovens teriam dado o primeiro passo em direção a um relacionamento conjugal.

Tinha a brincadeira do “fogo na canjica”, essa era mais para arrumar namorado. Essa brincadeira era muito feita nos congressos, então se fazia uma roda grande sempre em forma de par, aí se ficava rodeando, cantando, aí a pessoa batia na mão da moça que estava ao lado do rapaz que você estava interessado e dizia “fogo na canjica”, aí aquela moça tinha que trocar de lugar contigo para você poder pegar na mão daquele rapaz que você estava interessado. Dessa brincadeira que eu falei, “fogo na canjica”, saíram muitos casamentos (Loni, 2022).

---

<sup>18</sup> Por escolha do autor, será usado o nome completo da narradora somente na primeira vez em que ela aparece no texto. Nas interlocuções subsequentes, optou-se por usar apenas o primeiro nome da entrevistada, “Loni”.

A narradora ressalta ainda que “essas brincadeiras eram desenvolvidas nos congressos e também nos encontros locais de jovens, justamente para promover casamentos entre luteranos” (Loni, 2022). Trata-se de uma estratégia para unir em matrimônio jovens da mesma comunidade de fé, fazendo com que estes permanecessem ligados à instituição religiosa por professarem a mesma fé luterana. Por conseguinte, eles constituiriam ali a sua família, o que, consequentemente, refletiria no aumento do número de fiéis da instituição luterana em questão. Corroborando tal afirmativa, a revista *O Jovem Luterano* (nov./dez. 1961, p. 14), ao apresentar o relatório de um Congresso da Juventude Luterana ocorrido no estado do Paraná, observa que “não faltaram no congresso os tradicionais namoros. Disso talvez resultem alguns casamentos. Assim esperamos. Bem fazem aqueles que escolhem os seus futuros cônjuges em ambientes onde nós todos somos irmãos”.

Essas abordagens ressaltam a preocupação e o cuidado da revista em influenciar todos os espaços da vida dos jovens. Um exemplo disso são as orientações para a escolha do futuro cônjuge. Conforme segue:

**Os princípios para uma boa escolha**

- 1 – Escolher uma pessoa que tenha a mesma religião;
- 2 – Escolher uma pessoa que tenha um caráter reto, puro, verdadeiro e nobre;
- 3 – Escolher uma pessoa que tenha uma boa família;

- 4 – Escolher um moço ou uma moça que tenha boa saúde;
  - 5 – Escolher uma pessoa que seja do mesmo meio social;
  - 6 – Escolher uma pessoa que goste de crianças.
- Erros que os jovens devem evitar na sua escolha.**
- 1 – Não devem procurar a companhia de pessoas de outra fé;
  - 2 – Não devem encetar um namoro promíscuo no cinema ou até na sala de baile, como é o costume do mundo;
  - 3 – Não devem basear suas escolhas em interesses baixos, tão somente na formosura, na riqueza ou na posição social;
  - 4 – Não devem comprometer-se antes de verem a possibilidade de contratarem de fato o casamento;
  - 5 – Não devem contratar casamento sem antes pedirem o conselho dos pais e invocar a benção de Deus sobre a sua escolha (O Jovem Luterano, ago. 1940, p. 125, grifos nossos).

Dessa maneira, o incentivo aos eventos culturais, sociais e esportivos, além de afastar os jovens dos divertimentos mundanos, era uma estratégia para promover encontros de jovens que professavam a mesma fé, o que se tornaria um facilitador para a promoção de casamentos entre luteranos. A esse respeito, Helfenstein (2014), que analisou a manutenção da endogamia teuto-brasileira nas décadas de 1940 e 1950 em uma cidade do estado do Paraná, constatou que o fenômeno cultural e social ocorria muito mais em função de uma identidade baseada na religião luterana do que por questões étnicas, o que era a sua hipótese inicial, uma vez que a confessionalidade luterana mostrou-se ser o filtro para as escolhas sociais e afetivas dos jovens adeptos dessa religiosidade, principalmente na escolha do

futuro cônjuge. Para a autora, as uniões matrimoniais étnico-religiosas por ela analisadas em sua maioria aconteceram sob o prisma da igreja luterana, uma vez que:

[...] o principal espaço de sociabilidade se dava mesmo nos cultos ou nas atividades proporcionadas pela Igreja, como, por exemplo, as reuniões da Juventude Luterana que, além de encontros voltados para os estudos bíblicos, também organizava jogos e festas para os moços e moças da comunidade (Helfenstein, 2014, p. 74).

A autora reforça, assim, as influências do campo religioso na vivência de jovens luteranos. Segundo a revista, a união matrimonial, apesar de não ser considerada um sacramento para os luteranos como é para a Igreja Católica, é uma instituição divina, porém originada em um acordo civil e temporal. Logo, se a união estivesse de acordo com a lei dos homens, estaria também de acordo com a lei divina (Koehler, 2002).

Além da questão religiosa, era importante observar a conduta do futuro cônjuge, da família e do meio social, entre outros requisitos, como a saúde e a disposição para paternidade, considerando que para a igreja cristã baseada no criacionismo a finalidade do casamento é a procriação. Assim, o periódico reforça que “o matrimônio é um estado de parentesco pessoal permanente e dessa maneira não pode ser dissolvido à vontade e ao bel prazer das pessoas interessadas” (O Jovem Luterano, dez. 1959, p. 2). Tão logo, oferecem recomendações para todas as etapas



para a escolha do nubente, que vão desde dicas sobre onde procurar o par ideal, passando pela fase do namoro, noivado, vida matrimonial e filhos, até o papel do homem e da mulher no casamento. Era importante que os jovens, moças e rapazes, não fossem ansiosos em contratar namoro, pois isso os levaria a fazer escolhas precipitadas:

Jovens cristãos e cristãs escolham o companheiro ou a companheira da sua vida com sabedoria e inteligência, pois aqueles que pensam contratar casamento pretendem edificar a casa, isto é, lançar os alicerces da sua vida futura. Jovens saibam que o laço matrimonial é vitalício [...] o matrimônio deve ser premeditado nunca precipitado. Os amores de primeiro encontro raras vezes são genuínos ou de longa duração (O Jovem Luterano, nov. 1943, p. 167).

A revista chama a atenção para a tendência que os jovens têm em valorizar a pessoa por aquilo que é exteriormente, alertando que a beleza física, o porte do corpo, a conversa, a posição social, embora não deixassem de ser um fator importante, não serviriam de garantia para uma união matrimonial feliz (O Jovem Luterano, jun. 1962). Somente a convivência iria mostrar se aquele sujeito era realmente a escolha ideal. Observa que um namoro deve nascer de forma conscienciosa e responsável e, para tanto, é preciso que o(a) jovem:

Adquira o máximo de sociabilidade. Aprender a convivência humana. Fazer amizade com moças e rapazes de todos os tipos. Quanto maior for o número de 'candidatos' que conhecemos bem, tanto maior a oportunidade de fazer uma boa escolha. Uma pessoa sociável, outrossim, não terá dificulda-

de em sentir-se bem al lado da pessoa 'escolhida' e não lhe será difícil fazer com que ela se sinta bem em sua companhia (O Jovem Luterano, jun. 1962, p. 7).

A sociabilidade antes do casamento era assim incentivada pela instituição luterana, uma vez que o convívio social possibilitava compreender a dinâmica das relações sociais. A convivência com diferentes sujeitos agregava para a escolha do futuro cônjuge, pois a interação entre os jovens era vista como oportunidade de conhecer aspectos culturais e comportamentais da pessoa que iriam escolher para casar.

A revista orientava também lugares onde os jovens não deveriam procurar um relacionamento para a vida. A exemplo disso, comparou a busca por um futuro cônjuge com a procura de um sócio para abrir um negócio:

[...] um homem quer abrir um negócio e busca um sócio para este empreendimento, por acaso irá esse homem a um bar, ao baile, ao cinema ou qualquer outra festa libertina procurar com rosto bonito ou porte elegante? Certo que não. Ele vai escolher uma pessoa de bom caráter e de integridade moral, e não vai ser nesses espaços que ele irá encontrar. [...] muito mais importante do que a escola de um sócio para uma loja, é a escolha do companheiro/a para a vida toda. Não convém tomar esse cuidado? [...] Namoros por passatempo em espaços duvidosos nunca proporcionaram felicidade. Muitas vidas se entregaram por galanteios e namorices ociosos (O Jovem Luterano, maio 1951, p. 67).

As orientações revelam a importância de observarem-se os espaços e os requisitos nos quais os(as)

jovens não devem basear a suas escolhas, pois isso poderia formar barreiras para uma vida conjugal harmoniosa. Tão logo, existiam recomendações para evitar casamentos com jovens de outras denominações religiosas, sendo também uma forma de manter a nova família ligada ao luteranismo. Nesse sentido, observa que

O matrimônio misto raras vezes conduz à felicidade. Por isto moços luteranos procuram para esposa moças luteranas, e moças luteranas só querem maridos luteranos. É geralmente inútil e em vão procurar converter o cônjuge depois de casados (O Jovem Luterano, maio 1951, p. 68).

Ressalta também que

Um casamento misto põe em risco o bem-estar espiritual do cônjuge crente. Quando o cônjuge não é cristão ou não pertencente a igreja, é indiferente, mesmo contrário a religião cristã, sua atitude tem um efeito deprimente sobre a vida religiosa da família (O Jovem Luterano, dez. 1959, p. 4).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, no exemplar de abril de 1965 segue o alerta para os dilemas de um casamento convencionalmente misto, entre eles a fé na qual os filhos do casal seriam batizados e instruídos. Por conseguinte, combater o casamento misto também pode ser percebido como uma estratégia para manter a nova família ligada ao luteranismo. Para o Sínodo, era importante que o casamento ocorresse entre jovens luteranos, considerando que, além de ser um assunto recorrente na revista a escolha do(a) companheiro(a) da vida, era tema de palestras em eventos juvenis.

A mais importante e significativa das decisões do jovem é justamente a de casar e com quem casar. O jovem muitas vezes se encanta com o rosto bonito da moça e essa com os encantos do jovem, esquecendo ambos do caráter e da responsabilidade, em quando estes são descobertos talvez já seja tarde (O Jovem Luterano, jan./fev. 1967, p. 5).

A constituição da família e todas as implicações que daí derivam faziam parte das páginas da revista. Dentro desse campo são recorrentes as proposições relacionadas a planejamento familiar, sexo, adultério, divórcio, entre outros temas com abordagens e perspectivas matrimoniais debatidos em eventos organizados para a juventude e refletidos pela revista. A exemplo disso, a revista *O Jovem Luterano*, ao divulgar a programação do Congresso Nacional da Juventude Luterana que seria realizado em São Paulo, SP, destaca que entre as atrações do evento estão quatro palestras que têm como tema geral o “matrimônio feliz”: “1º – Orientação cristã para o matrimônio. (escolha do cônjuge e prepara para o matrimônio); 2º – Controle de natalidade; 3º – Orientação sexual. E 4º – Cristo no lar (vida após o casamento, educação dos filhos, etc...)” (O Jovem Luterano, maio 1964, p. 6). Assim, esses eventos, além de incentivarem namoros entre jovens luteranos, eram espaços para orientar a futura vida conjugal dos jovens congressistas.

Promover relacionamentos entre jovens luteranos era uma prática incentivada pelo Sínodo com o respaldo da revista, que publicava mensalmente contratos de namoro e casamentos entre jovens lute-

ranos,<sup>19</sup> conforme ilustra a figura a seguir. Foi um dos poucos espaços da revista que se manteve durante todo o período em que ela circulou, desde quando ainda era editada em língua alemã.

### Figura 2– anúncios de contratos de casamento



Fonte: O Jovem Luterano, fev./mar. 1940.

Havia também uma coluna dedicada a aconselhamentos, em que os jovens esporadicamente escreviam de forma anônima, geralmente pedindo conselhos sobre relacionamentos, e tinham sua resposta publicada na revista. A exemplo disso, uma moça escreve à revista pedindo orientações sobre relacionamento para fins matrimoniais: “começo um namoro com um rapaz, rapaz luterano. No princípio fico encantada com ele, mas depois de algum tempo desgosto-me dele e no fim desfaço tudo. Aconteceu já várias vezes. Ando preocupada o que devo fazer?”

<sup>19</sup> Esses anúncios eram subsidiados pelos anunciantes por um valor x, que era corrigido com o passar dos anos.

(O Jovem Luterano, dez. 1965, p. 11). Já o periódico observa que seria difícil trazer uma resposta concreta ao questionamento da moça, mas que as causas poderiam ser várias, entre elas:

A educação recebida, o ambiente em que vive, a vida matrimonial dos pais, a relação entre a filha e os pais, principalmente a relação com o país, experiências chocantes na infância, ideias erradas a respeito do casamento, egoísmo, dando demais importância a causas insignificantes e ignorando o que é essencial para a vida feliz no matrimônio (O Jovem Luterano, dez. 1965, p. 11).

Tão logo, é possível inferir que a revista orientava também algumas questões de cunho psicológico e comportamental, uma vez que, com base nas possíveis causas, supracitadas, que poderiam estar por trás dos namoros malsucedidos da leitora, o periódico a orienta a fazer um exercício de autorreflexão sobre as suas finalidades e as possibilidades que ela teria para alcançar os seus objetivos.

Já a seção “Cantinho dos namorados” orientava o comportamento dos jovens entre o namoro e o casamento, conforme observado no exemplar de agosto de 1969:

O namoro deve ser sempre funcional em relação ao matrimônio e não uma “exploração carnal”. Namorar por -passatempo-, por -brincadeira-, para gozar ou para mostrar aos seus amigos que também se é “homem” (?), e quem sabe pegar na mão de uma garota, e desfilar é sinal de imaturidade. O namoro imaturo só pensa em -receber-, -tirar-, -sugar- a companheira, o amor é bidimensional é dar e receber (O Jovem Luterano, ago. 1969, p. 5).

Dessa maneira, a revista chama a atenção para os danos emocionais e morais que um namoro baseado simplesmente em interesses carnavais poderia trazer à outra parte. Assim, complementa que “amar não significa ter o máximo de experiência amorosa, mas respeitar-se e respeitar o corpo e a pessoa do outro[...] é conquistar-se para ‘dar-se’ ao outro, não é tomar o outro, mas oferecer-se ao outro (O Jovem Luterano, ago. 1969, p. 5). Não há uma condenação explícita ao sexo antes do casamento, mas sim uma orientação de que o namoro deve ser consciente, orientado pelo respeito, pela honestidade e pela reciprocidade, com o objetivo de entrar em um matrimônio.

Outro incentivo de busca de relacionamento entre jovens luteranos era a coluna “Meu cantinho”, criada na década de 1970 para incentivar a troca de correspondências entre jovens luteranos, para a qual eles mandavam os seus dados pessoais e endereço para correspondência, conforme observa a citação a seguir:

L. L. P.,<sup>20</sup> de Santo Amaro da Imperatriz, SC., escreve que gostaria de corresponder-se com um jovem luterano e que seja de idade igual e superior a ela. Ela gosta de jovens gaúchos. “Sou loira de olhos azuis, 22 anos, professora normalista, cabelos longos 1,63 de altura” (O Jovem Luterano, mar. 1970, p. 11).

A troca de correspondência era uma prática socializadora bastante incentivada pela revista. Para a

---

<sup>20</sup> Por questões éticas, optou-se por usar somente as iniciais e ocultar o nome do sujeito na citação.

narradora Loni (2022), a troca de cartas com jovens de outros departamentos era uma praxe:

A gente gostava bastante daquela parte que promovia a troca de correspondência com jovens de outros departamentos. Então a gente escrevia carta, buscava lá fulano(a) de tal que mora em tal lugar e quer se corresponder com moças ou rapazes, daí dizia ali suas preferências, então a gente escrevia, trocava correspondências, ideias, até sobre o que cada união juvenil fazia, e também buscava se conhecer, coisas da gente mesmo (Loni, 2022).

Como pode-se observar, a revista buscava suprir todas as necessidades e os anseios da juventude oferecendo diversas possibilidades de busca, além de informações sobre as atividades e os conteúdos focados em orientar o cotidiano da comunidade leitora. A prática de correspondência mostra o investimento da revista na intervenção cultural e social da juventude luterana. Não se tratava apenas da constituição de um pensamento coletivo, mas também de uma estratégia de perpetuação da instituição religiosa por meio das coisas que ela produzia.

## **Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo promover uma discussão sobre algumas estratégias para influenciar relações sociais e afetivas de jovens luteranos promovidas pelo Sínodo de Missouri por meio da revista *O Jovem Luterano*. Entende-se que esse periódico, enquanto meio de comunicação e difusão doutrinária, somado aos encontros de jovens promovidos pela instituição religiosa em questão, serviu como impor-



tante estratégia pedagógica destinada a influenciar a união matrimonial de jovens da mesma comunidade de fé, fazendo com que estes permanecessem ligados à instituição religiosa por professarem a mesma fé luterana.

Os argumentos observados ao longo deste trabalho dão conta de que a revista, enquanto espaço de sociabilidade e elemento de (in)formação, tinha como objetivo orientar as condutas juvenis segundo as recomendações da Igreja Cristã Luterana. Suas publicações refletem algumas das estratégias adotadas pelo Sínodo no sentido de influenciar as relações sociais e afetivas da juventude luterana por meio de ensaios direcionadas a moldar comportamentos juvenis. A revista serviu como uma importante ferramenta educativa destinada a influenciar a formação do pensamento sociocultural de jovens e adolescentes luteranos.

A variedade de publicações relacionadas às diferentes áreas de sociabilidade dos jovens luteranos não deixa dúvidas de que a instituição tinha por objetivo influenciar os modos de ser, viver e pensar dos leitores do periódico e, assim, aproximar-se de um modelo comportamental entendido como ideal para um jovem cristão luterano.

Em uma análise geral, é possível inferir que a revista funcionava como uma espécie de tutorial das práticas luteranas. Sua intencionalidade era controlar as vaidades e liberdades mundanas bem como asse-

gurar o enquadramento apropriado dos jovens e dos adolescentes luteranos, atendendo às aspirações e às necessidades específicas da juventude luterana.

## Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KOEHLER, Edward W. A. **Sumário da Doutrina Cristã**. Porto Alegre: Concórdia, 2002.

LUCA, Tânia Regina de. História dos nós e por meio dos periódicos. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 111-153.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 217 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

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

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano I, fev./mar. 1940.

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

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

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

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

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

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

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

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

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XII, maio. 1951.

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

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXII, nov./dez. 1961.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXIII, jun. 1962.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXVI, abr. 1965.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXVI, dez. 1965.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXVII, maio. 1966.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXVIII, jan./fev. 1967.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXIX, ago. 1969.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXX, mar. 1970.

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

SEVERO, José Leonardo R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. DOI 10.1590/S2176-6681/345513545. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.

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

WALTHERLIGABOTE. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano I, abr. 1929.

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

WEIDUSCHADT, Loni Neufeld. Entrevista [janeiro. 2022]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2022, Canguçu – RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

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

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931-1966)**. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

## Capítulo 5

As Instituições Educativas Instituto Pão dos Pobres e Escola Nossa Senhora da Luz, Pelotas, RS

*Giovani de Souza Barbosa*

### Introdução

Este artigo pretende traçar um panorama sobre as instituições educativas Instituto Pão dos Pobres e Escola Nossa Senhora da Luz na cidade de Pelotas, RS, por meio de uma análise documental de cunho exploratório (Gil, 2008). O objetivo é investigar os contextos das pretéritas e referidas instituições, que habitaram o mesmo espaço físico em momentos históricos distintos, ambas vinculadas à paróquia de Nossa Senhora da Luz. O trabalho se propõe a investigar a produção cultural e escolar bem como as memórias produzidas dentro da esfera de existências dessas escolas.

Foram utilizados tanto documentos mais formais, como os oficiais, quanto outras fontes ligadas à Nova História (Burke, 2008), como quadros, fotos, impressos e arquitetura no transcórre da pesquisa, auxiliando a rebuscar e aprofundar percepções e reflexões acerca do estudo realizado.

Assim, as construções materiais e imateriais, tanto do Instituto Pão dos Pobres quanto da Escola Nossa Senhora da Luz, puderam ser constatadas, mostrando elementos específicos a essas institui-

ções educacionais não somente no que diz respeito às suas produções culturais e relação com a comunidade, conferindo a elas historicidade e identidade próprias relacionadas à produção de memórias, coletividades e práticas escolares, que compuseram e compõem o cenário das escolas pelotenses e os estudos do campo da História da Educação na cidade, quiçá na região.

Dessa maneira, trataremos da História da Educação no Brasil e no Rio Grande do Sul; em seguida, abordaremos as instituições educativas, denotando como esses organismos são possuidores de singularidades e História próprias; depois, trataremos algo acerca da cultura material e da cultura escolar material para contextualizar o trabalho junto ao leitor; por fim, falaremos das instituições educativas Instituto Pão dos Pobres e Escola Nossa Senhora da Luz em si, para partirmos às considerações finais.

## **História da Educação no Brasil**

É no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX que a História da Educação, no Brasil, tem um ganho substancial em seu campo. Com o surgimento dos Programas de Pós-Graduação nas universidades do país (tendo a PUC-Rio e a PUC-SP como precursoras) e, logo após, a criação do Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Grupo de Estudos e Pesquisas História,

Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), nos anos 80, o movimento do tema teve grande progresso.

Dessa maneira, o desenvolvimento do campo dos estudos em História da Educação concomita com o movimento de pesquisas relacionadas à própria Educação. Associada à construção dos cursos de Pós-graduação em Educação e atrelada às suas pesquisas e produções, “a constituição do campo de ensino e pesquisa em história da educação, como um campo articulado de conhecimentos, firmou-se recentemente acompanhando a construção da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil” (Lombardi, 2004, p. 16).

No entanto, chama atenção que esse não foi o início dos estudos dentro do campo no Brasil e fora dele. Já havia certos trabalhos e pesquisas sobre o tema desde a segunda metade do século XIX, quando “[...] tratados sobre história da educação brasileira foram elaborados por médicos, advogados, engenheiros, religiosos, educadores e historiadores e circularam no País e no exterior” (Vidal, Faria Filho, 2003, p. 38).

## **História da Educação no Rio Grande do Sul**

Dentre as abordagens de estudo referentes ao campo da História da Educação no país, temos como um recorte importante as questões que ditam uma perspectiva regional de investigações. Por meio de uma polissemia de enfoques, elementos diversos vêm abrindo possibilidades que permitem insumos e



fazem com que a História da Educação venha sendo composta por vários conhecimentos que surgem desse processo.

Dessa maneira, aparecem diversificados trabalhos, embasados por diferentes teorias e métodos que compõem, então, o nicho de produções acadêmicas, contribuindo para o crescimento e a persistência do campo no Rio Grande do Sul.

[...] há um duplo movimento que tem beneficiado este processo de inovação paradigmática e consequentemente temática no âmbito da história da educação. Por um lado, o afluxo de pesquisadores qualificados (entre os quais estão muitos historiadores) para as diversas regiões brasileiras, que não estavam interessados em desenvolver pesquisas ancoradas nos grandes centros, mas sim, estudos voltados para a temática regional (Gatti Júnior, 2002, p. 16-17).

Dessa maneira, cabe destacar um território fértil de produções, discussões e reflexões sobre o tema História da Educação: a Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), que propicia um espaço de exposição coletiva, em que as construções do campo podem ganhar visibilidade, compor e contribuir com o cenário da historiografia da Educação na região.

Nesse contexto, uma das temáticas que tem ganhado relevância e crescido em investigações é a historiografia das instituições educativas. Considerando toda a complexidade e a profundidade dos processos que se dão nesses organismos que abrigam teorias e práticas escolares, o caráter de

atenção despertada e o terreno frutífero de elementos a serem estudados justificam a intensificação de estudos sobre o assunto.

Tratando-se de Brasil, temos realidades socioculturais extremamente polissêmicas, proporcionando sincretismos em diversos recortes da sociedade desde a sua formação, o que faz com que as instituições educativas também sejam atravessadas por diversidade, tornando-as heterogêneas e específicas. Isso vale também para o contexto regional do Rio Grande do Sul.

A partir desses fatos, a História da Educação tem se proposto a abrir possibilidade de olhares para depositar sobre esse rico e intrincado lócus de relações, no qual também se insere a pesquisa de instituições educativas: o ambiente que se dedica à Educação, atravessada por estruturas internas e externas que fornecem ao pesquisador insumo para suas práticas.

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente (Cellard, 2014, p. 299).

No caso, o documento ou o foco de atenção pode ser a própria instituição. Ao ser investigada, revela minúcias e rugosidades, tais quais outras fontes, e, dessas reentrâncias, desvelam-se novos objetos

de atenção, esmiuçando estruturas e desvelando particularidades.

Desse modo, e dentro da Nova História, as investigações acerca das instituições educacionais podem considerar um vasto compêndio de fontes que permitem que suas searas possam ser estudadas, desde as consideradas mais tradicionais, como os arquivos, passando por elementos da cultura escolar material, como fotos, quadros e focos de estudos, utilizando-se, finalmente, de metodologias orais em seu pesquisar.

Essa diversidade de artefatos e possíveis temas a serem acessados permite ao historiador uma maior gama de abordagens, complexificando o estudo de elementos e estruturas que compõem essas instituições. Quanto maior o acesso a essas fontes, mais representações, simbologias e significados podem ser trazidos à luz, dando um maior panorama do tema em voga, “[...] não é questão de produzir História da Educação como um amontoado de fatos. Mas, há necessidade de resgatar a base empírica de nossas investigações” (Tambara, 1997, p. 5).

Alguns elementos são de extrema valia para ajudar na pesquisa dos espaços materiais e imateriais de uma instituição educativa. Características como arquitetura, zonas internas e externas, atravessamentos de gestão assim como estatutos administrativos e suas práticas corriqueiras e pedagógicas compõem o cenário de relações dos sujeitos, em que professores, estudantes, funcionários, quiçá outros membros

da comunidade, atuam permeados por relações de poder.

Há princípios teórico-metodológicos que orientam o trabalho do pesquisador envolvido com História das instituições educativas, contemplando (a) a compreensão do alto nível de complexidade entre as relações trabalho e Educação, (b) o entendimento de que o particular é uma expressão do desenvolvimento geral – visões gerais e descrições do singular – e (c) a consideração da História das instituições educativas como uma ação de interpretação não apenas descritiva (Werle; Britto; Colau, 2017, p. 149).

Dessa maneira, pode-se verificar e (re)construir os cenários de uma referida instituição, instituindo-lhe um caráter sócio-histórico e cultural, entendendo suas idiosincrasias e concedendo-lhe uma identidade específica.

Nesse contexto, a pesquisa de uma instituição educativa traz consigo uma série de apêndices que podem e devem ser estudados, indo ao encontro do já citado neste trabalho: a História da escrita, do livro (e do livro pedagógico), das relações de ensino e aprendizagem, das metodologias e das políticas educacionais (e/ou públicas em Educação) tanto enriquece a temática da instituição escolar como também pode servir para novos estudos, singulares, nessas mesmas áreas.

Assim, tecendo e entrelaçando fios de conhecimento, (re)produz-se, por meio de um processo

de “juntar as partes”, uma construção geral, mais global, de uma instituição educativa, conferindo-lhe historicidade. Não mais um construto físico por si só, descolado de realidades, mas algo com identidade e pertencimento, com todo um funcionamento interno e externo que possui estruturas administrativas, físicas e humanas que interagem, como um sistema.

Com a análise desses processos, podemos chegar a uma síntese de suas formas de funcionamento, atribuindo-lhe significados. Ao analisarmos modelos pedagógicos, estruturas afins e atores de seus movimentos, podemos observar simbologias, representações, singularidades e especificidades de cada uma dessas instituições.

## **As instituições educativas**

As instituições educativas, ao longo da História, vêm ganhando vulto como objeto de estudo por si mesmas, chamando a atenção de pesquisadores em uma atmosfera de alternativas que propiciam um campo em que cabe uma diversidade de abordagens sobre o aspecto observado; dessa maneira, surgem outros prismas e polissemias acerca da temática em que se depositam os olhares do historiador – no caso, a instituição escolar.

Genericamente, historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e manutenção normativa, analisando os comportamentos, as representações e os projetos dos sujeitos na

relação com a realidade material e sociocultural de contexto (Magalhães, 2004).

A História das Instituições Educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem (Gatti Júnior, 2002, p. 29).

Dessa maneira, o estudo das instituições educacionais vem povoando a atenção de historiadores – e aqui mais propriamente os da Educação – nos últimos tempos. As estruturas, as práticas e os produtos das instituições escolares vêm sendo cada vez mais objetos de atenção e investigação, focando-se na multiplicidade e nas problematizações que emanam dessas instituições.

O estudo dessas instituições começa a ser protagonista na pesquisa dos historiadores da Educação dentro da atmosfera das novas relações historiográficas que ganharam vulto na segunda metade do século XX, inicialmente no continente europeu e logo em seguida se espalhando por outras localidades do globo.

Dentro de um processo que se pode chamar de transformação (quicá de inovação) no campo da História da Educação, a historiografia baseada na organização e na estruturação das instituições de ensino como foco de abordagens de estudo traz novos problemas e atravessamentos ao debate da História. Paradigmas, rotinas e mecanismos presentes nessas

instituições passam a ser problematizados, estabelecendo personalidade e especificidades a esses organismos, essas entidades educacionais.

A “instituição educativa” constitui, no plano histórico, assim como no plano pedagógico, “uma totalidade em construção e organização”, investindo-se de uma identidade. Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversas naturezas, dados os fins, os atores e os conteúdos inseridos num contexto histórico, desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos condicionalismos e às circunstâncias. A instituição educativa constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de determinado público, constituindo-se, desse modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção do seu projeto educativo – um processo que envolve dimensões humanas, culturais e profissionais de diversas naturezas: pedagógicas, sociológicas, administrativas, de transmissão e apropriação do saber, relações de poder e comunicação, (Magalhães, 1999, p. 68-69).

Para que esses processos tenham sentido, é preciso trazer a instituição educativa para o cerne das questões: inclusas em um macro universo de uma estrutura onde existem modelos e práticas de ensino, essas entidades precisam ser alocadas em determinado ponto do tempo e espaço, contextualizadas dentro de determinados recortes sociais, e podem ser pesquisadas em relação às suas polissemias e idios-

sincrasias, ligadas e pertencentes a determinados lócus sociais, como comunidades, regiões, cidades etc.

Na busca por construções e personalidades de uma instituição educativa, são necessários recortes e atenção a específicos contextos que a situem em um momento da sociedade, da cultura e da História. Para além disso, existe a necessidade de uma ação remissiva, que busque sua trajetória e genealogia bem como determine os caminhos que essa instituição percorreu, permitindo e compondo suas construções até o momento da abordagem da pesquisa. Sobre esses construtos com fins educacionais, é preciso lembrar que

[...] suas bases normativas, culturais, organizacionais, metodológicas, relacionais, constituem uma cultura, uma doxa, uma gramática que consolida a estrutura escolar na sua internalidade e especificidade, como também na relação sociocultural e política (Magalhães, 2004, p. 68).

Dessa maneira, a memória precisa ser acessada por meio de fontes, documentos, arquivos, tradicionais ou não, atestando as subjetividades que constituíram as produções que a ela são atribuídas, assim como os produtos sociais e culturais que a atravessam.

Desse jeito, pode-se perceber um processo de imanências, em que os produtos e produtores atuam entre si e, desse modo, entrelaçam-se em um momento de interdependência. O interno da instituição relaciona-se com seu externo, e o externo a ela incide sobre a referida. Os processos de ensino, de



aprendizagem e do efeito produzido por essa relação permeiam, então, o “esqueleto” de determinada instituição, conferindo-lhe organizações e simbologias que, relacionadas com os modelos pedagógicos, lhe conferem uma identidade “própria”, já que a

[...] apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos (Gatti Júnior, 2002, p. 30).

Os sentidos históricos que são produzidos por determinada instituição estão ligados ao seu posicionamento na sociedade: localização, posição geográfica, posicionamento social, cultural e político; ou seja, a instituição ocupa um lugar de coletivo em determinada comunidade, dentro de determinado contexto regional e, assim, interfere e é objeto de interferência dessa atmosfera própria, que pode se aproximar de outros exemplos e, ao mesmo tempo, é idiossincrática.

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (Magalhães, 1996, p. 2).

Essas aproximações e distanciamentos conferem uma atmosfera histórica que deve ser pesquisada historicamente, conferindo o adereço de propriedade e identidade a essas instituições, e auxiliam a formu-

lar esses organismos como “entes vivos”, de alguma maneira

Envolve descrições do ciclo de vida das instituições (criação, desenvolvimento, crises, ações), elementos da arquitetura física, perfil de seus sujeitos (corpo docente, técnico e discentes), projetos e propostas pedagógicas, dentre outros aspectos (Macêdo; González, 2021, p. 7).

O viés exploratório (Gil, 2018) permite que o material, ou seja, os artefatos investigados, nos revele hábitos, maneiras, modelos e conteúdos que constituíram (e possivelmente ainda constituem) as entidades pesquisadas. Por meio dessa atmosfera, é possível que as especificidades dos objetos estudados ecoem e ressoem na pesquisa, trazendo materialidades e imaterialidades próprias de uma cultura material e uma cultura escolar material, oportunizando ao historiador da Educação as ferramentas necessárias para complexificar relações.

A História de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação crescente, pelo que, à triangulação entre os históricos anteriores, à memória e ao arquivo, se haverá de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico. São múltiplas as virtualidades deste esforço de síntese desta construção orgânica, compreensiva e explicativa, que permite reavaliar toda a análise historiográfica anterior, incluindo o seu sentido hermenêutico, e preparar, de forma estruturada, a síntese final – a história da instituição educativa (Magalhães, 1999, p. 72).

Dessa forma, constitui-se a possibilidade de que detalhes, que ora escapam ao investigador que considera uma História baseada em grandes nomes e fatos,

permeada por oficialidades das fontes, se percam durante as aproximações realizadas pelo pesquisador. As produções e as reproduções do ambiente escolar que vão sendo significadas e ressignificadas pelo caminhar histórico podem, dessa maneira, ser observadas e cotejadas com maior teor de minúcia.

A construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de análise, integração e correlação entre uma multifatorialidade e uma multidimensionalidade, de categorias e de variáveis, criteriosamente definidas e informadas, com base em recursos metodológicos interdisciplinares: abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica (Magalhães, 2004, p. 141).

O campo da História da Educação tem, na investida de pesquisas acerca da História das instituições educativas, uma singular abordagem que traz novidades de cunho metodológico e epistemológico. Abordando organismos que possuem cunho educacional, a pesquisa das instituições educativas traz em si o movimento de estudar relações tanto micro quanto macro, relacionando-as dialeticamente e, desse movimento, extraindo uma síntese de estruturas e processos a elas pertencentes.

Com as fontes materiais de cada uma dessas instituições, e pesquisando o conteúdo de teorias e práticas que nelas transitam, pode-se fazer relações entre aqueles que a habitam, as constituem e por elas são constituídos: sujeitos, práticas, normas e disposições político-pedagógicas coexistem em um espaço constituído socio-historicamente, produzindo particu-

laridades e constituindo personalidade a determinada entidade escolar.

Dessa maneira, cada instituição possui particularidades que lhe conferem uma identidade própria dentro de um recorte social, regional e cultural. Assim, essas organizações acabam por pertencer e construir um sentimento de pertença a determinados grupos, comunidades etc.

A apropriação dos elementos que constituem a base material da instituição escolar não é um processo circunscrito à comunidade interna, mas ampliado para a cidade. A materialidade da escola tem significado para a identidade institucional, a sociedade e os moradores das cercanias do prédio escolar.

Implica na vida dos moradores da cidade, mesmo que estes não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos e netos para aquele estabelecimento de ensino “A cidade como um todo pertence a escola e, portanto, a preservação da memória de instituições escolares está afeta ao ambiente no qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro” (Werle; Britto; Colau, 2017, p. 160).

Como um organismo vivo, essas instituições se desenvolvem, defenestram, expandem e comprimem, compostas por todo um sistema de ações produzidas por esse movimento e, em uma relação de imanência com todos esses elementos, produzem atravessamentos não somente internos ao seu meio como também externos, dentro de relações sociais e culturais.

Assim, envolve descrições sobre o ciclo de vida das instituições – criação, desenvolvimento, crises e extensão –, elementos da arquitetura, perfil de seus agentes, envolvendo corpo docente, funcionários, apoio, perfil de alunos, projetos e propostas pedagógicas, dentre outras (Werle; Britto; Colau, 2017, p. 148-149).

O estudo das instituições educativas traz em si uma série de elementos que auxiliam na pesquisa do “meio do caminho”, ou seja, dos processos. A partir de um ponto inicial, até chegarmos ao produto final, passam-se processos, e esse é o foco de atenção e possibilidade de a História das instituições educativas “superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia” (Buffa, 2002, p. 26).

Dessa maneira, supera-se um binarismo, um “chiaroscuro”, e consideram-se os matizes e as polissemias de todo o processo. Dessa maneira, depreende-se que é necessária a “remontagem” dos contextos em que essas organizações se desenvolveram, como produtos e produtores de determinada época em que se apresentam.

Observa-se o *zeitgeist*<sup>21</sup>, entendendo seus atravessamentos e intencionalidades bem como definindo tais instituições em espaços determinados da História; nesse ínterim, fotos, jornais, entrevistas, documentos formais e informais, literatura, entrevistas, vídeos e documentos em geral que possam vir

<sup>21</sup> De maneira geral, *zeitgeist* é um termo alemão que remete ao espírito de uma época, à atmosfera cultural e intelectual de determinado recorte do tempo de uma sociedade e seu conjunto de características específicas.

a contribuir a essa genealogia de uma instituição podem ser úteis.

A consideração das materialidades dessas instituições é de verdadeira importância, pois são esses recortes físicos que situam sujeitos e delimitam seus campos de ação. Nesses espaços habitam também o imaterial, que se faz presente a todo momento: a multiplicidade de relações, significados e representações que incidem sobre teorias e práticas é sempre latente.

### **Cultura material e cultura escolar material**

O surgimento do conceito de cultura material ligado à questão escolar permite ao fazer historiográfico uma gama de possibilidades e, além disso, “ao mencionarmos cultura escolar, conectamos a história cultural e aos aportes constituídos por clássicos estudiosos da cultura como Peter Burke e Roger Chartier” (Macêdo; González, 2021, p. 8).

Dessa maneira, a abordagem conhecida com Nova História permite, então, que se busque uma intersecção entre áreas do saber e se alastre o espectro do que pode ser considerado um documento ou um artefato que possa ser alvo da atenção do historiador da Educação em seu fazer historiográfico. Assim, temos o fazer histórico ligado às propostas que preconizam uma História Cultural e seus elementos que

[...] como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste

tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real (Chartier, 1990, p. 16-17).

Já que todo artefato que de alguma maneira habita o movimento dos fazeres educacionais pode fazer parte do acervo e da atenção do historiador, “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (Burke, 1992, p. 11).

Permitem-se, assim, novas problematizações dentro da esfera dos processos de escolarização, ideia que foi de encontro com o que se viu em relação ao fazer historiográfico tradicional durante muito tempo

Durante um tempo demasiadamente longo, os historiadores escreveram a história de sua disciplina socorrendo-se de categorias de pensamento cujo o emprego teriam recusado no emprego de qualquer outro objecto. Durante esse perigo demasiado longo, a história da história foi habitada por essas « sequências de conceitos saídos de inteligências desencarnadas », denunciadas por Lucien Febvre como o pior defeito da antiga história das ideias (Chartier, 1990, p. 16-17).

Essa noção de “cultura escolar” adveio principalmente de uma tendência europeia, mais especificamente francesa, de se pensar a temática. Uma maior interação entre pesquisador e objetos e um tensionamento entram, então, em jogo: a permissão para que se pensem as fontes de outra maneira e

a consequente inserção de outro enfoque no paradigma de aproximar-se da própria História.

[...] se as fontes históricas são sempre produções humanas não se podendo falar em fontes naturais, é preciso distinguir entre as fontes que se constituem de modo espontâneo, comportando-se como se fossem naturais e aquelas que produzimos intencionalmente. E nessa última categoria cabe, ainda, diferenciar entre aquelas que disponibilizamos intencionalmente tendo em vista possíveis estudos futuros, independentemente de nossos interesses específicos de pesquisa e aquelas que, não nos sendo dadas previamente, nós próprios, enquanto investigadores, as instituímos, as criamos, por exigência do objeto que estamos estudando (Saviani, 2006, p. 30).

Por meio dessa construção teórica, foram construindo-se as bases da “implantação” da História da cultura escolar material no Brasil, que vem crescendo e solidificando-se com o tempo.

A cultura escolar material abriu um campo de novidades ao fazer dos historiadores, principalmente no campo da História da Educação, com o advento da Escola dos Annales e da “Nova História”.

Dessa maneira, permitindo-se examinar o cotidiano na “História do comum”, os artefatos tradicionais não apenas são usados na investigação dentro do campo da História da Educação como também são considerados documentos passíveis de uso ou participação cotidiana dos sujeitos, se portadores de significado para eles.

Essas minúcias, esse investigar do “dia a dia”, permitem ao historiador da Educação aprofundar-se no



estudo das teorias e das práticas pertencentes a cada instituição em específico, as particularidades daquela “comunidade escolar”, seus modos de organização e operação, suas complexidades e particularidades.

Como estruturas específicas e intrincadas, as instituições escolares possuem suas idiossincrasias, suas especificidades e suas contrariedades, portanto. Esses materiais, isoladamente, não contribuem mais do que como artefatos de curiosidade de determinado contexto; porém, quando observados sob o jugo da interação entre si, seus sujeitos e suas práticas cotidianas ganham outra pertença cultural e histórica (Felgueiras, 2005).

Com a possibilidade de estudar os movimentos de uma instituição escolar de maneira pormenorizada, o historiador pode perscrutar as minúcias do dia a dia e do seu funcionamento interno, em uma esfera tanto individual quanto em conjunto, sob uma atmosfera plural e interdisciplinar.

A materialidade da cultura escolar permite entender as sutilezas do modo de operação da escola: para além de curiosidades e marcas próprias de determinado período, o aprofundamento entre normas e diretrizes, modos de inculcamento de saberes e práticas, também determinou o que era Educação dentro de uma estrutura específica no tempo.

Decifrar os ângulos da cultura escolar implicava debruçar-se sobre os diferentes instrumentos de ensino da leitura, do cálculo, dos conceitos e os diversos suportes da escrita, assim como os am-

bientes pensados e construídos para abrigar as atividades da escola (Alves, 2010, p. 103-104).

Toda essa atmosfera foi sendo construída, material e imaterialmente, ao longo dos tempos, compondo e sendo composta pelos sujeitos, pelas ideologias, pelas práticas ali manifestadas, não apenas construindo o núcleo dessas instituições como também ultrapassando seus muros e agindo na sociedade culturalmente.

Por outro lado, também são influenciadas por aquilo que, produzido culturalmente, ultrapassa e entra pelos seus muros, atuando em sua esfera interna.

### **Instituto Pão dos Pobres**

O Instituto Pão dos Pobres surge na cidade de Pelotas ligada à paróquia Nossa Senhora da Luz, como um desdobramento da instituição de mesmo nome existente na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, nos finais da década de 1940. Por volta do ano de 1945, os recém-empossados franciscanos Joaquim de Getúlio Vargas, pároco, e Vitorino de Vilas Boas, vigário cooperador, observando que a população carecia de instrução, começam um processo de catequese escolar com a população, “dando 50 horas aula por semana, sem entretanto se descuidarem do ministério paroquial” (Paróquia Nossa Senhora da Luz, 2002, p. 28).

Esse foi o estopim para que, um ano depois, as irmãs Bernardinas Franciscanas fossem enviadas

para a cidade com o objetivo de implantar um processo de Educação mais abalizado e formal, preservando aos párocos as atividades de cunho religioso e transformando, então, o Instituto Pão dos Pobres, uma organização com fins assistenciais, provedora de alimentos e serviços aos necessitados, por exemplo, em uma instituição que também abarcava objetivos educacionais “Na direção desde 1947 até 1949 [eram] os padres franciscanos, [e] de 1949 até 1972 as irmãs Bernardinas [...] [que] encarregavam-se de ensinar as primeiras letras e os primeiros ofícios às crianças” (Paróquia Nossa Senhora da Luz, s.d.).

Dessa maneira, as questões de âmbito financeiro perpassavam com regularidade a História do Instituto. As práticas e os serviços oferecidos à comunidade demandavam certo grau de gastos que afligiam os responsáveis pela administração da agora escola: “Em 8 de abril de 1951, assumiu como pároco da Luz o frei Teodósio de Vista Alegre, uma das maiores dificuldades encontradas pelo padre Teodósio era a situação econômica precária do Instituto Pão dos Pobres [...]” (Paróquia Nossa Senhora da Luz, 2002, p. 29). Percebemos, pelo excerto, portanto, que a carência de subsídios econômicos aparecia com certa constância na realidade da paróquia e do instituto.

Assim, nesse cenário e nesse ambiente foram constituídas as práticas escolares e as construções culturais relacionadas ao “instituto”, com elementos produzidos dentro de uma organização escolar ligada a uma instituição de caráter religioso, que além, do

caráter educacional, também se relacionava com a comunidade em geral, oferecendo serviços de cunho assistencial, fato que ajudou a construir uma relação com a população, mais estreitamente com os moradores de suas adjacências, na cidade de Pelotas.

**Figura 1** – Primeira fachada do Instituto Pão dos Pobres (s.d.)



**Fonte:** Arquivos da Paróquia N. S. da Luz.

**Figura 2** – Apresentação do coral de alunos à comunidade (cerca de 1950)



**Fonte:** Arquivos da Paróquia N. S. da Luz.

Nesse contexto, em meados dos anos 70, e dentro da atmosfera de dificuldades que historicamente atravessavam o funcionamento do “instituto”, as irmãs Bernardinas Franciscanas se retiram de seus afazeres ligados à Educação; apesar disso e do risco iminente de cessar as atividades pedagógicas que estavam sob a tutela das irmãs, houve um esforço para que a escola seguisse oferecendo serviços educacionais à população; isso acontece por meio dos esforços de um grupo de leigos<sup>22</sup> que mantém o instituto em funcionamento até o início da década de 1980.

Com a permanente dificuldade financeira, por volta de 1983, como possibilidade de resolução da questão, firma-se uma parceria com o governo do

<sup>22</sup> Pessoas ligadas a determinada instituição religiosa, porém sem ter recebido ordens sacras; geralmente integrantes da comunidade em geral.

estado, que auxilia cedendo professores para as práticas educacionais: começa-se, então, o que os envolvidos chamariam de “regime misto”, em que seriam cobradas mensalidades de determinado grupo de alunos e outros seriam abastecidos com bolsas de estudo.

Nesse sistema, cada professor cedido pelo Estado teria direito a dez bolsas, que poderiam ser distribuídas aos alunos em fragilidade socioeconômica; os demais alunos, sem acesso a esse benefício, viriam a pagar mensalidades (Paróquia Nossa Senhora da Luz, s.d.), movimento que se seguiu como prática até o início da década de 1990, quando “Após este período o governador em exercício cancelou a cedência de professores do Estado, onde a Escola teve que passar por algumas transformações para ser uma Escola particular” (Paróquia Nossa Senhora da Luz, s.d.).

Assim, o Instituto Pão dos Pobres entra em transição e passa a seguir funcionando como uma escola de cunho essencialmente privado, com algumas adequações, dentre elas a mudança de sua razão social, passando, então, a chamar-se Escola Nossa Senhora da Luz, ainda ligada à paróquia de mesmo nome.

## **Escola Nossa Senhora da Luz**

A partir do início da década de 1990, o Instituto Pão dos Pobres passa por um desdobramento que o transforma em Escola Nossa Senhora da Luz, portanto. Com a continuidade de seu funcionamento, podemos perceber os incrementos e as mudanças

em suas disposições e práticas, que vão compondo a atmosfera de funcionamento da nova entidade, desde a ligação com a 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE) e a posterior transferência da administração para a Universidade Católica de Pelotas (UCPel), além do incremento da 7ª e da 8ª séries, fazendo com que o ensino passasse de primeiro grau incompleto, quando do funcionamento do Instituto Pão dos Pobres, para primeiro grau completo, sob a égide da nova nomenclatura, “Nossa Senhora da Luz”, por exemplo.

**Figura 3** – Excerto do documento “Histórico da Escola”

No dia 09 de dezembro de 1991 pela portaria nº 01336 do Diário Oficial, teve autorizado o funcionamento de 7ª e 8ª séries e passou a denominar-se Escola de 1º Grau Nossa Senhora da Luz-Unidade de Ensino Paroquial e Assistencial. Tendo como diretora de 1991 até 1992 Loiva Leocádia Martins Caruccio.

Desde o mês de setembro de 2002 está sendo administrada pela Universidade Católica de Pelotas.

Pertence à Mitra Diocesana de Pelotas, tendo como Mantenedora o Centro Paroquial Nossa Senhora da Luz, com atual denominação Escola Nossa Senhora da Luz – Educação Infantil e Ensino Fundamental da UCPel.

**Fonte:** Arquivos da Paróquia N. S. da Luz.

Nesse contexto, assim como sua administradora, a partir do ano referido no excerto acima, a Universidade Católica de Pelotas, a Escola Nossa Senhora da Luz passa por um processo de reestruturação física e pedagógica, voltando-se para uma

lógica mais próxima às outras instituições de cunho privado na cidade, com a aplicação de insumos em várias frentes.

**Figura 4** – Olimpíada das Cores (cerca de 2008)



**Fonte:** Arquivos da Paróquia N. S. da Luz.

Apesar desses investimentos e esforços, no início do ano de 2013 a escola, que já havia sido o Instituto Pão dos Pobres e que agora se denominava Nossa Senhora da Luz, viria a encerrar as suas atividades de maneira derradeira, não resistindo às dificuldades econômicas que permearam sua existência no transcorrer da história.



Figura 5 – Página do Jornal “Diário Popular”



Fonte: Diário Popular (19 jan. 2013).

Dessa maneira, fechava-se o ciclo de existência da(s) instituição(ões) educativa(s), anunciada em nota, de maneira pública, pela sua então entidade administradora, declarando que “O Centro Paroquial Nossa Senhora da Luz e a Sociedade Pelotense de Assistência e Cultura (SPAC), vêm por meio deste comunicar sua posição em relação ao encerramento das atividades da Escola Nossa Senhora da Luz” (UCPel, 2013), não sem o lamento de estudantes, funcionários e comunidade em geral.

## Considerações finais

Este artigo apresenta alguns elementos das instituições educativas Instituto Pão dos Pobres e Escola

Nossa Senhora da Luz, que existiram no mesmo espaço físico, mas em momentos históricos distintos, na cidade de Pelotas, RS.

Explicitamos alguns elementos e detalhes que compuseram a historicidade das referidas instituições, que conferiram a elas um caráter de singularidade, dando-lhes uma identidade própria para ocupar um lugar de destaque em relação à sua comunidade.

Encontramos questões que remetiam a materialidades e imaterialidades, compondo a atmosfera desses organismos escolares em relação às memórias, às coletividades e às práticas escolares, dentro de um espectro de produções culturais e culturais escolares intra e extramuros escolares.

Percebemos a existência do tripé Assistencialismo, Religião e Educação durante as construções sócio-históricas tanto do Instituto Pão dos Pobres quanto da Escola Nossa Senhora da Luz, assim como artefatos que remetem a uma abordagem compatível com o que a cultura escolar material preconiza como fontes de pesquisa: arquitetura, fotos e registro dos sujeitos em movimento, por exemplo.

Para além disso, o intuito do trabalho é compor os estudos da área da Educação e do campo da História da Educação na cidade de Pelotas, RS, trazendo à tona informações e construindo conhecimentos que auxiliem na persistência de estudos e pesquisas sobre a temática, colaborando para futuras reflexões e debates.

## Referências

ALVES, Claudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. **Revista História da Educação**, v. 14, n. 30, p. 101-125, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/28914>. Acesso em: jul. 2022.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 25-38.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Trad. Sérgio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BURKE, Peter. **A nova história, seu passado e seu futuro**. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 295-316. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2678333>. Acesso em: set. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Editora Difel, 1990. Disponível em: [https://www.academia.edu/40124547/CHARTIER\\_R\\_A\\_Hist%C3%B3ria\\_Cultural](https://www.academia.edu/40124547/CHARTIER_R_A_Hist%C3%B3ria_Cultural). Acesso em: jul. 2022.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar: a importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1, (46), jan./abr. 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/13148>. Acesso em: maio 2022.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 3-24.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação no Brasil. **Revista HISTERDBR**, nº 14, 2004.

Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4\\_14](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4_14). Acesso em: set. 2022.

MACÊDO, Julie Idália Araujo; GONZÁLEZ, Fredy Enrique. **Historiando a existência de uma instituição educativa: escola de c&t da ufrn**. VII CONEDU (Conedu em Casa). Campina Grande: Realize Editora, 2021, v. II, p. 1.231-1.247. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74228>. Acesso em: ago. 2022.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. *In*: SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei. **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 1999, p. 67-72.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo**. Braga: Universidade do Minho, 1996.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA DA LUZ. **Histórico da Escola Nossa Senhora da Luz**. Pelotas/RS, s.d.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA DA LUZ. **Livro Tombo**. Pelotas/RS, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf). Acesso em: maio 2022.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico-Methodológicos da História da Educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL HISTEDBR – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. 4., 1997, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: HISTEDBR, 1997. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa03.rtf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa03.rtf). Acesso em: ago. 2022.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS (UCPEL). Nota Oficial – Escola Nossa Senhora da Luz. **Universidade Católica de Pelotas** 18 jan. 2013. Disponível em: <https://ucpel.edu.br/noticias/nota-oficial-escola-nossa-senhora-da-luz>. Acesso em: jul. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

WERLE, Flávia; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional**, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321280334\\_ESPACO\\_ESCOLAR\\_E\\_HISTORIA\\_DAS\\_INSTITUICOES\\_ESCOLARES](https://www.researchgate.net/publication/321280334_ESPACO_ESCOLAR_E_HISTORIA_DAS_INSTITUICOES_ESCOLARES). Acesso em: jul. 2022.

## Capítulo 6

Um olhar para os jornais *O Estudante Gaúcho* e *A Imprensa*: a formação do bom cidadão na cidade de Porto Alegre entre os séculos XIX e XX

*Jaqueline de Gaspari Piotrowski*  
*Chéli Nunes Meira*  
*Eduardo Arriada*

### Introdução

Este texto busca analisar nos jornais *A Imprensa* e *O Estudante Gaúcho* publicados na cidade de Porto Alegre, sendo um deles do final do século XIX e o outro de meados do século XX. Ambos trazem em suas publicações, por mais distintas que possam se apresentar, orientações propostas ao público leitor com o intuito de qualificar o ensino e a formação do bom cidadão. Ao olhar para os jornais, o seu papel e o tipo de orientação que proporcionavam para o campo da Educação, como agentes educacionais, identificamos nesses periódicos um objeto de pesquisa que se insere no campo de pesquisa da História da Educação, com reflexões que perpassam os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural.

O jornal *A Imprensa*, de propriedade de Apelles Porto Alegre e por ele dirigido, circulou na capital do estado do Rio Grande do Sul de junho de 1880 a maio de 1882. Teve um perfil político, contudo também educativo, informativo noticioso e literário. Para este momento foram escolhidos textos que serviam mais

como orientações às famílias, que buscavam traçar um aspecto do comportamento familiar para a formação de um bom cidadão e, para isso, aconselhavam a união e a harmonia entre os integrantes da família.

Apelles Porto Alegre, como editor, teve um papel relevante nas escolhas das pautas e publicações que circularam no periódico, estando ligado a seu ofício de professor desempenhado por quase 50 anos, trazendo textos referentes à Educação e à conduta do bom cidadão. Além do jornal *A Imprensa*, esteve na direção do Colégio Rio-Grandense (1870-1917). Foi professor nos colégios o “[...] ‘Instituto Brasileiro’, ‘Souza Lobo’ e ‘Luis Kraemer’ [...]” (Arriada, 2011, p. 102) bem como no Colégio União (Carvalho; Carvalho, 6 jul. 1881). “Em 1890 [...] foi nomeado diretor da Instrução Pública e da Escola Normal” (Porto Alegre, 19--, p. 196). Também lecionou no Ginásio Júlio de Castilhos (Torelly; Carvalho, 1944), e ainda atuava como examinador para os exames gerais de preparatórios e ministrava aulas particulares.

O impresso *O Estudante Gaúcho* foi elaborado, organizado, editado e produzido por um conjunto de estudantes que tinham ligação e trabalhavam com a equipe diretiva da União Gaúcha dos Estudantes Secundários, que tem sede, desde sua criação, na cidade de Porto Alegre. A disposição e a editoração do jornal são formadas por textos de caráter informativo, trazendo pautas, reivindicações, ações e resultados de objetivos alcançados por essa entidade em prol dos estudantes, contando também com textos e pu-

blicações de caráter literário e criativo, assim como atividades cotidianas dos estudantes, tanto em suas instituições como na vida social.

A partir de uma ampliação das possibilidades investigativas no que diz respeito a fontes de pesquisas, a História da Educação e seu campo vem se fortalecendo, alicerçada em novos objetos e metodologias, ampliando os temas abordados entre eles, os lugares de memória, as trajetórias individuais e coletivas, assim como o fazer educativo. Desse modo, foi possível o desenvolvimento deste estudo, utilizando textos e escritos publicados nesses dois impressos, que se mostram diferentes na sua gênese, contudo se aproximam quando observados e analisados de acordo com o seu perfil educativo.

Para Roger Chartier (2002, p. 9), os novos temas de pesquisa auxiliam nas investigações, no que diz respeito às produções quando falam sobre “os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas a cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito”, em que o olhar do pesquisador tem o papel de compreender o que está exposto.

Para a construção teórica desta pesquisa, recorreu-se aos trabalhos de Zicman (1985), Chartier (2002), Martins e Luca (2006) e Luca (2006, 2020) para pensar os periódicos. Sobre a metodologia, cabe



destacar as contribuições de Cellard (2012) no que se refere à análise documental.

Ao analisar esses dois impressos, temos o cuidado de observar as tensões e as disputas que os seus editores pudessem estar sofrendo, pois *A Imprensa* era um jornal com perfil político republicano e *O Estudante Gaúcho* formado por um grupo de alunos secundaristas. Para Luca (2020, p. 46), “uma compreensão do que são documentos e fontes históricas também depende dos elementos técnicos disponíveis”, assim, analisamos quatro exemplares do impresso estudantil *O Estudante Gaúcho* e cinco do jornal *A Imprensa*. Este artigo foi dividido em duas seções, em que vamos tratar do impresso estudantil *O Estudante Gaúcho* e do jornal *A Imprensa*, respectivamente.

## **O Jornal *A Imprensa***

O jornal *A Imprensa* era de propriedade e dirigido por Apelles Porto Alegre. A tipografia foi adquirida em junho de 1880 com a intenção de ser um periódico semanal chamado Revista do Sul. Inicialmente, o projeto era um jornal literário voltado às Letras. No entanto, após o conhecimento da aquisição da tipografia por parte dos correligionários republicanos, houve uma proposta de que a folha fosse diária e representasse os ideários políticos (*A Imprensa*, 5 mar. 1882). Contudo, o jornal acabou se chamando *A Imprensa*, um periódico diário da cidade de Porto

Alegre publicado de terça-feira a domingo, e um dia após os feriados não havia distribuição.

A *Imprensa* entrou em circulação em 19 de agosto de 1880, ligado às questões políticas, entretanto sem que houvesse uma declaração pública de pertencer ao partido republicano, o que somente aconteceu em 1º de dezembro de 1881. A *Imprensa* é considerado o primeiro jornal republicano do estado. Mesmo assim, não recebeu financiamento do partido, então o periódico seguiu sendo independente.

À fundação deste jornal presidiu a ideia do bem público; foi nosso intento, como é ainda, tudo fazermos no sentido de cooperar para o maior desenvolvimento moral, intelectual e material da pátria. Temos tratado na medida de nossas forças [...] ao **bem-estar social**, e [...] o **progresso geral do país** (A *Imprensa*, 19 ago. 1881, grifos nossos).

A seguir uma imagem da capa:

Figura 1 – Imagem da capa do jornal A Imprensa, do dia 7 de julho de 1881



Fonte: Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

Em 25 de maio de 1882, o jornal encerrou suas atividades, sendo vendido aos Srs. Firmino Rodrigues & Comp., proprietários do *Diário Popular*, que deveria circular na cidade de Porto Alegre a partir de 1º de julho de 1882 (A Imprensa, 25 maio 1882).

Para Baumgarten (1982, p. 29), em seu estudo sobre a imprensa no Rio Grande do Sul, esse tipo de jornal editado pelo professor Apelles pode ser denominado como “noticioso”. Muitos dos jornais em circulação na segunda metade do século XIX, segundo o autor, eram ligados a partidos políticos. Entretanto, para Luca (2018), o movimento republicano em São Paulo entre os anos de 1870 e 1885 ainda era muito tímido, com poucos adeptos.

Apelles, com seu jornal, buscou denunciar, alertar, ensinar e informar a política, a Educação e os problemas do cotidiano da cidade. As questões mais recorrentes são o patriotismo, a nação, a república, a verdade, a ética e a Educação, que aparece também nas propagandas de aulas particulares e de instituições de ensino.

Os anúncios comerciais já estavam sendo usados para manter os periódicos. Esses diários noticiavam a política, os acontecimentos estrangeiros, mas também destinavam um espaço à Educação e à Literatura e, assim, incentivavam a divulgação e a criação de associações literárias (Baumgarten, 1982).

Para este momento, vamos refletir sobre cinco textos publicados nos dias 7, 16, 17 e 19 de julho e 4

de setembro de 1881, na série denominada “Seção Científica”. Os artigos abordam a formação do bom cidadão e, para isso, apontam para a importância da família e da Educação nesse processo. Sendo assim, o editor procurou apresentar orientações às famílias.

A escrita alerta para uma harmonia entre o casal, a qual é transmitida para o filho e entre os irmãos. A figura da mãe é muito importante na base familiar, por ter uma ligação fraternal com seus filhos, fortalecendo a sua educação, o que reflete na fase adulta, na formação do cidadão (A Imprensa, 7 jul. 1881, p. 1). Conforme o autor:

[...] o pai e a mãe atendem à voz dos filhos e sabem, por conselhos assíduos, provocar o espírito de solidariedade, que deve unir os membros de uma mesma família. [...]

O sentimento fraternal é o iniciador dos outros sentimentos sociais; prepara o adolescente para as relações necessárias à organização comunal e nacional e é a justificação do adágio popular: Deus protege as grandes famílias (A Imprensa, 7 jul. 1881, p. 1).

A mulher tinha função relevante nessa sociedade, assim como na formação do indivíduo, e “a questão do ensino no positivismo [...] está profundamente associada ao papel desempenhado pela mulher na sociedade. A esta cabia designar os caminhos pelos quais, na área de instrução/educação, deviam trilhar as famílias” (Tambara, 1995, p. 126). Apesar do professor Apelles não se declarar positivista, nesses textos foi possível identificar uma aproximação à ideologia, o que não significa que seguia tais ideias.

Nesse sentido, segue abordando os ensinamentos no seio da família, no respeito entre os irmãos e pais e nas aprendizagens que geram com essa convivência. Os textos alertam para os pais respeitarem o lugar de cada indivíduo e não privilegiar um filho em relação a outro (A Imprensa, 16 jul. 1881, p. 1).

Os irmãos e as irmãs têm o sentimento de igualdade: consideram-se membros do mesmo organismo, não admitem nem privilégios nem servidão. Neste ponto, o direito do mais velho falseia os instintos naturais, atribuindo ao acaso da primogenitura vantagens que nenhuma qualidade pessoal pode justificar (A Imprensa, 16 jul. 1881, p. 1).

O autor ainda fala da educação das crianças, do cuidado com os pais na velhice, das tias solteiras, que educam os sobrinhos com amor, dos órfãos, que deveriam ser adotados para serem cidadãos bons e do cuidado com os animais das famílias; essas são algumas das orientações para se ter uma vida ética seguindo os bons costumes. Nesse sentido, o autor identifica a família como sendo o “primeiro grupo social”, no qual as primeiras lições para a cidadania são ensinadas (A Imprensa, 17 jul. 1881, p. 1).

Os textos ainda se referem às pessoas que não se casam, mas que têm renda. Estas devem adotar um órfão, para o bem da sociedade e das famílias. Em uma família deve existir a criança, a mulher, o adulto e o velho para que exista equilíbrio e formação moral do indivíduo (A Imprensa, 19 jul. 1881, p. 1). Ao incentivar a adoção, o autor busca argumentar que esse é um

ato de mão dupla, tanto para a criança como para a família.

Uma moral mais bem entendida poderia dar assim a milhares de crianças abandonadas, a família [...], enquanto que sua presença salvaria do isolamento, do aborrecimento, dos pesares e muitas vezes do crime uma multidão de mulheres cuja vida é inútil ou então mal pareja.

Um duplo mal social se converteria assim em um bem [...] (A Imprensa, 17 jul. 1881, p. 1).

Dessa forma, uma adoção é incentivada por mudar a vida de uma criança, mas também da família que for adotá-la. As orientações continuam e alertam sobre o seminário, que ensina as pessoas a abdicarem de suas famílias, da ciência em prol da religião; o quartel, que ensina as pessoas a armarem estratégias contra a pátria; o hospício, que faz com que o jovem tenha ódio da sociedade; e o liceu, que ensina às crianças que existem diferenças e que elas são privilegiadas. Com isso, nenhum lugar substitui a família, esse contato familiar não deve ser abdicado em nome de um bem maior – a sociedade (A Imprensa, 19 jul. 1881, p. 1). Conforme o autor:

[...] os sentimentos nascidos das relações do pai, da mãe e do filho são para a educação social, o que a leitura e a escriptura são para a instucção científica; e do mesmo modo que o sábio nada produz, se não dispôr do livro e da penna, assim também o cidadão não pôde obter as qualidades moraes que lhe são proprias, se a paternidade e a fraternidade não tiver aberto em sua consciência o caminho para as affeições e obrigações da vida social (A Imprensa, 19 jul. 1881, p. 1).

Nesse sentido, entende-se que, para o autor, a família tem um papel importante na formação do caráter do bom cidadão. É o convívio com os parentes que formam o caráter da pessoa, com as diferenças entre o pai e a mãe, os irmãos e os avôs, sem esquecer das tias solteiras. No século XIX, era muito comum famílias grandes em que alguns membros, homens ou mulheres, optavam pela solteirice.

Seguindo a série “Secção Científica”, em 4 de setembro um texto escrito por E. Pelletan encerrou este conjunto de artigos, escrevendo sobre a importância das famílias e sugerindo como devem se comportar pais, mães e filhos (A Imprensa, 4 set. 1881, p. 1). Com o texto de E. Pelletan, encontramos uma indicação das leituras de Apelles para refletir sobre esse assunto, das quais supostamente tinha vindo a inspiração para a ideia de constituir uma identidade familiar, atribuindo a formação do cidadão às suas famílias.

Para o autor desse texto denominado “Mãe de família”, a independência das famílias ajuda a reduzir a dependência da pátria de governos despóticos. Quando um pai consegue sustentar a sua família, trabalha e traz o sustento para casa, libertando a sua família da miséria, toda a sociedade ganha também. A mãe, por sua vez, tem uma tarefa contínua de gerar fisicamente o filho e criá-lo moralmente, com instrução e carinho. A mãe também educa pela prática, e seu afeto é parte dessa educação (A Imprensa, 4 set. 1881, p. 1).



[...] A maternidade é uma criação contínua. No infante, a mãe cria o homem pela instrução; e para instruí-lo, ela esgota a diplomacia da ternura. Foi ela a primeira que suspeitou a teoria do trabalho atrativo. Parecendo distraí-la, ocupa ela a criança que não tem que fazer; praticando o bem ensina-lhe a praticá-lo e a amar, dando-lhe o exemplo da ternura [...] (A Imprensa, 4 set. 1881, p. 1).

Dessa forma, os textos apresentados buscaram mostrar às famílias que ter uma harmonia dentro de casa pode ajudar na formação do caráter dos seus filhos e de um bom cidadão para a sociedade. Os textos em todo momento exaltam o papel da mãe, como a peça central para o bom andamento da criação dos filhos, e ainda ressaltam que o pai, mesmo que saia para trabalhar, deve tratar todos com ternura ao retornar. Certamente não existe um membro que se sobressaia ao outro, na engrenagem familiar todos os componentes são importantes e ajudam na formação e na continuação da harmonia, tanto a mãe quanto o pai, os filhos, os avôs, os tios e até mesmo os cachorros.

## **O impresso estudantil *O Estudante Gaúcho***

A União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (UGES)<sup>23</sup>, desde a sua criação em meados da década de 1940 na cidade de Porto Alegre, é uma entidade representativa que atua com foco em estudantes do Ensino Fundamental, Médio, técnico e profissionalizante, assim como aqueles da Educação de Jovens e Adultos, representando também estudan-

<sup>23</sup> Para mais informações sobre as atividades atuais da UGES, acesse: <http://uges.org.br/>

tes de cursos preparatórios para vestibulares. São mais de 2,6 milhões de estudantes representados no Rio Grande do Sul.

É por meio da atuação da UGES, entre outras entidades, que os estudantes contam, atualmente, com oportunidades como o passe livre estudantil, que oferta a gratuidade no transporte público nos ônibus intermunicipais para estudantes, e a meia-entrada para acesso a cinemas, teatros, espetáculos musicais, eventos esportivos e educativos, de lazer e entretenimento. Nota-se que as ações da entidade são voltadas para a formação dos estudantes, facilitando o acesso a Educação e atividades relacionadas, permitindo que o âmbito estudantil de todo o estado tenha uma representação que busca e reivindica seus direitos como estudantes e cidadãos.

É nesse sentido que ressaltamos a importância dada à UGES com a formação dos estudantes secundaristas, desde os seus primórdios, quando foi fundada em 1943, como o órgão máximo de representação dos estudantes secundários no Rio Grande do Sul. A entidade possuía, naquele momento, uma diretoria supervisionada por um conselho composto por estudantes representantes de cada estabelecimento de ensino da capital do estado, por exemplo, alunos dos Colégios Júlio de Castilhos, Rosário, Bom Conselho, Anchieta, Sevigné, da Escola Técnica Parobé, do Instituto Porto Alegre etc.

Posteriormente, há uma pequena alteração em sua designação, passando a ser chamada de União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas, nome usado até hoje. Entre os objetivos e as atividades desenvolvidas pela entidade estava: organizar excursões, passeios ecológicos, festas, jornais, murais, campeonatos esportivos e festivais culturais; mobilizar os estudantes em defesa de qualidade de ensino, segurança, merenda e mensalidades justas; e lutar pela formação dos estudantes no presente e por um futuro melhor para a sua instituição escolar, sua cidade e seu estado.

Para o nosso maior interesse, é nesse período que é criado também seu impresso estudantil *O Estudante Gaúcho*, de periodicidade quinzenal. No jornal, a UGES poderia, por meio da sua publicação, trabalhar ainda mais para o seu objetivo de representar toda a classe estudantil secundária gaúcha, não possuindo caráter político, racial ou religioso.

*O Estudante Gaúcho* tinha uma circulação em grande parte na capital, mesmo que chegasse às demais cidades do estado. O impresso era vendido por meio de assinaturas bem como avulso, contudo não possuía propagandas publicitárias. Para tanto, na época da criação do jornal da UGES (1946), uma das maiores dificuldades para a coesão dos estudantes secundários gaúchos consistia na distância que separava seus integrantes, os estudantes do interior do estado, da sede da UGES localizada na capital. Nesse sentido, além do mencionado acima, o jornal

foi criado também com o objetivo de sanar essa dificuldade de interação entre os estudantes. Pensa-se ser uma grande oportunidade para os estudantes naquela época, quando se leva em conta as palavras de Darnton (1990) no que se refere ao circuito de comunicação e à circulação de impressos, pensando nas interações entre os estudantes por meio de seus escritos e publicações:

[...] o leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos [...] (Darnton, 1999, p. 112).

Considerando as discussões apresentadas nesse texto, são analisadas quatro edições do impresso, cujos exemplares analisados perpassam um período que abrange publicações de 16 de maio, 1º e 15 de julho e segunda quinzena de agosto de 1946, consistindo, assim, nos três primeiros e no quinto exemplar do jornal, respectivamente, que foram publicados em seu primeiro ano de funcionamento (1946). A organização do jornal consistia em textos de caráter informativo, trazendo pautas, reivindicações, ações e resultados da União de Estudantes, mas também textos de caráter literário, criativo, entrevistas bem como uma parte humorística e de correspondências entre os estudantes.

A presença de uma seção humorística trazia anedotas diversas; pequenos textos de humor, como, por

exemplo, fatos engraçados sobre os estudantes que participaram da caravana da UGES e fatos curiosos sobre os estudantes que escreviam para o jornal. Assim como é recorrente a parte de correspondência, em que fica evidenciado tanto o recebimento de cartas, comunicações e correspondências dos estudantes/leitores como a troca e a divulgação de outros impressos estudantis, como, por exemplo, *O Anchieta*, do Colégio Anchieta, e o *Estudante*, do Colégio Pelotense. Darnton (1990, p.112) diz que “este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor”, em que vemos a circulação do impresso estudantil ao longo das instituições secundaristas por meio de seus estudantes, sejam eles autores de textos para o impresso, sejam eles leitores que buscam melhorar seus conhecimentos da atualidade e formação educacional. Abaixo, na Figura 2, vemos exemplos dos textos publicados:

**Figura 2** – Exemplos de páginas do impresso *O Estudante Gaúcho*



**Fonte:** Impresso estudantil *O Estudante Gaúcho* (1946).

Em alguns recortes do jornal são encontrados, ao longo dos exemplares analisados, pedidos e solicitações explícitas para os estudantes enviarem contribuições, destacando-se frases como: “*Estudante! Envia-nos a tua colaboração para nossa redação!*” e “*Estudante! Coopera com teu jornal!*” (ano 1, n. 1); pedidos para que os colaboradores enviassem as contribuições textuais em folhas de papel almaço e, se possível, datilografadas, não a lápis (ano 1, n.

2 e 3), o que detona propósitos de colaboração dos leitores para a edição do jornal; e, até mesmo (em tom cômico), *'Não leia O Estudante Gaúcho, basta que o assine!'* (ano 1, n. 5), como vemos na Figura 3 abaixo:

**Figura 3** – Exemplo de trecho publicado



**Fonte:** *O Estudante Gaúcho* (1946).

Portanto, vale ressaltar o interesse da UGES em interagir com estudantes do interior do estado, seja por textos diretamente se dirigindo a tais estudantes, explicando as finalidades e os objetivos da UGES, ou por textos relatando ações concretas, via caravanas de divulgação da UGES pelo interior do estado que aconteceram durante aquele período. Relatos dessas viagens e interações com os estudantes de diversas cidades, como Santa Maria, Cruz Alta, Santo Ângelo, Passo Fundo, Pelotas, Rio Grande, São Gabriel e Livramento, eram frequentes. Os textos traziam fotografias, relatos de sabatinas e recepções em cada cidade visitada assim como anúncios das criações

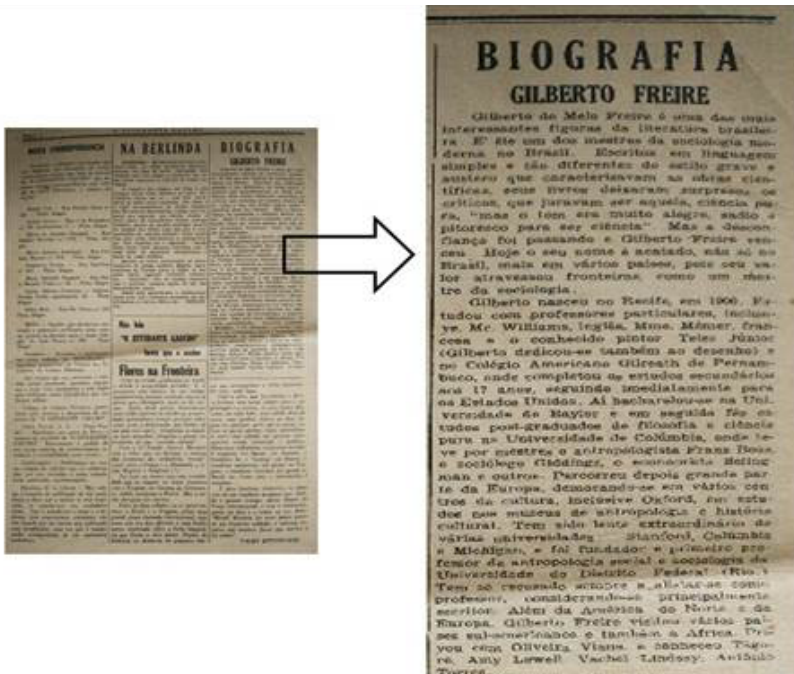
de diretorias, núcleos e organizações estudantis nas cidades em questão.

Para tanto, está evidenciada a preocupação com o bem-estar estudantil, com muitos escritos de orientação para ações de melhoria da escolaridade e formação de qualidade para os estudantes. Chartier (1992, p. 17) fala que é preciso se “deter nas relações estabelecidas entre os leitores e seus textos”, e é assim que olhamos para os jornais, buscando entender as interações e as relações dos estudantes dos mais variados colégios e cidades com um objetivo em comum: sua melhoria como estudante e cidadão.

Observamos, assim, que os jornais contavam, inclusive, com escritos que tinham o objetivo de atuar como incentivos à leitura, com a publicação de textos de caráter livre, ou seja, textos literários e/ou criativos, assim como indicações de leitura, referências diretas a grandes escritores ou poetas. Vimos, por exemplo, a biografia do poeta Gilberto Freire, um texto falando da famosa obra de Conan Doyle sobre Sherlock Holmes, e o texto exaltando muitos gênios de diversas áreas, em que são citados muitos escritores brasileiros, como Casimiro de Abreu e Olavo Bilac. Os textos literários e de caráter criativo abordam os mais variados temas, ou seja, qualquer tema que chamasse a atenção do escritor. É possível acompanhar na Figura 4 abaixo:



Figura 4 – Exemplo de texto publicado



Fonte: *O Estudante Gaúcho* (1946).

Assim, considerando o exposto até aqui, precisamos ressaltar a importância do acesso ao jornal por parte dos estudantes, como fonte de informação e formação. Certeau (2014, p. 53) discute que os “saberes científicos incutidos nas escolas e organizações educacionais, no que se refere ao pensar, praticar, o ensino da leitura e escrita, perpassam no campo teórico e nas práticas cotidianas”, consequentemente, incutir em seus escritos o ato ou o incentivo da leitura e para a escrita, por meio do impresso estudantil, como uma atividade cotidiana para o aprendizado, traz uma visão nova para o social, tornando o sujeito

– no caso, os estudantes – produtores de conhecimento e, dessa forma, de formação e cultura. Afinal,

A leitura, uma aptidão natural cumulativa, desenvolve-se e progride de modo exponencial. Cada prática resulta em aperfeiçoamento, abrindo caminho para uma experiência cada vez mais vasta. Os que têm lido com amplitude e sabedoria, os que têm dominado a palavra escrita e, assim, sua linguagem e cultura, desfrutam em geral de mais respeito da sociedade. Isso jamais mudará. Porque, na verdade, sempre houve apenas uma “finalidade” para a leitura: o conhecimento (Fischer, 2006, p. 312).

O jornal cumpre o papel de ser uma ferramenta do movimento estudantil, fornecendo textos que, além de informar, evidenciam a necessidade da união entre estudantes em busca do estabelecimento de direitos estudantis. Muitos dos informativos tratavam sobre a convenção organizada pela UGES, apresentando sua necessidade, importância, consequências e finalidades, com entrevistas com estudantes e foco em contribuir para auxiliar melhorias do ensino oferecido. Assim, dado o aspecto de tomada de conhecimento proporcionado pela leitura do jornal, verifica-se que esta pode ocorrer em diversos campos: informativo, narrativo, argumentativo, descritivo, apelativo e poético, dependendo da construção textual e do objetivo proposto.

## **Considerações finais**

Os impressos são uma ferramenta importante no fazer historiográfico, com os quais podemos entender o dia a dia das sociedades bem como a forma de pensar e expressar-se quanto às vivências e às dispu-

tas do período a ser estudado. Para este momento, o que pretendemos com este artigo foi compreender as estratégias de uso dos impressos para a Educação. Desse modo, foram utilizados dois impressos distintos na sua origem, porém com objetivos semelhantes de orientações aos seus leitores.

O impresso *O Estudante Gaúcho* foi pensado e produzido por estudantes e idealizado como um periódico de cunho informativo e educacional desde a sua fundação; ligado ao movimento estudantil, buscou defender e lutar em prol dos secundaristas em todo o estado, apresentando e propondo orientações e atividades para a formação e a melhoria educacional dos seus leitores. Nele, podemos observar uma tendência ao uso de estratégias que têm o intuito de incentivar a leitura e a escrita para o seu público estudantil, publicando textos literários distintos, além de incentivar a demonstração e publicar a opinião dos leitores por meio de seus escritos ao impresso.

Estabelecemos a preocupação com a formação estudantil, em que os textos publicados demonstraram que a ação de escrever e ler não era somente para entretenimento dos estudantes ou até seu uso acadêmico, mas também um ótimo instrumento que oferece aos leitores do dito jornal uma visão ampla de seu meio cotidiano, seja dentro ou fora da instituição, em que o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com os textos publicados. Ademais, sempre acentuamos que o jornal foi proposto no sentido de ser o arauto das ideias da UGES, expressando

os interesses e as reivindicações da classe estudantil secundarista, com grande foco na melhoria da vida dos estudantes e nas suas perspectivas para o futuro e a convivência fortuita na sociedade.

Por sua vez, o jornal *A Imprensa*, ao ser elaborado por um professor, mesmo tendo um perfil político, apresentava orientações educacionais, tendo em suas publicações artigos educativos e de formação, além de propagandas de diversos colégios e aulas particulares, sendo evidente o caráter educacional durante todas as suas edições. Buscou conscientizar o seu leitor com denúncias, relatando crimes, investigações malfeitas e a precária situação do exército após a Guerra do Paraguai, mas também tinha uma preocupação com a saúde das pessoas, a Educação e a Cultura, alertando para o papel da sociedade na formação do cidadão e orientando as famílias para a importância de uma harmonia nos lares.

Dessa forma, percebe-se que o perfil educativo pode ser encontrado não apenas em impressos criados para esse fim, mas também em casos como o do jornal *A Imprensa*, idealizado para ser político, porém criando estratégias para incluir a Educação nas suas páginas. Certamente deve existir o interesse, tanto de alunos como de professores, para que esse tema seja levantado.

### **Periódicos consultados**

A IMPRENSA. Ao Publico. **A Imprensa**, Porto Alegre, ano 2, n. 185, 19 ago. 1881, p. 1. Acervo do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

A IMPRENSA. Ao Publico. **A Imprensa**, Porto Alegre, ano 3, n. 52, 5 mar. 1882a, p. 1. Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

A IMPRENSA. Ao Publico. **A Imprensa**, Porto Alegre, ano 3, n. 74, 25 maio 1882b, p. 1. Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

A IMPRENSA. CARVALHO, Baptista de; CARVALHO, Maria Adelaide de. Colégio União. **A IMPRENSA**, Porto Alegre, 6 jul. 1881, p. 3.

A IMPRENSA. Seção Científica. **A Imprensa**, Porto Alegre, ano 2, n. 149, 7 jul. 1881a, p. 1. Acervo do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

A IMPRENSA. Seção Científica. **A Imprensa**, Porto Alegre, ano 2, n. 157, 16 jul. 1881b, p. 1. Acervo do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

A IMPRENSA. Seção Científica. **A Imprensa**, Porto Alegre, ano 2, n. 157, 17 jul. 1881c, p. 1. Acervo do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

A IMPRENSA. Seção Científica. **A Imprensa**, Porto Alegre, ano 2, n. 159, 19 jul. 1881d, p. 1. Acervo do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

O ESTUDANTE GAÚCHO, Orgão Oficial da União Gaúcha dos Estudantes Secundários. **O Estudante Gaúcho**, Porto Alegre, ano I, n. I, 1946, p. 8.

O ESTUDANTE GAÚCHO, Orgão Oficial da União Gaúcha dos Estudantes Secundários. **O Estudante Gaúcho**, Porto Alegre, ano I, n. II, 1946, p. 8.

O ESTUDANTE GAÚCHO, Orgão Oficial da União Gaúcha dos Estudantes Secundários. **O Estudante Gaúcho**, Porto Alegre, ano I, n. III, 1946, p. 8.

O ESTUDANTE GAÚCHO, Orgão Oficial da União Gaúcha dos Estudantes Secundários. **O Estudante Gaúcho**, Porto Alegre, ano I, n. V, 1946, p. 8.

PELLETAN, E. Variedade: A mãe de família. **A Imprensa**, Porto Alegre, ano 2, n. 199, 4 set. 1881, p. 1. Acervo do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

## Referências

- ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: a desoficialização do ensino público. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. **Literatura e crítica na imprensa do Rio Grande do Sul 1868 a 1880**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1982.
- CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, v. 1.
- CHARTIER, Roger. Textos, Impressão, Leituras. *In*: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo. Martins Fontes, 1992. p. 211-238.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: editora Unesp, 2006.
- LUCA, Tania Regina. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 111-153.
- LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2020. (História na Universidade).
- MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. **Imprensa e cidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- PORTO ALEGRE, Aquiles. **Homens Ilustres do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Erus, [19--].
- TAMBARA, Elomar. **Positivismo e Educação**: a Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1995.

TORELLY, Tilly Pinto; CARVALHO, Adel (Orgs.). **Á memória do professor Apeles Porto-Alegre**: Homenagem promovida por seus admiradores e antigos alunos. Porto Alegre, 1944.

ZICMAN, Renée. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Projeto História**, v. 4, p. 89-102, jun. 1985.

## Capítulo 7

O destino dos menores desvalidos: uma análise sobre os encaminhamentos de meninos à Escola de Aprendizes do Arsenal de Guerra de Porto Alegre nos Relatórios da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1840-1860)

*Laryssa Celestino Serralheiro  
Fernando Ripe*

### Introdução

Às sete horas da noite de 09 de junho de 1838, ocorreu uma explosão no laboratório do Arsenal de Guerra de Porto Alegre. Na ocasião, morreram os menores aprendizes João Alves, quatorze anos, Polidoro Bastos e Antonio Joaquim Daniel da Silva, ambos com dez anos, e o pardo João Padreco. [...] No laboratório, que era um prédio feito de madeira, havia materiais inflamáveis e explosivos, como cartuchos de vários calibres, pólvora, espoletas, salitre, algodão, lampiões de vidro, móveis, breu (piche), etc. (Ribeiro, 2016, p. 310).

Essa citação inicial à abordagem que iremos tecer acerca do destino dos menores desvalidos é extremamente significativa para compreendermos que, apesar de haver um ambiente específico e hábil para a proposição do ensino e da formação para os menores expostos, é possível identificar que nas práticas de atendimento aos desvalidos também havia algumas situações de entraves no complexo contexto bélico e conflituoso da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul no período Imperial. Com base nisso, discutiremos a trajetória da inserção desses futuros



aprendizes no Arsenal de Guerra de Porto Alegre bem como seus benefícios e malefícios no que diz respeito aos aspectos do acolhimento e da formação socioeducacional mediante as ações e os discursos políticos postos em prática – ou não – pelo governo provincial no decorrer das décadas do período delimitado em questão.

Os Arsenais de Guerra no Brasil foram instituições militares instauradas em diversas cidades do território, sendo, à época, consideradas pelo Reino como localidades estratégicas para a defesa do então território português. A referida organização militar tinha como papel a responsabilidade pela construção, pela manutenção e pelo fornecimento de armas, munições, vestimentas e demais equipamentos necessários para o manutenção do Exército Real. Com as mudanças a partir do ano de 1808, isto é, com a chegada da Família Real ao território ultramarino, foram dados maior investimento e importância a essas instituições, visto que elas deveriam guarnecer o recém-criado Exército Imperial, com maior ênfase, principalmente, após 1822, quando o Brasil se torna politicamente independente de Portugal.

De acordo com Faria Filho (2000), foi a partir de iniciativas do Estado Imperial brasileiro que as escolas de aprendizes do Arsenal de Guerra foram inseridas em diversas partes do território com a intenção de fortalecer o poder perante o processo de formação da sociedade, de modo a contribuir com a construção de uma nação brasileira e um Estado

Nacional. Nesse contexto, remetendo-nos à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, identifica-se que o Arsenal de Guerra de Porto Alegre foi instituído por volta do século XVIII, concomitantemente com a capital da referida província. No decorrer do século XIX, a localidade em questão foi marcada por profundas inquietações políticas e econômicas devido a convicções positivistas propagadas por pensadores que defendiam os ideais de liberdade e igualdade.

Entre os eventos bélicos verificados na história do Rio Grande do Sul, a Revolução Farroupilha ocupa um lugar central, tanto na construção de uma identidade como na própria memória oficial do estado, que perdurou entre os anos de 1835 e 1845, sendo a mais desgastante rebelião regencial enfrentada pelo Império do Brasil, por questionar a proposta centralizadora presente na construção do Estado Nacional brasileiro. O Arsenal de Guerra de Porto Alegre, como instituição militar, foi instaurado por ordem do governo Imperial pela Lei de 21 de Fevereiro de 1832<sup>24</sup>, que implantou regulamentos administrativos para os Arsenais da Corte no Rio de Janeiro, no Pará, em Pernambuco, na Bahia, no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso (Gertze, 1990). Entende-se que a instalação do Arsenal de Guerra de Porto Alegre foi uma importante instituição militar em defesa do poder imperial para a proteção e o apaziguamento de conflitos sociopolíticos na província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

<sup>24</sup> Conforme consta no Regulamento de 21 de fevereiro de 1832. Fonte: Coleção Leis e Decretos do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia Imperial e Constitucional de Seignot-Plancher, 1832. v. 7.

Com base nisso, deter-nos-emos a pensar nos meninos órfãos e expostos que ingressaram nessa instituição. Mediante a análise das fontes primárias, ou seja, dos Relatórios dos Presidentes da Província, buscamos contextualizar suas trajetórias enquanto sujeitos sociais no meio em que estavam inseridos como menores aprendizes. Dessa maneira, identifica-se que essas crianças, que formaram as escolas de aprendizes do Arsenal, foram indivíduos integrantes dessa instituição militar, de modo que interagem com seus múltiplos espaços, regras e convivências por diversas décadas.

### **Notas sobre a historiografia da infância desvalida no Brasil e no Rio Grande do Sul**

A partir dos primórdios da chegada dos portugueses em nosso país, é possível perceber que a infância desvalida e abandonada estava presente ao longo do próprio processo de constituição da história brasileira, de modo que, conforme Venâncio (2004, p. 196), “durante o período colonial, muitas mulheres viram-se diante da necessidade de abandonar os próprios filhos”, sendo por motivações sociais, religiosas e/ou econômicas. Ademais, a sexualidade reprimida e o culto aos corpos “purificados”, diante de um viés pautado na moralidade, foi resultado de uma longa tradição cultural, que teve como resultado o nascimento de filhos ilegítimos que sofriam a rejeição daqueles que os cercavam. Em vista disso, “surge uma modalidade selvagem de abandono. Meninas e

meninos com dias ou meses de vida não encontravam abrigo” (Venâncio, 2004, p. 197), uma vez que não era raro se deparar com bebês sozinhos nas ruas naquele período, o que causava sensibilidade por parte da população, uma vez que era recorrente o recolhimento dos pequenos por famílias comuns, e, de certa forma, o papel do Estado ainda era insipiente quanto às práticas de assistência à infância em virtude das limitações financeiras ou da dificuldade em atender a alta demanda dos infantis desamparados. Diante disso, podemos perceber que:

No período colonial nem o Estado nem a igreja assumiram diretamente a assistência aos pequenos abandonados. Ambos atuaram indiretamente, apenas no controle legal e jurídico, apoios financeiro esporádicos e estímulos diversos. Na realidade, foi a sociedade civil, organizada ou não, que se compadeceu e se preocupou com a sorte da criança desvalida e sem-família (Marcílio, 2019, p. 147).

Sendo assim, com a necessidade de institucionalizar a proteção e o cuidado às crianças desvalidas, fundada mediante motivações caritativas e filantrópicas de cunho religioso, inaugura-se a primeira instituição de atendimento a bebês abandonados no Brasil: a Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia, que, em sua trajetória, “criada na colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial” (Marcílio, 2001, p. 53). A partir dessa longa trajetória acerca da formalização de uma assistência às crianças desamparadas sob a égide do Estado, combinado com órgãos caritativos e filantrópicos, é possível notar que a historiografia relativa às institui-

ções de amparo social às crianças desprotegidas na província de São Pedro do Rio Grande do Sul ainda é escassa, uma vez que temos poucas investigações acadêmicas que versam sobre a questão dos expostos e os seus possíveis destinos frente aos projetos do governo provincial, sobretudo quando buscamos analisar as ações governamentais acerca das atuações de caráter educacional, como, por exemplo, a que estamos desenvolvendo em torno do Arsenal de Guerra de Porto Alegre e as suas classes de menores aprendizes.

Contudo, entre os trabalhos realizados que versam sobre a temática em questão, podemos citar a Dissertação de Jurema Mazuhy Gertze (1990) sobre o assistencialismo prestado às crianças abandonadas em Porto Alegre durante o Império, produção abrangente em relação à análise das causas do abandono na capital mediante o gerenciamento do acolhimento aos pequenos por meio da estruturação de espaços assistenciais voltados aos cuidados, como a Roda dos Expostos, os asilos e, no caso dos meninos, o Arsenal de Guerra, assim como as ações sociais em prol do combate à mortalidade infantil na província e a organização do atendimento de bebês por mulheres responsáveis pela criação até o final da fase de amamentação. Dessa maneira, apropriamo-nos dos Relatórios dos Presidentes da Província com o intuito de agregar estudos voltados às práticas assistenciais prestadas aos meninos desvalidos e seus encaminhamentos educativos no Arsenal de Guerra de Porto

Alegre por meio da análise das ações do governo provincial a fim de garantir a aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem bem como a instrumentalização musical e a profissionalização desses aprendizes dentro desse meio militarizado.

## **As primeiras ações provinciais para uma assistência infantil institucionalizada**

Na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, com o objetivo de implementar uma assistência institucionalizada direcionada aos cuidados e à assistência aos expostos, foi instaurada a Lei Provincial nº 9, de 21 de novembro de 1837 (Flores, 1985), que, sob ordenamento da Assembleia Legislativa Provincial, em conjunto com a administração da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, determinou a Irmandade como principal instituição responsável pela criação das crianças desvalidas na região, uma vez que essa responsabilidade estava anteriormente a cargo da Câmara Municipal, sendo esse novo modelo assistencial considerado pelo governo provincial uma “mudança profícua aos infelizes abandonados pela ingratidão, ou miséria dos seus progenitores” (RPP<sup>25</sup>, 1846, p. 18-19). Assim, efetivamente, a partir de 1838, a Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre passou a acolher esses pequenos desvalidos inseridos na Roda dos Expostos, uma vez que esse instituto hospitalar tinha como um dos seus motes principais para

---

<sup>25</sup> Utilizamos a sigla RPP para representar, como abreviatura, o Relatório do Presidente da Província.

a prestação de serviços à sociedade a caridade aos desafortunados.

Nesse sentido, em cumprimento à Lei Provincial nº 9, de 21 de novembro de 1837, citada acima, no que diz respeito aos aspectos financeiros, o regulamento previa o fornecimento de 12:000\$000 para a criação dos expostos. Entretanto, o presidente da província Luís Alves de Lima e Silva, conhecido como Duque de Caxias, em 1846, reportava à Primeira Sessão Ordinária da Segunda Legislatura a presença total de 125 crianças expostas na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre (RPP, 1846). Como consequência do elevado número de infantis inseridos na referida instituição, a província se via a cargo para atender a demanda financeira, buscando prestar recursos em maior quantia, tendo em vista que os cuidados aos bebês órfãos e abandonados demandavam mais gastos em relação ao pagamentos de mulheres responsáveis pela amamentação e pela criação até que os pequenos atingissem os 3 anos de idade. Nesse contexto, o presidente da província Luís Alves de Lima e Silva discute a seguinte situação econômica naquele período:

Qualquer que seja o desconto que se possa fazer em tão elevada somma nunca será tal que cheguem os 12\$000 para a manutenção de tantos expostos, porque o menos que se dá só pela ama de leite dos que se criam fora da casa, é 12\$000 por mez, e 16\$000 pelas que moram no Estabelecimento (RPP, 1846, p. 19).

No Relatório Provincial de 1846 foi discutida a necessidade de prover um valor de 18\$000 por mês para cada infantil desamparado, excedendo a quantia mínima exigida pela lei, dessa forma, totalizando um gasto financeiro anual de 27:000\$000 com todos os pequenos inseridos na Casa da Roda (RPP, 1846). Entretanto, apesar de o presidente da província reconhecer a necessidade no acréscimo nos valores gastos para o cuidado dos bebês, ainda havia certa preocupação com a limitação de recursos destinados aos cofres da Santa Casa para a criação dos expostos.

Com isso, é possível identificar que o governo provincial se dedicou a investir em medidas para a salvaguarda de expostos e órfãos, tendo em vista que a Casa da Roda também não possuía infraestrutura suficiente para a alta demanda de crianças desvalidas presentes nessa instituição de acolhimento. Quanto aos meninos que não estavam mais na primeira infância, buscaram-se medidas para prover ambientes propícios à instrução de ofícios a fim de os tornarem indivíduos socialmente essenciais à província de São Pedro do Rio Grande do Sul por meio da inserção no mundo trabalhista, sobretudo em instituições militares, visto que a província estava perpassando por conflitos sociais, políticos e econômicos em virtude da Revolução Farroupilha que ocorria no período.



## O destino dos menores desvalidos na Escola de Aprendizizes do Arsenal de Guerra

Em 1837, o então presidente da província de São Pedro do Rio Grande do Sul Antonio Elzeario de Miranda e Brito sancionou a Lei Provincial nº 12, de 19 de dezembro de 1837, que previa a criação de um Colégio de Artes Mecânicas para ensino de órfãos pobres, expostos e filhos de pais indigentes que tivessem atingido os 10 anos de idade na capital da província. Na ocasião também seriam admitidos quaisquer moços, excetuados os escravos, que pretendessem aprender os ofícios que se ensinarem, porém tendo seus pais ou responsáveis a obrigação de pagar as despesas para seu o ensino e sustento (RPP, 1837). Assim como, de acordo com o artigo 4º, a administração interna do colégio ficaria a cargo de um “Director, encarregado ao mesmo tempo do ensino de ler, escrever, e contar até quatro operações de arithmetica sobre numeros inteiros” (RPP, 1837, p. 17). Haveria, ainda, a presença de um Vice-Director, que coadjuvava e substituiria o Director, e os Mestres dos Officios Mecanicos (RPP, 1837). Com base nisso, a Lei Provincial nº 12, de 19 de dezembro de 1837, concedia duas loterias, no valor de 100:000\$000 cada, para fundar o referido colégio na capital (RPP, 1846). Entretanto, passados mais de dez anos, a instauração do Colégio de Artes Mecânicas ainda parecia ser uma promessa. Dessa maneira, em 1846, o presidente da província Luís Alves de Lima e Silva, como forma de

arrecadar aportes financeiros para os cofres provinciais, relatava que:

Estas loterias foram extraídas durante a minha Presidencia, e produziram 24:000\$000 liquidos, que se recolheram aos cofres provinciais. Julgo porém de pouca necessidade a fundação do Collegio de Artes Mecanicas, porque o estabelecimento de aprendizes menores no Arsenal de Guerra d'esta, onde se ensinam todas as Artes, e que já conta 34 meninos pobres, suppridos pelos cofres geraes, e provinciaes, dispensa essa fundação (RPP, 1846, p. 15).

É interessante comentar que a instrução e a participação sociopolítica do referido presidente estava relacionada à sua formação dentro do militarismo no decorrer de sua vida. Dessa maneira, além de sua presidência na província de São Pedro do Rio Grande do Sul estar permeada em um contexto Pós-Revolução Farroupilha, podemos considerar sua perspectiva voltada à integração de menores órfãos e expostos nos ambientes do Arsenal de Guerra como uma apropriação dos sujeitos desvalidos em seu governo para a proteção do território e a manutenção da paz na província em decorrência da sua visão militarizada. Porém, cabe ressaltar que esse recurso financeiro reservado para a inauguração do Colégio de Artes Mecânicas foi destinado à expansão da Instrução Pública em São Pedro do Rio Grande do Sul, ao propor a utilização desse dinheiro para a edificação de um Liceu de Ensino Secundário (RPP, 1846).

Novamente, remetendo-nos à origem do Arsenal de Guerra de Porto Alegre, no ano de 1774, na então

nova capital do Rio Grande do Sul, o Arsenal começa a ser construído no lugar denominado “Praia do Arsenal”, ou seja, uma zona litorânea do extremo da península, pela Rua da Praia, até a Igreja das Dores (Oliveira, 1985). No ano de 1819, nas imediações dos Armazéns Reais, foi instalado o “Trem de Guerra”, em anexo ao arsenal, o qual era um conjunto de oficinas nas quais trabalhavam oficiais coronheiros, armeiros, alfaiates, funileiros, ferreiros e carpinteiros, entre outros militares especializados na fabricação de armas (Oliveira, 1985) e suprimentos diversos. Na Escola de Aprendizes do Arsenal de Guerra, a subvenção era compartilhada de duas maneiras. Havia a classe  *Geral*, custeada pelo Império, e a classe  *Provincial*, subsidiada pela própria província do Estado. Todavia, esses recursos em nada interferiam na formação escolar e profissional dos alunos, uma vez que os registros confirmam que “os meninos das duas classes aparecem tendo aulas juntos, tanto nas aulas de ofício quanto nas de instrução que estavam recebendo” (Ferreira, 2011, p. 9).

Posto isso, o Arsenal de Guerra era uma instituição militarizada que regulava as crianças por meio de um rígido disciplinamento, em que a prática da violência era uma constante para o controle desses menores aprendizes. Não obstante, tais mecanismos de controle obrigavam os menores a servirem de mão de obra para o projeto de crescimento imperial e trabalharem dentro das oficinas dos Arsenais de Guerra

espalhados pelas províncias<sup>26</sup>. Dessa maneira, entendemos que o Arsenal de Guerra de Porto Alegre se tornou uma modalidade de internato que produzia o disciplinamento e a aprendizagem de meninos pobres, órfãos e expostos, uma vez que, dentre alguns, havia aqueles considerados de risco e afastados dos pais. Com base nisso, de acordo com Santos (2016, p. 5),

Estes meninos ficavam a cargo da educação militar em regime de aquartelamento, sendo permitido, aos aprendizes, o direito de visitar a família, no caso de quem possuía uma. Nos dias de festas santas e feriados a licença duravam de três a seis dias, dependendo esta licença do local onde residiam as crianças. A documentação demonstra que não somente da cidade de Porto Alegre vinham os aprendizes do Arsenal, mas de várias localidades da região.

A instituição acolhia meninos desde que não fossem doentes ou escravizados, podendo permanecer até os 18 anos. No último caso, aqueles que cumpriram o aprendizado eram dispensados para obter o próprio sustento. Entretanto, Ribeiro (2016, p. 314) nos chama a atenção para as dificuldades que os internos tinham que enfrentar para viverem no Arsenal de Guerra, tanto que é comumente “fácil encontrar na documentação menções a fugas e capturas de menores aprendizes da instituição”. Aparentemente, apesar de haver positivas mudanças na situação socioeducacional desses aprendizes, que antes tinham suas vidas permeadas frequentemente por circunstâncias

---

<sup>26</sup> Para ver mais trabalhos que abordam a questão das classes de menores aprendizes do Arsenal de Guerra como um projeto de institucionalização do assistencialismo por parte do Estado, ver: GERTZE, 1990; LAPA, 2008; MARCÍLIO, 2001.

de vulnerabilidade, a hostilidade nesses ambientes tornava difíceis a convivência e o desejo pela permanência dentro desse espaço militar, cuja arquitetura do prédio é apresentada na figura abaixo:

**Figura 1** – Arsenal de Guerra de Porto Alegre, final do século XIX



**Fonte:** <https://www.flickr.com/photos/fotosantigasrs/11012749106>. Acesso em: 23 out. 2022.

Firmando as propostas estabelecidas acerca do encaminhamento de menores desvalidos para serem futuros aprendizes, no Relatório Provincial apresentado por Manoel Antonio Galvão na Abertura Legislativa Provincial, em 5 de outubro de 1847, foi relatado que, em cumprimento da Lei nº 56, de 2 Julho de 1846, as vagas destinadas para esses indivíduos foram preenchidas com “trinta meninos pobres e órfãos do azilo que a vossa munificencia lhes preparou” (RPP, 1847, p. 11) bem como indicada a existência de reservas de vagas para a “mocidade

indígena” (RPP, 1847, p. 11). Contudo, ao considerar a existência de retardo no “comparecimento aguardado, econstando-me oficialmente a repugnancia dos parentes em desprenderem-se dos filhos ou tutelados, resolvi prehencher as vagas” (RPP, 1847, p. 11).

Com a expansão de menores presentes no Arsenal de Guerra, o governo provincial considerou a necessidade em investir em larga escala nos processos de ensino-aprendizagem no que diz respeito à instrução de ofícios. Nesse sentido, o presidente da província reafirmava o compromisso que o Arsenal de Guerra de Porto Alegre tinha com o Arsenal da Marinha da Côrte, indicando o interesse em indicar 30 internos para aprenderem “os diferentes misteres propios da construção naval”, sendo que “na primeira oportunidade serão enviados os vinte meninos” (RPP, 1847, p. 11). Dessa maneira, no ano seguinte, isto é, 1848, medidas foram tomadas para os enviar ao Trem Militar para adquirir os necessários conhecimentos, tanto de caráter mecânico quanto militar. Conforme consta no Relatório Provincial do presidente Francisco José de Souza Soares de Andréa, “pelo transporte – Pirapama – forão remetidos para o Arsenal de Marinha da Côrte oito Aprendizizes menores, que devem ali instruir-se [...]” (RPP, 1848, p. 18).

Dando continuidade às ações estabelecidas para o ensino dos aprendizes no Arsenal de Guerra de Porto Alegre, foi apontado que “os menores, que debaixo desta denominação estão recolhidos no Arsenal de Guerra, aprendem ali algum officio, e a escrever, ler e

contar” (RPP, 1849, p. 6). Nesse sentido, no contexto em que a população brasileira estava, em grande maioria, perante o analfabetismo, uma vez que a presença de instituições educativas ainda eram muito escassas em nosso país, sobretudo na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a proposição de um ensino de Primeiras Letras demonstra que, de algum modo, apesar de o Arsenal de Guerra ser um local hostil em alguns momentos quanto ao tratamento dado aos meninos desvalidos, a instrução desses ofícios poderia ser uma forma de garantia para os tornar indivíduos hábeis ao trabalho, de modo que esse investimento poderia ser benéfico aos seus destinos futuros no decorrer de suas vivências perante o corpo social. Dessa maneira, no Relatório do presidente da província Francisco Joze de Souza Soares de Andréa, apresentado aos membros da Assembleia Legislativa Provincial, em 1º de junho de 1849, foi reportada a conveniência de também instaurar o ensino de música e desenho, “a fim de poderem ficar melhor habilitados para serem úteis a si e à sociedade” (RPP, 1849, p. 6).

No Relatório Provincial de 1850, o presidente José Antonio Pimenta Bueno reafirmou a dificuldade existente em instaurar em governos anteriores um Colégio de Artes Mecânicas desde a instituição da Lei Provincial nº 12, de 19 de dezembro de 1837. Entretanto, são tecidos alguns elogios às ações da Assembleia Legislativa Provincial em relação a inserção de órfãos e expostos no Arsenal, ao refletir que “[...] com a sabedoria, que lhe é propria, tem consig-

nado fundos, para o ensino de taes menores n'aquelle estabelecimento. E uma benefica providencia digna de gratidão [...] (RPP, 1850, p. 35). Nos remetendo aos aspectos financeiros atribuídos às funções do Pedagogo, a “Resolução N° 56 de 28 de Maio de 1846 arbitrou a gratificação de seiscentos mil reis para o Vice Director do Arsenal, pela inspecção relativas aos ditos menores, e a de trezentos e sessenta mil reis ao Pedagogo” (RPP, 1850, p. 35). Contudo, o referido presidente propôs alterações no regimento estabelecido acerca do docente responsável pelo ensino desses menores, ao observarmos as seguintes expectativas para modificações futuras no regulamento, conforme apresentado em sua fala:

Pretendo tambem conservar um substituto ao Pedagogo, já para o coadjuvar, já para fazer suas vezes quando enfermo, pois que em todas occasiões, em que esta circumstancia se realiza muito soffrem os menores. Assim é que para completa organização deste importantissimo serviço, peço-vos que eleveis o total do credito concedido para o ensino das artes mechanicas a oito conto de reis, em vez de sete contos quinhentos e trinta mil reis, que tendes consignado: o accresimo é somente de quatrocentas e setenta mil reis, e supponho que se assim decretardes, mediante devida economia poder-se-ha augmentar o numero e melhorar o ensino de melhores (RPP, 1850, p. 36).

Nesse Relatório Provincial apresentado na Abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 1º de outubro de 1850, é interessante perceber a atenção dada ao pedagogo, tanto nos aspectos relacionados à proposição de um professor substituto, que pudesse auxiliar em casos excepcionais quando o regente



não estivesse presente, quanto no aumento salarial. Assim, percebe-se que, se em governos anteriores o enfoque foi dado, em maior parte, à instauração de Artes Mecânicas no Arsenal de Guerra de Porto Alegre, a partir desse momento os sujeitos vinculados ao setor administrativo dessa instituição militar passaram a obter mais atenção pelo governo provincial da época a fim de instaurar um ensino de qualidade para os menores aprendizes, assim, de certo modo, beneficiando mutuamente os educadores e os educandos. Dessa maneira, após dois anos desse documento, isto é, 1852, foi relatado que:

Esta Assembléa tem consignado fundos para a educação e o ensino de certo numero de menores n'aquelle estabelecimento, que em verdade substitue satisfactoriamente o Collegio. Foi uma benefica providencia, que já tem dado à Provincia alguns artifices habeis, e perfeitamente educados. A administração deste estabelecimento é digna dos maiores elogios. Elle tem um regulamento adequado, e conta hoje 56 menores sustentados pelo cofre provincial, e 50 pelo cofre geral [...] chegados aos 18 annos de idade são despedidos, se tem completado a sua aprendizagem, e se achão em estado de ganhar a vida por si; ou são admittidos às officinas do Arsenal, como operarios, se ha necessidade dos seus serviços (RPP, 1852, p. 20).

Dessa maneira, sob a gestão de Luis Alves Leite de Oliveira Bello, podemos observar que o referido presidente considerou positivo os resultados vinculados ao investimento dado à educação dos menores aprendizes. Entretanto, João Lins Vieira Cansansão de Sinimbú, em 1854, no exercício de suas funções como presidente da província daquele período

do, considerava o contrário ao que o ex-governante proferia, uma vez que compreendia a instruções de ofícios fornecido aos menores aprendizes no Arsenal de Guerra de Porto Alegre como uma “sofrível educação, tanto de primeiras letras e musica, como de artes mecanicas” (RPP, 1854, p. 33), e, em relação ao tratamento dado aos aprendizes, entendia que “continuação os menores do Arsenal a ser objecto dos desvelos do actual Director, como havião sido do anterior” (RPP, 1854, p. 33). Ademais, até aquele momento, registrava-se a presença de 119 aprendizes, dos quais 8 se encontravam doentes na Santa Casa de Misericórdia da Capital (RPP, 1854). Isso demonstra o vínculo estabelecido entre o governo provincial e o mencionado hospital para o fornecimento dos cuidados aos menores, visto que os riscos à saúde física não estavam restritos somente às atividades bélicas, uma vez que muito doenças eram agravadas dentro dos estabelecimentos do Arsenal, que às vezes resultavam em mortes, conforme apresentado no Quadro 1 abaixo:

**Quadro 1** – Quadro demonstrativo dos menores do Arsenal que faleceram na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre (1860-1870)

Nome	Origem	Cor	Idade (anos)	Causa da morte
José Antonio	Menor da Classe Geral	Branca	7	Tísica pulmonar
Jose Lourenço	Menor da Classe Provincial	Indiática	11	Disenteria
Fernando de Nonohay	Menor da Classe Provincial	Branca	18	Diarréia
Manoel Píres	Menor da Classe Provincial	Indiática	19	Tísica pulmonar
Jose Portella	Menor da Classe Provincial	China	15	Escrófulas
Antonio Maria de Oliveira	Menor da Classe Geral	Preta	16	Varíola confluenta
Augusto Fausto de Abreu	Menor da Classe Geral	Branca	14	Úlceras intestinais
João Ribeiro de Almeida	Menor da Classe Provincial	China	12	Diarréia
Leopoldino Telles de Menezes	Menor da Classe Provincial	Branca	8	Pneumonia
Marcelino Jose da Fonseca	Menor da Classe Geral	Branca	10	Tifo
Paulo	Menor da Classe Provincial	Parda	8	Consumpção

**Fonte:** Quadro elaborado por Santos (2018, p. 77) a partir dos Livros de óbitos do Cemitério da Santa Casa de Porto Alegre. Manteve-se a grafia original.

Já em 1855 o alojamento em que os menores aprendizes permaneciam foi posto em pauta, visto que foi relatada a transferência deles para outro espaço. Ademais, elogios foram proferidos ao diretor do Arsenal responsável pelos educandos daquele ano, o coronel Ignacio Corrêa de Vasconcellos, devido à “escola de musica alli creada para ensino desses educandos, vocal e instrumental, e tanto progresso tem elles feito nessa arte, que já uma banda composta de 38, com instrumentos dobrados desempenhão soffrivelmente algumas symphonias” (RPP, 1855, p. 30). Também naquele ano havia um total de 68 menores aprendizes, os quais frequentavam as aulas de Primeiras Letras, além dos quais “26 aprendem o officio de carpinteiro, 13 o de corrieiro, 11 o de latoeiro, 7 o de funileiro, 6 o de sapateiro, 2 o de coronheiro, 2 o de ferreiro, o 1 do alfaiate” (RPP, 1855, p. 33-34). Contudo, foi considerado pelo até então presidente da província João Lins Vieira Cansansão de Sinimbu, quanto ao pagamento dado aos menores aprendizes das Classes Gerais e das Provinciais, “injusto que recebendo os educandos dos cofres geraes a diaria de 250, aos outros se conceda somente 220. Esta desigualdade injustificavel merece ser reparada” (RPP, 1855, p. 30). Assim, na gestão posterior, ainda naquele mesmo ano, a questão orçamentária disponibilizada aos menores aprendizes foi colocada em debate para direcionar uma melhor comodidade a esses sujeitos acerca do manutenção de suas respectivas subsistências, conforme apresentado no Relatório Provincial

pelo vice-presidente Luis Alves Leite de Oliveira Bello, em 26 de setembro de 1855, entregue ao presidente Manuel Vieira Tosta:

O director representa em um relatório dirigido à presidência a 12 do corrente, que a diária de 250 réis consignada na lei do orçamento em vigor para cada menor, com a qual se devem fazer todas as despesas de alimento, vestuário, utensílios, jornal de um servente, e gratificação ao mestre de música, é inteiramente insuficiente, atento o subido preço à que tem chegado os gêneros alimentícios. Julgo conveniente que Assembléa aumente os socorros prestados à este interessante estabelecimento (RPP, 1855, p. 34).

Apesar das proposições para um novo regulamento relacionado ao aumento de pagamentos, gratificações, cuidados com a saúde, alimentação, vestimenta e ensino, com o objetivo de prover uma melhor qualidade de vida aos educandos aprendizes presentes no Arsenal de Guerra de Porto Alegre, o presidente Jeronymo Francisco Coelho, na Abertura Legislativa Provincial, em 15 de dezembro de 1856, relatou dificuldades financeiras mediante à promulgação da Lei do Orçamento instaurado no ano anterior, uma vez que foi identificado um déficit financeiro devido ao “antecessor do actual director [ter] applicado todo o dinheiro que existia na compra instrumental para a banda de música dos mesmos menores” (RPP, 1856, p. 24). Na mesma legislação, no parágrafo 12, houve algumas mudanças diante dos aspectos educacionais, uma vez que foi extinta a presença de um substituto para o pedagogo e, com isso, relatado pelo presidente da província que:

[...] julguei acertado separar as funções de pedagogo provincial do geral, dando áquelle os 600\$ rs., que até então accumulava este. Fui levado à este arbitrio pela necessidade de haver quem desse maiores cuidados à educação dos provinciais, para a qual não podia bastar um só individuo (RPP, 1856, p. 52).

Nesse sentido, medidas foram providenciadas para equilibrar financeiramente as dívidas que prejudicavam o fornecimento da fardas aos menores aprendizes e dar maior atenção às classes provinciais, tendo em vista que naquele ano havia cerca de 50 educandos, sendo que 6 eram meninos expostos e 10 se encontravam ausentes sem licença (RPP, 1856). Diante disso, parcialmente, as problemáticas estabelecidas mediante algumas irregularidades fiscais foram resolvidas por meio de alterações nos regimentos previamente estabelecidos nas últimas décadas no Arsenal de Guerra de Porto Alegre.

Já em 1860, novamente, ações voltadas à localidade de vivência dos aprendizes foram realizadas visando ao alívio econômico dos cofres províncias, uma vez que estes foram realocados aos alojamentos dentro do edifício do Arsenal de Guerra de Porto Alegre, “poupando-se assim a despeza de 480\$000 reis, que annualmente se fazia com o aluguel do predio, onde pernoitavão com o Pedagogo” (RPP, 1860, p. 28). Além disso, todos ainda tinham acesso à instrução de Primeiras Letras, visto que o padre Joaquim Procopio d’Oliveira Nunes era responsável pela prestação desse ensino, porém não havia, naquele momento, alguém à disposição para lecionar as cadeiras de

Geometria e Mecânica. Para finalizar, identifica-se que até esse referido ano, sob cumprimentos das legislações estabelecidas desde a inserção de meninos pobres, expostos, órfãos e filhos de pais indigentes no Arsenal de Guerra de Porto Alegre, havia um total de 50 menores, dos quais 20 eram carpinteiros, 14 músicos, 11 correeiros, sapateiros, latoeiros e funileiros, 5 alfaiates e 3 ferreiros. De alguma maneira, a instrução desses ofícios poderia ser um tipo de subterfúgio às mazelas sociais às quais poderiam ser submetidos, como, por exemplo, a criminalidade, garantindo-lhes, assim, ao completar a maioridade, uma vida relativamente segura ao serem distanciados dos perigos das ruas.

### **Considerações finais**

Ainda que os Relatórios da Província indicassem que o Arsenal de Guerra fosse um espaço de acolhimento, aprendizagem e instrução de um ofício, na prática podemos identificar uma série de dificuldades na manutenção da instituição. O reduzido dispêndio para arcar com despesas de alimentação, vestuário e utensílios, as manifestações de que os meninos possuíam sofrível educação nas Primeiras Letras, na música e nas artes mecânicas, os casos de fugas e violências, a incidência de internos hospitalizados na Santa Casa de Misericórdias, o número de óbitos de menores registrados bem como os desvios, as irregularidades e/ou a má administração das verbas disponibilizadas pelo governo provincial corroboram

para que possamos afirmar que a vida dos meninos expostos e órfãos exilados no Arsenal de Guerra era repleta de conflitos e dificuldades. Igualmente, inferimos que o ensino, tanto da aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem como das artes e dos ofícios mecânicos, possuíam qualidade duvidosa. Contudo, podemos constatar que o encaminhamento desses menores oriundos da Roda dos Expostos ao Arsenal de Guerra de Porto Alegre poderia ser uma possibilidade de um futuro próspero, tendo em vista que, deixados pelos seus genitores ainda na tenra idade, seja pela perda ou pelo abandono em si, a prestação do ensino e dos cuidados provenientes de medidas provinciais por meio de decretos para manutenção básica de vivência desses menores aprendizes poderia dar a eles outro caminho, distante das mazelas socioculturais e econômicas vigentes naquele período conflituoso.

Tecendo algumas reflexões finais, primeiramente, percebemos que a província utilizava o serviço desses menores dentro das oficinas como trabalho livre, barato e compulsório, em virtude de um controle social sob as camadas pobres da população diante do contexto cultural estabelecido naquele século, uma vez que, intrinsecamente, notamos nos discursos dos presidentes da província uma necessidade de retorno imediato ao investimento disponibilizado para a prestação do ensino desses aprendizes por meio da contribuição trabalhista que eles poderiam dispor à sociedade. Em segundo lugar, notamos o viés de um Arsenal de Guerra enquanto instituição de caridade a



esses menores desvalidos, ou seja, também servindo como uma instituição de assistencialismo. Por fim, temos o terceiro viés, de que essas classes de menores podem ser compreendidas como servindo a um projeto político e militar que visava à manutenção da mão de obra especializada para o trabalho no exército, fornecendo, assim, um ofício aos futuros artífices militares.

## Relatórios consultados

RELATÓRIO. Falla que o presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul profirió na abertura da sessão d'Assembléa Legislativa da mesma provincia no dia 2 de outubro de 1837. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 23 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatorio com que abrio a primeira legislatura da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul no 1º de março de 1846, o exm.o sr. conde de Caxias, presidente da mesma provincia. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatorio do presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul, o senador conselheiro Manoel Antonio Galvão, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 5 de outubro de 1847, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o anno de 1847 a 1848. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatorio do presidente da provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul, o tenente general Francisco Joze de Souza Soares de Andrea, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no 1.o de junho de 1849, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o anno de 1849-1850. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatorio do presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul, o conselheiro José Antonio Pimenta Bueno, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no. 1.o de outubro de 1850; acompanhado do orçamento da receita e despesa para o anno de 1851. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatório do vice-presidente da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 1.º de outubro de 1852. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatório do presidente da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, João Lins Vieira cansansão de Sinimbú, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 6 de outubro de 1853. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatório do presidente da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, João Lins Vieira Cansansão de Sinimbú, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 2 de outubro de 1854. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatório do presidente da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, barão de Muritiba, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 1.º de Outubro de 1855. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatório do presidente da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, Jeronymo Francisco Coelho, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial 15 de Dezembro de 1856. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RELATÓRIO. Relatório apresentado á Assembléa Provincial de S. Pedro do Rio Grande do Sul na 1.ª sessão da 9.ª legislatura pelo conselheiro Joaquim Antão Fernandes Leão. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182>. Acesso em: 22 jun. 2023.

## Referências

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

FERREIRA, Simone Becker. **Os aprendizes do Arsenal de Guerra**: Porto Alegre 1860 a 1870. 2011. 46 f. Monografia (Especialização em História do Brasil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

FLORES, Moacyr. A casa dos expostos. **Estudos Ibero-americanos**, Porto Alegre, ano XI, n. 2, dez. 1985.

GERTZE, Jurema Mazuhy. **Infância em perigo**: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre 1837-1880. 1990, Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MARCÍLIO, M. L. A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil (1726-1950). *In*: FREITAS, M. C. de (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

OLIVEIRA, Clóvis Silveira de. **Porto Alegre**: a cidade e sua formação. Porto Alegre: Norma, 1985.

RIBEIRO, José Iran. Jovens pobres, jovens mansos, jovens expostos: menores de idade no Exército Imperial brasileiro. *In*: CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini da; CESAR, Tiago da Silva; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; SCOTI, Ana Sílvia Volpi (Org.). **História das Crianças no Brasil Meridional**. São Leopoldo: Oikos, 2016, v. 1, p. 1-468.

SANTOS, Maicon Lopes dos. **“Úteis a si mesmos e a Pátria”**: as classes de menores aprendizes do Arsenal de Guerra de Porto Alegre/RS (1850-1870). 2018, 128 f. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, Maicon Lopes dos. Educação, trabalho e cotidiano: as escolas de menores aprendizes do Arsenal de Guerra de Porto Alegre. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA (ANPUH-RS). 13., 18 a 21 de julho de 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: ANPUH-RS, 2016.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade Negada. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

## Capítulo 8

A Escola Especial Concórdia: noções de cultura surda e aspectos do luteranismo (1966-1996)

*Weliton Barbosa Kuster  
Patrícia Weiduschadt*

### Introdução

Estudar História da Educação Especial no Brasil é uma tarefa sinalizada com certa dificuldade por alguns autores<sup>27</sup>, por, segundo eles, não haver uma literatura sistemática e pelas diferenças nos caminhos seguidos em território brasileiro que se diferenciaram daqueles vistos em outros países, como os europeus, por exemplo. Entretanto, o campo da História da Educação Especial tem se desenvolvido cada vez mais no interior do campo da História da Educação, e esse desenvolvimento possibilita o acesso ao caminho histórico pelo qual as iniciativas vinculadas a essa Educação específica buscaram operar. Bezerra (2020, p. 7) afirma que se necessita de uma:

[...] maior aproximação entre os trabalhos científicos desenvolvidos na área da Educação Especial e aqueles provenientes da História da Educação, com vistas a se ampliarem também as perspectivas do fazer historiográfico em torno da Educação Especial brasileira, nos seus múltiplos aspectos, tempos, espaços e sujeitos implicados, haja vista a relevância de iniciativas como esta para a problematização da história e memória da referida modalidade educacional.

<sup>27</sup> Cf. Ferreira (1989), Edler-Carvalho (1993) e Mendes (1995).

De acordo com Glat e Mascarenhas (2005, p. 5):

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' nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. 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. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, rígida classificação etiológica.

No Brasil, com a débil preocupação da gestão pública no referente à universalização da Educação, ainda mais quando se trata da Educação Especial, essa modalidade vai ter suas iniciativas tributárias ligadas a grupos civis e filantrópicos, como foi com a Escola Especial Concórdia.

Siems-Marcondes (2013, p. 67) infere que

O nascimento das instituições especializadas em Educação Especial no Brasil 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.

Até quase finais dos anos 40 do século XX, a Educação dos sujeitos portadores de necessidades especiais era realizada quase que exclusivamente por iniciativas particulares (Bueno, 2004), que acaba-

vam por reivindicar uma maior subvenção do Estado (Rafante; Lopes, 2011). Siems-Marcondes (2013, p. 67) contribui:

Em âmbito nacional, a ausência do Estado na área da educação de pessoas com deficiências leva a sociedade a se mobilizar em busca da criação de espaços para que suas crianças e adolescentes tenha o acesso a participarem da vida social de maneira ampla, a começar pelo acesso à socialização, educação e cultura. Desse movimento, surgem instituições como as APAEs (1954) e Sociedade Pestalozzi (1932), entre tantas outras que passam a tentar suprir essa lacuna.

A responsabilidade, no que tange ao atendimento dirigido aos indivíduos com deficiência, vai ser assumida pelo Governo Federal brasileiro a partir do ano de 1957, por meio de uma série de campanhas que se voltavam a essa discussão, sendo a primeira delas direcionada para a deficiência auditiva (Jannuzzi, 2004).

De acordo com Rafante (2016), a Educação Especial só se torna prioridade educacional no contexto da Ditadura Civil-Militar. Segundo a autora:

Somente nos anos 1970, no contexto da reforma educacional promovida pela ditadura militar, momento em que a meta do governo federal era universalizar o ensino para a faixa etária de 7 a 14 anos, a educação especial foi considerada prioridade educacional pelas esferas da sociedade política (Estado), recebendo grande influência da política internacionalizada representada pelos acordos do Mec – United States Agency for International (Usaid) e pelas determinações da Organização das Nações Unidas (ONU). Não era possível, para o governo brasileiro, cumprir a meta da universalização se a educação básica não contemplasse todos os segmentos da sociedade (Rafante, 2016, p. 157).

No que concerne, especificamente, à Educação dos sujeitos surdos, as primeiras iniciativas também vão estar vinculadas, em sua maioria, a famílias abastadas. No início, o campo da pedagogia do surdo acreditava que esses sujeitos deveriam aprender a língua que falavam os ouvintes, mas o começo do século XVIII vai trazer uma separação de correntes teóricas, dividindo-as em oralistas e gestualistas. O primeiro grupo exigia a reabilitação dos indivíduos surdos por meio da superação da surdez por meio da fala. O oralização era imposta como forma de aceite social, o que lançou a maioria dos surdos para longe de quaisquer possibilidades educativas, desenvolvimento pessoal e integração dentro da sociedade (Lacerda, 1998). O segundo grupo tinha mais tolerância frente às dificuldades apresentadas pelos sujeitos surdos com relação à língua falada, concebendo que as formas de linguagem desses sujeitos, ao se diferenciarem da oral, abriam portas à comunicação. O oralismo e o gestualismo são posições opostas que buscaram direcionar a Educação dos sujeitos com surdez (Lacerda, 1998).

Em diferentes espaços, por meio do trabalho de diferentes educadores e educadoras, as propostas que objetivavam promover a Educação de alunos surdos encontraram algumas possibilidades de desenvolvimento. Os avanços dessas práticas pedagógicas e suas divulgações vão culminar no primeiro Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos,

realizado na cidade de Paris, na França, no ano de 1878.

O evento objetivou realizar debates sobre as experiências e as impressões obtidas com os trabalhos realizados com alunos surdos até aquele momento. De acordo com Lacerda (1998), esse espaço de discussão garantiu, para os surdos, algumas conquistas, como o direito de assinar documentos, por exemplo, que os tirou da “marginalidade” social, mas, ainda assim, os manteve distantes de uma possibilidade concreta de integração social.

A segunda experiência internacional sobre Educação de surdos, o segundo Congresso Internacional, aconteceu no ano de 1880, dessa vez realizado na cidade de Milão, na Itália. Esse encontro representou uma completa mudança nos caminhos seguidos pela Educação de surdos até então, sendo considerado, por alguns, um marco histórico. O segundo Congresso Internacional foi organizado por adeptos da corrente oralista que intencionavam fortalecer sua proposta no que concernia à surdez e à Educação de surdos. As decisões tomadas naquele espaço fizeram com que os métodos gestuais fossem quase que inteiramente banidos em sua maioria, o que significou, da mesma maneira, o desaparecimento dos professores surdos das instituições educativas. A partir do segundo Congresso Internacional de Milão, no mundo inteiro, o oralismo foi assumido como principal referencial, e suas práticas educativas passam a ser desenvolvidas e divulgadas (Lacerda, 1998).



Os resultados advindos dessa escolha, entretanto, não projetaram grandes sucessos. A maioria massiva dos sujeitos surdos, em especial aqueles com surdez profunda, não conseguiu desenvolver a fala de uma forma que fosse considerada satisfatória e, mesmo que tenha sido observada em alguma medida, essa evolução não se comparava ao desenvolvimento apresentado pelos alunos ouvintes. Alguns estudos foram realizados, observando-se diferentes realidades que apontaram os mesmos problemas e demonstraram um mesmo matiz: indivíduos com pouco preparo para o convívio social, com dificuldades na comunicação, comprovando o insucesso pedagógico dessa abordagem (Johnson *et. al.* 1991; Fernandes, 1989).

Mesmo diante das proibições envolvendo o uso de gestos e sinais, escolas e instituições educativas para surdos conseguiram desenvolver, às escondidas desse sistema de proibição, suas próprias formas de comunicação por esses meios. Os trabalhos que se debruçaram sobre essas linguagens têm seu surgimento datando a década de 1960, e é por meio do diálogo estabelecido entre diferentes áreas e vertentes teóricas que a ação empreendida por pessoas ligadas à Igreja Evangélica Luterana do Brasil, no que toca à Educação dos sujeitos surdos, se destaca.

De acordo com Silva (2013), os religiosos luteranos, munidos de suas formações em universidades brasileiras e estadunidenses, ao unir diferentes vertentes teóricas, como a científica, a pedagógica e a religiosa, elaboram uma nova visão sobre a surdez

ao se apropriarem da bibliografia que circulava pelos Estados Unidos, como a Língua Americana de Sinais, que reconhecia a comunidade surda como detentora de uma cultura própria.

Silva (2013) sinaliza que, em concordância com a formação e percurso teológico, os luteranos, inspirados pela máxima paulina, em que se afirmava ser fraco para com os fracos, defendiam que se precisava ser surdo para com os surdos. Esse é o caminho que leva a formulação da Comunicação Total no Brasil que, diferente do oralismo e do gestualismo, apontava que a surdez deveria ser vista como uma diferença particular linguística, não como uma deficiência.

Esses breves apontamentos a respeito da História da Educação Especial se fazem importantes para que se entenda como a preocupação voltada aos sujeitos portadores de necessidades especiais veio ganhando proeminência em território brasileiro, em especial a Educação de surdos, para, então, debruçar-se sobre a instituição educativa que este texto busca analisar.

## **A Escola Especial Concórdia**

Na década de 1960, a então professora de Ensino Religioso Naomi Warth, ligada ao luteranismo da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, recebe de uma das suas alunas uma pequena carta. No escrito, a criança comenta possuir dois irmãos surdos que almejavam participar dos mesmos espaços que ela, mas que, frente à falta da língua falada, não encontravam possibilidades. Tocada com o acontecimento, Naomi

busca um primeiro contato com essas crianças, mesmo sem possuir preparo para tanto. O encontro foi pouco fecundo, pois acabou por revelar ainda outras problemáticas, como a falta da alfabetização, por exemplo. Naomi decide, a partir desse momento, ao que dizem as fontes orais, que buscaria os subsídios que lhe possibilitassem o trabalho com aquelas crianças. Junto ao seu marido, que recebe a oportunidade de realizar seu Doutorado nos Estados Unidos, e o restante da família, viaja para esse país e lá busca o preparo que faltava para o trabalho frente à surdez. A bibliografia que circulava nos Estado Unidos, como a Língua Americana de Sinais e o trabalho desenvolvido com alunos surdos nesse mesmo espaço, serve de importante aporte nesse momento de aprendizado.

Na volta ao Brasil, mesmo que sem essa intenção inicial, com o auxílio da Igreja Evangélica Luterana e potencializada pelas necessidades de outras crianças surdas que também precisavam de aulas para a sua condição específica, funda, no ano de 1966, a Escola Especial Concórdia. Essa instituição educativa, localizada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, foi a primeira iniciativa ligada à Igreja Evangélica Luterana do Brasil preocupada em promover uma Educação que se voltasse para alunos com surdez por meio de um viés educativo religioso. Nesse sentido, este texto busca problematizar as formas que o trabalho desenvolvido pela vertente religiosa luterana pode ter usado para caracterizar essa instituição ao projetar os seus alunos para uma vivência voltada para a fé, ao mesmo

tempo que incidia algumas noções de cultura surda muito antes dos movimentos de (auto)representação que conceberam os surdos como uma comunidade, em decorrência do trabalho que desenvolvia.

## **Instituições Educativas e cultura escolar frente ao luteranismo**

Instituições Educativas são, de acordo com Magalhães (2004, p. 124):

[...] 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.

Dessa forma, entender e descobrir esses sentidos é, também, resultar em “uma dialética entre evolução/representação/apropriação com o objetivo de uma construção de uma identidade histórica” (Magalhães, 2004, p. 138). A cultura escolar desenvolvida no interior das instituições educativas, em seus corredores, entre alunos, professores e demais funcionários, nas atividades cotidianas e, inclusive, nas relações de ensino e aprendizado, também é um fator que define uma identidade histórica. Para Julia (2001, p. 10), cultura escolar é:

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

Essas concepções são associadas, nesse estudo, aos posicionamentos empregados pela Escola Especial Concórdia com relação à religião. O projeto educativo luterano, de acordo com Weiduschadt (2012), tinha como característica o firmamento do campo religioso em detrimento de outras esferas, como a social e a familiar, por exemplo. Nesse sentido, ao promover uma Educação que estivesse arraigada aos preceitos do luteranismo, a instituição educativa destacada nesse texto produzia uma cultura escolar específica. De acordo com Viñao-Frago (2000), a cultura escolar é um conjunto de práticas, normas e ideias que se refletem nos modos de fazer e pensar o cotidiano escolar. Segundo o autor:

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Viñao-Frago, 2000, p. 100).

Os conceitos aqui desenvolvidos servem para auxiliar no entendimento da construção educativa religiosa que a Escola Especial Concórdia compunha, atravessando seus alunos no seu fazer cotidiano, permeadas pelas visões da religião luterana.

### **No dia a dia escolar, uma vivência de fé**

A Escola Especial Concórdia buscou, desde sua fundação, proporcionar um espaço de integração

entre seus alunos. Havia programas promovidos pela instituição que abarcavam todo o âmbito familiar, uma vez que existia um entendimento de que a surdez era um fator que atravessava toda essa esfera.

Para dissertar sobre como a religião caracterizou esse espaço educativo ocupado por alunos com surdez a partir da forma em que moldou o modo com a qual ela operava, é importante destacar que as significativas trocas que aconteciam entre esses dois grupos distintos marcavam o espaço que eles ocupavam – em outras palavras, marcavam um território.

Mesmo que o conceito de territorialidade esteja continuamente ligado aos conhecimentos da Geografia e, por isso mesmo, associado diretamente a uma marca científica natural, Pepper (1993) afirma que o homem possui a capacidade de ultrapassar essa característica e produzir um mundo de intencionalidades marcados pelos sentidos humanos. Nessa direção, o território é caracterizado por gestos culturais e concepções geradas socialmente. A sustentação da existência dos sujeitos se dá por meio dessas produções coletivas, que geram um tecido social, um modo social de ser (Pepper, 1993). É a valoração cultural que define esse conceito, desse modo:

A territorialidade corresponde às ações desenvolvidas por vários agentes sociais em uma determinada área geográfica e em um dado momento histórico. As ações são produzidas pelas diferentes relações estabelecidas entre os agentes em uma específico recorte espaço-temporal. Nessas relações, estão incluídos não apenas os processos vinculados à

esfera da produção, mas também, e talvez de forma mais incisiva, os elementos culturais tais como a linguística, a moral, a ética, a religião, enfim, o conjunto complexo de padrões de comportamento, dado pelas crenças, instituições e valores espirituais e materiais que são transmitidos coletivamente [...] (Machado, 1997, p. 22).

Nesse sentido, a territorialidade, para esses dois grupos dentro da instituição, formava uma rede de relações e significados que estavam em constante construção, ocorrendo de pessoas para pessoas. Historicamente falando, para os surdos, a forma de comunicação e, inclusive, constituição enquanto sujeitos se dá, principalmente, por meio da língua, pois “a linguagem que usamos para ler o mundo determina, na maior parte, a forma como pensamos e agimos no mundo e sobre ele” (Volosinov, 1973 *apud* McLaren, 2001). Ao se permitirem participar desse processo de identificação, o sujeito surdo permitia, também, que:

[...] a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem a nossa civilização; o marginal a nossa integridade; o estrangeiro o nosso país; deficiente a nossa normalidade e vice-versa (Skliar, 2000, p. 5).

Os luteranos, por sua vez, por configurarem um dos principais segmentos cristãos do mundo e ainda por possuírem grande importância histórica para dentro do Brasil, encontram sua representatividade cultural em espaços de territorialidade comuns a essa comunidade, como a igreja e a família. Pode-se infe-

rir que, para eles, as práticas religiosas concebidas pela igreja, de modo a fortalecer o grupo e suas instituições, são um dos atributos que os assemelham enquanto uma comunidade detentora de uma cultura específica. Esses dois grupos distintos, donos de características exclusivas, encontraram possibilidades de contato por meio do trabalho desenvolvido pela Escola Especial Concórdia enquanto instituição.

As formas que a Especial Concórdia usou para integrar os preceitos da fé luterana em seu projeto educativo se deram no modo em que a instituição projetou seus alunos a uma vivência voltada para a fé.

Existia toda uma construção que pareava os fazeres cotidianos à prática luterana. As crianças mantinham-se ligadas aos cânones da fé luterana ao participar dos cultos promovidos pela instituição e dos chamados devocionais, que configuravam momentos de duração mais curta, mas ainda sim ligados a essa prática religiosa. Além desses, havia também palavras da Bíblia espalhadas pela escola em dizeres expostos nas paredes e nas condutas dos profissionais que estavam sempre preocupados com os seus posicionamentos e as formas com que lidavam com o cotidiano escolar para que eles estivessem, também, marcados pelos ensinamentos da religião.

Essas posições caracterizavam a Escola Especial Concórdia como uma instituição religiosa em essência, para além das classes específicas de Ensino Religioso, mas em uma constância que perpassava



todas as instâncias da instituição e configura aspectos de uma cultura escolar. De acordo com Nóvoa (1995), a identidade de cada escola se constrói a partir dos seus modos de interação, sendo essa a forma na qual a cultura escolar se manifesta. Os sentimentos que atravessam os integrantes de uma escola podem, por um lado, fortalecer e consolidar os processos ou, por outro, resistir ao desenvolvimento de suas constituições (Nóvoa, 1995).

Os alunos dessa instituição educativa, além de estarem constantemente ligados à religião luterana por meio desses processos desenvolvidos pela escola, eram, ainda, constantemente testados no sentido literal, para que seus professores percebessem se os ensinamos da Bíblia e das práticas religiosas luteranas estavam sendo fixadas pelo alunado e, de certa forma, levadas a sério por este.

É importante destacar que, ao mediar as relações estabelecidas entre escola e Igreja e manter a preocupação ligada com os preceitos desta em primeira instância, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil projetava na Escola Especial Concórdia uma missão evangelizadora. Pelo trabalho ofertado pela instituição em abarcar, em grande maioria, um público que se encontrava em situação de vulnerabilidade social, era realidade de poucos alunos pertencer, de fato, ao luteranismo. Os primeiros contatos entre aqueles que não faziam parte dessa religião e a religião em si acontecia a partir do trabalho da Escola Especial Concórdia e do seu projeto educativo. Era possível,

portanto, o conseqüente aprofundamento de relações entre esses sujeitos e a religião luterana, então uma aproximação mais manifestada, o que levava esses alunos a integrarem o luteranismo, acontecia em decorrência do trabalho desenvolvido pela Escola Especial Concórdia. Nesse sentido, a Escola Especial Concórdia era uma estratégia da instituição Igreja, entendida em Certeau (1994, p. 99):

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos.

Sendo assim, a estratégia da Igreja consistia em fazer com que a Escola Especial Concórdia gerisse e intermediasse as relações estabelecidas entre Educação e religião para que os alunos viessem a se tornar membros luteranos efetivos e participantes do corpo da Igreja. Certeau (1994, p. 102) reforça:

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.

## **Considerações finais**

É importante destacar que os movimentos que problematizaram a surdez e começaram a concebê-la como formadora de uma comunidade são muito

recentes, ou seja, tardiamente construídos no Brasil, datando dos anos 2000 em frente. São posteriores, portanto, à Escola Especial Concórdia. O reconhecimento da Libras como uma língua, de fato, e os avanços da inclusão escolar são algumas das motivações dessa (auto)representação.

Fica evidente, nesse sentido, que o luteranismo foi o fio condutor responsável por manter as relações entre a Escola Especial Concórdia e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Os preceitos dessa religião específica, ao permearem a escola e projetarem, em seus alunos, uma vivência voltada para a fé, caracterizavam esse espaço educativo e o configuravam, por um lado, como uma estratégia evangelizadora da instituição Igreja que, por meio de um projeto educativo religioso específico, buscava levar seus alunos ao pertencimento efetivo enquanto membros luteranos. Por outro lado, ao promover um espaço de integração para pessoas com surdez que, não fosse esse trabalho desenvolvido, possivelmente não teriam oportunidade de contato em outras ambiências, a Escola Especial Concórdia os permitia criar um sentimento de pertença enquanto sujeitos surdos alinhado a um mesmo espaço, a um mesmo território, mesmo que ainda distantes da (auto)representação que *a posteriori* se construiria. Desse modo, essa instituição educativa acabava por projetar alguns sentidos de cultura surda como decorrência de sua ação instituinte.

## Referências

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**, 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: segregação/integração do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

EDLER-CARVALHO, R. **Avaliação e atendimento em educação especial**. Temas em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993, v. 2.

FEREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

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.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOHNSON, R. E.; LIDDELL, S. K.; ERTING, C. J. **Educazione degli studenti sordi: Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio**. Roma: Anicia, 1991.

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

LACERDA, Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

MACHADO, Mônica Sampaio. **Geografia e Epistemologia: um passeio pelos conceitos de Espaço, Território e Territorialidade**. Rio de Janeiro: Publicações UERJ, 1997.

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

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. *In*: MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

NÓVOA, Antonio (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1995.

PEPPER, D. **Eco-Socialism. From deep ecology to social justice**. London; New York: Routledge, 1993.

RAFANTE, Heulalia Charalo. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. **Rev. educ.**, PUC-Camp., Campinas, v. 21, n. 2, 2016.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Educação Especial no Brasil: os seminários sobre a Infância Excepcional promovidos pelas Sociedades Pestalozzi na década de 1950. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Vitória, 2011. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2011.

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

SILVA, César Augusto de Assis. O papel dos agentes religiosos na surdez: considerações sobre a constituição da cultura surda. **Revistas Espaço**, Rio de Janeiro, n. 39, 2013.

SKLIAR, C. Discursos e práticas sobre a deficiência e normalidade: as exclusões da linguagem, do grupo, da mente. *In*: GENTILI, P. **Códigos para la ciudadanía – La formación ética como práctica de la libertad**. Buenos Aires: Santillana, 2000.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico**. Contemporaneidade e educação (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000.

WEIDUSCHADT, Patrícia; TAMBARA, Elomar. O Sínodo de Missouri e o Seminário Teológico-Pedagógico em São Lourenço do Sul – RS (1903-1905). **Revista HISTEDBR**, on-line, Campinas, v. 12, n. 48, 2012.

## Capítulo 9

Memórias de percursos formativos de uma professora

*Helena Venites Sardagna*

### Introdução

Acessar acontecimentos do passado é sempre um ato discricionário, tendo em vista a perspectiva do autor, mas também é atravessado pelos interesses teórico-metodológicos que mobilizam a escrita. Assim, não se trata de acessar o passado com vistas a interpretá-lo e, por conseguinte, constituir projeções futuras contínuas ou descontínuas.

Foucault (2000a), ao atentar para as formações discursivas buscando fazer uma História dos Saberes, contribui para problematizar a História como continuidade das coisas e compreender o, *a priori*, histórico das condições de existência dessas formações. A questão está em olhar para a relação dos saberes com determinados acontecimentos historicamente situados, no conjunto de produção de verdade, na tentativa de significar as rupturas e as discontinuidades.

Nesse sentido, Rago (1995, p. 75) enfatiza:

Foucault chama a atenção para as metáforas biológicas que organizam o discurso histórico, através das quais fazíamos velhas perguntas ao passado e dávamos explicações antigas, mais preocupados em construir linhas de continuidade entre os fatos, articulando-os à custa de aplainamentos forçados. Nem interpretar os fatos, nem estabelecer uma cadeia evolutiva entre eles, e muito menos atribuir

todas essas nossas operações a uma necessidade interna dos fatos históricos.

Ao compartilhar um campo de experiência comum, isto é, o processo de escolarização apresentado no presente artigo, por meio de uma narrativa, está-se compartilhando um acontecimento singular que só é possível pelas condições de emergência de determinados saberes que constituem discursos sobre a escola.

É importante assinalar que problematizar aspectos históricos não significa tomar a História como uma sucessão de acontecimentos lineares, cronologicamente sequenciados, uma vez que “não é uma razão que edifica um sistema coerente [...]; são as criações históricas e não as da consciência ou da razão” que fazem com que apreendamos o mundo” (Veyne 1998, p. 253). Os acontecimentos estão nas contingências e fazem aflorar sua singularidade.

Veyne (1998) ainda corrobora ao compreender o aspecto cultural da História que atravessa as interações humanas e os seus eventos. Assim, os escritos aqui compartilhados são permeados por experiências comuns, particulares, mas não livres das regularidades discursivas que marcam os acontecimentos, os quais não são fatos, mas eventos que se convergem em campos de força.

À história se atribuía a tarefa de tornar viva a totalidade do passado nacional. Essa vocação e esse papel da história devem ser agora revisados se quisermos separar a história do sistema ideológico em que ela nasceu e se desenvolveu.

Ela deve ser preferencialmente compreendida como a análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes. As duas noções fundamentais da história, tal como ela é praticada atualmente, não são mais o tempo e o passado, mas a mudança e o acontecimento (Foucault, 2000b, p. 286-287).

Nessa perspectiva, o presente capítulo compartilha recortes de tempos-espacos de escola, de infâncias e de memórias, na composição de uma possível história singular, com marco inicial na década de 1970, no interior do Rio Grande do Sul. Assim, é pertinente inquirir como compor esses recortes e, ao mesmo tempo, suspeitar da ordem das coisas que demarcam o percurso vivido? Com a contribuição de Foucault (2002a), considera-se que as memórias do percurso resultam também das percepções do presente, com censuras e dispersões próprias do campo discursivo.

## **Memórias do percurso escolares**

O percurso da minha escolarização se inicia com o meu ingresso na então 1ª série do antigo Primeiro Grau<sup>28</sup>, no ano de 1972, na cidade de Porto Lucena. Nasci nessa cidade, localizada na fronteira do Rio Grande do Sul com a Argentina. Apesar de morar próximo ao centro da cidade, o contexto predominante era rural, como todo o município, cujo foco econômico era mais direcionado ao cultivo de soja e outras culturas agrícolas.

---

<sup>28</sup> A classificação era Primeiro Grau para as oito séries (1ª a 8ª) e Segundo Grau para três séries finais.



A escola em que iniciei meus estudos funcionava como um anexo da única escola estadual do município, à época, denominada Ginásio Estadual de Porto Lucena. O anexo em que ingressei atendia alunos do antigo “Primário”, como era a denominação da etapa dos Anos Iniciais. Não frequentei a Pré-Escola, pois naquela época a obrigatoriedade para ingressar na escola era dos 7 aos 14 anos de idade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Foi uma experiência de processo de alfabetização em turma multisseriada, em que havia, na mesma sala, alunos matriculados do primeiro ao quarto ano do “Primário”. Com quatro filas de carteiras, cada série ocupava uma delas. A comunidade escolar era composta, em sua maioria, por agricultores e pescadores, pois a cidade é banhada pelo Rio Uruguai.

Por ser a sétima filha de uma prole de onze, com diferença de idades em média de dois anos entre si, em alguns anos estudei na mesma sala com irmãos maiores e menores. Minha irmã mais velha estudava na mesma sala que eu no meu ingresso, o que pode ter sido uma experiência enriquecedora e confortável, tendo alguém próximo para ajudar e compartilhar os desafios escolares. Por outro lado, por ser de uma família extremamente humilde e carente, vivenciei situações constrangedoras por não ter material escolar, ou mesmo não dispor de roupas e calçados adequados.

Dentre as minhas memórias escolares, tenho nítida a lembrança dos recreios, momentos em que poderíamos extravasar os movimentos e as interações pelos espaços externos, como o gramado da escola e a pracinha. Lembro-me das filas, que sempre eram na ordem crescente, demarcando bem o processo de homogeneização que a escola praticava. Vivíamos uma doutrina própria do militarismo da época, o que ficava expresso na exigência de uniformes, dos momentos cívicos e até das marchas em datas como o Sete de Setembro.

Também trago na memória as práticas corretivas muito recorrentes, por meio de castigos com forte acento comportamental. Por exemplo, aqueles que transgrediam a regra deveriam ficar de joelhos em um espaço próprio para tal, no canto da sala. Outra maneira de conduzir a turma era por meio de uma régua de posse da professora, com a qual ela fazia alertas batendo na mesa, mas em algumas situações chamava atenção de alunos batendo a régua na cabeça daquele que estava sendo alertado.

As minhas memórias das práticas pedagógicas estão mais relacionadas à alfabetização por meio de uma abordagem fortemente tradicional, pela aquisição da leitura e da escrita pela decodificação, assim como pela aprendizagem de cálculos matemáticos sem experiências concretas. Guardo rara lembrança de vivências de contação de história ou acesso à literatura, uma vez que as aulas eram baseadas na memorização de conteúdos, os quais a professora,

no lugar de detentora do conhecimento, repassava à turma.

O meu ingresso na escola foi marcado por uma classificação muito própria daquela época, baseada em estimativas e médias. A turma de 1ª série era dividida em “primeiro atrasado” e “primeiro adiantado”. Naquela época, ingressei no grupo dos “primeiros atrasados”, provavelmente devido à falta de noção de alfabetização. No entanto, ao longo do ano, consegui progredir e passar para o grupo dos mais “adiantados”. Relaciono essa lógica a outro estudo, no qual analisei práticas de distribuição dos corpos na escola, no Rio Grande do Sul, nas décadas de 1970 e 1980.

[...] na década de 1970 e 1980, percebo que as práticas de distribuição dos corpos foram mais evidentes, especialmente com a multiplicação dos espaços chamados “classes especiais”, para os alunos submetidos à Educação Especial. A criação dessas classes não é uma forma de segregação, mas uma maneira de dispor os corpos daqueles que precisam ser normalizados e vigiados nas instituições de modo mais eficaz e como uma condição para a inclusão do anormal nas salas de aula (Sardagna, 2008, p. 132).

Nessa mesma direção, tenho vagas lembranças da expressão “excepcionais”, como denominava a legislação<sup>29</sup> vigente na época, a partir da qual fui conferindo os primeiros sentidos aos sujeitos posicionados pelos discursos da modalidade de Educação Especial, campo de estudo que mais tarde me constituiu como profissional e pesquisadora. Lembro-me ainda da expressão “retardada”, que curiosamente

<sup>29</sup> Lei 4.024/61, o Título X “Da Educação de Excepcionais”.

ganha ênfase somente após a idade escolar, para identificar uma menina, do meu contexto de infância, posicionada abaixo da média exigida na escola, uma vez que não aprendia o que era instituído e, assim, teve que desistir da escola.

Lendo exemplares da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*<sup>30</sup>, é possível encontrar a expressão “retardo” ou “retardo mental” em números dos anos de 1962, 1964, 1965 e 1966. Hoje entendo que tanto aquela expressão quanto esta estavam na ordem do discurso da época, que foi produzindo modos de pensar, de ser e de posicionar os sujeitos na lógica da homogeneização e da normalização. Outros tantos atravessamentos foram constituindo um pensar e uma forma de significar as coisas.

Frequentei o anexo escolar até concluir a então 4ª série, na qual me alfabetizei e enfrentei desafios próprios de uma escola multisseriada. Lá também constituí meus primeiros sentidos sobre a escola, que, de certo modo, marcaram as minhas percepções, mas construíram bases para novos desafios na escola estadual sede, para onde fui transferida ao ingressar na 5ª série do então Primeiro Grau.

Assim, fui percorrendo o currículo escolar, acreditando fortemente na importância da cópia, da repetição e da decoreba, abordagem metodológica mais praticada nas minhas experiências de aluna em

---

<sup>30</sup> A *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* foi um periódico endereçado a professores do Rio Grande do Sul editado de 1950 até o final da década de 1970. Foi um dos materiais analisados para a pesquisa que gerou a minha Tese de Doutorado (Sardagna, 2008).

Porto Lucena, da 1ª até a 5ª série, quando a mudança de cidade me fez parar de estudar no ano de 1978.

No movimento do êxodo rural, mudei-me com minha família para o município de Novo Hamburgo a fim de buscar oportunidades de trabalho no setor calçadista, pois não havia essa perspectiva na minha cidade, sobretudo para uma família tão numerosa, constituída de pai, mãe e 11 filhos. Nessa época, eu tinha 12 anos e a legislação da época permitia o trabalho formal com essa idade. Assim, em menos de um mês eu estava trabalhando numa fábrica de calçados.

A escola teve um lugar importante na minha trajetória, já que, nas palavras de meu pai, era a única ponte “para ser alguém na vida”. Assim, fiquei um ano sem estudar e no ano seguinte fui em busca de uma escola na qual eu pudesse continuar a minha escolarização no turno da noite. E assim se sucedeu. Voltei a estudar em Novo Hamburgo, no ano de 1981, na 6ª série, na Escola Estadual Antônio A. B. de Medeiros, concluindo o então Primeiro Grau no ano de 1983. Fiquei novamente sem estudar no ano de 1984 e no ano seguinte consegui ingressar no então denominado Segundo Grau, tendo cursado no Colégio Estadual de 1º e 2º Graus 25 de julho, entre 1985 a 1987.

Quase 20 anos depois, mais precisamente em 1996, pude iniciar um movimento para realizar um sonho de menina: estudar para ser professora. Ingressei no curso de Pedagogia em meados de

1995 e no ano seguinte passei a cursar em paralelo o Magistério, na modalidade Normal. Com esse curso concluído, na primeira oportunidade prestei concurso público e passei a exercer a função de docente no município de Presidente Lucena, ingressando em 1998. Na sequência, ingressei no quadro de docentes do município de Novo Hamburgo em 2000.

As parcelas de memória compartilhadas aqui, que chamei de percurso, embora pareçam seguir um ordenamento de fatos, não são continuidades, mas junções de eventos que foram possíveis de recuperar pelos sentidos que me atravessam e me constituíram o que hoje sou.

O que seria importante destacar no passado dependeria da construção da trama, da mesma forma que as causas atribuídas na origem do evento se definiriam em função da construção desta mesma trama. Portanto, os eventos históricos não existem como dados naturais, bem articulados entre si, obedientes às leis históricas e esperando para serem revelados pelo historiador bem munido. Um evento só ganha historicidade na trama em que o historiador concatená-lo, e esta operação só poderá ser feita através de conceitos também eles históricos. Um evento só ganha historicidade na trama em que o historiador concatená-lo (Rago, 1995, p. 73).

Toda a narrativa é produzida em meio a um campo epistemológico em que constitui formas de produção do conhecimento. Nesse processo de relações de poder, privilegiam-se posições de sujeito e produzem-se regimes de verdade. As nossas “histórias”, constituídas de parcelas de memórias, embora

não livres desses regimes, são também maneiras de contestá-los e produzir devires.

## **Memórias do percurso da formação docente**

Conforme tentei explicar, muitos elementos foram constituindo a minha trajetória e as minhas aproximações com o campo da Educação. A minha primeira experiência docente foi em turma multisseriada, no ano de 1998, muito semelhante à turma em que ingressei enquanto estudante, na 1ª série, no ano de 1972, guardadas as devidas proporções.

Já trabalhando como professora, eu continuava a tomar como óbvios os discursos que posicionavam os sujeitos nas práticas escolares, a exemplo das classificações mencionadas acima. Nos primeiros cinco anos de docência, passei a atuar nos serviços de apoio à inclusão e, numa perspectiva dos discursos normalizadores muito fortes na escola, buscar espaços formativos para melhor conduzir os alunos posicionados como público-alvo da Educação Especial.

Inquieta com discursos contemporâneos de que o professor precisa estar sempre em formação, busquei um curso de Mestrado. E foi a proximidade de leituras de autores como Michel Foucault que me provocou a problematizar a própria maneira de eu pensar as formas de Educação, tomando como óbvias as práticas de submeter os alunos às métricas curriculares normalizadoras.

O olhar empreendido nos estudos foi me constituindo profissional. Fui investida de uma grande vontade de investigar o campo da Educação Especial, o qual estava diretamente vinculado à função de apoio à inclusão na escola, no ano de 2002. Já no ano seguinte passei a atuar na assessoria às escolas, na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Novo Hamburgo<sup>31</sup>.

Essa experiência me suscitou um deslocamento do olhar que eu tinha até então para algumas verdades que me pareciam inquestionáveis. Passei a compreender o caráter produtivo e não natural das práticas escolares, como as seriações, o tempo da aprendizagem vinculado ao ano letivo e a organização espacial, e problematizar as organizações pensadas para alunos e alunas que necessitavam de olhares pedagógicos, terapêuticos e clínicos como práticas óbvias. Não desconsiderando a importância dessas intervenções, tento entendê-las como parte de discursos datados que foram engendrando os campos educacional, social, cultural e econômico em que se inserem.

As experiências que tive como docente e, posteriormente, à frente de trabalhos relacionados à Educação Especial na SMED, levaram-me a tentar compreender os processos que foram dando sentido à Educação, num momento de exaltação da inclusão

---

<sup>31</sup> Novo Hamburgo localiza-se a uma distância de 40 km da capital do estado, Porto Alegre. Situada na microrregião do Vale dos Sinos, ocupa uma área de 222,35 km e conta com uma população de aproximadamente 247.303 habitantes, de acordo com o IBGE.



escolar, em que as políticas direcionadas a essa modalidade de Educação levantam a bandeira da escola para todos.

Fui compreendendo que as próprias políticas em torno da Educação Especial são práticas de classificação em nome de uma “ordem natural das coisas”, enquanto as atuais políticas de inclusão tentam suavizar essas marcações, produzindo nova ordem e novas subjetividades. Embora tenhamos nos aliado às lutas por políticas e práticas que celebram a “inclusão” nos espaços sociais e educacionais, não significa que não continuamos categorizando, excluindo e nomeando os outros e criando novas formas de disciplinamento e controle dos sujeitos posicionados nas diversas modalidades de Educação.

Nesse movimento, pela minha própria atuação na área da Educação Especial na Secretaria de Educação, busquei o doutoramento, a fim de aprofundar estudos e pesquisar as políticas de Educação Especial. Minha opção por interpelar o tema e dar sentido ao objeto, a partir do lugar de pedagoga atuando na referida área, faz-me problematizar o modo como foram se constituindo as políticas educacionais da Educação Especial e as práticas decorrentes dessa constituição.

Assumi que as práticas que foram objetivando a Educação Especial também foram inventando metanarrativas que privilegiaram e/ou privilegiam determinadas práticas de normalização direcionadas para os sujeitos posicionados pelos discursos da

Educação. A escola, assim como as demais instituições sociais, legitima essas metanarrativas quando assume verdades, contribuindo para que estas sejam entendidas como naturais, a exemplo das oposições binárias, como incluído/excluído, regular/especial, normal/anormal, que permearam as práticas traduzidas nas próprias políticas educacionais vigentes.

Assim, tomo o conceito de políticas de maneira mais abrangente do que a definição que deriva da Modernidade como “conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 7). Considero, sim, que discutir políticas supõe transcender sua esfera específica, entendendo o significado do projeto social. É pertinente compreender a noção de “políticas”, aproximando-as do conceito foucaultiano de discurso (Foucault, 2000a), ou seja, tomando-as como um conjunto de práticas que vão sendo constituídas na rede social, ao mesmo tempo em que vão constituindo novas práticas, criando novos objetos, controlando os sujeitos e as instituições, regulando os fenômenos sociais. Nessa perspectiva, as práticas não se restringem às atividades dos sujeitos. Elas são produtivas e sempre interpeladas por discursos, de modo que não existe prática livre do sistema discursivo, ou seja, discursos constituem práticas.

Nesse sentido, as políticas são um conjunto de práticas cujas condições de aparecimento possibilitam que determinadas práticas de normalização

sejam instituídas, ao passo que elas próprias inventam o que definem e criam condições de possibilidade para que se estabeleçam certas verdades<sup>32</sup>.

A ideia de estruturação sustentou o projeto moderno, que nomeia, divide, categoriza e ordena elementos do mundo, como se essa forma fragmentada atendesse à natureza das coisas e fosse parte da totalidade do mundo. Na direção contrária a essa, não existe uma ordem universal e um modelo único de racionalidade. O homem como espécie, gênero e medida de todas as coisas é colocado em xeque. Da mesma forma, os “outros” são nomeados na cultura por metanarrativas que tentam trazer explicações totalizantes às coisas.

Há um deslocamento da preocupação com estruturas rígidas e processos fixos de significação. Esse processo é incerto, indeterminado e instável, e a linguagem é sistema de significação, na medida em que não representa uma realidade, mas sim a define e a constitui (Wittgenstein *apud* Veiga-Neto, 2003). Isso possibilita afirmar que não são os sujeitos que constituem a linguagem, mas, ao contrário, eles são constituídos nesta, numa rede de relações marcadas por lutas pela imposição de sentidos.

Com isso, torna-se central não problematizar a realidade em si, mas as formas pelas quais entendemos e fazemos essa realidade. A análise afasta-se

---

<sup>32</sup> Tomo o conceito de verdade como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Foucault, 2001, p. 13).

dos binarismos do tipo significante-significado, assim como da noção de sujeito produtor de significados. A ênfase recai sobre as práticas que dão significado às coisas e ao próprio sujeito.

Os discursos possuem regularidades que definem o que pode e não pode ser dito, o que é verdadeiro e o que é falso e as circunstâncias em que se dá o dito, assim como limitam o acontecimento e o acaso (Foucault, 2002a). Importa, aí, problematizar discursos que são tomados como verdades. O caráter discursivo das práticas adquire importância, na medida em que as métricas escolares são produzidas discursivamente nesse processo.

As práticas articulam-se aos processos de normalização dos sujeitos, inventando posições de sujeito, ora denominado “deficiente”, ora “com necessidades educacionais especiais” ou, ainda, “incluído”, entre outras denominações. São posições não fixas e contingentes, que ao longo da História receberam *status* de “anormal”, sendo este o sujeito posicionado como desviante da média em relação à norma na escola.

O termo “anormal” refere-se à obra *Os anormais*, de Foucault (2002b), que localiza o nascimento de uma nova psiquiatria na segunda metade do século XIX, que deixa de ser uma técnica do saber da doença e assume, como objeto, o comportamento, seus desvios e suas anomalias, tendo como referência um desenvolvimento normativo. Foucault (2002b, p. 395) descreve aspectos relativos aos grandes discursos te-

óricos do final do século XIX, quando efeitos de poder e de saber da Psiquiatria consolidam as “síndromes de anomalias, como síndromes anormais, toda uma série de condutas abertas, desviantes, etc.”.

No lugar de pesquisadora da Educação, evidencio que ao longo dos anos certas concepções foram sendo enfatizadas, continuidades ou rupturas se instalaram, mas não de maneira linear e evolutiva. Percebe-se que há um deslocamento nos discursos em favor da inclusão, no sentido da “superação” da exclusão, contudo se forjam outras formas de normalizar e interpelar os sujeitos escolares, por meio de outras classificações que envolvem os serviços de apoio, os olhares clínicos e as novas distribuições de corpos na escola a fim de “dar conta” das especificidades, tendo no horizonte as métricas curriculares.

### **Considerações finais**

O presente artigo compartilha memórias de percursos formativos de uma professora, elencando tempos-espacos da escolarização básica e da formação docente. Por meio da narrativa de percurso, trago recortes do período escolar da infância, apresentando uma possível história singular, que se inicia no ano de 1972, no município de Porto Lucena. Busca demarcar o percurso vivido e ao mesmo tempo problematiza as percepções do presente, compreendendo que o aspecto cultural da História atravessa os eventos humanos, com a contribuição do campo discursivo, com inspiração em Michel Foucault (2002a).

As reflexões consideram que as narrativas são produzidas em meio a um campo epistemológico, de modo que se privilegiam posições de sujeito alinhadas aos regimes de verdade que constituem as práticas. Por outro lado, ao narrar nossas “histórias”, podemos exercitar pequenas resistências aos processos de homogeneização que funcionaram como marcadores dos nossos processos identitários.

É possível analisar que as narrativas, tanto do percurso escolar quanto do profissional, não são percursos lineares e evolutivos, mas eventos que vamos agregando a partir dos significados que vão nos constituindo sujeitos. Também é possível evidenciar que a escola é forjada por percursos normalizadores, marcada por classificações que vão se deslocando ao longo da História, em consonância com a ordem dos discursos de cada contexto.

## Referências

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. v. 2.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 8. ed. Petrópolis: Edições Loyola, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995.

SARDAGNA, Helena V. **Práticas normalizadoras na educação especial**: um estudo a partir da rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 A 2007). 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo J. da. **Michel Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## Sobre as autoras e os autores

### **Adriana Duarte Leon**

Possui Graduação em Pedagogia e em História, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora do Instituto Federal Sul Rio-Grandense e atua junto ao Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e ao Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação e Tecnologia e Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. Desenvolve estudos com ênfase em História da Educação, Ensino de História, Educação Técnico Profissional e Profissão Docente.

E-mail: [adriana.adrileon@gmail.com](mailto:adriana.adrileon@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0791-7359>

### **Chéli Nunes Meira**

Graduada em Bacharelado e Licenciatura em História, mestre em Educação e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Integrante do Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/UFPel).

E-mail: [cheli.meira@gmail.com](mailto:cheli.meira@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7432-0264>

### **Darciel Pasinato**

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestre em Educação, especialista



em Supervisão Educacional e em Orientação Educacional e graduado em História pela Universidade Passo Fundo, e graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Tem experiência na área de História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Políticas Educacionais, Gestão Educacional e Escolar, Educação do Campo, Memória, História Oral e Ensino de História. Membro da Rede Temática Internacional de Investigação de Educação Rural (RIER), do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (POVO DE CLIO/UFSM) e do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Educacional/Escolar (PPGE/UNISINOS). Pesquisador e professor colaborador no PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

E-mail: [darcielpasinato1986@gmail.com](mailto:darcielpasinato1986@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4167-2025>

### ***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](mailto:earriada@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5216-2739>

### ***Elias Kruger Albrecht***

Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas, Mestrado em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Especialização em Metodologia de Ensino de História e em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Membro do grupo de pesquisa Centro de Estudos e Investigação em História da Educação (CEIHE). Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação no contexto da imigração alemã e pomerana, cartilhas escolares em língua alemã produzidas por editoras vinculadas a Sínodos luteranos, Cultura e memória pomerana, Análise de imagens, Nacionalização do ensino, Organização de acervos. Cursa Doutorado em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: [eliask.albrecht@gmail.com](mailto:eliask.albrecht@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7381-8909>

### ***Elisângela C. S. Dewes***

Graduada em Comunicação, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Pesquisadora integrante do projeto Instituições Escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha: práticas e processos de escolarização na primeira metade do

século XX, Edital ARD 04/2019. Processo número: 19.2551.00013035.

E-mail: [elisangela.silva@ucs.br](mailto:elisangela.silva@ucs.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2281-7017>

### ***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/UFMG). 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), sendo atualmente secretário da Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores em história da educação (ASPHE).

E-mail: [fernandoripe@yahoo.com.br](mailto:fernandoripe@yahoo.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0007-0597>

### ***Giovani de Souza Barbosa***

Possui Licenciatura Plena em História e Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas,

Especialização em Educação com ênfase em Ensino e Formação de Professores pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas, em Educação com ênfase em Educação de Surdos e em Educação com ênfase em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (Bolsista Capes). Integrante do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/UFPel), Observatório do Ensino Médio – RS (UFRGS) e do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI/UNIPAMPA).

E-mail: [giovanibarbos@live.com](mailto:giovanibarbos@live.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7089-8969>

### ***Helena Venites Sardagna***

Doutora em Educação e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos; pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI/UERGS).

E-mail: [helena-sardagna@uergs.edu.br](mailto:helena-sardagna@uergs.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6175-9542>.

### ***Jaqueline de Gaspari Piotrowski***

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, mestre em Educação pela

Universidade Federal de São Carlos, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Integrante do Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos e Investigação em História da Educação (CEIHE/UFPel).

E-mail: [jaqueline.degaspari@gmail.com](mailto:jaqueline.degaspari@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2672-8262>

### **Jorge Luiz da Cunha**

Pós-doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, doutor em História Medieval, Moderna e Contemporânea pela Universidade de Hamburgo, na Alemanha, mestre em História pela Universidade Federal do Paraná e graduado em Estudos Sociais Universidade de Santa Cruz do Sul. No campo da pesquisa, dedica-se a temas relacionados a: História da Educação, Ensino da História/Educação Histórica, História das Migrações, História Oral e Narrativas (Auto)Biográficas. Coordena o Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (POVO DE CLIO/UFSM). Pesquisador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: [jlcunha11@yahoo.com.br](mailto:jlcunha11@yahoo.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4056-8859>

### **José Edimar de Souza**

Graduado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano e em Geografia pela Universidade de Caxias do Sul,

bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul, mestre e doutor em Educação com estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. Vice-líder do Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM/UCS). Coordenador dos projetos: Grupo Escolar no Vale do Sinos e na Serra Gaúcha no século XX: Histórias, Culturas e Práticas, processo número: 21/2551-0002214-0 (FAPERGS), e Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: Culturas e Práticas em Perspectiva Regional, processo número: 403268/2021-4 (CNPq).

E-mail: [jesouza1@ucs.br](mailto:jesouza1@ucs.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1104-9347>

### **Laryssa Celestino Serralheiro**

Mestranda 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](mailto:laryssa.celestino@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9421-3389>

### **Natália Garcia Pinto**

Graduada em História Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande, mestra pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estágio de Pós-Doutorado em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com interesse em História Social da Escravidão e Liberdade e Educação no Pós-Abolição. Professora na Escola de Ensino Fundamental La Salle.

E-mail: [nataliag.pinto@gmail.com](mailto:nataliag.pinto@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5404-3960>

### **Patrícia 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>

### ***Samanta Vanz***

Graduada em Design pelo centro Universitário da Serra Gaúcha, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista CAPES. Professora de Design no Centro Universitário da Serra Gaúcha. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM/UCS). Pesquisadora integrante do projeto Instituições Escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha: práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX, Edital ARD 04/2019. Processo número: 19.2551.00013035.

E-mail: [svanz1@ucs.br](mailto:svanz1@ucs.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3883-0224>

### ***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>



## **Washington Dener dos Santos Cunha**

Possui Licenciatura Plena e Bacharelado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado em História Política e das Relações Internacionais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. Diretor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador do Diretório de Grupo de Pesquisa Intelectuais e Poder no Mundo Ibero-Americano, associado à linha Intelectuais e Educação. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: História Social, História Cultural, História Moderna e Contemporânea, História da África, História da Educação, Cotidiano e Cultura Afro-Brasileira.

E-mail: [wdener@uol.com.br](mailto:wdener@uol.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5995-8593>



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:



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



ISBN 978-65-5807-269-0



9 786558 072690

