ELIANE TERESINHA PERES

APRENDENDO FORMAS DE PENSAR, DE SENTIR E DE AGIR A ESCOLA COMO OFICINA DA VIDA: DISCURSOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS ESCOLARES DA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA GAÚCHA (1909-1959)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação da Professora Dra. **Maria Alice Nogueira** como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

BELO HORIZONTE, 05/12/2000.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Denice Barbara Catani

Faculdade de Educação

Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Lúcio Kreutz

Centro de Ciências Humanas

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS)

Prof. Dr. Luciano M. Faria Filho

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

Profª. Dra. Lucíola L.C.P. dos Santos

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

Dos muitos privilégios que a vida me

concedeu, um é inenarrável:

ser mãe de Leonardo!

A tese é dedicada a ele, com amor!

Pelo seu companheirismo, sua alegria

e sua capacidade de adaptação a situações novas!

AGRADECIMENTOS

Chegou, enfim, o tempo da lavagem dos cestos! Se "a vindima só acaba com a lavagem dos cestos", conforme aprendi com a rica tradição oral portuguesa, a hora é chegada. Agora é esperar, agradecer e torcer que os frutos desta colheita resultem...

Da plantação até aqui o caminho foi longo. Nesta trajetória, muitas foram as pessoas que comigo plantaram, esperaram pacientemente a planta crescer, ajudaram a cortar as más folhas e galhos, adubaram, superaram as tempestades e as intempéries, agradeceram aos céus o bom tempo, trabalharam árdua e delicadamente na colheita, na separação do melhor fruto, cantaram e festejaram comigo as alegrias do trabalho final!! Preciso agradecer de modo especial a essas pessoas. Compartilho com todas elas o final da safra, mas certamente não é delas a responsabilidade pelos "frutos mal cuidados".

À Profª Dra. Maria Alice Nogueira, pela serenidade, competência e seriedade com que realiza o trabalho acadêmico. Na orientação desta tese não foi diferente. Acima de tudo, agradeço pela confiança que depositou em mim, já que ao aceitar-me como orientanda, logo após sua chegada da França, nem sequer me conhecia.

Ao Prof. Dr. António Nóvoa, pela experiência que me proporcionou ao concordar em orientar meu Estágio no Exterior (doutorado-sanduíche). Sua acolhida na Universidade de Lisboa, junto ao seu grupo de pesquisa – PRESTIGE –, foi muito calorosa e inteiramente proveitosa. Entre muitas coisas, aprendi com ele que é plenamente possível combinar simplicidade, humildade e generosidade com sucesso e prestígio acadêmico.

À Profª Dra. Lucíola L. de Castro Paixão Santos, que foi a primeira pessoa que me recebeu na UFMG na ocasião em que fui conhecer o Programa de Pós-graduação em Educação; ouviu atenta e desinteressadamente minhas formulações iniciais de pesquisa, incentivando-me a propor o projeto que ainda estava em fase embrionária.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFMG, Lucíola, Antonio Augusto (Duti), M. Alice e Fernando Hernandez, pelas novas aprendizagens que me propiciaram nos seminários que realizei.

Um agradecimento especial à professora Magda Soares, pela sua grandeza como mestra e pelo privilégio que me concedeu em dispensar seu carinho para comigo e para com meu filho.

Às professoras entrevistadas para esta pesquisa, que generosamente me acolheram em suas casas e dividiram comigo uma parte importante de suas vidas.

À banca de qualificação da tese, professora Lucíola Santos, professor Luciano Faria Filho e professora Maria Helena Bastos, pela leitura atenta e pelas importantes contribuições que fizeram na ocasião da qualificação. Em função de meus limites, algumas questões por eles indicadas não foram incorporadas ao texto.

Aos leitores da versão final da tese, José Fernando, António Carlos, Giana Amaral e Sebastião, pelas pertinentes questões que colocaram.

Aos pesquisadores e pesquisadoras do PRESTIGE – Lisboa, pela recepção amigável e pelos significativos momentos de crescimento acadêmico que o grupo, em suas densas discussões, me proporcionou. Deixei lá, separados pelo Oceano mas ligados pelo coração, dois grandes amigos e parceiros nas discussões e na produção acadêmica: António Carlos e Laura Girão.

No trajeto de quatro anos entre Pelotas-Belo Horizonte-Lisboa-Pelotas, muitos amigos eu fiz, muitos irmãos de coração eu encontrei. Em especial, Ângelo Rodrigues, Isabel Frade, Aracy Evangelista e Eliana Machado, pela amizade, pelo carinho e pelos bons momentos que juntos partilhamos e que agora fazem parte da nossa história.

Em Belo Horizonte, muitas pessoas freqüentaram nossa casa e alegraram nossos dias nas Minas Gerais. Com outras tantas, o convívio se estabeleceu nas salas de permanência da Pós, nas salas de aulas, no bar e nos corredores da FaE. É impossível esquecê-las: Renata, Lourdinha, Jaqueline, Vanilton, Liliana, Hercília, Juraci, Eliana (todos de Jataí), Ronaldo e Dora (Belém), Justino (Fortaleza), Eliana e Luiz (Recife), Cínara (Brasília), Vânia (Diamantina), Ângelo e Cláudia (Barbacena), Marcus Vinícius, Vaninha, Janete, Luzia, Edilene, Eduardo, Karina, Écio, Rosa, Flávia, Macaé, Kátia, Cláudio, Marlucy, Ana e Léozinho, Cláudia, Samira, Júlio Emílio, Isabel (BH). Minha lembrança carinhosa àqueles que deram apoio "logístico" importante durante minha estada em Belo Horizonte: Nádia, João e seus auxiliares (xerox) e William e Goreti (livraria).

Em Portugal, o professor Rogério Fernandes e a professora Graça nos acolheram e nos mostraram muitas belezas daquele país. A eles sou grata pelos bons momentos que nos proporcionaram.

Um agradecimento especial aos amigos "luso-brasilero-paulistas" que tanto alegraram nossa estadia em Lisboa: Álvaro, Marly e Renato.

Alguns com maior freqüência, outros esporadicamente, mas muitos amigos estiveram virtualmente conosco nestes quatro anos. Aos amigos "internéticos", o agradecimento pelas palavras amigas e pelas notícias sempre muito bem-vindas: M. Antonieta, Lúcia, Álvaro, Elomar, Zilma, Gomercindo, Jarbas, Jacira, Mabel, Wande e Moa, Francisca, Isabel, Aracy, Ângelo, Eliana, Renata, Lourdinha, Vânia, Laura, professora Magda, minha irmã M. Luiza e minha sobrinha Clarissa.

Aos amigos que cuidaram com carinho "das nossas casas aqui nos pampas gaúchos": Seu Nei, D. Isabel, Lúcia e Samara.

À minha irmã Maria Luiza, que em muito facilitou minha vida, "cuidando de tudo um pouco" enquanto estive fora. Mas principalmente pela presença sempre amiga e carinhosa apesar da distância física que a vida nos impôs.

À Gicelda, que assume integralmente todas as atividades domésticas e, cotidianamente e de forma serena, cuida da casa e acaba "cuidando também um pouco de mim".

Aos colegas do Departamento de Ensino da FaE/UFPel, que me liberaram integralmente para a realização do doutorado, assumindo todos os meus encargos didáticos.

À CAPES, pela concessão da bolsa que tornou possível este trabalho. Um agradecimento especial à técnica Marigens Carvalho da CAPES, que por ocasião da concessão da bolsa-sanduíche sempre me tratou pronta e respeitosamente.

Ao Sebastião, por ter estado ao meu lado incondicionalmente nesses últimos quinze anos!

APRENDENDO FORMAS DE PENSAR, DE SENTIR E DE AGIR –
***A ESCOLA COMO OFICINA DA VIDA*:**
DISCURSOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS ESCOLARES
DA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA GAÚCHA (1909-1959)

SUMÁRIO

RESUMO 11

ABSTRACT 12

EPÍGRAFE 13

APRESENTAÇÃO 14

CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: o percurso da investigação 19

1. A origem do estudo e as opções de trabalho 19

2. As fontes da pesquisa: como *dialogar* com os dados empíricos? 31

3. Os interlocutores da investigação: como *dialogar* com a teoria? 59

4. A estrutura do trabalho 72

PRIMEIRA PARTE

A *REINVENÇÃO* DA ESCOLA NO RIO GRANDE DO SUL: COLÉGIOS ELEMENTARES E PROCESSO RENOVADOR 76

CAPÍTULO 1 - A criação dos colégios elementares: um novo modelo escolar para o ensino primário gaúcho (anos 10-30) 77

A criação dos colégios elementares e a expansão do ensino público primário 80

CAPÍTULO 2 – Entre práticas e discursos: a institucionalização da *modernidade pedagógica* no Rio Grande do Sul (anos 30-50) 126

1. *Progresso moderado:* os anos 30 e a emergência do processo de renovação pedagógica no Estado 131

2. O fim do *empirismo desorientado* e a produção de uma *expertise* educacional: a criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE (1943) 138

3. *Ensinar a viver:* a *ciência moderna* e a função da escola e do ensino no discurso pedagógico do CPOE 152

SEGUNDA PARTE

OS ATORES SOCIAIS: PROFESSORAS E ALUNOS NO CONTEXTO DA RENOVAÇÃO 168

CAPÍTULO 3 – *Formadoras de espíritos, modeladoras de almas:* as professoras primárias e o processo de renovação pedagógica 169

1. Quem ensinava nas escola primárias?
Perfil sócio-profissional das professoras gaúchas..... 172

2. *Missão* e *apostolado* docente: o *discurso oficial* e o *discurso associativo* da profissão docente..... 194

3. A formação docente e o processo de renovação pedagógica 210

4. A *Hora de Leitura Pedagógica* e *outras leituras*: uma estratégia de "envolvimento" docente no processo de renovação 222

CAPÍTULO 4 – *Educação das vontades, domínio de si:* a *criança-educanda* no discurso de renovação pedagógiga e as práticas de objetivação e de subjetivação da infância 236

1. *Espíritos em formação:* a criança-educanda no discurso pedagógico do CPOE e as formas de 'descritibibilidade' da infância 240

2. *Práticas de medição, práticas de classificação:* os testes, a organização das classes e as provas objetivas..... 253

3. *Domínio de si:* a vigilância no espaço escolar como prática de objetivação e de subjetivação da infância 287

TERCEIRA PARTE

ENTRE CORREDORES E SALAS DE AULAS DA ESCOLA PRIMÁRIA: O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS ESCOLARES 298

CAPÍTULO 5 – O*cupações ativas, problemas vitais:* o currículo da escola primária sob a influência do movimento renovador..... 299

1. O discurso regulativo da escola primária: os conhecimentos e os valores escolares..... 302

2. Livros e leituras escolares: lugar de produção, espaço de divulgação do discurso regulativo 338

CAPÍTULO 6 – *Vocação da ordem, austeridade da conduta, elegância das atitudes:* as práticas institucionais no cotidiano da escola primária 361

1. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir:* a vida escolar 366

1.1. *A liturgia da salvação:* as preleções e as campanhas escolares 366

1.2. Celebrações religiosas, comemorações cívicas, exaltação da natureza: *as práticas e os exemplos como salvação das almas e como formas de desenvolvimento do sentimento cívico-patriótico* 370

1.3. As *instituições complementares* da escola: *atos de salvação, formas de modernização* 385

2. O espaço da sala de aula ou… de como as práticas se *inscrevem* nos discursos 393

2.1. As rotinas escolares: entre a renovação e a tradição pedagógica 393

2.2. *Arquitetura temporal:* a organização e os usos dos tempos escolares 407

2.3. A *voz autorizada, o olhar detalhado*: a disciplina escolar 414

CONCLUSÕES 421

FONTES DE PESQUISA 432

BIBLIOGRAFIA 440

ANEXOS 455

Anexo 1 ..... .456
Anexo 2 ..... .468
Anexo 3 ..... .485
Anexo 4 ..... .495
Anexo 5. 498
Anexo 6. .....
Anexo 7. 505

RESUMO

A tese principal que desenvolvo neste trabalho é a de que a primeira metade do século XX marca, no Rio Grande do Sul, o momento de organização do sistema público de ensino primário sob a égide do Estado. A edificação desse sistema público contou com um modelo escolar específico: os **colégios elementares** (criados em 1909 e instalados em 1910). Escola urbana, seriada, multidocente, sob uma direção única, os colégios elementares impuseram-se como o modelo ideal de escola e se consolidaram sob a forma de **grupos escolares** na década de 30. Esse período marca a emergência de um "novo discurso" na educação pública: o da **renovação pedagógica**. A produção, a difusão e a apropriação desse discurso na prática escolar é analisada na tese. Examino como esse discurso foi produzido e divulgado principalmente através do **Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** (CPOE), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado e criado em 1943. O CPOE foi o espaço de produção de uma nova *expertise* educacional no Rio Grande do Sul e responsável pela introdução de práticas *científico-experimentais* no ensino primário. Privilegio na análise, entre outras coisas, as práticas de *objetivação* e de *subjetivação* da *criança-educanda*, os discursos voltados às professoras primárias nesse contexto de renovação pedagógica, a organização curricular ancorada em um discurso regulativo, as práticas escolares como "tecnologias do eu" e a organização do trabalho docente em sala de aula. O trabalho pretende ser uma contribuição para uma **história das práticas pedagógicas** da escola primária brasileira.

ABSTRACT

The main thesis that I develop in this work is that the first half of century XX marks, in Rio Grande do Sul, the moment of organization of the public system of primary teaching under the charge of the State. The construction of this system included a peculiar school model: the **elementary schools** (created in 1909 and consolidated in 1910). These elementary schools, characterized as urban schools, with different grades, having one teacher per grade and directed by a single principal, were established as the ideal model of school and became known as **"grupos escolares"** in the Thirties. This period brings out a "new discourse" in public education: that of a **pedagogical renewal**. The production, the dissemination and appropriation of such a discourse in the school practice is analyzed in the thesis. I examine the way this discourse was produced and spread mainly through the **Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** (CPOE) a subordinate organ of the Education Secretary of State, created in 1943. CPOE has been both the locus of production of a new educational *expertise* in Rio Grande do Sul and the responsible for the introduction of scientific-experimental practices into primary education. In my analysis I privilege, among other things, the practices of *objectivation* and *subjectivation* of the *child-student*, the discourses addressed to primary teachers in that context of pedagogical renewal, the curricular organization tight to a regulative discourse, the school practices as "technologies of the self", and the organization of teachers work in classroom. The work intends to be a contribution to the **history of pedagogical practices** of Brazilian primary school.

"A ação educativa da escola não deve limitar a enriquecer inteligências e capitalizar conhecimentos. Cabe-lhe a tarefa mais profunda, sólida e verdadeira, qual é a de enobrecer, espiritualizar e moralizar a criança no contato imediato da vida escolar".
(Olga Acauan Gayer. Diretora Geral da Instrução Pública, RS. Comunicado n° 2. 01/04/1940).

APRESENTAÇÃO

> La escuela no es sólo un lugar de aislamiento en el que se va
> a experimentar, sobre una gran parte de la población infantil,
> métodos y técnicas avalados por el maestro,
> en tanto que 'especialista competente' o mejor,
> declarado como tal por autoridades legitimadoras de
> sus saberes y poderes; es también una institución social que emerge
> enfrentándose a otras formas de socialización y de trasmisión
> de saberes que se verán relegadas y descalificadas por su puesta en marcha
> (Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, 1991, p. 38).

Julia Varela e Alvarez-Uria, ao fazerem a afirmação reproduzida acima, se referem mais especificamente ao processo de *imposição da escola* como forma de socialização da infância em curso na Europa desde o século XVI. No entanto, ela parece-me absolutamente pertinente para iniciar a reflexão sobre a temática aqui proposta: *a escola primária gaúcha*. Em que medida a escola no Rio Grande do Sul impôs-se como a forma mais legítima de educação da infância (Guy Vicent, 1980)? E mais, quando e como ela se impôs para as crianças de todos os meios sociais? Em qual modelo e sob quais pressupostos pedagógicos a escola gaúcha foi edificada? Quais as práticas que foram impostas, criadas, e re-criadas no seu cotidiano? Quais as formas de enfrentamento daqueles que defenderam a escola como espaço privilegiado de educação em detrimento de outros espaços educativos (família, Igreja, comunidades)? No mesmo sentido: quais os confrontos entre aqueles que defendiam diferentes *modelos escolares* (escolas isoladas, grupos escolares, escolas domésticas, particulares, comunitárias, confessionais, estatais, etc)? Essas foram algumas das questões motivadoras deste trabalho.

Não é demasiado afirmar que a história da **escola primária** no Rio Grande do Sul é uma história do século XX. Pelo menos a escola com a estrutura e a organização administrativo-pedagógica que conhecemos hoje. Elegi, por isso, a primeira metade deste século para analisar o ensino primário gaúcho. Pretendo argumentar que há dois *momentos-fortes* que marcaram a história da escola primária nesse período. O primeiro, o da

institucionalização e da **difusão** de um **modelo escolar**[1] – das *escolas graduadas*[2], denominadas no Rio Grande do Sul de *colégios elementares*, mais tarde chamados de *grupos escolares* – e o da **expansão** do sistema público estadual de ensino. Esse fenômeno ocorreu entre os anos de 1910 e 1930/40. O segundo momento caracteriza-se, principalmente entre finais dos anos 30 e dos anos 50, como o da **emergência** de um "sistema de verdades científicas" para a escola primária, baseado fundamentalmente na Psicologia, na Pedagogia Experimental e nos princípios da Escola Renovada. Interessa-me mostrar como os discursos pedagógicos, entendidos como "sistema de verdades", foram se instituindo e como *produziram* a escola primária, suas práticas e seus agentes: alunos/as e professores/as. Sistema de verdades será tomado na perspectiva de "regime de verdade", como proposto por Michel Foucault, ou seja, no entendimento de que:

> Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Michel Foucault, 1999, p. 12).

A **tese principal** que defendo é, assim, a de que a primeira metade do século XX marca, no Rio Grande do Sul, o momento de organização do **sistema público** de ensino primário sob a égide do Estado e de que a edificação desse sistema público contou com um modelo escolar específico: os **colégios elementares** (criados em 1909 e instalados a partir

---

[1] Entendo **modelo escolar** como sendo a construção sócio-histórica e cultural de um *modo* de organização administrativo-pedagógico da instituição escolar que pode variar no tempo. Essa construção histórica é resultante da intersecção de uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos e, ainda, da ação concreta dos sujeitos escolares (Cf. Marta M. C. Carvalho, 1997a. Ver também António Nóvoa, 1998b, 1995a, 1987; João Barroso, 1995; André Petitat, 1994; David Hamilton, 1992; António Viñao Frago, 1990).

[2] Alguns autores (como, por exemplo, João Barroso, 1995; Antonio Viñao Frago, 1990; e no Brasil, Rosa Fátima de Souza, 1996), utilizam a expressão *escola graduada* para caracterizar esse modelo escolar de organização pedagógica da escola primária que previa as classes graduadas, o ensino simultâneo, a graduação do currículo, uma distribuição rígida do tempo escolar, uma professora para cada classe de alunos sob uma direção única. Pelo fato de ser a expressão mais recorrente nessa literatura, opto, também, pela utilização da expressão, embora não seja de uso tão recorrente na literatura historiográfica brasileira (alguns autores, como por exemplo, Luciano Faria Filho e Diana Vidal [2000] preferem utilizar a expressão *escola seriada*). Chamo a atenção, no entanto, para a diferenciação que Antonio Viñao Frago (1990) estabelece entre *graduação escolar* e *escola graduada*. Diz o autor que antes da implantação da escola graduada, "a graduação escolar obviamente já [era] conhecida e praticada na escola primária através dos métodos mútuo, simultâneo e misto" (p. 8). A escola graduada representou, segundo esse autor, a passagem da **escola-aula** para a **escola-colégio**, ou seja, "a substituição da escola na qual um só professor, em um local muitas vezes isolado e sempre independente de outros similares, ensinava a um grupo de alunos cujas idades e conhecimentos cobriam todo o ensino primário, pela escola com várias aulas, professores, graus e alunos classificados e agrupados, o mais homogeneamente possível, em função de suas idades e conhecimentos" (p. 8). Essa citação foi por mim traduzida do original em espanhol. As citações de obras e autores espanhóis e franceses utilizadas ao longo do trabalho são traduções de minha exclusiva responsabilidade.

de 1910). Escola urbana, seriada, com classes graduadas pela idade e grau de conhecimento, multidocente, sob uma direção única, os colégios elementares impuseram-se como o modelo ideal de escola e se consolidaram sob a forma de **grupos escolares** na década de 30. Esse período marca também a emergência de um "novo discurso" na educação pública: o da **renovação pedagógica**. A partir de então, esse discurso impôs-se paulatinamente como dominante no campo educacional. A análise da emergência e da difusão desse discurso de renovação é, assim, parte fundamental da tese que desenvolvo. Interessa-me, fundamentalmente, mostrar *se* e *como* esse discurso *produziu* novas práticas escolares.

Renovação pedagógica tem, aqui, um sentido amplo que permite abarcar as diferentes influências - da Psicologia, da Pedagogia Experimental e da Educação Nova principalmente - que conformaram a escola primária na primeira metade deste século no Rio Grande do Sul. Ao configurarem a escola, as *ciências modernas* foram também sendo produzidas e legitimadas pouco a pouco. Houve, portanto, um duplo movimento: as ciências pedagógicas produziam práticas escolares ao mesmo tempo em que eram produzidas a partir dessas práticas.

Foi possível identificar a influência da Psicologia e da Pedagogia Experimental principalmente através de práticas instauradas nas escolas gaúchas a partir dos anos 30 (o uso de testes de inteligência e de maturidade, a realização de pesquisas de caráter psicopedagógico, a *criação* de formas de 'descritibilidade' da infância, os experimentos metodológicos, etc.).

A influência da Educação Nova no Rio Grande do Sul é perceptível em praticamente toda a documentação pesquisada. São constantes as referências a questões como: *ensino flexível, respeito às experiências e vivências do aluno, interesses naturais da criança, autonomia dos alunos, autodisciplina, espontaneidade, movimento, liberdade, criatividade, interesses e necessidades infantis, experiências práticas no processo de ensino, formação integral, importância da compreensão ao invés da memorização, evolução mental, fundamentos psicológicos da infância, níveis de desenvolvimento mental e emocional, estágios de desenvolvimento infantil, manifestações livres do espírito infantil, aprendizagem globalizada, métodos ativos (projetos e unidades de trabalho), interesses da classe, realidade da criança, desenvolvimento natural do indivíduo, trabalho ativo, observação da realidade, aptidão e diferenças individuais, aprendizagem significativa, escola e vida.* Entre outros, esses princípios foram amplamente difundidos por educadores ligados à Educação

Nova[3] (Entre eles, pode-se citar, Adolphe Ferrière, 1934a, 1934b, 1965; Edouard Claparède, 1933, 1931; John Dewey, 1978; Anísio Teixeira, 1978; Lourenço Filho, 1969a, 1969b).

Identificando os colégios elementares/grupos escolares como um espaço que foi instituindo paulatinamente uma nova cultura escolar, organizado de forma mais racional, que permitia um controle maior tanto sobre os alunos quanto sobre as professoras, foi possível, neste trabalho, apreender um momento de 'gestação' de novas práticas escolares (a organização das classes, o uso dos testes de maturidade para a classificação dos alunos, a implantação do sistema de provas objetivas, as formas de 'descritibilidade' da infância, uma nova maneira de compreender e organizar o currículo e os processos de ensino-aprendizagem, etc.); de novos sujeitos da ação escolar (principalmente os diretores e diretoras, os especialistas educacionais); de *espaços epistemológicos* (Thomas Popkewitz, 1994) que foram sendo produzidos (uma 'nova' identidade profissional para os professores, formas de classificação e de normatização da infância, etc.).

Examino, portanto, esses dois processos de um mesmo fenômeno: a criação dos colégios elementares como uma *estrutura modelar* para o ensino público primário (anos 10-30) e o processo de renovação pedagógica (anos 30-50), que alcançou seu ápice com o trabalho do **Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** (CPOE), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado e criado em 1943. Argumento que o CPOE teve uma atuação central na difusão do discurso de renovação pedagógica no Rio Grande do Sul e na instauração de novas práticas pedagógicas na escola primária gaúcha. Procurei, aqui, portanto, analisar: a) a própria constituição desse discurso (examinado principalmente no segundo capítulo); b) como esse discurso *produziu* os alunos, as professoras, o currículo e as práticas escolares (a partir do terceiro capítulo); c) as estratégias de divulgação dos princípios da renovação pedagógica entre as professoras primárias e as formas de apropriação desse discurso (abordado fundamentalmente no capítulo três); d) os processos de objetivação e de subjetivação da infância no contexto renovador (quarto capítulo); e) os efeitos produzidos no cotidiano escolar, ou seja, em que medida esse discurso instituiu formas de "ser" e de "estar" na escola e, com isso, também formas de comportamentos sociais (quinto e sexto capítulos principalmente).

Antes de proceder a análise da realidade pesquisada, descrevo, a seguir, no Capítulo introdutório, todo o percurso da investigação: da origem do estudo à escrita do texto final –

[3] Usarei de forma mais freqüente a expressão **Escola Renovada** para referir-me ao movimento da Educação Nova. A opção deve-se ao fato de que essa expressão é a mais recorrente na documentação pesquisada.

aspecto intrínseco à própria produção da História. Além de descrever a origem do estudo e as opções teórico-metodológicas do trabalho, exponho também, no capítulo a seguir, o processo de *produção* das fontes para uma história das práticas escolares.

****

CAPÍTULO INTRODUTÓRIO:
o percurso da investigação

La historia de la escuela es un segmento de la historia de la sociedad
y se resuelve en la explicación de las diversas interdependencias
que mantiene com ésta. (...) La historia de la escolarización no se reduce al análisis
de los registros cuantitativos en que se objetiva su implantación institucional,
sino que comporta el estudio de todas las condiciones en que se llevó
a cabo el processo de la educación, desde
las materiales hasta las curriculares y metodológicas
(Agustín Escolano, 1990, p.11).

1. A origem do estudo e as opções de trabalho

A escola pública primária é a grande ausente da historiografia sul-rio-grandense. Não há estudos que contemplem a implantação, o desenvolvimento e a consolidação da *escola pública primária graduada* no Rio Grande do Sul. Embora, obviamente, não seja possível falar de "toda" a historiografia educacional gaúcha, é possível relacionar os estudos mais atuais e que têm tido uma circulação maior entre os meios acadêmicos. Assim sendo, pode-se afirmar, em primeiro lugar, que os trabalhos mais recentes da historiografia da educação produzidos no Rio Grande do Sul têm tomado questões mais amplas para análise. Por exemplo, a relação entre educação e positivismo (Aidê Dill, 1984; Elomar Tambara, 1995); a relação entre as instâncias federal, estadual e municipal na definição das políticas educacionais (Flávia Obino C. Werle, 1993); a relação entre o Estado e a Igreja (Jaime Giolo, 1997). Neste sentido, privilegiam-se análises das relações entre o Estado, os partidos ou grupos políticos e ideológicos, a Igreja ou determinados grupos étnicos. Toda essa produção

tem contribuído significativamente para a compreensão do fenômeno educativo no Rio Grande do Sul em seus aspectos históricos. Em segundo lugar, tem sido igualmente importante os estudos historiográficos que se detêm sobre questões mais particulares – embora nenhum tome especificamente a escola pública primária como objeto de análise. Para citar alguns poucos exemplos de temáticas mais pontuais exploradas em trabalhos recentes, cita-se: a educação libertária (Norma Côrrea, 1987); a educação e a imigração alemã - a escola teuto-brasileira (Lúcio Kreutz, 1991, 1994); a produção de impressos pedagógicos para professores – a Revista do Ensino (Mª Helena Bastos, 1994). Pode-se dizer, em terceiro lugar, que uma certa *história das instituições educativas* também ganhou espaço na produção gaúcha, bem como as questões que exploram as relações entre gênero e educação (Guacira Lopes Louro, 1987; Giana Lange do Amaral, 1998; Dagmar Meyer, 1999). Um estudo que aborda a questão da escola – embora não exclusivamente da escola primária - é o de Berenice Corsetti (1998), contudo caracterizaria, esse trabalho, *grosso modo,* no âmbito das definições das *políticas públicas e das realizações* do governo estadual no período da 1ª República, com uma certa ênfase, portanto, para a relação entre educação e positivismo.

Longe de proceder classificações dos trabalhos existentes e de fazer um "estado da arte", os exemplos parciais dados acima têm apenas o intuito de indicar a inexistência de estudos que abordem especificamente as questões da escola pública primária. Nesse sentido, pode-se dizer que essa ausência já justificaria a pesquisa aqui efetivada. Há, porém, na escolha de um objeto de estudo, na definição da problemática e das questões de pesquisa, elementos de ordem interna: os desejos, as motivações, os interesses e as curiosidades de quem pesquisa. A gênese deste trabalho é uma curiosidade, uma inquietação, um desconhecimento aparentemente simples. Durante o processo de pesquisa empreendido entre os anos de 1993 e 1995 sobre a instrução primária de jovens e adultos na cidade de Pelotas, RS[4], manuseando jornais, almanaques, relatórios de diferentes instituições, em contato com alguns dados sobre o ensino entre os anos de 1875 e 1915, no Rio Grande do Sul, percebi que na virada do século houve um declínio do ensino privado - significativo do ponto de vista quantitativo e, ao que tudo indica qualitativo, na cidade de Pelotas, uma das mais importantes e prósperas do Estado. Colégios privados, internatos, aulas particulares, professores/as particulares começaram, no material que manuseava, a tornar-se escassos. O questionamento foi inevitável: qual a razão disto? O ensino privado

[4] Trata-se da pesquisa que originou minha dissertação de mestrado defendida no PPGE da UFRGS, sob a orientação da Profª Dra. Guacira Lopes Louro e que foi intitulada: *"Templo de Luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)*.

estaria realmente em declínio? Estaria havendo, no início do século, uma "ocupação" maior do ensino público? A razão seria uma nova oferta de escolarização? A demanda de uma outra parcela da população que não tinha acesso aos colégios e aulas privadas? Em verdade, essas questões permaneceram, apenas, como uma *intuição* de que no início do século teria havido, no Rio Grande do Sul, algum acontecimento significativo que alterara o quadro da escolarização primária. A criação dos colégios elementares e sua paulatina instalação em todas as cidades do Estado a partir de 1910 marcaram, para o caso do Rio Grande do Sul, um momento significativo da edificação do sistema público de ensino primário e de um modelo "novo" de escola. Foi, assim, o contato com essa realidade que despertou meu interesse em propor uma pesquisa histórica sobre a escola pública primária gaúcha, que contemplasse "uma análise das questões educativas a partir não só das determinações externas, mas também das conflitualidades internas", que possibilitasse "novas vias para compreender que as intenções, as realidades e os resultados [da escolarização] não formam um todo historicamente coerente" (António Nóvoa, 1998a, p. 47). Propus, assim, um **estudo histórico** sobre as práticas pedagógicas da escola pública primária do Rio Grande do Sul.

Contudo, o que é o *fazer histórico*? Qual a pertinência e quais as implicações do fazer histórico no campo educacional? E mais: qual a importância e o significado de propor uma história das práticas pedagógicas? Estas questões foram sendo colocadas desde o início da investigação e estão presentes de alguma forma ao longo deste trabalho. Por ora, apenas uma consideração de um historiador contemporâneo, Jacques Le Goff (1996), que apoiado em Huizinga, define a prática científica historiográfica como "uma forma intelectual para compreender o mundo" (p. 40). Foi na perspectiva de compreender o mundo e dar-lhe significado que o trabalho que propus foi paulatinamente sendo construído. O *mundo* que me instigava conhecer, reconhecer, revelar, era muito particular: o mundo de uma instituição social que combinou, ao longo de seu desenvolvimento histórico, permanências seculares e transformações repentinas: a escola e, mais especificamente, a escola primária. Algumas perguntas básicas que sempre guiaram a vontade de conhecer o *mundo escolar*, nesta perspectiva, colocavam-se nos seguintes termos: como foram se constituindo historicamente essa forma e modelo escolar que conhecemos hoje? Como esse modelo adquiriu o *status* e se impôs como a forma legítima de escolarização? Tais questões estiveram na definição temática da pesquisa do Mestrado quando me propus conhecer a gênese e o desenvolvimento da instrução primária de jovens e de adultos; e, igualmente, orientaram a construção desta pesquisa. Entendo que um estudo sobre a história da escola primária sul-rio-grandense é, também, uma "forma intelectual" de compreender a escola

atual. É pela interação entre o passado e o presente que os historiadores têm definido a função social da história (Lucien Febvre, 1978; Jacques Le Goff, 1996). Segundo Lucien Febvre, é em função da vida que a história interroga a morte (Citado em Jacques Le Goff, 1996, p. 26). Ou como afirma Marie-Madeleine Compère (1995), "o historiador é necrófago, senão necrófilo: a exigência da história nasce muito freqüentemente da consciência de uma morte, ou mais, de uma ruptura" (p. 82). Em relação ao ensino primário gaúcho minha *intuição* ainda antes de iniciar o percurso desta pesquisa era a de que, no início do século XX, havia ocorrido uma *redefinição* (uma ruptura?) significativa em termos de modelo escolar para a realidade educacional sul-rio-grandense. É nesse sentido que abordo a escola primária nesta tese: como um processo de *reinvenção* cotidiana da prática pedagógica, na perspectiva de influências de idéias pedagógicas, da ação e da reação de professoras/es, diretores/as, alunos, pais, das representações vinculadas ao progresso e ao desenvolvimento social e econômico, dos interesses políticos em disputa na construção de projetos sociais e educacionais, na adoção de um modelo escolar compatível a tais projetos e na produção e circulação de determinados discursos pedagógicos e sua imposição como discursos universais.

Nessa confluência de interesses e de múltiplas influências que se somaram na configuração da escola primária gaúcha é que procurei, ao longo do trabalho, uma análise que não estivesse limitada a uma explicação genérica da escola como uma instituição "montada" por um Estado, cujas ações foram coerente e racionalmente pensadas e articuladas para controlar e dominar os sujeitos (não se trata, portanto, de uma visão da escola produzida *por e a partir de* um superpoder monolítico). Um esforço foi realizado no sentido de estabelecer as relações entre as práticas e os discursos pedagógicos e os seus *efeitos* no cotidiano escolar e compreender a escola como resultado de práticas sociais e discursivas diversas, e os agentes educacionais - principalmente professores e professoras e suas práticas - como configuradas por uma multiplicidade de discursos. Assim, não houve, no meu entendimento, uma "aplicação", uma negação ou "resistências" conscientes, por parte das professoras, às normas estabelecidas nesse momento de implantação das *escolas graduadas* e da difusão dos discursos e das práticas vinculadas ao movimento educacional renovador. As práticas pedagógicas foram o resultado de um conjunto de práticas discursivas e sociais e as professoras apropriaram-se de formas diferenciadas desses referenciais. É nessa perspectiva que procedi à *leitura* da escola primária no período de 1909-1959, de suas práticas cotidianas, da ação de suas principais agentes, as professoras, e da construção dos sujeitos educativos, os alunos.

É possível dizer que desde o início do percurso do doutoramento (1997) pretendia, na realidade, fazer um trabalho sobre as **práticas pedagógicas** da escola primária gaúcha. Ao iniciar o projeto da tese parti da seguinte constatação: a história das práticas pedagógicas é uma lacuna na historiografia da educação nacional e internacional (Antoine Prost, 1974; António Nóvoa, 1988, 1998a), é trabalho que ainda está para ser feito. Alguns estudos da historiografia educacional indicam a necessidade de deslocar o olhar de uma historiografia mais macro – sistemas e idéias pedagógicas – para o cotidiano da escola, da sala de aula e da ação dos agentes educativos. Com esse "alerta" fiquei atenta à possibilidade de realizar uma pesquisa que, não negligenciando as definições pedagógicas prévias, privilegiasse o mundo da sala de aula, com ênfase no trabalho docente. Um argumento que se somava a essa intenção de pesquisa era a ausência desse tipo de trabalho no Brasil (encontrado, entre outros, nos estudos de Clarice Nunes, 1993 e de Marta Carvalho, 1997a, 1998a). Não há, ainda, estudos suficientes que contemplem a configuração de *mapas históricos* de práticas docentes, ou pela definição de Antoine Prost (1974), não há ainda consolidada uma *história das práticas pedagógicas* na historiografia educacional brasileira[5].

Esse fora o projeto inicial: historicizar as práticas pedagógicas. Fazer uma história de *como ensinavam* as professoras e professores (Larry Cuban, 1992) em um determinado período da história da educação pública primária gaúcha. É óbvio que a definição de uma temática de pesquisa é necessária, porém, insuficiente. Estabeleci, então, uma problemática: analisar a relação entre o currículo pré-ativo e as práticas escolares. O projeto inicial[6] previa, assim, a articulação do *fazer pedagógico* de professoras e professores primários com as prescrições curriculares (Ivor Goodson, 1983, 1992a, 1992b, 1995).

Ao desenvolver estudos mais aprofundados na área de currículo e ao tomar os primeiros contatos com os dados empíricos, percebi, contudo, a insuficiência da análise da relação das prescrições curriculares com as práticas docentes para aquele contexto e para aquele momento da história escolar do Rio Grande do Sul. Entendi que as questões curriculares eram parte da problemática mas não seriam, ainda, as questões centrais da análise. *Abandonei*, assim, a proposta de analisar a relação entre práticas pedagógicas e

[5] Usarei indistintamente no trabalho as expressões *práticas pedagógicas* e *práticas escolares* na perspectiva de *práticas culturais* que indico adiante no texto.

[6] Projeto apresentado à comissão de seleção do curso de doutorado da FAE/UFMG, cujo título era: *Currículos e práticas docentes nas escolas públicas pelotenses no início do século XX*. (UFMG, outubro de 1996).

currículo, não sem antes esgotar algumas possibilidades na área curricular[7]. Currículo escolar deixou de ser, portanto, o *fio condutor* analítico da tese. As questões curriculares, no entanto, mantiveram-se como parte da análise da escola primária principalmente em relação aos conhecimentos e aos valores escolares. Nesse sentido, adoto o conceito de currículo de Jean-Claude Forquin (1992). Currículo, para este autor, é o processo de seleção, no interior da cultura, dos conhecimentos, das atitudes e dos valores transmitidos na escola. Afirmar, contudo, que o currículo escolar é um processo de seleção cultural que adquire legitimidade para ser incorporado no processo de escolarização, não é suficiente. Os trabalhos de Thomas Popkewitz (1994, 1998a), que entende currículo como *regulação social,* e a perspectiva do discurso pedagógico como *discurso regulativo,* de Basil Bernstein (1996), são importantes contributos para entender melhor o currículo como processo de seleção – e de exclusão – cultural. É, portanto, nesta perspectiva, que abordo as questões curriculares no quinto capítulo da tese.

O encontro com o trabalho de Dominique Julia (1995) e a potencialidade que o autor deposita na possibilidade da análise da cultura escolar, indicavam-me uma forma de abordagem das práticas pedagógicas[8]. Para o autor, cultura escolar é:

> Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas dirigidas a finalidades que podem variar nas épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização) (p. 354).

Entendia que esse conceito permitiria colocar "em foco as práticas constitutivas de uma sociabilidade escolar e de um modo, também escolar, de transmissão cultural", além dos dispositivos que normatizam essas práticas escolares (Marta Carvalho, 1997a, p. 11).

Ainda assim, ao avançar na análise dos dados, considerei que o conceito de cultura escolar, embora fosse um importante referencial analítico era, também, insuficiente para abarcar o que passei a denominar de **tecnologias/aparatos de estruturação e de ordenação da realidade escolar**. Meu esforço era no sentido de encontrar um campo conceitual que permitisse compreender *como* e *por que* uma determinada cultura escolar – os saberes e as condutas – impõe-se como "possível", como *conquista* o "estatuto de

---

[7] O resultado desse esforço resultou em um artigo intitulado: O conceito de *currículo* na literatura educacional crítica - uma contribuição às pesquisas no campo curricular, que foi publicado em *Cadernos de Educação*, Pelotas: UFPel, Ano 7, N. 12, jan./jun. 1999.

[8] Foi nesse momento da produção da pesquisa que prestei o exame de qualificação de tese: *Cultura escolar, ação e práticas docentes na escola pública primária gaúcha (1909-1959),* que foi apresentada e discutida com a banca examinadora no dia 16/12/1998.

verdade", como adquire legitimidade e é investida de autoridade, enfim, como e por que determinados conceitos, princípios, saberes, tornam-se axiomas no campo educativo e passam, paulatinamente, a serem os invariáveis na organização do universo escolar. Procurava, assim, aquilo que poderia melhor explicar como as práticas escolares são constituídas, quais eram os quadros de referência dessas práticas. E parecia-me que o conceito de currículo escolar, entendido tanto na sua forma mais estreita, como planos de estudos, quanto na sua forma mais alargada como "todas as práticas escolares" (José Gimeno Sacristán, 1995)[9], não permitiriam captar a amplitude dessa análise. O conceito de cultura escolar, igualmente, não seria suficiente para dar sentido àquilo que *lia* nos dados e àquilo que daria "força" à minha análise, embora tal conceito de cultura escolar permaneça subjacente em algumas análises para caracterizar aquilo que é próprio da escola, criado e recriado no seu cotidiano. Utilizo assim, esse conceito, para referir-me a "toda vida escolar" como sintetizou a idéia de cultura escolar Antonio Viñao Frago (1995)[10].

O conceito de cultura escolar manteve-se, portanto, como um referencial importante para analisar as rupturas, as mudanças, as continuidades da/na escolarização primária principalmente para o momento de implantação dos colégios elementares. Assim, exploro esse aspecto na medida em que considero que a criação dos colégios elementares significou também a construção de uma *nova* cultura escolar para o ensino primário gaúcho.

Compreendendo que "não existe, nunca, um momento de 'realidade' que seja compreensível ou possível fora de um quadro de práticas discursivas que o tornam possível e transformável", ou seja, que não é possível "compreender o 'real' e o 'material' como, de alguma forma, potencialmente ao menos, separável do discurso" (Valerie Walkerdine, 1998, p. 156), elegi a relação entre as **práticas escolares** da escola primária no período de 1909 e 1959 e os **discursos pedagógicos** produzidos e colocados em circulação nesse período, como objeto de análise. Isso significa dizer que o próprio currículo e a cultura escolar são também produzidos historicamente, referenciados por determinadas práticas discursivas.

---

[9] J. Gimeno Sacristán (1995) conceitua currículo como "a soma de todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos obtêm como conseqüência de estarem sendo escolarizados" (p .86). Esse tem sido um conceito amplamente utilizado nas pesquisas educacionais brasileiras mas que, contudo, vem sendo criticado pelo seu caráter excessivamente alargado e que pode resultar ineficiente para a análise do campo curricular. Para uma critica conceitual, ver o trabalho de Flávia Terigi. Notas para uma genealogia do currículo escolar. *Educação e Realidade.* V. 21. n. 1. jan/jun, 1996. p. 159-186.

[10] O autor argumenta que "a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer" (p. 69). Considero importante, contudo, as três dimensões ou aspectos da cultura escolar que o autor destaca: o espaço, o tempo e a linguagem ou modos de comunicação. Para Viñao Frago, esses três aspectos da cultura escolar "afetam o ser humano plenamente, em sua consciência interior, em todos seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação com a natureza da qual é parte. Conformam sua mente e suas ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas. Daí sua importância" (p. 69).

Neste sentido, estudar os discursos pedagógicos da/para a escola primária permite, também, compreender a própria *invenção* de um currículo e a *criação* de uma cultura escolar específica.

As práticas são balizadas por determinados discursos pedagógicos que não são anteriores e tampouco posteriores a essas práticas. Os discursos pedagógicos eles próprios, por um lado, constituem as práticas e, por outro, as práticas recolocam, redefinem os discursos.

A partir da perspectiva foucaultiana é possível pensar a relação entre as instituições sociais e políticas e as práticas discursivas. Segundo Foucault, as instituições sociais e as práticas discursivas são mutuamente produtivas e reprodutivas (Cf. Cleo Cherryholmes, 1999, p. 54). Para Foucault, "as práticas discursivas não são pura e simplesmente formas de produzir discurso"; mais do que isso, elas "estão incorporadas nos processos técnicos, nas instituições, nas pautas para o comportamento geral, nas formas para a transmissão e a difusão e nas formas pedagógicas que as impõem e as mantém ao mesmo tempo" (M. Foucault, citado por Cleo Cherryholmes, 1999, p. 54). É na perspectiva de entender a inter-relação entre a instituição escolar e os discursos que circularam em um determinado tempo (1909-1959) e em um determinado espaço (Rio Grande do Sul) que desenvolvi este trabalho. Ou seja, procurei entender em que medida os discursos pedagógicos em circulação no momento de criação, expansão e consolidação da escola pública primária, constituíram, "inventaram" e regularam essa mesma escola e seus agentes e, ao mesmo tempo, em que medida a dinâmica da prática escolar e a força constituinte de uma certa *tradição* (de uma prática instituída histórica e culturalmente na instituição escolar) redefiniram os discursos pedagógicos.

Desenvolvo, assim, a análise dos dados da pesquisa trabalhando com duas noções fundamentais: a de **discursos pedagógicos** e a de **práticas escolares**[11].

As práticas escolares são todas as vivências, as experiências e as ocorrências escolares – intencionais ou não – entendidas como práticas sócio-culturais (que são todas as práticas cotidianas: falar, ler, circular, fazer compras, ou seja, *as maneiras de fazer*. Michel de Certeau, 1994). Entendo que as práticas escolares são práticas sócio-culturais porque: primeiro, são produzidas pelos atores educativos – administradores, orientadores, professores, alunos; segundo, são produtoras de outras práticas e de outros discursos e são produzidas também sob a influência de outras práticas sociais e culturais, ou seja, as

[11] Utilizo as duas expressões no plural porque acredito na multiplicidade e na não homogeneidade dos fenômenos sociais, culturais e escolares.

práticas escolares são construídas no interior da escola e da sala de aula, mas mantêm uma relação direta com o mundo exterior. Há, portanto, uma inter-relação entre práticas escolares e práticas não-escolares que são mutuamente produtoras uma da outra.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas podem ser consideradas sob a perspectiva tanto da reprodução quando da produção social e cultural. Ou seja, como caracterizou Basil Bernstein (1996), as práticas pedagógicas são condutores culturais, dispositivos singularmente humanos que tanto reproduzem quando produzem cultura. Considero que, além de produzir ou reproduzir cultura e ordens sociais e econômicas, as práticas escolares produzem também sensibilidades, disposições, cognições, representações, racionalidades, diferenciações, classificações, normalizações, etc.

Os discursos pedagógicos são produzidos em determinadas circunstâncias sociais, culturais e institucionais específicas e exercem efeitos, transformando, por um lado, as práticas escolares mas, por outro, são também por elas "*alimentados*". Estou considerando os **discursos pedagógicos** como todas as formas para estabelecer um "sistema de verdades" em relação aos processos escolares. Nesse sentido, são todos os esforços empreendidos por determinados grupos, pessoas ou instituições para explicar, ordenar, hierarquizar, classificar, reler, reordenar, reclassificar, criticar, o universo escolar e que *instituem* e *constituem* o mundo social em geral e o mundo educacional em particular. "Os discursos sobre educação são muito mais do que 'simples' linguagens: eles fazem parte de um processo complexo graças ao qual a sociedade define os problemas educativos e toma as medidas para resolvê-los" (António Nóvoa, 1998b, p. 57). Os discursos pedagógicos são, assim, um lugar de poder porque envolvem disputas entre as diferentes formas de ordenação, de explicação, de hierarquização e de classificação do mundo escolar. As relações de poder, conforme alerta Nikolas Rose (1998), não estão "confinadas às relações de constrangimento ou de repressão da liberdade do indivíduo" (p. 34), mas promovem a auto-inspeção, a autoconsciência, o controle, a regulação; ou seja, *aquilo que se diz* no campo educacional, *quem diz*, *como diz*, *para quem se dirigem* os discursos, objetivam instituir formas sociais e culturais de "ser" e de "estar" no mundo. Os discursos pedagógicos são, assim, também um lugar de produção de tecnologias de subjetividade (Nikolas Rose, 1998). Eles instituem e organizam o universo escolar, determinando ações, comportamentos, relações, posições (*lugares epistemológicos*). São, assim, todos os sistemas conceituais, as taxionomias, as linguagens de análise e os dispositivos de normatização da escola, as técnicas de estruturação da realidade escolar (as maneiras de dizer e de fazer).

Se o *locus* da narrativa histórica é a "forma como os actores educativos (os sujeitos) são 'categorizados' (e transformados em populações) através de práticas discursivas que têm lugar num determinado espaço social" (António Nóvoa, 1998a, p. 48), procurei entender como esses sujeitos escolares, os professores e os alunos da escola primária gaúcha, foram "categorizados" pelos discursos pedagógicos no período em questão. E ao serem "categorizados" como foram "alocados" na escola, ou seja, que *lugar* ocuparam na escola. Na perspectiva de uma epistemologia social, entendida como um mapeamento conceitual que descreve mudanças na forma como os objetos da vida social são discursivamente construídos, ou do ponto de vista da narrativa histórica, entendida como uma análise centrada nos padrões discursivos através dos quais o processo de escolarização é constituído, Thomas Popkewitz (1994) argumenta que é possível explorar "os diferentes princípios de classificação de 'criança' presentes, não apenas num texto, mas num amálgama de condições sociais nas quais as classificações são legitimadas" (p. 184), já que os "diferentes sistemas de idéias podem ser vistos como 'colocando' a criança em diferentes espaços epistemológicos que definem como a competência, o rendimento e a salvação devem ser compreendidos e como se deve agir sobre eles" (p. 184). Segundo Popkewitz, a criança, na escola, é "classificada através de múltiplos sistemas simbólicos que lhe atribuem um espaço epistemológico particular em vez de um lugar geográfico" (p. 202). É essa *região*, entendida como um campo discursivo, como um sistema de classificações, que posiciona as crianças e os professores e professoras como sujeitos pedagógicos: aprendizes, deficientes, fracos, fortes, capazes, incapazes, bons-maus, competentes, etc. O conceito de *espaço epistemológico*, como um lugar, uma região, um sistema discursivo, indica um potencial de análise para a escolarização primária e para os sujeitos da ação escolar. É nesta perspectiva que procedi à leitura e à análise dos dados empíricos. Coloquei em relevo, também, a relação entre dois grupos sociais e escolares: *os técnicos educacionais*[12] e as professoras e professores primários[13].

Pretendi, neste trabalho, desenvolver uma perspectiva que apresentasse as relações de poder, presentes na produção e na divulgação dos discursos pedagógicos. Para isso, considerei sempre: *quem fala*, *como fala*, *o que fala*, e *de onde fala* (lugar institucional), já que "os discursos referem-se ao que pode ser dito e pensado, mas também a quem pode

[12] Eram assim denominadas as pessoas que trabalharam no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Eram, em sua maioria, mulheres. Adotarei, neste trabalho, a expressão *especialistas educacionais* ou *técnicas educacionais* para referir-me a esse grupo.

[13] Referir-me-ei, com maior freqüência, a esse grupo profissional como *professoras primárias*, em função da supremacia numérica de mulheres no magistério primário. Não há nisso a intenção de excluir os homens que atuaram nesse nível de ensino. Em algumas situações uso, também, a forma professores e professoras primárias ou professores/as.

falar, quando e com que autoridade. Os discursos carregam consigo significados e certas relações sociais, constróem tanto a subjetividade como as relações de poder" (Stephen Ball, 1993a, p. 6). Nesse sentido, os discursos são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (M. Foucault, 2000, p. 56), ou seja, os discursos não se referem a objetos; não somente identificam objetos; os constróem e, ao fazê-lo, ocultam sua própria invenção (M. Foucault, 2000).

Desde o início do trabalho segui *teimosamente* na tentativa de fazer um estudo sobre práticas pedagógicas da escola primária e pareceu, no entanto, que *algo mais* foi pouco a pouco se *impondo*: era a necessidade de referenciar essas práticas pedagógicas nos discursos que as produziram, as modificaram e, em alguns casos, as legitimaram e as reafirmaram. Creio, no entanto, que se assim não for, os estudos sobre práticas pedagógicas tendem a desenvolver-se em uma perspectiva meramente descritiva. Acredito, também, que esta *imposição* do discurso pedagógico como traço analítico da tese na sua relação com as práticas escolares não se deu ao acaso. Obviamente que não considero que isto "estava lá" nos dados ou nos documentos, como um processo natural no qual era preciso apenas, como pesquisadora, *extrair* dos textos uma dada realidade do passado. Até porque é preciso considerar que "a história escrita é uma produção, uma construção de linguagem, pensamento e imaginação, muito mais do que um relato de uma estrutura de sentido que se supõe existir nos próprios acontecimentos históricos" (António Nóvoa, 1995a, p. XXIV) ou então que pré-existam nos dados e nos documentos aos quais o/a historiador/a tem acesso. Assim, a problematização das fontes, os questionamentos frente aos documentos e a tentativa de atingir uma certa dimensão explicativa para a realidade das práticas escolares do Rio Grande do Sul no período em análise, é que permitiram um *alargamento* da problemática de investigação para a dimensão da relação entre os discursos pedagógicos e as práticas escolares.

Esse processo acima descrito, associado ao trabalho de *produção* das fontes e da interlocução com vários autores e com outros trabalhos de investigação – dois aspectos que abordo a seguir –, deram a forma final a este trabalho que denominei então: *Aprendendo formas de pensar, sentir e agir – A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959).*

Ainda duas questões antes de passar à descrição do uso das fontes e dos princípios teórico-metodológicos que ajudaram a definir a investigação: a primeira, em relação à delimitação do período de análise (1909-1959); a segunda, um esclarecimento ao uso da expressão *escola pública primária* e os contornos que ela indica.

A demarcação do período inicial (1909) da pesquisa parece-me suficientemente justificada. Ela foi estabelecida em função da criação dos colégios elementares. A definição do marco final da investigação, entretanto, merece uma palavra. Duas foram as razões para delimitar o ano de 1959 como o período final para este trabalho de pesquisa. Neste ano, Leonel de Moura Brizola (PTB) venceu as eleições para governador do Estado do Rio Grande do Sul e assumiu o Poder Executivo gaúcho. Esse acontecimento por si só não justifica o recorte temporal da tese, não fosse o fato de que a política educacional *brizolista* (1959-1963) foi marcada por peculiaridades e por ações fortes no campo educacional, sintetizadas no *slogan Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul.* As ações dessa política impulsionaram modificações consideráveis nas relações educacionais que escapam ao objeto desta tese[14]. Essa foi, portanto, a primeira razão para encerrar a análise em 1959: as especificidades da política educativa do governo de Leonel Brizola a partir dessa data. Em segundo lugar, é preciso considerar que o auge da política e da ação do CPOE foi mesmo nos anos de 40 e 50, diminuindo paulatinamente até sua extinção em 1971 (Decreto 21.120, de 17 de maio de 1971). Nesse sentido, considero que na primeira metade deste século XX houve um processo que definiu (redefiniu?) o modelo escolar para o ensino primário e uma certa cultura escolar que mantém algumas de suas características inalteráveis ainda hoje em muitas das escolas primárias. Essas são, portanto, razões suficientes para abordar as práticas e os discursos pedagógicos no período de 1909 e 1959. Naquilo que me propus estudar penso, pois, ser possível apreender entre os anos de 10 e 50, dois *momentos-chaves* da escola primária no Rio Grande do Sul: o de criação e expansão do sistema público de ensino e o da divulgação e produção do discurso de renovação pedagógica com especial ênfase para o trabalho desenvolvido pelo CPOE nesse sentido.

Por fim, é preciso salientar a utilização da expressão *escola pública primária*. A escola primária não era – e continua não sendo – uma instituição uniforme e homogênea; pelo contrário, conheceu diversas distinções e formas de organização nesse período. Privilegio aqui as **escolas primárias criadas e mantidas pela esfera estadual**. Significa que as escolas primárias particulares, religiosas, comunitárias, municipais, ficaram de fora deste trabalho ou são referenciadas de forma marginal. Embora faça referência à escola primária rural, privilegiei – pela natureza dos colégios elementares – as experiências pedagógicas das **escolas urbanas**. E, por fim, de alguma forma e pela natureza de alguns dos dados coletados, há uma ênfase na **realidade pedagógica das escolas primárias da**

[14]Penso que esse período da história educacional e escolar do Estado merece uma atenção especial. Foi o que fez Claudemir Quadros em seu estudo: *A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola* (*1959-1963). "Nenhuma criança sem escola".* Passo Fundo: UPF, 1999. (Dissertação de Mestrado).

região sul do Estado, com destaque para a cidade de Pelotas, pólo econômico e cultural dessa região e também do Estado gaúcho, especialmente entre a metade do século XIX e as décadas iniciais do século XX.

2. As fontes de pesquisa: como *dialogar* com os dados empíricos?

Como *dialogar* com as fontes na produção de uma narrativa histórica? Eis uma questão de difícil resposta. A *produção*, a organização e a seleção das fontes são processos adversos a esquemas prévios e a abstrações. Supõe, também, variações – uma vez que tem relação direta com o próprio objeto da pesquisa - e um trabalho de criação e de confronto no interior de cada documento, dos diferentes documentos entre si, das fontes com as teorias e conceitos. No processo desta pesquisa posso afirmar que o diálogo com as fontes deu-se, sobretudo, em três momentos diferenciados, cada um deles de uma forma muito particular: o primeiro, depois de *garimpar* as fontes para uma história das práticas pedagógicas, no qual trabalhei com um universo grande e diversificado de documentos; o segundo, quando defini o trabalho na perspectiva da relação entre as práticas docentes e a cultura escolar, o que me permitiu a *leitura* de aspectos de ordem mais interna da escola; e, por fim, quando selecionei um conjunto mais restrito de textos para analisar quais os discursos pedagógicos em circulação no Rio Grande do Sul, no período da edificação da escola primária, e de como esses discursos configuram as práticas escolares - temática *lapidada* pouco a pouco no processo da pesquisa e configuração final do trabalho, conforme descrevi acima.

Desde o início do processo de pesquisa, na perspectiva de fazer um trabalho na linha de uma história das práticas pedagógicas, considerava que o desafio maior seria o de *produzir* as fontes de pesquisa que permitissem *adentrar* o universo docente em geral e da sala de aula em particular. Assim, inicialmente as *lições metodológicas* de Antoine Prost (1974) para uma história das práticas pedagógicas, e de António Nóvoa (1988) para uma história da escola primária, foram fundamentais. O trabalho de António Nóvoa - uma comunicação apresentada no 1º Encontro de História da Educação em Portugal de 1987 - intitulado *A história do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas* (1988), e o trabalho de Antoine Prost, *Jalons pour une histoire de la*

pratique pédagogique, publicado em 1974[15], permitiram iniciar o processo de *garimpagem* das fontes. Ambos argumentam em favor da mobilização de um universo variado de fontes para uma aproximação com o *mundo* do ensino, destacando o uso de depoimentos orais de antigas professoras. Assim procedi inicialmente: busquei fontes que revelassem mais a internalidade da sala de aula, realizei entrevistas com professoras aposentadas e busquei dados em arquivos escolares.

Nesse trabalho acima referido, António Nóvoa (1988) sugere algumas pistas de investigação e faz referência a um conjunto de fontes pouco conhecido, ou pelo menos, pouco explorado para a história da escola primária. Mesmo considerando que Nóvoa toma especificamente a situação da pesquisa sobre o ensino primário em Portugal, suas reflexões auxiliam no sentido de pensar tal situação no Brasil, para o caso de realizar aqui uma pesquisa tendo essa temática como central.

O autor inicia sua reflexão com duas observações. A primeira, "num tom otimista", refere-se a uma renovação nos últimos anos na investigação histórica em torno do ensino primário, que remonta ao princípio da década de 70, com grande incremento na década de 80. Todavia, diz ele, utilizando-se de Antoine Léon, essa produção é marcada por três características, a saber: é uma história institucional; é uma história cronológica e descritiva; e é uma história unidimensional, ou seja, que não tem sabido mobilizar outras abordagens científicas (economia, sociologia, política...). Nóvoa atribui essas características, fundamentalmente, à tradição histórica do final do século XIX e início do século XX que, segundo ele, teria sido retomada neste final de século XX. Ressalva, porém, que essa produção não pode ser prescindida, uma vez que permitiu "a **constituição de uma memória histórica** sobre a educação e o ensino", mas atualmente considera que "é impensável não referenciar igualmente as limitações epistemológicas e metodológicas destes trabalhos, realizados numa época de *glorificação da escola* e de crença quase ilimitada nas potencialidades do *modelo escolar*" (p. 46-47).

Na segunda reflexão, Nóvoa procura apontar as razões que explicam os avanços na história do ensino primário em Portugal. Ele argumenta que esse avanço se justifica pela centralidade que a formação de professores vem tendo na realidade portuguesa nas últimas décadas. O final do século XIX marca o momento de implantação da formação de professores no país. Na atualidade a questão está, novamente, na pauta dos discursos e da ação pedagógica, uma vez que "assiste-se a um desenvolvimento da formação de

[15]É necessário observar que os textos datam das décadas de 70 e 80, revelando que as questões sobre a história das práticas escolares estão colocadas há praticamente três décadas.

professores, através das Escolas Superiores de Educação e, ao nível do secundário, através dos Ramos educacionais, das Licenciaturas em Ensino e da recente reformulação das Faculdades de Letras" (p. 47). O *boom* dos trabalhos sobre a história da escola primária teria, assim, relação com a centralidade que a formação de professores tem tido em diferentes momentos da história de Portugal, uma vez que "grande parte dos trabalhos produzidos no âmbito da história da educação têm estado directa ou indirectamente ligados à formação de professores" (p. 47).

Creio, particularmente, que as razões para o avanço dos estudos sobre a história do ensino, da sala de aula, das práticas escolares – pode-se dizer que trata-se de um fenômeno mundial desde os anos 70[16] - deve-se, também, a uma *renovação* no campo da historiografia educacional (uma *revisão* de métodos de pesquisa, das fontes historiográficas, de objetos de investigação, da prática de *escrita da história*).

Nóvoa, no mesmo trabalho publicado em 1988, sugere a recuperação dos estudos sobre a história da escola primária sob quatro categorias. Segundo ele, os trabalhos podem ser agrupados da seguinte maneira: **história das instituições e do sistema educativo**, **das idéias pedagógicas**, **das práticas escolares**, e **dos atores da educação e do ensino**.

A maior parte dos trabalhos sobre a história do ensino primário em Portugal diz respeito às **instituições escolares e ao sistema educativo**, na perspectiva de descrições das reformas e da legislação escolar. Como fontes utilizadas para tais trabalhos, o autor cita os Arquivos Públicos de instituições portuguesas[17], os materiais impressos (jornais e revistas), a documentação pessoal (escritos, cartas, etc.) e os testemunhos orais. Nesta perspectiva da história dos sistemas escolares, Nóvoa percebe a ausência de investigações sistemáticas, quantitativas ou não, que dêem conta de questões como a evolução da rede escolar, as dissimetrias da densidade escolar, o aumento dos efetivos escolares, sobre a penetração das escolas primárias em diferentes regiões do país.

---

[16]Veja-se, por exemplo, os trabalhos de Antonie Prost (França, 1968); Guy Vicent (França, 1980); António Viñao Frago (Espanha, 1990); David Tyack e Larry Cuban (Inglaterra, 1995); Martin Lawn (Inglaterra, 1999).

[17]O autor cita a documentação existente no Arquivo Nacional, na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, na Biblioteca Pública de Évora, nos Arquivos Distritais, no Arquivo Geral das Alfândegas de Lisboa, no Arquivo Histórico do Ministério da Educação. Sobre a historiografia da educação nas antigas colônias, Nóvoa refere-se a importantes documentos guardados na Biblioteca Pública de Évora, no Arquivo Nacional, no Arquivo Geral das Alfândegas de Lisboa e no Arquivo do Tribunal de Contas. Para a história da educação nos séculos XIX e XX Nóvoa refere-se à Biblioteca-Museu do Ensino Primário e ao Museu Pedagógico João de Deus. Para investigações quantitativas do sistema educativo - uma grande ausência, na compreensão de Nóvoa, nas pesquisas históricas - o autor cita a documentação do Instituto Nacional de Estatísticas, do Arquivo do Tribunal de Contas. Considera mais complicada a pesquisa para o período anterior às Reformas Pombalinas, mas aponta como possibilidade os Arquivos Religiosos e os Distritais.

Uma segunda categoria de trabalhos que estariam a merecer a atenção dos historiadores portugueses é a **história das idéias pedagógicas**. Como fontes principais para esse tipo de pesquisa, Nóvoa relembra a possibilidade de lançar mão das obras dos pedagogos nacionais, de documentos guardados em arquivos de instituições em que esses pedagogos trabalharam e o recurso à coleta de materiais junto às famílias ou aos depositários dos espólios pessoais na tentativa de conseguir cartas, manuscritos, brochuras, documentação impressa. Chama a isso de *trabalho de relações públicas* (p. 52). Nessa categoria, o autor assinala a exigüidade das investigações neste campo da **história das idéias sobre a educação**, isto é, "do modo como as diferentes sociedades, as comunidades urbanas e rurais, as populações do interior e do litoral, os grupos sociais dominantes e as classes sociais desfavorecidas, as elites e o povo, foram encarando a educação e o ensino ao longo dos séculos" (p. 52). Para trabalhos dessa natureza o autor indica, novamente, como fontes de pesquisa a imprensa (jornais e revistas pedagógicas), os debates parlamentares[18] e os materiais guardados em Arquivos Públicos, alguns, segundo ele, contendo petições, reclamações e proposições diversas das populações. Para a história do século XVIII e princípio do século XIX, Nóvoa menciona a existência, nos arquivos, de referências sistemáticas e amplas às Reformas Pombalinas. O que nos ajuda, do ponto de vista metodológico, em termos de pesquisa histórica no Brasil, em função da precariedade de arquivos e da falta de uma documentação para determinados períodos e para determinadas temáticas, é a sugestão do autor quando se refere às pesquisas portuguesas do período anterior às Reformas Pombalinas. O autor diz que "têm que se 'inventar' fontes, sendo necessária uma grande criatividade, recorrendo-se a fontes iconográficas e a peças de teatro, a roteiros de viajantes e a documentos pertencentes às congregações religiosas, a memórias diversas e aos *Arquivos Religiosos*" (p. 53). Poderíamos acrescentar, ainda, outra importante e possível fonte de pesquisa: a literatura[19].

A tendência majoritária dos estudos historiográficos sobre a escola primária em Portugal sob a perspectiva da história das instituições e das idéias pedagógicas, não se diferencia daquela observada no Brasil. Miriam Warde (1997)[20] aponta essas duas temáticas

---

[18]No Brasil há historiadores/as que se utilizam prioritariamente dessas fontes para a pesquisa. É o caso do trabalho de Elomar Tambara, *Positivismo e Educação - a Educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo.* Pelotas: UFPel, 1995. Há também reflexões metodológicas sobre isto. Um exemplo é o trabalho de Paula Martini dos Santos, *Anais Legislativos: possibilidades e limites dessa fonte de pesquisa para a História da Educação.* Pesquisa Histórica: Retratos da Educação no Brasil, 1996.

[19]Um trabalho, no Brasil, que explorou a literatura como fonte de pesquisa histórica é a pesquisa de Ana Maria de Oliveira Galvão, *Escola e Cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920).* FaE/UFMG, 1994 (Dissertação de Mestrado).

[20]A partir de anotações pessoais da palestra "A *pesquisa em História da Educação na Pós-Graduação*", proferida no Encontro de Professores de História da Educação da Pós-Graduação. Belo Horizonte, 28/08/1997.

como dominantes na pesquisa histórica das décadas de 70 e 80 no Brasil: sistemas educacionais, política e reformas educativas, por um lado, e, por outro, pensamento educacional brasileiro (história das idéias pedagógicas). Segundo a pesquisadora, até 1979 essas temáticas ocuparam cerca de setenta e dois por cento (72%) da produção historiográfica por ela analisada. O *ator* na pesquisa historiográfica em Educação era o Estado ou os indivíduos - em sua maioria educadores destacados. A partir de 1980 inicia-se, no entanto, o declínio dessas tendências havendo, segundo M. Warde, uma diversificação temática. Nessa saudável diversificação incluem-se estudos sobre currículo, disciplinas escolares, práticas de leitura e escrita, profissionalização docente, formação docente, práticas escolares que, segundo Marta Carvalho (1997a), são responsáveis, em grande medida, pelo prestígio atual da História da Educação no contexto da pesquisa educacional. Falar das novas temáticas, incorporadas pela História da Educação, é falar de campos limítrofes (Marta Carvalho, 1997a), sobre os quais pode-se dizer, no mínimo, que são difíceis de trilhar.

Essa diversificação temática não se deu ao acaso. Ela significou efetivamente um processo de *reconfiguração da historiografia educacional* que tem sido acompanhada, também, de uma densa reflexão conceitual e metodológica no campo historiográfico. Há, hoje, uma compreensão de que o trabalho historiográfico supõe uma problematização e uma crítica interna da construção dos objetos de pesquisa, das fontes e das práticas de escrita da história (Marta Carvalho, 1997a). Se no Brasil também se instituiu uma historiografia educacional que privilegiou a história das idéias pedagógicas, por um lado, e da organização dos sistemas educacionais por outro, tendo o Estado como o ator principal e a legislação educativa como a fonte privilegiada de pesquisa, hoje vários estudos historiográficos estão *redesenhando* o campo. Isso tem sido feito seja com a recolocação de antigos temas tratados pela História da Educação, seja abordando novas temáticas, apresentando reflexões metodológicas mais apuradas e/ou incorporando um campo conceitual mais denso e complexo (Cf. os estudos de Miriam Warde, 1984; Eliane Marta T. Lopes, 1986; Clarice Nunes e Marta Carvalho, 1993; Clarice Nunes, 1996; Denice Catani, 1996; Marta Carvalho, 1997a).

Retomando as categorias de trabalhos apresentadas por António Nóvoa como parte da produção sobre a escola primária, temos ainda: **Histórias das práticas pedagógicas e da vida escolar** e **História dos atores da educação e do ensino**. Quanto à primeira, o autor afirma que é a categoria que tem "suscitado um menor interesse no seio dos historiadores portugueses" (p. 53). Diz Nóvoa que, mesmo considerando os exíguos

trabalhos que se aproximam dessas questões, muito está ainda para ser feito. O autor aponta, nesse sentido, em duas direções. Em primeiro lugar, no que tange às práticas escolares, ou seja, ao que se passava de fato nas salas de aulas, aos aspectos da organização pedagógica: "estratégias de ensino, horários, métodos e instrumentos pedagógicos, materiais didácticos, programas e planos de estudo, exames e avaliação, agrupamentos dos alunos por idade e por nível escolar, separação dos sexos ou coeducação, castigos e recompensas, etc." (p. 53). Em segundo lugar, é necessário abordar o cotidiano escolar para além da sala de aula: "relações entre os alunos, participação dos pais e das comunidades, atitudes dos professores, actividades lúdicas e recreativas, acções de ligação entre a escola e a comunidade, etc." (p. 53). E, por fim, ainda quanto à categoria das práticas pedagógicas e da vida escolar, Nóvoa aponta para a necessidade de abordar a escola enquanto *equipamento social e comunitário* analisando, entre outras, questões como a arquitetura escolar, a utilização das escolas pelas comunidades, o mobiliário das escolas, a integração da habitação do professor no edifício escolar, a dicotomia centralização-descentralização e a responsabilidade das autoridades locais e regionais em relação à escola (p. 53-54).

Para trabalhos dessa natureza, Nóvoa afirma ser necessário "mobilizar uma grande diversidade de fontes impressas, manuscritas e iconográficas" (p. 54). Indica como possibilidades, para a história portuguesa do final do século XVIII e início do século XIX, documentos como relatórios, diários ou registros escolares enviados pelos professores às autoridades centrais; instruções ou outra documentação enviada pelos Superiores das Congregações, a quem foram entregues classes régias durante o reinado de D. Maria I, aos religiosos encarregados da docência; relatórios de inspetores escolares (p. 54). Para a história do século XX, Nóvoa apresenta, novamente, a sugestão do uso dos depoimentos orais, da imprensa pedagógica, dos livros e manuais escolares - considerados indispensáveis pelo autor para esse tipo de trabalho - e de fotografias (referindo-se ao excelente acervo da Biblioteca-Museu do Ensino Primário, em Portugal, constituído de 700 fotografias!).

Em trabalho posterior, dez anos depois, António Nóvoa (1998a) retomou as categorias de trabalho historiográfico apresentadas nessa comunicação publicada em 1988. Colocou em relação com essas quatro categorias (História dos atores educativos, das práticas escolares, das idéias pedagógicas e dos sistemas educativos, e que o autor considerou, então, *simplificadas*) quatro conceitos que foram, segundo o pesquisador, reformulados pela "novas" correntes historiográficas: **experiência**, **cultura**, **discurso** e **identidade**. Neste sentido, apresentou a seguinte configuração:

- *A história dos atores educativos e o reencontro com a experiência:* nesta perspectiva é fundamental articular, no trabalho de pesquisa, a dimensão da experiência pessoal e coletiva, das vivências, das identidades e dos diferentes sentidos que cada sujeito atribui à experiência escolar. "O desenvolvimento recente de linhas de investigação históricas centradas nas 'experiências de alunos' ou nas 'vidas de professores' insere-se na dinâmica de transição de uma abordagem exclusivamente contextual para uma análise especificamente textual – aqui, texto é constituído pelas vivências e pelas 'vozes' dos actores educativos" (p. 45-46);

- *A história das práticas escolares face a um novo conceito de cultura:* aqui, alerta Nóvoa, não é possível abordar as práticas escolares ignorando "o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior" (p. 46);

- *A história das idéias pedagógicas e a construção social do discurso:* na perspectiva de uma história das idéias pedagógicas, Nóvoa argumenta que o importante é "explorar a construção, reconstrução, transmissão e recepção das idéias através do tempo e do espaço". Volta-se, assim, a atenção "para as práticas discursivas, particularmente em momentos de ruptura e de conflito" (p. 48);

- *A história dos sistemas educativos face à redefinição de identidades:* ênfase e valorização da dimensão comparada da pesquisa histórica, já que a educação hoje é "parte integrante de um processo de redefinição de identidades no plano local e internacional" (p. 49).

O que Nóvoa faz, ao *revisitar* as quatro categorias de trabalho para uma história da escola primária apresentadas em sua primeira comunicação sobre a temática, em 1988, e ao destacar a importância de aspectos como *a experiência*, *a cultura*, *o discurso* e *a identidade*, é atualizar e complexificar as possibilidades analíticas para uma história da escola, enfatizando a necessidade de abordar com mais atenção a *internalidade* dessa instituição e a construção social e cultural dos sujeitos pedagógicos.

É na perspectiva da **História das Práticas Pedagógicas**, da necessidade de historiar o universo da sala de aula, que escreve Antoine Prost (1974). O autor indica as dificuldades de analisar as práticas pedagógicas nessa perspectiva já que elas estão envoltas, segundo ele, em um quadro de discrição e silêncio. Do ponto de vista das fontes de pesquisa, o autor destaca que os **arquivos escolares** merecem uma exploração

sistemática. Prost afirma que tudo o que se pode arrastar de um sótão de uma escola ou colégio precisa ser examinado: horários, exames, cadernos de alunos, registros de inscrição (p. 106). Segundo ele, os **arquivos de inspeção acadêmica**, com ênfase para os relatórios de inspeção escolar, são fontes importantes, assim como os **depoimentos orais e escritos.** Para Prost, o historiador das práticas pedagógicas deve recorrer a informações as mais variadas. A reflexão que Marie-Madeleine Compère (1995) desenvolve em relação às fontes para a História da Educação segue, de alguma forma, essa mesma linha de pensamento. Para a historiadora, nenhuma fonte de pesquisa em História da Educação deve ser desqualificada a priori, embora o trabalho histórico requeira um apurado *método de exploração* dos documentos.

Com esse espírito fui a campo. O que me movia no trabalho de campo, do ponto de vista das fontes, era a já célebre frase de Lucien Febvre de que a história se faz "com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a actividade, os gostos e as maneiras de ser do homem" (Lucien Febvre, citado por Jacques Le Goff, 1984, p. 98). Fui determinada assim, com a permissão da aproximação a Febvre, a buscar tudo o que pertencesse à escola, lembrasse a escola, servisse a escola, demonstrasse as *maneiras* de *ser* e de *fazer* da escola. Coletei, assim, documentos orais, escritos e iconográficos.

A coleta das fontes para a pesquisa deu-se em diferentes momentos. A primeira coleta de dados foi realizada em **Julho de 1997** e concentrada em Pelotas – RS. Constou do seguinte trabalho:

- Entrevista com doze professoras primárias aposentadas;
- Coleta de documentos em arquivos escolares (em antigas Escolas Normais e em Escolas Primárias);
- Coleta de documentos em arquivos públicos (Biblioteca Pública Pelotense e Museu da Biblioteca Pública Pelotense, Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas; Centro de Documentação da 5ª Delegacia de Educação, Pelotas/RS).

A segunda fase da pesquisa foi realizada entre **Dezembro de 1997** e **Janeiro de 1998**. Nesse período, também em Pelotas, realizei as atividades de:

- Entrevista com dez professoras primárias aposentadas;

- Continuidade da coleta de documentos em arquivos escolares (localização dos comunicados do CPOE no arquivo da Escola Estadual Cassiano do Nascimento, Pelotas/RS);
- Coleta de documentos em arquivos públicos (Associação Sul-rio-grandense de Professores, Pelotas/RS);
- Localização de manuais pedagógicos e livros didáticos em sebos, livrarias e bibliotecas.

Após os primeiros contatos com os dados empíricos, o objeto da pesquisa foi sendo redefinido. Senti, então, a necessidade de buscar fontes de caráter "mais oficial", que serviriam para referenciar os dados de que já dispunha. Assim, a terceira coleta de dados foi realizada em **Julho de 1998**, basicamente em Porto Alegre - RS, e constou de:

- Coleta de dados em arquivos públicos (Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul, Instituto Histórico do Rio Grande do Sul, Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado - Porto Alegre/RS, e Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da UFRGS).
- Localização de livros didáticos e manuais pedagógicos em sebos, livrarias e bibliotecas públicas e privadas.

Por fim, já no retorno do Estágio no Exterior (Universidade de Lisboa, Portugal, 1999), concluí a pesquisa de campo com a seguinte atividade (março de 2000):

- Consulta à Revista do Ensino (período de 1939 a 1942) na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No processo de pesquisa não posso deixar de mencionar, ainda, a doação de alguns exemplares da *Revista de Ensino* do Rio Grande do Sul, do período de 1951–1964, que me foi feita em Belo Horizonte, MG[21]. Esses exemplares foram amplamente consultados e para o primeiro período de existência da Revista, os anos de 1939 e 1942, conforme afirmei acima, consultei o acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS, em março de 2000.

[21]Durante a "limpeza" da Biblioteca de uma escola em Belo Horizonte esses exemplares me foram ofertados por uma amiga pessoal.

Na coleta das **fontes orais** tinha presente, desde o início, a seguinte questão: qual é a potencialidade das "histórias orais" para uma história das práticas pedagógicas? A relação entre o processo de rememoração e o trabalho historiográfico, a escolha das entrevistadas, a realização da entrevista, as transcrições e o uso das narrativas orais, entre outras coisas, estavam no horizonte de minhas preocupações antes mesmo de iniciar o trabalho de campo. Inicialmente procurei um conjunto de estudos que pudessem subsidiar a reflexão sobre o uso de fontes orais na pesquisa histórica. A literatura consultada sobre a temática foi dos já clássicos estudos de Paul Thompson (1992) e de Ecléa Bosi (1994) aos estudos mais recentes sobre "história oral" divulgados no Brasil: Danièle Voldman (1996), Joan del Alcánzar i Garrido (1992/93), Mª de Lourdes Janotti e Zita de Paula Rosa (1992/93) e Antônio Torres Montenegro (1992/93). Procurei também identificar aspectos da discussão sobre a relação entre a história e a memória através de alguns estudos como os de Angela de Castro Gomes (1996), de Alistair Thomson, Michael Frisch e Paula Hamilton (1996), de Alistair Thomson (1997), de Raphael Samuel (1997). A questão mais específica da relação entre memória e história da educação foi tratada, entre outras, por Denice Catani (1996, 1998a).

Entrevistar professoras aposentadas para uma análise das práticas pedagógicas supunha, portanto, uma aproximação às questões da chamada **história oral**, às discussões da relação entre **memória e história** e um esforço em compreender as chamadas **abordagens biográficas** (especificamente os trabalhos no campo da sócio-historiografia e da historiografia educacional, como por exemplo, os estudos de Zeila de Brito F. Demartini, 1988; de Mª Isaura P. de Queiroz, 1988; de Olga de Moraes von Simson, 1996; de António Nóvoa, 1995b; de Cynthia Pereira de Sousa, 1998). Em relação ao método biográfico, Olga de Moraes von Simson (1996) chama a atenção para o fato de que:

> O método biográfico apresenta várias técnicas de coleta de informação que vão desde uma forma muito dirigida que deixa poucas possibilidades de liberdade para o informante, seja na criação ou no direcionamento do seu relato (entrevista dirigida), passando por formas intermediárias em que o documento é elaborado numa perfeita e frutífera parceria entre o pesquisador e o pesquisado, até aquelas em que este fica completamente livre para construir a sua fala, cabendo ao entrevistador somente o papel de ouvinte interessado e atento (história de vida) (p. 83-84).

Minha opção não foi por uma entrevista dirigida e rigidamente elaborada nem pela completa e irrestrita liberdade ao narrador, mas pela definição de um **núcleo temático**

central sobre o qual solicitava que as professoras falassem, isso porque tinha já um objeto de investigação no qual estava interessada: as práticas cotidianas da escola primária.

Fui a campo com a perspectiva de que "a memória é um trabalho" e "como atividade, ela refaz o passado segundo os imperativos do presente de quem rememora, resignificando as noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser 'dito', bem longe, naturalmente, de um cálculo apenas consciente e utilitário" (Angela de Castro Gomes, 1996, p. 21). Tinha a noção de que as entrevistadas não revelariam uma realidade escolar "tal qual ela se passou". Sabia que as memórias do cotidiano escolar seriam *refeitas, reexaminadas* e *reconstruídas* no momento mesmo da rememoração. Trabalhei com a perspectiva de que as memórias são lembranças, reminiscências dinâmicas, reatualizadas, resignificadas e que as entrevistas desencadeariam um processo de rememoração singular para cada caso. As entrevistadas, além de socializar sua história, uma representação da história de seu grupo, da sua comunidade e da sociedade à qual pertencem, falariam *de* e *sobre* si mesmas e, de alguma forma, também, *para* si (reelaborando e avaliando experiências e vivências). Nesse sentido, as entrevistas podem ser consideradas *narrativas de si,* ou como caracterizou Antoinette Errante (2000), *narrativas de identidade,* que não podem ser entendidas como algo fixo e rígido, mas como um estado de ser e de fazer-se constantemente.

Não podia, também, desconsiderar que desde que o uso de fontes orais ganhou *status* documental para a pesquisa historiográfica - acontecimento bastante recente -, a relação entre história e memória tem sido problematizada. A crítica ao caráter seletivo, parcial, frágil, tendencioso, interessado, ou seja, a pouca confiabilidade da memória, está na pauta dos debates. Os adeptos da chamada *história oral* têm rebatido essas críticas com o argumento principal de que também os documentos escritos são seletivos, parciais e tendenciosos e que o uso de memórias na pesquisa permite uma interpretação histórica mais rica e completa. O fundamental disso tudo é considerar que ao trabalhar com memórias o pesquisador deverá observar algumas questões como, por exemplo, "distinguir separadamente o fenômeno histórico e a memória que o indivíduo ou o grupo de indivíduos mantêm daquele fenômeno" (Joan del Alencar i Garrido, 1992/93, p. 39). A memória é, por um lado, sempre mediada pelo presente, moldada pela percepção e pela experiência individual e, por outro lado, é o cenário onde se estabelece "uma reflexão entre a força dos significados socialmente definidos e que são registrados cotidianamente na memória e, em outros momentos, a forma como o acontecimento histórico vivido se constitui em um território de experiências transcendendo ao socialmente estabelecido" (Antonio T.

Montenegro, 1992/93, p. 57). Significa dizer que a memória tem uma dimensão individual, advinda da singularidade da vida do sujeito e uma dimensão coletiva, advinda do mundo social e cultural do qual o sujeito participou ou participa e do pertencimento a um determinado grupo.

É preciso considerar, também, ao se trabalhar com memórias, que o processo de rememoração depende do interesse e da disposição dos sujeitos para lembrar (Paul Thompson, 1992); que a memória é "construída a partir de um universo diversificado de marcas" (Antonio T. Montenegro, 1992/93, p. 60), ou seja, o sujeito não *fala* de um único lugar e nem de uma experiência que tem uma lógica e uma racionalidade conscientemente organizada. O trabalho de rememoração é um processo ativo. A narrativa não é, portanto, linear, nem é marcada por um tempo único. É preciso considerar, também, que "inerente aos depoimentos orais, há uma pluralidade de aspectos subjetivos que os diferenciam das fontes escritas, envolvendo uma forte carga emocional, que interfere na narrativa e na sua interpretação" (Mª de Lourdes Janotti e Zita de Paula Rosa, 1992/93, p. 12). Essas questões remetem diretamente à discussão do uso das fontes orais na pesquisa[22].

Como qualquer outra fonte de pesquisa, a fonte oral também deve estar sujeita a uma aproximação cautelosa e crítica. É ilusão pensar que as fontes orais nos dão uma *informação elaborada*; elas são, em realidade, *matérias-primas* que precisam ser lapidadas, problematizadas, contrastadas, relacionadas, colocadas em interação com outras fontes.

O uso de fontes orais na pesquisa supõe respeito a uma série de regras metodológicas. Uma delas é de caráter *interno* aos próprios depoimentos coletados. Os depoimentos devem ser comparados entre si, tematizados, fazendo com que a unidade explicativa não seja o "testemunho individual exclusivamente, mas o testemunho coletivo organizado pelo historiador" (Joan del Alencar i Garrido, 1992/93, p. 45). O outro procedimento fundamental, ao se trabalhar com fontes orais, é de caráter *externo* ao documento oral, ou seja, ele deve ser constantemente contrastado com fontes escritas de todas as naturezas. Tudo isto porque os dois tipos de registros produzem informações distintas. "Há coisas que nunca poderemos saber a partir de documentos escritos e, também, há coisas que a pesquisa oral não permite sequer que sejam colocadas" (Joan del

[22]Mesmo considerando a legitimidade da expressão *história oral* no campo científico, comungo com as idéias de autores como, por exemplo, Joan del Alcázar i Garrido (1992/93) e Danièle Voldman (1996), para quem é mais apropriado falar em fontes orais. "Não voltemos à expressão história oral. Ela se tornou inadequada e só deveria ser empregada a título histórico, para qualificar o período historiográfico dos anos 50 aos 80" (D. Voldman, 1996, p. 34). (...) "Nos referimos a fontes orais porque não nos parece procedente falar em *História Oral,* mas preferimos insistir na idéia de que o importante é utilizar fontes orais para a história" (Joan del Alcàzar i Garrido, 1992/93, p.34).

Alencar i Garrido, 1992/93, p. 40). Estar atento às limitações dos documentos de que se dispõe para um trabalho é, portanto, fundamental.

A potencialidade do uso de fontes orais para a pesquisa é, hoje, em algumas áreas e temáticas, inegável. Elas nos permitem não só a incorporação de grupos sociais marginalizados, ausentes/silenciados das formas de registro convencionais - via de regra, registros escritos - e das experiências de grupos ágrafos na produção acadêmica e, por conseguinte, colocam a "possibilidade de se operar novas inclusões e portanto de se construírem interpretações que contemplem perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares que eles próprios ocupam" (Denice Catani, 1998a, 121-122), mas permitem, também, problematizar e explicitar experiências, situações, acontecimentos, fenômenos, se não totalmente desconhecidos, insuficientemente pesquisados. É o caso das práticas pedagógicas. Temática ausente dos estudos da História da Educação brasileira, entendo que o uso de fontes orais na constituição de uma pesquisa dessa natureza é imprescindível. É uma forma de aproximação do universo da sala de aula através da percepção de quem o vivenciou: as próprias professoras. Para Joan del Alencar i Garrido (1992/93) em algumas pesquisas é *inelutável* a utilização de fontes orais.

Foi com esta premissa que desenvolvi o trabalho de coleta das fontes orais. Trabalhei fundamentalmente com o que denomino de *narrativas da vida profissional*. Coletei depoimentos de vinte e duas ex-professoras primárias, com idades entre 67 e 92 anos. Essas professoras lecionaram, em sua maioria, entre as décadas de 30 e 60 em escolas da região sul do Rio Grande do Sul. Caracterizo, portanto, o uso de fontes orais na perspectiva de uma *história de vida profissional* (história de vida temática) de professoras primárias.

A escolha das entrevistadas obedeceu, inicialmente, apenas um critério: ter sido professora primária em período o mais longínquo possível de nossos dias. A maioria das entrevistadas foi indicada por colegas minhas. No decorrer das entrevistas, as primeiras depoentes também fizeram indicações. Algumas das indicadas (oito) não aceitaram ser entrevistadas. A mais veterana das professoras na profissão iniciou suas atividades em 1929. A maioria delas, contudo, começou na profissão docente nas décadas de 30 ou 40, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1

Início das atividades docentes em décadas	
Década de 20	01
Década de 30	09
Década de 40	09
Década de 50	03
Total	22

Para uma idéia do período de atuação das professoras, apresento, também, a época de aposentadoria das entrevistadas:

Quadro 2

Aposentadoria em décadas	
Década de 60	11
Década de 70	06
Década de 80	04
Década de 90	01*
Total	22

As depoentes situam-se na faixa etária entre 67 anos e 92 anos. No período em que foram realizadas as entrevistas, as professoras tinham as idades registradas no quadro abaixo:

*A entrevistada que se aposentou na década de 90, trabalhou 50 anos no magistério, em duas carreiras. A primeira, da década de 40 até a década de 70; a segunda da década de 60 até 90.

Quadro 3

Idades (em julho de 97/ janeiro de 98)	
67 – 69 anos	04
70 – 79 anos	12
80 – 89 anos	05
Mais de 90 anos	01
Total	22

O estado civil das entrevistadas no período do trabalho de campo era o seguinte:

Quadro 4

Estado civil	
Solteiras	07
Casadas	02
Viúvas	12
Desquitada	01
Total	22

Ao realizar as primeiras entrevistas, percebi que as diferentes experiências das professoras ofereciam dados bastante ricos e, em alguns casos, problematizavam minhas questões iniciais e colocavam novas possibilidades de análise. As experiências diferenciadas das professoras entrevistadas - de terem sido professoras da zona rural e/ou zona urbana, de escola isolada e/ou colégios elementares e grupos escolares, com formação pedagógica e sem formação, formadas pela Escola Complementar[23] ou pela Escola Normal, com experiência na rede municipal e na rede estadual, que tivessem sido apenas professoras primárias e/ou que tivessem tido outras experiências na administração e na orientação do

[23]As Escolas Complementares foram criadas no Estado em 1906 com o objetivo de formar professores para o ensino primário.

ensino -, enriqueceriam os dados e ofereceriam diferentes "olhares" sobre a mesma questão: a escola primária.

Procurei, na medida do possível, trabalhar com o critério da diversidade de experiências de professoras sempre relacionadas ao ensino primário. Pretendia ter um quadro bastante diversificado que, mantendo o critério primeiro - o de ter sido professora primária -, procurasse inserir outras variáveis presentes no perfil das entrevistadas. Acreditava que isso poderia oferecer uma visão mais ampliada da escola primária. Assim, ganhou força, durante o processo de pesquisa, a idéia de compor um quadro de professoras aposentadas que tivessem tido experiências diversificadas, fundamentalmente de formação e de experiências profissionais. Os quadros a seguir retratam essa tentativa de compor um perfil de narradoras nos seguintes termos: professoras primárias que tivessem começado na carreira até, no máximo, a década de 50, com formação e experiências profissionais diferenciadas.

Em relação à escolarização, o grupo de depoentes tem a seguinte caracterização:

Quadro 5

Escolarização	**Número de professoras**
1. Escola Primária	02
2. Escola Complementar- Pública Particular	09 02
3. Escola Complementar + Ginásio	01
4. Escola Complementar + Curso Superior	01
5. Curso Ginasial	01
6. Escola Normal Pública Particular	02 03
7. Escola Normal + Curso Superior	01
Total	22

Assim, treze delas foram "complementaristas", seis normalistas, uma fez o curso ginasial e duas freqüentaram apenas o curso primário. Essa formação diferenciada das professoras revelou-se bastante interessante. Possibilitou, entre outras questões, estabelecer

as relações entre formação e prática pedagógica e compreender os referenciais presentes na construção do *fazer pedagógico*.

Além da formação, as experiências profissionais das professoras entrevistadas também foram bastante diversificadas:

Quadro 6

Experiências profissionais	**Número de professoras**
1. Professora primária da zona rural	02
2. Professora primária da zona urbana	02
3. Professora primária da zona rural e da zona urbana (Grupo Escolar)	08
4. Professora primária da zona rural, da zona urbana e do Ginásio	01
5. Professora primária da zona rural, da zona urbana e diretora de Grupo Escolar urbano	01
6. Professora primária da zona urbana e diretora de Grupo Escolar urbano	02
7. Professoras primárias e/ou outros cargos e de Escolas de Formação de Professoras Primárias: a) Professora primária da zona urbana e da Escola Complementar	01
b) Professora primária da zona urbana, diretora de Grupo Escolar urbano e professora da Escola Normal – Particular	01
c) Professora primária da zona rural, da zona urbana, Orientadora do Ensino Primário e professora da Escola Normal – Pública	01
d) Professora primária da zona rural, da zona urbana, Orientadora do Ensino Primário e coordenadora na Escola Normal –Pública	01
e) Professora primária da zona rural, diretora de Grupo Escolar e Diretora Municipal da Educação	01
f) Professora primária da zona urbana, Orientadora de Ensino, Diretora Municipal da Educação e Professora da Escola Normal - Pública	01
Total	22

Cruzando os dados de escolarização e da experiência profissional das diferentes depoentes, tem-se a seguinte composição:

Quadro 7

Experiências profissionais	**Nº**	**Escolarização**
1. Professora primária da zona rural	02	02 - C.Primário
2. Professora primária da zona urbana	02	01- C.Complementar 01 - C. Normal
3. Professora primária da zona rural e da zona urbana (Grupo Escolar)	08	04 - C.Complementar 03 - C.Normal 01 - C. Ginasial
4. Professora primária da zona rural, da zona urbana e do Ginásio	01	01 - C.Normal
5.Professora primária da zona rural, da zona urbana e diretora de Grupo Escolar urbano	01	01 - C. Complementar
6.Professora primária da zona urbana e diretora de Grupo Escolar urbano	02	02 - C. Complementar
7.Professoras primárias e/ou outros cargos e de Escolas de Formação de Professoras Primárias: a)Professora primária da zona urbana e da Escola Complementar	01	01 - C. Complementar
b)Professora primária da zona urbana, diretora de Grupo Escolar urbano e Professora da Escola Normal – Particular	01	01 - C. Complementar
c)Professora primária da zona rural, da zona urbana, Orientadora de Ensino e Professora da Escola Normal – Pública	01	01 - C.Complementar + C. Superior
d)Professora primária da zona rural, da zona urbana, Orientadora do Ensino Primário, coordenadora na Escola Normal – Pública	01	01 - C.Normal + C. Superior
e)Professora primária da zona rural, diretora de Grupo Escolar e Diretora Municipal da Educação	01	01 - C. Complementar
f)Professora primária da zona urbana, Orientadora de Ensino, Diretora Municipal da Educação e Professora da Escola Normal – Pública	01	01 - C. Complementar + Ginásio
Total	22	

O momento da entrevista constituiu uma aprendizagem bastante significativa. A entrevista, na realidade, iniciava-se com a "negociação" para a realização do encontro. Essa negociação exigia conversas prévias pessoais ou por telefone e explicações detalhadas sobre o trabalho de pesquisa. Das vinte e duas entrevistas, apenas uma foi realizada, a pedido da

entrevistada, fora de sua casa (realizada na Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas). Também do total geral de entrevistas, apenas três não foram gravadas a pedido das próprias professoras. Na medida do possível, registrei essas entrevistas por escrito. Ao final de cada uma delas eu gravava minhas impressões e dados que não havia conseguido registrar no momento do encontro.

As primeiras doze entrevistas foram feitas tendo uma questão aberta: fale como foi a sua experiência como professora. A partir dessa questão geral as professoras organizaram de diferentes formas suas narrativas, relatando aquilo que para elas era significativo. À medida em que considerava necessário eu interferia com perguntas mais pontuais. No segundo conjunto de entrevistas - dez no total – a experiência com as primeiras ajudou significativamente. Dispunha, nesse momento, de informações obtidas nas entrevistas anteriores que ajudaram no sentido de que podia, então, complexificar as questões que as entrevistadas apresentavam e, também, apresentar novas questões. Além da questão aberta – fale sobre sua experiência docente – pontuei temáticas que as primeiras entrevistas haviam suscitado.

Nesse segundo momento, também retornei para entrevistar novamente três professoras do primeiro grupo. Suas primeiras entrevistas tinham anunciado algumas questões que encontrei posteriormente referenciadas em documentos escritos. Essas questões diziam respeito à *Hora de Leitura Pedagógica* das professoras e a criação da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*. Considerei, pelo que haviam me revelado muito vagamente na primeira entrevista, que valeria a pena uma segunda entrevista para retomar apenas essas questões. Assim, das vinte e duas professoras, apenas três foram entrevistadas por duas vezes.

Do total das entrevistadas, em quatro situações as entrevistas foram realizadas em duplas: em dois casos as professoras eram irmãs e residiam na mesma casa; em outro, foram duas professoras que trabalharam durante muitos anos juntas e são, como dizem, "grandes amigas" - elas sugeriram a entrevista conjunta; e outra situação aconteceu de forma ocasional: a professora estava em companhia de uma ex-aluna e afilhada e, assim, ambas participaram da entrevista. Todas foram experiências bastante interessantes, principalmente nessa em que estiveram a *ex-professora* e a *ex-aluna*. Em algumas situações, elas praticamente me excluíram da conversa e recordaram de forma muito espontânea e alegre situações vividas por ambas, uma na condição de professora e outra na de aluna. Em alguns momentos era como se eu fosse a platéia de *um teatro da vida*. Era como se eu assistisse a um espetáculo com um texto sobre a vida de duas mulheres: personagens simples, comuns, que viveram a maior parte da vida na zona rural, mulheres casadas, mães,

e que rememoravam as dificuldades e as alegrias da vida! Elas também me fizeram refletir sobre algumas coisas: de ser mulher... de ter sido professora.... de envelhecer... de ser simples... de ser feliz...

É preciso, por isso, ao falar das mulheres-professoras, discutir a relação memória-gênero e, também, a relação gênero-profissão. Essas relações permitem melhor compreender o significado de ser mulher-professora no período em análise e igualmente de *como* e *o que* as professoras-mulheres rememoram. É preciso considerar que se "a memória é resultante da vivência individual e da forma como se processa a interiorização dos significados que constituem a rede de significações sociais" (Antonio T. Montenegro, 1992/93, p. 56), há uma relação entre rememoração e gênero. Alguns exemplos, no universo das entrevistadas, podem apontar a intersecção entre memória e condição feminina. As entrevistadas lançam mão, nesse processo de rememoração, de situações como o casamento, a gravidez, o nascimento dos filhos ou o período da amamentação, para trazer à tona lembranças da sua vida profissional. É o caso de D. Adelina (92 anos)[24], que para lembrar a época em que foi transferida de uma escola para outra diz, referindo-se ao nascimento dos filhos: *"É... Quarenta e pouco, porque depois não nasceu criança nenhuma!"*

No caso de D. Sand (78 anos), a única gravidez é a referência para a lembrança do tempo em que ficou na direção de um grupo escolar da zona suburbana de Pelotas: *"(...) Eu sei que cinco anos eu acho que eu tive a direção de lá. É! Quando nasceu o pai do Sérgio [neto que estava na sala ao lado] eu ainda estava lá! Me lembro que tava com a barriga enorme, ainda ia de ônibus e de bonde tudo prá lá trabalhar".*

Na memória de outras professoras as dificuldades do trabalho docente estão sempre associadas às necessidades dos cuidados com a casa e com os filhos. Quando perguntei à D. Nair (71 anos) como vencia as 40 horas semanais de trabalho, mais os planejamentos diários de todas as séries (por muito tempo professora de classe multisseriada da zona rural) e de todas as matérias que compunham o currículo escolar naquele período, ela respondeu: *"É... os filhos pequenos! (...) Esse João mesmo [filho que estava na cozinha], às vezes eu encerrava ele no galpão, porque ele começava incomodar na aula. E ele chorava lá no galpão. (...) Era pequeno! Pequeninho!"*

[24]Vinte (20) das vinte e duas (22) professoras entrevistadas, autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros. Assim sendo, os mantive aqui. Duas professoras solicitaram o anonimato. Respeitando essa decisão, alterei seus nomes. Chamo a atenção, também, que em alguns excertos de entrevistas reproduzidos ao longo deste trabalho, destaco, em algumas situações, períodos inteiros em itálico. Fiz essa opção em situações que pretendi chamar a atenção a aspectos que considerei relevantes e merecedores de uma ênfase especial.

Esses exemplos nos conduzem à questão posta por Michelle Perrot (1989): há especificidade na memória feminina? A autora responde:

> Não, sem dúvida, se se trata de ancorá-la numa inencontrável natureza e no biológico. Sim, provavelmente, na medida em que as práticas sócio-culturais presentes na tripla operação que constitui a memória – acumulação primitiva, rememoração, ordenamento da narrativa – está imbricada nas relações masculinas/femininas reais, e como elas, é produto de uma história (p. 18).

Pelas forças das circunstâncias, há uma estreita relação entre o mundo privado e a profissão no processo de rememoração dessas mulheres-professoras entrevistadas. Eram elas as responsáveis diretas pelos cuidados com a casa e com os filhos. Elas exerciam a profissão docente sem descuidar, contudo, da manutenção, da segurança e, de alguma forma, do bem-estar da família. Em muitas situações, as professoras revelam quanto era exaustiva e penosa essa tarefa.

Depois de concluídas todas as entrevistas procedi, então, à transcrição integral das fitas. Tarefa difícil, cansativa e que demandou um tempo significativo da pesquisa. Optei pelo trabalho pessoal de transcrição porque acreditava que na execução dessa tarefa poderia avaliar meu próprio desempenho como pesquisadora – *produzindo* pela primeira vez fontes orais para uma pesquisa histórica – e proceder já a uma primeira seleção daquilo que considerasse mais relevante para as questões de pesquisa propostas. Foi o que efetivamente aconteceu. No momento da transcrição, além de perceber alguns aspectos que na situação da entrevista não havia percebido, fui já estabelecendo algumas categorias de análise e realizando seleções de alguns dos trechos que considerei mais significativos e que eram mais recorrentes em todas as entrevistas. Dessa seleção resultou um material digitado e agrupado em duas grandes temáticas: **cotidiano escolar** e **vida profissional**. Em relação ao cotidiano escolar selecionei das entrevistas dezessete categorias de análise, a saber: (1) estratégias da ação docente; (2) rotinas escolares; (3) planos e programas de ensino; (4) matérias de ensino/conhecimentos escolares; (5) provas e exames finais; (6) leitura, escrita e livros didáticos; (7) métodos de ensino; (8) alfabetização; (9) objetos escolares; (10) espaços e tempos escolares; (11) recreio; (12) práticas disciplinares; (13) festas e comemorações escolares; (14) religião e religiosidade na escola; (15) alunos; (16) relações escolares (prof-prof; prof-orientadora; prof-diretora; prof-delegada de ensino, etc.); (17) relação com os pais. Na temática da vida profissional agrupei excertos das entrevistas relacionados a onze categorias: (1) vida familiar e escolar; (2) escolha do magistério; (3) formação para a docência; (4) início da carreira docente; (5) trajetórias e mobilidade

profissional; (6) condições de trabalho; (7) ser professora: vestir e portar-se; (8) o público e o privado na profissão docente; (9) prestígio profissional; (10) profissão docente e práticas de leitura; (11) profissão docente e gênero. Posteriormente, no confronto com os documentos escritos e na problematização das questões, essas categorias foram dando inteligibilidade ao próprio objeto de pesquisa.

Tinha, portanto, em relação às fontes orais, as entrevistas transcritas na íntegra (que li, reli e fiz várias anotações), o material selecionado e agrupado conforme descrito acima e, ainda, uma ficha de cada uma das entrevistadas. Essa ficha, que completava ao final de cada encontro, contém os dados pessoais de cada uma das narradoras: o nome completo, a idade, o estado civil, a profissão do cônjuge e dos filhos, a filiação, a profissão dos pais, a escolarização (com as referências às escolas freqüentadas), as datas de início da carreira docente e da aposentadoria, as escolas de atuação com os respectivos cargos (professora, diretora, orientadora, etc.). Essas fichas permitiram, ainda, a organização dos quadros que apresentei acima com o perfil das professoras entrevistadas.

Empreendi, também, um esforço grande para localizar diários, biografias e autobiografias escritas por professoras e professores ou ex-alunos de escolas gaúchas que relatassem experiências escolares. Localizei, para o caso do Rio Grande do Sul, apenas duas: *Memórias de um professor rural* (1984) do professor rural Roberto Stertz Filho, e *Uma hermenêutica de minhas aprendizagens* (1996), caracterizado pelo seu autor, hoje professor universitário, Mario Osorio Marques, como um ensaio de autobiografia intelectual.

Disponho, ainda, de cinco **relatos escritos** especialmente para esta pesquisa. São professoras que começaram a lecionar na década de 50 e aceitaram o desafio de registrar por escrito algumas questões relacionadas à sua vida profissional. Dois deles são bastante sumariados e contém apenas uma página manuscrita. Os outros três são mais extensos e registram alguns *episódios* vividos pelas professoras durante o exercício da profissão docente.

Paralelamente ao trabalho de coleta das fontes orais, procedi, também, à recolha das **fontes escritas**. Os documentos impressos e manuscritos foram coletados em **arquivos públicos,** a saber, na Biblioteca Pública Pelotense, na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado do RS, no Arquivo Público do Estado do RS, no Instituto Histórico e Geográfico do Estado do RS, no Centro de Documentação da 5ª Delegacia de Educação de Pelotas, na Associação Sul-rio-grandense de Professores em Pelotas; em **arquivos escolares**, especialmente em duas das escolas pelotenses mais antigas, hoje escolas de

ensino fundamental[25]; em **arquivos pessoais**, principalmente as fotografias, os poucos documentos de alunos e alguns dos livros didáticos. Mas, em grande parte, os manuais e livros didáticos foram localizados em *sebos* da capital do Estado (Porto Alegre - RS).

Uma consideração acerca dos arquivos escolares: eles guardam significativa documentação para a história da escola, da profissão docente, do currículo, das práticas pedagógicas, etc. São, contudo, espaços de difícil acesso, seja pelas condições precárias em que se encontram na maioria das vezes os documentos, seja pela dificuldade na negociação com as direções e/ou coordenações para fazer uso desse espaço. Para esta pesquisa, no entanto, apesar das dificuldades de acesso aos arquivos escolares, localizei materiais bastante significativos. Destaco, entre eles, os mais de **cento e oitenta** comunicados do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – que revelaram-se fundamentais para a pesquisa.

Reuni as fontes escritas sob o critério do *lugar da produção*. Considerando que as fontes documentais desta pesquisa são numerosas e extremamente diversificadas, identificar *quem fala, de que lugar fala, para quem fala,* foi, no trato com as fontes, um princípio metodológico fundamental (foi parte do "método de exploração" das fontes de que fala a historiadora Marie-Madaleine Compère, 1995). São diferentes as indagações e o *olhar* que devem ser lançados sobre, por exemplo, um Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior que, ao produzi-lo, pretendia "vender" a sua imagem como um bom administrador, e uma reclamação de um professor ou uma correspondência de uma professora para uma Associação de Professores. Eles foram produzidos com interesses diferentes, de *lugares* diferentes, endereçados a um leitor muito específico, em situações singulares. Segundo Jacques Le Goff (1996, p. 110), "as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas". Alerta Le Goff, ainda, que "nenhum documento é inocente" e deve ser, portanto, sempre analisado criteriosa e cuidadosamente. Nesse sentido, é possível dizer que "todo o documento é um monumento que deve ser des-estruturado, des-montado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é 'falso', avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo" (p. 110). Não há *verdades* nos documentos, não há *histórias reais,* há representações das vivências, das experiências, dos acontecimentos sociais e culturais.

Considerando estas questões, organizei as fontes escritas nos seguintes agrupamentos:

---

[25]Escola Estadual *Félix da Cunha* e Escola Estadual *Cassiano do Nascimento*.

- *documentos oficiais*: relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior / Secretaria da Educação; leis, decretos, regulamentos, regimentos, programas de ensino, correspondências expedidas pelos órgãos administrativos-pedagógicos do Estado (comunicados, ofícios, minutas, circulares, memorandos);

- *documentos escolares*: correspondências expedidas e recebidas pelas escolas, livros de atas, relatórios e boletins escolares;

- *documentos associativos*: material impresso e manuscrito da Associação Sul-rio-grandense de Professores;

- *documentos didáticos*: livros didáticos e cartilhas;

- *documentos de alunos*: cadernos, redações e provas;

- *imprensa pedagógica*: Revista do Ensino do RS.

O trabalho seguinte, após localizar potenciais fontes para uma história das práticas pedagógicas – e, também, de não conseguir localizar aquilo que imaginava como fonte de pesquisa para uma história dessas práticas! – foi o de *dialogar* com as mesmas: leitura, organização, agrupamento, avaliação, reagrupamento dos dados e de temáticas. Mas o fundamental neste processo é que o *encontro* com as fontes problematizou as questões que havia me colocado inicialmente, do tipo: o que se passava no interior das salas de aulas das escolas públicas sul-rio-grandenses nas primeiras décadas deste século? Como professores e professoras ensinavam? Como viviam os atores – alunos/as, professores/as - no espaço-tempo da escola? Como era constituído o currículo escolar? As questões eram, como visto, ainda bastante genéricas e desarticuladas. Este pode ser, contudo, considerado um primeiro momento de diálogo com as fontes. Eu dispunha então de uma variedade de fontes e de um conjunto bastante grande de dados. Procedi a uma seleção *das* fontes para depois fazer uma seleção *nas* fontes. Ou seja, primeiro selecionei o que iria considerar efetivamente como fonte significativa para a compreensão do fenômeno que propunha e depois realizei um trabalho de natureza *interna*, destacando aquilo que dentre as fontes escolhidas mereceria realmente ser considerado. Para isso, adotei um procedimento de *arqueólogo* nas primeiras leituras das fontes (na busca de pequenos vestígios para compor um quadro explicativo). Procurei, cuidadosamente, as regularidades dos/nos documentos sem perder de vista, no entanto, aquilo que era singular, único, significativo. Lancei, então, uma questão para proceder a leitura das fontes: o que é recorrente nos documentos de que disponho em relação à organização e ao funcionamento da escola primária? Depois de feita essa leitura, organizei os dados que considerei mais significativos em *grandes temáticas*. Só a partir dessa

leitura, guiada por essa questão mais genérica e dessa organização mais geral, é que realizei um reagrupamento dos dados e comecei o procedimento de cruzamentos entre fontes e dados. O processo de seleção-exclusão de dados, de leituras e releituras do material, de agrupamento e reagrupamento por temáticas, é que foi dando inteligibilidade, permitindo a definição e os contornos mais precisos do objeto da pesquisa.

Esse trabalho foi, então, paulatinamente ampliando o universo das minhas questões de pesquisa. As fontes colocaram-me a possibilidade de organização dos dados em *grandes temáticas* agrupadas em torno do **cotidiano da escola primária** e da **profissão docente**. Nessa altura, a questão básica de pesquisa estava centralizada na relação entre as práticas docentes e a cultura escolar. Nessa perspectiva, as questões que fui colocando às fontes eram: quais os saberes definidos como legítimos para a escolarização primária nesse período? Quais as condutas desejadas para alunos/as e professores/as das escolas públicas sul-rio-grandenses? Quais os mecanismos de imposição desses saberes e dessas condutas? Qual era a ação e a reação das/os professoras/es frente a essas condutas e saberes desejados/impostos? Como se configuravam as práticas docentes em relação às imposições pedagógicas? Qual o grau de autonomia das práticas docentes? Essas questões guiaram um segundo momento de diálogo com as fontes que resultou no texto *Cultura escolar, ação e práticas docentes nas escolas públicas primárias gaúchas,* que apresentei como exame de qualificação, já referido anteriormente.

O processo que viria a seguir definiria, contudo, a trajetória da pesquisa. O contato com as fontes, o processo de reflexão, um conjunto de leituras de caráter teórico-metodológico[26], redefiniram o terceiro e último diálogo com as fontes e a própria natureza do trabalho: a possibilidade de uma pesquisa historiográfica situada na intersecção de uma **história das práticas escolares** e **dos discursos pedagógicos**.

Quando, enfim, consegui um contorno mais definido do problema de pesquisa, ou seja, abordar a questão de como os discursos pedagógicos que circularam no período da institucionalização e da expansão da escola pública primária conformaram determinadas práticas pedagógicas e, também, como essas práticas inscreveram-se nos discursos,

[26]Não posso deixar de mencionar nesse aspecto a importância que teve minha participação, por ocasião de meu *doutorado-sanduíche* (Lisboa 1999, financiado pela CAPES/MEC-BR), na equipe portuguesa do grupo de pesquisa internacional denominado *PRESTIGE (Problems of Educational Standardisation and Trasitions in a Global Environment)* e coordenado, em Portugal, pelo Professor Dr. António Nóvoa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. A equipe portuguesa desenvolve um projeto de investigação sobre a escola primária em países lusófonos (Portugal, Moçambique e Brasil): *Análise histórica e comparada da 'escola de massas' nos países lusófonos e europeus (1880-1960).* Durante esse período, tive acesso a uma

selecionei um conjunto mais restrito de fontes para uma análise mais apurada: os **Relatórios** da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior / Secretaria da Educação, os **comunicados**, as **correspondências** e os **Boletins** do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), as **correspondências** e os **livros escolares** (livros de atas, de registros de festas, de comemorações, de leituras de professoras, etc.) e os **depoimentos orais**. Os **Relatórios** elaborados – ou pelo menos assinados – inicialmente pelos Secretários dos Negócios do Interior e do Exterior (na qual estava vinculada a Inspetoria/Diretoria da Instrução Pública até 1935) e, posteriormente, pelos Secretários da Educação, foram privilegiados na pesquisa porque são praticamente uma das únicas fontes disponíveis para a análise do período da criação e da instalação dos colégios elementares. Os Relatórios permitiram uma aproximação com a realidade da escola primária no momento da implantação desse novo modelo escolar no Estado gaúcho. Os **documentos produzidos no CPOE** (comunicados, correspondências e Boletins) foram um dos mais significativos conjuntos de dados para esta pesquisa. Eles permitiram analisar os discursos pedagógicos de maior circulação e influência no ensino gaúcho a partir do início dos anos 40. O CPOE foi um dos órgãos mais importantes de pesquisa, de orientação, de formação, de divulgação e de *produção* de uma dada realidade escolar. Privilegiar os documentos produzidos por esse Centro foi, assim, quase um imperativo da pesquisa. Por fim, a escolha dos **documentos escolares** (todos os tipos de livros de atas ou de registro de atividades das escolas e as correspondências expedidas e recebidas) e dos **depoimentos orais** como objeto de atenção para esta pesquisa, deveu-se ao fato de que eles possibilitaram a análise de alguns aspectos de caráter mais *capilar* do cotidiano escolar e da sala de aula.

É preciso salientar, contudo, que o *método de exploração* (Marie-Madeleine Compère, 1995) que procurei seguir na leitura dos documentos, foi o mesmo em todos os casos: considerei os documentos (orais e escritos) na perspectiva de discursos datados e circunscritos que poderiam revelar-me aspectos diferentes da escola primária e que, confrontados entre si, comporiam o quadro indicativo da realidade que investiguei e procurei explicar. Meu esforço foi sempre de tentar perceber os documentos (orais e escritos) como narrativas e, assim, observar suas condições de produção, suas intencionalidades, suas possibilidades e limites de problematização. E, fundamentalmente, considerei que todo documento situa-se no campo da representação (Marie-Madeleine Compère, 1995).

---

literatura importante sobre a escola primária, a profissão docente e o desenvolvimento da *escola de massas* e a iscussões que foram fundamentais para este trabalho.

Inscrita, assim, na perspectiva de um trabalho na intersecção de uma **história das práticas escolares** e **dos discursos pedagógicos**, privilegiei no processo da pesquisa esses quatro conjuntos de fontes acima referidos, sem desconsiderar, no entanto, todas as outras fontes de pesquisa de que dispunha. Quando utilizo outras fontes de pesquisa que não os *Relatórios*, os *documentos escolares* (livros de atas, correspondências, boletins, registros escolares, etc.), os *documentos do CPOE* e os *documentos orais*, procuro justificar no próprio corpo do texto a necessidade de lançar mão de outras fontes. É o caso dos livros escolares, dos manuais pedagógicos e da Revista do Ensino.

Diferentes autores denominam o campo dos discursos pedagógicos de forma diferenciada: história dos saberes pedagógicos, das idéias pedagógicas, das ciências da educação, dos sistemas de idéias, dos discursos educacionais (António Novóa, 1998a, 1998b; Thomas Popkewitz, 1994; Marta Carvalho, 1998a). Mais importante, contudo, que a nomenclatura adotada por diferentes autores e autoras, é a necessidade de entender que essa história dos discursos pedagógicos não é – e não pode ser - aquela "velha" história das idéias pedagógicas da tradição historiográfica educacional, abstraídas dos sujeitos, das formas de divulgação e de apropriação, dos usos e dos processos de recriação desses mesmos discursos.

Marta Carvalho (1998a), defendendo a perspectiva de uma *História Cultural dos saberes pedagógicos*, afirma que atualmente esses saberes são objeto de um novo interesse na historiografia educacional. É necessário, segundo ela, "pensá-los como *dispositivos de conformação* das práticas escolares, mas também como *matéria* de apropriação nos fazeres cotidianos da escola" (p. 4). Na perspectiva de compreender os processos de produção, circulação, imposição e apropriação dos saberes pedagógicos é que se configura, nos dias atuais, uma nova perspectiva nesse campo da pesquisa historiográfica. Assim, "a antiga história das idéias pedagógicas é destronada, pois perde terreno o interesse pelo estudo de idéias desencarnadas da materialidade dos dispositivos que as põe em circulação e das práticas dos agentes que as produzem ou que se apropriam delas" (Marta Carvalho, 1998a, p. 7). Procurei situar o trabalho nessa "nova" perspectiva da história dos saberes pedagógicos.

3. Os interlocutores da pesquisa: como *dialogar* com a teoria?

O que é, afinal, construir uma narrativa histórica? E mais do que isto: como se dá o processo de construção de um objeto de pesquisa e o desenvolvimento da investigação em História da Educação? Alguns pontos podem ser enunciados nessa atividade: definir inicialmente uma problemática de pesquisa e formular as questões de investigação, considerando que na construção de um objeto histórico o ato primeiro não é, como a tradição positivista anunciava, a procura de documentos, mas a proposição de um questionamento (Marie-Madeleine Compère, 1995); desenvolver o trabalho de coleta dos dados*, garimpando* e *produzindo* fontes; confrontar interna e externamente um *corpus* documental; inserir a problemática em um campo conceitual e metodológico - já que "toda a construção intelectual necessita de conceitos e a história não escapa a essa necessidade" (Marie-Madeleine Compère, p. 83); desenvolver *modos* de exploração e *formas de leitura* dos documentos; *dialogar* incessantemente relacionando a teoria, os dados e as questões de pesquisa; dar inteligibilidade, em forma de texto, a um conjunto inicial e aparentemente desconexo, de questionamentos, de dados, de problemas, de fontes, constituindo um quadro explicativo de uma dada realidade. Contudo, obviamente, o desenvolvimento de um trabalho histórico não é linear. Esses momentos se entrecruzam ao longo de todo o processo de uma investigação.

Marie-Madeleine Compère (1995) sintetiza bem o processo da pesquisa histórica ao afirmar que "o trabalho próprio do historiador não consiste somente em definir um objeto de estudo: ele deve simultaneamente inventar, para construir, um *corpus* original, determinar um método de exploração, e tornar transparentes aos olhos do leitor as regras de elaboração da narrativa histórica" (p. 91). Desde o início deste capítulo introdutório tenho tentado "tornar transparente ao leitor" todas as regras, procedimentos, racionalidades – e emotividades - que estiveram presentes no desenvolvimento deste trabalho. O objetivo agora é tentar apresentar os parâmetros teóricos e conceituais que *sustentaram e sustentam* o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada e da análise elaborada.

Neste sentido é que considero pertinente uma exploração ainda do que é um trabalho histórico, mais especificamente uma narrativa no campo da História da Educação. Thomas Popkewitz (1994) e António Nóvoa (1998a) têm argumentado que é necessário desenvolver a pesquisa histórica na perspectiva de uma *epistemologia social:* "a história tem que se assumir cada vez mais como uma epistemologia social, que interroga as relações saber-poder a partir do modo como foram relocalizadas num determinado espaço-tempo"

(António Nóvoa, p. 42). Nas palavras de Thomas Popkewitz, o conhecimento histórico como epistemologia social "centra-se nos padrões discursivos através dos quais o processo de escolarização é constituído" (p. 183).

O que diferencia, contudo, uma abordagem histórica de outras perspectivas de pesquisa no campo educativo? Lanço mão da reflexão de Justino Magalhães (1998) para abordar essa questão. Diz o autor que "não sendo o tempo, enquanto categoria de análise e factor de construção, exclusivo das abordagens historiográficas, nem seguramente o único que as especializa face a outros domínios do conhecimento científico, é não obstante uma característica metodológica fundamental" (p. 15). Para além da questão do tempo, Justino Magalhães caracteriza o trabalho historiográfico como um *saber fazer* investigativo e discursivo que se desenvolve na articulação dos seguintes aspectos:

a) recolha, tratamento diferenciado e crítico de diversos tipos de informação;
b) análise interna e externa das fontes e dos agentes de informação;
c) estabelecimento dos diferentes tempos de ação (longo, médio, curto);
d) estabelecimento dos contextos e dos sentidos;
e) construção dos sujeitos e dos [aspectos] individuais, grupais, societários – suas representações e formas de apropriação;
f) estabelecimento da permanência e da mudança, nos planos externos e internos das ações e dos sujeitos;
g) comparação, relativização, construção de identidades;
h) articulação presente, passado e futuro, pela (re) construção de presente-passado (Justino Magalhães, 1998, p. 15-16).

Esses oito pontos sintetizados por Justino Magalhães indicam para uma complexidade de questões que estão associadas ao desenvolvimento do trabalho histórico: tratamento dos dados, articulação dos diferentes tempos históricos, relação contexto-sentido, permanências-mudanças, sujeito-estrutura.

É de António Nóvoa (1998b) uma importante contribuição em relação ao fazer histórico. Diz respeito, mais especificamente, à necessidade do abandono "das visões modernas de progresso que sustentaram o projeto da *História"* e pela adoção de abordagens que procuram perceber que diferentes *histórias* coexistem em um mesmo espaço-tempo social. Uma concepção de história como *uma* das formas discursivas de compreensão do social, entre muitas outras, é salientada por Nóvoa. Coloca-se, nesse sentido, o compromisso social do/a historiador/a que produz um discurso, entre outros, como uma forma de aproximação da compreensão e da explicação do mundo social contemporâneo.

Em relação ao *fazer histórico* no campo educacional, é necessário ainda fazer uma referência ao trabalho de Marie-Madelene Compère (1995) como um contributo importante a

esta pesquisa. Nesse trabalho, além de apresentar e analisar a produção historiográfica de vários países europeus (produção italiana, francesa, alemã e espanhola), Compère chama a atenção para aspectos essenciais da pesquisa no campo da historiografia educacional: a necessidade do afastamento de uma concepção utilitarista da história; a percepção do sentido de um documento na medida das questões que lhes são postos, ou seja, a idéia de que a passagem de *estado de documento* ao *estado de história escrita* é dada em função das questões que o historiador se coloca; a noção do *lugar* dos aspectos subjetivos na pesquisa em ciências humanas; a exigência da definição de um quadro interpretativo e conceitual na pesquisa histórica; a necessidade de inscrição das questões de pesquisa em uma problemática que atende uma dimensão explicativa; a importância dos questionamentos e da problematização como função da inovação científica.

Uma "operação historiográfica" enquanto prática científica (Michel de Certeau, 1995b) também requer a *ocupação de determinados lugares* institucionais, sociais, epistemológicos, e que são, afinal, *lugares históricos*. É do *lugar epistemológico* que pretendo agora falar.

Minha abordagem analítica é balizada por três *grandes* marcos teórico-metodológicos: os estudos **sócio-históricos** produzidos no campo educacional, a perspectiva da **História Cultural**, e os trabalhos educacionais de **referencial foucaultiano**. Estas três perspectivas teórico-metodológicas foram *mobilizadas* desde a definição da problemática da pesquisa à coleta e tratamento dos dados empíricos e são elas o *lugar epistemológico* a partir do qual estabeleci o diálogo entre teoria, dados e questões de pesquisa.

A problemática da pesquisa, ou seja, inicialmente a relação entre os currículos - posteriormente entre os discursos pedagógicos - e as práticas escolares, foi *inspirada* em um conjunto de **estudos de caráter sócio-históricos**, cuja origem está na leitura de dois trabalhos publicados no Brasil: o de Ivor Goodson (1995) e o de Larry Cuban (1992). No esforço de realizar um trabalho sobre práticas pedagógicas da escola primária, reuni outros estudos inseridos em uma perspectiva sócio-histórica e que considerei que serviriam como referenciais importantes. Estudos de António Nóvoa (1998a, 1992, 1991, 1988, 1987), de André Petitat (1994, 1992), de André Chervel (1990), de Ivor Goodson (1983, 1992a, 1992b, 1995), de Jean Hébrard (1990), de David Hamilton (1992), de Guy Vicent (1980), de Antoine Prost (1974) e de Jacques Ozouf (1973). Esses autores, embora tratando de objetos diferentes – profissão docente, disciplinas escolares, currículo, saberes elementares, prática docente, escola primária, professoras primárias - têm em comum o *modo* de tratar as

questões escolares: uma análise que privilegia o diálogo entre a perspectiva sociológica e histórica. É fundamentalmente a *inspiração* metodológica que busquei nesses autores.

António Nóvoa (1988), buscando referências em Walo Hutmacher, reflete sobre a relação entre sociologia e história, dizendo que essa é hoje uma aproximação

> facilitada pela emergência de uma 'nova' história, menos descritiva, e mais atenta à economia e à demografia, à génese das representações, à evolução dos costumes e das relações sociais, das mentalidades e dos modos de vida e ao aparecimento de uma sociologia da educação que se interessa cada vez menos pela análise das atitudes, das aptidões e dos comportamentos individuais, para se centrar na interacção entre as instituições e as pessoas que elas empregam, educam ou controlam (p. 48).

Nóvoa refere-se, ainda, às reflexões de André Petitat no que diz respeito às relações entre História e Sociologia:

A sociologia da reprodução e a história descritiva são pouco úteis para o pedagogo que se procura interrogar sobre o movimento e a ruptura das gerações ou sobre o ritmo das transformações educativas; mas o **sociólogo-historiador do presente** e o **historiador-sociólogo do passado** podem ajudá-lo a compreender as lentas mutações da sociedade e a dar um sentido à sua acção pedagógica. (António Nóvoa, 1988, p. 48).

Nos trabalhos do próprio André Petitat (1992, 1994) também se encontram reflexões apuradas sobre a abordagem sócio-histórica. O autor defende a necessidade de desenvolver estudos no campo educacional que se inscrevam na intersecção da Sociologia e da História da Educação no sentido de 'adensar' o tempo dos sociólogos e temperar o particularismo dos historiadores (1992, p. 135).

Pretendi estabelecer, neste trabalho, um diálogo entre a Sociologia da Educação e a História da Educação. A perspectiva histórica, por um lado, foi privilegiada porque acredito na potencialidade desses estudos para desmistificar e desnaturalizar os processos escolares. Não é por acaso que a escola é o que é hoje. Ela tem uma história. O modelo escolar que temos hoje é resultado de um longo processo de práticas educativas, de rupturas, de continuidades, de embates, de conflitos, de tensões, de seleções, de exclusões, de disputa de poderes. Considero esses aspectos os mais instigantes no trabalho de **análise histórica da escola**. A Sociologia da Educação, por outro lado, configura-se como um dos mais importantes campos do conhecimento para a compreensão da escola. Penso que a Sociologia tem hoje *competência adquirida* do ponto de vista teórico e conceitual nas áreas de currículo, da profissão docente e das práticas pedagógicas. Não é possível fazer um

trabalho em que se procura articular discursos pedagógicos, currículo, ação docente, práticas escolares, ensino, entre outras, sem referências a trabalhos de caráter sociológico. Autores de tradição sociológica como, por exemplo, Jean-Claude Forquin, Ivor Goodson, Thomas Popkewitz, Basil Bernstein, foram fundamentais na configuração deste trabalho.

Saliento, assim, que esta investigação caracteriza-se também como um estudo sócio-histórico porque, além de tomar referenciais de pesquisas/autores que fazem uma abordagem sócio-histórica, como os acima citados (sobre a escola primária, as disciplinas escolares, a profissão docente, vidas e memórias de professoras, os saberes elementares, o currículo), tem, também, em alguns aspectos, o aporte conceitual do campo da Sociologia da Educação e propõe-se como uma "operação historiográfica", na perspectiva de Michel de Certeau (1995b). Para ele, história como operação será sempre uma tentativa de "compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, um ofício, etc.) e *procedimentos* de análise (uma disciplina). É admitir que a história faz parte da 'realidade' da qual trata, e que essa realidade pode ser captada 'enquanto atividade humana, enquanto prática' " (p. 18). Para Michel de Certeau a operação histórica, portanto, "se refere à combinação de um *lugar* social e de *práticas* 'científicas' " (p. 18).

Articulados a esse conjunto de estudos sócio-históricos acima referidos, os trabalhos desenvolvidos na perspectiva da **História Cultural**, especialmente os de Michel de Certeau (1995a, 1995b, 1994) e de Roger Chartier (1996, 1992, 1991, 1990), possibilitaram a elaboração da problemática da investigação. Nesse sentido, as perguntas que mobilizaram primeiramente esse estudo foram: quais eram as concepções culturais-pedagógicas em circulação no Rio Grande do Sul no momento da institucionalização e da expansão da escola pública primária e como professoras e professores se apropriaram desses modelos pedagógicos (que inicialmente denominei de *imposições pedagógicas*)? Qual era o tratamento dado por parte das professoras a essas imposições pedagógicas no cotidiano escolar? Assim, foi-se configurando um interesse, por um lado, na produção e nas formas de divulgação dos discursos pedagógicos e, por outro, nas formas de apropriação e de recriação desses discursos no cotidiano escolar pelas professoras e professores primários. Para além da apropriação e da recriação procurei entender como esses discursos instituíram formas de "ser" e de "estar" na escola.

Em relação à História Cultural parece-me pertinente a questão colocada por António Nóvoa (1998a). Segundo ele, é possível afirmar, dado as diferentes tradições teóricas e metodológicas na área da historiografia atual, que o "campo da nova história cultural não

existe, e que há apenas um conjunto de historiadores que adoptam um ponto de vista cultural" (p. 40)[27].

Contudo, a perspectiva da História Cultural colocava-me desde o início da pesquisa a possibilidade de pensar a relação de dissimetria entre as *estratégias de imposição* dos discursos pedagógicos – entendidas como os discursos da ordem - e as *táticas de apropriação* – as formas através das quais os indivíduos ou os grupos reinterpretam e recriam os modelos culturais impostos socialmente (Michel de Certeau, 1994, Roger Chartier, 1990).

O conceito de *apropriação* revelava-se central na análise uma vez que colocava-me a questão de como as professoras primárias *recebiam* e como *tratavam* em sala de aula as *imposições pedagógicas* no momento de difusão de um novo modelo para a escola primária e da institucionalização da renovação pedagógica.

Roger Chartier (1990) ao referir-se às práticas de leitura, à *apropriação* diferenciada de materiais impressos em uma mesma sociedade, ao emprego diferenciado dos mesmos bens sociais e culturais, de textos e de idéias, apresenta as potencialidades do uso da noção de *apropriação*. Para ele, essa noção "permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção" (p. 136). No caso de práticas escolares é possível afirmar que um conjunto de imposições pedagógicas foi determinado, tendo em vista um projeto social e a construção de um determinado sujeito. As professoras, no entanto, mesmo levando a efeito algumas dessas imposições, tinham preocupações de outra ordem. Entre outras, as professoras queriam, efetivamente, garantir a aprendizagem dos alunos - o que revela, portanto, uma valorização da formação intelectual, embora a ênfase, nesse período, fosse em relação à formação moral - e garantir a disciplina de turma - prova última de sua competência profissional. Assim, desde o início da pesquisa pretendi analisar a escola primária gaúcha como "produto histórico da interação entre dispositivos de normativização de uma cultura escolar, e das práticas dos agentes que dela se apropriam" (Marta Carvalho, 1997a, p. 11). Considerava que era uma análise que deslocava o olhar da política, das reformas educacionais, do campo das idéias pedagógicas, da história de *educadores eminentes* para o interior da instituição escolar, tendo como objetivo principal colocar em relevo as relações entre os discursos pedagógicos e as práticas escolares.

[27]No Brasil, uma historiografia educacional com o aporte teórico-metodológico da História Cultural vem sendo desenvolvida principalmente por Marta Carvalho (1998a, 1997a).

A análise dos discursos pedagógicos e das práticas escolares também foi referenciada em trabalhos da área educacional centrados na **perspectiva foucaultiana**. Foram *mobilizados*, na leitura e na análise dos dados, os estudos de autores como Thomas Popkkewitz (1998a, 1998b, 1998c, 1994), Cléo Cherryholmes (1999, 1993), Valerie Walkerdine (1998, 1992), James Marshall (1994, 1993), Jennifer Gore (1994), Nikolas Rose (1998), Stephen Ball (1993a, 1993b), Dave Jones (1993), Richard Jones (1993), Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992, 1991), Jorge Larrosa (1998, 1994), Mariano Narodowski (1994) e António Nóvoa (1998a, 1998b).

Os estudos realizados no campo educacional com aporte teórico de Michel Foucault revelaram-se promissores para a análise dos discursos pedagógicos produzidos e colocados em circulação no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX, especialmente aqueles trabalhos que centralizam as análises no conceito de **governamentalidade**, na perspectiva de um "conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população" (...) (Michel Foucault, 1999, p. 291). Nikolas Rose (1998), por um lado, apresenta o conceito de **governo** como "uma certa forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população" (p. 35). Roger Chartier (1996), por outro, caracteriza o conceito de governamentalidade na perspectiva foucaultiana como "as técnicas e os procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens" (p. 118).

O enfoque foucaultiano permite colocar em evidência

> as práticas discursivas e não-discursivas específicas que tiveram um impacto direto nas vidas dos indivíduos 'comuns': práticas como as 'técnicas' e 'instrumentos' disciplinares que funcionaram em cárceres, escolas, fábricas e que, segundo Foucault, geraram as condições para a emergência e existência do sujeito disciplinado e da sociedade disciplinar em geral. (Richard Jones, 1993, p. 83-84).

Assim, a escolha dos trabalhos de aporte foucaultiano para subsidiar a análise da realidade em questão - os discursos pedagógicos e as práticas escolares da escola primária gaúcha na primeira metade do século XX - não se deu ao acaso. Elegi os estudos de caráter foucaultiano fundamentalmente porque considero que esse campo conceitual e as perspetivas analíticas abertas por ele permitem entender os aparatos pedagógicos criados e recriados para/na escola primária; ajudam a analisar os dispositivos de regulação e as formas de governamentalidade sobre/para a população escolar - alunos e professores;

possibilitam compreender como as práticas de "tecnologias da infância" – formas de caracterizar, classificar e categorizar as crianças/alunos - alcançaram o "estatuto de verdade científica"; enfim, permitem compreender como os discursos pedagógicos desse período baseados em princípios psicológicos e pretensamente científicos, *construíram* e *inventaram* uma cultura escolar baseada, fundamentalmente, nos testes psicológicos que classificavam e categorizavam as crianças, na divisão de alunos em fortes, fracos e médios, nos exames finais (provas objetivas) que controlavam e regulavam professores/as e alunos, em saberes escolares sustentados por um discurso regulativo. Não procedi, contudo, um *escrutínio* na obra de Michel Foucault[28]. Interessava-me, fundamentalmente, perceber como teóricos e investigadores da área educacional apropriaram-se das obras e do campo conceitual desse importante filósofo para desenvolver análises sobre o processo de escolarização e de configuração dos discursos pedagógicos. Sabedora do caráter polêmico do uso do referencial foucaultiano na historiografia contemporânea e das críticas ao trabalho de pesquisa desenvolvido por Foucault[29], considerei, entretanto, que os estudos foucaultianos no campo educacional eram potencializadores dos dados da pesquisa em andamento.

Procurei, no entanto, por um lado, permanecer distante de um certo *imperialismo textual*, e reduzir a compreensão dos discursos e das práticas pedagógicas *apenas* a um texto, e tampouco, por outro lado, pretendia cair em uma *abordagem contextual,* na qual toda prática educativa explica-se e reduz-se a condicionantes, principalmente de ordem econômica e política[30].

Associado a esse referencial foucaultiano, os trabalhos recentes de António Nóvoa (1998b) possibilitam analisar o papel dos *experts* educacionais – especialistas dos saberes pedagógicos – na produção e divulgação do discurso de renovação pedagógica no Rio Grande do Sul, a partir do final dos anos 30 e início dos anos 40.

António Nóvoa (1998b) tem desenvolvido o argumento de que a **profissionalização docente** não pode ser analisada sem ter-se em conta os **saberes pedagógicos** que constituem o *corpus* de conhecimento para o exercício docente. Mais do

---

[28]Não deixei, contudo, de fazer algumas "leituras de reconhecimento" à obra foucaultiana (Michel Foucault, 1990, 1991, 1995, 1999, 2000), e sempre que considerei necessário lancei mão de conceitos foucaultianos retirados de obras do próprio autor.

[29]Segundo Patrícia O'Brien (1992), no campo historiográfico, os "historiadores menos dispostos" a aceitar Foucault, criticam seu trabalho nos seguintes pontos: sua desatenção à cronologia, seus descuidos, suas minimizações e seus exageros. Apontam, ainda: a falta de método, o menosprezo pelos dados, a obscuridade filosófica, a linguagem singular, as simplificações excessivas e as abstrações (p.41).

[30]É de António Nóvoa (1998a) essa reflexão. Referindo-se às produções que integram a dimensão lingüistica e a dimensão social (abordagem desconstrucionista pura, Derrida; estruturalismo simbólico, Foucault; perspectiva sócio-cultural, Chartier) o autor afirma que "o mundo não pode ser visto apenas como linguagem, imperialismo textual, mas a linguagem também não pode ser vista como um mero reflexo do mundo, contextualismo" p.41).

que isto, uma das teses principais do autor é a de que os *momentos-fortes* de produção dos saberes científicos em educação constituem também os momentos de afirmação da profissão docente e, paradoxalmente, os momentos de uma desvalorização e depreciação das competências docentes, mais especificamente, dos saberes docentes produzidos através da experiência. Principalmente porque esses momentos são também de afirmação de "novos grupos de *experts"* que procuram legitimar-se como "autoridades científicas" em detrimento dos saberes dos professores e professoras. Assim, o discurso da profissionalização e das ciências da educação contribuiu para uma depreciação dos professores e uma redução de suas competências.

Segundo Nóvoa, a construção de um saber pedagógico é parte do processo de profissionalização docente. Porém, a história da profissão docente, de uma parte, tem deixado de lado as questões da relação entre os docentes e o saberes pedagógicos. De outra parte, penso que o inverso também acontece: os trabalhos que se ocupam da constituição do campo pedagógico, da edificação das ciências da educação, dos discursos pedagógicos, não tratam do processo de apropriação, recriação, produção e reprodução dos saberes pedagógicos por parte dos docentes. Considero, portanto, que a tese de Nóvoa (1998b) de que os *momentos-fortes* da produção de saberes pedagógicos são também momentos de uma desvalorização da profissão docente enquanto os 'produtores' de saberes e grupos de *experts* se afirmam como autoridades científicas exclusivas no domínio educacional, é extremamente importante para a compreensão da realidade sul-rio-grandense no processo de institucionalização da escola primária na primeira metade do século XX. Explorei essa tese para a realidade educacional gaúcha.

Para além dessa questão, António Nóvoa (1998b) afirma que "é impossível compreender o percurso histórico das ciências da educação sem uma referência aos lugares de enquadramento institucional do trabalho científico e da utilização profissional dos conhecimentos" (p. 123). Em relação a isso pode-se afirmar que os discursos pedagógicos que tinham maior legitimidade no Rio Grande do Sul, nos primeiros anos deste século, foram produzidos pelas/nas Escolas de formação docente (Escolas Complementares e Escola Normal da capital). As Escolas Normais eram o espaço institucional de produção dos saberes pedagógicos. No Rio Grande do Sul, nos anos 10 e 20, na ausência de *educadores profissionais* os professores e professoras detinham maior legitimidade no campo educacional. Com a criação do **Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** (CPOE) o *lugar institucional* de produção e de divulgação do discurso pedagógico deslocou-se. Os especialistas educacionais - *técnicos educacionais*, como eram então denominadas as

pessoas que faziam a orientação e as pesquisas educacionais no CPOE, muito embora, conforme afirmei, fossem todas mulheres – *retiraram* dos professores nos anos 30 e 40 essa legitimidade. A partir de 1943 até o final dos anos 70 o CPOE foi, então, o lugar de referência dos saberes pedagógicos. Esse é um dos aspectos principais que abordo nesta tese.

Na tentativa de caracterizar de uma forma mais precisa o que entendo por **renovação pedagógica** nesta pesquisa procurei um conjunto de estudos que refletissem aspectos relacionados ora com a denominada **renovação pedagógica**, ora com a chamada **modernização** ou **inovação pedagógica/escolar**. A definição de renovação pedagógica, apresentada e utilizada a partir do segundo capítulo da tese, foi baseado nos estudos de Rogério Fernandes (1997, 1993), de Bernat Sureda Garcia (1993), de Augustín Escolano (1997), de Aida Terrón Bañuelos (1997) e de Julio Luiz Berrio (1998), embora não tenha sido tomado na sua forma original de nenhum desses autores citados. Uso indistintamente ao longo do trabalho a expressão *renovação pedagógica* e *modernização pedagógica*, muito embora tenha uma preferência pela primeira por ser mais amplamente utilizada na literatura pedagógica e por considerar que caracteriza melhor o movimento internacional em curso no campo educacional desde o final do século XIX.

No Brasil, um trabalho bastante conhecido que aborda a questão da modernização pedagógica é o de Clarice Nunes (1993). Estudando a realidade da escola carioca entre os anos 10 e 30, a autora desenvolve o argumento de que "a reinvenção do espaço urbano abriu espaço para a reinvenção da escola" (p.33). Trabalhando na perspectiva do "entrechoque" da cultura escolar com a cultura urbana, Clarice Nunes apresenta a complexidade dessa relação na medida em que considera que,

> embora a cultura escolar seja reveladora das práticas culturais urbanas e seja também por ela produzida, possui uma peculiaridade. Essa peculiaridade está inscrita na margem de manobra que se expressa na elaboração, pelos sujeitos da ação educativa, de respostas diferentes daquelas programadas ou previstas por certos agentes e projetos racionalizadores e controladores das atividades escolares (p. 182).

Clarice Nunes propõe uma nova forma de *ler* o processo da modernidade pedagógica na historiografia da educação. Ela realiza um esforço para situar esse processo em um contexto mais amplo de reconfiguração do espaço urbano e, mais especificamente, como uma tentativa de normalização, de controle e de disciplinarização dos costumes urbanos. Nesse sentido, a escola carioca é estudada pela autora como a manifestação ao

mesmo tempo da negação, da afirmação e da reinvenção da modernidade da cidade (p. 208). Entendo que a contribuição desse trabalho é dada, entre outras coisas, pela problematização da relação entre reformas dos sistemas de instrução pública e a organização e re-organização do espaço urbano; pela tentativa de examinar as estratégias de institucionalização da modernidade pedagógica através da reorganização escolar e da mudança do *habitus* pedagógico e, por extensão, da mentalidade coletiva; pelo enfoque da modernidade pedagógica como proposta de uma ampla "reforma/regeneração dos costumes"; pelo exame das relações entre razão científica e religiosidade na constituição do campo educativo brasileiro; pela capacidade de articular e analisar a autonomização do campo educacional como resultado de saberes provenientes do campo religioso, jurídico e médico; pela análise das diferenças na concepção de "moderno" entre as primeiras gerações de educadores profissionais brasileiros; pela tentativa em recuperar indícios das práticas escolares; pela abordagem das práticas escolares como táticas de controle das populações urbanas; pelo esforço em caracterizar uma historiografia atenta às multiplicidades e às diferenciações na apropriação de "práticas não escolares no espaço escolar e os múltiplos usos não escolares dos saberes pedagógicos" (p. 207).

Embora não tenha construído esta pesquisa na perspectiva da relação entre cultura escolar e cultura urbana, o trabalho de Clarice Nunes foi esclarecedor no sentido de perceber a necessidade da problematização e da amplitude no qual o processo de renovação pedagógica precisa ser considerado. O trabalho foi especialmente importante, ainda, em primeiro lugar, porque possibilitou uma reflexão sobre a complexidade da configuração dos saberes pedagógicos para o caso da realidade brasileira nas primeiras décadas do século; em segundo lugar, porque reafirmou a necessidade de considerar os embates travados entre os educadores, os diferentes grupos sociais, religiosos e políticos, e as instituições na definição do campo educacional e a impossibilidade de um enfoque dicotômico e unilateral da questão dos saberes pedagógicos; e, por fim, porque possibilitou - associada a outra literatura - uma atenção às práticas escolares como "técnicas de controle social".

Sabidamente, os séculos XIX e XX marcaram um período de desenvolvimento de "programas para a administração e reconstrução da vida social a fim de produzir segurança para a propriedade e para a riqueza, rentabilidade e eficiência da produção, virtude pública, tranqüilidade e até mesmo felicidade. E a subjetividade se tornou um recurso na administração dos problemas da nação" (Nikolas Rose, 1998, p. 35).

Esse período marca, também, o nascimento de "uma nova forma de *expertise*": da subjetividade. A e*xpertise* é entendida na perspectiva da "produção de um conhecimento

especializado para governar a razão e para governar pessoas 'razoáveis' " (Thomas Popkewitz, 1998b, p. 110). Novos grupos profissionais tiveram, então, a tarefa de classificar e de medir a psique, predizer suas vicissitudes, diagnosticar as causas dos problemas, prescrever "soluções" e agir sobre os "problemas" das pessoas (Nikolas Rose, 1998). A Psicologia, a Pedagogia, a Pedologia, entre outras, também se enquadraram nesse esforço de produzir uma *expertise* da subjetividade. Obviamente, a criança foi o alvo principal dessa *expertise* produzida pelas *ciências pedagógicas modernas*.

Segundo Thomas Popkewitz (1998a), no século XIX as ciências educacionais, a reforma como política social e o Estado Moderno, constituíram inovações sociais relacionadas entre si. Como argumenta o autor, "as novas formas de governar associadas ao Estado do século XIX envolviam uma variedade de práticas que iam desde projetos urbanísticos, problemas de higiene pessoal, educação infantil e desemprego até questões de comércio e participação política" (p. 148). Essas novas práticas estatais estabeleceram a relação entre o governo da sociedade e o governo do indivíduo e, como afirmou Popkewitz:

> As atividades do Estado baseavam-se na pressuposição da existência de indivíduos que agiam com responsabilidade pessoal para governar sua própria conduta. (…) O Estado deveria moldar um tipo particular de indivíduo que pudesse dominar a mudança através da aplicação da racionalidade e da razão. (…) A idéia de que o Estado pudesse administrar a liberdade humana passava pelo planejamento social. Um complexo aparato de instituições que tinha por alvo a criança, a escola, o sistema de bem-estar, os sistemas judiciários e a família passavam a preocupar-se com a produção de uma nova mentalidade através da qual o novo cidadão/indivíduo agia e participava. (…) As novas instituições de saúde, emprego e educação amarravam-se às novas metas de bem-estar social a uma forma particular de especialização científica que deveria organizar as subjetividades – os princípios gerados a partir das novas ciências sociais eram os que organizavam as capacidades de pensar, sentir, esperar e 'conhecer' do cidadão produtivo (1998a, p.148-149).

Entre finais do século XIX e do século XX passou-se a acreditar, então, que as questões sociais poderiam:

> (...) ser resolvidas por meio de uma administração calculada dos assuntos sociais. Acreditava-se que a ciência produziria o progresso através da provisão pública sistemática, da política pública coerente e da intervenção governamental racional. Uma crença do século XIX era a de que se podia agir sobre o mundo social e alterá-lo, tal como sobre o mundo natural, mediante práticas científicas. (…) O saber profissional corporificava uma idéia secular peculiar de progresso que vinculava as racionalidades políticas à construção do indivíduo. Os domínios morais da *alma* passavam pelo crivo minucioso das

> teorias e técnicas das novas ciências sociais e pedagógicas. (Thomas Popkewitz, 1998a, p. 150).

É nessas práticas que se inscrevem também os novos conhecimentos das ciências pedagógicas, muito especialmente os da Psicologia Educacional e da Pedagogia Experimental. É nesse contexto que uma nova *expertise* é produzida *sobre* e *para o* escolar. Uma espécie de *engenharia social* foi-se construindo, entendida como "a aplicação de um conhecimento racional, universal e a *expertise* profissional, aparentemente 'neutra', para calcular e regular questões sociais, econômicas e morais" (Thomas Popkewitz, 1998b, p. 99). Também a educação escolar passou a fazer parte desse intento de classificar, regular e normatizar a infância. A leitura que realizei dos dados empíricos desta tese são, portanto, também baseados nessa perspectiva: a primeira metade do século XX marca, para o caso da produção e da difusão dos discursos pedagógicos no Rio Grande do Sul, um intuito de *administrar* e *governar* os sujeitos pedagógicos - professoras e alunos – através da produção de um conhecimento especializado – *expertise* – cujos expoentes maiores foram as ciências psicológicas e pedagógicas de caráter experimental.

Por fim, outra contribuição importante para esta pesquisa, foi os estudos já realizados sobre a **escola primária**. Entre eles destacam-se, em nível internacional, os de Guy Vicent (1980), na França; de Antonio Viñao Frago (1990), na Espanha; M. Filomena Mónica (1978), em Portugal. No Brasil, alguns estudos têm-se dedicado, nos últimos anos, a uma análise histórica da escola primária. Entre eles pode-se destacar os de Clarice Nunes (1984), de Ricardo Ribeiro (1990), de Eleny Mitrus (1993), de Ana Maria Galvão (1994), de Luciano M. Faria Filho (1996), e de Rosa Fátima Souza (1996). Estes estudos ofereceram-me especialmente, como contributo, algumas referências do *modo* e das formas possíveis de tratamento da problemática da escola primária.

Em relação ao tempo e à configuração dos espaços escolares da/na escola primária, as contribuições vieram fundamentalmente dos trabalhos de António Viñao Frago (1995) - muito especialmente o conceito de *arquitetura temporal* utilizada na última parte deste trabalho, e de Augustin Escolano (1998).

Um outro contributo importante, embora não trate exclusivamente da escola primária, foi o trabalho de Michel Bouillé, *L´École, histoire d´une utopie?* XVIIe – début XXe siècle (1988). Nessa obra, Bouillé apresenta importantes reflexões sobre o caráter disciplinar da escola na perspectiva da origem e do destino das populações escolares, dos discursos pedagógicos, médicos e moralizadores, da arquitetura escolar, do emprego do tempo, da vigilância, das punições e recompensas, dos exames escolares, dos arquivos e registros da

escola. Também foi de grande importância teórico-metodológica para esta pesquisa o trabalho de João Barroso (1995), que não tratando especificamente do ensino primário mas sim dos liceus em Portugal, dedica parte da *Introdução* e do *Capítulo 1* de sua obra à gênese da organização pedagógica da escola primária pública.

E finalmente, como não poderia deixar de ser, percorri a produção – embora não de forma exaustiva – da historiografia da educação gaúcha. Destaco a contribuição dos estudos de Berenice Corsetti (1998); Elomar Tambara (1995, 1998, 2000); Mª Helena Bastos (1994, 1995, 1996); Eliezer Pacheco (1993); Guacira Lopes Louro (1987, 1989); Maria Carmem Barbosa (1987), Aidê Dill (1984), que serão referenciados ao longo do trabalho.

4. Estrutura do trabalho

Para desenvolver os argumentos principais e apresentar as problemáticas propostas, organizei o trabalho em **três partes** com **seis capítulos** no total, assim distribuídos:

Os capítulos 1 e 2 compõem a primeira parte do trabalho (A *reinvenção* da escola: colégios elementares e processo renovador). Eles são, de alguma forma, uma "porta de entrada principal" para compreensão das análises subseqüentes. No **capítulo 1** discuto como entre as décadas de 10, 20 e meados dos anos 30 o governo gaúcho empreendeu esforços para edificar um sistema escolar público no Rio Grande do Sul. Apresento, fundamentalmente, a criação dos colégios elementares como a *estrutura modelar* sob a qual se assentou a proposta de escolarização do Estado. Considero, também, a criação dos colégios elementares em 1909 como um *momento-forte* da escola primária gaúcha (questionando a tradicional divisão da historiografia educacional gaúcha que toma o ano da proclamação da República –1889- como sendo o mais significativo para os estudos do ensino público). Esse capítulo denomina-se **A criação dos colégios elementares: um novo modelo escolar para o ensino primário gaúcho (Anos 10-30)**.

A partir do segundo capítulo, é possível dizer que começo a desenvolver o *núcleo central* da tese. Especificamente no **capítulo 2** analiso o período que vai do final dos anos 30 aos anos 50 como o momento de difusão e de produção de um discurso de renovação pedagógica no Estado. A renovação pedagógica estava associada com a idéia de reconstrução social e cultural e da possibilidade de *regeneração* da população via escola,

principalmente a idéia do "novo homem" para uma "nova ordem", uma "nova sociedade"[31]. No espírito da *nacionalização do ensino*, "abrasileirar" a população sulista e renovar a escola estavam interligados[32]. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por José Pereira Coelho de Souza à frente da Secretaria da Educação e Saúde Pública, entre os anos de 1937 e 1945 ("coincidentemente" durante o período do Estado Novo no Brasil), mereceu, ainda que brevemente, uma atenção na tese. Apresento, assim, alguns aspectos do discurso renovador/modernizador de Coelho de Souza durante o período de 1937 e 1945 na perspectiva desenvolvida por esse político/educador: a do *progresso moderado*. Foi durante a gestão de Coelho de Souza, mais especificamente durante a implantação da reestruturação por ele empreendida na Secretaria de Educação (1942), que foi criado o *Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais* - CPOE. Pela importância que adquiriu o CPOE no processo de *remodelação* e *configuração* das práticas escolares, desenvolvo uma análise do discurso de renovação pedagógica e de algumas das ações desenvolvidas pelo *Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais*. Esse segundo capítulo é intitulado **Entre práticas e discursos: a institucionalização da *modernidade pedagógica* no Rio Grande do Sul (anos 30-50)**.

A segunda parte da tese (Os atores sociais: professoras e alunos no contexto da renovação) compõe-se dos capítulos 3 e 4. No **capítulo 3** analiso os discursos sobre a função reservada às professoras no contexto da renovação pedagógica. Examino algumas das estratégias de divulgação dos princípios da renovação pedagógica entre os professores e o processo de formação docente nesse período. O capítulo é chamado de ***Formadoras de espíritos, modeladoras de almas* : as professoras primárias e o processo de renovação pedagógica**.

Sob o título ***Educação das vontades, domínio de si* : a *criança-educanda* no discurso de renovação pedagógica e as práticas de objetivação e de subjetivação da infância**, argumento, no **capítulo 4**, que no discurso de renovação pedagógica do CPOE a educação era "um vir a ser", apresentada sempre sob um "tom futurístico", centrada na infância como "investimento de futuro". O discurso sobre a infância – a criança-educanda - mereceu, assim, uma atenção especial pela centralidade que a questão obteve nesse período. Examino, por um lado, como a criança tornou-se, nas ações e nos discursos do CPOE, "objeto e interesse de conhecimento" - denominei esse processo de *práticas de*

[31]Ver os trabalhos de Clarice Nunes (1993, 2000) e de Marta Carvalho (1998b, 1998c) que apresentam as reformas educacionais na perspectiva da "reforma dos costumes".

[32]Ver para isso o trabalho de Mª Helena Bastos: *O Novo e o Nacional em Revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942).* São Paulo, USP, 1994. (Tese de doutorado).

objetivação. Por outro lado, analiso o que caracterizei como *práticas de subjetivação*, ou seja, procurei explicitar como as *práticas de objetivação* pressupunham o auto-conhecimento, o auto-controle, o *domínio de si.*

A partir do quinto capítulo procurei adentrar o *cotidiano escolar* de uma forma mais aproximada. Juntos, os capítulos 5 e 6 formam a terceira parte da tese (Entre corredores e salas de aulas da escola primária: currículo e práticas escolares). Neles são abordadas questões como o currículo, as representações, os tipos e as práticas de leituras, os rituais escolares, os métodos de ensino, o tempo escolar, a disciplina discente. O **capítulo 5** trata especificamente das questões curriculares da escola primária. Adotando o conceito de currículo como processo de regulação social (Thomas Popkewitz) e na perspectiva de discurso regulativo de Basil Bernstein, dois aspectos principais são enfatizados nesse capítulo: o primeiro, a própria constituição do currículo escolar e seu *enquadramento* em um discurso de regulação de costumes, de comportamentos e de hábitos; e o segundo, os livros e as leituras como *espaços* privilegiados de regulação das aprendizagens dos sujeitos. O título desse capítulo é: ***Ocupações ativas, problemas vitais*: o currículo da escola primária sob as influências do movimento renovador**.

Dedico o **capítulo 6** - ***Vocação da ordem, austeridade da conduta, elegância das atitudes:* as práticas institucionais no cotidiano da escola primária**, às práticas escolares propriamente ditas, ou seja, procuro mostrar como no cotidiano escolar o discurso da renovação educacional associado a discursos de cunho moral produziram uma dada realidade escolar. Procurei colocar "uma lente" para ampliar algumas práticas capilares do cotidiano escolar, para analisar aspectos do universo da sala de aula, na tentativa de configurar uma *história das práticas pedagógicas* pela qual alguns autores têm manifestado interesse e necessidade (principalmente Antonie Prost, 1974 e António Nóvoa, 1988).

Por fim, considerando a importância das metáforas em educação (Israel Scheffler, 1974; Clarice Nunes, 1993) observei, em alguns discursos escolares, analogias com o mundo sagrado, religioso, familiar, militar, como por exemplo: entre o magistério estadual e uma *grande família*; a escola como uma *oficina de aprendizagem social*; as professoras como *missionárias apostólicas, profetizas, condutoras da obra divina, formadoras de espíritos, modeladoras de almas*; o ensino como uma forma de *educação das vontades*; as crianças como *depositárias da civilização, responsáveis pelos destinos da nacionalidade*; a ciência renovada com o *progresso social;* o conhecimento escolar e a *moralização, civilidade, nacionalidade, disciplina, ordem, austeridade*, etc. Essas metáforas e/ou analogias forneceram-me dados para compor os títulos e subtítulos dos capítulos apresentados. Penso

que eles poderão ser para o leitor uma primeira *forma de aproximação* com o universo pesquisado.

****

PRIMEIRA PARTE

A *REINVENÇÃO* DA ESCOLA NO RIO GRANDE DO SUL: COLÉGIOS ELEMENTARES E PROCESSO RENOVADOR

CAPÍTULO 1

A criação dos colégios elementares:

um novo modelo escolar para o ensino primário gaúcho (anos 10-30)

Certamente o ensino primário há de preceder o ensino secundário e superior; há de servir também para o aprendizado e exercício de qualquer profissão artística, técnica, comercial, industrial, etc. Até aí, porém, a escola teria cumprido a sua finalidade somente em relação ao indivíduo, habilitando-o a ser o artífice consciente do seu próprio destino. Resta-lhe ainda a última missão e essa a mais importante: é a de dar à sociedade homens virtuosos que a sirvam com altruísmo, cooperando para o bem comum (...); é, enfim, a de dar à Pátria bons cidadãos, que a defendam em todas as emergências e saibam morrer por ela, e que amem as suas instituições, cumpram as suas leis e obedeçam ao poder constituído (Borges de Medeiros, 1928, p. 313).

1

> A organização [da escola] em classes tem por finalidade (...) criar grupos 'homogéneos' de alunos que permitam *'ensinar a muitos como se fossem um só'* – que é a essência do ensino magistral e simultâneo. Toda a organização dos tempos, dos espaços, dos saberes, dos alunos, dos professores, todo o sistema administrativo existe para realizar esta finalidade (João Barroso, 1995, p. 117. Grifo meu).

Este capítulo pretende descrever o processo de criação dos **colégios elementares** em 1909 no Rio Grande do Sul, bem como argumentar que a implantação desse modelo escolar significou um momento estruturante para o ensino público primário do Estado. Da instalação dos primeiros colégios elementares em 1910 até os anos de 1930 – quando foram, então, denominados **grupos escolares** – os governos estaduais ocuparam-se com a expansão paulatina dessas escolas no Estado.

Os colégios elementares significaram a adoção de um novo modelo escolar no Rio Grande do Sul e com isso a *reinvenção* de uma nova cultura escolar no contexto do ensino primário. De uma *tradição* de escola isolada, funcionando em um mesmo prédio, com um único professor ou professora, com grupos de alunos de todos os "graus de adiantamento" e idades em uma mesma sala de aula[33], os colégios representaram – embora inicialmente quantitativamente pouco significativos – a adoção de um modelo escolar *criado* e *aperfeiçoado* desde o século XVI na Europa. É, porém, durante o século XIX, com o fenômeno da estatização da escolarização, da obrigatoriedade e da expansão do ensino, que o modelo escolar cujas características principais eram a organização de grupos homogêneos

[33] Antonio Viñao Frago (1990), referindo-se à criação das escolas graduadas na Espanha no início do século XX, afirma: "**um** professor e **uma** aula haviam constituído até então **a escola**" (p. 22. Grifo meu).

em classes graduadas, o ensino simultâneo, a graduação dos estudos e a organização rígida e controlada do tempo, tornou-se, como afirma António Nóvoa (1995a), o único sistema imaginável ou aceitável de organização pedagógica. Para João Barroso (1995), a questão da organização pedagógica da escola primária tornou-se central no século XIX em função da laicização e da estatização do ensino e com a necessidade de assegurar uma ampla difusão da educação popular (p. 60). Nessa organização pedagógica alguns elementos estavam estreitamente interligados na composição desse modelo escolar que transformou-se na "via única de fazer escola" (António Nóvoa, 1995a): a classificação dos alunos em classes homogêneas, a organização seqüencial de um plano de estudos, o emprego do tempo, a *invenção* do ensino coletivo – o que João Barroso denominou, conforme citação acima, *ensinar a muitos como se fossem um só* [34].

O objetivo deste capítulo é estudar em que contexto e com quais características e peculiaridades a adoção desse modelo escolar emergiu no Rio Grande do Sul. A documentação que revela a *passagem* do modelo de escolas isoladas para os colégios elementares é escassa, quando não inexistente, para o caso do Rio Grande do Sul. Para desenvolver este capítulo, lancei mão principalmente dos Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior à qual estava vinculada a Inspetoria/Diretoria da Instrução Pública até os anos 30. Algumas poucas correspondências escolares mantidas em arquivos de escolas primárias também foram utilizadas na tentativa de fazer uma aproximação - ainda que breve e sumariada - desse importante momento que marcou definitivamente e estruturou o ensino primário gaúcho.

Por fim, é preciso salientar que, se a esfera estadual não obteve a supremacia em termos numéricos absolutos de escolas primárias no Rio Grande do Sul, conforme mostram os dados apresentados ao longo deste capítulo, em relação às escolas mantidas pelos governos municipais e até pelas escolas particulares em alguns períodos – que foram decaindo paulatinamente ao longo das décadas - é bem verdade que o número de matrículas e de professores das escolas estaduais rivalizava com os das escolas municipais, denotando já, ao que tudo indica, um primeiro fenômeno: as escolas estaduais estavam concentradas nos grandes centros populacionais do Estado e atendiam um maior número de alunos em cada um de seus estabelecimentos. É, contudo, no sentido do **controle da escola** e da **imposição de um modelo escolar** que o Estado fez sentir seu maior domínio.

[34] Para o aprofundamento das características constitutivas do modelo escolar gestado desde o século XVI e consolidado nos sistemas públicos de ensino no século XIX ver, entre outros, os trabalhos de João Barroso, 1995; André Petitat, 1994; David Hamilton, 1992; António Nóvoa, 1987, 1995a.

É nessa perspectiva que argumento quanto a centralidade da esfera estadual no campo do ensino primário no Rio Grande do Sul e, mais especificamente, da centralidade que os colégios elementares obtiveram como a forma de socialização de uma parcela significativa das crianças sul-rio-grandenses, principalmente das populações urbanas.

A criação dos colégios elementares e a expansão do ensino público primário gaúcho

Para compreender a criação e a implantação dos colégios elementares nos anos de 1909-1910, é preciso, ainda que de forma rápida e sumariada, relembrar que com a proclamação da República no Brasil, em 1889, o Partido Republicano Rio-grandense (PRR), fundado em 1882, assumiu o poder no Rio Grande do Sul. O federalismo radical que caracterizou os primeiros anos da República brasileira – quando nem mesmo os partidos políticos eram nacionais, mas estaduais – permitiu que o Estado gaúcho fosse organizado de uma maneira peculiar, diferenciando-se política e administrativamente dos demais Estados da Federação. O arquiteto dessa organização foi Júlio de Castilhos, líder do PRR e o único autor da Constituição Estadual de 1891. Nessa Constituição, Castilhos procurou moldar o Estado rio-grandense de acordo com os princípios positivistas de Augusto Comte. A doutrina política plasmada pelo líder do PRR e por ele impregnada na Constituição Estadual, ficou conhecida como *castilhismo*. Eleito ainda em 1891, como primeiro governante republicano constitucional do Rio Grande do Sul, Júlio de Castilhos governou o Estado de forma centralizada, autoritária, ditatorial e violenta, sempre respaldado pela Constituição que ele próprio redigira. Essa Constituição

> estabelecia a presença de um legislativo estadual com poderes limitados a questões orçamentárias (aprovar a receita e a despesa do Estado) e de um executivo forte com poderes de legislar por decreto sobre matérias não financeiras. Além disso, a Constituição gaúcha postulava que o vice-presidente era nomeado pelo presidente estadual e que esse podia continuamente reeleger-se, uma vez obtidos ¾ partes de votos (Sandra Jatahy Pesavento, 1980, p. 57).

Apesar da possibilidade de reeleição, Júlio de Castilhos ocupou o governo apenas até o ano de 1897, quando a chefia do Poder Executivo gaúcho foi ocupada por Borges de Medeiros, sucessor e herdeiro político do "patriarca". Até sua morte prematura em 1903, aos 43 anos, Júlio de Castilhos exerceu a chefia política do PRR, o que significava que era ele quem detinha o poder político no Estado. Mesmo depois de 1903, o Rio Grande do Sul

continuou sob o jugo da máquina administrativa-ideológica montada por Castilhos no período de 1891-1897[35], e o castilhismo dominou o cenário político por quase quarenta anos. Borges de Medeiros, também seguidor fiel do Positivismo comtiano e apontado pelo próprio Castilhos como co-autor do castilhismo, governou o Estado por cinco mandatos. O primeiro no período de 1898-1902, sendo reeleito logo em seguida para o qüinqüênio de 1903-1907. Depois teria, ainda, mais três mandatos: entre os anos de 1913 e 1917; entre 1918-1922; e, finalmente, entre os anos de 1923-1927. No qüinqüênio de 1908-1912, governou o Estado do Rio Grande do Sul o republicano Carlos Barbosa Gonçalves por indicação do próprio Borges de Medeiros – que nesse período manteve a condição de chefe político do PRR (Cf. Paulo Vizentini, 1985).

O *castilhismo-borgismo*, essa forma singular de governo baseada no Positivismo, que instalou no Rio Grande do Sul, durante toda a Primeira República, uma política de poder centralizado, um Estado forte e autoritário, e que trabalhou na perspectiva de "conservar melhorando", teve uma influência significativa nos rumos educacionais gaúchos. Já em sua primeira mensagem ao assumir o governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 1891, Júlio de Castilhos declarou que o ensino primário era um dever do governo e que, portanto, ele não mediria esforços para ampliá-lo (Arthur Ferreira Filho, 1978). Foi durante a gestão de Carlos Barbosa Gonçalves, em 1909, que os primeiros colégios elementares do Estado foram criados. Foi durante o período *borgista* que se efetivou uma primeira expansão do ensino primário público no Rio Grande do Sul.

Mesmo considerando a importância dos governos positivistas na condução da educação pública rio-grandense, este trabalho não pretende abordar esse aspecto[36]. O objetivo desta tese é fazer uma **história da escola primária** e, mais especificamente, dos **discursos pedagógicos** e das **práticas escolares**, tendo o ano de 1909 como *momento-chave* para entender o ensino primário no Rio Grande do Sul. Assim, uma referência, ainda que breve, às condições políticas, sociais e culturais na qual emergiram os colégios elementares, faz-se necessária.

---

[35] Durante esse período, Castilhos enfrentou a Revolução Federalista (1891-1895), a mais violenta guerra civil acontecida no Brasil. Os "federalistas" exigiam a deposição de Castilhos e a revogação da Constituição Estadual.

[36] Alguns trabalhos historiográficos exploraram, de forma exemplar, a relação entre a educação e o positivismo gaúcho. Entre eles ver: Aidê Dill. *Diretrizes educacionais do governo de Antônio Augusto Borges de Medeiros - 1898-1928 - (*1984*);* Elomar Tambara. *Positivismo e Educação. A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo* (1995); Berenice Corsetti. *Controle e Ufanismo. A escola pública no Rio Grande do Sul - 1889-1930* - (1998).

Sob o ponto de vista cultural, as descrições de Roberto Moreira (1955) feitas por ocasião de sua passagem pelo Rio Grande do Sul para realizar um levantamento sobre a situação educacional no projeto de *Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar* (C.I.L.E.M.E.) executado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)[37], ajudam-nos a compreender aspectos da realidade sul-rio-grandense. Utilizando-se de estudos historiográficos feitos sobre a realidade gaúcha, Roberto Moreira apresenta três regiões culturais do Estado:

1) primeira, a "subárea rio-grandense original", localizada entre o norte e sul da Lagoa dos Patos e de colonização luso-brasileira;

2) segunda, a "subárea gaúcha", denominada dessa forma, segundo ele, "por ser uma região em que são mais comuns os costumes gaúchos propriamente ditos" (p. 9). Trata-se da região da campanha onde "formou-se uma sociedade rural, onde predominava o sangue de origem lusa, ao qual, fatalmente se deviam juntar o sangue espanhol das fronteiras e o sangue índio" (p. 10). Uma região conhecida pela sua tradição latifundiária e cuja atividade principal era a pecuária (mantendo-se até os dias atuais). Para o que aqui nos interessa – os aspectos educacionais do Rio Grande do Sul - o comentário de Roberto Moreira, em 1955, é revelador. Diz o autor que na subárea gaúcha, "a educação escolar, até recentemente, foi quase nula, dadas as dificuldades oferecidas pelas distâncias e pela rarefação demográfica, à qual se aliava o sentido de pouco valor que teria uma instituição social cuja contribuição para o *modus vivendi* gaúcho seria quase nula. Ler e escrever, para o peão das estâncias, não tinha sentido algum prático, nenhum objetivo de importância vital" (p. 10);

3) e por fim, terceira, a "subárea colonial", zona de ocupação dos imigrantes alemães e italianos (que começaram a chegar no Estado ainda na primeira metade do século XIX). Esses colonos estabeleceram-se como agricultores

[37] A *Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar* (C.I.L.E.M.E.) foi realizada pelo I.N.E.P. em vários estados brasileiros. A parte referente ao Rio Grande do Sul foi coordenada por J. Roberto Moreira, em 1955. Disso resultou o relatório publicado pelo MEC/INEP intitulado: *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. O autor revela que passou cinqüenta dias percorrendo o estado gaúcho e coletando relatórios e documentos escritos em órgãos da administração escolar, dados entre os professores, os pais e os alunos; aplicando questionários; visitando e observando escolas. Disso resultou o trabalho que o próprio autor caracterizou como um *survey*, que oferece, segundo ele, "uma visão geral, panorâmica do sistema educacional sul-rio-grandense" (p. 2). Farei referências, ao longo do trabalho, com base nesse *survey*, pela sua riqueza de detalhes em algumas questões relacionadas ao cotidiano da escola primária. Esse é, sem dúvida, um interessante documento sobre a vida escolar no Rio Grande do Sul, especialmente para a década de 50.

independentes, praticando uma agricultura diversificada e predominantemente de caráter familiar. Dentre as contribuições dos imigrantes estabelecidos na denominada "região colonial" à cultura gaúcha, Roberto Moreira destaca: "a ortodoxia religiosa, o trabalho feminino, o enriquecimento da alimentação, a melhoria das instalações sanitárias, o cuidado com a casa, a preocupação com a educação e certa coordenação econômica que está dando em resultado o cooperativismo" (p. 16). No campo educacional, o pesquisador registrou que "as comissões de pais que procuram prefeitos municipais ou subscrevem abaixo-assinados, pleiteando a criação de novas escolas, é fato comum em todas as subáreas. Quando não o conseguem, organizam-se em associações que fundam escolas, com a cooperação de todos os interessados. Por isso se explica, em parte, que o ensino elementar e médio no Rio Grande do Sul tenha tido tamanha contribuição da iniciativa particular" (p. 17)[38]. É certo que isso era muito mais comum na chamada região das colônias.

No início do século as escolas primárias gaúchas existentes eram, em sua maioria, particulares – havia uma rede de escolas criadas pelos imigrantes alemães e italianos especialmente na região colonial - ou mantidas pelas municipalidades. Embora o ensino particular tenha sido amplamente incentivado pelos governos positivistas – ensino leigo, livre e gratuito – a instrução pública e popular era considerada essencial porque era vista como "uma das molas propulsoras do progresso social" (Mª Helena Bastos, 1994, p. 4). A escola pública era considerada, também, "a pedra angular do Estado", nas palavras de um dos líderes positivistas mais destacados, Antônio Augusto Borges de Medeiros (1928, p. 313).

A racionalidade do progresso social via escolarização da população foi, assim, o sustentáculo da proposição de criação de um sistema público de ensino primário no Rio Grande do Sul. Ao progresso social estavam relacionadas as idéias de aperfeiçoamento individual e de colaboração pessoal para o desenvolvimento econômico e cultural da sociedade.

Historicamente, a expansão da escolarização no mundo Ocidental esteve estreitamente relacionada, por um lado, aos objetivos de desenvolvimento das sociedades, do progresso econômico e da "integração formal de indivíduos na coletividade" (John Mayer et al, 1992). Por outro lado, a escolarização sob a responsabilidade do Estado (a criação dos

---

[38] Em 1930 havia no Rio Grande do Sul 374 escolas privadas católicas, 499 luteranas e 114 mistas ou interconfessionais (René Gertz, 1987, p. 53).

sistemas de ensino públicos) esteve também diretamente relacionada com a denominada *questão social,* especialmente com a tutela e os cuidados com a infância (Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, 1991).

Os positivistas gaúchos pretendiam efetivamente criar um sistema público de ensino que atendesse a população do Rio Grande do Sul. A criação dos colégios elementares, em 1909, foi a resposta inicial do governo do Estado no sentido de estabelecer essa rede de instrução pública. Borges de Medeiros, ao proferir um discurso na Escola Complementar de Porto Alegre, em 1927, deixou claro quais as competências do Estado, do seu ponto de vista, em relação à educação pública. Ele afirmou que:

> O dever do Estado não se resume unicamente em criar, distribuir e prover aulas públicas. Compete-lhe uma função mais eminente e porventura mais necessária, que é a de instituir e manter *um perfeito sistema de educação popular*. Esse sistema é o que deve ter por objeto o completo aperfeiçoamento moral do homem, como resultante da educação simultânea e harmônica da inteligência, do sentimento e do caráter (Borges de Medeiros, 1928, p. 312-313. Grifo meu).

Inteligência, *caráter* e *sentimento* deveriam estar associados, pelas palavras do líder máximo do Estado, na escolarização da população infantil do Rio Grande do Sul, ou seja, a escola primária deveria privilegiar um ensino que aliasse educação moral / afetiva e educação intelectual. E se recordarmos as palavras do mesmo Borges de Medeiros, reproduzidas no início deste capítulo como epígrafe, lembramos que ao ensino primário estava também reservada mais uma tarefa: a de oferecer o aprendizado profissional. Essa seria, pois, a tríade sob a qual assentar-se-ia a educação escolar primária nas primeiras décadas do século: educação moral, educação intelectual e educação profissional.

Nesse mesmo discurso proferido por Borges de Medeiros na Escola Complementar de Porto Alegre, em 1927, o líder do Poder Executivo manifestou-se em relação ao trabalho desenvolvido pelo governo gaúcho no período da implantação da República até os anos 20:

> O que está feito é o essencial, porque o ensino está definitivamente organizado; e o que resta fazer é simplesmente dilatar, em cada ano, os quadros escolares e melhorar as instalações materiais. Tenho fé que o esforço perseverante de mais uma geração bastará para extinguir o analfabetismo ou, pelo menos, reduzi-lo a uma ínfima proporção (Borges de Medeiros, 1928, p. 312).

A "visão futurística" e o otimismo excessivo de Borges de Medeiros em relação à problemática do analfabetismo não se confirmaram. No entanto, é preciso reconhecer que as

bases de um sistema de ensino público estatal estavam lançadas. Paulatinamente, até o final dos anos 30, a participação do Estado no ensino primário aumentaria consideravelmente (Cf. Berenice Corsetti, 1998; Elomar Tambara, 1995; Mª Helena Bastos, 1994)[39]. O mesmo verifica-se para os anos 30-40. A tendência para o decênio de 1930-1940 foi de um aumento significativo na rede estadual de escolas de ensino primário, bem como do corpo docente ligado à esfera estadual. Em relação ao corpo docente, pode-se dizer que:

> Observa-se no decênio [30-40] uma clara expansão do número de professores vinculados à rede estadual. Constituindo-se na única rede de ensino que aumentou o número de professores primários. Passando de 24,23% em 1929 para 32,89% em 1940. Tal fato, hipoteticamente, pode ser atribuído a uma crescente absorção de determinadas escolas particulares e mesmo municipais pelo estado; a rigor isto ocorria com a instalação de grupos escolares (Elomar Tambara, 2000, p. 318).

[39] Embora os governos positivistas gaúchos das primeiras três décadas do século XX empreendessem esforços para estabelecer uma rede pública de ensino primário sob o auspício do estado, a "liberdade de ensino" era um princípio amplamente respeitado por esses governos. A rede de escolas primárias estaduais em processo de instalação nas primeiras décadas concorria com as escolas municipais e particulares. Além disso, a municipalidade era responsável direta por esse grau de ensino já nesse período. Segundo Elomar Tambara (2000) "em 1929, 51,10% das escolas estavam sob a administração da esfera municipal. A rede estadual respondia apenas com 14,57% das escolas. A rigor, é preciso ter em mente ao analisar estes números que constitucionalmente cabia às municipalidades o dever de prover a educação primária às comunidades. Entretanto, isto revela também o poder da ideologia positivista que restringia o poder de ingerência no campo educacional dos governos estadual e federal. Com o declínio do poder do castilhismo/borgismo observa-se no estado uma crescente participação da esfera estadual na gestão do ensino primário" (p. 314).

Prédio de um dos primeiros colégios elementares criados em Pelotas, RS: Cassiano do Nascimento, 1913.

Nos quadros 1 e 2 é possível visualizar a situação do ensino primário no Rio Grande do Sul por esfera administrativa e por escolas segundo o gênero (masculinas, femininas e mistas), nos anos de 1930 e 1940, no final, portanto, do primeiro decênio *pós* castilhismo-borgismo:

Quadro 1

NÚMERO DE ESCOLAS DE ENSINO PRIMÁRIO POR GÊNERO E ESFERA ADMINISTRATIVA NO RIO GRANDE DO SUL- 1930

	Masculinas	Femininas	Mistas	Total
Escolas Federais	33	-	102	135
Escolas Estaduais	37	18	531	586
Escolas Municipais	43	12	2.000	2.055
Escolas Particulares	91	42	1.112	1.245
Total	204	72	3.745	4.021

Tabela apresentada por Elomar Tambara, 2000.

Quadro 2

NÚMERO DE ESCOLAS DE ENSINO PRIMÁRIO POR GÊNERO E ESFERA ADMINISTRATIVA NO RIO GRANDE DO SUL – 1940

	Masculinas	Femininas	Mistas	Total
Escolas Federais	28	--	--	28
Escolas Estaduais	33	07	1.093	1.133
Escolas Municipais	25	12	2.803	2.840
Escolas Particulares	84	107	1.722	1.913
Total	170	126	5.618	5.914

Tabela apresentada por Elomar Tambara, 2000.

Se tomarmos apenas o número total de cada área administrativa das tabelas apresentadas acima para o decênio de 30-40, temos os seguintes percentuais: de 135 escolas em 1930 a esfera federal ficou com apenas 28 escolas em 1940. Um decréscimo, portanto, de aproximadamente 80%. A municipalidade teve um aumento de apenas 38% nesse período: de 2.055 escolas em 1930 passou a 2.840 em 1940. O ensino particular teve um aumento de 53% no decênio: 1.245 escolas em 1930 e 1.913 em 1940. O aumento mais significativo deu-se na esfera estadual: 93% no decênio de 30-40, ou seja, de 586 escolas estaduais em 1930 o Estado aumentaria para 1.133 seus estabelecimentos até 1940.

Creio que os dados apresentados por Elomar Tambara, para o decênio 30-40, são suficientes para mostrar o crescimento da rede pública estadual de ensino primário, tanto no que diz respeito ao número de escolas quanto em relação ao número de professoras (24,23% em 1929 e 32,89% em 1940).

Para o que aqui nos interessa, é importante dizer que a expansão da participação da esfera estadual no domínio do ensino primário deu-se, no entanto, a partir de um modelo escolar específico: o dos **colégios elementares**, mais tarde denominados **grupos escolares**. Pode-se mesmo dizer que com a criação dos colégios elementares no Rio Grande do Sul, em 1909, o Estado *inaugura* um novo modelo de escola primária em terras gaúchas. O ensino público primário, que até então era ministrado nas chamadas escolas elementares (escolas isoladas que funcionavam, na maioria das vezes, em uma única sala com um único professor ou professora), passa a contar com esse novo tipo de estabelecimento e com uma

nova organização pedagógica (várias salas de aulas funcionando em um único prédio, agrupamento de alunos pelo "grau de adiantamento", uma professora para cada classe, sob uma direção única). Nessa (re) organização mantêm-se as escolas elementares isoladas (uma única *aula*) e instituem-se também os grupos escolares (que nesse período eram apenas a reunião de várias *aulas*) que inicialmente era uma forma de *preparação* para que um estabelecimento chegasse à condição de colégio elementar. O critério para que uma escola fosse considerada **escola elementar isolada**, **grupo escolar** ou **colégio elementar** era o número de alunos e o número de professoras. No caso dos colégios elementares, era necessário legalmente o número de 200 ou mais alunos matriculados.

A criação dos colégios elementares no Rio Grande do Sul representou, no entanto, a adoção de um modelo escolar que já estava historicamente consolidado no mundo Ocidental, conforme afirmei anteriormente. Considerando a escola primária na perspectiva da passagem da "escola das ordens religiosas" (século XVI a XVIII) para a "escola do Estado" (século XVIII e XX) é possível afirmar que "o Estado não inventou a escola! O Estado serve-se das estruturas (como se serve dos edifícios e até dos professores) criadas pelas igrejas (católica e protestantes) – a escola das primeiras letras e o colégio –, reorientando os seus fins e alargando o seu âmbito de acção" (João Barroso, 1995, p. 8). Nessa linha de argumentação segue também António Nóvoa (1995a) e afirma que:

> Os sistemas estatais de ensino não são portadores de uma nova imagem da infância ou de um novo projeto pedagógico. Bem pelo contrário, limitam-se a aprofundar o modelo escolar posto em prática entre os séculos XVI e XVIII, ainda que proponham uma renovação dos currículos e dos programas e a integração das diversas redes escolares num sistema educativo único (p. XX)[40].

Segundo João Barroso (1995), a "matriz" organizativa da escola primária do século XIX – quando em uma parte significativa do mundo Ocidental europeu e da América do Norte os sistemas públicos de ensino estatais estavam em franco desenvolvimento, ou seja, o Estado como instância educativa ou o fenômeno do *Estado-educador* já era uma realidade – foi gerada nas escolas das congregações religiosas desde finais do século XIV, desenvolvida nos colégios do século XVI (jesuítas e reformistas) e nas escolas lassalistas de primeiras letras do século XVIII.

Assim, também o Estado do Rio Grande do Sul obviamente não inventou a escola! E não inventou também, com os colégios elementares em 1909, uma fórmula nova de organizar a escola! Quando o Estado assume de uma forma mais sistemática, organizada,

extensiva e integrada a escolarização primária da população do Rio Grande do Sul, o faz sob uma "fórmula" não só já consolidada em outras partes do mundo como também já adotada em outros Estados do país (foi principalmente o caso de São Paulo com a instalação dos primeiros grupos escolares entre 1894 e 1910, e de Minas Gerais, também com a criação de grupos escolares em 1906)[41].

Na perspectiva da "escola de massas" (desenvolvida especialmente nos trabalhos de John Meyer, David Kames, Aaron Benavot, 1992; John Meyer, Francisco Ramirez, Yasemin Soysal, 1992; Yasemin Soysal, David Strang, 1989), António Nóvoa (1995a) argumenta que:

> O desenvolvimento da escola de massas, em especial no último quartel do século XIX, faz parte de uma dinâmica transnacional que inscreve nos diversos contextos nacionais racionalidades e tecnologias de progresso a nível mundial. Culminando um processo que lhe é bem anterior, a escola de massas consolida modelos de organização escolar e de acção pedagógica que têm revelado grande estabilidade e permanência. Doravante este modelo impõe-se como a via única de fazer escola, excluindo todos os outros possíveis. A força deste modelo mede-se pela sua capacidade de se definir, não como o melhor sistema, mas como o único aceitável ou mesmo imaginável (p. XXI).

Mas houve, contudo, especificidades em cada país e certamente, no caso do Brasil, em cada Estado, na implantação desse modelo escolar. Como foi a adoção desse modelo para a realidade gaúcha (que pressupunha as características anteriormente mencionadas), é que interessa sobremaneira aqui.

Para compreendermos a criação dos colégios elementares em 1909, no caso do Rio Grande do Sul, é necessário retroceder alguns anos e referenciar a experiência das **Escolas Complementares** existentes no Estado gaúcho. As Escolas Complementares foram criadas em 1906 como a alternativa para a formação de profissionais do ensino primário. Tinham, segundo o *Decreto Estadual 874,* de 28 de fevereiro de 1906, "caráter prático e profissional com o fim de desenvolver o ensino elementar e preparar candidatos ao magistério público primário". Essas escolas mantinham o curso elementar e o curso complementar que tinha uma duração de três anos. Até 1909, funcionaram quatro dessas escolas no Rio Grande do

---

[40] Ver para isto também o trabalho de André Petitat, 1994.

[41] Ver para isto os trabalhos de Rosa Fátima de Souza (1996) para o caso de São Paulo e de Luciano M. Faria Filho (1996) para o caso de Minas Gerais. Diana Vidal e Silvina Gvirtz (1998) apresentam os seguintes dados, em relação a criação de grupos escolares em alguns estados brasileiros: "Em São Paulo, em 1894, instituíram-se os primeiros grupos pelo Decreto 284, de 26 de julho, sendo instalados, no mesmo ano, um grupo na capital e cinco no interior do estado. Até 1908, outros 56 grupos seriam constituídos. No Rio de Janeiro, foi a reforma Pereira Passos, em 1903, a responsável pela criação dos grupos escolares, instalando de 1903 a 1910, 25 grupos no centro e na zona sul do Rio. Em 1906, era a vez de Minas Gerais constituir seus grupos escolares" (p. 18).

Sul: uma em Porto Alegre, uma em Santa Maria, uma em Santa Cruz e uma em Montenegro. As três últimas foram consideradas inadequadas aos fins propostos pela inspeção da instrução pública, em 1908. No relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior de 1908, a manifestação do Diretor Geral era de que somente a escola de Porto Alegre preenchia as condições de funcionamento e, segundo ele, as outras não atendiam aos seus fins, nem correspondiam à despesa que acarretava ao Estado (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1908). No ano seguinte, a justificativa para a substituição das Escolas Complementares pelos colégios elementares foi dada tendo em vista as desqualificadas provas de candidatos ao magistério público oriundos dessas escolas. A decisão foi, assim, pela substituição imediata dessas escolas por colégios elementares, mantendo apenas a de Porto Alegre. Aproveitando, assim, a infra-estrutura das Escolas Complementares existentes no interior do Estado, os recursos materiais e alguns dos seus professores, essas escolas foram transformadas em **colégios elementares**. As Escolas Complementares, existentes desde 1906, que tinham esse "duplo fim de desenvolver o ensino elementar e preparar candidatos para o magistério público primário", perderam esse estatuto em 1909 e ficaram reduzidas "ao desenvolvimento do ensino elementar" (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1909). Estavam criados a partir dessa realidade os colégios elementares no Estado – *a escola graduada primária*. A partir de então as vantagens dos colégios elementares sobre as escolas isoladas foram permanentemente assinaladas.

Assim, é possível afirmar que, no caso do Rio Grande do Sul, os colégios elementares – *as escolas graduadas* - surgiram da experiência "fracassada" das Escolas Complementares. É possível que a falta de investimentos do governo estadual nas Escolas Complementares, a ausência de profissionais preparados para atuar nessas escolas e o baixo número de candidatos interessados em freqüentar os cursos complementares expliquem o "fracasso" dessa experiência no Rio Grande do Sul[42]. O quadro a seguir, com dados de 1908, é sugestivo da realidade das Escolas Complementares:

[42]A supressão das Escolas Complementares, em 1909, agravou a já precária formação docente no Rio Grande do Sul. O Estado passa a contar, novamente, com apenas uma escola de formação, a da capital gaúcha. Esta realidade mantém-se até 1929, quando foram novamente criadas Escolas Complementares. No total foram instaladas seis escolas nas cidades de Passo Fundo, Pelotas, Alegrete, Cachoeira, Santa Maria e Caxias.

Quadro 3

MATRÍCULA NAS ESCOLAS COMPLEMENTARES
DO RIO GRANDE DO SUL – 1908

Municípios	Matrícula Geral	Matrícula nas Aulas elementares	Matrícula nas aulas complementares
1. Porto Alegre	310	182	128
2. Montenegro	254	217	37
3. Santa Maria	101	71	30
4. Santa Cruz	51	38	13
Total Geral	716	508	208

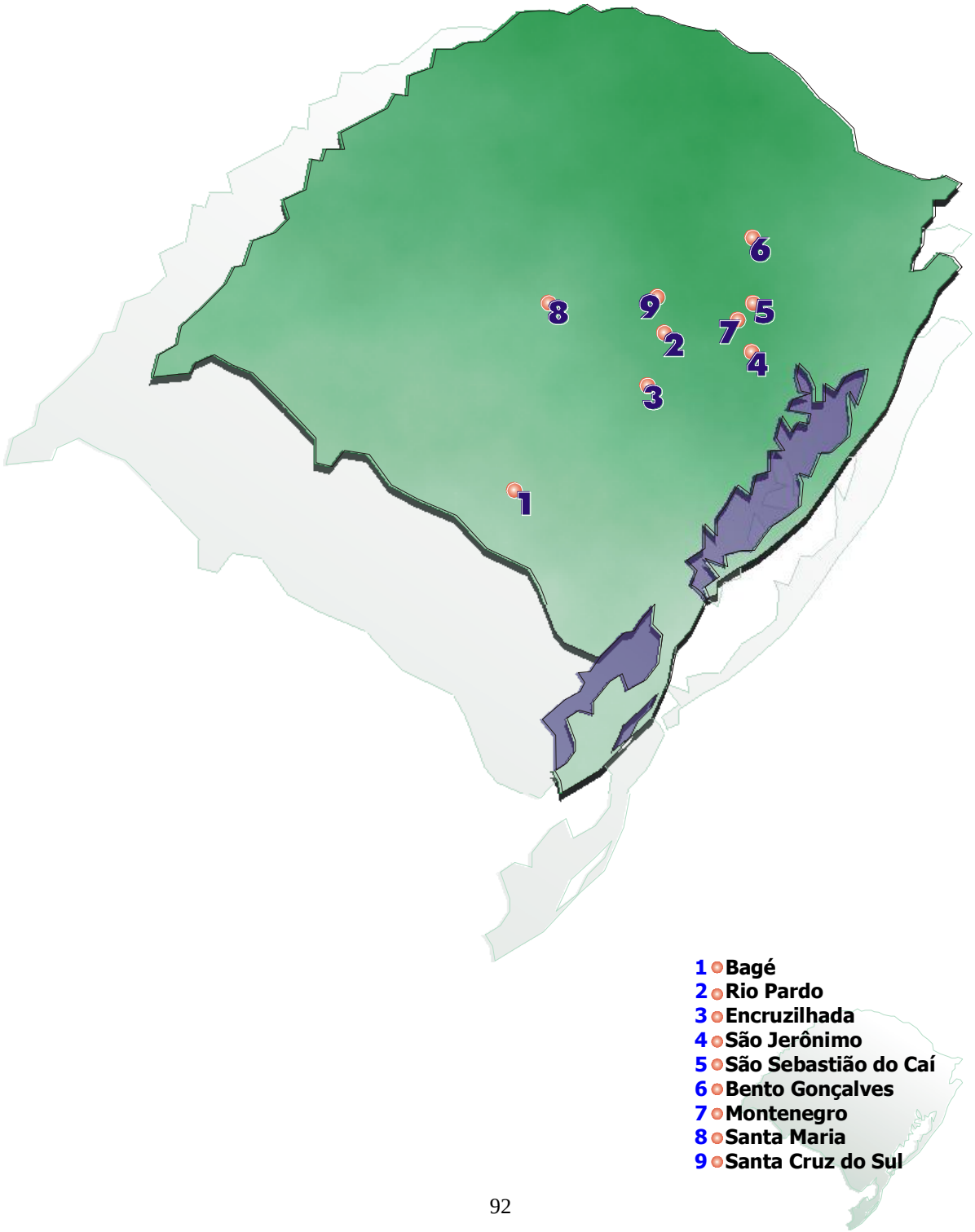
Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1909.

Pelo quadro acima percebe-se que a demanda maior nas Escolas Complementares era mesmo pelo ensino elementar. Poucos seguiam os cursos complementares que habilitavam professores primários oferecendo as disciplinas de *Pedagogia* e de *Prática Profissional*. Havia, portanto, falta de candidatos para os cursos que habilitavam para o exercício docente. Com essa realidade, o governo do Estado gaúcho transformou as três escolas do interior em colégios elementares. Nesse mesmo ano, outros seis colégios foram criados: em Bagé, em Rio Pardo, em Encruzilhada, em São Jerônimo, em São Sebastião do Caí e em Bento Gonçalves. Para os **nove** primeiros colégios elementares do Rio Grande do Sul foram aprovados o regimento interno e novos programas de ensino (*Decreto nº 1576*, de 27 de janeiro de 1910, e *Decreto nº 1575,* de 27 de janeiro de 1910 respectivamente). Interessante observar que os nove primeiros colégios elementares foram criados e instalados no interior do Estado. Na capital gaúcha, Porto Alegre, foi apenas em 1913 que foram criados dois colégios elementares. Isso deveu-se ao fato que, desde 1909, o curso elementar da Escola Complementar de Porto Alegre – então única escola de formação docente com a extinção das escolas do interior – deveria seguir a mesma regulamentação dos colégios elementares.

Reproduzo, a seguir, um mapa do Estado situando a localização por município dos primeiros colégios elementares.

Mapa 1

Localização dos primeiros colégios elementares criados no Estado em 1909 e instalados em 1910 (nove no total)



Exceto o caso de Bagé, na região da campanha gaúcha, e de Santa Maria, no centro do Estado, os outros colégios foram instalados na região próxima à capital – Porto Alegre. A escolha para a instalação de um colégio elementar seguia, inicialmente, um critério básico: preferencialmente as localidades cujas municipalidades oferecessem o edifício para o funcionamento da escola. Na instalação dos primeiros colégios, em 1909, foi o que efetivamente aconteceu pelo menos em quatro deles: Rio Pardo, Santa Cruz, Santa Maria e São Jerônimo.

A criação e a instalação dos primeiros colégios elementares na região próxima à capital (região serrana e alto Taquari) explicam-se também porque, em relação à região da campanha, nessa parte do Estado havia uma concentração maior de população e melhores e maiores estruturas urbanas (Cf. Igor Moreira e Rogério da Costa, 1982).

Ao criar os colégios elementares, os gestores do ensino público salientavam o que consideravam os maiores méritos desse tipo de estabelecimento:

> São incontestáveis as vantagens que advêm da reunião de professores sob direção impessoal. A divisão do trabalho tomando cada professora a seu cargo a instrução de grupos de alunos até determinado grau, a emulação exaltada, a pontualidade diariamente fiscalizada, a possibilidade de funcionarem aulas em prédios melhores e com incalculável utilidade para a higiene escolar são, sem dúvida, evidentes vantagens de tais colégios. (...)
> A principal vantagem que me parece advir dessa organização é permitir ao professor ocupar-se, durante todo o tempo da aula, com a turma que progride em nível de aprendizagem igual mas sem uniformidade (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1909).

Os primeiros esforços em legitimar esse modelo escolar vieram na forma de reforço das suas supostas vantagens: a reunião de professores sob direção impessoal, a divisão graduada dos alunos, a emulação, a fiscalização, a perspectiva da melhoria dos prédios, os cuidados com a higiene escolar e a uniformidade dos grupos de alunos. No entanto, duas dessas vantagens foram salientadas de forma especial. A primeira, a da divisão dos alunos em classes "uniformes", conforme as palavras do Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior de 1911:

> No corrente exercício foram estabelecidos mais três Colégios Elementares, convindo muito que sejam todas as cidades, onde a população suficiente houver, dotadas de tais institutos. Ali a instrução é mais regularmente ministrada porquanto divididos os alunos em classe, segundo os graus de adiantamento, cada classe tem um professor que dirige imediatamente o ensino da criança e a acompanha em todos os exercícios. Nas escolas isoladas só excepcionalmente deixa o professor as classes dos mais adiantados para examinar os que começam, dirigidos por outros meninos

> que pouco mais sabem. São a isto forçados os professores por falta de tempo, de sorte que a criança que principia aprender e mais precisa de um bom mestre para não adquirir vícios, vê-se dele privado na escola isolada, o que não sucede no Colégio. Além dessas vantagens incalculáveis têm os Colégios a de melhor fiscalização, emulação de professores e poder-se, em regra, melhor atender aos preceitos da higiene escolar (Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1911).

A segunda estava relacionada com a possibilidade de um maior "policiamento" do trabalho dos professores e professoras. No Relatório de 1911, a questão da fiscalização do ensino, do controle dos horários e do estímulo entre os professores como qualidades dos colégios elementares, foi salientada:

> Acredito que a conversão das escolas urbanas em colégios elementares produza melhores resultados, pela ampla fiscalização do ensino, seu método, exata regularidade de horário e principalmente pelo estímulo entre os professores (Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1911).

Também no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior de 1929, o Diretor Geral da Instrução Pública, referindo-se ao trabalho de Osvaldo Aranha - *o cavaleiro andante do ensino* – então Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, afirmou:

> Bem compreendeu também [Osvaldo Aranha] que a melhor escola é o Grupo Escolar ou o Colégio Elementar. Tanto que está multiplicando em larga mão porque nele o ensino é mais eficiente pela divisão do trabalho e *facilidade de policiamento*. O professorado dos colégios e grupos é em geral culto e dedicado (Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1929. Grifo meu).

Assim, garantir prédios adequados para o funcionamento dos colégios, agrupar os alunos de forma homogênea, designar professores e professoras para cada classe, escolher os diretores, fiscalizar o trabalho docente, selecionar os livros didáticos, formular programas e regimentos para o funcionamento desses colégios foram as preocupações iniciais e, ao mesmo tempo, as vantagens ponderadas pelos gestores do ensino público em relação aos colégios elementares. Muitas dessas preocupações atravessaram décadas sem uma solução adequada, como foi o caso dos prédios escolares[43]. Outras variaram com o tempo, como, por

[43]A questão da inadequação dos prédios escolares e dos altos valores dos aluguéis pagos pelas salas e pelas casas em que funcionavam as aulas nas zonas urbanas e rurais é mencionada em praticamente todos os relatórios consultados. Ao contrário de estados como São Paulo e Minas Gerais – citados como modelo em alguns relatórios no que se refere às construções escolares -, o governo gaúcho não investiu na construção de prédios para o funcionamento dos colégios elementares. No relatório de 1940 da Secretaria de Educação e Saúde Pública, J. P. Coelho de Souza, então Secretário de Educação, assim se referiu em relação aos prédios escolares: "como imperativo de uma pedagogia integral punha-se de manifesto a necessidade de construção de prédios escolares nas zonas urbana e rural. A quase unanimidade de nossas escolas funciona em verdadeiros

exemplo, a questão do agrupamento dos alunos. Diferentes critérios foram, ao longo do tempo, considerados na organização das classes (essa questão será abordada no quarto capítulo). O certo é que os que estavam à frente da educação pública gaúcha fizeram um esforço nessa (re) organização do ensino primário para estabelecer um novo modelo de escola considerada mais moderna, mais eficiente, mais adequada a uma sociedade em mudança e especialmente mais adequada às "zonas de maior densidade demográfica". Algumas situações permitem perceber esse movimento de valorização da escola graduada.

Os primeiros diretores dos colégios elementares foram escolhidos entre os inspetores escolares, em uma clara manifestação do esforço para qualificar esses estabelecimentos[44]. Deslocar inspetores, função de alto grau de confiança e credibilidade, para ocupar a direção dos colégios, demonstra a importância que foi atribuída a esse cargo[45]. É interessante notar, também, que dos nove primeiros colégios instalados no Estado, apenas um ficou a cargo de uma mulher – o de Santa Maria; em todos os outros o cargo de direção ficou sob a responsabilidade de homens. Essa é uma realidade que se manteve em anos posteriores, alterando-se paulatinamente até que no final da década de 20 havia uma ligeira superioridade – em termos de números absolutos - de mulheres à frente das direções dos colégios elementares, o que não acontecia, ainda, em relação aos grupos escolares: dos cinqüenta colégios elementares em funcionamento em 1929, trinta e cinco eram dirigidos por mulheres e quinze por homens; dos trinta e oito grupos escolares, vinte e um eram dirigidos por homens e apenas dezessete por mulheres (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1929)[46].

---

pardieiros ou prédios adaptados que não apresentam o mínimo das condições exigíveis. Nos cinqüenta anos de República que vimos de comemorar, construíram-se no Estado apenas 30 prédios escolares sem planos, de modo que os mesmos apresentam defeitos e precariedades de toda a sorte" (Relatório da Secretaria de Educação e Saúde Pública. Em 18/01/1940).

[44]A designação de inspetores escolares para os cargos de direção dos colégios elementares parece ter agravado a situação da inspeção pública. No relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior de 02/09/1910, é possível ler o seguinte: "a inspeção tem sido em geral exercida pelos conselhos escolares *porque dos 30 inspetores nomeados somente 13 estão em função, tendo sido os outros aproveitados nos colégios elementares e escolas isoladas*" (Grifos meus). Muito embora haja referência ao deslocamento de inspetores para os colégios elementares e as escolas isoladas, os relatórios revelam que a maioria ocupou funções nos primeiros.

[45]Antonio Viñao Frago (1990) explora de forma exemplar, em seu estudo sobre a implantação da escola graduada pública na Espanha, a questão do "surgimento" da figura do diretor das escolas de ensino primário. Para o caso da criação dos grupos escolares em São Paulo e em Minas Gerais, respectivamente, Rosa Fátima de Souza (1996) e Luciano M. Faria Filho (1996) também abordam essa questão.

[46]Quando se estabelece a relação gênero e ensino, os dados são realmente surpreendentes. A realidade do Rio Grande do Sul – e certamente do Brasil – indica um declínio paulatino de homens em cargos de direção de escolas primárias. Nos Estados Unidos, por exemplo, esse processo foi inversamente contrário. Nesse país, "em 1928, as mulheres eram responsáveis por 55% dos cargos de direção das escolas elementares. Hoje, quando quase 90% da força de trabalho docente nas escolas elementares é constituída de mulheres, elas são responsáveis por apenas 20% desses cargos" (Michael Apple, 1995, p. 33).

Novamente os dados compilados por Elomar Tambara (2000) permitem-nos perceber, para o ano de 1934, a realidade dos colégios elementares e grupos escolares. Aqui especificamente no que diz respeito à relação entre gênero/docência e gênero/direção das escolas. Veja-se:

Quadro 4

CORPO DOCENTE DOS COLÉGIOS ELEMENTARES DE PORTO ALEGRE POR GÊNERO E CARGO DE DIREÇÃO – 1934

	Feminino	Masculino	Total
Docentes	354	0	354
Diretoras	08	0	08

Tabela apresentada por Elomar Tambara, 2000.

Quadro 5

CORPO DOCENTE DOS COLÉGIOS ELEMENTARES DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL POR GÊNERO E CARGO DE DIREÇÃO - 1934

	Feminino	%	Masculino	%	Total
Docentes	639	95,23	32	04,75	671
Diretores/as	30	66,66	15	33,33	45

Tabela apresentada por Elomar Tambara, 2000.

Quadro 6

CORPO DOCENTE DOS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL POR GÊNERO E POR CARGO DE DIREÇÃO – 1934

	Feminino	%	Masculino	%	Vagas	%	Total
Docentes	399	88,08	54	11,92	-	-	453
Diretores/as	44	48,88	39	43,33	7	12,85	90

Tabela apresentada por Elomar Tambara, 2000.

Os dados levantados por Tambara para os anos 30, revelam que os colégios elementares em Porto Alegre constituíam-se em 100% de professoras e no interior do Estado, 95,23%. Entretanto, acrescenta Tambara (2000), em relação aos colégios elementares do interior do Estado pode-se dizer que:

> (...) nos colégios elementares do interior, apesar de representarem apenas 4,75% dos docentes, os homens ocupam a direção em 33,33% dos colégios. Mas o aspecto que chama mais atenção é que dos 15 colégios elementares que têm diretores do sexo masculino, em 12 (80%) o diretor era o único homem do colégio (p. 292).

Em relação aos grupos escolares essa realidade não se diferenciava. Pelos dados apresentados, Tambara (2000) demonstra que:

> Esta situação repete-se nos grupos escolares onde as professoras, apesar de representarem 88,08% do magistério, ocupam 48,88% dos postos de direção, enquanto que os 11,92% de professores ocupam 43,33% das direções dos grupos escolares. Observa-se aqui, novamente, a mesma situação dos colégios elementares, pois das 39 escolas que possuem diretores do sexo masculino, em 33 (84,61%) o diretor era o único homem da escola. Este dado, por si só, revela uma clara polarização do poder. De modo geral, eram raros os estabelecimentos escolares onde houvesse algum homem trabalhando como docente que não exercesse o cargo de direção (p. 296)[47].

Em relação às matrículas, inicialmente os colégios elementares atingiam uma parcela muito pequena do alunado e detinham, no universo da instrução pública, um número exíguo de matrículas e de freqüência, bem como o conjunto dos docentes que atuavam nesses colégios era muito pequeno quando comparado ao das escolas isoladas. Veja-se, inicialmente, alguns dados das escolas isoladas, esclarecedores da realidade do ensino primário no mesmo período da criação e da expansão dos colégios elementares[48]:

[47]Retomo as questões de gênero ligadas à profissão docente no Rio Grande do Sul no terceiro capítulo deste trabalho quando apresento aspectos do perfil sócio-profissional do magistério gaúcho. Esses dados foram aqui apresentados apenas para caracterizar a realidade dos colégios elementares.

[48]Como os dados estatísticos no Rio Grande do Sul no período em exame não eram dos mais claros e elaborados, os quadros a seguir apresentarão eventuais discrepâncias entre os números parciais e os números totais. Como minha preocupação não é com a exatidão numérica e sim com as tendências que esses números indicam, optei por apresentar os quadros, ainda que inexatos em alguns casos.

Quadro 7

DADOS SOBRE O NÚMERO DE ESCOLAS ISOLADAS NO RIO GRANDE DO SUL – 1909 – 1913[49]

Ano	Escolas Criadas	Escolas Providas	Esc. Vagas	Masc.	Fem.	Mistas	Urb.	Rurais	3ª entrância	2ª entrância	1ª entrância
1909	1.231	1.050	181	464	105	648	-	-	80	140	1.011
1910	1.213	1.052	161	-	-	-	-	-	79	133	840
1911	1.204	-	-	-	-	-	-	-	79	127	998
1912	1.197	931	266	437	91	669	300	897	80	119	998
1913	1.157	810	347	280	74	456	261	896	78	114	965

Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1909, 1910, 1911,1912,1913.

A seguir, a matrícula e a freqüência de alunos nas escolas isoladas:

Quadro 8

MATRÍCULA E FREQÜÊNCIA DAS ESCOLAS ISOLADAS RIO GRANDE DO SUL – 1909 – 1913

Ano	Matrícula	Freqüência
1909	53.969	36.863
1910	50.821	34.483
1911	48.191	34.857
1912	45.154	32.353
1913	40.263	28.903

Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1910, 1911, 1912, 1913.

Veja-se, agora, o número de Colégios Elementares com a respectiva matrícula geral, matrícula por sexo e freqüência:

[49]As escolas elementares (escolas isoladas) eram classificadas em entrâncias. Nesse período, as de 3ª entrância eram as escolas localizadas dentro dos limites urbanos de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas; de 2ª, as localizadas dentro dos limites das outras cidades do Estado, e fora dos limites até dois quilômetros em Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas; de 1ª, todas as demais escolas. (Cf. Regulamento da Instrução Pública de 1897, Regimento Interno das escolas elementares de 1898 e Decreto 874 de 28/02/1906, citados por Berenice Corsetti, 1998).

Quadro 9

NÚMERO DE COLÉGIOS ELEMENTARES, MATRÍCULA E FREQÜÊNCIA

RIO GRANDE DO SUL – 1910 - 1913

Ano	Nº Colégios	Matrícula	Masculinas	Femininas	Freqüência
1910	09	1.419	739	680	-
1911	12	2.039	1.077	962	1.737
1912	15	2.119	1.137	982	1.654
1913	Criados: 32	4.321	-	-	3.092
	Instalados: 21				

Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1910, 1911,1912, 1913.

É possível perceber que o número de matrícula e freqüência decresceu nas escolas isoladas no período em que foram sendo instalados os colégios elementares (em 1909, eram 53.969 matriculados e 36.863 freqüentando; em 1913 havia 40.263 matrículas e o número de freqüência era de 28.903), embora aquelas escolas predominassem até a década de 30.

Para caracterizar ainda a situação do ensino primário no final da primeira década do século, momento em que os colégios elementares começaram a ser instalados nas cidades gaúchas, e que revela as circunstâncias das escolas isoladas e dos colégios elementares, veja-se o quadro de professores/as do ensino primário, em 1910:

Quadro 10

NÚMERO DE DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS

RIO GRANDE DO SUL – 1910

		3ª entrância	2ª entrância	1ª entrância
Escolas isoladas	1.048	79	132	737
Colégios Elementares	43	-	-	-

Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1910.

No intuito de mostrar melhor o *espaço* dos colégios elementares no conjunto da escolarização pública primária tomemos, a seguir, a matrícula e a freqüência por colégio existente no ano de 1913. Nesse ano, o número de colégios elementares criados dobrou em

relação ao ano interior. Foram criados nove em 1909, que começaram a funcionar somente no ano seguinte; este número aumentou para doze em 1911; quinze em 1912; finalmente, em 1913 foram criados dezessete novos colégios elementares, chegando ao número de trinta e dois colégios. Desse total, apenas vinte e um estavam instalados e em funcionamento em 1913:

Quadro 11

LOCALIZAÇÃO, DATA DE CRIAÇÃO, MATRÍCULA E FREQÜÊNCIA DOS COLÉGIOS ELEMENTARES DO RIO GRANDE DO SUL – 1913

Colégio Elementares- 1913							
Municípios	Matrícula			Freqüência			Data de criação
	M	F	Total	M	F	Total	
1. Montenegro	87	82	169	-	-	160	1910
2. Bento Gonçalves	104	73	177	-	-	144	1910
3. Santa Maria	127	115	242	114	107	221	1910
4. S. Sebastião do Caí	51	68	119	44	51	95	1910
5. Rio Pardo	94	72	166	70	51	121	1910
6. Bagé	109	141	250	-	-	241	1910
7. Encruzilhada	71	69	140	-	-	112	1910
8. São Jerônimo	66	62	128	-	-	68	1910
9. Santa Cruz	82	52	134	78	49	127	1910
10. Taquari	46	75	121	-	-	112	1911
11. Passo Fundo	125	128	253	121	126	247	1911
12. S. João do Camaquã	100	98	198	-	-	140	1911
13. Caxias	100	105	205	79	85	164	1912
14. Arroio Grande	103	116	219	82	85	167	1912
15. Canguçu	87	67	154	66	59	125	1912
16. Jaguarão	161	91	252	-	-	-	1913
17. São Leopoldo	156	149	305	134	127	261	1913
18. Livramento	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
19. Uruguaiana	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
20. Itaqui	142	117	259	-	-	-	Recentemente instalado
21. São Borja	118	105	223	109	98	207	Recentemente instalado
22. Alegrete	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
23. Quaraí	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
24. São Luiz	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
25. D. Pedrito	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
26. Cruz Alta	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
27. Pelotas - 1º	92	99	191	-	-	-	Recentemente instalado
28. Pelotas – 2º	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
29. Rio Grande – 1º	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
30. Rio Grande - 2º	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
31. Porto Alegre–1º dist.	188	228	416	170	204	374	Ainda não funciona (sic)
32. Porto Alegre-2º dist.	-	-	-	-	-	-	Ainda não funciona
Total	2.209	2.112	4.321	-	-	3.092	

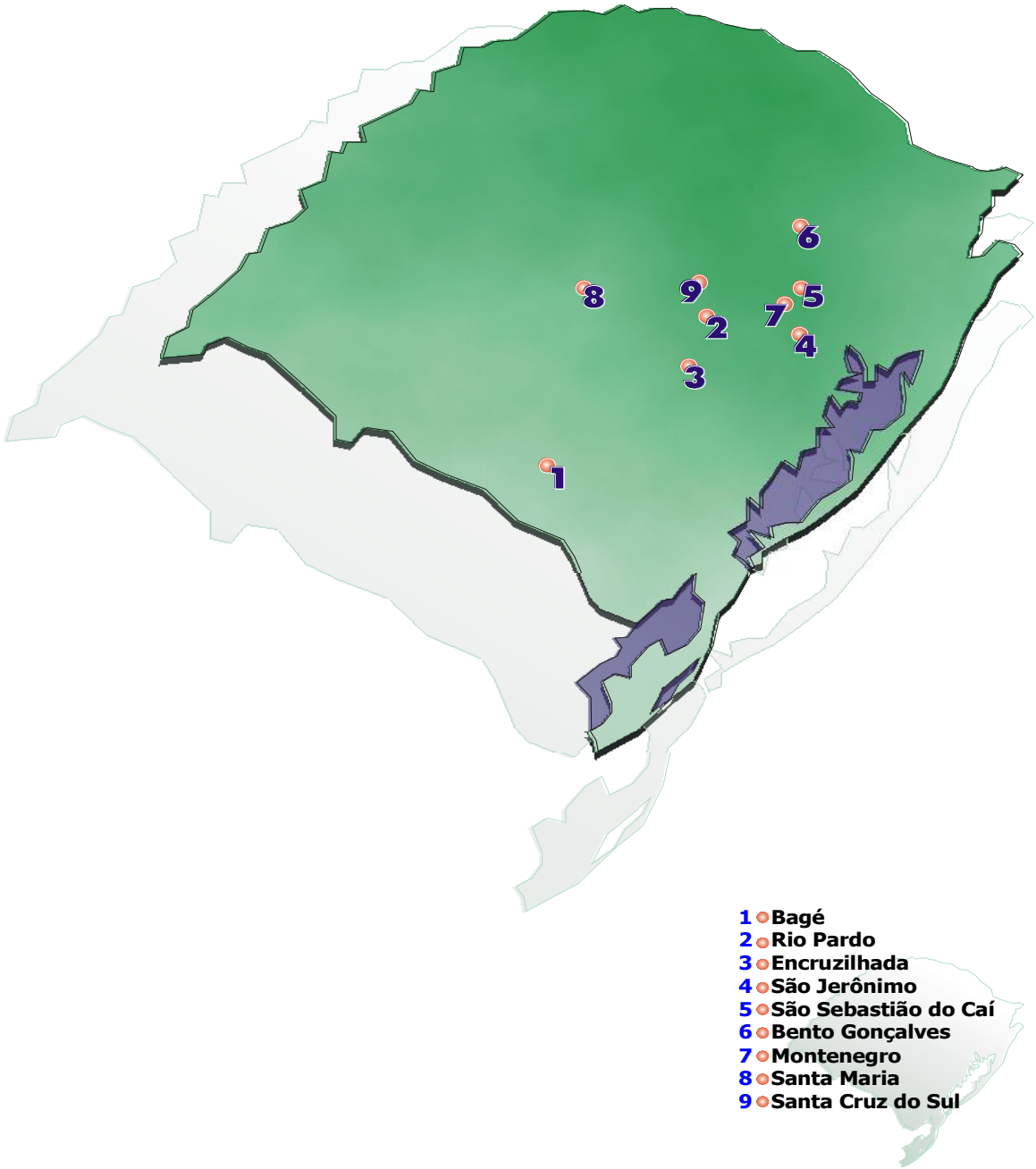
Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1913.

Primeiro prédio do Colégio Elementar Félix da Cunha de Pelotas, RS. Criado em 1913.

Vê-se que no período 1910-1913 praticamente triplicou o número de colégios elementares. Era o início de um processo que não seria revertido no ensino gaúcho: o advento da *escola graduada.* Através dos mapas reproduzidos a seguir, pode-se visualizar a difusão dos colégios elementares pelo Estado. Reproduzo novamente o mapa que permite perceber a localização dos colégios elementares na data de sua criação/instalação, em 1909-1910 (Mapa 1), e três outros mapas que situam a expansão dos colégios elementares nos anos seguintes: 1911 (Mapa 2); 1912 (Mapa 3); 1913 (Mapa 4).

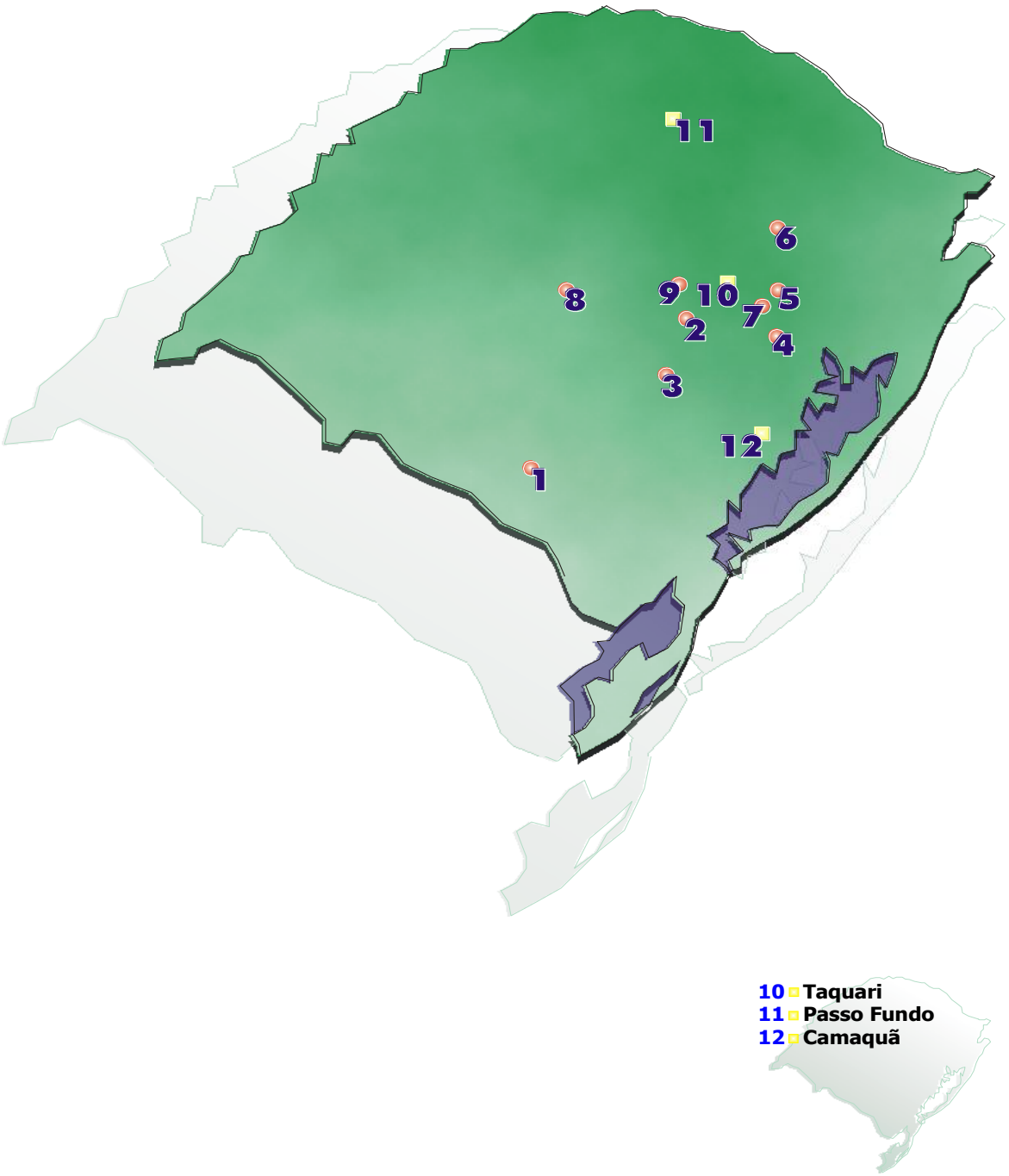
Mapa 1

Localização dos primeiros colégios elementares criados no Estado em 1909 e instalados em 1910 (nove no total)



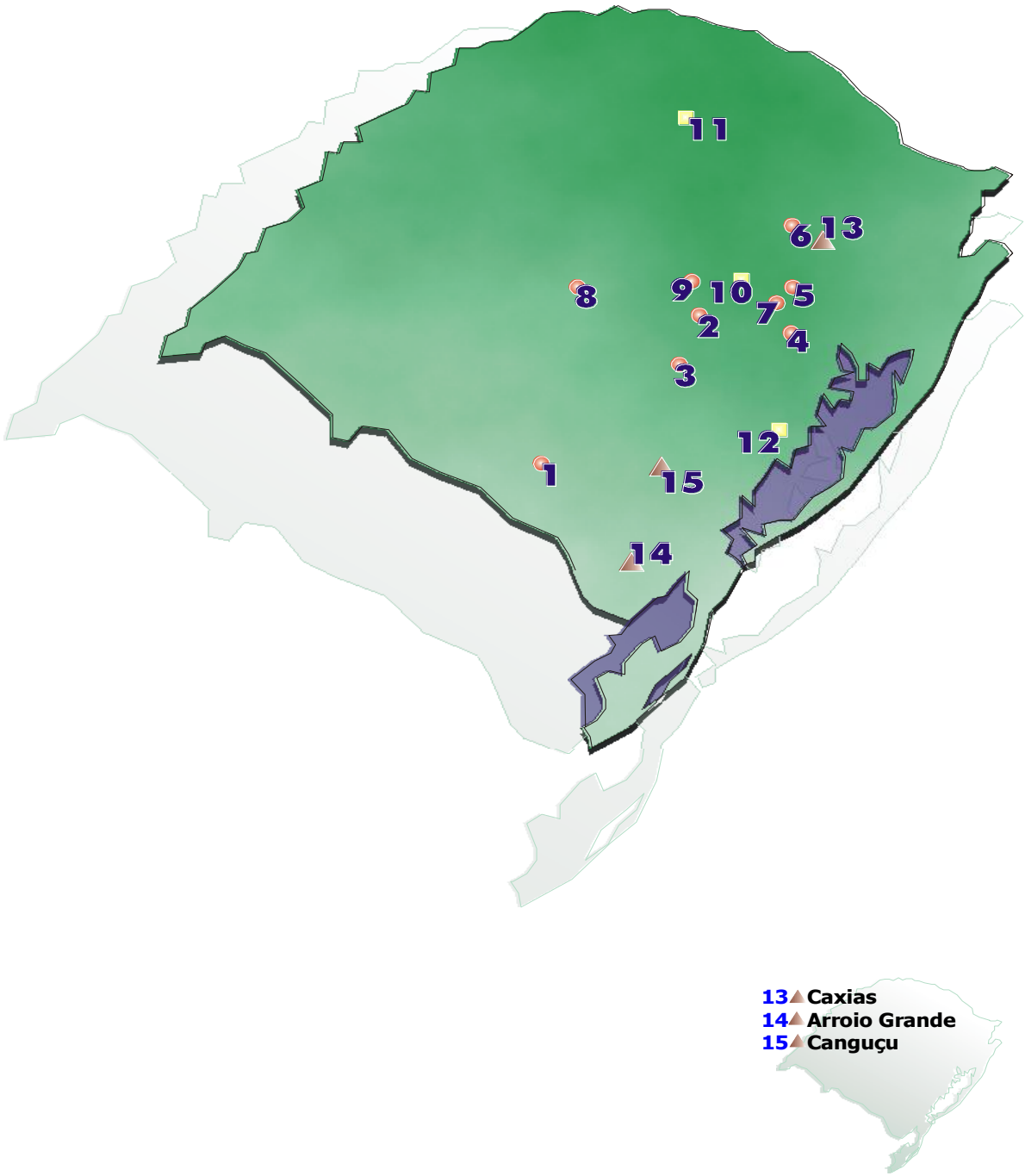
Mapa 2

Localização dos colégios elementares criados e instalados no Estado em 1911 (doze no total)



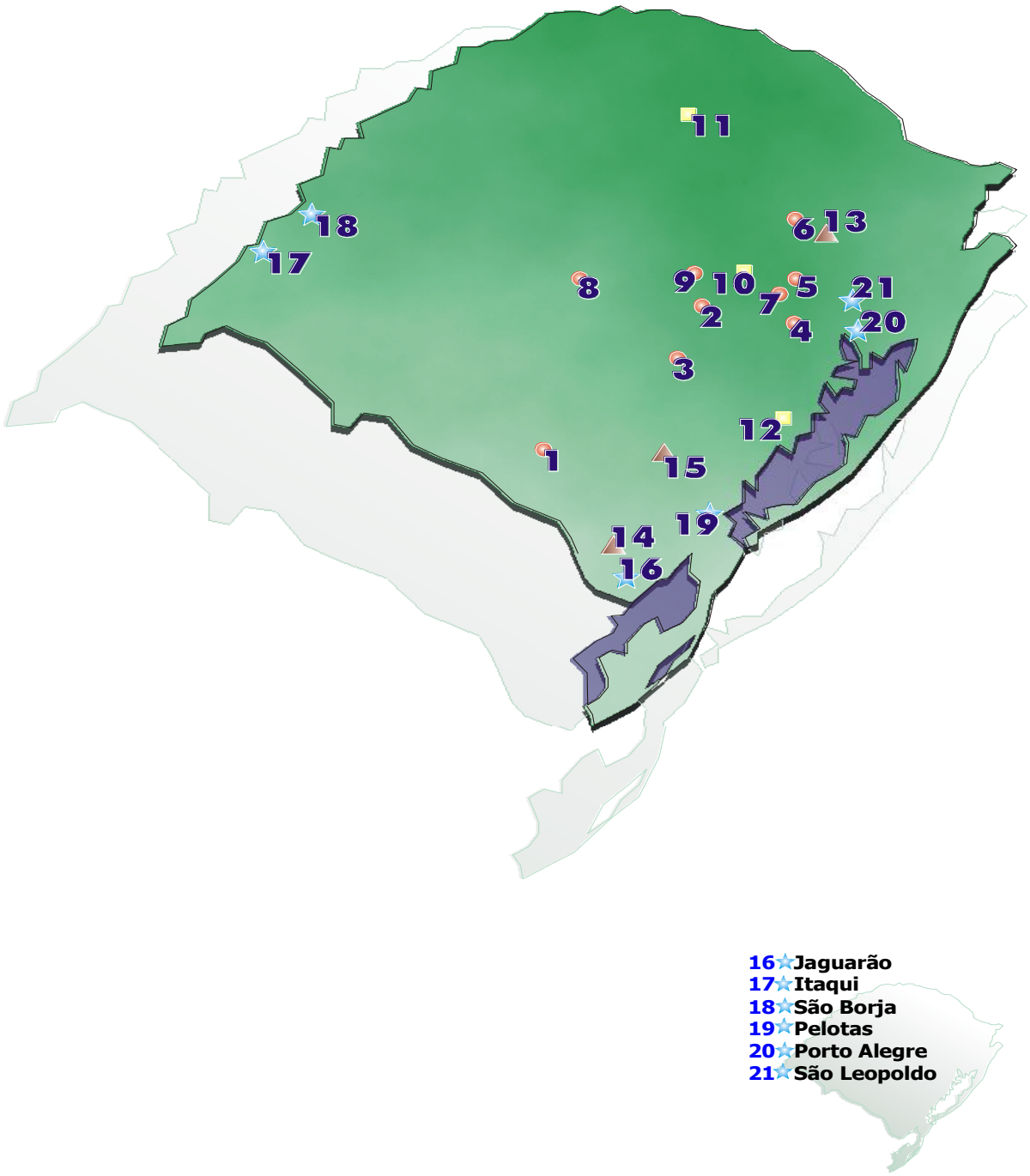
Mapa 3

Localização colégios elementares criados e instalados no Estado em 1912 (quinze no total)



Mapa 4

Localização dos colégios elementares instalados em 1913 (vinte e um no total)



A partir de então, os colégios elementares – denominados de grupos escolares em 1939 - foram paulatinamente sendo instalados em todas as cidades gaúchas. Ver-se-á adiante os números que indicam que chega-se à década de 40 com uma supremacia dos grupos escolares da esfera estadual em relação às escolas isoladas. O ensino primário sob responsabilidade do Estado tinha então consolidado um modelo escolar que não mais seria abandonado.

O quadro a seguir, dos números de colégios elementares (mais de 200 alunos) e dos grupos escolares (inicialmente "escolas reunidas" de até 200 alunos) criados entre os anos de 1909 e 1929, mostra o crescimento inicial desses estabelecimentos. Observe-se que os grupos escolares aparecem apenas no biênio 1915-1916:

Quadro 12

COLÉGIOS ELEMENTARES E GRUPOS ESCOLARES CRIADOS E INSTALADOS NO ESTADO ENTRE 1909 – 1929

Anos	Colégios Elementares	Grupos Escolares
1909-1910	09	-
1910-1911	12	-
1911-1912	19	-
1912-1913	21	-
1913-1914	29	-
1914-1915	29	-
1915-1916	29	06
1916-1917	29	07
1917-1918	34	09
1918-1919	34	08
1919-1920	35	09
1920-1921	35	09
1921-1922	40	12
1922-1923	43	15
1923-1924	43	18
1924-1925	44	22
1925-1926	46	23
1926-1927	48	26
1927-1928	48	28
1928-1929	50	38

Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1929.

Os números registrados no quadro anterior mostram que até 1915 foram colocados em funcionamento no Estado 29 colégios elementares. E apenas no período de 1915-1916, como mostram os dados apresentados nesse quadro, apareceram os primeiros grupos escolares (*escolas reunidas*).

Em relação à organização escolar, o ensino ministrado nos colégios elementares foi, inicialmente, dividido em três classes com duas seções cada, perfazendo, portanto, seis anos de escolarização. A primeira classe era mista, sempre a cargo de uma professora e as duas últimas, uma para cada sexo, privativamente. Ou seja, a prática das *escolas femininas* e das *escolas masculinas* manteve-se inicialmente nos colégios elementares. Na maioria dos casos, as classes femininas estavam a cargo de mulheres e as masculinas a cargo de homens. Em algumas situações, mulheres se ocupavam de classes masculinas, embora o inverso não apareça nos relatórios consultados. O diretor acumulava, também, a função de professor de uma das classes masculinas. Os primeiros colégios elementares tinham, em média, cinco professores/as. Assim é que em 1910, com nove colégios elementares instalados e em funcionamento, estavam designados quarenta e três professores e professoras para esses estabelecimentos.

O relatório da diretora do Colégio Elementar Félix da Cunha, de Pelotas, ao inspetor escolar, em 1927, revela as dificuldades que os/as diretores/as e os/as professores/as tiveram em relação a esse novo modelo escolar. A *substituição* da escola do professor único, com uma única classe de alunos de todos os "graus de adiantamento" e de todas as idades e em um mesmo espaço, pela escola – aqui no caso pelos colégios elementares – que reunia vários professores, sob o controle de uma direção única, com os alunos agrupados em classes graduadas, não foi um processo imediato e tranqüilo. Acostumados a trabalhar com grupos de alunos de várias classes e seções em uma mesma sala de aula, a organização de classes separadas por grau de adiantamento parece ter sido uma dificuldade nos colégios elementares. Ao assumir a direção, a diretora registrou em seu Relatório Escolar:

> Encontrei matriculados 736 alunos, distribuídos entre 13 professoras. Observei que a distribuição dos alunos não estava de acordo com o programa das respectivas classes e seções, pois em uma mesma classe havia alunos de 1º, 2º e 3º graus; isso impedia que o ensino se fizesse simultaneamente, e, por essa razão resolvi começar um trabalho de reorganização. Reuni os alunos da 1ª e 2ª seções e formei uma média, composta de 100 alunos, que distribui

> entre duas professoras, uma das quais assumiu o exercício de seu cargo após a minha chegada (Relatório Escolar. Colégio Félix da Cunha,1927).

A observação da diretora, passados já dezessete anos da instalação dos primeiros colégios elementares no Estado, revela que o ensino era feito ainda de forma individual, já que em uma mesma classe havia alunos de vários "graus".

Um outro indício de que os colégios elementares parecem ter mantido, em algumas situações, o modelo escolar ancorado no modelo das escolas isoladas, é a designação de apenas *uma* professora para o curso elementar anexo à Escola Complementar da capital. A professora seria responsável por todos os alunos? Pelas diferentes classes? Reunidos todos em uma única sala? Segundo o Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior de 1909, o "Anexo" da Escola Complementar da capital estaria sob o mesmo regime organizacional dos colégios elementares. Ao que tudo indica, a tradição de escola existente impôs alguns limites.

As matérias ministradas nos colégios elementares eram *Português*, *Geografia*, *História Pátria*, *Noções de História Geral*, *Aritmética* e *Geometria práticas*, *Contabilidade* e *Noções de Escrituração Mercantil* e *Agricultura*, *Desenho*, *Música* e *Trabalhos Manuais* (Decreto nº 1576, de 27 de janeiro de 1910). O intuito principal era, contudo, garantir o *preparo dos alunos para a vida prática*. Muitos exemplos indicam a preocupação do governo gaúcho com o ensino prático e profissional já desde a escola primária.

Um exemplo ainda do esforço de criar uma nova cultura escolar com o advento dos colégios elementares e que revela, também, a preocupação com o ensino prático e profissional, é a contratação de uma professora de *Artes Manuais* nos Estados Unidos para ensinar na Escola Complementar da capital e que deveria, portanto, preparar as futuras professoras que iriam atuar nos colégios elementares para o ensino de trabalhos manuais (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1912). O interesse na contratação dessa professora está manifesto desde o ano de 1908. No Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior desse ano, há referência ao interesse da contratação de "professoras de costura" para as aulas na Escola Complementar da capital. Nesse Relatório, o Diretor Geral da Instrução Pública, Aurélio Veríssimo de Bittencourt, afirmava que não era interesse, ao dar ênfase ao ensino prático, "transformar a escola em oficina", mas que era necessário manter *pari passu* o ensino de "noções abstratas que tangem o cérebro" com o ensino profissional. Afirma o Diretor que "é preciso preparar o professor para ao lado da instrução literária proporcionar ao aluno da aula

urbana, conhecimentos que facilitem a sua iniciação na vida comercial e industrial e ao aluno da aula rural ensino prático relativo a agricultura e zootecnia". Aurélio V. Bittencourt segue seu argumento em favor do ensino prático dizendo que "se precisassem os nossos patrícios de incentivo para mandar os filhos à escola, nenhum mais eficaz do que esse de cunho de utilidade imediata a eles afeto" (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1908). Essa é uma questão recorrente nos Relatórios da Secretaria do Interior e do Exterior nesse período. Indica mesmo uma política curricular para a escola primária. Em 1909, já às portas da abertura dos primeiros colégios elementares no Estado, o argumento da importância do ensino prático através das artes manuais é retomado. Nesse momento esse ensino é associado a lições de coisas: "as lições de coisas fazem parte de nossos programas de instrução. Pois bem, as artes manuais são seu complemento. As lições de coisas ensinam a observar, as artes ensinam a criar e executar" (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1909). Instituir o ensino prático, contratar e preparar profissionais para ministrar esse ensino nos estabelecimentos primários, foi preocupação constante nessa época. O ensino tinha, nesse sentido, um caráter utilitário e prático. Ensinar noções comerciais e industriais para os alunos da cidade e fundamentos de agropecuária para os alunos das zonas rurais, era entendido como uma forma de dar ao ensino público "uma feição moderna, manipulatória, experimental, de caráter proximamente utilitário" (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1910).

No esforço de produzir o "novo", o moderno, de qualificar, de (re) organizar o ensino público, tendo sempre como referência os colégios elementares, foi organizada e enviada à capital do Uruguai, em 1913, uma **missão especial** de professores e de professoras com a finalidade de realizar estudos e observações sobre o funcionamento e a organização das escolas primárias do país vizinho. Essa missão permaneceu durante três meses em Montevidéu, financiada pelo governo do Estado gaúcho. A comissão de professores foi chefiada pelo então diretor da Escola Complementar da capital, Alfredo Clemente Pinto, e integrada por mais um professor e quatro professoras dos cursos elementares anexos à Escola Complementar[50]. Estava, a comissão, "incumbida de observar os métodos de ensino seguidos nos estabelecimentos de instrução pública da adiantada República vizinha" (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1913). Como afirmaram os próprios professores em seus relatórios, o objetivo principal da viagem ao Uruguai foi o de "conhecer de perto os sistemas e

[50]O professor era Afonso Guerreiro Lima. Quanto às quatro professoras, eram: Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino.

processos educativos postos em prática nas aulas públicas desta pequena mas adiantada e florescente República" (Relatório, 1913). Os relatórios indicam que os professores e as professoras, durante esses três meses, observaram pelo menos duas escolas de 1º grau, duas de 2º grau e uma de 3º grau[51]. Visitaram, ainda, as duas Escolas de Aplicação da capital uruguaia, as duas Escolas Normais (a feminina e a masculina), o Jardim de Infância, o Asilo Maternal, a Escola ao Ar Livre, o Instituto dos Surdos-Mudos e o Museu e Biblioteca Pedagógicos.

E sobre quais aspectos mais especificamente os professores e as professoras lançaram seus olhares? Nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, os professores brasileiros observaram cuidadosamente o cotidiano escolar no seu conjunto: a organização pedagógica, os horários das aulas e das atividades, a composição do corpo docente e das direções, a escrituração escolar, etc. Mas algumas questões ocuparam mais tempo e prenderam a atenção da comissão de forma mais cuidadosa. Nos seis relatórios que os professores produziram, registrando as impressões sobre as escolas uruguaias, três aspectos se sobressaem: a atenção dada aos prédios, mobiliário e materiais escolares; o registro detalhado da disciplina dos alunos; e a extensão dos comentários sobre os conteúdos de ensino. Os prédios escolares sempre foram, desde os primeiros anos do século, um grande problema que as administrações governamentais do Estado gaúcho não conseguiram resolver. Impressionou os professores a qualidade dos prédios escolares em Montevidéu. Eles registraram os detalhes dos prédios visitados: o pátio, as salas de aula, as janelas, as portas, a iluminação, o tamanho das salas, o asseio, a água fornecida às crianças, a decoração das paredes, os retratos, as plantas e as flores; tudo foi motivo de atenção. Quanto ao mobiliário, observaram as carteiras, as cadeiras, o papel que forrava as mesas, os tinteiros, os limpa-penas, etc. No que tange à disciplina dos alunos, elogiaram incansavelmente o uso da campainha pela diretora para organizar as crianças, a imobilidade das crianças diante do som da campainha, a marcha compassada e militar, os cantos patrióticos, a execução sincronizada dos movimentos das crianças diante dos sinais da professora. E, por fim, os professores e professoras teceram longas considerações sobre cada matéria ensinada na escola primária uruguaia.

[51]O ensino primário uruguaio era dividido em três graus: 1º, 2º e 3º anos, que compunham o ensino de 1º grau; 4º e 5º anos, o do 2º grau; 6º e 7º anos, o de 3º grau. Havia ainda uma aula inicial chamada aula preparatória de ensino da leitura e da escrita para crianças de seis anos, o que muito impressionou a comissão.

Nos relatórios, transparece uma representação de escola ideal. Ao registrar suas impressões sobre o cotidiano escolar, os professores da "comissão especial" expressaram e trouxeram à tona suas experiências e suas demandas profissionais. Em algumas situações descritas, os professores indicam isso de forma mais explícita ao referenciar várias vezes que em cada classe havia um número reduzido de alunos, indicando que as condições em que trabalhavam nas escolas gaúchas no tocante ao número de alunos não eram as mais adequadas; ao enfatizar que nas escolas primárias uruguaias o uso de livro-texto era apenas para as aulas de leitura e, portanto, não havia esse material para as outras matérias escolares; ao salientar que as diretoras das escolas primárias do Uruguai não tinham regência de classe, ou seja, não acumulavam as funções, como acontecia até então no Rio Grande do Sul. Chama atenção, também, o fato de os professores terem feito questão de registrar a abundância de materiais didático-pedagógicos à disposição de alunos e professoras nas escolas primárias uruguaias, afirmando que a Diretoria Geral procurava sempre garantir tais materiais: "(...) estão as escolas providas de todo o necessário e se alguma coisa lhes falta é imediatamente fornecida pela Diretoria Geral mediante pedido da diretora" (Relatório, 1913). Foi sob a lógica da situação vivida e da situação desejada pelas professoras gaúchas que tais registros foram feitos. As professoras e professores também agiam e reagiam a seu favor.

Uma outra questão interessante que aparece em um dos relatórios da "missão ao Uruguai", que mostra como uma nova cultura escolar foi sendo estabelecida nesse período para a escola primária sul-rio-grandense, é a referência ao *diário ou jornal de classe*, indicando que esta não era, ainda, uma prática existente no Rio Grande do Sul. Em um dos relatórios está registrado:

> Por seu turno cada professora apresenta diariamente uma lista em que dá conta da freqüência dos alunos e, além disso, tem um caderno chamado *diário ou jornal de classe* em que de véspera escreve o objeto de cada lição que vai dar no dia seguinte. (...) Não só obriga o professor a preparar de antemão as lições, o que é de grande vantagem para o ensino, pois só assim poderá dá-las com método, clareza, como também facilita à diretora e aos inspetores escolares a sua tarefa de fiscalização, podendo certificar-se do interesse e orientação do ensino (Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1913. Grifo meu)[52].

[52]Segundo Antonio Viñao Frago (1990), a escola graduada supunha uma *racionalidade organizativa*. Com a graduação do currículo, sua extensão e ampliação, com a elaboração de programas gerais e sua distribuição por seções e cursos, com a distribuição e fragmentação dos tempos e tarefas, enfim, com a complexidade de um grupo escolar, se constituiu, também, o que o autor chama de "*império do papel e do escrito, dos diários, cadernos, memórias,*

A experiência de estudo, pesquisa, observação, vivência e aprendizagem, no país vizinho, frutificou. A convite do governo do Uruguai, depois dessa comissão de 1913, o governo gaúcho enviou, com as despesas pagas pelo Estado, seis alunas-mestras para estudar na Escola Normal de Montevidéu e na Escola de Aplicação daquela cidade[53].

Juntamente com os Estados Unidos, Suécia, Argentina, e os Estados brasileiros de São Paulo e de Minas Gerais, o Uruguai serviu sempre de referência para os gestores da escola pública primária no Rio Grande do Sul. A escola primária desses países e Estados brasileiros foi modelo na construção da cultura escolar *inaugurada* com os colégios elementares. Imitar aqueles países e Estados brasileiros que eram considerados bem sucedidos na escolarização popular era o desejo das autoridades governamentais. A representação da educação como fator de desenvolvimento e progresso nacional pode ser considerado um dos elementos explicativos para que os países em fase de *criação* de seus sistemas de ensino públicos procurassem *copiar* as "nações bem sucedidas" no campo educacional e, também, social e economicamente desenvolvidas (John Mayer et al, 1992).

O Estado gaúcho, ao arcar com as despesas de viagem e manutenção de quatro professoras e dois professores ao país vizinho, em 1913, e ao enviar seis alunas-mestras para completar seus estudos, em 1914, buscava, por um lado, qualificar a escola gaúcha transformando-a em uma escola eficiente, moderna e urbana, a exemplo do que se considerava como experiências bem sucedidas no campo educacional. Procurava, assim, *imitar* as experiências dos Estados Unidos, da Suécia, da Argentina, do Uruguai e dos Estados brasileiros

---

registros, fichas. Em suma, do documento e do arquivo. Da realidade escrita que permanece no papel como a única certa e possível " (p. 107). É nessa construção de um "império do papel e do escrito" que pode ser compreendida a adoção do *diário de classe* nas escolas primárias nas primeiras décadas do século (Devemos também considerar, nesse sentido, que o "advento" do caderno de aluno era também um acontecimento bastante recente no início do século. O que significou a passagem, em termos de registros, de organização escolar, da vida dos alunos e de professoras, a "passagem" da lousa para o caderno/papel? Algumas das professoras entrevistadas para esta pesquisa ainda lembram do uso, em escolas rurais do sul do estado gaúcho, da lousa, nos anos 30. Uma delas disse: "os alunos escreviam nas lousas e depois não ficavam com nada... Depois com o caderno eles tinham como recordar aquilo que tinha sido visto na aula..." [D. Nair, 71 anos]. Essa discussão indica também a necessidade de uma *História dos suportes materiais da/na escola*. Como a introdução de *novas tecnologias* – a caneta esferográfica, o caderno, o livro de exercícios, o quadro-negro, para citar alguns exemplos - foi acompanhada de transformações nos métodos, nos ritmos, no currículo, na própria forma de ensinar e de "ser professor"?). Esse "império do escrito", a que se refere Viñao Frago, se complexifica nos anos 30 no Rio Grande do Sul com a difusão de uma educação de bases científico-experimentais. Novas formas de registros são criadas, como fichas de observação de alunos, mapas estatísticos, relatórios de diretores, fichas psico-pedagógicas e médicas, etc. Abordo essa questão a partir do próximo capítulo.

[53]Eram elas: Carolina Cunha, Olga Acauan, Marina Cunha para a Escola Normal, e Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira para a Escola de Aplicação. Todas eram alunas-mestras pela Escola Complementar de Porto Alegre. A maioria formada em 1913.

de São Paulo e Minas Gerais. Por outro lado, foi também um esforço do governo estadual para legitimar um novo modelo de escola primária já existente nesses países e Estados brasileiros. Visitar as escolas no Uruguai era, também, uma forma de ver *in loco* essas experiências escolares consideradas exemplares no campo da escolarização primária.

Do que foi até aqui exposto é possível dizer que, primeiro, os colégios elementares representaram um novo modelo escolar – passagem da escola isolada para a *escola graduada* - para o Rio Grande do Sul e com isso representaram um dos momentos mais estruturantes da escola primária pública. Eles tiveram sua gênese ligada a um suposto insucesso das Escolas Complementares. Com a supressão, em 1909, dessas Escolas Complementares consideradas ineficientes na formação docente, parte da infraestrutura material e de pessoal foi *aproveitada* na implantação dos colégios elementares. Segundo, houve um considerável esforço em consagrar os colégios elementares como a melhor forma escolar e o mais adequado modelo de ensino. E, por fim, há indícios de que a criação dos colégios elementares e a nova proposta de organização do ensino - seriado, várias classes, vários professores e professoras, em um mesmo prédio, sob uma direção única -, não significou de imediato um rompimento com o modelo existente – escolas isoladas com uma única classe e sob a responsabilidade de uma única professora -, que se impôs apenas de forma paulatina.

Nesse período, entre os anos 10 e 30, o discurso pedagógico caracterizou-se fundamentalmente pela tentativa de *legitimar* a escolarização, ou seja, um discurso voltado para a construção da crença na escola, e, especialmente, pelo esforço em *legitimar* um modelo escolar: o da *escola graduada*. Nesse momento, os professores e professoras primárias e, também e principalmente, os da Escola Normal da capital gaúcha é que detinham *poder* na definição dos saberes pedagógicos. Penso que a "viagem de estudos" dos professores e professoras à capital uruguaia, em 1913, é exemplar em relação a esse aspecto.

Dotar a escola de sentido e significado para toda a população gaúcha, fazer da escola campo de formação profissional inicial - de acordo com as preocupações positivistas - e, também, de formação moral e intelectual, foram os esforços empreendidos pelos poderes públicos nas primeiras décadas do século, principalmente no contexto dos colégios elementares.

Algumas modificações, do ponto de vista formal-legal, foram introduzidas no ensino primário nos anos posteriores à criação dos colégios elementares. Uma delas, em 1916[54], dividiu o **ensino elementar** em inferior (três seções), médio e superior (duas seções cada). O ensino foi ministrado, nesse período, em sete anos. Em 1927, com mais uma reformulação, o ensino primário voltou a ter três classes subdivididas em seções[55]. Continuava sendo dado em escolas isoladas (um só professor/uma só classe com, no mínimo, 45 alunos nas escolas urbanas, 40 nas suburbanas e 15 nas rurais), em grupos escolares (escolas reunidas em um prédio único - três ou mais professores e até 200 alunos) e nos colégios elementares (com uma matrícula superior a 200 alunos e o número de professores que variava de cinco a oito). Os colégios elementares eram classificados em entrâncias, mas a partir de um critério diferente daquele que classificava as escolas isoladas: os de 3ª entrância eram aqueles que tivessem uma freqüência superior a 400 alunos; os de 2ª, os que tivessem mais de 300 alunos e os de 1ª entrância os colégios que tivessem uma freqüência efetiva entre 200 e 300 alunos. O colégio elementar que possuísse uma freqüência inferior a 200 alunos passava à condição de grupo escolar. E o inverso também acontecia. A escola isolada ou grupo escolar que superasse a marca de 200 alunos poderia chegar à condição máxima de colégio elementar. Não encontrei, contudo, indícios de algum colégio elementar que tenha perdido essa condição transformando-se em grupo escolar, embora em muitos casos, na prática, o número de freqüência não atingisse o total de 200 alunos. São muitas as memórias das professoras entrevistadas para esta pesquisa sobre campanhas para o aumento de matrículas nas escolas em que lecionavam, especialmente aquelas que trabalharam em zonas rurais e suburbanas ou pequenas vilas e povoados do Estado gaúcho. Quanto maior o número de alunos matriculados, maior o prestígio que o colégio detinha. O número de matrículas era também, de alguma forma, um atestado de competência de diretoras e professoras.

Desde o início da constituição dos colégios elementares havia, portanto, a preocupação com o número de alunos que efetivamente freqüentavam as aulas. Não baixar o número de alunos matriculados nos colégios elementares era, assim, preocupação constante. Veja-se uma correspondência expedida pela diretora de um dos colégios elementares da cidade de Pelotas, que expressa a preocupação com a manutenção do número de alunos:

---

[54]Decreto 2224, de 29/01/1916.
[55]Decreto 3903, de 14/10/1927.

Colégio Elementar "Cassiano do Nascimento" - Pelotas, outubro de 1922.

Exmo. Dr. Secretário do Interior

Havendo o Exmo. Dr. Intendente Municipal criado em setembro último, uma escola municipal, localizada no Porto desta cidade, zona donde afluem a maior parte dos alunos que freqüentam este Colégio e funcionando na referida escola três professoras, com exercício em horas diferentes, a matrícula na mesma atingiu a cento e trinta alunos, mais ou menos.

Vendo nisso uma ameaça à matrícula do "Cassiano do Nascimento" e visto que o povo não sabe fazer distinção entre Colégio Elementar e Escola Municipal e com o intuito único de pôr a salvo a minha responsabilidade, levo o presente fato ao conhecimento de V. Excia.

Antes de tratar deste assunto, visitei a escola em questão e verifiquei aproveitar-se da mesma unicamente o prédio, o qual foi edificado de acordo com os preceitos de higiene escolar.

Como prova do que ficou exposto acima, junto a este algumas cartas, em que vários pais comunicam a retirada de seus filhos deste colégio, a fim de matriculá-los na mencionada escola.

Aproveitando a oportunidade comunico a V. Excia. que, além de estarmos cercados de colégios particulares e aulas municipais, há uma aula estadual que está funcionando a meia quadra de distância deste Colégio.

Saúde e Fraternidade.

Jenny de Oliveira e Souza – diretora.

(Correspondência Expedida. Colégio Cassiano do Nascimento, 1922).

Esta correspondência revela, além da preocupação quanto ao número de alunos matriculados, já que a diretora teve o "intuito de pôr a salvo sua responsabilidade", que as aulas (modelo de escola isolada) disputavam espaço com os colégios elementares. Parece indicar que a crença na suposta superioridade dos colégios não era compartilhada por todos. Nessa correspondência fica claro, por um lado, que alguns pais preferiram a escola municipal - é óbvio, contudo, que outros fatores como a facilidade ou dificuldade de acesso à escola, as exigências no ingresso, as distâncias geográficas, também determinavam as "preferências" - e, por outro lado, que havia, também, uma *aula estadual* concorrendo com o colégio elementar, o que

parece revelar que escolas isoladas e colégios elementares continuaram convivendo lado a lado por um bom tempo, mesmo no espaço urbano.

Em 1939[56], os estabelecimentos de ensino público foram considerados de dois tipos apenas: escolas isoladas e grupos escolares[57]. A partir de então, a denominação das classes passa a ser *ano:* 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano e 6º ano.

Na prática, desde meados da década de 30, a denominação grupos escolares, de forma indiferenciada para os colégios elementares e os próprios grupos escolares, já estava em uso corrente. Nos anos 30, um fenômeno interessante a ser observado é o decréscimo das escolas isoladas e o aumento dos grupos escolares. Nos anos de 1937-1942, quando J. P. Coelho de Souza esteve à frente da Secretaria da Educação, houve um aumento de 348 grupos escolares no Estado. Veja-se os números:

Quadro 13

NÚMERO DE GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS
RIO GRANDE DO SUL – 1937 – 1942

Ano	Grupos Escolares	Escolas Isoladas
1937	170	732
1938	281	564
1939	365	465
1940	422	378
1941	456	362
1942	518	360

Relatório da Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1937-1942.

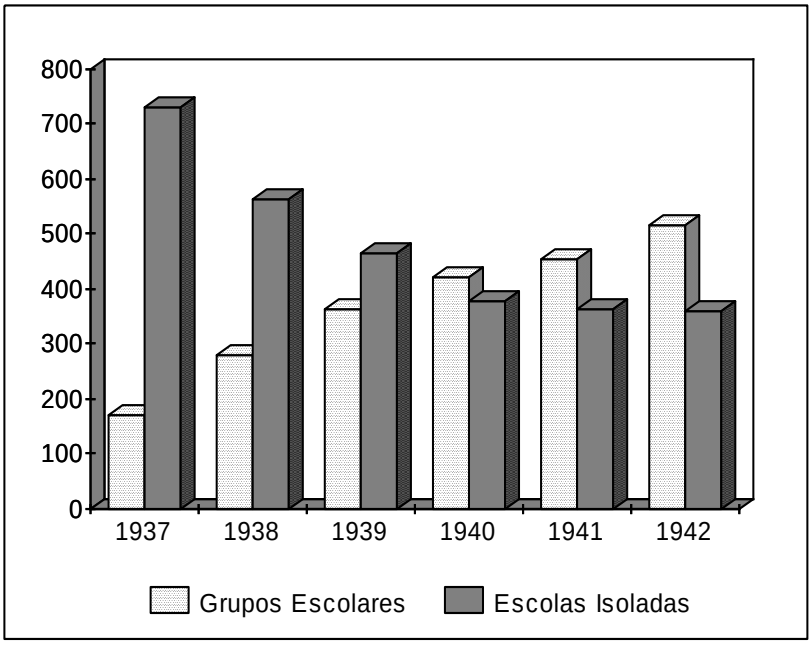
Esse quadro pode ser visualizado no seguinte gráfico que mostra claramente o declínio das escolas isoladas e a ascensão dos grupos escolares na esfera estadual do ensino:

[56]Decreto 7929, de 30/08/1939.
[57]Todos os colégios elementares passaram a ser denominados de grupos escolares pelo Decreto 7680 de 09/01/1939.

Gráfico 1

NÚMERO DE GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS

RIO GRANDE DO SUL - 1937 – 1942



É preciso considerar, também, que esse movimento de aumento dos grupos escolares e do decréscimo de escolas isoladas na esfera estadual de ensino se deve à participação da esfera municipal na escolarização primária, especialmente no ensino primário rural, com as escolas isoladas. O Estado fez um investimento ascendente em escolas urbanas nos maiores centros populacionais.

Veja-se o quadro do número de escolas por dependência administrativa – estadual, municipal e particular – e em seguida o comentário de Coelho de Souza, extraído do Relatório da Secretaria de Educação, de 1937-1942, sobre essa realidade:

Quadro 14

TOTAL GERAL DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS MANTIDAS PELO ESTADO, PELOS MUNICÍPIOS E POR PARTICULARES NO RIO GRANDE DO SUL 1937-1941[58]

Ano	Total Geral	Estaduais	Municipais	Particulares
1937	5.573	902	2.830	1.841
1938	5.720	845	2.888	1.987
1939	5.497	830	3.023	1.644
1940	5.978	807	3.273	1.598
1941	5.655	818	3.325	1.512

Relatório da Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1937-1942.

No Relatório sobre esse período, o então Secretário de Educação, Coelho de Souza, afirmou:

> Merecem esses números uma rápida observação. De fato pode parecer, aos que desconheçam a verdadeira situação, de secundária importância a rede escolar mantida pelo Estado: 870 escolas em 1942, em face da rede mantida pelos municípios, 3.325, em 1941 e por particulares, 1.512, em 1941. Não é tal. Acontece que as escolas do Estado são escolas de grande capacidade e perfeito aparelhamento, absorvendo quase que a totalidade da população infantil das sedes municipais e distritais, enquanto as escolas mantidas pelos municípios e por particulares são pequenas, mal aparelhadas, servindo de preferência as zonas rurais onde a escassa densidade demográfica não comporta a instalação de uma custosa escola do governo. A diferença ainda se pronuncia se atentarmos para as despesas verificadas com as respectivas redes escolares do Estado e dos Municípios: 25.560$873 e 8.815$000 respectivamente em 1941; e para o fato de serem diplomadas apenas 15% das 3.020 professoras municipais contra uma percentagem de 89% das 3.863 professoras do Estado.

[58]Nos quadros 1 e 2, no início deste capítulo, fiz uso de dados do número de escolas por dependência administrativa para os anos de 30 e 40 apresentados no trabalho de Elomar Tambara (2000). Aqui apresento dados coletados no Relatório da Secretaria de Educação dos anos de 1937–1942. Se compararmos os dados dessas duas fontes para o ano de 1940, por exemplo, há uma diferença nos números (no Relatório, 807 escolas estaduais contra 1.133 apresentados no trabalho de Tambara; 3.273 municipais contra 2.840; e 1.598 escolas particulares para 1.913). Optei por apresentar e manter esses números diferenciados por duas razões principais: primeiro, porque não acredito que os "números verdadeiros" sejam esses ou aqueles; segundo, porque essa situação permite refletir sobre a impossibilidade de absolutização dos dados. Embora sejam importantes, os dados quantitativos são sempre uma tendência de uma dada realidade. Eles são, sobretudo, uma *construção* humana, social e cultural de uma dada época. Dependem, sempre, de quem os produziu, em que contexto e quais critérios considerou ao fazer o registro, por exemplo.

Não deixava de haver um certo "otimismo", talvez exagerado, na explicação que Coelho de Souza dava em relação à situação das redes escolares, principalmente quando referia-se ao "aparelhamento escolar e à capacidade das escolas estaduais". Contudo, há claros indicadores de que a realidade foi se constituindo na organização de uma rede de escolas municipais prioritariamente nas zonas rurais e uma rede escolar mantida pelo Estado que priorizava os colégios/grupos escolares nos centros urbanos.

Assim, conforme afirmei no início deste capítulo, não foi sob o aspecto quantitativo em relação ao número absoluto de escolas que a esfera estadual dominou o ensino primário. Seu domínio maior deu-se no campo da estrutura modelar, das imposições pedagógicas. Em relação ao número de escolas, a esfera municipal alcançou nos anos 30-40 uma superioridade em termos numéricos absolutos, mas como os dados indicam, a rede estadual foi a que apresentou maiores indicativos de crescimento no decênio 30-40 (93% contra 53% do particular e 38% da esfera municipal). No entanto, conforme também já registrei, esse domínio municipal deu-se basicamente na educação primária rural. A política estadual em relação ao ensino primário foi a de investir nos centros urbanos e no modelo dos grupos escolares. A esfera estadual, mesmo mantendo um número menor de escolas primárias, equalizava em número de professores com as escolas municipais e rivalizava, também, no número de alunos matriculados. Isso indica que os municípios mantinham principalmente as escolas isoladas ainda de um único professor e com um número reduzido de alunos. Se considerarmos os números apresentados no Relatório da Secretaria de Educação e Saúde Pública do ano de 1941, em relação aos professores primários, percebemos que, enquanto os municípios gaúchos em sua totalidade mantinham, para as escolas primárias, 3.020 professores, o Estado tinha nesse mesmo ano um total de 3.863 professores – uma diferença significativa, principalmente considerando o número de escolas que cada esfera administrativa mantinha nesse mesmo ano: 3.325 pelo município e 818 pelo Estado (Relatório da Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1937-1942).

Em relação ao número de alunos matriculados em cada uma das redes de ensino, nos anos 30, pode-se recorrer aos dados do período de 1932-1935 para percebermos, por um lado, a aproximação nos números de alunos matriculados nas escolas estaduais e municipais, e, por outro, o declínio das matrículas no ensino particular:

Quadro 15

MATRÍCULA GERAL NO ENSINO PRIMÁRIO

DO RIO GRANDE DO SUL - 1932-1935

Ano	Total	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1932	261.447	83.402	31,9%	88.429	33,8%	89.616	34,3%
1933	249.895	89.977	36,0%	88.537	35,4%	69.639	27,9%
1934	264.471	100.256	37,9%	100.335	37,9%	62.629	23,7%
1935	279.873	103.345	36,9%	111.058	39,7%	63.979	22,9%

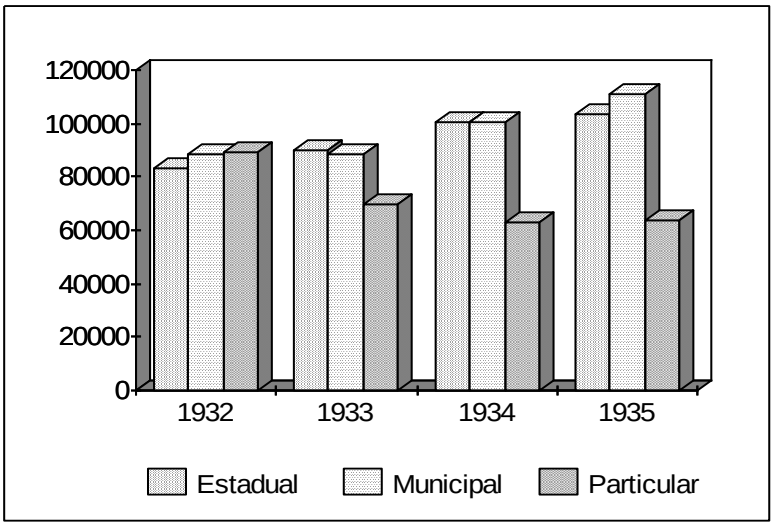
Adaptado da tabela apresentada por Elomar Tambara, 1995, p.286.[59]

Sob a forma de gráfico, pode-se visualizar melhor as alterações indicadas pelos dados do quadro anterior:

Gráfico 2

MATRÍCULA GERAL NO ENSINO PRIMÁRIO DO RIO GRANDE DO SUL,

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 1932-1935



Embora sendo dados de difícil comparação (porque referem-se a anos diferentes, já que não existem dados disponíveis, do mesmo ano, sobre as duas categorias) chamo a atenção para a relação entre o número de escola por dependência administrativa e o número de

matrículas. Tomo o número de escolas de 1930 (Tambara, 2000) e as matrículas do ano de 1932 (Relatório da Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1937-1942) na tentativa de mostrar uma tendência que indica que, mesmo com um número menor de escolas em relação aos municípios e aos particulares, a esfera estadual rivalizava em número de matrícula com ambos:

Quadro 16

NÚMERO DE ESCOLAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA EM 1930 E MATRÍCULAS EM 1932

	Estaduais	Particulares	Municipais
Nº de escolas– 1930	586	1.245	2.055
Matriculados – 1932	83.402	89.616	88.429

Dados de 1930: Elomar Tambara, 2000.
Dados de 1932: Relatório da Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1937-1942.

Isso implicava numa média de alunos por estabelecimento da ordem de 142 nas escolas estaduais, 71 nas particulares e 43 nas municipais. Como se observa, essa média era o dobro nas escolas estaduais em relação às particulares e quase quatro vezes maior do que nas escolas municipais.

Pelos dados de um modo geral e em especial conforme o quadro 13 e o gráfico 1 apresentados anteriormente, referentes ao número de grupos escolares e de escolas isoladas existentes no Rio Grande do Sul para o período de 1937 e 1942, é possível perceber que desde meados dos anos 30 o número de grupos escolares teve um crescimento significativo em relação às escolas isoladas no âmbito do governo estadual. Houve nesse período, portanto, um crescimento dos grupos escolares que marcou um investimento, uma priorização, por parte do governo gaúcho, na escola urbana em detrimento da escola isolada rural, configurando a consolidação do modelo escolar. Esse modelo escolar, representado a partir da década de 30 pelos **grupos escolares**, teve sua gênese nos colégios elementares criados em 1909.

Chega-se, portanto, aos anos 40, com um visível crescimento do número dos grupos escolares estaduais. Novamente, nesse período, procederam-se algumas modificações

[59]Não considerei, nessa tabela, o número de matrícula do ensino primário da esfera federal porque me pareceu pouco significativo no conjunto dos dados: 1.745 para o ano de 1933 (0,7%); 1.251 para 1934 (0,5%); 1.491 para 1935

/alterações na estrutura do ensino público. Nesse sentido, foi extinto, em 1942, o sexto ano das escolas primárias do Estado[60] e, a partir de 1947, de acordo com a *Lei Orgânica Federal de 1946* [61], o ensino no Estado organizou-se em **curso elementar**, de quatro anos, e **curso complementar**, de um ano. As escolas isoladas podiam oferecer somente o curso elementar, o que na prática significava que as escolas mantinham até o 4º ano escolar, e os grupos escolares ofereciam o curso elementar e o curso complementar, ou seja, mantinham do 1º ao 5º ano[62].
Na prática havia, nos anos 50, conforme registro e a classificação feita pelo professor Roberto Moreira (1955), cinco espécies de unidades escolares no Estado: a) de uma só classe (escola isolada); b) de 2 a 4 classes heterogêneas quanto ao nível de aprendizagem (escolas reunidas); c) de 4 a 8 classes homogêneas quanto ao nível de aprendizagem (pequenos grupos escolares); d) de 9 a 15 classes homogêneas (grupos escolares médios); e) de 16 e mais classes homogêneas quanto ao nível de aprendizagem (grandes grupos escolares) (p. 106) [63].

Em relação ao número de alunos matriculados em cada um desses estabelecimentos de ensino, Moreira afirma que: as escolas do tipo *a* têm de 15 a 45 alunos matriculados; as do tipo *b*, de 40 a 100 alunos; as de tipo *c*, de mais de 100 alunos a 240; as de tipo *d*, de mais de 240 a 600 alunos; as de tipo *e*, mais de 600 alunos. Quanto ao horário de funcionamento das escolas, segundo o que foi registrado por Roberto Moreira, a maioria funcionava em dois turnos; exceção para as escolas de tipo *e,* que funcionavam predominantemente em três turnos de três horas cada.

Do ponto de vista institucional – e para o que aqui interessa – é na escola com essas características administrativas, pedagógicas e organizacionais que o discurso da *modernidade pedagógica* vai instaurar algumas *novas* práticas pedagógicas e reafirmar outras tantas. É esse processo que interessa agora analisar. No entanto, para concluir, reafirmo que o ensino primário

---

(0,5%); e sem dados para 1932.

[60]Decreto 491, de 23/02/1942.

[61]Decreto-Lei 8529, de 02/01/1946.

[62]Algumas das professoras entrevistadas para esta pesquisa lembram-se "cheias de orgulho" de quando trabalhavam na zona rural e alguns de seus alunos vinham para a cidade para freqüentar o 5º ano e saíam-se bem na "escola da cidade". Isso é relembrado por elas como um mérito pessoal e como resultado de seus esforços como professora.

[63]Embora a denominação "escolas reunidas" não fosse mais de uso corrente nos anos 50, possivelmente Moreira refere-se às escolas isoladas cujos prédios eram ocupados pela manhã por uma escola com uma ou duas professoras e à tarde por outra escola (realidade comum no Rio Grande do Sul e registrada no *survey* realizado pelo INEP), ou então escolas isoladas, cuja mesma professora ministrava aulas pela manhã para uma ou duas classes (normalmente 1º e 2º anos) e à tarde para outras duas classes (3º e 4º). No início deste trabalho, ao

gaúcho pode ser compreendido, nesta primeira metade do século XX, a partir de dois *momentos-fortes*. O primeiro, entre os anos 10 e meados dos anos 30, foi o momento de criação e expansão do ensino público sob a égide do Estado - conforme caracterizado neste capítulo. O crescimento do ensino público nesse período já foi registrado por alguns trabalhos historiográficos produzidos no Rio Grande do Sul. O fundamental, contudo, é perceber que o Estado propunha um modelo específico de escola que se diferenciasse da escola isolada dos tempos do Brasil imperial (foi através dos grupos escolares, segundo Luciano Faria Filho e Diana Vidal [2000], que "os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar, e, por vezes, espetacular", p. 24). A escola nascida na primeira década deste século pretendia ser uma escola moderna, de características urbanas, dotada de uma organização racional. Os colégios elementares – posteriormente denominados de grupos escolares – representaram o esforço nesse sentido. Não foram, contudo, implantados sem dificuldades e conflitos em relação às condições existentes (a realidade descrita por Roberto Moreira, na sua *radiografia* do ensino gaúcho [INEP, 1955] para os anos 50, mostra que havia ainda dificuldades de toda ordem no campo educacional: inadequação dos prédios escolares, falta de recursos materiais, problemas para organização das classes, falta de professores, dificuldades da formação docente, etc).

O segundo momento estruturante da escola primária gaúcha caracteriza-se pela institucionalização da **renovação pedagógica**. Pode-se afirmar que esse foi um processo vivenciado na educação gaúcha a partir do final dos anos 30 e alcança seu ápice nas décadas de 40 e 50 com a criação e o desenvolvimento do trabalho do **Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** (CPOE), ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

É no sentido de compreender a produção, a circulação e a apropriação do discurso pedagógico de renovação e os efeitos produzidos por esse discurso na prática pedagógica da escola primária que pretendo desenvolver o restante deste trabalho.

Este capítulo teve, no entanto, o objetivo de expor o processo de consolidação de um modelo escolar e de argumentar que os anos 10 e início dos anos 30 marcaram, no Rio Grande do Sul, o momento da organização de um sistema público de ensino e a expansão de uma rede de

---

chamar a atenção para a não-uniformidade e não-homogeneidade da escola pública primária, tinha como referência, justamente, essa multiplicidade de experiências.

escolas públicas sob a responsabilidade do Estado. Foi nesse contexto educacional e institucional que no final dos anos 30 emergiu um discurso de renovação pedagógica.

****

CAPÍTULO 2
Entre práticas e discursos: a institucionalização da *modernidade pedagógica* no Rio Grande do Sul (anos 30-50)

A mesma ciência [pedagógica] que faz a humanidade forte e emancipada, serena e feliz, transforma-se em arma pontiaguda ou veneno corrosivo, quando desligada de Deus (Professora Berenice Vieira. *Bilhete à nova professora estagiária*. Revista do Ensino, n° 11, novembro de 1952).

(...) Se queremos formar os alunos para a vida, procuremos oferecer-lhes vida dentro da escola, pois é vivendo que aprendemos a viver melhor (Gercy Costa S. Neto. *O sentido de um curso.* Revista do Ensino, n° 32, agosto de 1955).

2

Conquanto as pedagogias anteriores buscassem a verdade na providência divina, o saber pedagógico "moderno" combinava certas visões religiosas acerca da salvação com disposições científicas direcionadas à verdade e ao autocontrole como processos racionais
(Thomas Popkewitz, 1998a, p. 154).

Este capítulo tem como objetivo abordar, em primeiro lugar, a emergência nos anos 30 do discurso de renovação pedagógica no Rio Grande do Sul. Na primeira seção, *Progresso moderado: os anos 30 e a emergência do processo de renovação pedagógica do Estado*, desenvolvo a idéia de que, do ponto de vista do ensino público, foi durante a gestão de J. P. Coelho de Souza à frente da Secretaria de Educação que ocorreu uma divulgação mais ampliada dos princípios da renovação pedagógica, principalmente de inovações didáticas para o ensino primário (os programas de ensino foram modificados, por exemplo, em 1939, apresentando muitos aspectos relacionados à Educação Nova*).*

Em segundo lugar, argumento que nos anos 40 e 50, no Rio Grande do Sul, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) assumiu o processo de produção e de divulgação dos princípios da renovação pedagógica, defendendo um ensino de bases *científico-experimentais,* ancorado na chamada **ciência renovada** (baseada fundamentalmente na Psicologia infantil, na Pedagogia Experimental e nos princípios da Escola Renovada) combinando, contudo, elementos desse discurso científico com princípios da **democracia cristã**. Nessa perspectiva, o CPOE impunha um discurso cuja síntese inscrevia-se na máxima da escola como *oficina da vida.* Desenvolvi esses aspectos em duas seções intituladas: *O fim do empirismo desorientado e a produção de uma expertise educacional: a criação do Centro de*

Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE (1943); e *Ensinar a viver: a ciência moderna e a função da escola e do ensino no discurso pedagógico do CPOE*.

Alguns autores que tratam da renovação/modernização pedagógica (Rogério Fernandes 1993; Bernat Sureda Garcia 1993; Aida Terrón Bañuelos, 1997) apresentam esse processo sob dupla configuração, embora afirmem que constitua um processo único: a primeira, das reformas dos sistemas educativos, e a segunda, a dos projetos, dos movimentos, das inovações escolares ou educativas, ou mais precisamente, nas palavras de Aida Terrón Bañuelos (1997), das "atuações mais especificamente pedagógicas destinadas a qualificar os profissionais do ensino, a modificar as condições organizativas dos centros escolares, abrindo-os, além disso, a outras funções sociais, e a melhorar os processos de ensino-aprendizagem" (p. 104). Em Bernat Sureda Garcia (1993) encontra-se, também, uma definição dessa dupla configuração dos estudos sobre renovação pedagógica. Nas palavras de Garcia, o campo dos estudos sobre reformas educativas faz "referência aos programas de transformação educativa e escolar empreendidos especialmente pelos poderes públicos para mudar a realidade educativa de um Estado ou território determinado", e o campo das inovações escolares ou educativas, refere-se "a intentos ou projetos de mudança ou transformação de algum dos aspectos das instituições educativas" (p. 171). Para o que aqui nos interessa, Garcia afirma que o processo das inovações pedagógicas "pode ter sua origem na ação dos educadores, de instituições ou de grupos diversos" (p. 171). Para Aida Terrón Bañuelos (1997), a modernização do sistema educativo conta sempre com a participação das forças políticas, dos professores de todos os níveis de ensino, dos pedagogos, dos técnicos da educação.

Tomo, assim, **renovação pedagógica** não no sentido tradicional de uma reforma educacional ou como uma ação específica de alguém ou de alguma instituição em particular, mas como um *movimento* polifônico, multiforme, e de complexas e múltiplas determinações, que vai dos poderes públicos educacionais, das instituições científicas e pedagógicas, dos pedagogos e dos *especialistas* educacionais às escolas primárias e às professoras, do campo das idéias e dos saberes pedagógicos às práticas e ao cotidiano escolar e vice-versa. **Renovação pedagógica** expressa aqui um conjunto de idéias e práticas que visou, principalmente entre os anos 30 e 60, estabelecer uma mudança, uma alteração e até em alguns casos uma ruptura com as práticas de ensino vigentes na escola primária. Conforme Rogério Fernandes (1993), "a história das inovações educativas é a história de *crises* e de *roturas,* ou de busca de uma e

outra coisa. Está, pois, vocacionada para a abordagem dos problemas de reelaboração dos sistemas ou das práticas no quadro de 'curtas durações' em que se manifestam" (p. 157-158).
A renovação pedagógica foi um movimento que pretendeu, fundamentalmente, fixar **bases científicas** para o ensino.

Procurei não estabelecer, na *leitura* deste processo e deste período da história escolar do Rio Grande do Sul, um juízo de valores no sentido de apresentar a renovação pedagógica como melhoria, progresso, avanço ou como insucesso ou retrocesso do sistema educativo. Interessaram-me, mais especificamente, as representações de escola, de alunos, de professores, e os *efeitos* na prática escolar desse conjunto de saberes pedagógicos em circulação no Rio Grande do Sul desde o início dos anos 30.

Alguns indicadores permitem situar os anos 30 e 50, na educação sul-rio-grandense, como *tempos* de renovação pedagógica. Fundamentalmente, em meu entendimento, pelas seguintes razões: primeiro, houve um forte apelo ao caráter científico da educação, no sentido de fazer da Pedagogia um campo experimental; segundo, as práticas e os discursos pedagógicos foram ancorados especialmente na Psicologia como 'ciência da educação' e como ciência da criança; terceiro, ocorreu um movimento no sentido das inovações didáticas na escola e nas salas de aulas que emanaram das Escolas de Formação, das próprias professoras e professores, dos órgãos públicos de direção do ensino – especialmente do CPOE -, de práticas pedagógicas *alternativas*, e que estavam ancoradas nos princípios da Escola Nova ou Renovada; quarto, observou-se um grande desenvolvimento da *expertise* pedagógica e dos *experts* em educação, ou seja, os *técnicos educacionais* ganharam uma legitimidade nunca antes experimentada; quinto, sucederam-se iniciativas editoriais no campo educacional, destacando-se a tradução de obras pedagógicas e a criação, em 1939, da Revista do Ensino, cujo objetivo era, também, o de divulgar idéias da Educação Nova; e, por fim, sucederam-se algumas mudanças nas estruturas administrativas do ensino público, na qual o destaque foi a reorganização da Secretaria de Educação e com ela a própria criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) em 1943. Essas mudanças caracterizaram-se por um esforço em pautar a administração educacional em princípios técnico-científicos. A figura do *técnico educacional* surgiu, nesse período, com força total. A idéia corrente era a de que a prática educacional deveria estar fortemente ancorada nos princípios da Psicologia infantil, da Biologia, da Estatística, da Pedagogia Experimental e da Sociologia, principalmente. E a função dos *técnicos*,

profundos conhecedores das ciências auxiliares da Educação, era a de produzir, a partir desses saberes científicos, os quadros de referência para as práticas docentes. O resultado disso seria, nessa visão, a eficiência do/no processo ensino-aprendizagem. Era como se tudo estivesse reduzido a uma fórmula: descobertas científicas + mediação de técnicos + aplicação prática + centralização do processo de avaliação = eficiência pedagógica.

Nesses *tempos* de renovação, acima referidos, em curso no Rio Grande do Sul entre os anos 30 e 60, o conjunto de medidas, de ações, de práticas e de discursos foi denominado de **ciência renovada** ou **ciência moderna**. A ciência moderna foi um esforço de construção de um pensamento educacional e de práticas pedagógicas renovadas e cientificamente fundamentadas. Isso significou, entre outras coisas, a extensão do uso de testes para classificação dos alunos (principalmente os *Testes ABC* de Lourenço Filho), a alteração dos programas de ensino, a utilização de provas objetivas com a centralização desse processo (de responsabilidade do CPOE), a adoção de um conjunto de práticas de 'descritibilidade' da infância e a construção de uma *nova* identidade profissional para os docentes.

A ciência renovada estava assentada principalmente na **Psicologia**, na **Pedagogia Experimental** e nos princípios da **Educação Nova** ou **Escola Renovada**. A esta visão científica de educação estava associada, também, uma perspectiva religiosa fundamentada na **democracia cristã**, compondo aquilo que Popkewitz assinala na epígrafe reproduzida acima como sendo a combinação, no campo educativo, de visões religiosas com disposições científicas. Essa configuração do discurso pedagógico, no caso do Rio Grande do Sul, representou, também, uma *perspectiva moralizante* para o ensino, especialmente para o ensino primário. Os discursos produzidos pelo CPOE e seus quadros de referência (as prescrições, as regulamentações, as normatizações, as sugestões) para as práticas escolares, procuraram estabelecer formas de controle, de regulação, de monitoramento, de normalização da vida de alunos, de suas famílias e das professoras. O aparato pedagógico criado em torno dos alunos, o currículo escolar, as práticas no cotidiano da escola, a normatização do trabalho docente e da própria vida das professoras, apontam nesse sentido: desenvolver uma ação moralizadora, reguladora e disciplinadora *na* e *através da* escola.

Adiante ver-se-á, também, como a Psicologia Educacional e mais especificamente a Psicologia infantil ancorou discursos e práticas emanadas do CPOE. Essa influência é perceptível principalmente na condução das pesquisas educacionais levadas a efeito pelo Centro de

Pesquisas e Orientação Educacionais, nos registros e nas formas de divulgação desses resultados, nas justificações e nos usos de *verdades* produzidas por essas pesquisas nas práticas escolares (a organização das classes é um dos exemplos dessa afirmativa). Nesse caso, os discursos produzidos pelo CPOE adquiriram *valor de verdade*.

Os princípios da Escola Renovada, como mais comumente foi denominado o movimento de renovação pedagógica no Rio Grande do Sul, foram difundidos principalmente por duas instituições: no final dos anos 20 e nos anos 30, pelas Escolas de Formação de professores, com destaque para a Escola Normal de Porto Alegre e, a partir dos anos 40, foi o CPOE quem difundiu, produziu, apropriou-se dos princípios renovadores e pôs em circulação um conjunto de discursos baseado nesses fundamentos. Vale ressaltar que se o movimento da Educação Nova constitui uma referência importante no processo de renovação pedagógica no Rio Grande do Sul não foi, contudo, o único movimento a sustentar os discursos e as práticas escolares nesse período. A Educação Nova na vertente do ensino ativo, na perspectiva da criança como centro do processo educativo, foi um dos pilares da renovação pedagógica no Rio Grande do Sul, embora não tenha sido exclusivo. Isso explica, também, a opção pela expressão **renovação pedagógica**. É uma expressão ampla que abarca os campos da Psicologia, da Pedagogia Experimental e da Educação Nova, principais sustentáculos do movimento renovador. É nesse sentido que desenvolvo o presente capítulo.

No caso da influência da *democracia cristã* (Boletim do CPOE, 1958; Boletim CPOE, 1959) nos rumos da educação sul-rio-grandense, a ênfase foi colocada sob o caráter espiritualista da educação: necessidade de uma direção ética no sentido de Deus e da imortalidade da alma. A democracia, entendida como a orientação para a liberdade e para a igualdade de direitos e deveres, estava associada a esse caráter espiritualista da educação (Cf. Ruth Ivoty da Silva, Revista do Ensino, n° 57, novembro de 1958). E, conforme a primeira epígrafe de abertura deste capítulo, a ciência pedagógica não poderia desligar-se de Deus. Se assim fosse, tornar-se-ia "uma arma pontiaguda ou um veneno corrosivo".

1. *Progresso moderado:* os anos 30 e a emergência do processo de renovação pedagógica no Estado

Muito embora não caiba aqui refazer a história política do Rio Grande do Sul, é importante relembrar, como já foi mencionado no primeiro capítulo, que desde a última década

do século XIX até o final dos anos 20 o Estado foi *oficialmente* administrado por Júlio de Castilhos, Borges de Medeiros e Carlos Barbosa Gonçalves, sob os princípios positivistas de Augusto Comte. Em função disso, vigoraram idéias que instauraram práticas na vida sócio-política e administrativa, como as da relação entre a ciência (a ciência positiva) e a preservação da ordem e do progresso social; da crença na "civilização científico-industrial"; do caráter natural de uma estrutura social hierárquica (a cada indivíduo conforme suas capacidades e qualidades pessoais); da submissão da política à moral; da supremacia da ordem espiritual sobre a ordem temporal; da necessidade da submissão inquestionável e irrestrita do partido ao comando dos chefes (respeito pelas autoridades); da liberdade espiritual e profissional, etc. É desses princípios que decorreram muitas das ações educativas dos positivistas gaúchos (liberdade de ensino: ao Estado caberia universalizar o ensino primário e à livre iniciativa o ensino secundário e universitário; privilegiamento do caráter prático do ensino em detrimento do *teórico*; valorização das ciências exatas e experimentais; etc)[64]. Foi nesse contexto que surgiram os colégios elementares, como indiquei no capítulo anterior.

A reorganização política-econômica do país a partir da Revolução de 30, cujo líder Getúlio Vargas tinha assumido o governo do Rio Grande do Sul em 1928, redefiniu também os rumos da vida sócio-política do Estado. Como em todos os demais Estados brasileiros, também para o Rio Grande do Sul, nesse período, foi nomeado um interventor: Gen. José Antônio Flores da Cunha (1930-1937) que depois de brigas e dissidências internas em seu partido - Partido Republicano Liberal - renunciou às funções de interventor em 1937. Depois dele e até a eleição pluripartidária que elegeu Walter Jobim (PTB, 1947-1951) o Estado teria, em função dos acontecimentos de 1937, ainda outros interventores: Gen. Daltro Filho (que assumiu em 1937 e faleceu em seguida, em 1938, assumindo interinamente Maurício Cardoso), Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias (de 1938 até 1943, quando então partiu para a Europa integrando a Força Expedicionária Brasileira), seguido depois pelo Ten.-Cel. Ernesto Dornelles (1943-1945). Em 1945, em função da deposição de Getúlio Vargas e, conseqüentemente, do fim do Estado Novo, assumiu interinamente o governo do Estado o Desembargador Samuel Figueiredo e Silva (1945-1946) e, em 1947, o Rio Grande do Sul encerraria o período de transição com Pompílio Cylon Rosa (1946-1947)[65].

---

[64] Ver para isso os trabalhos de Elomar Tambara, 1995 e Berenice Corsetti, 1998.

[65] Para além da época dos interventores e das interinidades, o período de abrangência desta pesquisa atinge também os governos eleitos de Walter Jobim (PTB, 1947-1951), de Ernesto Dornelles (PSD, 1951-1955) e de Ildo Meneghetti (eleito pela Frente Democrática, composta pelo PSD, PL e UDN, 1955-1959). Cabe destacar, em relação

Foi durante o governo do interventor Cordeiro de Farias que assumiu a Secretaria de Educação o bacharel em Direito e deputado pelo Partido Republicano Liberal, J. P. Coelho de Souza[66]. Coelho de Souza realizou algumas mudanças no campo educacional motivado pelo clima reformista que experimentou o país nos anos 20 e 30[67]. Associado a isso, havia as experiências de reformas dos sistemas de ensino público, processadas em outros Estados brasileiros desde os anos 20, que iriam influenciar as ações no campo da educação pública no Rio Grande do Sul (era o caso das reformas em São Paulo, com Sampaio Dória, em 1920; no Ceará, em 1922, com Lourenço Filho; na Bahia, em 1924, com Anísio Teixeira; em Minas Gerais, em 1927, com Francisco Campos; no Rio de Janeiro, em 1928, com Fernando de Azevedo). Essa *onda* reformista na educação atingiu também o Estado gaúcho, contudo, com algumas particularidades. Nenhuma 'grande reforma' foi proposta. Foram sendo, no entanto, desenvolvidas paulatinamente várias ações que permitem identificar os anos 30 como o da difusão de discursos e de práticas ligadas ao movimento renovador para o caso do ensino público. Essas idéias já vigoravam no Rio Grande do Sul. Entretanto, elas tomam uma forma mais definida com algumas estratégias e ações adotadas no âmbito das políticas oficiais.

---

ao período que vai dos interventores ao dos três governadores eleitos, que ocuparam a Secretaria de Educação respectivamente: Othelo Rosa no governo Flores da Cunha; J. P. Coelho de Souza no governo de Cordeiro de Farias e de Ernesto Dornelles; o médico Ivo Corrêa Meyer durante a gestão de Samuel Figueiredo e Silva; Francisco Brochado da Rocha no período da interinidade de Cylon Rosa. Já no período posterior, o Secretário de Educação de Walter Jobim foi Elói Rocha; de Ernesto Dornelles, José Mariano de Freitas Beck e de Ildo Meneghetti, sucessivamente Liberato Salzano Vieira da Cunha, Ariosto Jaeger e Adroaldo Mesquita da Costa (Cf. Arthur Ferreira Filho, 1978).

[66] "J. P. Coelho de Souza nasceu em Porto Alegre, sendo filho do desembargador Paulino Berlinck Coelho de Souza e de Ana Barreto Coelho de Souza. Iniciou seus estudos de humanidades com sua mãe, senhora de vasta ilustração, concluindo-os no Ginásio Anchieta e em cursos particulares. Matriculou-se em 1918, na Faculdade de Direito da futura UFRGS, liderando a classe estudantil, na condição de Presidente da Federação Acadêmica quando iniciou suas atividades políticas. Exerceu vários cargos, por curta duração, no interior, fixou-se em Porto Alegre, dedicando-se à advocacia, e em 1934 foi eleito pelo P.R. Liberal, deputado à Assembléia Constituinte Estadual, onde ocupou a Secretaria, sendo orador oficial da sessão comemorativa do 1° Centenário da Revolução Farroupilha. Nomeado Secretário de Educação, em 1937, conservou-se no cargo até princípios de 1945, e entregou-se à grande atividade, lançando as bases do ensino gaúcho atual" (J.P. Coelho de Souza. Caminhada. Porto Alegre. Sulina, 1969. Citado em Mª Helena Bastos, 1994).

[67] Em alguns casos, o trabalho de Coelho de Souza é associado a "idade de ouro" do ensino gaúcho: "O governo Cordeiro de Farias assinalou-se principalmente em três setores administrativos [educação, saúde e estradas]. Na Educação e Cultura, a cargo de J. P. Coelho de Souza, espírito brilhante, com alta noção do papel chamado a desempenhar, abriu-se um era nova, transformando em poucos anos o panorama educacional do Estado. Melhoraram-se consideravelmente os quadros do magistério, em quantidade e qualidade. As chamadas zonas coloniais, ainda servidas quase exclusivamente pelas escolas particulares, onde predominava o ensino de idiomas estrangeiros, receberam com a escola oficial o conhecimento da língua e a consciência da Pátria. Orientou-se o ânimo vacilante do jovem colono que, afinal, decidiu-se entre a verdadeira nacionalidade e os liames de uma forte tradição que o comprometia com a terra de seus avós. Prédios escolares de todos os tipos foram construídos em todos os rincões do Estado. Milhares de novas professoras foram nomeadas. Através de convênios com os municípios, substabeleceu-se uma perfeita colaboração entre Secretaria e as Prefeituras. De tal sorte foi impulsionada a instrução nesse período governamental, que o Rio Grande do Sul, cuja classificação, em matéria de

Assim é que, entre meados da década de 30 e meados da década de 40, o aparelho administrativo da educação pública passou por alterações significativas. O ano de 1935 marca a criação da *Secretaria de Educação e Saúde Pública*, do *Conselho Estadual de Educação* e, na mesma década, em 1938, a criação das *Delegacias Regionais de Ensino*. Num esforço para descentralizar o trabalho de fiscalização do ensino e implementar a orientação didático-pedagógica nas escolas primárias foi instituído, com as Delegacias Regionais de Ensino, o cargo de *Orientador do Ensino Elementar*[68]. Estabeleceu-se, portanto, todo um *arsenal pedagógico*, construído e difundido pelas diferentes instituições que foram responsáveis por novas práticas instauradas na escola. Igualmente procedeu-se a extensão do trabalho dos *especialistas* em educação, que tinham como um dos objetivos principais uma orientação pedagógica *científica* e o controle do andamento dos trabalhos nos estabelecimentos de ensino. Também nesse ano de 1938 é organizada *a carreira do magistério público primário*[69].

Ao comentar a organização administrativa da educação no Rio Grande do Sul, desde meados dos anos 30, Roberto Moreira (1955) afirmou que a Secretaria de Educação procurou atender aos princípios da *divisão* e da *funcionalização* do trabalho. O princípio da divisão do trabalho, segundo o autor, adotado no Estado, consistia "em dividir o trabalho que constitui atividade ou função complexa, em uma série de funções parciais, relativamente mais simples, se tivermos em vista o todo complexo" (p. 37-38). Para Moreira, esse é um princípio fundamental e a base de toda organização institucional. No aspecto da *funcionalização do comando*, a Secretaria de Educação havia se organizado, segundo sua perspectiva, em seis grandes tipos de funções: a *diretiva* e a *complementar de direção* (Gabinete do Secretário e órgãos consultivos, entre eles, o Conselho Estadual de Educação); a de *administração geral* (Diretoria Geral de Instrução Pública, diretamente subordinada ao Secretário de Educação e Cultura com competência para dirigir, coordenar e fiscalizar todos os serviços administrativos); a de *administração especial* (as Superintendências de Ensino Primário, de Ensino Rural, de Ensino Normal, de Ensino Profissional, de Educação Especial, de Ensino Secundário, de Educação Artística, de Educação Física, de Educação de Adultos); a de *pesquisa e controle* (Diretoria de

---

ensino popular, não era das mais lisonjeiras, passou logo a ocupar o primeiro plano entre as unidades da federação brasileira" (Arthur Ferreira Filho, 1978, p. 239).

[68] Disso decorreu um fenômeno interessante. Com a extinção do cargo de inspetor escolar e com a criação da função de *orientador de ensino*, ligados às Delegacias Regionais, esse espaço passou a ser ocupado pelas mulheres. Nas primeiras duas décadas deste século esse cargo era exercido apenas por homens (Relatório da Secretaria do Interior e do Exterior, 1908. Quadro dos Inspetores Escolares). Com as Delegacias de Ensino houve um processo de *feminização* dessa função.

Estatística Educacional, Delegacias Regionais de Ensino, Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, a partir dos anos 40); e a de *execução* (estabelecimentos de ensino; instituições de educação extra-escolar: Biblioteca Pública, Museu, Arquivo Histórico e Teatro São Pedro; serviços auxiliares)[70].

A apresentação da organização administrativa e os comentários do professor Roberto Moreira permitem-nos perceber um esforço na construção de uma **administração técnico-científica** no campo educacional. Os *novos tempos* chegaram, enfim, respaldados em princípios científicos e alcançaram desde a organização administrativa até os espaços das salas de aulas. Como afirmou o próprio Moreira, analisando a administração da educação gaúcha, "o planejamento, a organização, o comando, a coordenação e o controle são, hoje em dia, técnicas de fundamentação científico-experimental" (p. 51).

Conforme disse inicialmente, nos anos 30 e 40 - mais especificamente de 1937 a 1945, não por acaso durante o Estado Novo - o Rio Grande do Sul teve à frente da Secretaria de Educação um homem que deixaria marcas no ensino público do Estado e seria o responsável direto por muitas dessas mudanças: José Pereira Coelho de Souza. Homem de idéias firmes, nacionalista militante, anti-socialista, colaborador e defensor do regime autoritário do Estado Novo, Coelho de Souza lutou por uma educação pública que tivesse como princípios gerais uma orientação às novas gerações rio-grandeses no sentido "da beleza moral da vida e do cumprimento do dever cívico, do reconhecimento dos valores espirituais, da consagração total à Pátria, do ideal da unidade brasileira, da disciplina da vontade, da vocação da ordem, da austeridade da conduta, da elegância das atitudes" (Relatório da Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1940). Coelho de Souza, como Secretário da Educação, administrou a educação sul-rio-grandense nesse período, tendo como elementos condutores de suas ações esses princípios para a escola primária e, conseqüentemente, para os alunos e para as professoras. Coelho de Souza teve, também, como princípios de trabalho, a **unidade de comando** e a **pluralidade de chefia** (Relatório da Secretaria de Educação, 1943). Para o Secretário, a

---

[69] Decreto nº 7640 de 28/12/1938.

[70] Nas palavras de Roberto Moreira (1955), na Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul havia realmente uma "preocupação bem viva pelo princípio da divisão do trabalho, estando em processo uma departamentalização que os próprios administradores não julgam completa nem perfeita. Este senso de autocrítica construtiva é o que de mais notável encontramos no Estado sulino, capaz de levar, como está levando, a um contínuo aperfeiçoamento dos sistemas administrativos e executivos da educação. Ainda agora foram contratados os serviços técnicos de um escritório de administração, a fim de ser estudada e reformada a organização da Secretaria em termos de técnica rigorosamente científica" (p. 50).

unidade de comando significava a "máxima centralização de planejamento" e a pluralidade de chefia, a "descentralização na execução" (Relatório da Secretaria de Educação, 1943). Foi considerando esses princípios que delegadas/os de ensino, orientadoras e diretoras das escolas públicas gaúchas levaram a efeito as decisões centralizadas da Secretaria de Educação; decisões que tinham como alvo as professoras e os alunos das escolas públicas. Coelho de Souza afirmara que o mais importante na sua gestão seria desenvolver um trabalho de bases científicas e racionais a cargo dos "mais eminentes técnicos educacionais". E assumiu integralmente a premissa de que a renovação educacional era fundamental porque permitiria o "aperfeiçoamento das instituições por organização racional e maior espírito técnico" (Lourenço Filho, 1969a, p. 30).

Na retórica de Coelho de Souza, era preciso criar "um novo homem" para uma "nova sociedade". Nesse sentido, a renovação pedagógica auxiliaria na tarefa de formação desse "novo homem". A escola deveria ser espaço de formação integral dos sujeitos e não apenas lugar de instrução. Coelho de Souza teve duas preocupações básicas enquanto esteve na Secretaria de Educação. A primeira, promover uma renovação didática que possibilitasse à escola ser esse lugar de formação do "homem novo"; a segunda, desenvolver uma ampla política de nacionalização do ensino no Estado[71]. Muitas das medidas adotadas em sua gestão tiveram a intenção de cumprir essas metas. No caso da renovação escolar cita-se, a título de exemplo, a aprovação do *Decreto 8020*, de 1939, que aprovou o novo *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado*. Esses Programas – que serão tratados de forma mais detalhada no quinto capítulo – colaboraram na difusão e fizeram circular por todo o Rio Grande do Sul muitos dos princípios da Escola Renovada (a escola centrada nas experiências das

[71] Embora considere a questão da **nacionalização do ensino** fundamental para a compreensão do ensino público nesse período, ela será tratada aqui apenas de forma tangencial. Primeiro, porque exigiria uma pesquisa específica por se tratar de uma temática bastante complexa (que demandaria um amplo estudo da chamada *região colonial*); segundo, porque a centralidade deste trabalho é o **discurso pedagógico da renovação**. Embora renovação e nacionalização estivessem, nesse período, inter-relacionados, abordarei mais especificamente a questão da renovação pedagógica no discurso de Coelho de Souza e na educação gaúcha dos anos 30. Há trabalhos na historiografia sul-rio-grandense dedicados à questão da nacionalização do ensino. Ver, por exemplo, a tese de Mª Helena Bastos, *O novo e o nacional em Revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: USP, 1994. Nesse trabalho, Mª Helena Bastos argumenta que "a forte concentração de imigrantes de origem alemã e italiana determinou que a questão da nacionalização estivesse presente, no Rio Grande do Sul desde a segunda década do século XX, com a Primeira Guerra Mundial, quando são adotadas medidas visando ao 'abrasileiramento' dessas regiões" (p. 43). A campanha de nacionalização intensificou-se nos anos 30 com a política getulista e com a ação dos interventores nos Estados, principalmente do sul do país. A campanha de nacionalização do ensino pode ser considerada também um dos fatores responsáveis pelo crescimento da rede pública estadual de ensino nos anos 30.

crianças, os métodos ativos, a autodisciplina dos alunos, o desenvolvimento da curiosidade e da capacidade criadora, o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos, etc.).

Eram de Coelho de Souza as palavras: "nem a paralisia das rotinas nem o abalo das revoluções, mas o passo firme de um progresso sadio e moderado" (Revista do Ensino, nº 22, junho de 1942). Esta era a síntese do pensamento do Secretário da Educação que sinaliza a maneira como ele entendia que deveria proceder-se a renovação didática nas escolas gaúchas.
Para desenvolver esse "progresso moderado", dotando o ensino público de uma administração eficiente e racional e de uma pedagogia moderna, Coelho de Souza, solicitou a ajuda de um dos mais reconhecidos educadores/técnicos educacionais daquele momento: **Lourenço Filho**. O professor Lourenço Filho, um dos mais importantes divulgadores da Escola Nova no Brasil, deixou sua contribuição ao ensino público primário do Rio Grande do Sul e desenvolveu basicamente três tipos de atividades no Estado: (a) ministrou cursos de férias para professores gaúchos (1939); (b) foi consultor da Secretaria da Educação para assuntos didático-pedagógicos; (c) colaborou na reestruturação do sistema político-administrativo do Estado, mais especificamente na reorganização da Secretaria de Educação em 1942, trabalhando diretamente com Coelho de Souza. Este, já em seu discurso de posse na Secretaria de Educação do Estado, afirmou que procuraria cercar-se dos melhores técnicos para a realização de suas ações frente à educação gaúcha. E assim procedeu. Chamou Lourenço Filho para auxiliá-lo em atividades administrativas e pedagógicas referentes ao ensino público.

A participação e as contribuições de Lourenço Filho ao ensino público do Estado têm uma significativa importância para compreensão do fenômeno da produção e da divulgação das idéias de renovação pedagógica. No final dos anos 30 e início dos anos 40, período em que colaborou em atividades da Secretaria de Educação, o nome de Lourenço Filho já era consagrado na educação nacional e quiçá internacional. Seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado pela Editora Melhoramentos pela primeira vez em 1929, já havia alcançado notoriedade entre os educadores brasileiros e havia, inclusive, sido traduzido para outros idiomas. Também o livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (cuja primeira edição foi de 1934), tinha já ampla circulação nos meios educacionais. Mais do que isso, o uso desses *testes de maturidade* para classificar e organizar as classes do 1° ano primário estava consagrado nas escolas brasileiras e

era o que também acontecia no Rio Grande do Sul[72]. Lourenço Filho tinha, também, ocupado o cargo de Diretor da Instrução Pública no Ceará (1923-24) e em São Paulo (1930-31). Sua experiência no nordeste brasileiro, as idéias decorrentes dessa experiência e seu projeto intelectual, estavam registrados no livro: *Juazeiro do Padre Cícero* (1926). Havia desenvolvido seu trabalho, também, como Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Era, enfim, um reconhecido profissional da educação. Quando colaborou com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em 1942, Lourenço Filho estava à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP[73].

Não foi, assim, *qualquer* consultoria para assuntos pedagógicos e administrativos que Coelho de Souza buscou. Ele contou com a participação de Lourenço Filho principalmente na reorganização da Secretaria de Educação do Estado gaúcho, em 1942, que estabeleceu o Departamento de Educação Normal e Primária que abrigaria no ano seguinte o **Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** (CPOE). Não seria demais afirmar, assim, que Lourenço Filho foi também um dos mentores do CPOE.

2. O fim do *empirismo desorientado* e a produção de uma *expertise* educacional: a criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE (1943)

Como mencionei no Capítulo Introdutório, alguns cientistas sociais apontam para o século XIX e início do século XX como um período marcado pelo desenvolvimento de "programas para a administração e reconstrução da vida social a fim de produzir segurança para a propriedade e para a riqueza, rentabilidade e eficiência da produção, virtude pública, tranqüilidade e até mesmo felicidade" (Nikolas Rose, 1998, p. 35). Nesse contexto, segundo alguns autores, a questão da subjetividade tornou-se central na administração dos problemas da nação (Nikolas Rose, 1998; Thomas Popkewitz, 1998a, 1998b) uma vez que "se o Estado deveria ser responsável pelo bem-estar de seus cidadãos, a identidade dos indivíduos devia ser

[72] Sobre essa obra de Lourenço Filho como "fundadora de uma tradição – a alfabetização sob medida", consultar o trabalho de Mª do Rosário Mortatti Magnani: Testes ABC e a fundação de uma tradição: a alfabetização sob medida. In: Carlos Monarcha (org.). *Lourenço Filho.* Outros aspectos, mesma obra. São Paulo: UNESP/Mercado de Letras, 1997.

[73] O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi instalado no ano de 1938. Lourenço Filho foi, então, chamado para dirigir o Instituto. Permaneceu na direção do INEP por sete anos e cinco meses, entre agosto de 1938 e janeiro de 1946 (Manoel Marques Carvalho. Lourenço Filho e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, In: Associação Brasileira de Educação. *Um educador brasileiro: Lourenço Filho.* São Paulo: Melhoramentos, 1957).

vinculada aos padrões administrativos encontrados na sociedade mais ampla" (Thomas Popkewitz, 1994, p. 188). Com isso, este período marca o nascimento de uma nova forma de *expertise* que vai ocupar-se desse campo da subjetividade. Um conhecimento produzido por novos grupos profissionais com a tarefa de classificar e medir a psique, predizer suas vicissitudes, diagnosticar as causas dos problemas e prescrever soluções, agir sobre os problemas das pessoas (Nikolas Rose, 1998). Esses conhecimentos instituíram formas de governo da alma. Contudo, para governar os sujeitos era preciso conhecê-los. Mais do que nunca, desenvolveram-se estratégias e instrumentos para dar visibilidade aos sujeitos. Produziu-se, num complexo jogo de relações, um conjunto de saberes específicos no campo social. Nesse sentido, é possível afirmar que:

> O governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-lo como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (Nikolas Rose, 1998, p. 36-37).

Transformar a população em números, em estatísticas, em gráficos, em registros quantificáveis (produzir *técnicas de inscrição*) foi uma estratégia para a implantação de formas de governo do corpo e da alma[74]. A quantificação e o registro tornaram possível o conhecimento dos sujeitos. E conhecendo-os, era possível propor programas de intervenção nos campos da saúde, da higiene, da moradia, da participação política, do emprego, da formação, da educação.

A educação escolar é um campo privilegiado para o desenvolvimento de formas de governabilidade dos sujeitos. No caso do Rio Grande do Sul, um aparato institucional foi montado a partir dos anos 30 – conforme referi acima - para desenvolver também tecnologias de controle e de regulação social. Contudo, o CPOE - Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais -, criado em 1943, tornar-se-ia o *epicentro* das decisões educacionais e o órgão que estabeleceria formas de controle sofisticadas, tanto em relação à profissão docente quanto à vida de alunos, da escola e da comunidade escolar de um modo geral. Sabendo-se que a

---

[74]Para denominar o processo de "gerenciamento e de regulação do corpo e da alma", a produção desse conhecimento e os sujeitos nele envolvidos, Nikolas Rose (1998) utiliza-se de várias expressões: técnicas de administração e regulação; regulação das capacidades subjetivas; *expertise* da subjetividade; engenheiros da alma humana, *experts* da alma, governamentalização do Estado, tecnologias humanas, tecnologias da subjetividade, governo da subjetividade, governo da alma, técnicas do eu, administração do eu.

"educação é, obviamente, um campo privilegiado de atuação dos especialistas nessas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma" (Tomaz Tadeu da Silva, 1998, p. 12), é possível afirmar que o CPOE trabalhou na direção de produzir e consolidar uma determinada *expertise* educacional. Muito especialmente o CPOE trabalhou no sentido de produzir um conhecimento *para* e *sobre a* infância e sobre as formas de conduzir o processo de ensino para obter resultados que fossem mais eficazes (a implantação das provas objetivas desde 1943 atendia ao intuito de tornar mais eficaz o ensino primário).

Conforme afirmei, em 1942 a Secretaria da Educação passou por uma nova organização. Denominada, nesse ano, de Secretaria da Educação e Cultura, passou a se ocupar apenas das questões educacionais (anteriormente era Secretaria de Educação e Saúde Pública). Ao Departamento de Educação Primária e Normal - antigas Inspetoria e Diretoria da Instrução Pública –, órgão da administração especial da Secretaria, competia "exercitar, orientar e fiscalizar as atividades relativas à educação pré-primária, primária e normal, bem como o ensino supletivo" (Artigo 12º. Decreto 578. 22/07/1942). Em 1943, foi aprovado o *Regimento Interno do Departamento de Educação Primária e Normal* e com ele instalado o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE)[75]. A partir de então – e até os anos 70 - o CPOE passou a desempenhar um papel fundamental no ensino primário do Rio Grande do Sul[76]. Tinha como função principal a "realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar" (Decreto, 794 de 17/06/1943). Esses estudos deveriam privilegiar a criança em todos os aspectos que intervêm no processo educativo: biológico, psicológico, sociológico, pedagógico; os princípios, as leis, os instrumentos, os processos, os conteúdos da aprendizagem; o meio escolar com destaque para a disciplina, as instituições, a recreação, as relações com o meio social. Eram atribuições do CPOE, ainda, segundo o Decreto 794 de 1943, elaborar medidas para a organização das classes, a orientação educacional e o controle do rendimento escolar. Isso deveria se efetivar através de cursos e reuniões, de visitas às unidades escolares, de ensaios pedagógicos, de consultas de ordem

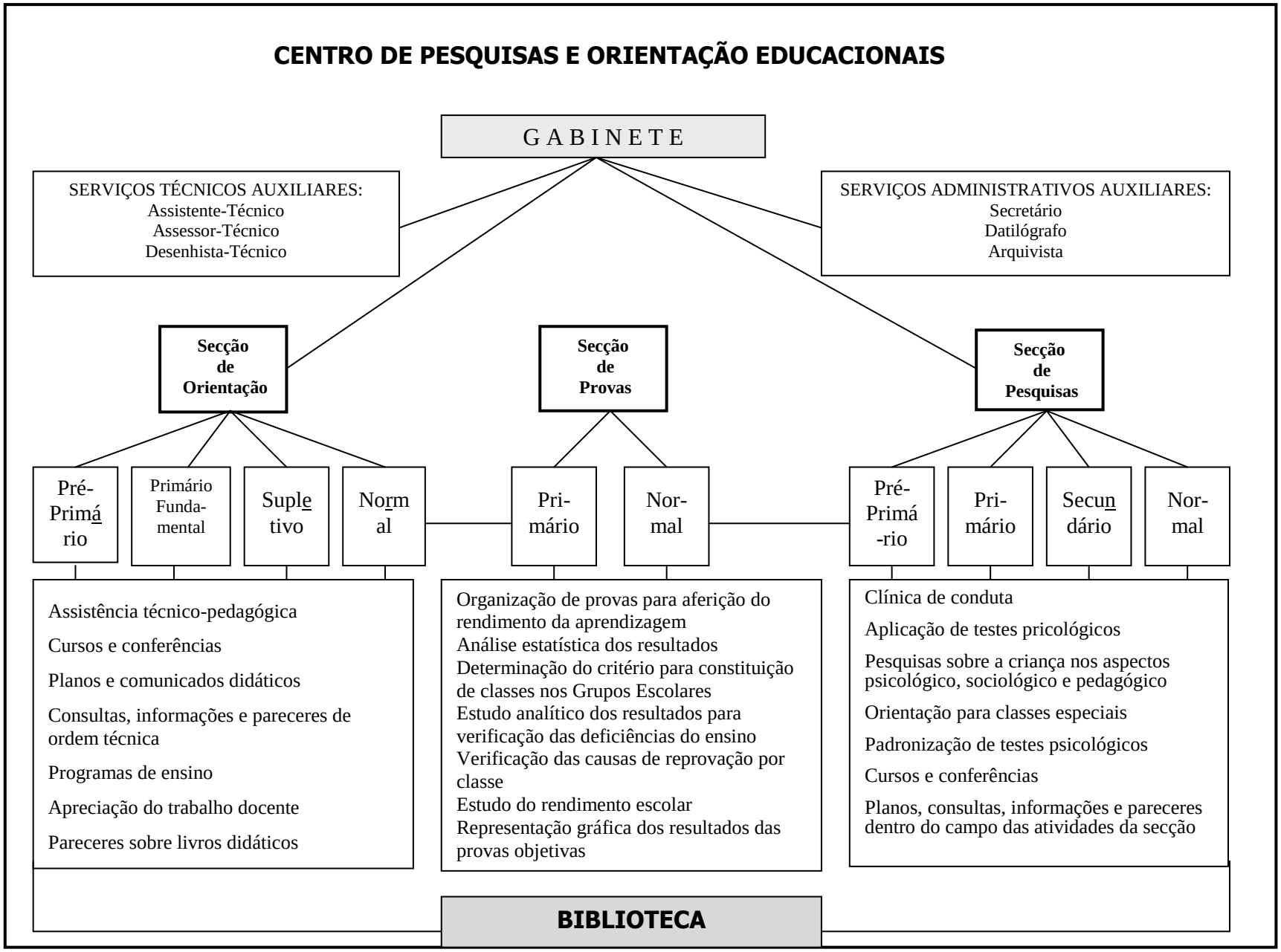
[75]Constituíam o Departamento de Educação Primária e Normal diversos órgãos. Além do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, o Serviço de Controle e Correspondência, o Serviço de Concursos, a Superintendência de Educação Primária, a Superintendência do Ensino Normal, a Superintendência de Educação Artística e as Delegacias Regionais de Ensino (Decreto 794 de 17/06/1943).

[76]No período de abrangência desta pesquisa, décadas de 40 e 50, foram diretoras do CPOE, entre outras: *Eloah Brodt Ribeiro* (mais ou menos entre 1946 e 1954); *Alda Cardoso Kremer* (aproximadamente entre 1955 e 1959) e, em 1959, estava na direção *Sarah Azambuja Rolla*. Para se ter uma idéia da estrutura do CPOE, o Boletim de 1958 registra que entre *técnicas em educação, orientadoras e professoras à disposição* desse Centro, havia ao todo 66 pessoas trabalhando naquele ano.

técnica, da elaboração de programas, de planos, de comunicados, de circulares e de instruções, através da manutenção de uma Biblioteca Central de obras pedagógicas e escolares, da organização do conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da SEC, da indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas dos professores e dos alunos.

Considerando as atribuições do CPOE, é possível dizer que tal Centro procurou organizar e controlar o processo escolar da sua fase inicial à fase final, já que previa, em primeiro lugar, as determinações em relação à organização das classes; em segundo lugar, a orientação do ensino (que supõe questões relacionadas ao *quê* e *como* ensinar) e, por fim, o controle do rendimento escolar (com a implantação do sistema de provas objetivas para todas as escolas gaúchas estaduais).

Para isso, o CPOE mantinha uma Seção de Orientação do Ensino - subdividida em educação pré-primária, primária, especial, supletiva, rural e normal - uma Seção de Provas Escolares, uma Seção de Pesquisas, além de uma Biblioteca Pedagógica para professores/as. Apesar de passar por algumas transformações em sua estrutura (como por exemplo, a criação da Seção de Psicologia nos anos 50), a base da organização do Centro sempre foi esta:



Fonte: Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais. SEC, 1948-1949.

Em resumo, conforme o Boletim de 1947 do próprio CPOE, suas funções eram fundamentalmente as de realizar investigações e estudos psicopedagógicos, destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar; promover o contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado; elaborar medidas para a organização das classes, orientação educacional e controle do rendimento escolar (Boletim do CPOE, 1947). Em síntese, eis as funções desse Centro que grande influência exerceu nas escolas públicas desenvolvendo essas atividades por praticamente três décadas no Rio Grande do Sul.

Estimular o aperfeiçoamento e a renovação da **cultura profissional** dos professores gaúchos era uma das principais atribuições do CPOE e tornou-se uma das preocupações primeiras desse Centro. Muitos cursos foram realizados com o intuito de renovar os processos didáticos, "elevar" o nível cultural e atualizar a **cultura geral e pedagógica** dos professores gaúchos (Boletim do CPOE, 1950-51, p. 80; Boletim do CPOE, 1954-55, p. 49).

Foi nesse espírito que o CPOE interveio diretamente na organização e no funcionamento dos cursos de formação de professores. A ingerência das *técnicas educacionais* nos cursos normais foi bastante ampla. O Boletim bianual do CPOE dos anos de 1948-1949 inicia-se com uma síntese das atividades desenvolvidas pelo Centro nos anos anteriores. Nesse relatório-síntese, há referência à elaboração "dos programas das disciplinas de cultura geral e de caráter pedagógico dos Cursos Normais Regionais"[77] (Boletim do CPOE, 1948-1949, p. 11). Na introdução desse Boletim do CPOE, lê-se:

> Os trabalhos de orientação estenderam-se ao ensino normal, mediante:
>
> a) circulares que versaram sobre as condições que devem preencher as provas de verificação do rendimento da aprendizagem e sobre a distribuição das horas de estudo pelas disciplinas constitutivas do currículo;
> b) participação de elementos do CPOE nas atividades inerentes à aplicação e correção das provas de Linguagem e Matemática, exigidas no Concurso de Habilitação, realizado pelas candidatas ao Curso de Formação de Professores Primários, nas escolas há pouco reconhecidas por esta Secretaria;
> c) apresentação de sugestões para que se estabelecessem novas condições de ingresso no Curso de Administradores Escolares e na Escola Superior de Educação Física (Curso Normal).
> d) fornecimento de programas a professores e orientação sobre o desenvolvimento dos mesmos;

[77]Os Cursos Normais Regionais foram instituídos pelo Decreto-Lei N. 8530, de 2 de janeiro de 1946. Adiante, no capítulo seguinte, que trata das professoras primárias e o processo de renovação pedagógica, apresento maiores informações acerca destes cursos.

e) emissão de pareceres (Boletim do CPOE, 1948-1949, p. 12-13).

Considerando o relatório, é possível perceber que o CPOE interveio em questões como a dos programas da Escola Normal, dos currículos e dos conteúdos, da avaliação, etc. O CPOE centralizou todas as decisões em relação ao ensino primário, supletivo e normal.

De um órgão com fins de pesquisas e de estudos o Centro assumiu, também e principalmente, as funções normativas de toda a rede pública estadual de ensino (por extensão, das redes municipal e particular). O Centro tinha por finalidade "a direção, a orientação técnica e a execução das experimentações necessárias ao aperfeiçoamento dos sistemas e métodos de ensino e das mensurações objetivas do seu rendimento" (Decreto nº 1.399, 25/03/1947). A centralização no processo de elaboração, de distribuição e de revisão das provas objetivas foi uma das atividades mais marcantes do Centro entre as professoras gaúchas. Ver-se-á adiante, no quarto capítulo, como se deu esse processo que marcou profundamente a vida escolar de alunos e de professoras.

O CPOE foi, também, fundamentalmente, um espaço de divulgação dos fundamentos da Escola Renovada. A implantação de métodos ativos, a centralidade da criança no processo de aprendizagem, a escola como espaço de exercício da criatividade, o desenvolvimento da autodisciplina, da liberdade individual, do espírito criador, da consciência moral dos educandos, foram alguns dos princípios defendidos pelo Centro:

> Se desejarmos formar cidadãos inteligentes, capazes de enfrentar e resolver convenientemente os problemas de uma sociedade democrática, de uma civilização em mudança, teremos de adotar processos didáticos compatíveis com essa finalidade. A rigidez e a uniformidade, a preocupação quase exclusiva de transmitir conhecimentos, de proporcionar habilidades mecânicas, devem ceder lugar à compreensão ampla e ao espírito criador, ao melhoramento das características mentais e morais do indivíduo (Boletim do CPOE, 1947, p. 28).

Compreensão da realidade, desenvolvimento do espírito crítico e criador, desenvolvimento mental e moral, eram colocados em destaque na formação dos alunos – cidadãos inteligentes -, considerando especialmente a necessidade de acompanhar o processo da "civilização em mudança" e os desafios da vida em uma sociedade democrática. Esses princípios estavam associados, de alguma forma, com aqueles defendidos por alguns dos principais *mentores* da Educação Nova. Adolphe Ferrière (1934a, 1934b, 1965), por exemplo,

não se cansava de afirmar que o fim último da Escola Ativa (como o pedagogo convencionou chamar a Escola Renovada) era *espiritualizar as crianças* e prepará-las para atuar na vida em sociedade.

Havia, contudo, muitas contradições no discurso do CPOE. Uma das questões fundamentais do movimento renovador foi totalmente abortada desse processo: a avaliação. Os renovadores (entre eles Adolphe Ferrière em nível internacional e Lourenço Filho em nível nacional, só para citar dois nomes) construíram uma contundente crítica à rigidez dos programas escolares, dos métodos de ensino e da avaliação escolar. Como, no CPOE, conviviam os discursos de ensino flexível, do atendimento aos interesses e necessidades dos alunos, das atividades espontâneas, da formação de espíritos criadores e críticos, com o caráter rígido, centralizado e controlador das provas objetivas (provas finais cuja elaboração foi centralizada no CPOE)? Essa é apenas uma das questões que a análise do trabalho desenvolvido pelo CPOE suscita.

O CPOE manteve-se, até a década de 70, praticamente como um órgão autônomo de direção, de orientação e de normatização didático-pedagógica. O discurso das *técnicas educacionais* do CPOE adquiriu legitimidade. Elas estabeleceram uma forma de comunicação com as professoras primárias através de circulares e comunicados minuciosos – analisados no capítulo seguinte - contendo orientações didático-pedagógicas sobre a organização das classes, o planejamento de aulas, os conteúdos e os métodos, os materiais a serem utilizados em sala de aula, a aplicação e a correção de provas – já que a elaboração passou a ser centralizada no próprio Centro - o uso dos livros didáticos, os festejos e as comemorações escolares, as excursões pedagógicas, etc. Em muitos casos, a mediação dessas comunicações e orientações era feita pelas Orientadoras de Ensino das Delegacias Regionais.

Entre outras, as formas de divulgação do ideário da renovação pedagógica pelo CPOE foram fundamentalmente os boletins, as circulares, os comunicados, os cursos, as sessões de estudo, as orientações escolares levadas a efeito em todo o Estado do Rio Grande do Sul e, como mostrarei adiante, no próximo capítulo, através da *Hora Pedagógica* – sessões de leitura obrigatória para todas as professoras e diretoras das escolas ligadas à rede estadual de ensino.
Assumindo o caráter dual de ser um Centro de pesquisas no campo educacional e de um órgão técnico-normativo, consultivo, diretivo e orientador das atividades didático-pedagógicas, o

intuito das *técnicas educacionais* que atuaram no CPOE foi o de afastar a educação sulina de um "empirismo desorientado" (Roberto Moreira, 1955, p. 50).

Ao longo de sua existência, o CPOE procurou demarcar seu campo de ação e de atuação como sendo de caráter eminentemente científico. Em 1959, o Boletim do Centro, referindo-se ao progresso científico, à 'filosofia do nosso tempo', registrou o seguinte em sua *Seção de Pesquisas:*

> Para trás ficou a fase em que predominavam o costume e a tradição; para trás ficou o 'magister dixit'; para trás vai ficando, também em todos os campos da atividade humana, o apelo exclusivo à experiência ou ao senso comum pessoal. Ambos de larga aplicação no cotidiano e, sem dúvida, recurso valioso na pesquisa científica mas insuficientes e inadequados como fonte única de verdade e informação para um planejamento (Boletim do CPOE, 1959, p. 588).

A finalidade do CPOE era, basicamente, a de assentar a educação sul-rio-grandense sobre bases científico-experimentais[78]. A Pedagogia Experimental já estava consolidada em nível mundial como uma das ancoragens do trabalho pedagógico[79]. No Rio Grande do Sul, a partir dos anos 40, de uma forma mais sistemática, a Pedagogia passou a ser compreendida como um campo experimental: alguns ensaios de experimentos metodológicos, outros ligados aos processos de aprendizagem ou ainda experimentos no campo do desenvolvimento infantil tiveram lugar nesse momento. Exemplar, nesse sentido, foi a transformação de alguns grupos escolares da capital em *escolas experimentais:* "acaba de ser decretada a conversão dos Grupos 'Fernando Gomes', '13 de Maio' e '1º de Maio', desta capital, em escolas experimentais". O propósito em transformar essas escolas em campo de observação, de experiência e de pesquisa era no sentido de "criar centros de ensaio e revisão de métodos e processos de trabalho

[78]Os Boletins do CPOE, permitem um levantamento das referências à educação nesse período: *espírito científico, sólidos princípios científicos, bases científicas do trabalho educacional, bases científico-experimentais, eficiência do trabalho escolar, renovação científica, ciência pedagógica, ciência moderna, Pedagogia Moderna, movimento renovador; sociedade democrática, civilização em mudança, espírito criador, concepção democrática de educação, democracia cristã.*

[79]Alfredo M. Aguayo (1950), um dos *representantes* da pedagogia científica na América Latina e um dos autores mais lidos e mais conhecidos pelas professoras até mais ou menos os anos 60 deste século, conceitua a pedagogia experimental nos seguintes termos: "A pedagogia experimental estuda as condições que favorecem a educação das crianças e os meios mais adequados para realizá-la. Compreende a psicologia pedagógica, a sociologia pedagógica, a higiene escolar, a ortofrenia ou pedagogia curativa e a didática experimental" (p. 15-16). No Brasil, Lourenço Filho (1969a) também trabalhou com esse conceito de Pedagogia Experimental. Ainda, segundo Aguayo, "os experimentos de pedagogia pura se valem, geralmente, de vários procedimentos, tais como o método de questionários, o de comissões de trabalho, o dos grupos equivalentes e paralelos, o método de um só grupo, o de rotação e, por último, os métodos quantitativos: o dos testes e o estatístico" (p. 11). Assim, "a observação metódica, os experimentos, os testes e os registros são aspectos que caracterizam a pedagogia experimental" (Pedro Anizio, 1937).

educativo, os quais venham a construir no futuro fontes de irradiação para as demais escolas do Estado" (Revista do Ensino, nº 22, junho de 1942). Nesse contexto, havia uma interdependência entre a Pedagogia Experimental, a Pedagogia Nova e a Psicologia[80]. Nesse sentido, como registra o editorial da Revista do Ensino de 1942, afirmava-se que a Pedagogia Nova deveria ser, antes de tudo, "experimental, na acepção científica da palavra". E mais, deveria – longe das revoluções, mas em direção ao *progresso moderado* – evitar os exageros, as interpretações errôneas e os perigos que as inovações pudessem trazer consigo: "sabemos das incertezas e inseguranças da arte pedagógica resultantes da própria ciência em formação. A isso se acrescente ainda as más interpretações, causa de surto de processos eivados de puerilidade ou de artificialismos exagerados" (...) (Revista do Ensino, nº 22, junho de 1942). O propósito era, portanto, acabar com o empirismo pedagógico e "evoluir" para uma pedagogia científica, ou ainda, passar de um ensino eminentemente intuitivo para um ensino científico evitando, contudo, os excessos ou exageros "das grandes novidades".

Se o CPOE foi criado nesse contexto renovador e com o intuito de promover, criar e incentivar o ensino de bases científico-experimentais, sendo, portanto, ele próprio o resultado dessa realidade, esse Centro foi, também e principalmente, o produtor de práticas e de discursos em que estiveram articulados a Pedagogia Experimental, os princípios da Escola Renovada e a Psicologia. Algumas das pesquisas feitas pelo CPOE e as práticas decorrentes de *verdades* que essas pesquisas instauraram são exemplares.

O caráter centralizador e normativo, bem como as pesquisas realizadas pelo Centro, foram alvo de críticas por parte de Roberto Moreira em 1955. Em relação ao tipo de pesquisa realizada pelo CPOE, creio que vale a pena a transcrição do comentário do professor Roberto

[80]Essa interdependência entre Pedagogia Nova, Pedagogia Experimental e Psicologia está no cerne do movimento renovador e não foi prerrogativa do Rio Grande do Sul. Segundo Clermont Gauthier e et all (1998), (...) "duas tendências participam do mesmo projeto de crítica da pedagogia tradicional, tendências essas que se encontram fundidas no início e em seguida se separarão progressivamente. É por isso que a Pedagogia Nova participa ao mesmo tempo de um movimento que chamamos de 'experiencial' centrado na pessoa da criança, (...) e de outro, de caráter mais científico, que chamamos de 'experimental' " (p. 328-329). Para os autores, essa tendência experimental foi o esforço em "construir uma nova pedagogia sobre bases empíricas tiradas da racionalidade científica. A partir daí, a pedagogia deve romper com a tradição e construir sua argumentação com base na ciência objetiva e experimental. (...) A ciência passa a ser o novo fundamento da pedagogia. Lembremos aqui o texto de Marion, no *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1888), que define a pedagogia como 'a ciência' da educação. Lembremos também os esforços de Claparède (1953) em 1912 no intuito de dar à pedagogia fundamentos rigorosamente científicos, propondo que se procurassem identificar leis gerais da observação minuciosa da natureza da criança. A psicologia se apresenta então como a disciplina de referência da pedagogia. A pedagogia definida como ciência da educação alimenta a idéia de aplicar ao ensino as leis descobertas em psicologia" (p. 329).

Moreira. Ele oferece elementos que permitem compreender - principalmente quando articulados a outras fontes de pesquisa – como foi conduzida a educação no Rio Grande do Sul sob os auspícios do Centro:

> Na Seção de Pesquisas notamos preocupação bem orientada pelo estudo do comportamento dos alunos, pela aplicação de testes psicológicos, por pesquisas sobre a criança, etc., *mas nada vimos*, além desse interesse psicopedagógico, que nos revelasse preocupação pelo estudo das condições sociais, econômicas e culturais das áreas sul-rio-grandenses, condicionantes do trabalho escolar, ou melhor, da escola como instituição social. É interessante observar que (...) a própria divisão ou classificação das obras da Biblioteca do Centro *parecem demonstrar desinteresse* pelo importante setor de estudos e pesquisas da educação como fato social.
> Das obras existentes na Biblioteca, em 1947, 53% foram classificadas como psicopedagógicas, 15% como de cultura geral, 22% como de didática infantil e 10% recreativas infantis. (...) A classificação pode ser reveladora de interesses dominantes, e cremos que o é, demonstrando certa despreocupação por estes importantes aspectos da ciência da educação (Roberto Moreira, 1955, p. 49. Grifos meus).

A quase exclusividade de interesses do CPOE em aspectos psicopedagógicos da educação foi uma das principais críticas feitas por Roberto Moreira. O enfoque psicológico da educação foi dominante nesse Centro em todo o período de sua existência. O ato educativo e os sujeitos educacionais foram, assim, *psicologizados*. É preciso considerar que "as ciências psicológicas estão intimamente envolvidas com programas, cálculos e técnicas para o governo da alma" (Nikolas Rose, 1998, p. 41). E mais, as ciências psicológicas estabelecem a vinculação entre a vida subjetiva e intersubjetiva, de um lado, e, do outro, os sistemas de poder político. (Nikolas Rose, p. 36)[81].

Na argumentação de Thomas Popkewitz (1998a), a Psicologia foi:

> uma disciplina central na cultura redentora das ciências sociais (...). Inscrita nestes discursos psicológicos estava a difusa crença política do século XIX de que a ciência produziria as 'mentalidades' dos cidadãos que agiriam com sabedoria e autonomia nos novos sistemas 'democráticos'. (…) Na medida em que as disciplinas educacionais inscreviam lentes psicológicas na pedagogia, criavam um sentido terapêutico do indivíduo, cuja vida podia ser normalizada e transformada em construtiva e produtiva (p. 151-152).

---

[81] Segundo Valerie Walkerdine (1998), "o *status* da Psicologia como ciência, constituída de práticas particulares para produzir evidências e asserções de verdade, é crucial para compreender a construção histórica da atual forma de escolarização" (p. 205).

Na perspectiva indicada por Clermont Gauthier et al (1998), sabe-se que no campo educacional procurou-se, desde o século XIX, "transformar em máximas pedagógicas leis e verdades descobertas pela psicologia" (p. 329). Desde então, a Pedagogia passou a perseguir fundamentos rigorosamente científicos para a compreensão da infância e para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A Psicologia foi fundamental à Pedagogia nesse sentido. No caso do Rio Grande do Sul, essa inter-relação entre a Psicologia e a Pedagogia (no sentido de que a Psicologia "faz as descobertas" e a Pedagogia "aplica", sendo assim esta última uma *ciência aplicada*) ocorreu através do trabalho desenvolvido pelo CPOE. Veja-se algumas das pesquisas que foram desenvolvidas por esse Centro:

- 1947 – Investigação do nível pedagógico dos alunos dos grupos escolares do Estado em relação com suas idades cronológicas (*Clínica de Conduta Infantil*). O objetivo principal era fundamentalmente o de estabelecer a área do normal e caracterizar as situações anômalas; determinar o *atraso pedagógico* (Boletim do CPOE, 1947, p. 33).

Nesse mesmo Boletim (1947), um comentário sobre as pesquisas é registrado nos seguintes termos:

> (...) procedeu-se a estudos e pesquisas necessários à reforma dos programas que vêm sendo adotados nas escolas primárias do Estado, reforma essa que pensamos realizar em futuro próximo. O conhecimento da criança, em idade escolar, e, de modo especial, da criança rio-grandense, em todos os aspectos que interferem no processo educativo, para determinar-lhe as possibilidades relativamente à aquisição das noções, dos hábitos, atitudes e habilidades constantes das exigências programáticas, constitui o ponto de partida do trabalho. O ambiente físico, social e profissional das diversas regiões do Estado, foi também objeto de investigação (Boletim do CPOE, 1947, p. 10).

Nas décadas de 40 e 50, outras pesquisas foram realizadas. Registram-se:

- 1946-1949 – Pesquisa sobre a linguagem escrita das crianças que freqüentaram a 2ª série primária no ano de 1946 (Resultados no Boletim do CPOE de 1948-1949, p. 136-149); Justificativa da orientação dada ao programa e à organização da 'Escola de Mães' (Boletim do CPOE, 1948-1949, p. 117-135).
- 1957 – Preferência das crianças e jovens pelas leituras que lhes são propiciadas para reorientar o setor publicitário e educacional (questionário aplicado nas unidades escolares) (Boletim do CPOE, 1956-1957, p. 253).

- 1958 – Testes de inteligência não-verbal para crianças e jovens dos cursos pré-primários, primários, ginasiais e normais (Boletim do CPOE, 1958, p. 234-235); Pesquisa sobre o nível mental dos escolares rio-grandenses; Pesquisa sobre o escolar do 5° ano (Boletim do CPOE, 1958, p. 236-238); Investigação para determinar os interesses e as necessidades da criança rio-grandense (Boletim do CPOE, 1958, p. 238-240).
- 1958-1959 – O trabalho [profissão] das crianças que freqüentam a escola primária (Boletim do CPOE, 1958, p. 233-234. Resultados no Boletim do CPOE de 1959, p. 590).
- 1959 – Sondagem de opiniões sobre o uniforme nas escolas primárias (Boletim do CPOE, 1958-1959, p. 599-603); Recreação para adolescentes: levantamento das oportunidades de recreação que a sociedade oferece aos adolescentes e suas preferências (Boletim do CPOE, 1958-1959, p. 603); Nível mental da população escolar rio-grandense (Boletim do CPOE, 1958-1959, p. 603); Influência da educação pré-primária no desenvolvimento do escolar (Boletim do CPOE, 1958-1959, p. 604); Estudo da área de influência da Escola Normal D. Diogo de Souza (Boletim do CPOE, 1958-1959, p. 604).

Procedeu-se, com algumas dessas pesquisas, um verdadeiro *escrutínio* da criança em todos os seus aspectos - físico, intelectual, moral, cultural, familiar. Ver-se-á, no capítulo quatro, que essa *análise da infância* permitiu a imposição de novas práticas escolares: determinar os normais e os anormais, os alunos aptos ou não para a aprendizagem, o *quantum* da aprendizagem, a forma de organização das classes, etc.

O resultado de algumas pesquisas feitas pelo CPOE permitiu estabelecer normas, padrões e classificações dos escolares, ou seja, estabelecer o *espaço epistemológico* dos alunos. A título de exemplo, vejamos algumas conclusões das pesquisas realizadas pelo Centro. Em primeiro lugar, a investigação feita em 1946: *a linguagem escrita das crianças que freqüentaram a 2ª série primária* (Boletim do CPOE, 1948-1949, p. 136-149). Foram analisadas 1858 composições (resultados dos textos dos alunos a partir de uma gravura da *prova objetiva* de *Linguagem* realizada nas escolas da rede estadual em 1946) sendo 993 de meninas e 865 de meninos. Depois de analisados, os dados das composições tiveram um amplo tratamento estatístico. Dados, como por exemplo, extensão da composição, média de palavras escritas,

classificação das categorias gramaticais empregadas, foram tabulados por idade e sexo. Algumas conclusões foram: as classes médias e fortes apresentam um desenvolvimento maior da linguagem em relação às classes fracas; o vocabulário dos alunos é, em geral, limitado; os meninos não têm imaginação tão fértil quanto as meninas; os meninos são menos prolixos e mais objetivos do que as meninas; o nível mental e o nível pedagógico têm influência muito maior para o desenvolvimento da linguagem do que o fator idade; etc (Boletim do CPOE, 1948-1949, p. 136-149). As pesquisas do CPOE legitimavam e reforçavam, de alguma forma, estereótipos masculinos e femininos, do bom e mau aluno, capaz e incapaz, forte e fraco, desenvolvido e limitado, etc.

Em segundo lugar, algumas conclusões da *Investigação do nível pedagógico dos alunos dos grupos escolares do Estado em relação com suas idades cronológicas*, realizada em 1947, também merecem atenção. A partir dessa pesquisa (com os dados de idade e série de 79.900 crianças da rede pública estadual) se instaurou fortemente o conceito de *atrasados pedagógicos* que o CPOE iria utilizar ao longo de sua existência. Essa pesquisa demonstrou que a relação idade (legal) / série estava comprometida. E, nesse sentido, após extenso e minucioso tratamento estatístico, o Centro divulgou os seguintes resultados: "entre as crianças matriculadas nas cinco séries dos grupos escolares do Estado encontram-se 8,69% com idade superior à normal, 81,06% na zona normal, e 10,25% com atraso escolar" (Boletim do CPOE, 1947, p. 49). Esses 10,25% de *atrasados pedagógicos* é que seriam os alvos de atenção da *Clínica de Conduta Infantil* (tratada no capítulo quatro). Duas eram as hipóteses (que deveriam demandar uma nova pesquisa do CPOE, segundo suas *técnicas*) sobre as causas do atraso dos alunos: ingressos tardios e repetência. No que diz respeito aos repetentes, em relação aos próprios alunos, algumas questões foram enumeradas e deveriam ser consideradas, especialmente no trabalho desenvolvido na *Clínica de Conduta Infantil,* como por exemplo: o nível mental das crianças, os problemas de conduta, a infreqüência, os programas de ensino em relação aos seus níveis de maturidade, a extensão do curso primário. Na questão da repetência, algumas *deficiências* eram, também, atribuídas ao trabalho docente: os métodos, o grau de interesse e dedicação dos professores, as mudanças freqüentes [de professores]. As causas da repetência deveriam ser consideradas ainda sob o prisma das *condições físicas, econômicas e sociais* dos escolares, que poderiam estar influindo no rendimento escolar (Boletim do CPOE, 1947, p. 49).

Nesse processo é que se institucionalizou a renovação pedagógica no Rio Grande do Sul: baseada na chamada **ciência renovada** ou **ciência moderna**. Nesse mesmo momento é que os discursos pedagógicos de professoras primárias e de professoras "do Normal" *perdem* sua legitimidade. De acordo com António Nóvoa (1998b) e como já indiquei no início deste trabalho, os *momentos-fortes* da produção de saberes pedagógicos são, por um lado, também momentos de uma desvalorização dos profissionais docentes como produtores de saberes e, por outro, situações em que grupos de *experts* procuram se afirmar como autoridades científicas no domínio educacional. Os saberes baseados nos conhecimentos da prática e da observação *in loco* (lembremo-nos da viagem de estudos de professores e professoras em 1913!) *perderam* espaço para os discursos científicos do CPOE. Esse processo pode ser entendido com o argumento de Cleo Cherryholmes (1999) que afirma que há uma suposição

> de que o conhecimento teórico é superior ao conhecimento prático porque é generalizado, articulado, sistemático, científico, objetivo e desinteressado, em comparação com o conhecimento prático que é ideográfico, tácito, menos sistemático, não científico, subjetivo e interessado em termos de valores, ideologias e compromissos políticos (p. 103).

Nesse sentido, pode-se afirmar que "a teoria se pode utilizar, graças a sua superioridade, para controlar e guiar a prática. Isso capacita a quem possui conhecimento teórico em relação a quem tem conhecimento prático" (Cleo Cherryholmes, 1999, p. 103). Os conhecimentos sobre o ensino, as crianças e as professoras, produzidos pelo CPOE, impuseram-se sobre outras formas de conhecimento e outras instituições porque eram considerados teóricos, rigorosos, científicos e, portanto, legítimos.

O CPOE teve, pois, um papel marcante nos rumos do ensino primário sul-rio-grandense: orientou, decidiu, fiscalizou, controlou, pesquisou, determinou projetos e práticas pedagógicas para/da escola primária, principalmente nas décadas de 40, 50 e 60. As imposições pedagógicas mais marcantes do CPOE estavam relacionadas ao currículo escolar, aos livros e às leituras, à organização das classes e à elaboração das provas finais. Ancoradas em práticas já existentes e estabelecendo novas práticas para a escola primária, o CPOE foi responsável pelo estabelecimento de uma cultura escolar que ainda hoje tem marcas profundas na educação do Rio Grande do Sul.

De uma forma mais ampliada, o CPOE foi portador de um discurso e de um projeto que visava fundamentalmente uma (re) **organização da vida social**. Esse aspecto será abordado na seção seguinte.

3. *Ensinar a viver:* a *ciência moderna* e a função da escola e do ensino no discurso pedagógico do CPOE

Nas palavras da segunda das epígrafes que abrem este capítulo, há um "apelo" para que fosse "oferecida" vida aos alunos dentro da escola: *vivendo é que aprendemos a viver melhor!* O grande inspirador do princípio da relação entre escola e vida foi, sem dúvida, John Dewey (1978) com sua máxima: *Educação é vida, não é preparação para a vida*. No Brasil, este princípio foi incorporado por alguns dos mais importantes educadores ligados ao movimento da Escola Nova. Entre eles, Lourenço Filho e Anísio Teixeira (Cf. Fátima Cunha, 1986). Nesse sentido, Anísio Teixeira (1978) dizia que "*toda a aprendizagem deve ser integrada à vida*, isto é, *adquirida em uma experiência real de vida*, onde o que for aprendido tenha o mesmo *lugar* e *função* que tem na vida" (p. 36. Grifos no original).

No Rio Grande do Sul, especialmente entre as *especialistas* do CPOE, essa máxima também ganhou espaço. O forte e recorrente apelo da relação entre escola e vida vinha, no entanto, de várias forças: de professoras, de autoridades educacionais, de pais de alunos, de diretores e diretoras escolares, etc. No artigo de uma professora sobre a formação docente em cursos normais, reproduzido na Revista do Ensino em agosto de 1955, os termos dessa relação, escola e vida, são apresentados da seguinte maneira:

> Que se pede, então, a uma professora? Que prepare seus alunos para a vida. Se queremos formar alunos para a vida, procuremos oferecer-lhes vida dentro da escola, pois é vivendo que aprendemos a viver melhor. Ponhamos no caminho do educando as boas ocasiões, as oportunidades de agir bem. Escolhamos as influências que lhe despertem o entusiasmo pelo que é bom e nobre; cultivemos entre os alunos o sentimento do dever, não como idéia abstrata, mas como realidade que exige esforços constantes (...) (Gercy Costa Silveira Neto. *O sentido de um curso*. Revista do Ensino, n° 32, agosto de 1955).

Isso só seria possível, segundo revela o artigo, dentro do espírito da Escola Renovada. Segundo a professora, autora desse artigo, a classe teria "de funcionar como uma **oficina de vida** e de trabalho em comum, de modo que cada aluno ofereça à tarefa coletiva a sua

contribuição pessoal e que todos trabalhem, não já para o professor, mas para a pequena sociedade de que todos fazem parte" (Revista do Ensino, n ° 32, agosto de 1955). Veja-se que aqui aparece um *chamamento* ao compromisso coletivo: que todos trabalhem! Já não mais para satisfazer o mestre, mas em função da coletividade. Compreendia-se então que assumindo funções e compromissos na *pequena sociedade* da qual faziam parte – a escola -, mais facilmente proceder-se-ia a integração social das futuras gerações. O trabalho da escola deveria ser no sentido de tornar cada criança um membro produtivo e adaptado socialmente.

Em várias situações os Boletins do CPOE tratam da vida, das experiências individuais dos alunos, como o "motor" da escola. Nas palavras registradas no Boletim de 1956-1957, estão relacionadas explicitamente vida e escola:

> Ao considerarmos a complexidade do problema educacional, visto ser a educação o principal processo da formação e do aperfeiçoamento do homem, somos levados a atentar sobre o papel preponderante da escola que deve, antes de tudo, *"ensinar a viver",* fazendo com que o educando adquira ideais e maneiras *de perceber*, *de pensar*, *de agir* e *de sentir*, acordes com a dignidade humana (Boletim do CPOE, 1956-1957, p. 181. Grifos meus).

Na realidade, a questão da escola como espaço de vida – como a "pequena sociedade" -, de formação dos indivíduos para o aperfeiçoamento e progresso da sociedade, era uma das principais bandeiras do movimento educacional renovador mundial desde o final do século XIX. Além do grande inspirador desse princípio fundamental da escola (*A escola é vida, não é preparação para a vida*), o americano John Dewey, educadores europeus também acreditavam e difundiam essa máxima: *"É na forja que se faz um bom ferreiro",* afirmou Adolphe Ferrière em seu livro *L'école active*, lançado nos anos 20 na Europa[82]*.* Segundo ele, os alunos deveriam assumir responsabilidades "da ordem social escolar" para que mais tarde pudessem enfrentar devidamente os problemas da ordem política do seu país (1934a, p. 80). Para Adolphe Ferrière, um dos mais importantes divulgadores do movimento educacional renovador, a escola, através de seus métodos de ensino, deveria "ir até a vida". Todo o formalismo da escola e todas as práticas que estivessem "à margem da vida" deveriam ser banidas definitivamente dos meios educacionais. O desenvolvimento da liberdade humana e da democracia, o incentivo à atividade espontânea da criança, à autonomia moral e intelectual, o respeito pela individualidade dos escolares, a busca da justiça, da paz mundial, da ciência enquanto elemento de progresso e de

[82]O livro *L'école active* de Adolphe Ferrière foi traduzido para a língua portuguesa em Portugal pela Editora Educação Nacional, Porto, 1934. Essa tradução/adaptação foi feita por Domingos Evangelista e circulou no Brasil. Há outra tradução, de 1965 (Lisboa, Editorial Aster), feita por Jorge Babo e prefaciada por Émile Planchard.

verdade, o aperfeiçoamento social, eram os pilares do movimento renovador. Isso tudo dar-se-ia *na* escola e *pela* escola para que em um processo de *osmose* atingisse toda a sociedade, especialmente através das famílias, entendidas como a organização nuclear da vida social. Nesse sentido, pode-se afirmar que as escolas tenderiam a constituir-se em "minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular" (M. Foucault, 1991, p. 186).

Com isso, os pais foram um dos principais alvos da escola. Esse processo de modernização pedagógica, em curso em nível mundial desde o final do século XIX e em circulação no Rio Grande do Sul principalmente desde os anos 30 do século XX, centrou na família uma contribuição importante ao processo educativo. Uma estreita relação entre a família e a escola possibilitaria, entre outras coisas, "um melhor conhecimento do aluno, de seus interesses, aspirações, particularidades individuais, permitindo melhor aproveitamento escolar. A Escola, aliada à família e à comunidade, teria condições mais favoráveis para a formação do 'novo homem' " (Mª Helena Bastos, 1994, p. 297). Procurava-se investir nas famílias para *garantir*, de alguma forma, *bons alunos* e, assim, *bons cidadãos*.

Também, de alguma maneira, pairavam dúvidas sobre a competência dos pais – especialmente das classes populares – para a educação dos filhos. A escola era uma forma de atingir a família. Essa descrença na capacidade educativa das famílias fazia com que professoras, diretoras, *especialistas* educacionais, apostassem na relação escola-família. Educava-se a família (adiante ver-se-á iniciativas como a da *Escola de Mães*) principalmente para atingir os filhos (os *espíritos em formação*) e vice-versa: pretendia-se oferecer uma formação aos alunos para além da mera instrução elementar para que servissem de *agentes multiplicadores* na família e na comunidade (por isso as questões da saúde, da alimentação, da higiene, do civismo, da religião, do trabalho, tinham tanta centralidade na escola primária).

Para o caso do Rio Grande do Sul, um dos projetos centrais do CPOE era o de promover nas escolas ações amplas que possibilitassem a "irradiação" de valores no cotidiano das famílias e com isso pretendiam uma intervenção direta na prática social e cultural. Ações que produzissem uma **mudança dos costumes**, na vida das populações, especialmente daquelas pertencentes às classes populares. Um "programa de reforma da sociedade pela reforma do homem" ou um "programa de organização nacional pela organização da cultura", ou ainda, uma "grande reforma de costumes" como "obra da cultura" era uma *crença* de um dos

mais conhecidos educadores brasileiros desse período: Lourenço Filho[83]. Se, como vimos anteriormente, Lourenço Filho foi um assíduo colaborador no ensino gaúcho e uma das maiores influências – através da produção, da divulgação e da repercussão de seu trabalho – no campo educacional a partir dos anos 20, não é demais afirmar que também entre os *experts* gaúchos houve uma apropriação de algumas de suas idéias. No caso do Rio Grande do Sul, havia uma compreensão de que seria "impossível qualquer reforma da sociedade sem a reforma do indivíduo e, portanto, sem o concurso da educação" (Gercy Silveira Neto. *O sentido de um curso*. Revista do Ensino, n° 32, agosto de 1955).

Os discursos e as práticas do CPOE foram, portanto, portadores de um projeto de organização da vida social e cultural. Alguns exemplos revelam isso: campanhas, projetos, propostas do CPOE, foram levadas a efeito no sentido de controlar e regular os costumes, as práticas, as crenças e os valores dos sujeitos. Disciplinar e re-educar alunos e suas famílias para hábitos considerados adequados e "melhores", era o intuito de algumas das práticas do CPOE. Sintetizemos, então, algumas dessas ações:

- Campanhas cívico-nacionalistas (vários comunicados, 1947-1959);
- Promoção de *Semanas da Criança*, com campanhas de boas ações, de boa alimentação, de lazeres saudáveis (vários comunicados, 1947-1959);
- Campanha *Pró-registro civil* (1949);
- Campanha de *Recenseamento Nacional* (1950);
- Campanhas de prevenção de doenças: hidatidose (1949); combate ao câncer (1952); tuberculose (1955);
- Orientações sobre o *Código de Menores* (1952);
- Desenvolvimento de *Semanas de Economia* (1950, 1952);
- Desenvolvimento de atividades agrícolas (vários comunicados, 1947-1959);
- Campanhas de conscientização da importância da vida comunitária (vários comunicados, 1947-1959);

[83]Marta Carvalho (1998b, 1998c) e Clarice Nunes (1993, 2000) analisam essa perspectiva.

- Campanhas de educação sanitária, de manutenção da saúde, de higiene (vários comunicados, 1947-1959);
- Sugestões e atividades de educação alimentar (vários comunicados, 1947-1959);
- Campanhas de *proteção* da infância através da imprensa gaúcha (1950-1951);
- Desenvolvimento de ações para uma *boa* recreação e para o aproveitamento correto das horas de lazer (1947, 1948, 1949);
- Organização da **Escola de Mães** (1949).

Algumas dessas ações do CPOE merecem uma atenção especial pela centralidade, recorrência e exemplaridade desse intuito de normalizar comportamentos, monitorar condutas, formar hábitos, enfim, disciplinar os sujeitos. Neste sentido, tomo quatro exemplos que revelam esses objetivos: primeiro, as Semanas da Criança; segundo, as Semanas de Economia; terceiro, a Escola de Mães; e, por fim, as Campanhas a favor da proteção da infância realizadas através dos meios de comunicação gaúchos.

Assim, o primeiro exemplo refere-se ao programa desenvolvido nas escolas estaduais durante a *Semana da Criança* (1947) cujas atividades foram realizadas dentro de uma temática, *A criança, as atividades agrícolas e a alimentação*, relacionando, portanto, três aspectos: lazer na/para infância, atividades agrícolas e alimentação correta. Assim, os objetivos estavam concentrados na perspectiva de permitir que a criança conhecesse "os tipos de recreação mais convenientes" e aprendesse a aproveitar melhor suas horas de lazer; formasse hábitos sadios de alimentação e selecionasse, de modo racional, os alimentos; praticasse técnicas agrícolas elementares, principalmente no setor da horticultura e desenvolvesse o gosto por tais atividades (Boletim do CPOE, Comunicado nº 03, 1947). Neste mesmo comunicado, após a apresentação dos tipos de atividades a serem desenvolvidas para alcançar tais objetivos, foram apresentados os *hábitos e atitudes resultantes do desenvolvimento do trabalho*: o correto emprego das horas de lazer, a adaptação de cada um aos interesses do grupo, o respeito às regras de jogos e brincadeiras, saber vencer e ser vencido, saber escolher as atividades de acordo com o local e a hora, entre outros, no que tange ao item *recreação*; em relação aos aspectos da *alimentação*, os alunos aprenderiam: escolher corretamente os alimentos pelo seu valor nutritivo, incluir as frutas e os legumes no cardápio diário, desenvolver o hábito de manter um horário correto para todas as refeições, saber servir-se à mesa e portar-se nela convenientemente, além de outros; no que diz

respeito a *práticas das atividades agrícolas,* o trabalho permitiria que as crianças valorizassem o trabalho agrícola, desenvolvessem o gosto e o interesse pela horticultura e aprendessem a zelar pelas plantas (Boletim do CPOE, 1947)[84].

Um segundo exemplo, é a realização de *Semanas de Economia,* que foram por muitos anos consecutivos incentivadas pela política do CPOE nesse espírito da escola como *oficina de vida*. Em relação a essa questão, a justificativa era dada nos seguintes termos:

> Economia não significa apenas guardar, acumular dinheiro. O sentido desta palavra é bastante amplo, abrangendo aspectos como: bom emprego do tempo, de energias e de capacidades, de conservação material dos objetos, do vestuário, de móveis, da casa e dependências, de lugares públicos, etc.
> A Economia, vista sob este prisma, é rica em aspectos educativos e deixa de ter apenas interesse para o indivíduo, tomando um caráter eminentemente social.
> *Se a escola deve ser vida e preparação para a vida, os nossos grupos escolares não podem descurar este aspecto,* uma vez que vive o indivíduo sob a inteira dependência do fator econômico (CPOE. Ofício Circular nº 503. 08/10/1952. Grifo meu).

O objetivo desse tipo de atividade era despertar, fortalecer e cultivar hábitos de economia entre os alunos. Nesse sentido, as ações deveriam voltar-se para a conservação do vestuário, dos objetos, dos móveis, do edifício e das dependências do lar, da escola, das propriedades privadas e públicas; a capacitação do aluno para escolher os objetos de sua propriedade e de usar convenientemente o que lhe pertencia; o emprego adequado das ferramentas e máquinas de uso mais corrente e comum na escola e no lar; o desenvolvimento do interesse na melhoria do padrão de vida, da necessidade de "um viver mais cômodo, mais higiênico e mais belo"; a adoção de hábitos de ordem; o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos alunos o aproveitamento de sobras e materiais aparentemente inúteis, que proporcionariam, na vida cotidiana, momentos de mais conforto, mais arte, mais alegria e mais beleza (CPOE. Ofício Circular nº 503. 08/10/1952)[85].

---

[84]O Boletim do CPOE dos anos de 1948-1949 registra as ações desenvolvidas nas escolas durante a *Semana da Criança* nesta mesma perspectiva. Nesses dois anos, além de desenvolverem ações relacionadas a aspectos recreativos e alimentares, houve uma ênfase na defesa dos "Direitos da Criança", na divulgação da "boa literatura infantil", na campanha de boas maneiras. O ano de 1949 registra, ainda, uma Campanha em prol do "Registro Civil de Nascimento" de todas as crianças da comunidade (Boletim do CPOE, 1948-1949).

[85]Vale ressaltar que uma das atividades propostas para atingir os objetivos da *Semana da Economia* era o uso de provérbios em várias situações e atividades escolares. Nesse caso (1952), sugeria-se, por exemplo, as máximas: *Evitar o desperdício nem sempre significa gastar menos, mas sim gastar bem; Na hora de qualquer compra, lembre-se: pensar e experimentar antes, para não se arrepender depois; O que economiza com sacrifício, age com discernimento; Um homem prevenido vale por dois; Tempo perdido não se recupera; Com perseverança tudo se*

Fatores econômicos, culturais, higiênicos, comportamentais, familiares, foram paulatinamente tornando-se parte do universo escolar. Quando o movimento renovador, em nível mundial, estabeleceu a relação entre *escola* e *vida,* a instituição escolar deixou de configurar-se apenas como espaço de *instrução* para adotar características de um local de *formação integral*. No Rio Grande do Sul, divulgou-se amplamente o princípio de que "a tônica passou do 'ensinar' para o 'aprender'; 'educar' é mais importante do que 'instruir' " (CPOE. Comunicado nº 8. 06/12/1954). Associado a isso, novas práticas escolares, incorporadas de outras práticas sociais, foram, então, recriadas no espaço escolar. Cuidar da saúde, da alimentação, do corpo, da *alma*, evitar doenças, vícios, *influências malsãs*, ensinar preceitos de higiene, de comportamentos, influenciar os gostos e as decisões, incutir regras de economia, de civismo, de bondade, incentivar a fraternidade local e mundial, entre outras, foram funções atribuídas à escola. Produziu-se, desde o final do século XIX, acentuando-se ao longo do século XX, a idéia de que a escola era, por si só, elemento de progresso social, de desenvolvimento econômico, de avanço cultural. Um espaço que evitaria a *degeneração* dos indivíduos[86]. Isso tornou-se possível a partir da ação e de práticas associadas ao movimento renovador. Esse movimento também ajudou a produzir este sentido à escola.

Um outro exemplo que merece ser mencionado para a compreensão das ações do CPOE no sentido de levar a efeito um projeto ampliado que visava à organização da vida social e cultural, e do entendimento da educação como *obra social*, é o da criação da **Escola de Mães**[87]. O projeto da Escola de Mães, apresentado e divulgado no Boletim do CPOE de 1948-1949, é claro em relação aos objetivos de tal empreendimento: educar as mulheres para que pudessem propiciar aos filhos uma infância sadia, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psíquico, já que "se agrava dia a dia o problema das neuroses, cujas origens se vão

---

alcança; Tempo é dinheiro; Desperdiçar não é grandeza; De tostão em tostão faz-se um milhão; O barato sai caro; Quem compra o que não pode, vende o que não deve (CPOE. Ofício Circular nº 503. 08/10/1952). No capítulo seis retomo essa questão na análise do que caracterizei como *a salvação pela palavra.*

[86]Alguns pedagogos associaram, por exemplo, a falta de atenção às crianças na escola, na educação em geral e no cuidado diário, com a possibilidade da condução, das crianças e dos jovens, ao manicômio ou ao cárcere. *A criança deve ser observada com o maior cuidado. Às vezes, um pequeno desvio, de fácil tratamento na infância, pode, quando ela não seja atentamente vigiada e tratada com atenção, conduzir (...) ao manicômio ou ao cárcere* (Mário Gonçalves Viana, 1946, p. 117. Grifo meu). Nesse sentido, pode-se afirmar que a idéia corrente era a de que a escola evitaria "os desvios" de conduta e de personalidade (hereditárias ou adquiridas pelo meio).

[87]Não fica claro pelo Boletim do CPOE de 1948-1949 se essa Escola de Mães estava diretamente ligada ao Centro. Uma coisa é, contudo, certa: foram as *especialistas em educação* do CPOE as responsáveis pela elaboração da justificativa para a criação de tal Escola e pela elaboração dos Programas das disciplinas (*Introdução à Puericultura, Noções de Biologia e Higiene, Noções de Psicologia Geral e da criança, Educação Doméstica*). O curso era dividido em três níveis: inferior, médio e superior e previa uma classe de alfabetização. (Vide em Anexo 1 o Regulamento da Escola de Mães e o Programa das disciplinas).

situar nos anos infantis e nos ambientes torturados dos primeiros anos" (Boletim do CPOE, 1948-1949, p. 119). Assim, desenvolvimento da personalidade da criança, melhoria de suas condições de vida, melhoria das condições materiais e espirituais do lar, desenvolvimento *normal* da criança em todos os seus aspectos, preparação da mulher para tornar seu lar, "seja pobre, modesto, médio ou abastado, um ambiente ordenado, equilibrado, acolhedor e são, onde a criança se encontre em segurança afetiva e seja atendida em suas necessidades fundamentais" (p. 117), eram aspectos que estavam na pauta da proposição de uma Escola de Mães. Preparar as mães de todas as camadas sociais, eis a proposta do CPOE, pois, "o problema da maternidade é o problema de todas as classes", contudo, "mais agudo ainda nos meios menos favorecidos dos bens materiais e mais incultos" (p. 118). Parece óbvio que a população alvo principal eram as mulheres das classes populares. Havia um entendimento de que era nesse ambiente *menos culto* e *carente* de recursos materiais e de condições afetivas que as crianças estariam expostas a um desenvolvimento *anormal*. É preciso considerar, ainda, que a freqüência à Escola de Mães era gratuita, havia a previsão de um curso de alfabetização (no sentido de que alfabetizando as mães atender-se-ia as necessidades das crianças proporcionando-lhes "um ambiente menos inculto", p. 118) e a instalação de creche junto à Escola "como campo de aplicação" e como forma de oferecer uma "obra de assistência à infância" (p. 118). Esses são alguns aspectos que revelam que a Escola era voltada principalmente às mulheres das classes populares.

A *Puericultura*, a *Biologia*, a *Psicologia*, as *Noções de Higiene* e a *Economia Doméstica* estavam associadas no sentido de oferecer às mulheres as condições consideradas essenciais para a condução de um lar e para a educação das crianças (Vide o Regulamento e os Programas das disciplinas da Escola de Mães em Anexo 1).

A proposta da Escola de Mães levada a cabo pelo CPOE é exemplar no sentido de compreender que tal Centro pretendia muito mais do que instruir as crianças gaúchas. É, também, um exemplo da idéia corrente de que se a escola se aliasse à família teria mais êxito na prevenção dos *desvios* e das *anormalidades* de condutas e de comportamentos.

Convém perguntar-nos: por que o CPOE propunha ações como essa da Escola de Mães? Fundamentalmente porque estabelecia uma estreita relação entre a vida familiar - vida escolar e o desempenho e a conduta dos alunos. Na perspectiva do CPOE, educando as mães evitar-se-iam (ou diminuir-se-iam consideravelmente) as *patologias* das crianças na escola. As

possibilidades de as professoras depararem-se com casos de "anormalidades morais, afetivas e intelectuais" diminuiriam se houvesse um amplo trabalho com as mães (as famílias de um modo geral) de prevenção de tais "anormalidades e anomalias" ainda na primeira infância.

Por fim, em relação às ações desenvolvidas pelo CPOE que visavam uma *reforma dos costumes*, apresentam-se as campanhas em prol da preservação da infância, desenvolvidas através da imprensa gaúcha, com destaque para as "palestras radiofônicas" (Boletim do CPOE, 1950-1951; 1954-1955). Os temas dessas palestras, a cargo das *técnicas* do CPOE, giravam sempre em torno de uma temática principal: a relação entre a escola e a família.

Aproveitava-se, na maioria das vezes, o *Dia da Criança* - 12 de outubro – para desencadear campanhas que visavam criar para a infância, "de qualquer nível social e situação familiar, condições favoráveis a um desenvolvimento sadio e vida segura e feliz" (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 144). Pretendia-se, assim, preservar as crianças "das influências malsãs criadas por lares desorganizados ou inseguros, pelos ambientes sórdidos ou pelo abandono" (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 144). Nessas campanhas, várias estratégias foram criadas envolvendo um amplo trabalho através dos meios de comunicação gaúchos: jornais, emissoras de rádio, cinemas, além de livrarias e tipografias que deveriam imprimir cartazes para afixar em órgãos públicos e privados, meios de transportes, repartições, casas comerciais, etc, com frases educativas sobre a infância e suas formas de assistência e amparo. Em 1951, cartazes foram impressos pela Livraria do Globo, Livraria Selbach (as duas maiores do Estado), Imprensa Oficial, Tipografia do Centro, Tipografia Thurman e pela Tipografia Continental. Entre muitas, as frases eram do tipo:

> Emprega teu maior esforço para tornar moralmente sãos os ambientes em que vivem crianças e adolescentes (Livraria do Globo).
>
> Tu és o modelo de comportamento para o teu filho. Vigia as tuas palavras, os teus gestos, as tuas atitudes, se queres fazer dele uma personalidade bem formada (Imprensa Oficial).
>
> Toda criança precisa de um lar feliz e tranqüilo para desenvolver-se normalmente. As desinteligências dos pais criam conflitos cruéis na alma dos filhos (Tipografia do Centro) (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 153-154).

Os cinemas eram orientados para que, antes da apresentação de todos os filmes, projetassem frases alusivas à criança. Essas máximas eram elaboradas pelas *especialistas* do

CPOE e distribuídas pelo próprio Centro aos principais cinemas. Eram do mesmo tipo daquelas impressas em livrarias e tipografias, como por exemplo: "Toda pessoa adulta que não se empenhar em alguma obra para melhorar a vida da criança está em falta com a infância e a sociedade" (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 152). Esse tipo de material era também enviado para a imprensa escrita - os mais importantes jornais do Estado. Os jornais publicavam *frases educativas* do tipo: "Devemos proporcionar à criança vivências que atualizam o potencial de Amor, de Beleza, de Justiça, de Verdade que ela traz em si, a fim de conduzi-la à plenitude do seu desenvolvimento" (Boletim do CPOE, 1954-1955, p. 188).

O trabalho maior, contudo, era desenvolvido em emissoras de rádio que deveriam noticiar diariamente aspectos da campanha pela infância, proceder à leitura de frases relativas à infância e transmitir palestras diárias sobre o tema (foi o caso, por exemplo, nos anos de 1951 e 1955). O Boletim do CPOE de 1950-1951 registra o total das "palestras irradiadas": ao todo foram 31 palestras que foram ao ar nas emissoras *Farroupilha*, *Difusora* e *Gaúcha* (as mais importantes e de maiores audiências no Estado), entre os dias 12 de setembro e 31 de outubro de 1951. Nesse mesmo tipo de campanha pela infância, o Boletim do CPOE de 1954-1955 registra que foram realizadas, em 1955, seis "palestras radiofônicas por eméritos educadores" e mais seis na "Hora da professoranda" – trinta minutos de palestra a cargo das alunas de Escolas Normais da capital. Os temas das "palestras irradiadas", tanto em 1951 quanto em 1955, indicam as preocupações das *técnicas educacionais* do CPOE. A organização – ou a suposta desorganização - familiar e a responsabilidade da família para com a integridade física e a saúde mental das crianças eram os principais temas desenvolvidos: *A tarefa da família cristã em face do mundo moderno; A responsabilidade da família na criação e educação dos filhos; A desorganização da família e a delinqüência infantil; A preservação moral da família no destino dos povos; Condições fundamentais dos lares que fazem a infância feliz; Deveres dos pais na preservação da saúde da prole; As neuroses dos pais e suas conseqüências sobre a personalidade da criança; Necessidade de preparação dos pais para bem cumprirem os deveres da paternidade; Preservar para não ter de remediar - Organizar a família para não ter de criar instituições destinadas a menores abandonados; A formação integral da criança é tarefa conjunta da escola e da família; A eficiência, a elevação e a dignidade da educação das novas gerações muito dependem da harmonia e solidariedade que devem unir e identificar a família e a escola* (Boletins do CPOE, 1950-1951; 1954-1955).

Um outro aspecto, a formação do "verdadeiro espírito nacional", esteve também entre os principais objetivos e conduziu muitas ações do CPOE. A concepção da escola como espaço de **formação da nacionalidade** e da consciência cívica não foi, porém, prerrogativa desse Centro. Na educação sul-rio-grandense - e brasileira de um modo geral -, desde a virada do século XIX para o século XX, essas questões estavam em evidência. As Ligas Nacionalistas fundadas nos primeiros anos do século já desenvolviam, desde então, amplas campanhas pela educação cívica nas escolas brasileiras[88]. No Rio Grande do Sul (como nos outros Estados sulinos), devido à alta concentração de populações italiana e ítalo-brasileira, germânica e teuto-brasileira, a questão do nacionalismo adquiriu centralidade nas políticas públicas. O debate e as ações nacionalistas (perseguição a líderes das comunidades, fechamento de escolas particulares, proibição do uso da língua materna – principalmente o alemão -, controle da circulação de "impressos estrangeiros", entre outras) dirigidas a essas populações foram uma realidade desde a Primeira Guerra Mundial e intensificadas durante a Segunda Guerra[89]. É preciso ter-se em mente que a criação do CPOE se dá nesse contexto (1943). No trabalho desenvolvido por esse Centro, a educação cívico-nacionalista obteve um lugar de destaque:

> (...) educar, do ponto de vista moral e cívico, é formar o caráter do educando, fortalecer-lhe o poder da vontade, favorecer a aquisição de hábitos e atitudes, tais como os de amor, fraternidade, perseverança no trabalho, colaboração e interesse pelos ideais colimados por seu país (Comunicado n° 3. CPOE, 1952).
>
> (...) levar a criança à participação consciente na vida nacional. Trabalhar para integrar na vida do País elementos responsáveis, solidários, esclarecidos nos seus deveres, marcados do espírito nacional, e suscetíveis de colaborar na realização dos altos desígnios da Pátria (Circular do CPOE, 1944).
>
> (...) a escola infunda nos futuros cidadãos um amor profundo ao seu solo e lhes inspira respeito pelas tradições do país (Comunicado do CPOE, 1946).

[88]O caráter cívico-nacionalista da educação no Brasil, especialmente durante os anos 20 e 30, é objeto de estudo de Marta M. Carvalho, dando ênfase especial às práticas, aos discursos e às ações empreendidas, nesse sentido, pela ABE (Associação Brasileira de Educação, fundada no Rio de Janeiro em 1924). Uma da formas de propaganda da ABE, segundo Carvalho, estava condensada no seguinte dizer: "Ao cabo de um século de independência temos apenas habitantes no Brasil. Transformar esses habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação" (1997b, p. 123). Ver para isso, sua tese de doutorado, *Molde nacional e forma cívica:* higiene, moral e trabalho na Associação Brasileira de Educação (1986), e o artigo, *Educação e Política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação* (1997b).

[89]Em verdade, as perseguições a essas populações deram-se já desde os primeiros anos da sua chegada ao Rio Grande do Sul. Veja-se o que diz um dos estudiosos do assunto: "acusação repetida contra os alemães e descendentes, desde o início da imigração em 1824, é o da não-integração. Esses colonizadores se manteriam à margem da nação brasileira pela ausência de miscigenação, pela conservação da língua, dos costumes e do legado cultural em geral, do que resultaria uma verdadeira anticidadania brasileira, mesmo para os descendentes que são brasileiros de fato e de direito" (René Gertz, 1991, p. 13).

Na prática escolar, refletiu-se e reforçou-se, principalmente através das festas cívicas e das atividades desenvolvidas em sala de aula, muito dessa perspectiva da escola como instituição de formação da nacionalidade brasileira.

O CPOE trabalhou no sentido de que a escola desenvolvesse uma ação ampla que considerasse o contexto mundial, nacional e local-comunitário. Mundial no sentido da escola como promotora da paz e da solidariedade entre os povos. Compreende-se isso considerando principalmente que o CPOE foi criado no momento que o mundo assistia atônito a outro conflito mundial e desenvolveu-se no período pós-II Guerra. Contudo, já desde após o final da Primeira Guerra Mundial, e conforme afirmou Lourenço Filho (1969a), "mais profunda consciência passou a ser tida dos objetivos sociais da escola" (p. 26). Dois aspectos foram, assim, fundamentais, segundo Lourenço Filho, no processo de renovação escolar: a escola centrada na criança e a escola centrada na comunidade, para que o ensino pudesse cumprir seus objetivos sociais que estavam associados à formação do espírito nacional, ao desenvolvimento de programas de saúde e de higiene, a práticas que valorizavam a família, a comunidade e o trabalho (isso se expressou na prática escolar, como se poderá ver no sexto capítulo, principalmente através das denominadas *instituições auxiliares da escola*).

O movimento renovador em nível mundial também se expandiu no período entre guerras com o propósito de promover, através da escola, a paz, a justiça e a fraternidade universal. Nesse sentido é que o movimento renovador que punha ênfase nos aspectos biológicos e psicológicos do ato educativo passou a enfatizar também a escola como instrumento de (re) construção social e política, dando ênfase, portanto, aos seus objetivos socais, como afirmou Lourenço Filho[90]. Havia uma crença, nascida nesse contexto, de que a escola poderia ser a promotora e a principal agência de desenvolvimento da fraternidade humana e da paz mundial.

[90]António Nóvoa (1995c), ao analisar o esforço de afirmação da cientificidade da pedagogia, identifica essa influência do pensamento sociológico na educação especialmente com o trabalho de Émile Durkheim no início do século. Diz o autor: "para além da tutela psicológica, o pensamento pedagógico vai estar submetido à pressão cada vez mais intensa do discurso sociológico. O percurso de Émile Durkheim, sociólogo que entra na Sorbonne pela mão da pedagogia, é elucidativo, pois logo em 1902 – curiosamente na sua primeira lição como catedrático de Ciência da Educação – declara que a pedagogia depende da sociologia mais do que de qualquer outra ciência" (p. 29). Em menor ou maior grau, os renovadores brasileiros também vão chamar a atenção para a relação entre a educação/escola e a dinâmica social. Ver, por exemplo, o capítulo V - *As bases técnicas e os Estudos Sociais* da obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova,* de Lourenço Filho.

Dentro desse espírito de promover a paz mundial, de cultivar um profundo e ilimitado amor à nação brasileira e de desenvolver o espírito de uma forte ligação e comprometimento comunitário, o trabalho do CPOE tinha por princípio que "uma das finalidades da escola primária é promover a *integração social das crianças*, tendo sempre em vista, porém, a formação integral da personalidade de cada uma" (Boletim do CPOE, 1947, p. 87. Grifo meu).

Nas palavras de uma das *técnicas educacionais* gaúchas, a escola não poderia descuidar-se dos "aspectos morais da educação", segundo ela, baseados no patriotismo, na compreensão internacional, nos princípios democráticos de autoridade e de liberdade, no sentido construtivo do trabalho, da economia e da ordem, na atividade de autocrítica e autodisciplina, no desenvolvimento das noções de direitos e de deveres, de lealdade, de responsabilidade, de cooperação e respeito ao próximo. Nesse sentido, o apelo às professoras era contundente: "a escola de hoje precisa ter ação sobre o meio social, a fim de colaborar na solução de seus problemas" (Ruth Ivoty da Silva. *A escola primária e sua função*. Revista do Ensino, n° 57, novembro de 1957)[91]. A escola deveria desenvolver ações que repercutissem favoravelmente no meio social[92].

A função da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento social era, nesse momento, associada à "pedagogia moderna". Só uma escola envolvida em campanhas educativas, desenvolvendo ações em parceria com pais e líderes comunitários, propondo projetos de melhorias para as comunidades, estaria em consonância com uma concepção "moderna de educação" (Cf. Ruth Ivoty da Silva, Revista do Ensino, n° 57, novembro de 1957).

Se de um ponto de vista mais amplo - na relação entre escola e meio social - a modernidade pedagógica, no discurso do CPOE, estava sintetizada na idéia da escola como espaço para *ensinar a viver*, como se caracterizou a renovação pedagógica sob o ponto de vista do trabalho propriamente didático? Para uma tentativa de resposta a essa questão, pode-se

---

[91]Aqui tem-se mais um exemplo da forte relação, construída nesse período, entre escola e vida. Nessa mesma matéria a professora Ruth Ivoty da Silva continua: "Deverá o mestre, pois, criar situações de vida, na escola, para que esses conceitos [patriotismo, compreensão mundial...] se tornem realidade, se tornem vivências, se integrem na consciência do educando, tendo em mente não apenas a aquisição de técnicas, mas a significação de fatos e atitudes" (p. 28).

[92]Antonio Viñao Frago (1990) demonstra como no caso espanhol foi sendo construída, também, desde as primeiras décadas do século, uma concepção da escola como "organismo social"; segundo ele, uma escola aberta ao exterior e integrada não só por professores e alunos, mas também pelos pais, pelos ex-alunos, pela comunidade e pelos 'amigos da escola', etc.

utilizar alguns dos itens sintetizados pela *técnica em educação* do CPOE e publicados na Revista do Ensino (novembro de 1957, p. 28). Este artigo pode ser considerado exemplar sobre a forma como o movimento renovador foi apropriado pelos *experts* educacionais gaúchos e difundido entre as professoras, principalmente entre as professoras primárias. A questão elaborada pela *técnica educacional* Ruth Ivoty da Silva, foi: "realmente é 'Nova' ou 'Ativa' a nossa atual Escola?". A partir dessa questão, a *especialista em assuntos educacionais* aborda os aspectos que considera centrais no movimento renovador: a questão da freqüência/infreqüência escolar, da disciplina, dos processos de ensino, do material didático, da aprendizagem. Através de um conjunto de questionamentos dirigidos aos professores, a *técnica educacional* propõe uma reflexão: teríamos ou não atualmente uma Escola Renovada (que denomina também de pedagogia moderna, Escola Ativa e escola democrática)? Esse conjunto de questões é indicativo daquilo que se entendia, nesse momento, como uma "verdadeira" escola baseada em princípios renovadores:

- Atendemos hoje aos interesses e necessidades dos educandos?
- Pesquisamos individualmente as causas da infreqüência de nossos alunos?
- Procuramos tornar nossa classe e nossa escola atraentes para a criança?
- O que ensinamos contribui para resolver problemas das crianças ou responde a suas inquietudes intelectuais?
- Averiguamos se nosso aluno não compareceu porque precisou auxiliar a manutenção da família – e então o orientamos para uma escola profissional ou um curso supletivo?
- Constatamos se, subnutrido, nosso aluno não teve saúde para continuar freqüentando a escola ou demonstrou pouca capacidade para aprender aquele mínimo que deveria? Nesse caso, proporcionamos-lhe assistência médica, tratamento psicopedagógico adequado?
- Vale-se o *mestre moderno* de processos de ensino como o do 'trabalho em equipe' ou o de 'projetos' ou 'problemas'? (Grifo meu).
- Dispõe de material didático que leve a criança ao trabalho auto-suficiente?
- Vale-se o mestre destes e de tantos outros processos que, além de proporcionarem atividade a toda a classe, facultam o atendimento às diferenças individuais?
- Como resolvemos o problema da disciplina, em nossas escolas?
- As atividades que exigimos de nossos alunos correspondem à sua compreensão?

- Tornamos agradável o trabalho escolar, o que traria vantagens para o equilíbrio emocional da criança?
- São as atividades de classe motivadas?
- A criança de hoje planeja, pesquisa, observa, experimenta, induz, conclui, resolve situações problemas, usa material audiovisual?
- Não mais se encontram os clássicos 'pontos' ditados pelo professor?

(Revista do Ensino, n° 57, novembro de 1957).

Nesse "inquérito", dirigido à reflexão das professoras (que implicitamente continha em cada questão uma outra: afinal sou ou não um *mestre moderno?*) estão presentes alguns dos princípios fundamentais defendidos pelo movimento renovador: ensino voltado para os interesses e necessidades dos alunos, ensino 'atraente' e 'agradável', aprendizagem significativa, necessidade de acompanhamento médico e psicopedagógico aos alunos, métodos ativos de ensino, respeito às diferenças individuais, motivação do ensino. Não apenas o conteúdo desse artigo da Revista do Ensino chama a atenção; a sua forma é também exemplar de uma "nova" maneira de compreender o trabalho docente. A capacidade de auto-reflexão, de autoformação e de autocrítica, foram consideradas essenciais no desempenho da função docente. Uma "nova escola", para uma "nova sociedade" exigia também "professores renovados", em algumas situações, autônomos e criativos. Embora, como ver-se-á a seguir, na prática, professores e professoras estivessem sujeitos, em muitos casos, a um controle rigoroso tanto em relação ao aspecto profissional quanto pessoal, produziu-se em relação aos sujeitos educativos – alunos e professores – um discurso que punha de manifesto aspectos como a autonomia, a liberdade, a individualidade. O "inquérito" anteriormente reproduzido demonstra como nesse contexto de renovação também e principalmente os professores foram alvos de atenção. Passou-se, então, a destacar - e até exigir! - do *educador moderno*, entre outras coisas, um "espírito plástico e observador" (Revista do Ensino, nº 22, junho de 1942). Se instaura, sob a influência da Educação Nova, "uma nova imagem da profissão docente que não deixará ninguém indiferente no 'mundo do ensino' " (António Nóvoa, 1987, p. 730).

Produziu-se, assim, novos sentidos e novas práticas em relação aos alunos e aos professores da escola primária. Este será, a seguir, o foco de atenção neste trabalho: os alunos, as professoras e as práticas que constituíram esses agentes. Comecemos, pois, por analisar a situação dos professores e professoras no contexto da renovação pedagógica.

****

SEGUNDA PARTE

OS ATORES SOCIAIS: AS PROFESSORAS E OS ALUNOS NO CONTEXTO DA RENOVAÇÃO

CAPÍTULO 3
Formadoras de espíritos, modeladoras de almas: as professoras primárias e o processo de renovação pedagógica

Ide prezadas professoras e cumpri essa apostólica missão que é vossa! Dai à infância o exemplo impressionante do vosso idealismo e do vosso patriotismo. Idealismo e patriotismo que se afirmam em espírito de sacrifício e que vos leve em ânsia de criação, a todos os recantos da campanha e da colônia rio-grandense, onde desde décadas, gerações esperam a palavra da cultura e da fé brasileira (J.P. Coelho de Souza, citado em M. Helena Bastos, 1994).

> Alerta, pois, ó professor primário: sobre os teus ombros pesam os alicerces de uma sociedade inteira! (Profª Hélia de Carvalho Armando. *Ao professor*. Revista do Ensino, nº 08, agosto de 1952).

3

> Les enseignants vivent, au tournant du XXe siècle, une période d'euphorie: l'idée que l'école est émancipatrice par nature, puisqu'elle est porteuse des lumières, atteint alors son point culminant. L'école et l'instruction incarnent le progrès: les enseignants en sont les agents. L'époque de gloire du modèle scolaire, tel qu'il a été inventé au XVIe et réélabore au XVIIIe siècle avec l'intervention de l'Etat, fut aussi l'âge d'or de la profession enseignante, dont la genèse remonte au XVIe et dont les formes d'organisation ont été définies au XVIIIe siècle (António Nóvoa, 1987, I vol. p. 85).

Considerando que "a formação, atualização e dignificação de um corpo seleto de professores fazia parte do programa de 'renovação educacional', com o objetivo de alcançar uma unidade orgânica de ação, afastando da escola o empirismo e a rotina, fundamentando as tendências educativas em princípios científicos" (Mª Helena Bastos, 1994, p. 190), analiso, no presente capítulo, as professoras primárias e o processo de renovação pedagógica, mais especificamente os discursos nesse contexto de renovação e as ações que foram empreendidas para garantir a divulgação dos princípios da *ciência renovada* entre o magistério primário gaúcho. Enfatizo, para tanto, alguns aspectos como: a relação entre formação docente e o processo de renovação pedagógica, os discursos sobre/para a profissão docente, com destaque para o *discurso oficial* e o *discurso associativo*, as "leituras de formação profissional", mais especificamente a denominada *Hora de Leitura Pedagógica*, instituída pela Secretaria de Educação do Estado gaúcho em 1937. Considero relevante, contudo, para desenvolver essas idéias, uma caracterização de *quem* eram as professoras primárias nesse período. Por isso,

inicialmente dedico uma parte do capítulo à tentativa de responder à seguinte questão: quem ensinava nas salas de aulas das escolas gaúchas na primeira metade deste século XX?

A justificativa principal deste capítulo baseia-se, portanto, na centralidade que alcançou a formação, o controle e o desenvolvimento da profissão docente, muito especialmente com o processo de renovação pedagógica. Às professoras primárias foi reservado um importante papel na implantação dos princípios da Escola Renovada e na *remodelação* das práticas escolares. Sem a adesão incondicional das professoras, o "programa modernizador" corria o risco de não alcançar êxito. Era preciso, portanto, garantir esse processo. Isso iniciava-se já na Escola de Formação. Lá, as candidatas ao magistério público – as *professorandas* – eram iniciadas nos princípios, métodos e técnicas associadas ao movimento da Escola Nova (Vide Anexo 2). Essa formação dentro dos princípios da Escola Renovada deu-se, também, através dos *cursos de férias* promovidos inicialmente pela Seção Técnica da Secretaria de Educação e posteriormente pelo CPOE, pelas *missões pedagógicas*[93], pelas *Semanas de Estudos*, pelas *orientações pedagógicas* divulgadas em circulares e em comunicados, pelas *indicações de leituras* e criação da *Hora de Leitura Pedagógica* – prática obrigatória nas escolas públicas estaduais -, e, conforme mostrou em seu estudo Mª Helena Bastos (1994), pela criação e divulgação da *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul. Muitas foram as estratégias de divulgação da *ciência renovada* e grande foi o esforço em garantir que as professoras primárias aderissem a uma nova pedagogia que defendia: "contra a imobilidade, o movimento; contra o silêncio, a comunicação livre; contra o didatismo de imposição, formas de trabalho de ampla liberdade" (Lourenço Filho, 1969a, p. 152).

---

[93] As missões pedagógicas tinham como principais objetivos orientar e aperfeiçoar o magistério gaúcho e "colaborar no aprimoramento das técnicas de ensino, oportunizando aos mestres o estudo e a discussão de problemas relativos à Educação" (Boletim do CPOE, 1956-1957, p. 141). Atendendo solicitações das Delegacias Regionais de Ensino e também de entidades particulares e das Diretorias de Ensino das Prefeituras, nas missões pedagógicas as *especialistas educacionais* do CPOE promoviam sessões de estudos com o professorado de nível primário, secundário e normal dos diferentes municípios gaúchos. As missões duravam em média uma semana. O número de sessões em cada município variava muito. Nos Boletins consulados para esta pesquisa, o mínimo de sessões registradas em uma missão pedagógica foi o de 7 e o máximo o de 318 (na capital do Estado). O número de cidades em que se realizavam as missões também variava em cada ano. Para exemplificar, no ano de 1954 as missões foram realizadas em 5 cidades gaúchas: Livramento, Bagé, Pelotas, Uruguaiana e Osório; em 1955, em três: Rio Grande, Santa Maria e Uruguaiana (Boletim do CPOE, 1954-1955). Os temas de cada uma das sessões de uma missão também eram diversificados. Para se ter uma idéia dessa questão um breve levantamento indica, entre outras, o tratamento das seguintes problemáticas: *Fundamentos sociológicos da educação: organização socializada da escola; Metodologia da Linguagem; Metodologia da Matemática; Fundamentos metodológicos dos Estudos Sociais; Características sociais e emocionais do pré-escolar; Problemas do ensino da aritmética; A literatura infanto-juvenil; A recreação e seus aspectos social e psicológico; A educação integral na escola primária; A escola e o conceito evolutivo da personalidade; O educador; Administração escolar, Didática geral; Orientação educacional;*

No entanto, no caso do Rio Grande do Sul, os discursos para/da profissão docente articularam os princípios da *ciência renovada* - que advogava em favor do progresso e do aperfeiçoamento social, da renovação de métodos e técnicas de ensino para formação de indivíduos livres e com poder de decisão, da autonomia infantil e, com isso, a criança como centro do processo educativo, sob aporte, principalmente, da Psicologia, da Biologia, da Pedagogia Experimental, e que defendia que o professor era o guia espiritual, moral e intelectual das crianças - com princípios da *democracia cristã* e com *discursos nacionalistas* – professores como representantes do governo nas comunidades gaúchas a favor da *cruzada nacionalista!* Assim, *ciência moderna, fé cristã* e *nacionalismo* andaram lado a lado na construção da identidade profissional de professoras e professores primários no período da renovação pedagógica.

Este capítulo foi desenvolvido tendo por base um vasto conjunto de fontes: os depoimentos orais e os documentos escritos - principalmente a legislação, as circulares, os comunicados e as correspondências escolares, anunciadas no capítulo introdutório. Como as primeiras Associações de Professores (Associação Sul-rio-grandense de Professores, Pelotas, 1929; Centro dos Professores Primários, Porto Alegre, 1945) marcaram seu aparecimento no período de abrangência dessa investigação e tornaram-se *um* dos discursos importantes na cena educacional, decidi tratá-lo, ainda que de forma não aprofundada. Disso decorreu a necessidade de lançar mão de fontes que permitissem a análise dessa realidade. Para o caso da *Associação Sul-rio-grandense de Professores,* utilizo o material inédito da própria Associação: os livros e as correspondências manuscritas e impressas, produzidas no decorrer dos anos de 1929-1960. Para a realidade do *Centro dos Professores Primários* utilizo as informações e dados do trabalho de Eliezer Pacheco (1993), caracterizando-se como uso de *fonte secundária*, ou seja, não consultei fontes originais para esse caso.

1. Quem ensinava nas escolas primárias? Perfil sócio-profissional das professoras gaúchas

Caracterizar a origem social das professoras primárias é tarefa extremamente difícil. Os dados são praticamente inexistentes em relação a isso, o que permite apenas uma aproximação

---

Educação rural; Verificações mensais; Psicologia evolutiva; Psicologia educacional; Catequese; Gramática funcional; Atividades econômicas da região (Boletins do CPOE, 1954-1955; 1956-1957).

da questão, que será sempre parcial. Se não é falso fazer uma afirmação genérica de que as professoras, nesse período, provinham das *camadas médias urbanas* (Berenice Corsetti, 1998), pode ser, porém, restritivo[94]. O que pretendo é uma problematização da questão. Tomando apenas uma variável, zona urbana e zona rural, teremos já aí uma diferenciação em relação à proveniência social das professoras. É claro que a partir da década de 30, com a lei de *nacionalização do ensino* e com a organização do *plano de carreira do magistério público estadual*, que determinava que as professoras concursadas iniciassem suas atividades em escolas de primeiro estágio – localizadas em fazendas, centros agrícolas ou industriais e povoados, vilas ou cidades cuja população não fosse superior a três mil habitantes- muitas professoras se deslocaram da zona urbana para a zona rural. Havia, porém, um número grande de professoras recrutadas entre as próprias moradoras das localidades rurais. Muitas delas eram filhas de pequenos agricultores, pertencendo, portanto, à *camada média-baixa rural*. Algumas delas tornavam-se professoras pela falta de opção de profissionais qualificados para o exercício da docência, fator esse associado, muitas vezes, às necessidades econômicas da família e à busca de prestígio e promoção social[95]. A história de D. Nair (71 anos), é reveladora dessa realidade. Filha de agricultores em uma região do Estado marcadamente minifundiária – Canguçu – e posteriormente casada com um agricultor, D. Nair se dividia entre a agricultura, as

[94] Para a realidade dos Estados Unidos e Inglaterra, Michael Apple (1995) afirma que vários estudos demonstraram que era comum, no início do século, as professoras primárias pertenceram à classe trabalhadora. Segundo Apple, "um estudo americano concluído em 1911 apresenta dados da origem da classe da professora média. Vinha de uma família onde a renda do pai era de US$ 800 por ano, o que a situa entre os trabalhadores qualificados ou agricultores, mais do que na classe média" (p. 65). Para o caso da realidade portuguesa, António Nóvoa (1987), com ajuda de uma amostra representativa (12% dos professores em exercício entre 1918 e 1936), estudou a origem social dos professores primários de Portugal das primeiras décadas do século XX a partir da *profissão dos pais* registradas em *certidões de nascimento* de alunos-mestres das Escolas Normais de Lisboa e do Porto. A conclusão de António Nóvoa é a de que em sua maioria (70,6%) esses professores primários originavam-se de setores sociais que iam desde artesãos e trabalhadores pobres até comerciantes e agricultores abastados, passando por empregados públicos e filhos de professores (p. 603). Como para a realidade gaúcha dados dessa natureza são pouco comuns de ser encontrados, as histórias de vida de professoras primárias que coletei permitem uma aproximação da questão de suas origens sociais.

[95] António Nóvoa (1987) dedicou atenção especial em sua obra de referência sobre a profissão docente à questão dos professores primários das zonas rurais. Entre outras questões, o autor afirma que "se de um ponto de vista econômico, os professores de instrução primária estavam muito próximos das condições sociais mais baixas, é incontestável que eles possuíam, sobretudo os do campo, um prestígio e um reconhecimento que os situavam entre as classes sociais superiores. A entrada na profissão docente nem sempre representava uma *promoção econômica,* mas significava na maior parte dos casos uma promoção *sócio-profissional.* Nas regiões rurais, sobretudo, o acesso ao magistério primário constituía uma das únicas vias de 'liberação' das atividades agrícolas, assim como de outras ocupações pesadas e pouco reconhecidas socialmente (p. 604). O supracitado *survey* do professor Roberto Moreira (1955) aponta, também, essa "promoção sócio-profissional" para o caso gaúcho das professoras das zonas rurais, em geral filhas de pequenos agricultores. A instalação das *Escolas Normais Rurais* nos anos 40 no Rio Grande do Sul, aumentou ainda mais a possibilidade de avanço nos estudos e, em conseqüência, garantiu um *status* ainda maior para os professores e professoras das zonas rurais.

tarefas domésticas, incluindo o cuidado com os filhos, e a docência. Ela revela como tornou-se professora:

> O pai mandou: "tu ensina essas gurias porque não tem colégio!" Onde eu aprendi era longe. (...) Eu comecei lecionando... eu comecei ensinar meus irmãos em casa, minhas irmãs. (...) Daí comecei dando aula prá minhas irmãs, daí começou os vizinhos a pedir, porque ninguém sabia ler, nem escrever. Nem os pais! (...) E aí eu comecei ensinando a vizinhança toda. E todo mundo eu alfabetizei... e tudo sabiam ler e escrever. E os pais ficaram maravilhados, assim, porque eles não sabiam, não é? Bah! Ficavam numa alegria, numa alegria, numa alegria! Bah! "Minha filha já sabe ler e escrever! Que coisa maravilhosa!" Aí eu lecionei dois anos. Aí meu padrinho sabia que essa professora ia sair de lá da comunidade, dessa de origem [alemã], na Nova Gonçalves, daí me convidou se eu não queria ir prá lá que ele ia falar com o prefeito prá ver se eu trabalhava de professora municipal. Aí eu quis. (...) Aí eu fui em Canguçu e o prefeito me contratou. Eu já tinha dois anos de experiência e ele me contratou como professora municipal[96].

As candidatas da cidade eram, muitas vezes, preteridas para o exercício do magistério em favor das moradoras das localidades rurais. É o que revela o *survey* realizado pelo INEP em 1955. Segundo Roberto Moreira, "os pais, de seu lado, nos declaravam que preferiam as professoras 'dali mesmo' às moças da cidade que não sabiam compreender a vida na roça" (p. 186). Parece que havia, nessa relação das comunidades suburbanas e rurais com as 'professoras da cidade', um certo confronto cultural.

As memórias do professor Roberto Stertz Filho, registradas no livro *Memórias de um professor rural* (1984), são também um indício da condição social dos docentes. Professor Roberto nasceu em 1906, no interior do município gaúcho de Santa Cruz do Sul. Vindo de uma família numerosa de onze irmãos e sendo filho de pai alemão e mãe brasileira e pequenos agricultores, Roberto Stertz deixou registrado por escrito suas memórias da vida profissional com uma riqueza de detalhes impressionante. O pai, também professor escolhido pela

[96] Essa realidade descrita por D. Nair - a organização de uma escola doméstica para os irmãos e os vizinhos – não foi uma experiência isolada. Analisando a realidade escolar brasileira para os séculos XVIII e XIX, Luciano Faria Filho e Diana Vidal (2000), afirmam: "não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que freqüentavam uma escola tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, tem-se indícios de que uma *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia um número de pessoas bem superior à rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado. Em que espaço elas funcionavam? *Grosso modo* pode-se dizer que tais escolas utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que o contratava, em geral um fazendeiro" (p. 21). Ou o pagamento era cotizado entre todos os beneficiados da *escola doméstica*, como foi o caso de D. Nair.

comunidade, ensinou em língua alemã até que a escola tivesse que fechar suas portas logo após a proibição do ensino em língua estrangeira, durante a Primeira Guerra Mundial. O professor Roberto fez seus estudos com o pai até esse período, passando a uma escola pública em 1918. Como D. Nair, anteriormente referida, Roberto Stertz tornou-se professor nessas condições: "o pai me chamou e disse: 'Roberto, de hoje em diante ficas dispensado do trabalho da roça e vais dar aula para teus irmãos menores não crescerem analfabetos' " (p. 12). Assim, em meados da década de 20, começava uma carreira que duraria 40 anos. Anos de trabalho, de sofrimento, de dificuldades, de privações. Tendo iniciado como *professor comunitário*, passou, ao longo dos anos, por pelo menos seis escolas públicas de zonas rurais do Estado gaúcho. Roberto casou e teve dez filhos. Para sustentar a família, além de professor e agricultor, exerceu as atividades de comerciante, intérprete, barbeiro, arrendatário, recenseador, vacinador de porcos, empregado na colheita de fumo, agrimensor[97]. As condições de vida eram difíceis:

> Férias? Eu não conhecia. Quando não estava na escola, pegava duro na lavoura. Todos, a esposa, eu e as crianças. Trabalhamos, inclusive, na grande fazenda do Dr. Hildebrand, muito conhecida em Santa Cruz. Ele havia plantado uma grande lavoura de fumo. Empregamo-nos, os filhos e eu para ajudar a fazer a colheita e sortir o fumo depois de seco (1984, p. 44).

Ao que tudo indica, as condições de vida, de trabalho e o pertencimento social dos professores rurais eram diferentes em relação aos professores da zona urbana[98]. Disso pode-se afirmar que os professores primários constituíam um grupo bastante heterogêneo se considerarmos sob o ponto de vista da origem e da condição social. As Escolas Normais – principalmente a da capital gaúcha – abrigaram, nesse período, "moças bem nascidas", ou seja, filhas de famílias abastadas.

---

[97] As atividades suplementares dos docentes da escola primária – especialmente dos professores e professoras rurais – em função da necessidade de complementação da renda salarial é, também, descrita por Áurea Adão (1984) para a realidade portuguesa do início do século. Segundo esse estudo, entre as atividades suplementares exercidas pelos docentes do ensino primário português estavam as aulas particulares, o auxílio nos postos de registro civil das freguesias, o cargo de juiz de paz (obrigatório para professores – homens – durante a ditadura militar), a função de observador de postos pluviométricos, a docência em cursos noturnos (recebiam para isso o equivalente a 48,6% do vencimento mais baixo da carreira docente). Para o caso francês, Antoine Prost (1968) descreve as atividades a que se dedicavam os professores primários além da docência: secretário de municipalidade, barbeiro, taverneiro, estalajadeiro, geômetra, escrivão, vendedor, agricultor, etc. (p. 134).

[98] Essa é também a conclusão de António Nóvoa (1987) para a realidade portuguesa dos alunos-mestres que matriculavam-se nas Escolas Normais de Portugal no início do século XX. O autor argumenta que é preciso fazer uma distinção do ponto de vista das origens sociais entre os alunos-mestres que vinham das zonas rurais daqueles das cidades (p. 601).

Em relação aos vencimentos mensais de um professor primário, a afirmativa mais comumente feita é a de que eles sempre foram bastante baixos. A questão salarial é sabidamente uma questão problemática dado seu histórico valor exíguo quando comparado a outras categorias profissionais. Essa questão é, porém, relativizada pelas professoras entrevistadas. O que precisa ser questionado é: os salários eram baixos em relação a quê? Eram bons em quais circunstâncias? Para quem? É nítido que para as professoras que dependiam apenas deste ganho para se sustentar ou sustentar a família – foi o caso de uma das entrevistadas que ficou viúva cedo e tinha quatro filhos pequenos – a referência ao salário é sempre da precariedade dos ganhos. D. Nair (71 anos), dividindo as despesas com os ganhos da pequena propriedade rural e do magistério, diz:

> Professora sempre ganhava muito pouquinho! Quando eu entrei, eu ganhava cem, cem cruzeiros, eu me lembro. Cem cruzeiros da prefeitura e ganhava também da Sociedade [comunidade religiosa que mantinha a escola], acho que outros cem. E depois do Estado eu ganhava mais um pouquinho!

Lembranças do gasto com a compra do enxoval, com a ajuda à família, com a própria manutenção, com passeios e com compras de objetos de uso pessoal, são a referência de um salário bom ou de um salário muito baixo. Não afirmo com isto que o salário das professoras fosse um bom salário no período em análise. Problematizo, no entanto, essa questão tentando mostrar como diferentes critérios, como o destino dos ganhos, o lugar de moradia, as necessidades pessoais, a condição familiar, entre outros, podem alterar este quadro de referência. A questão salarial não tem, realmente, unanimidade nos relatos das professoras primárias aposentadas. Lancemos mão, assim, de outros dados para entender a questão. Antes, porém, ressalto o depoimento de D. Maria de Lourdes (80 anos) que ajuda a esclarecer que a reflexão histórica sobre os salários da profissão docente não pode ser dissociada das necessidades colocadas pela sociedade da época:

> Pagavam bem, porque dava muito bem aquele dinheiro. Naquela época era pouquinho, né? *Mas também era tudo mais em conta.* A gente vivia bem com aquilo ali. Eu, com meu salário de professora, eu pagava a pensão que eu parava e vivia daquilo e ainda mandava um trocadinho prá casa porque precisava mandar prá ajudar. Quer dizer que era... mas a vida não era tão cara! Não era tão dispendioso tudo! A gente podia viver melhor!

Novamente a trajetória de vida do professor Roberto Stertz (1984) permite algumas considerações sobre as questões salariais. Conforme já afirmei anteriormente, o professor

Roberto desempenhou inúmeras outras funções ao lado da docência. No registro de suas memórias há, em vários momentos, referências sobre o salário de professor. Mesmo em passagens em que o professor considera que o salário "não era tão irrisório", relaciona-o sempre à sua condição de agricultor e aos preços dos produtos à época. Veja-se um exemplo, ainda no início de sua carreira docente, quando recebia parte do pagamento dos alunos e parte do município:

> A 1° de fevereiro [de 1931], récem-casado, reabri a escola com 50 alunos. Cada aluno, pagava três mil réis por mês. O que me dava um salário de cento e cinqüenta mil réis da comunidade e, mais cinqüenta mil réis recebia como subvenção do município. Para a época, em que os preços dos produtos agrícolas eram muito baixos (exemplo: carne – 0,600 réis; banha – 0,400; arroz – 0,200; batatinha 3 mil réis o saco; milho – 4 mil réis), meu salário não era tão irrisório, e tinha o pedacinho de terra onde com a esposa plantávamos um pouco de tudo (p. 17).

Note-se que cada um dos alunos pagava mensalmente o equivalente a um saco de batatas e menos que o valor de um saco de milho. Pelos valores dos produtos agrícolas, o professor ganhava por mês aproximadamente o equivalente a sessenta e seis sacos de batatas. Em relação aos ganhos mensais, o professor relata, também, seu trabalho de arrecadador de impostos:

> Para os trabalhos que me exigiam tempo, eu recebia diárias da Prefeitura e 20% sobre os impostos arrecadados. *Isso me dava mais do que o ordenado de professor, ao qual dedicava um turno diariamente* (p. 23. Grifo meu).

Já como professor público, as lembranças do professor Roberto em relação às questões salariais estão ligadas à numerosa família e ao trabalho com a agricultura:

> Nunca abandonei o trabalho na terra. Porque gostava e porque precisava. A família crescia. Já eram nove bocas para sustentar e igual número de pessoas para vestir. E o ordenado era de 350 mil réis por mês. Ainda tinha que pagar aluguel de casa. Com a casa havia um terreno e uns dois hectares, onde plantávamos aipim, batata-doce, feijão, milho e uma horta. Arrendamos um pedaço maior de terra e plantamos fumo de estufa. Fizemos boa colheita e fomos sobrevivendo (p. 43).

Longe de ser uma exceção, o acúmulo de atividades docentes com a agricultura era uma realidade comum entre os professores primários das zonas rurais[99].

[99] É possível identificar também – e isso fica claro ao longo do livro de memórias aqui analisado– que no "cultivar a terra" havia um elemento cultural. O professor Roberto Stertz nasceu e cresceu como agricultor. Além da inegável

Do ponto de vista dos dados disponíveis em relação às questões salariais, o estudo de Berenice Corsetti (1998) oferece alguns indicadores. Em seu estudo, Corsetti apresentou um quadro comparativo de salários – em valores anuais - do setor público do Rio Grande do Sul no período de 1897 a 1931. Nesse quadro, a pesquisadora relacionou os valores dos salários anuais de trinta e três (33) servidores públicos. A título de exemplificação tomo, desse estudo, os dois últimos anos (1926 e 1931) e somente os cargos existentes nesses anos:

---

necessidade de aumentar a renda familiar, cultivar a terra era um *estilo de vida*. Para o professor, era inconcebível viver sem plantar, cultivar e colher. Isso não pode dar uma impressão romântica ou ingênua da vida de professores como a de Roberto Stertz, mas deve permitir refletir sobre as complexidades no trato com as questões da profissão docente, especialmente quando se trata de uma perspectiva histórica. As memórias de professores e professoras, de um modo geral, nos indicam uma vida de muito trabalho, conflitos e dificuldades. A acumulação do trabalho docente com as atividades da agricultura e, muitas vezes, com o desempenho de outras atividades nas comunidades rurais, não foi prerrogativa da realidade brasileira e gaúcha. O já citado estudo de Áurea Adão (1984) sobre a situação sócio-profissional dos professores primários portugueses mostra que para a primeira metade deste século houve, em Portugal, uma realidade similar. Diz a autora que "nas zonas rurais, os professores primários ocupam-se muitas vezes da administração de uma propriedade ou cultivam terras que herdaram. Além disso, ocupam-se de tarefas que exigem um mínimo de conhecimentos e que, em geral, poucas pessoas nas aldeias estão em condições de exercer" (p. 223). Antoine Prost (1968) confirma essa realidade para o caso francês. Ver para isso especialmente o capítulo VI - *Les maîtres d´école*, p. 132-151 - de sua obra *Histoire de l´enseignement en France, 1800-1967*.

Quadro 1

SÁLARIOS ANUAIS NO SETOR PÚBLICO RIO-GRANDENSE

1926 E 1931

	1926	**1931**
1. Presidente do Estado	72:000$000	72:000$000
2. Secretário do Interior e Exterior	36:000$000	36:000$000
3. Diretor Geral da Inst. Pública	-	24:000$000
4. Inspetor Escolar	4:270$200	-
5. Inspetor do Normal/Complementar	-	12:000$000
6. Inspetor Ensino Elementar	-	10:560$000
7. Inspetor Médico-Escolar	-	8:600$00
8. Inspetor de Ed. Física	-	9:600$000
9. Prof. Esc. Normal/Aperfeiçoamento	-	7:429$000
10. Prof. Esc. Complementar Capital	6:754$000	7:429$000
11. Prof. Esc. Complementar Interior	-	6:600$000
12. Prof. Primário – 3ª entrância	4:743$200	5:217$500
13. Prof. Primário – 2ª entrância	4:163$500	4:579$800
14. Prof. Primário – 1ª entrância	3:583$800	3:942$000
15. Prof. Curso Elementar/Esc. Complem.	6:177$600	6:795$000
16. Prof. Colégio Elementar 3ª entrância	6:151$200	6:766$300
17. Prof. Colégio Elementar 2ª entrância	5:623$200	6:185$500
18. Prof. Colégio Elementar 1ª entrância	4:743$200	5:227$500
19. Porteiro/Gabinete da Presidência	4:882$000	6:000$000
20. Porteiro/Secretaria do Interior	3:720$000	5:400$000
21. Porteiro-Contínuo/Esc. Normal	-	4:186$600
22. Zelador/Inspetor de alunos/Esc.Com.	3:806$000	4:186$600
23. Contínuo/Secretaria do Interior	2:940$000	3:840$000

Adaptado de Berenice Corsetti, 1998, p. 379.

Se compararmos os valores dos salários anuais dos **professores primários** entre si, percebe-se que havia uma diferenciação significativa entre eles. Primeiro, entre os que atuavam

nas escolas isoladas e aqueles que atuavam nos colégios elementares. Segundo, no interior desses dois grupos havia também diferenciação salarial. Os que atuavam em escolas de 1ª entrância recebiam menos do que os que atuavam na 2ª e 3ª entrâncias. Por sua vez, os professores que trabalhavam em colégios elementares de 1ª entrância recebiam valores menores do que aqueles que atuavam em colégios de 2ª e 3ª entrâncias. Havia, portanto, uma hierarquização salarial decorrente do tipo de escola em que o professor atuava. Nota-se, ainda, na relação entre os vencimentos da categoria dos professores, que os da Escola Normal/Complementar eram melhores remunerados do que os professores primários. Também os professores que atuavam nos cursos elementares das Escolas Complementares recebiam um valor maior em relação aos outros professores primários.

Se compararmos, contudo, os vencimentos anuais de **professores primários** com outros cargos públicos talvez de menor prestígio social (porteiros, contínuos, zeladores), os salários em média se equiparavam. Em alguns casos, os professores primários recebiam menos do que, por exemplo, o porteiro do Gabinete do Presidente e o porteiro da Secretaria do Interior: em 1931, apenas os professores dos colégios elementares de 2ª e 3ª entrâncias receberam valores mais altos do que os porteiros (6:185$000 e 6:766$300 respectivamente). Os valores anuais de 5:227$000 para os professores dos colégios elementares de 1ª entrância e os valores respectivos de 3:942$000, 4:579$000 e 5:217$000 para os professores de 1ª entrância, 2ª entrância e 3ª entrância das escolas isoladas, indicam que esses professores receberam no ano de 1931 abaixo do valor de 6:000$000 recebido pelo Porteiro do Gabinete da Presidência e os 5:400$000 recebidos pelo Porteiro da Secretaria do Interior.

É possível, também, perceber a discrepância entre os vencimentos mais baixos (contínuo, zeladores, porteiros e professores primários) e os mais altos (Presidência do Estado, Secretário dos Negócios do Interior e do Exterior). Nesses dados disponíveis, o maior vencimento entre os **professores primários** foi, em 1931, para aqueles que atuaram nos cursos elementares das Escolas Complementares: 6:795$000 (um valor, embora maior, bastante próximo do que recebiam os professores dos colégios elementares de 3ª entrância, qual seja, 6:766$300). O maior valor recebido por um professor primário, em 1931, era 10,6 vezes menor do que o maior salário no setor público estadual (do Presidente do Estado), ou seja, para receber o correspondente ao vencimento anual do Presidente do Estado (72:000$000), um professor primário nesse nível precisaria trabalhar mais de dez anos. Em relação ao menor

salário entre os professores primários (3:942$000 dos professores das escolas isoladas de 1ª entrância), esse era, por sua vez, 18,3 vezes menor do que o maior vencimento anual no setor público (de Presidente do Estado).

Se os números podem ser tomados como indicativos de uma dada realidade, a partir dos dados dos salários de diferentes cargos públicos do Estado do Rio Grande do Sul para os anos de 1926 e 1931, é possível afirmar que os professores primários recebiam um dos menores vencimentos do setor público estadual nesse período.

Em relação às questões de gênero na profissão docente, já é lugar comum afirmar que o magistério primário tornou-se, entre o final do século XIX e início do século XX, uma ocupação predominantemente feminina. A feminização do magistério primário é um fenômeno amplamente demostrado para o mundo todo. Entre outros autores e autoras que abordaram esse tema, podem ser citados, por exemplo, Michael Apple (1995, 1987), especialmente para os Estados Unidos e Inglaterra; António Nóvoa (1987) para Portugal; Silvia Cristina Yannoulas (1992) para a América Latina; Guacira Lopes Louro (1989), Zeila de Brito F. Demartini e Fátima Antunes (1993), Jane Soares de Almeida (1996), Eliane Marta T. Lopes (1991a), para o Brasil. No Rio Grande do Sul essa problemática já foi levantada por Elomar Tambara (1998) e Berenice Corsetti (1998).

Não se pode, ao discutir o processo de feminização do magistério, apontar *uma* causa única como responsável por esse fenômeno. Ele é resultado de um conjunto de elementos sociais, culturais e econômicos, decorrentes das transformações que se operaram na sociedade na virada do século, e também de um conjunto de mudanças no próprio processo de escolarização (aumento das aulas femininas, por exemplo).

Para o caso do Rio Grande do Sul, desde o final do século XIX o magistério público primário já tinha essa característica: era formado em sua grande maioria por mulheres[100].
Para o período que mais interessa para este trabalho (a partir dos anos 30) temos os seguintes dados:

[100] Ver os dados apresentados por Elomar Tambara (1998) para a realidade do magistério gaúcho no século XIX.

Quadro 2

TOTAL GERAL DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

DIVISÃO POR GÊNERO

RIO GRANDE DO SUL, 1937-1945

Ano	Total	Masculino	%	Feminino	%
1937	7.886	2.396	30,3%	5.490	69,7%
1938	9.717	2.608	26,8%	7.109	73,2%
1940	10.231	2.229	21,8%	8.002	78,2%
1941	9.402	1.987	21,1%	7.415	78,9%
1942	9.420	1.840	19,5%	7.580	80,5%
1944	10.065	1.714	17,0%	8.351	83,0%
1945	12.431	1.856	15,0%	10.575	85,0%

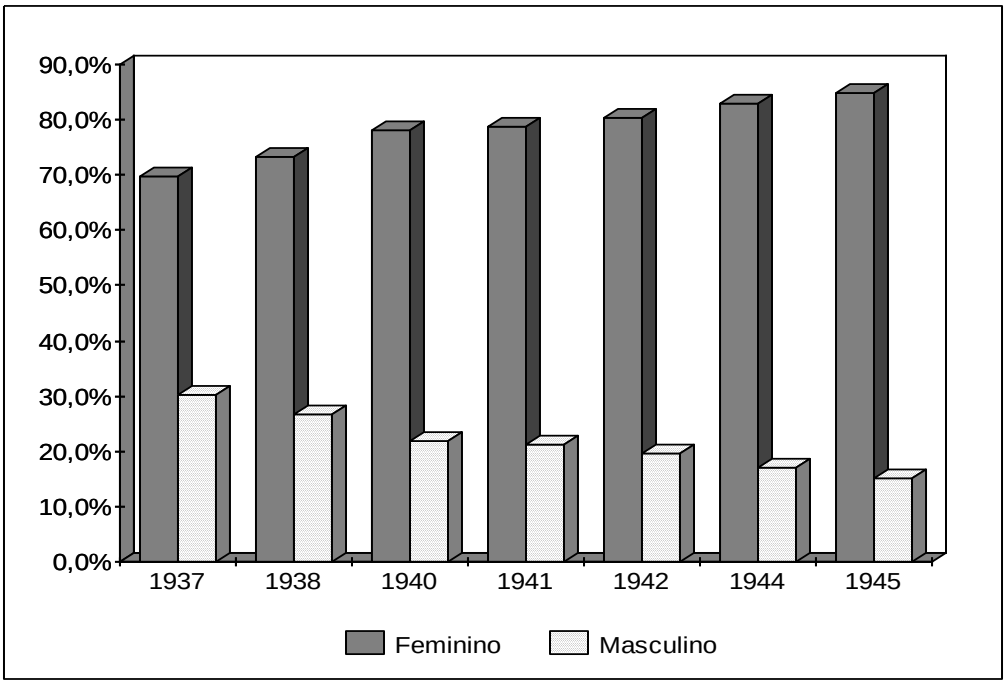
Adaptado da tabela apresentada por Mª Helena Bastos, 1994, p. 93. Nota 102[101].

Gráfico 1

TOTAL GERAL DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

DIVISÃO POR GÊNERO

RIO GRANDE DO SUL, 1937-1945



[101] Como havia discrepância em alguns dos números totais apresentados por Mª Helena Bastos, corrigi-os pelos números parciais (feminino e masculino).

O quadro e o gráfico apresentados acima demonstram que o processo de feminização do magistério no Rio Grande do Sul, iniciado ainda no século XIX, teve continuidade progressiva nos anos 30-40. Essa tendência de crescimento das mulheres no magistério gaúcho, especialmente na esfera estadual de ensino, foi também observada por outro pesquisador gaúcho (Elomar Tambara, 2000). Nesse caso, tomando-se o decênio de 30-40 é possível dizer que foi de fato "na esfera da rede pública estadual que se observou já em 1930 uma clara e expressiva feminização do professor primário. Com cerca de 82% dos docentes femininos, número este que se amplia para cerca de 90% em 1940" (p. 318). Para essa realidade, os dados apresentados são os seguintes:

Quadro 3

CORPO DOCENTE POR GÊNERO E ESFERA ADMINISTRATIVA NO RIO GRANDE DO SUL – 1930

	Masculino	Feminino	Total
Escolas Federais	50	106	156
Escolas Estaduais	240	1113	1353
Escolas Municipais	930	1223	2153
Escolas Particulares	1059	861	1920
Total	2.279	3.303	5.582

Dados apresentados por Elomar Tambara, 2000.

Quadro 4

CORPO DOCENTE POR GÊNERO E ESFERA ADMINISTRATIVA NO RIO GRANDE DO SUL EM 1940

	Masculino	Feminino	Total
Escolas Federais	67	--	67
Escolas Estaduais	304	2.692	2.996
Escolas Municipais	1.091	2.040	3.131
Escolas Particulares	1.257	1.658	2.915
Total	2.719	6.390	9.109

Dados apresentados por Elomar Tambara, 2000.

Se os dados apresentados revelam a supremacia numérica de mulheres no ensino público primário rio-grandense (em todas as esferas de ensino, mesmo na particular, na qual

para os anos trinta a presença feminina era levemente inferior em relação à masculina), a reflexão que pretendo fazer toma outra direção. Pretendo apreender, a partir de histórias muito singulares, o significado, do ponto de vista social e pessoal, de ser mulher-professora entre o final dos anos 20 e os anos 50[102]. Nisso as memórias de professoras primárias têm um papel fundamental.

No processo de rememoração das professoras, considerando as relações entre a condição feminina e a escolha da profissão – que para muitas se deu ainda na década de 20 - o que emerge correntemente nas narrativas são os "impedimentos" de vontades, de interesses, de projetos que as professoras tiveram e não viabilizaram em função da condição feminina. O pai, embora lembrado com respeito e carinho, é sempre a figura responsável por estes impedimentos. Veja-se alguns casos que têm em comum o fato de as professoras desejarem, ao invés da profissão docente, a carreira jurídica:

> (...) Havia pessoas amigas que me instigaram para eu tirar Direito, que eu não devia ficar só na Complementar e em Pelotas eu podia tirar Direito. Papai me botava a questão: *Minha filha, lá só tem homens! A época marcando a gente, né?* (D. Ruth, 83 anos).
>
> Olha, sinceramente? Eu vou falar! Até meu pai já faleceu... Eu queria Direito! Eu queria Direito, gostava, eu achava que ia ter... mesmo se eu tivesse, acho, estudado prá advogada eu ia... eu acho que ia prá frente. Mas naquela época só tinha, não me lembro agora, *só tinha duas ou três cursando, mulheres*. Sabe como é? *Meu pai achou... Não, não, não! Não! Era aquela bobagem de antigamente, né? Aí fui para o magistério* (D. Aurea, 78 anos).
>
> D. Noemy - *Eu pensava muito, sonhava muito com ser advogada!* Estudar Direito... Sonhava! Mas sonhava com pouca... como... com pouca... não tinha garra assim senão eu teria ido! (...) E eu não decido assim... *Eu me formei porque naquela época era assim, sabe? A gente ia ser professora!*
>
> D. Manoela - *Professora ou balconista!* [risos] (D. Noemy, 75 anos e D. Manoela, 77 anos).

Muitos seriam os exemplos presentes nas narrativas que revelam as dificuldades, os obstáculos, os "impedimentos" que as professoras viveram e experimentaram. Mas é preciso dizer, também, que a profissão docente foi, para muitas dessas mulheres, uma possibilidade de romper barreiras de preconceito e de desigualdade e significou, verdadeiramente, um ganho, um avanço, uma porta aberta para as conquistas femininas e, mais especificamente, para a

[102]Embora os dados obtidos através das 22 entrevistas permitam algumas considerações sobre o trabalho docente até a década de 90 (considerando que uma das entrevistadas trabalhou até esta década), pretendo restringir-me ao período de análise demarcado para esta pesquisa.

profissionalização feminina. Muitas das conquistas femininas tiveram, nessa geração de mulheres-professoras, as precursoras de lutas e embates posteriores.

As explicações de que a feminização do magistério se deu graças à associação de um discurso de maternagem-vocação à profissão de professora podem ser bastante reducionistas. Obviamente que esse discurso fez parte do processo que delegou às mulheres a função de educadoras por excelência. Mas, ele pode muito mais estar ligado a representações do magistério e a um esforço ideológico de construir a mulher como professora *per se* do que à realidade e às motivações que fizeram as mulheres buscar o magistério. Muitas, como os exemplos acima revelam, tiveram o magistério como única possibilidade de atuação fora do espaço privado. Eram as condições possíveis permitidas a elas. Outras, no entanto, fizeram a escolha impulsionadas por projetos pessoais, por idealismo, e pelo "pioneirismo". O magistério era, para algumas, uma forma de luta pela emancipação da mulher. É óbvio, também, que esse pioneirismo e essa luta pela emancipação feminina devem ser compreendidas a partir da realidade da época. Um discurso emancipatório que associava muitas vezes as reivindicações, os direitos e as lutas femininas à vontade de Deus e ao serviço da Pátria. Na comemoração do Dia do Professor, em 1929, a diretora de um dos mais importantes colégios elementares da cidade de Pelotas faz um apelo às colegas de magistério para que "procurassem servir de exemplo à expansão da intelectualidade da mulher moderna, da mulher nova, da mulher que surgiu dos escombros da grande guerra de 14, da mulher que se deve bater pela reivindicação de seus direitos político-sociais para que dessa forma possa, com mais razões, auxiliar o homem a encontrar o caminho para alcançar a paz e chegar a Deus" (Diário Popular, 19/10/1929).[103]

Mesmo sendo admitido como "trabalho de mulher", ao escolher o magistério as mulheres tinham muitas barreiras a vencer. No caso de D. Eva (88 anos) – que estava no internato, em Porto Alegre, já em 1923, pois lembra bem que interrompeu os estudos por exigência do pai que tinha medo da filha fora de casa em uma época de *banditismo* como o da

[103]Essa *combinação* de fatores de ordem moral, religiosa, ideológica de um lado, que fez do magistério "trabalho de mulher", e de outro lado, as necessidades econômicas, a busca de autonomia, de independência e a realização de projetos pessoais das mulheres que procuraram o magistério é, também, o argumento de Michael Apple (1995) para explicar o processo de feminização docente. O autor exemplifica isso com o caso das mulheres protestantes nascidas na América e recrutadas para dar aulas na fronteira americana com o intuito de *redimir* a população do Oeste do país. Muitas dessas mulheres, afirma o autor, "combinavam essa visão com um senso claro da necessidade econômica e das possibilidades de independência e aventura. Essas mulheres (...) estavam buscando autonomia tanto pessoal como profissional em conjunção com sua 'missão moral' " (p. 73. Nota 22).

Revolução de 23 – houve muitas dificuldades para que ela pudesse sair de casa para realizar os estudos:

> D. Eva: A mulher começou a conquistar seu espaço muuuito tempo depois. Eu, para estudar na Escola Complementar em Porto Alegre, tive que pôr pistolão junto ao meu pai para permitir. Não era permitido mulher... Mulher não, mulher era para ficar em casa!
> E: E mesmo assim precisava...
> D. Eva: Mesmo assim era difícil a gente conseguir a autorização para sair de casa para ir estudar fora.
> E: Ah, sim! A senhora precisou sair?
> D. Eva: Eu precisei sair. Eu morava em Encruzilhada do Sul...
> E. Encruzilhada do Sul? Aí não era comum que as mulheres saíssem?
> D. Eva: Ah não! Não saía... não havia... era uma aventura...
> E: E na sua família, a senhora foi a primeira professora?
> D. Eva: Na minha família sou a mais velha, fui a primeira professora.
> E: E foi difícil para conseguir sair?
> D. Eva: Ah foi! Foi uma luta. Foi uma luta grande!
> E: Mas a senhora queria?
> D. Eva: Eu queria! Eu queria! Falei junto aos amigos do meu pai, pedi para eles falarem com o meu pai para eu conseguir. Fui com uma outra amiga que também o pai era muito amigo do meu pai. Fomos juntas... [para a Escola Complementar da capital gaúcha].

No caso de D. Noemy (75 anos) – como em outros relatados - a dificuldade foi deixar a casa dos pais para começar na profissão docente em um pequeno povoado próximo à sua cidade:

> Daí todo mundo concordou meio assim... Meu pai passou noite sem dormir, contava minha mãe depois. E eu fui! Que horror! Essa menina! A menina não tinha completado 19 anos! (...) Embora tenha saído pela primeira vez na vida de casa, sequer eu tinha dormido na casa de avós ou amigas. Eu me lembro, assim, de eu querer almoçar na vovó, porque tinha uma prima que morava junto, no domingo e meu pai: mas como, no domingo almoçar fora de casa? E na 2ª, na 3ª, na 4ª, na 5ª... Então eu nunca tinha dormido fora de casa uma única vez quando fui trabalhar fora!

Mesmo tendo a concessão social e familiar de morar sozinhas, as professoras tinham, antes de tudo, um compromisso social: o de serem exemplos de virtude, de sabedoria, de desprendimento, de abnegação, para as crianças e para a comunidade de um modo geral. O depoimento de D. Hortência (69 anos), é o que revela mais claramente isso:

> Ser professora no meu tempo era assim: mãe solteira, não! Se falava assim ts,ts,ts,ts, não podia! *Tinha que ser física, moral, intelectual e moralmente*

> *correta.* Não era qualquer pessoa que podia ser professora. Tinha que ter uma conduta respeitável. Hoje professora virou coisa! Os homens preferiam as professoras, valiam só pela formação. Má conduta, punham logo à disposição da Delegacia [de Ensino]. A diretora chamava e dizia: se endireita! Álcool, fumo, nem pensar! Professora precisava usar meia, ir dignamente vestida. Decote, sem manga, não entrava na escola. Moça senta assim [gestos]: posição ereta, pernas juntas. Moça não gargalha, sorri. Num palco as mãos ficam assim... (...) Enfeites, pinturas, tudo isto era orientado! Tinha que ter grafia legível e bonita. Não podia usar gíria...

D. Hortência aponta para algumas das exigências que uma professora deveria observar: ter uma conduta incontestável (mãe solteira, não!), ausência de vícios, forma sóbria de se vestir, porte corporal adequado, dicção correta, grafia e vocabulário exemplares. É claro que o depoimento de D. Hortência está permeado de questões que ela própria condena no "mundo moderno" e também na profissão docente e no perfil de professoras dos dias atuais. Mas o que não é possível negar, é que havia uma exigência de conduta moral exemplar. Ser professora se revelava na forma de andar, de se portar e até – ou principalmente - de se vestir:

> Ah!, nós tínhamos uniforme. No verão era um vestido azul marinho de seda, muito discreto, uma chamizie, assim, e um chapéu, tu pode acreditar? Um chapéu de palha, de palhinha. Se colocava assim, se botava uma maromba prendendo o cabelo. Imagina tu! E no inverno era um tailler azul marinho, como era o chapéu que eu não tô lembrando... Naquele tempo não saía sem chapéu. E ia dar aula e o chapéu ficava pendurado no cabide. Cada professora que chegava... então usava muito a boina porque a boina era mais prática. Pega, botava a boina, os cabelos eram curtos naquele tempo todo mundo usava os cabelos mais ou menos curtos. Então a boloinha prendia a boina. Então aquela quantidade de boinazinha pendurada no cabide! Era das professoras! (...) Quase todas usavam uma coisinha discreta. Uma boinazinha, uma coisa assim (D. Maria Freda, 79 anos).
> Ah! Houve um tempo em que nós éramos obrigadas a usar avental para trabalhar, esses aventais abotoados na frente. Nós tínhamos um monograma do colégio. Eu acho que aquele avental foi bom porque nós tivemos uma professora que lecionava de chapéu (risos)... Mas naquele tempo era o tempo de chapéu. Você não sabe do tempo do chapéu mas naquele tempo a gente não saia aqui em Pelotas na rua sem luvas e sem chapéu (D. Eva, 88 anos).

É possível fazer, em relação às professoras, a mesma afirmativa que fez Michelle Perrot (1989) quando referiu-se à memória feminina, especialmente de mulheres burguesas: *a memória das professoras é trajada.* Isso porque a vestimenta era parte da identidade docente (sóbria, modesta, sem adornos, sem decotes, etc.). A regulação da conduta docente chegava ao vestimento, que deveria ser humilde, sem nenhum signo externo de excesso de vaidade (Dave

Jones, 1993) e, como disse a professora Hortência, tudo era orientado: enfeites, o uso de pinturas, as roupas, a forma de se portar, etc. Ser professora ficava impresso no corpo, nos gestos, no porte, na vestimenta, ou seja, havia um *habitus*[104] profissional que expressava o "ser professora" e era expresso no corpo e na maneira de ser e de agir das professoras.

Professoras do Grupo Escolar Pedro Osório, Pelotas/RS. Década de 40.

Em relação ao começo da carreira docente, várias histórias têm em comum as dificuldades, os medos, as diferenças, as precariedades, os desconfortos da vida em pequenas e distantes comunidades. Esse longo mas esclarecedor depoimento de D. Ana (79 anos) permite-nos uma aproximação com a realidade em que viveram as professoras no início de suas carreiras:

> Em 1940 eu fui nomeada professora estadual. Quer dizer que em 36 eu terminei o Normal, depois eu não sei o que eu fiz, eu acho que eu pedi mas demorava muito. Em 40 veio... quando veio a portaria da Secretaria da Educação através da Delegacia de Educação me nomeando professora primária (...) nomeando para Guaraxaim, município de Camaquã. Nunca na vida tinha visto no mapa! Fui pro mapa ver onde era. No interior de Camaquã me mandaram! Nem era dessa jurisdição, era lá de Porto Alegre. Isto que eu

[104]Utilizo aqui o conceito bourdieusiano de *habitus* em sua acepção de disposições duráveis do organismo, resultantes da incorporação, pelo sujeito, das condições sociais de existência.

tirei 12º lugar no concurso. Concurso público! Eu era prá ter ficado aqui. Mas prá tu ver a inexperiência, a... a... assim, eu não reagi, nem meu pai, achava que tinha que obedecer. Era um lugar bem, bem no interior. Uma granja de arroz! Foi meu início de carreira. Eu fui! Fiquei um ano lá e só vim uma vez na minha casa porque era longe e não tinha ponte ainda. A gente passava na balsa, no rio Camaquã. Hoje não! Antes era uma viagem. E o meu pai era, assim, uma pessoa muito cumpridora e diz: "não! Temos que ir dois ou três dias antes do início das aulas, vamos que chova!" As estradas [eram] muito ruins e tudo! Então fui dois ou três dias antes de iniciar as aulas. Lá me toquei! *Fiquei, assim, num impacto muito forte* porque eu cheguei fomos direto a um hotel, um hotel assim muito precário que só iam aqueles homens assim... eu me lembro, eram uns homens com umas capas, assim, grandes! Os que eram contratados prá colheita do arroz, tudo... E o meu pai também não gostou do ambiente. (...) Ele e minha mãe foram me levar. Foi um dia inteirinho de viagem. Chegamos lá fomos prá esse hotel. Eu sei que eu tive uma reação que não era do meu feitio. Uma emoção muito forte, e ele diz: "não, minha filha, tu não vais ficar aqui! A opção é tua, tu não vais"... Mas eu também tinha comigo: "*mas meu Deus, se eu fiz este curso, eu fiz o concurso*, se eu não aceito eles não vão"... Não reagi! Eu podia ter pedido uma revisão da minha prova! Enfim, lutado porque afinal meu lugar não era dos piores. Ou então pelo menos ficaria dentro do município. Mas eu não reagi! (...) Eu tinha... Eu tô com 79... tinha 21, 22 anos. (...) Aí bom, quando nós estávamos jantando nesse hotel chegou o dono da granja porque era a maior granja individual do Rio Grande do Sul esta. O dono da granja tinha uma casa muito boa lá, o senhor Scherer. Ele, quando soube que a professora havia chegado, ele foi lá. Aí meu pai disse prá ele: "olha, seu Scherer, eu não sei se minha filha vai ficar porque nós não estamos gostando muito do ambiente". Ele disse: "não, mas ela não vai ficar aqui no hotel. Ela vai prá nossa casa! A professora vai ficar na nossa casa. Tem a minha família, minha esposa, meus filhos e a outra professora". Aí que eu soube que tinha uma outra professora de Porto Alegre que também dava aulas lá, mas não tinha chegado ainda. Não era época! Eu é que fui. *Mas eu acho que Deus coloca as coisas no caminho da gente e a gente tem que aceitar.* E eu fiquei. Fiquei... mas a esposa dele não estava então eu tinha que ficar na casa de uma cunhada dele. Gente boa, pessoas simples, mas que eu desconhecia, eu não conhecia! *Então já isso aí prá gente era um impacto!* Mas... fiquei nessa escola. Depois chegou a colega e ficamos assim bem amigas. Mas nós nunca tivemos a visita de alguém da Delegacia [de Ensino] de Porto Alegre. Se nós fôssemos umas relapsas nós podíamos até sair que ninguém saberia. Pelo contrário, nós tínhamos tantos alunos que nós resolvemos por livre e espontânea vontade desdobrar o turno mas sem receber por isso. Só prá dar condições de melhoria de ensino prá'quelas crianças. Crianças, assim, filhas de operários de granja, com dificuldades imensas, cheias de feridas e coisas, até... *Nós tínhamos uma pequena Biblioteca na escola assim que a gente foi organizando. Então eu dizia prá ela, aos domingos: "vamos abrir então a escola prá eles irem à Biblioteca". Então nós abríamos. Não tinha outra atração, não tinha nada*. (...) Na época da colheita eles empreitavam gente, porque precisavam de dois mil e tantos homens prá colher o arroz, de tanta quantidade e eles só nos diziam assim:

> "vocês tenham muito cuidado porque nessas ocasiões vem gente de todo o tipo, vem até ex-presidiários. Nós precisamos de mão-de-obra. Vocês tenham bastante cuidado, não deixem a casa aberta". Bom! Esse foi um período. O início da minha vida! (...) *Foi difícil porque a gente não tinha orientação nenhuma, pedagógica.* Então, depois, com o passar do tempo eu senti quanta coisa eu poderia ter feito melhor. Mas não fiz porque não tinha orientação. Nunca tive! (D. Ana, 79 anos).

Esse longo mas esclarecedor depoimento de D. Ana suscita muitos questionamentos. Um deles, porém, merece atenção: o que fazia uma "moça bem nascida", com o pai em uma boa situação financeira, aceitar a designação para um lugar que lhe dava uma vida diferente da sua, longe da família, do conforto da casa, em meio a pessoas estranhas? É a própria D. Ana quem dá indicadores para entender esta situação - vivida por ela e por muitas outras professoras primárias - quando diz: "mas meu Deus, se eu fiz este curso, eu fiz o concurso...". Era o desejo de exercer uma profissão para a qual tinha se preparado, uma possibilidade de garantir autonomia que, se não era apenas econômica – já que muitas delas não dependiam do salário para viver - era, também, a busca de uma autonomia simbólica. O caso de D. Iolanda (67 anos) é interessante, porque revela a intensidade do desejo da autonomia. Juntamente com a irmã, também professora, elas rememoram:

> D. Iolanda: O papai e a mamãe não queriam que eu trabalhasse por causa da saúde.
> D. Maria Helena: Iolanda sempre teve uma saúde muito delicada! Iolanda com este... como é que se diz? Com este defeito que ela tem aqui, não é? Os médicos não quiseram operar porque diz que o coração dela...
> D. Iolanda: Eu não sabia!
> D. Maria Helena: ... não agüentaria. O coração muito fraco! Então ela era muito resguardada, não é? Não queriam que ela trabalhasse, não queriam coisa nenhuma!
> D. Iolanda: E a mamãe e o papai foram visitar o meu irmão e a minha cunhada que tinham ganho um nenê.
> D. Maria Helena: Em Porto Alegre.
> D. Iolanda: E eu...bom...*Uma noite eu digo: não é possível! Eu precisar de um sapato, ter que pedir ao papai! Precisar de um vestido, ter que pedir ao papai! Digo: não! Tem paciência!* Eu vou... e tinha aberto, eu li no Diário Popular, tinha aberto concurso no município. Eu fiz o concurso escondido! (risos) Fiz o exame médico, tudo, tudo escondido. Quando papai e mamãe vieram eu já tava lá na colônia dando aula!! (D. Iolanda, 67 anos e D. Maria Helena, 72 anos).

É claro que os desejos pessoais das professoras não podem ser compreendidos de forma descolada da realidade social que envolvia a profissão docente. Muitos seriam os

exemplos que revelam o prestígio e o reconhecimento social que detinha a profissão de professora. Considero, todavia, as afirmativas de D. Maria Freda (79 anos), suficientes para revelar isto. Ela compara "seu tempo" de professora com o tempo de sua filha, também professora e hoje também aposentada:

> (...) Já no tempo da Marinês, a Marinês tá com 56 [anos], faz 57, já era muito louvável as moças serem professoras. No meu tempo, em 35, vou te contar: *era uma festa entrar para a Escola Complementar!!* Porque não havia, como hoje, outras formas das moças seguirem outros rumos. (...) No meu tempo *uma professora era uma professora!!!* (...) Era um tempo bom! Hoje eu tenho saudade daquele tempo. Sempre recordo com muita saudade. Foi muito bom! Eu digo prá minhas amigas, algumas velhas e doentes também: eu era tão feliz e não sabia! [risos].

Entrar para a Escola Complementar – posteriormente Escola Normal -, freqüentar e concluir o curso, obter designação para uma escola, sair do espaço privado da casa, exercer a profissão, eram, em muitos casos, atitudes avançadas para época e conferia um certo *status* para muitas dessas mulheres-professoras.

Em relação ao começo da vida profissional, é preciso considerar que mesmo as professoras que não passaram pela experiência da docência em zonas rurais ou povoados distantes, esse começo é também lembrado, fundamentalmente, pelas dificuldades:

> No Félix da Cunha, quando eu comecei, eu tinha 17 anos, em 35, eu nasci em 19, [tinha] 16, 17 anos. Aí quando apareceu aquela turma na minha frente, tinha quantidade de alunos, que eram umas aulas numerosas, eu parecia que eu tinha medo assim, parecia que os coitadinhos iam me devorar. *Eles deviam estar com medo de mim e eu com medo deles* [risos].(...) *Quando comecei, eu muito assustada fiquei! Muito apavorada!* Eu nova e depois aquela quantidade de criança me olhando. Eu acho que estavam até com medo! (D. Maria Freda, 79 anos).

> Eu, me tocou os 80 [alunos]. Deixa eu te contar! Aí eu cheguei lá com a minha designação, a diretora, eu sabia, todo mundo comentava na cidade, era uma pessoa com o gênio horroroso, não respeitava ninguém. Eu sabendo disso, cheguei, sentei e fiquei esperando ela me atender. Ela sentada na escrivaninha dela, tinha uma professora idosa aqui e mais duas ali adiante [gestos], as três choravam que as lágrimas corriam e eu quieta sentada só assistindo. Ela passou uma descompostura, a palavra aplicada é essa, nas três na presença de serventes, alunos, quem passava ali, e eu uma moça nova que tinha recém-chegado, fiquei apavorada. Bom, quando eu vi aquilo, quando ela despachou as duas, depois descontou as três, eu disse: "D. Pequi eu queria o regulamento do colégio, eu estou iniciando e quero saber quais são as ordens, eu quero que a senhora não se aborreça comigo". Ela agarrou e disse assim

> prá mim... ela empurrou a gaveta da escrivaninha, estava tão cheio de papéis que não dava para abrir. Ela puxou e mexeu na escrivaninha toda. Ela disse: "tá aqui dentro!" Eu digo: "bom, quando a senhora puder tirar a senhora me dê". Ela se levantou e me levou para sala onde tinha os 80, onde a Geni Torres tava, a Geni não, a irmã, a Evangelista a mais velha, era a companheira da senhora idosa que era dona da aula. Porque era assim: a dona da aula era uma velha e botavam uma moça para *escorar*. Quando eu olhei a Evangelista, que era mais velha do que eu, mas era bem moça na época, eu tinha só 18 anos, eu fiquei feliz, vou começar ao lado de uma moça! Ah, sabe o que a D. Pequi fez? Tirou a Evangelista e *me largou sozinha*, porque a dona da aula, a velha, estava doente, não tinha ido. *Eu comecei com 80 alunos, 40 rapazes e 40 moças, a maioria maior do que eu e alguns mais velhos* (D. Ruth, 83 anos).

As condições de trabalho eram precárias: excesso de trabalho, falta de materiais didático-pedagógicos, turmas superlotadas, prédios precários, entre outras coisas, compunham o quadro do magistério primário no período em análise. Em relação às condições do trabalho escolar, as professoras relembram sempre o excesso de atividades com a correção de cadernos e das provas e com a elaboração do planejamento:

> Eu carregava uma bolsa maior que essa tua aí, que naquele tempo havia as parteiras que assistiam às senhoras que ganhavam bebê em casa, e elas carregavam umas maletas com seus instrumentos e então a minha bolsa era parecida, e eu carregava os cadernos prá levar prá casa para corrigir, porque eu não tinha tempo (D. Ruth, 83 anos).
> Ah! Eu fiscalizava muito os cadernos! Eu achava, assim, que eu não podia deixar o aluno entregue a si mesmo. Tinha que olhar o caderno prá ver se eles estavam produzindo. Então muitas vezes eu trazia trabalho prá casa, em geral trazia trabalho prá casa (D. Nelly, 77 anos).
> Tu trabalhava! Que eu digo: a gente trabalhava quatro horas? A gente trabalhava... eu trabalhava toda a tarde em casa. Eu sempre peguei de manhã e ia noite adentro porque às vezes, prá corrigir provas, ficava de noite. E as reuniões mesmo, sábados de manhã não tínhamos aula, tinha uma reunião. Agora, quando era reunião com a diretora, que às vezes ela fazia geral, com todos, daí nós tínhamos uma vez por semana de tarde. (...) E eu tive quatro [filhos] e sozinha porque meu marido faleceu (D. Sueli, 69 anos).
> Depois trabalhei na escola isolada Faria Sampaio, em Capão do Leão. Isto foi na década de 50. Eu ia de ônibus até Capão do Leão depois caminhava mais 2 quilômetros a pé. Foram tempos difíceis, de muito trabalho. Nós preparávamos aula até meia-noite. Por isso eu digo que o magistério é amor e vocação! (D. Iolanda, 74 anos).

Para desenvolver as atividades docentes (que incluíam tarefas como as mencionadas acima pelas professoras: corrigir cadernos, preparar e corrigir provas, organizar as aulas, planejar, etc.) era preciso tempo, disposição e um conjunto de referências e subsídios. As

professoras construíam seu saber-fazer pedagógico tendo como referenciais um universo complexo de influências: dos saberes da formação escolar, dos modelos de docência, ou seja, das experiências vividas enquanto alunas, das trocas entre colegas de profissão, dos contatos com os materiais impressos de orientação pedagógica – com destaque para os livros didáticos e a Revista do Ensino. Sobressai, porém, o uso dos livros didáticos como o instrumentalizador da prática docente e os modelos escolares, aos quais as professoras foram submetidas enquanto alunas, como os principais referenciais a partir do que as professoras construíram seu fazer pedagógico (trato dessas questões adiante, no item sobre a formação docente, neste mesmo capítulo).

Uma questão, porém, que marca o trabalho docente nesse período e que o diferencia, em algumas situações, do ser professora primária hoje, é aquilo que as professoras entrevistadas referenciaram várias vezes em suas entrevistas: *o de ser "professora de tudo".* A afirmativa *nós éramos professoras de tudo*, marca essa geração de professoras, suas relações com o conhecimento, com o tempo – tempo de planejamento, de organização de horários, das aulas - com a profissão de modo geral. A relação com o conteúdo escolar parece que fazia parte da *identidade das professoras* [105]. Era fundamental ter um domínio aprofundando dos conteúdos a serem ensinados. Parece, assim, que a relação dos professores com o saber, configurava-se muito mais por um *saber geral* do que por um *saber específico*, ou seja, *pedagógico*. O próprio currículo da Escola Complementar/Normal nos dá indícios disso: inicialmente havia uma carga horária bastante significativa de disciplinas gerais (Português, Francês, Geografia, História, Matemática, Ensino Cívico, Direito Pátrio, Economia Doméstica, Literatura, Ciências Naturais, Escrituração Mercantil, Higiene, Trabalhos Manuais, Desenho, Música, Ginástica) e apenas duas disciplinas pedagógicas (Pedagogia e Prática Profissional). Essa realidade se inverte a partir da década de 40, como ver-se-á na seção sobre formação docente.

Esse perfil pessoal e profissional caracterizou, de modo geral, as professoras primárias sul-rio-grandenses que atuaram nas escolas isoladas e nos colégios elementares do Estado

[105]Sem me deter em uma discussão mais aprofundada em relação à questão da identidade profissional, chamo a atenção para a pertinente forma com que trata essa questão o professor António Nóvoa (1995b). Diz o autor: "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita *tempo.* Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (p. 16).

gaúcho. Conhecer um pouco dessas mulheres-professoras é fundamental, principalmente porque eram elas as *portadoras* e as *mediadoras* da cultura escolar e sujeitos principais das práticas escolares. Os gestores da escola pública as consideravam, conforme se referiu o Secretário de Educação em 1940, **criadoras de espírito** (J.P. Coelho de Souza, Circular 8008, de 09/11/1940). Ao ouvir suas histórias as considero, no entanto, **mulheres de coragem!** Isso não significa uma *glamourização* dessas mulheres e tampouco da profissão docente. Os depoimentos coletados me autorizam a dizer, no entanto, que muitas mulheres fizeram do magistério espaço de autonomia pessoal, de afirmação profissional, de independência econômica. Nenhuma delas, durante as entrevistas, fez o discurso do "amor incondicional às criancinhas", do magistério como o espaço de *exercício* da maternidade. Considero, assim como Michael Apple (1995), que se a idéia estereotipada do magistério como um "estágio temporário a caminho do casamento, para mulheres que amavam crianças" possa ser em parte verdadeira, não se aplica nem remotamente para muitas das mulheres-professoras.

Mas como a profissão docente era representada nos *discursos oficiais* e nos *discursos associativos* (duas 'forças' na constituição da representação docente)? Que tipo de relações eram estabelecidas entre o processo de renovação e a formação docente? Tratarei, a seguir, destes dois aspectos.

2. *Missão* e *apostolado* docente: o discurso oficial e o discurso associativo sobre a profissão docente

Segundo a Bíblia, Cristo teria dito aos seus apóstolos: *Ide e pregai o Evangelho a todos os povos!* (Mateus-28, 19-20). Coelho de Souza, nos anos trinta, dirigindo-se às professoras primárias gaúchas, disse: *Ide prezadas professoras e cumpri essa apostólica missão que é vossa!* Qualquer analogia entre as palavras que teriam sido proferidas por Jesus Cristo e aquelas de Coelho de Souza não é mera coincidência.

Segundo Thomas Popkewitz (1998a), desde o início do século XIX "a preparação do professor era um despertar para 'professar' a sinceridade cristã. Ensinar era um noviciado que consagrava a devoção do aprendiz para trabalhar e expressar a sinceridade cristã, cuja inspiração era priorizada sobre as competências 'docentes' específicas em sala de aula" (p. 154). Nesse sentido, ainda segundo Popkewitz, as ciências pedagógicas, na virada do século, não apenas reconstruíram a criança, transformando-a em aprendiz, mas também "reenquadraram a

identidade do professor" (p. 154). As ciências pedagógicas e os discursos educacionais promoveram um processo que Popkewitz (1998b, 1998c) denomina de *universalização* e *secularização* dos valores morais e religiosos, ou seja, concepções de caráter religioso e cristão foram reordenadas pelo discurso científico. As ciências pedagógicas propuseram "uma abordagem científica à salvação da alma" (Thomas Popkewitz, 1998a, p. 151). As professoras seriam as *profetizas* dessa nova ordem científica.

A questão do *sacerdócio docente,* da *vocação pedagógica*, da *"sagrada missão pedagógica"* dominou largamente os meios educacionais, os discursos e a literatura pedagógica no período do século XVIII ao século XX em boa parte do mundo Ocidental (António Nóvoa, 1987; Julia Varela e Alvarez-Uria, 1991; Eliane Marta T. Lopes, 1991b).

No caso do Rio Grande do Sul não foi diferente: *a apostólica missão* estava reservada às professoras. Os dirigentes educacionais esperavam que as professoras tivessem condutas que revelassem "exemplos de virtude, de abnegação, de dedicação" incomensuráveis. Além disso, as professoras eram consideradas a "força inspiradora do progresso da comunidade", as "mestras do dever", as inculcadoras de "hábitos de respeito às autoridades, às hierarquias, às leis", as "civilizadoras de nossa raça", as "formadoras de hábitos de cooperação, de urbanidade e de lealdade" para com a Pátria, os superiores e a comunidade. Ao dirigir-se às professoras através de uma circular, em 1940, o então Secretário da Educação, J. P. Coelho de Souza, apelou ao "espírito familiar" do magistério em nome da harmonia, da disciplina, da fidelidade, da honra, da benquerença, do sacrifício, para que "não ouçamos mais as chefias (direções, delegacias regionais, orientações técnicas) formularem queixas contra suas dirigidas, nem essas manifestarem revolta contra as determinações de seus superiores hierárquicos". Como "amigo" e "chefe da grande família", Coelho de Souza louvou a abnegação, a dedicação, o desprendimento e todas as virtudes do professorado gaúcho. Afirmando que a "humanidade precisa de novos homens e o Brasil de melhores brasileiros", o Secretário da Educação considerava isso como a "divina missão da professora primária", afirmando que:

> Essa finalidade não se cumprirá somente com propósitos e declarações patrióticas, que não resistem à menor solicitação de sacrifício e de renúncia.
> Exige, sim, uma consagração total à sua atividade, uma mística de ação que desconheça confortos, horários de trabalho, repouso, regalias regulamentares.

> *Deve capacitar-se a professora, de uma vez por todas, que não tem função burocrática, mas apostólica; que não é funcionária, mas criadora de espíritos* (Circular 8008. 09/11/1940. Grifo meu).

Esses conceitos teológicos – como mensageiras apostólicas, missionárias, criadoras de espíritos – foram incorporando-se ao discurso da profissão docente e configuraram um "olhar" sobre as professoras. Associar a profissão docente ao apostolado era, também, uma forma para que as professoras aceitassem as condições precárias de trabalho a que estavam submetidas e os baixos salários que recebiam.

As qualidades pessoais e as competências profissionais eram cuidadosamente observadas no desempenho docente do cotidiano escolar. Um relatório da diretora de um colégio elementar da cidade de Pelotas, na década de 30, mostra o quê e como eram observadas essas qualidades e essas competências. Revela, igualmente, como a profissão era cercada de cuidados e formas de controle:

> Atesto que a professora de trabalhos manuais Jandyra Gomes Tourinho preenche as condições exaradas na Circular nº 664.
> O ensino que a mesma professora vem ministrando corresponde às finalidades de cunho pedagógico aliadas a um grande valor prático. Iniciou seus trabalhos, neste Colégio, a 9 de maio do corrente ano.
> a - Jandyra Gomes Tourinho.
> b - Com muita paciência e habilidade ensina a cerzir meias e diversas espécies de fazenda, bem como a remendar, casear, pregar botões e colchetes; cortar e costurar roupinhas de crianças; ensina, também, a fazer roupas internas e vestidos caseiros, crochet e tricot; bordados e bainhas simples para guarnição de roupas em geral.
> c - mui criteriosamente distingue os alunos de (~~mais~~) melhor gosto artístico, aos quais vem orientando na execução de estimáveis trabalhos.
> d - Ensina, também, aos meninos, a feição de pequenas indústrias, a fabricação de pequenos objetos, tanto de utilidade doméstica como recreativa.
> e - é paciente, mui delicada e afetuosa para com os alunos; dedicada, assídua, revelando competência para bem exercer as funções de seu cargo.
> f - Esteve licenciada de 16 de agosto a 1º de setembro, não tendo tido faltas.
> g - é pontual, não se tendo aproveitado da tolerância do quarto de hora.
> h - submeteu-se à inspeção de saúde no Departamento de Inspetoria Médico-Escolar dessa Capital a 16 de Maio de 1934.
> i - nunca incorreu em nenhuma das alíneas de que trata o art. 83 do Decreto 3898[106].

[106]Acredito que esse relatório tenha sido escrito tendo em vista um possível concurso de provimento de vaga para professor efetivo, visto que o artigo 83 do Decreto 3898, que está referido no relatório acima, trata dessa questão. Veja-se: Art. 83 – Ao concurso não poderão inscrever:

(Correspondência Expedida. Colégio Elementar Félix da Cunha, 19[?]).

A competência docente estava associada fundamentalmente à ausência de vícios, à capacidade de "bem exercer suas funções", a aspectos como a pontualidade, a assiduidade, a dedicação, a paciência, a afetividade, a delicadeza, a atenção e a capacidade para distinguir as habilidades dos diferentes alunos.

Conforme mostrei no capítulo anterior, a organização técnico-administrativa da educação foi se complexificando, especialmente a partir dos anos 30: criação das Delegacias Regionais de Ensino, criação da função do Orientador de Ensino, fundação do CPOE em 1943. O que mudou (ou não) em relação ao trabalho docente nesse contexto? Para o que aqui nos interessa, devemos interrogar: qual era, na visão do CPOE, a função docente? E mais especificamente em tempos de renovação educacional? Que outras forças atuaram na produção do discurso profissional docente nesse período?

Uma primeira tentativa de resposta a estas questões pode ser dada considerando a seguinte afirmativa de uma professora: "alerta, pois, ó professor primário: sobre os teus ombros pesam os alicerces de uma sociedade inteira!" (Profª Hélia de Carvalho Armando. *Ao professor*. Revista do Ensino, n° 08, agosto de 1952). É preciso considerar que essa *visão* é de caráter interno, ou seja, a afirmação é de *uma professora para as professoras!* Essa foi uma perspectiva incorporada, mas também e principalmente construída *por dentro* da profissão docente: mais do que ensinar a ler, escrever e contar (tarefas dos "antigos mestres") os professores primários eram os responsáveis diretos pelos destinos da humanidade!

Durante o *II Simpósio de Orientação Educacional* promovido pelo CPOE (Boletim do CPOE, 1958), foi produzido um material intitulado *Convite ao Magistério.* Foi um documento produzido para ser distribuído entre os participantes desse Simpósio que propunha reflexões baseadas em questões do tipo: *Examina teu interesse...*, *Que fará como professor?*, *Criança e jovem: Qual é o teu lugar? Como poderá encontrá-lo?*, *Satisfações que o ensino proporciona...*, *Quais são os vencimentos dos professores?*, *Encontrar a escola e a universidade adequada.* Um conjunto de dez questões indica, também, algumas das qualidades que precisavam ser

---

a) as que tiverem sido condenadas à pena de perda ou qualquer outra cuja seqüência os inabilite para o serviço; faltas que teve, especificando-se por licença e qual o motivo do emprego ou em processo por crime ofensivo à moral e às leis da República. [sic]
b) as que tiverem vício do álcool, cocaína, morfina ou outro congênere.

desenvolvidas para o exercício da profissão: 1) Gostas de trabalhar e folgar com outras pessoas? Ensinar é um modo de vida intensivamente social; 2) Gozas de boa saúde? Ensinar requer nervos seguros e bom equilíbrio; 3) As pessoas gostam de ti, têm confiança em ti e têm prazer em trabalhar contigo?; 4) Gostas de estudar? Tuas notas do curso secundário indicam que podes fazer o trabalho da Escola Normal com sucesso? O curso normal é uma necessidade. A base do secundário é um grande auxílio; 5) Idéias novas te interessam? Gostas de compartilhá-las com outrem?; 6) Atentas para o que acontece em tua vizinhança, em teu país, no resto do mundo?; 7) Tens humor mesmo quando a pilhéria é contigo? 8) Expressas bem tuas idéias? Tens voz agradável? Cuidas bem da tua aparência? Percebes a responsabilidade e a importância vital da tarefa de educador? 'Nossos professores impulsionam o futuro do país'. 'O ensino é um poderoso instrumento de trabalho para um mundo melhor' (Boletim do CPOE, 1958, p. 192). As questões apresentadas acima (a proposta de um auto-exame interior) sugeriam que para ser professor era preciso, entre outras coisas, o gosto pelo convívio social, a perspicácia, o espírito aberto às inovações, o desejo de aprender e estudar, uma boa saúde, uma boa aparência e até bom humor.

O documento aponta, ainda, um outro aspecto que deveria ser ressaltado: as satisfações da profissão docente. No item *Quais são os vencimentos dos professores?* a conclusão é a de que, considerando a capacidade, a dedicação e o desprendimento exigidos ao exercício do magistério, "é difícil existir uma perfeita relação entre as funções do professor e os respectivos vencimentos". Contudo, em contrapartida, segue o documento *Convite ao Magistério*, o equilíbrio é dado "pelas alegrias que a carreira proporciona" (p. 194). A alegria, no entanto, não era apresentada como a única compensação da carreira e dos salários pouco significantes. Outras formas muito *superiores* de recompensa eram tributadas ao magistério: a satisfação profunda de ajudar crianças a progredir como cidadãos úteis e felizes, a possibilidade de fortalecer a vida democrática, a contribuição para a eficiência e a segurança econômica do continente, o prestígio e o respeito por trabalhar desinteressadamente pela felicidade e bem-estar das crianças e dos jovens, a condição de ser um membro de valor na comunidade, a oportunidade de estudo, de renovação constante e de desenvolver um trabalho criador (p. 193). A contribuição maior dos professores primários seria, assim, ao progresso e ao desenvolvimento econômico, à formação da cidadania, ao fortalecimento da democracia, ao bem-estar e felicidade das crianças. Poderia haver atividade mais nobre, compensadora e grandiosa do que esta?

O processo de renovação pedagógica fez um movimento no sentido de produzir uma "nova" identidade docente. Adolphe Ferrière (1934a), um dos nomes consagrados da ação renovadora, afirmou que o "novo" professor deveria, entre outras coisas, ter autonomia pedagógica, dominar a ciência da infância, ser um observador tenaz, ser um provocador e condutor da espontaneidade infantil, descobrir e despertar o interesse infantil, "ser contido" e não se antecipar às necessidades e interesses da criança[107]. Sintetizando: um profundo conhecedor da *alma humana!* O movimento de renovação que colocou a criança no centro do processo pedagógico, que produziu e enalteceu a Psicologia Educacional como fonte de toda a sabedoria sobre a infância, precisou, também, construir um novo perfil de professor. Já não era, agora, suficiente um professor que dominasse os conteúdos e os métodos de ensino, era preciso um *especialista* no desenvolvimento infantil. Processou-se aquilo que Popkewitz (1998a) caracterizou como reenquadramento da identidade profissional dos docentes.

No caso do CPOE havia uma preocupação em relação a isso. Acima de tudo, as professoras deveriam dar atenção contínua à formação do caráter dos alunos, principalmente pesquisando as causas das irregularidades de conduta, identificando as fases de desenvolvimento intelectual e procurando formas de desenvolver os aspectos morais, e, por fim, conhecendo e criando formas de intervenção na realidade social e familiar dos alunos.

Na produção dessas qualidades de um *professor moderno*, no contexto da renovação, que outras forças atuaram? Para responder a esta questão e considerando que o "nascimento e a constituição das associações de professores marcam um dos momentos decisivos no processo de construção da profissão docente" (António Nóvoa, 1987, p. 477), a produção de uma certa deontologia e de qualidades intelectuais e morais apresentadas como necessárias para o exercício da profissão docente, as reivindicações dos professores e alguns aspectos relacionados à renovação pedagógica serão examinados, também, a partir dos discursos e das práticas de duas das primeiras associações de professores criadas no Rio Grande do Sul: a **Associação**

[107]"Observar a criança, despertar nela as suas curiosidades, esperar que o interesse a leve a formular perguntas, ajudá-la a achar-lhes a resposta; gastar poucas palavras e apresentar muitos factos, fazer observar ao vivo, analisar, experimentar, fabricar, colecionar: deixar à criança a liberdade da palavra e da acção na medida compatível não com uma certa ordem aparente, mas com o trabalho real; esperar que a necessidade dum estudo neste ou naquele domínio se manifeste nitidamente no aluno; nada forçar para não provocar os seus 'reflexos de defesa' que inibem cedo toda a acção progressiva espontânea; ser menos um professor e examinador que um "porteiro de espíritos", menos um polícia que um bom juiz a que se recorre espontaneamente; ter uma alma rica de actividade própria, profunda, original, capaz de observar a serenidade e de se exprimir com sinceridade – eis o papel do educador moderno" (Adolphe Ferrière, 1934a, p. 191-192).

Sul-rio-grandense de Professores, criada em Pelotas, em 1929, e o **Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul**, criado em Porto Alegre em 1945.

O movimento associativo é entendido como parte do processo de profissionalização docente (António Nóvoa, 1998b). Profissionalização é, assim, um movimento interno de valorização e de força do grupo de profissionais do ensino na defesa da profissão e de seus interesses. Contrapondo-se tanto à sociologia das profissões da década de 60 que ancoradas em teorias funcionalistas partiam do pressuposto de que havia um tipo-ideal de profissão, identificada com o modelo das profissões liberais, quanto às teorias simbólico-interacionistas, António Nóvoa (1998b) define a profissionalização como um processo dinâmico de evolução de um grupo profissional. A profissão é considerada como parte das relações de poder e das estratégias de produção e de reprodução social. Uma profissão não é assim 'uma atividade que possui certas características', mas o conjunto de meios que permitem o controle de certas atividades; não é, também, 'a evolução social de uma atividade', mas uma forma de controle político do trabalho, adquirido por um certo grupo social em um dado momento histórico. O conceito de profissionalização, alerta Nóvoa, serve tanto para esclarecer o processo de promoção do status dos professores como para compreender a reorganização dos dispositivos de controle e de regulação da profissão docente.

Nessa perspectiva de análise da profissão docente é possível apreender as relações de poder/saber no interior do próprio grupo profissional e nas suas relações com o Estado e a sociedade. As relações entre o Estado e os professores, as formas de seleção e recrutamento dos docentes, sobretudo da autorização para realização da atividade do ensino, constituem, segundo Nóvoa, elementos centrais para a compreensão dos processos de profissionalização docente. É nessa perspectiva que o autor propõe um modelo de análise do processo de profissionalização de professores. Nesse modelo, as relações entre Estado e professores, a imagem social e a posição econômica, somadas ao conjunto de normas e valores definidos *para e na* profissão e ao corpo de saberes e de saber-fazer, bem como o desenvolvimento das instituições de formação docente e das associações profissionais, devem ser consideradas em conjunto para compreensão do fenômeno da profissionalização docente em cada contexto sócio-histórico particular[108]. Quatro etapas podem ser assinaladas nesse processo e são fundamentais

[108]Para uma identificação de estudos sobre a história da profissão docente produzidos no Brasil, ver o trabalho de Denice Catani (2000).

no entendimento do processo de construção da profissão docente: exercício da atividade em tempo integral; licença do Estado para exercício da docência; formação específica (criação das Escolas Normais); criação e desenvolvimento das associações profissionais (António Nóvoa, 1987).

No Rio Grande do Sul, principalmente a partir do final dos anos 20, professores e professoras perseguiram e reivindicaram algumas características como parte da profissão: a competência, a autonomia no trabalho, a formação adequada para o exercício da docência. Exerceram, também, uma regulação interna *da* e *na* profissão, bem como mediaram conflitos e desacordos que envolveram o seu grupo profissional. As professoras e professores que atuaram nesse sentido estavam comprometidos de alguma forma na construção de uma identidade profissional e procuraram difundir uma imagem de si como agentes culturais e como agentes responsáveis pelo *aperfeiçoamento* social.

Algumas situações permitem perceber a relação entre o processo de profissionalização docente e o trabalho desenvolvido pelas associações de classe no Rio Grande do Sul. A criação da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, em 1929, com sede na cidade de Pelotas, é um indicador dessa realidade[109]. A Associação tinha como objetivo fundamental a defesa dos interesses dos professores do ponto de vista de seu aperfeiçoamento intelectual e de suas reivindicações profissionais. Os Estatutos da *Associação* previam como seus principais objetivos: a) pugnar pelo aperfeiçoamento da instrução e da educação no Rio Grande do Sul, introduzindo métodos e processos novos, adaptando outros já usados em países estrangeiros, criando bibliotecas, realizando palestras, promovendo congressos, caravanas de professores; b) manifestar-se sobre reformas ou modificações feitas nos vários departamentos da instrução e educação do Brasil; c) proteger, prestigiar e defender sócios, quando necessário, em público ou em particular, na Imprensa ou nos Tribunais; d) promover a criação de entidades congêneres em outros municípios do Estado; e) representar a classe perante as autoridades públicas, pleiteando providências oportunas e convenientes ao seu prestígio e ao seu interesse; f) aproximar os pais dos professores; g) solenizar o dia "15 de outubro" consagrado ao Professor (Estatutos da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, s/d). Ao que tudo indica, essa foi

[109]Considero que a *Associação Sul-rio-grandense de Professores* mereceria um estudo à parte. Ela foi a primeira Associação de Professores do Estado. Teve uma atuação marcante na defesa do magistério gaúcho. Instalou, a partir de 1931, várias filiais em cidades do Estado, sendo a primeira na cidade de Rio Grande (distante 60 km de Pelotas). Havia associados em todas as partes do Rio Grande do Sul. Tenho, aqui, apenas o objetivo de indicar a relação entre as associações de professores e o processo de renovação pedagógica, objeto desta pesquisa.

uma das primeiras versões dos Estatutos da entidade. Encontram-se, ainda, guardados nos arquivos[110] da *Associação,* uma versão impressa dos Estatutos e que apresenta algumas alterações em relação aos objetivos da entidade. Vale registrá-los. O Artigo 1º apresenta a *Associação Sul-rio-grandense* como "uma entidade de classe, autônoma, sem caráter político ou religioso, de duração ilimitada, integrada por professores do magistério público e particular da zona sul do Estado". Estão indicadas, no Artigo 2º, como finalidades principais, as atividades culturais, beneficentes e recreativas. Os objetivos, estabelecidos no Artigo 3º, estão assim redigidos: I) elevação do nível cultural da classe do magistério (o que vai aparecer nos registros da *Associação* como a base de todo o esforço e ação da entidade); II) análise das reformas ou modificações do processo educacional no país; III) instituição da assistência social aos seus associados; IV) defesa perante os Poderes Públicos dos interesses da classe e, individualmente, do associado, desde que se trate de assuntos relacionados com o exercício do magistério; V) confraternização dos seus associados, no mínimo, uma vez por ano, na data consagrada ao "Dia do Professor" (Estatutos da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, s/d).

A assistência social, a defesa dos interesses da classe e o aperfeiçoamento dos professores, parece que foram alguns dos eixos norteadores das ações da *Associação*.

Em relação à assistência aos associados, é suficiente indicar-se a criação, em 1934, da "Secção Beneficente" da *Associação* (Ata nº 7. 22/07/1934. Livro de Atas da Assembléia Geral, 1929-1936). Através de um fundo beneficente – obtido pela retirada de 60$000 mensais das cotas pagas pelos sócios efetivos[111] -, a "Secção Beneficente" instituiu o auxílio pecuniário aos seus associados. Tinham direito a esse auxílio todos os sócios efetivos que por motivo de doença estavam sujeitos à redução salarial[112]. Muitos são os registros nas Atas da *Associação* de concessão desse auxílio (O Artigo 2º das Disposições relativas à Secção Beneficente previa o

[110]Registre-se que a *Associação Sul-rio-grandense de Professores* encontra-se hoje em estado de abandono. Seu patrimônio, deteriorando-se. Apesar do esforço de uma única funcionária que atua junto à "Biblioteca", a mesma acha-se em situação precária. O arquivo da Associação resume-se a um armário de documentos junto à sala da diretoria.

[111]Além dos sócios *efetivos,* que eram aqueles que verdadeiramente mantinham a *Associação* através do pagamento de "jóias e anuidades", havia as seguintes categorias de sócios: *fundadores*; *beneméritos* (aqueles que prestavam "relevantes serviços à *Associação* ou à classe do Magistério"); *benfeitores* (os que contribuíam financeiramente com a entidade); *honorários* ("as pessoas estranhas ao quadro social que a *Associação* houver distinguido"). (Estatutos da *Associação Sul-rio-grandense de Professores,* s/d).

[112]No Relatório da *Associação Sul-rio-grandense de Professores* referente ao período de 1941-1942 está registrado: "Confrontando-se o movimento deste ano com o do ano anterior, nota-se sensível diminuição em o número de petições, o que se explica pela existência atual da louvável medida do Governo do Estado, não mais descontando os vencimentos de nossos consócios quando licenciados por motivo de moléstia". Mesmo considerando essa medida, o fundo beneficente continuou atendendo aos seus associados.

pagamento de 60$000 mensais a cada sócio que requeria tal direito. Esse auxílio não poderia ultrapassar a verba anual de 720$000 reservada a esse fim. Ata nº 7. 22/07/1934. Livro de Atas da Assembléia Geral, 1929-1936). No discurso comemorativo dos 50 anos da Associação (1979), um dos oradores das festividades frisou que a *Associação* "antecipou-se à idéia de um sistema previdenciário, inexistente naquela época, instituindo uma secção beneficente com a finalidade de conceder auxílio pecuniário ao sócio que, por doença, sofresse redução nos seus vencimentos, comprovando os balancetes e as atas antigas que muitos professores utilizaram-se desses benefícios como solução para situações aflitivas" *(Histórico, Objetivos e Dinâmica de funcionamento da Associação Sul-rio-grandense de Professores*. Discurso proferido nas festividades de 50 Anos da entidade, 1979).

De outros benefícios gozaram os associados nesse período. Por exemplo, os abatimentos (cerca de 33%) em casas de espetáculos e cinematográficas de Pelotas, bem como no comércio e na prestação de serviços (No Relatório correspondente ao período de 1938-1939, registram-se doze estabelecimentos e profissionais conveniados com a *Associação: Teatro Guarani, Empresa Xavier e Santos* - responsáveis pelos quatro cinemas existentes então em Pelotas -, *Casa Levy, Rafael Mazza, Casa Procópio, Casa Iara, Dr. Amadeu Antonaci, Santa Casa de Misericórdia, Laboratório Pasteur, Dr. Plotino Duarte, Laboratório Bioquímico, A Principal*. Em 1942-1943, o Relatório da *Associação* registra a concessão de 10% de desconto aos associados hospitalizados na *Beneficência Portuguesa* de Pelotas).

Do ponto de vista da "defesa dos interesses da classe", alguns exemplos, extraídos das Atas de Sessão do Conselho Diretor da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, podem revelar algumas das ações nesse sentido:

> Eram dois os fins desta reunião:
> 1º) Um protesto que a Associação, por resolução deste conselho, anteriormente tomada, pretendia dirigir ao Sr. Prefeito Municipal, manifestando-se contra *a nomeação de pessoa estranha ao magistério* para dirigir o Ginásio Pelotense, quando no magistério pelotense e no próprio Ginásio encontram-se pessoas que podem exercer tal cargo.
> 2º) Um apelo que deve ser dirigido ao Sr. Interventor Federal, patenteando o desagrado desta Associação *por terem sido contratadas pessoas estranhas ao magistério para colégios de 3ª entrância,* ficando sem colocação inúmeras normalistas e complementaristas, quando era este um ponto pelo qual nos batíamos no memorial dirigido há pouco a sua excia.

> Ambos os assuntos foram longamente discutidos e depois de sofrerem algumas emendas foram aprovados (Ata nº 20 da Sessão do Conselho Diretor. 1º/04/1931. Grifos meus).
>
> Leu-se também uma carta de nossa consócia D. Honorina Victoria, pedindo o auxílio desta Associação a fim de conseguir validade do concurso que prestou perante a Diretoria da Instrução Municipal, em fevereiro de 1931, para uma aula urbana. Resolveu-se, então, oficiar ao Sr. João Simões Lopes, diretor da Instrução Municipal, apresentando o assunto e pedindo a fineza de encará-lo o mais favoravelmente possível (Ata nº 26 da Sessão do Conselho Diretor. 13/06/1931).
>
> Foi lido ainda um ofício de nossas colegas de Rio Grande, dizendo-nos que se desinteressavam completamente da conferência que, a convite desta Associação, realizará aqui o Dr. Luís Ernesto Xavier, por ter o mesmo publicado em abril no "Diário de Notícias" de Porto Alegre *um artigo considerado ofensivo à autoridade profissional das professoras* (Ata nº 27 da Sessão do Conselho Diretor. 20/06/1931. Grifo meu).
>
> Leu-se um cartão de D. Maria Amorim pedindo ao senhor presidente que transmitisse a todos os associados a sua gratidão, assim como um ofício de nossa coirmã do Rio Grande, pedindo que esta Associação, como matriz, tomasse a iniciativa de um movimento enérgico entre o professorado rio-grandense no sentido de ser punido o culpado da agressão sofrida pela referida professora. Resolveu-se responder o último ofício comunicando que nesta sessão o Sr. Presidente sugeriu as duas seguintes soluções:
> 1º) escrever, ao aproximar-se o júri, artigos, quer na imprensa local, quer naquela cidade e conseguir a transcrição dos mesmos no Rio Grande e em Caxias a fim de assim preparar o espírito dos jurados.
> 2º) apelar para o professorado estadual, no sentido de conseguir que cada um contribua na medida de suas posses, para contratarmos um advogado que acompanhe o processo em nome da Associação. *Esse advogado deve ser professor* (Ata nº 56 da Sessão do Conselho Diretor. 05/07/1933. Grifo meu).

Esses exemplos revelam, entre outras coisas, solidariedade, espírito corporativo, um esforço de interlocução com o Estado-patrão. A *Associação* interveio em vários conflitos de caráter individual em que estiveram envolvidos professores (o caso, por exemplo, da agressão que sofreu uma professora em Santa Cruz que parece ter sido bastante polêmico) e em questões que diziam respeito à categoria como um todo: solicitação de nomeações de professores concursados e de diretores, ingresso nas escolas de formação, progressão na carreira, etc.

Outra importante associação de professores, o *Centro dos Professores Primários do Estado* [113], fundado em 1945, teria, nesse período, uma função central nas lutas docentes no Estado do Rio Grande do Sul. Desde sua fundação o *Centro* vinculou-se à *Coligação dos Funcionários Públicos Municipais e Estaduais*. Era um esforço dos professores para firmarem sua condição de *funcionários públicos.* Assim, desde o início pleiteou, junto aos órgãos competentes, um conjunto de reivindicações. Entre as principais reivindicações estava a elaboração do *Estatuto do Professor;* a equiparação dos professores contratados e subvencionados aos professores de carreira, tendo então aqueles as mesmas vantagens que os últimos; aumento salarial; promoção qüinqüenal automática e aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço (Eliezer Pacheco, 1993). Desse conjunto de solicitações dos professores algumas foram efetivamente conquistadas. Foi o caso do *Estatuto do Professor,* aprovado em 25 de janeiro de 1954 (Lei Nº 2338), que representou um "grande avanço pois criava um quadro e uma carreira específica para os professores" (Eliezer Pacheco, p. 38). A reivindicação da promoção qüinqüenal automática foi acolhida em parte, ficando estabelecida a promoção em seis padrões de acesso até a última promoção (com variação salarial). O caráter automático, contudo, não foi regulamentado. Para cada caso de promoção havia uma avaliação específica. A aposentadoria aos vinte e cinco anos de trabalho começou a ser estudada por uma comissão especial ainda nos anos 40 sendo então aprovada no Legislativo em 27 de novembro de 1953. Essa foi uma conquista importante da carreira docente na qual o *Centro dos Professores Primários* teve um papel primordial. Nessa luta, os professores ligados ao *Centro* cercaram-se de todos os dados referentes ao trabalho docente. A perda da eficiência funcional decorrente do esgotamento nervoso, as doenças neuropsiquiátricas e suas conseqüências nefastas aos alunos foram apontadas como razões suficientemente fortes que justificavam a aposentadoria dos professores aos vinte e cinco anos de serviço[114].

Afirma-se que o magistério é um sacerdócio. É verdade, nem voto de pobreza lhe falta! (Eliezer Pacheco, p. 39). Essa contundente declaração feita à imprensa gaúcha, em 1945, por uma das professoras pertencentes à diretoria do *Centro dos Professores Primários* - a secretária Maria Messias Corrêa - revela a centralidade e a força com que as discussões salariais foram

[113]Esse Centro é que deu origem ao atual CPERS/SINDICATO – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

[114]Segundo os dados apresentados por Eliezer Pacheco (1993) no ano de 1944 foram licenciados, para tratamento de saúde, 1.115 professores, cujos períodos de licença somados, perfizeram um total de cento e dezenove anos (p.

tratadas. Desde o início de suas atividades, o *Centro* incluiu em sua pauta a discussão dos salários dos professores primários. A melhoria salarial foi mesmo uma das aspirações primeiras do *Centro* e ocupou ininterruptamente a luta empreendida por essa associação profissional.
Num momento em que se processou um reenquadramento da identidade docente a partir da influência do movimento renovador, o *Centro dos Professores Primários* teve uma importância singular. Ao estabelecer suas reivindicações e dar visibilidade aos profissionais do ensino, o *Centro* permitiu uma discussão mais ampliada da profissão docente. Maior autonomia profissional era uma das discussões dos associados desse *Centro*. Ao apresentar suas reivindicações, o *Centro* estabeleceu uma vinculação direta entre as questões da carreira docente em geral e as questões salariais de uma forma mais específica com a qualidade do ensino[115]. Assim, as questões da melhoria do ensino público, a falta de professores para atender adequadamente a demanda do ensino primário, a formação dos docentes – ou a falta de formação em muitos casos -, a valorização profissional, a necessidade de investimento no professor para garantir o sucesso escolar, foram questões colocados e debatidas graças também ao trabalho dessa entidade. Era, de alguma forma, o discurso da *profissionalização do ensino* que contrapunha-se ao discurso oficial da *missão* e do *apostolado* docente.

No que diz respeito ao processo de renovação pedagógica, o trabalho da *Associação Sul-rio-grandese de Professores* (Pelotas, 1929) é um bom exemplo da relação entre movimento associativo e as lutas pela melhoria do ensino. É possível perceber o esforço desse grupo profissional na busca de qualificação/modernização dos processos escolares. Para além da preocupação expressa nos Estatutos da *Associação Sul-rio-grandende de Professores* com "as reformas ou modificações do processo educacional no país" – sendo mesmo um dos objetivos da *Associação* -, as palestras, os cursos, os seminários, promovidos pela entidade, revelam uma atenção em relação às inovações no campo pedagógico. Uma das primeiras palestras

---

43). O *Centro dos Professores Primários* utilizava-se desses dados para argumentar em favor da aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço.

[115]Uma reflexão nesses termos é feita por Denice Catani (1998b). Em relação à realidade paulista e referindo-se ao trabalho desenvolvido pela *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo,* diz a pesquisadora: "A história das reivindicações salariais ou da luta por melhores condições de trabalho do professorado em São Paulo pode ser um aspecto importante a ser levado em conta, ao se tentar recuperar o processo de instauração dos modos de referência às questões de ensino. Isso porque, condições de trabalho e reivindicações salariais constituem um dos pólos da oscilação dos argumentos empregados no diagnóstico das causas dos problemas do sistema escolar, no período" (p. 49). Nessa reflexão, segue a autora dizendo que: "O outro pólo fica sendo o das falhas a serem superadas na formação dos profissionais. A integração dessas duas dimensões na proposição de alternativas para a organização e melhoria do sistema de instrução ganhou coloridos peculiares no processo de atribuição de responsabilidades pelo êxito da escola, em diferentes momentos da história do ensino em São Paulo" (p. 49).

registradas nos documentos da *Associação* foi feita pela Diretora do Colégio Elementar Félix da Cunha (Pelotas, RS), Jenny de Souza Seabra, e teve como tema **A Escola Ativa** (Ata nº 13. 23/08/1930. Livro de Atas de Sessão do Conselho Diretor, 1929-1933). Professores primários, secundários, diretores e diretoras de escolas primárias e da Escola Complementar/Normal, pesquisadores locais, eram constantemente chamados para as "Palestras Didáticas" promovidas pela *Associação*. De Porto Alegre, capital do Estado, eram convidados professores da Escola Normal, da Faculdade de Filosofia, da Secretaria de Educação, e, mais tarde (final dos anos 40 e anos 50), *técnicas educacionais* do CPOE. Nomes consagrados nacionalmente estiveram em Pelotas a convite da *Associação*. Foi o caso de Everardo Backheuser (em 1934), de Júlio de Melo e Sousa – Malba-Tahan (em 1943 e em 1956), de Helena Antipoff (em 1945, ministrando três conferências), de Luiz Alves Mattos (em 1955, na condição de Professor de Didática da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil), de António D'Ávila[116] (em 1956, desenvolvendo quatro palestras sobre temas diferentes) e de Imídeo Guiseppe Nérice (em 1956, realizando um total de seis palestras). Esses eram alguns dos nomes consagrados entre as professoras pelotenses – e gaúchas – principalmente pelas suas obras pedagógicas de grande circulação no meio educacional. Um destaque especial deve ser dado à obra do professor António D'Avila, *Práticas Escolares*.

No ano de 1954, por ocasião dos 25 anos da *Associação*, promoveu-se uma "Semana de Estudos". Ao que tudo indica, uma atividade que envolveu um grande número de professores. Para essa ocasião foram convidados estudiosos ligados ao INEP (foi o caso, entre outros, de Roberto Moreira que abordou a temática ligada à pesquisa que coordenava no Estado, *O ensino e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*), ao CPOE e à Faculdade de Filosofia de Porto Alegre (Relatório da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, 1953-1954).

Além de contar com a participação esporádica das *especialistas educacionais* do CPOE nos eventos promovidos pela *Associação*, essa entidade organizou e coordenou, em 1956, em Pelotas, o *Curso Intensivo de Orientação Educacional,* ministrado por pessoas ligadas ao CPOE. Com a participação de 134 professores, o curso foi desenvolvido diariamente entre os dias 9 e

[116]Ao que tudo indica, o professor António D'Avila, autor entre outros de *Práticas Escolares* (2 volumes. Ed. Saraiva. 1as edições: 1º vol., 1940; 2º vol., 1943), obra quase que de "leitura obrigatória" nesse período (um dos poucos autores que as professoras entrevistadas para esta pesquisa mencionam nominalmente) foi um interlocutor importante junto ao professorado primário através da Associação. O Relatório da *Associação Sul-Rio-Grandense*, de 1956-1957, registra: "O professor D'Avila deixou farta documentação sobre assuntos de sua autoria, assim como

21 de julho daquele mesmo ano, com os seguintes temas e palestrantes: Prof. Fernando de León – 05 aulas de Psicopatologia; Padre Malomar Edelweiss – 14 aulas sobre Introdução à Psicologia, Higiene Mental e Psicologia do Adolescente; Profª. Ligia Morandi – 08 aulas de Estatística Educacional; Profª. Oyara Petersen – 08 aulas sobre Psicologia Experimental; Profª. Emilia Ribeiro – 05 aulas sobre Psicologia da Personalidade; Profª. Italia Faraco – 12 aulas sobre Organização e Dinâmica da Orientação Educacional (Relatório da *Associação Sul-rio-grandense de Professores,* 1955-1956). Esse exemplo é indicador da ênfase dada a temas ligados fundamentalmente à Psicologia, à Estatística, à Higiene e à Orientação Educacional.

A *Associação* fazia-se representar, também, em congressos nacionais e estaduais. Foi o caso, em 1956, quando quatro professoras representaram a Associação no *2º Congresso Nacional de Professores Primários*, realizado em Belo Horizonte. No retorno dessas professoras, a *Associação* promoveu vários encontros para exposição e discussão de temáticas apresentadas durante o referido Congresso (Linguagem, Ensino Pré-primário, Organização escolar no meio rural. Relatório da *Associação Sul-rio-grandense de Professores*, 1955-1956). Na realização do *3º Congresso de Professores Primários* que teve lugar em Porto Alegre, em 1958, a *Associação* participou ativamente, ficando responsável, juntamente com outras instituições, pela organização desse encontro.

A preocupação com o processo de aprendizagem transparece nas temáticas privilegiadas ao longo dos anos em palestras e cursos promovidos pela *Associação*. As de maior recorrência foram àquelas ligadas aos aspectos metodológicos do ensino (Ensino ou Metodologia da Matemática, Ensino de Português, Metodologia da Composição, Gramática Funcional, Arte, Literatura Infantil, etc.), aos aspectos psicológicos do aluno e, também, àqueles ligados à orientação escolar (alguns títulos de palestras ou cursos: *A inteligência; As crianças com problemas e técnicas para seu tratamento; Higiene Mental; Juventude transviada, fruto de uma época; Disciplina escolar; A missão do professorado na orientação profissional dos escolares; Orientação educacional ou orientação para a vida; Orientação educacional na escola primária,* etc.) (Relatórios apresentados ao Conselho Diretor, 1932-1967). O trabalho desenvolvido pela *Associação* em relação à formação dos professores estava relacionado, por um lado, a aspectos de caráter mais instrumental. Conhecimentos que pudessem subsidiar a prática docente foram

---

sobre o Congresso de Professores Primários realizado em Ribeirão Preto. Tem o prof. mantido constante correspondência com esta Associação, sendo amável divulgador de nossas atividades".

privilegiados nesse processo, ou seja, conhecimentos instrumentais. Por outro, havia preocupação em subsidiar os professores com conhecimentos que permitissem conhecer verdadeiramente a criança e as formas de orientação/ação na escola e na sala de aula em relação aos alunos (especialmente para o caso de "crianças com problemas").

Em relação aos processos internos da escola – especificamente em relação ao processo ensino-aprendizagem, como a *Associação* posicionava-se? Um exemplo parece indicar um esforço dos membros da *Associação* para incentivar as iniciativas renovadoras das escolas. As Atas da *Associação* registram muitos "atos de louvores", propostos por sócios ou membros do Conselho Diretor, a escolas da cidade de Pelotas que promoviam *exposições de trabalhos manuais* e *excursões pedagógicas* (Ata nº 5 e Ata nº 6. Livro de Atas de Sessão do Conselho Diretor, 1929-1933). A *Associação*, através desses atos, procurava dar visibilidade a novas experiências que tinham lugar em escolas primárias. As exposições escolares e as excursões pedagógicas foram duas práticas escolares amplamente incentivadas pelos defensores da renovação pedagógica e dos métodos ativos.

Se a criação de associações de classe - depois da criação da *Associação Sul-rio-grandense de Professores* em Pelotas, outras associações foram criadas no Estado[117] – foi um fator importante, ao mesmo tempo indicador e promotor da profissionalização docente, e se em suas ações essas entidades também dedicaram atenção aos processos de renovação pedagógica e da qualidade do ensino, outros fatores contribuíram nesse sentido. Entre eles, especialmente a partir dos anos 30, a expansão dos cursos de formação com a instalação de seis Escolas Complementares no Estado – Pelotas, Alegrete, Santa Maria, Cachoeira, Passo Fundo e Caxias. Como as Escolas de Formação e outras instâncias formativas atuaram nesse processo de renovação pedagógica em relação às professoras, ver-se-á a seguir.

[117]Maria Carmem Barbosa (1987) indica que havia nos anos 30 pelo menos mais três Associações de professores no Rio Grande do Sul: *Associação dos Educadores Católicos, Associação dos Professores Particulares, Sociedade Rio-grandense de Educação* (p. 83).

3. A formação docente e o processo de renovação pedagógica

Depois do fechamento das Escolas Complementares em 1909[118], e do aproveitamento de parte de seu pessoal e da infra-estrutura para os colégios elementares, essas escolas foram previstas novamente no *Decreto 3.898,* de 4 de outubro de 1927, que expediu o novo *Regulamento da Instrução Pública*. O capítulo II, artigo 6° previa: "haverá escolas complementares, com o objetivo de desenvolver o ensino primário e preparar candidatos ao magistério público". A seção VI do mesmo Regulamento trata da *Organização e Regime das Escolas Complementares*. Vale ressaltar que o curso complementar era previsto em quatro anos e compreendia as seguintes disciplinas: 1) *Português;* 2) *Francês;* 3) *Geografia;* 4) *História;* 5) *Matemática;* 6) *Ensino Cívico;* 7) *Noções de Direito Pátrio;* 8) *Economia Doméstica*; 9) *Literatura Nacional*; 10) *Ciências Naturais*, com aplicação à agricultura e pecuária; 11) *Pedagogia*; 12) *Escrituração Mercantil*; 13) *Higiene*; 14) *Trabalhos Manuais;* 15) *Desenho*; 16) *Música*; 17) *Ginástica* (Regulamento, 1927. Seção VI. Artigo 35°). Para cada Escola Complementar estava previsto, também, um colégio elementar Anexo para "prática dos alunos de metodologia" (Seção VI. Artigo 36°). Dezessete disciplinas compunham o currículo das escolas de formação docente nesse período e apenas a disciplina de *Pedagogia* era especificamente voltada às questões dos saberes pedagógicos.

Seria somente em 1929 que o Estado baixaria um Decreto específico sobre o Ensino Normal e Complementar (Decreto 4.277, de 13 de março de 1929). Esse Decreto, assinado pelo então Presidente do Estado, Getúlio Vargas, e pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Osvaldo Aranha, regulamentava nos seguintes termos o ensino normal no Rio Grande do Sul: "o ensino normal é leigo, livre e gratuito, ministrado pelo Estado na *Escola Normal de Porto Alegre*, e em *Escolas Complementares* localizadas nas cidades onde o governo julgar conveniente" (Título I. Artigo 1°. Grifo meu)[119].

A Escola Normal de Porto Alegre, pelo *Regulamento de 4.277,* de 13 de março de 1929, tinha a seguinte estrutura: a) Curso Complementar de três anos – o mesmo que seria, então, implementado nas Escolas Complementares do interior do Estado; b) Curso Normal ou de

[118]Os problemas da supressão das Escolas Complementares em 1909 não atingiram, conforme já afirmei no início deste trabalho, a Escola de Formação de Professores de Porto Alegre. Criada em 1869 na província gaúcha, essa escola manteve-se como instituição de formação desde essa data.

Aperfeiçoamento com duração de dois anos – que tinha por fim completar o preparo profissional dos alunos-mestres diplomados pelo Curso Complementar do mesmo instituto ou pelas Escolas Complementares do Estado; c) Curso de Aplicação em seis anos, sendo quatro de ensino primário e dois de ensino elementar superior; d) Curso de Ensino Ativo, em dois anos[120]; e) Jardim de Infância[121].

No Curso Complementar da Escola Normal de Porto Alegre bem como nas Escolas Complementares do interior do Estado eram desenvolvidas doze disciplinas em três anos: 1) *Português;* 2) *Francês;* 3) *Aritmética, Álgebra e Geometria* com desenho linear; 4) *Geografia Geral, Corografia do Brasil, Cosmografia*; 5) *Desenho Figurado;* 6) *História Geral do Brasil e Ensino Cívico;* 7) *Ciências* (Física, Química, História Natural e Noções de Higiene); 8) *Economia Doméstica;* 9) *Música e Canto Coral;* 10) *Trabalhos Manuais* (Feminino e Masculino); 11) *Educação Física;* 12) *Pedagogia e Prática Profissional* (Regulamento 4.277, 1929. Título II. Artigo 14°). Nas Escolas Complementares do interior do Estado a formação encerrava-se aqui. Para aqueles que queriam e podiam continuar a formação havia, então, a possibilidade de freqüentar o Curso Normal de dois anos. Nesse curso, ministrado, conforme já mostrei, apenas na Escola Normal de Porto Alegre, havia oito disciplinas. Algumas delas *desenvolvimento* das *cadeiras* do Curso Complementar. Era o caso da *Literatura Vernácula* (desenvolvimento da Cadeira de Português do Curso Complementar), *Álgebra e Geometria* e a própria *Pedagogia*, que vinha acrescida de *Didática* e *Legislação de Ensino*. Além dessas, havia as disciplinas de *História da Civilização e da América*; *Psicologia Experimental* aplicada à Educação; *Higiene Escolar e Puericultura*; *História e Educação;* e, por fim, *Educação Física* (Regulamento 4.277, 1929. Título II. Artigo 11°).

---

[119]Nesse Regulamento de 1929 estava previsto, também, que os institutos particulares de ensino secundário do estado poderiam equiparar-se às Escolas Complementares (conf. Título I. Artigo 2°).

[120]Os Cursos de Ensino Ativo funcionavam paralelamente aos dois últimos anos do Curso de Aplicação e eram destinados a preparar os alunos do ensino elementar superior para "a vida prática". Desenvolviam o estudo da Economia Doméstica, o ensino de Desenho Decorativo, Decoração e Arranjo do Interior, Música, Costura e Confecções, Trabalho de Agulha, Higiene Alimentar. Para os meninos, o ensino visava o preparo para o comércio, indústria ou agricultura, conforme a localização da escola. O Curso de Ensino Ativo ficava sob a responsabilidade do professor de Economia Doméstica da Escola Complementar (Decreto 4.277 de 13 de março de 1929. Regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul).

[121]Essa estrutura prevista em 1929, talvez de forma um pouco mais complexificada, é que dá origem ao Instituto de Educação. A Escola Normal de Porto Alegre é transformada em **Instituto de Educação** pelo Decreto 7681, de 9 de janeiro de 1939. O Instituto de Educação tinha a seguinte estrutura: Jardim de Infância, Escola Experimental (primária), Escola Secundária (Ginasial e Complementar) e Escola de Professores, para formação de professores primários e professores especializados em Música, Desenho e Artes Aplicadas; bem como a formação de Administradores do Ensino (que incluíam orientadores) e o aperfeiçoamento de membros do magistério do Estado (Guacira Lopes Louro, 1987, p. 87).

Essa estrutura de formação docente manteve-se no Estado do Rio Grande do Sul até o início dos anos 40. Em 1943, pelo *Decreto nº 775,* de 15 de maio, todas as Escolas Complementares passam a denominar-se Escolas Normais. Foram instituídas também, nessa data, as **Escolas Normais Rurais.** Assim, o Estado passou a contar com três tipos de instituições de formação de professores: o **Instituto de Educação**, localizado na capital, que formava, conforme o Decreto 775, "professores primários, professores primários especializados e administradores escolares" e propunha-se a ser um espaço de "aperfeiçoamento técnico dos membros do magistério" (Parte II. Artigo 2° - I); as **Escolas Normais *comuns*,** destinados ao preparo de professores primários (Parte II. Artigo 2° - II); e as **Escolas Normais Rurais**, que tinham o objetivo de formar professores "para as zonas onde predominam as atividades de produção rural" (Parte II. Artigo 2° - III).

A lei orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei n. 8530, de 02/01/1946) pouco alterou a estrutura de formação já existente no Estado gaúcho. Previa o ensino normal em dois ciclos: o primeiro em quatro anos, que formaria os *regentes do ensino primário,* e o segundo em três anos, que formaria os *professores primários.* Haveria, assim, três tipos de instituições: os **Institutos de Educação**, as **Escolas Normais** e os **Cursos Normais Regionais**. Os primeiros, além da formação de professores dos dois ciclos, ministrariam o "ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário" (Decreto-Lei 8530. Capítulo III. Artigo 4. Inciso 3). As segundas, Escolas Normais, teriam ciclo ginasial secundário e o segundo ciclo do ensino normal. O primeiro ciclo, formação de regentes de ensino, estaria a cargo somente dos **Cursos Normais Regionais**. Os Cursos Normais Regionais davam-se em quatro anos e o curso de formação ministrado nas Escolas Normais em três anos porque o primeiro estava articulado diretamente ao ensino primário, ou seja, formava regentes de ensino primário que teriam apenas o curso primário mais o Curso Normal Regional de quatro anos. Na prática, essas professoras e professores teriam em média nove anos de escolarização. Já o curso de professores primários, ministrado nas **Escolas Normais**, estava articulado com o **curso ginasial**[122]. Na prática, significa que as professoras assim formadas teriam aproximadamente onze anos de escolarização: o curso primário, mais o curso ginasial de três anos, e mais o Curso Normal de três anos.

[122]O curso ginasial foi instituído em 1946.

Essa estrutura de formação de professores, que foi se alterando ao longo da primeira metade deste século no Rio Grande do Sul, bem como os tipos diferentes de escolas e de cursos, foram configurando no Estado um corpo de profissionais com formação muito diferenciada e variada, embora desde o século XIX o número de professores/as *normalistas* excedesse o número de professores/as sem formação na Escola Normal[123].

Desde o século XIX, as Escolas Normais constituíram:

> O *lugar* central de produção e de reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* próprias à profissão docente, e elas tiveram uma ação fundamental na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum* para o conjunto dos professores: suas épocas de glória (e de decadência) conduziram a um aumento (e a uma diminuição) do prestígio da condição docente (António Nóvoa, 1987, p. 78).

Nesse sentido, a produção e a divulgação de aspectos relacionados ao movimento renovador no campo educacional teve nas Escolas de Formação do Rio Grande do Sul um espaço privilegiado, especialmente durante os anos 30. Um exemplo disso pode ser percebido através do trabalho desenvolvido na cadeira de *Prática Profissional* na Escola Normal de Porto Alegre. As *professorandas* desenvolveram atividades com os alunos da Escola de Aplicação baseados em **Centros de Interesse** (O. Decroly) e em **Projetos** (Vide Anexo 2). No Plano de Lições, reproduzido em 1932 na Enciclopédia Brasileira de Educação, encontra-se três Projetos (*Como aproveitar bem os meses de férias sob o ponto de vista da saúde*, *A Feira Escolar* e *Correio Escolar*) e um Centro de Interesse (*O açúcar*) que foi organizado e executado na Escola de Aplicação da Escola Normal da capital pelas alunas do Curso de Aperfeiçoamento. Eles são um exemplo de que as propostas do ensino ativo estavam em evidência na formação docente nesse período.

A biografia profissional das professoras entrevistadas revela que a experiência da Escola Complementar – freqüentada pela maioria delas - foi importante e definidora na carreira profissional e na vida pessoal, principalmente pelo trato rigoroso dos conteúdos gerais. Isso, somado aos cinco ou seis anos - conforme a época - de escola primária, teria permitido, segundo as professoras, uma base sólida de conhecimentos úteis para a profissão e para a vida. As Escolas Complementares, conforme já registrei anteriormente, foram a alternativa

[123]Ver para isso o trabalho de Elomar Tambara. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. ASPHE. FaE/UFPel. N. 3, V. 2. Pelotas: Ed. da UFPel, abril, 1998.

encontrada no Rio Grande do Sul para a formação de profissionais do ensino primário entre os primeiros anos deste século e a década de 40, quando surgiu a *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Estas escolas sucediam a escola elementar e tinham, segundo o *Decreto Estadual 874,* de 28 de fevereiro de 1906, "caráter prático e profissional com o fim de desenvolver o ensino elementar e preparar candidatos ao magistério público primário". O curso complementar durava três anos e, além das disciplinas gerais, oferecia as disciplinas de *Pedagogia* e de *Prática Profissional*.

Além disso, segundo as narrativas das professoras, o diploma da Escola Complementar, embora não fosse o único, era um dos *passaportes* para os cargos mais elevados da educação pública e privada. Considerando o número reduzido de profissionais da educação com formação básica, especialmente nas cidades do interior do Estado, aqueles que saíam da Escola Complementar iam, pouco a pouco, ocupando os cargos de direção dos grupos escolares, de orientação do ensino e, em muitos casos, a regência de classe nas próprias escolas de formação docente.

Obviamente, numa época em que as nomeações para cargos como o de direção e de orientação do ensino eram de responsabilidade direta dos órgãos superiores da educação estadual, outros critérios eram considerados nessas escolhas. Veja-se esse depoimento:

> A D. Sylvia [Delegada de Ensino] era uma pessoa muito assim... era uma pessoa muito ligada às famílias de Pelotas. Era uma pessoa de Pelotas. *Ela considerava, assim, a parte social e moral das pessoas prá determinados cargos* (D. Ana, 79 anos).

Somado ao diploma da escola de formação docente havia, portanto, o (re) conhecimento social, profissional e pessoal que determinava as trajetórias das professoras. Associado ao capital escolar, estava também o capital social das professoras e de suas respectivas famílias.

São muitas as lembranças das entrevistadas do período em que freqüentaram a Escola Complementar:

> A parte de Pedagogia era muito puxada, muito! Acredito que fosse em todas as Escolas Complementares. A parte de Pedagogia muito... Nós tínhamos aulas práticas também. (...) Nós tínhamos um medo de Pedagogia, porque era um assunto, assim, muito... quer dizer, era teórico e prático, porque tinha aulas práticas também, com os aluninhos ali... No 3º ano nós dávamos aula para alunos que eram formados ali... Perto, onde hoje é a Escola Elementar Pedro Osório, né? Ali funcionou o último ano em que eu estive na Escola Complementar... E, então, ali havia, pela rua Dr. Cassiano, havia, então, a

escolinha que os alunos até entravam pelo lado de lá e nós lecionávamos lá, na escola (D. Cecy, 80 anos).

Primeiro prédio da Escola Complementar de Pelotas, RS.

Também aquelas que fizeram sua formação em Escolas Normais, a partir dos anos 40, relembraram as aulas práticas e o desenvolvimento de alguns conteúdos pedagógicos:

> Durante o Normal tinha muito assim de experiência com o aluno... Desde o primeiro ano do Normal a gente já tinha aquelas aulas práticas. Tinha que dar aula e já procurava dar aula assim prás crianças. Tinha uma fiscal também que ia nas aulas todas as semanas. Ela entrava na aula da gente! Ela ficava sentada lá e a gente ia dando aula que nem professora formada. (...) Desde o primeiro ano Normal foi assim com nós. Era puxado aquele tempo o Normal. (...) A gente pegava, cada uma pegava a sua turminha, né? Tinha uma turminha, assim, prá isso, prá gente ir dando essas aulinhas. Aí a gente saía no ônibus. Saíam três, quatro professoras, pegavam aqueles aluninhos, né? A gente ia... Lá eles explicavam tudo sobre o bolo, leite, de onde vem isto, de onde vem aquilo. As crianças vendo aprendem muito melhor (...) Eles adoravam ir prá fora [zona rural]! Mas eles adoravam! Eles ensinavam como é que se plantava! Depois eles ganhavam laranjas, eles ganhavam frutas. Ah! e nós íamos muito também na... no Entreposto, aquele tempo era Entreposto de Leite, hoje acho que tem outro nome. Também eles mostravam como eles pasteurizavam o leite, aí explicavam como é que se fazia manteiga, queijo,

> isso aí. Muita aula prática a gente dava. (...) Depois a gente vinha prá cá e aí a gente começava a perguntar prá eles, fazia as perguntinhas. Vocês respondam! E mandava às vezes desenhar. Vocês desenhem o animal que mais gostaram! Desenhe as partes da hortaliça mais bonita que vocês acharam na horta! Eles gostavam dessas coisas (D. Sueli, 69 anos).
> O curso Normal era o mais completo. Tinha redação, análise...Na 1ª série tinha Matemática, Português, Iniciação à Ciências da Educação, História da Pedagogia. Estudávamos Platão, Aristóteles, Santo Tomáz de Aquino. Todos os homens que revolucionaram o ensino. Durkheim, Dewey, que dizia: "idéias não são metais que se fundem". Durkheim foi o fundador do comunismo extremista. Dewey do socialismo moderado. Tinha Psicologia Geral, Anatomia, Fisiologia, Biologia Geral, Sociologia Geral, Filosofia Geral, História da Educação Física, História da Música, Teoria e Canto Orfeônico. A gente brincava: "colega, não desejo o curso Normal nem para o pior inimigo". No Normal as matérias do Ginásio não entravam. Era só para formação de professores. Na 2ª série tinha Psicologia Educacional, Sociologia e Filosofia Educacional, Música e Educação Física escolar, Puericultura, Português e Matemática, Didática - tinha que observar aulas, era dirigido à Prática -, Biologia Educacional. Na 3ª série todas as matérias da 2ª série com aulas práticas. Se fazia planos de aula. Preparava-se aulas de alfabetização, Música, Educação Física, Português e Matemática. (...) Nós tínhamos uma cultura geral, tinha uma formação acadêmica, cultural. (...) No mês de setembro, no 3º ano do Normal, fizemos uma viagem de uma semana pela estrada de ferro estadual. Viagem de estudos para as cidades onde havia Escolas Normais. Assistimos aulas e na chegada a professora de Didática aplicou uma prova sobre a observação. Provas com situação prática para resolver problemas práticos (...) Recebíamos no Normal a formação para sermos mães, donas de casa, pessoas humanas. Era uma formação da cabeça aos pés. *Educação integral. Formação intelectual, moral, cívica e cultural* (D. Hortência, 69 anos).

A idéia de uma *educação integral* nos cursos de formação de professoras – que foi explicitamente mencionada por D. Hortência - era corrente nesse período. Em uma aula inaugural proferida na Escola Normal "1° de Maio", em Porto Alegre, a conferencista, *técnica em educação* e professora de Didática, assim manifestou-se sobre o curso de formação de professores:

> Qual, então, o verdadeiro sentido de um Curso de Formação de Professores? Observai: não é um curso de preparação apenas; é um *curso de formação* e de *formação integral* – visa oferecer-vos oportunidades para o desenvolvimento de todos os valores – religiosos, éticos, intelectuais, estéticos, econômicos e vitais (Gercy Costa Silveira Neto. O sentido de um curso. Revista do Ensino, nº 32, agosto de 1955. Grifos no original).

Associava-se uma formação intelectual e uma formação moral nos cursos de preparação docente. Provavelmente, desse ponto de vista, "a inculcação das técnicas de auto-

regulação superava notavelmente a formação intelectual" (Dave Jones, 1993, p. 66). O discurso de moralização sobre o qual fundava-se todo o discurso da escola primária, aplicava-se "perfeitamente ao professor formado no molde da Escola Normal. Devia com certeza existir um isomorfismo estrutural entre a formação dos professores e a formação dos alunos. Como o professor poderia inculcar os preceitos da moral cristã se não tivesse ele mesmo sido profundamente impregnado deste ensino?" (Michel Bouillé, 1988, p. 43). O princípio de **isomorfismo** entre a formação dos professores e a dos alunos é assim descrita por Antoine Léon (1983):

> Durante todo o século XIX, a assimilação da função docente a um sacerdócio não exprime unicamente a persistência das instituições pedagógicas do passado. Vê-se justificada na medida em que se pensa que a escola opõe certos valores tradicionais às novas idéias que discutem a ordem social. Quer dizer: a formação moral e religiosa continua a desempenhar um papel fundamental na acção educativa. Para corresponder a tais exigências, os professores devem não somente ser seriamente escolhidos e vigiados mas devem ainda receber uma formação semelhante àquela que se lhes pede que dêem (p. 238).

Contudo, a formação das professoras não se dava apenas nas Escolas Complementares ou Normais. Houve outras situações e experiências de formação vivenciadas pelas professoras. As entrevistas revelam isso. Pode-se dizer que, independentemente do nível de escolarização, **a experiência escolar** prévia foi referência para a prática pedagógica das professoras. Elas construíram suas práticas a partir de **modelos de docência** a que foram submetidas ao longo de suas experiências como alunas, tanto na escola primária (principalmente para as duas professoras entrevistadas que tiveram apenas esse nível de escolarização) quanto na escola de formação docente que freqüentaram - Complementar ou Normal. As professoras indicam que *aprenderam a ensinar* também com suas professoras, em uma cadeia sucessiva de *ensinar como aprendeu.* Quando indagada sobre como aprendeu o ofício docente – a dar aulas -, D. Nair (71 anos), curso primário, professora na zona rural durante toda sua vida profissional, informa:

> Ah! *Lá da minha professora, não é? Do jeito que eu aprendi!*
> (...) *Igual a professora me ensinou, eu ensinava os outros*. Esse negócio de festa de escola, ela gostava muito. Ela fazia festa de escola, eu também fazia. As poesias que ela nos dava, a ginástica, tudo era como ela fazia, eu também fazia.

D. Maria de Lourdes (80 anos), formada pela Escola Complementar de Pelotas, fez referência, várias vezes, à forma como construiu sua docência baseada nos modelos de que

dispôs durante os anos do curso. Modelos que não eram reproduzidos fielmente, mas adaptados, reelaborados em função das realidades encontradas:

> O Português era muito explorado, porque tu aproveitavas muito essas partes, assim, de cópias, de trechos que dava para eles copiarem e naqueles trechos... *isso eu aprendi com minha professora de Português na Escola Complementar.*
> (...)
> As provas também eram dissertativas. Não tinha esta coisa... Na escola onde me formei tu fazias, dissertava o ponto que caía. Sorteava o ponto e tá! Era aquele e tu tinhas que dissertar todo, todo, todo! Fosse de Ciências, fosse de Geografia, fosse de História. *Na Escola Complementar era assim. Depois a gente procurou usar o mesmo sistema nas escolas que trabalhávamos*. Só que prá eles tu não podia fazer daquela maneira que eram as tuas. Então, tu punha os pedaços daquilo e mandava colocar o que faltava, continuar, faz isso, faz aquilo...

Esses poucos mas significativos exemplos mostram *quanto* e *como* o próprio processo de escolarização influenciou a prática das professoras.

Além da **formação escolar** e da formação a partir dos **modelos de docência**, as professoras apontaram explicitamente, nas entrevistas, outros espaços que contribuíram na construção dos seus saberes para o ensino. Ressaltaram, ainda que brevemente, um tipo de formação que passava pelos **órgãos institucionais/oficiais**. Os cursos de formação ou os contatos (feitos individual ou coletivamente nas escolas) com os materiais impressos por órgãos como a Diretoria Municipal de Educação, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - CPOE, a Associação Sul-rio-grandense de Professores, especialmente para o caso daquelas professoras que aturam sempre na cidade de Pelotas, e mesmo a Revista do Ensino[124], foram considerados pelas entrevistadas elementos que *"as fizeram professoras"*, que constituíram suas práticas docentes.

Ao falarem sobre como tornaram-se professoras, onde buscaram subsídios para constituir seus saberes docentes, mencionaram, também, o uso de livros didáticos e de manuais pedagógicos. Tem-se, aqui, dois elementos que merecem atenção. Primeiro, o uso dos compêndios escolares com um caráter *instrumental* à prática docente. Eram os livros a fonte principal – quando não a única - de consulta para a organização das atividades diárias de sala

[124]"A Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, durante 30 anos, documentou a vida educacional rio-grandense. Nasceu vinculada à Secretaria de Educação/RS, apresentando um apreciável itinerário, com edição de 200 números, publicados ao longo de três fases distintas: a primeira, de setembro de 1939 a agosto de 1942, com 27 números; a segunda, de setembro de 1951 a 1978, com 170 números publicados; a terceira, de 1989 até a presente data, com quatro números editados" (Mª Helena Bastos, 1994, p. 86).

de aula. Um segundo ponto que subjaz aos depoimentos são as práticas de leituras desse grupo de profissionais. As lembranças de leituras de "livros de Pedagogia" são bastante recorrentes. Em muitos casos, o acesso a esses livros era muito difícil. Um depoimento que, além de apontar essa dificuldade, revela uma prática de leitura que parece ter sido comum, pois referida por outras depoentes, é o de D. Maria Freda (78 anos):

> Aquele tempo nós não tínhamos os compêndios, nem todas tinham os compêndios, eram caros. Então, geralmente uma lia! Nós fazíamos a reunião e se escolhia sobre tal e tal assunto e uma lia e todas escutavam. Depois ela parava e se fazia, então, os comentários. Fazia um debate: o que tu achaste disto, o que tu achaste daquilo. E aquilo a gente aproveitava bastante.(...) Porque a gente, às vezes, tava meio aérea, não tava muito por dentro do assunto. Porque os livros... a minha filha mora no Paraguai muitos anos, faz 26 anos, 27, e eles achavam graça porque eu entendia o Espanhol e inclusive falava às vezes em poucas palavras com eles. Mas por quê? Porque nós líamos os livros em Espanhol. Não havia os compêndios em Português como há hoje. (...) Eram traduções em Espanhol e logo depois passaram a ser em Português.

D. Maria Freda iniciou suas atividades docentes na década de 30 e creio que seu depoimento refere-se à *Hora de Leitura Pedagógica* (escolher o assunto, fazer a leitura no grupo, debater, etc.). Suas palavras denotam, ainda, que as professoras faziam um esforço de atualização, de sistematização dos conhecimentos, de garantir novas informações e contato com a produção da área de educação. Sem contar, também, que a leitura dos "livros de Pedagogia" dava às professoras um *sentimento de pertencimento*, uma certa identidade profissional. Nesse sentido, a leitura dos manuais de Pedagogia contribuiu para a formação de uma *comunidade profissional imaginada* [125].

O *ato de estudar* individual ou coletivamente*, da leitura, da pesquisa* nos livros didáticos, do acesso ou não aos "livros de Pedagogia", está bastante presente nas narrativas das professoras e é mencionado por elas como elemento de formação para o exercício da profissão docente (os livros e as leituras docentes serão abordados, de forma mais alongada, adiante neste mesmo capítulo).

---

[125]O conceito de *comunidades imaginadas,* desenvolvido por Benedict Anderson (*Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism,* 1983) em seus estudos sobre a idéia de nação e de nacionalismo, tem sido empregado também em relação ao sentimento de identidade e de pertencimento que aproxima os indivíduos em grupos de diversas naturezas, como religião, etnia, idade, opção sexual, profissão, etc. (Cf., por exemplo, Deborah P. Britzman et all, 1993).

Esse esforço de formação das professoras – e nesse sentido das leituras profissionais – alcançou uma centralidade, nesse período, também e principalmente, porque produziu-se a idéia de que um professor competente era aquele que procurava autoformar-se, ou seja, um "novo professor" para "um novo tempo" supunha a autonomia intelectual, a atualização, a leitura dos "clássicos" da Pedagogia Moderna, enfim, significava estar em consonância com os princípios da Escola Renovada. Era considerado um "mestre moderno" aquele que acima de tudo **professava** a ciência renovada. Um profissional conhecedor da Pedagogia Experimental, da Psicologia, da *alma* infantil, dos métodos e técnicas ativas.

Mas nessa relação com os livros e nesse processo de *práticas de leituras pedagógicas*, as professoras revelam também uma outra realidade, uma situação de formação vivenciada por muitas delas: o autodidatismo. O caso de D. Adelina (92 anos) é exemplar neste sentido. D. Adelina, curso primário, professora na zona rural durante, praticamente, toda a sua vida profissional - só veio para a cidade, para um Grupo Escolar, algum tempo antes da aposentadoria - , ao ser indagada sobre como aprendeu a dar aulas e onde buscava subsídios para isto, insiste em contar a história do seu concurso para ocupar a vaga em uma escola rural. Ao contar tal episódio ela enfatiza como tornou-se professora e o seu processo de aprendizagem docente:

> Eu fiz o primário. *Eu não era professora. Eu era uma pessoa.. uma.. um comum...um habitante comum!* Mas o Diretor da Instrução me convidou prá eu assumir o colégio lá fora que não tinha professora. O colégio estava à disposição. E aí nós combinamos, eu e meu marido e outras pessoas, de eu aceitar. E eu aceitei. Mas eu nem cogitei de estudar. E... mas a Diretora, que era D. Cecy Sacco, me chamou e disse que eu precisava estudar e fazer uma provinha, porque eu não podia ser professora assim, sem curso. *Aí então eu estudei. Comecei a estudar. (...) E eu então comecei a estudar sozinha. Comecei estudar sozinha de noite com a luz do lampião. Eu... eu... eu estudava os verbos, estudava os mapas e fui estudando, estudando, estudando sozinha* (...).

D. Adelina completa referindo ao seu processo de estudos, de aprendizagem do *fazer docente:*

> *Um dia eu comecei a comprar livros, a comprar livros*. Eu tinha uns quantos livros meus. E dali eu tirava as copiazinhas dos problemas, dos trabalhinhos prás crianças. Se era mais adiantada, coisas mais adiantadas. E aí fui e comprei com meu dinheiro. Eu comecei a comprar estes livrinhos prá ter... prá sortir a aula. E, graças a Deus, todos aprenderam num instante, aprenderam a ler, aprenderam ligeiro!

O autodidatismo foi, sem dúvida, para muitos professores, alternativa à falta de cursos e de oportunidades de estudos. Nas memórias do professor Roberto Stertz Filho (1984) lê-se: "até nesta época [1949] fui praticamente autodidata. Não havia feito nenhum curso especial para professor. Mas eu estava sempre com muita vontade de me aperfeiçoar e atento a alguma chance que surgisse" (p. 51). Foi somente com a criação das Escolas Normais Rurais no Rio Grande do Sul, instituídas na década de 40, que o professor Roberto teve a oportunidade de realizar seus estudos de formação para a docência, depois de praticamente duas décadas como professor. Certamente esses casos são exemplares; muitos professores e professoras gaúchas viveram essa situação nesse mesmo período.

A **prática** como instância formativa é, também, apontada pelas professoras. Quando questionada sobre *onde e como se aprende a ser professora*, D. Eva (88 anos), professora primária em um Grupo Escolar na cidade de Pelotas e mais tarde professora de Didática na Escola Normal, resume assim o aprendizado docente: *"olha! A gente aprende a nadar, nadando; aprende a ser professora ensinando, tendo responsabilidade numa turma!".* A entrevistada indica que aprendia-se a *ensinar, ensinado.* O saber pedagógico construía-se também no fazer cotidiano. Esse saber aprendido na prática, de alguma forma, chocava-se com o esforço cientificista - principalmente das *especialistas educacionais* - e também embasou a idéia de que era preciso afastar a educação sul-rio-grandense de um *empirismo desorientado.*

Várias das entrevistadas salientaram a importância da Escola Complementar para a profissionalização docente, mas, fundamentalmente, no trato com profundidade dos conteúdos gerais. Aprender *mesmo* a dar aulas, a ensinar, elas consideram que aprenderam na prática e na troca com colegas de profissão. Aparecem reiteradas vezes nas entrevistas referências às **trocas entre o corpo de profissionais do ensino**. Isto pode ser considerado como outra instância formativa. Trata-se de um saber docente (um saber prático) que era produzido informalmente e de forma coletiva, que pode ser caracterizado como uma espécie de "solidariedade profissional". Veja-se o que diz uma das professoras:

> Agora, a gente sempre gostou de uma mostrar para outra o trabalho e a outra dizer: "ah, como tá bom teu trabalho! Tá maravilhoso! (...) Então, quem sabe nós fazemos assim nessa outra turma". Quer dizer que a gente trocava muita idéia, não havia egoísmo.
> (...) *Quer dizer que essa coisa de trocar idéias sempre foi muito útil e de muita serventia para nós. Se trocava muito, muito mesmo!*

> (...) A gente perguntava: "fulana, isso aqui, como é que tu poderias resolver isso? Como é que nós podemos fazer isso? Então vamos fazer, vamos trocar assim" (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

A produção de um saber que *subsidiava* a prática e que não estava *inscrito* e *escrito* em lugar algum, mas que circulava oralmente nessas trocas entre o grupo de profissionais do ensino deve, no mínimo, ser considerada na análise sobre os processos de formação docente e nas histórias das práticas escolares.

4. A *Hora de Leitura Pedagógica* e *outras leituras*: uma estratégia de "envolvimento" docente no processo de renovação pedagógica

Alguns impressos pedagógicos foram importantes "veículos" de divulgação das inovações didáticas no Estado gaúcho. Sem dúvida, o de maior penetração e impacto entre as professoras primárias foi a **Revista do Ensino**. O CPOE, contudo, lançou mão de uma estratégia que tornou-se bastante comum nesse período: a emissão de **circulares e comunicados**. É preciso compreender, no entanto, que não eram *simples* comunicados breves e envolvendo questões administrativas. Os comunicados eram, em muitos casos, verdadeiros *tratados de Pedagogia:* orientações didático-pedagógicas (de planejamento, de organização das aulas, da avaliação, etc.), sugestões de atividades escolares, discussões de caráter teórico, regulamentações, entre outras coisas, compunham esses comunicados que chegavam, via Delegacias Regionais de Ensino, a todas as escolas estaduais de ensino primário e normal.[126]
Se a Revista do Ensino e os comunicados foram os mais significativos suportes materiais de divulgação e difusão dos princípios da renovação pedagógica, pode-se afirmar que uma das práticas de leitura mais difundidas entre as professoras foi a **Hora de Leitura Pedagógica**. É sobre essa experiência de leitura como estratégia para fazer circular entre as professoras

[126]Os comunicados escritos e emitidos pelas *especialistas educacionais* do CPOE não podem, no caso da realidade gaúcha desse período, ser considerados *algo menor*. Eles indicam mesmo a forma de comunicação entre essas especialistas e as professoras primárias. Mais do que isso, parecem indicar, em alguns casos, que essa era uma das únicas formas de contato com as idéias e inovações pedagógicas a que algumas professoras tinham acesso. Considero, assim, esses comunicados um dos suportes materiais de maior circulação e penetração nas escolas primárias do Rio Grande do Sul. É preciso levar em conta, também, que em muitos casos a leitura desses comunicados era obrigatória nas *Horas de Leituras Pedagógicas*. Muitos desses comunicados, que localizei em acervos de escolas, contêm anotações feitas a caneta ou lápis, demonstrando um uso intenso de tais materiais. Deduzi, pelas entrevistas e pela análise de tais materiais, que muitas vezes eram as diretoras dos grupos escolares que em reunião com as orientadoras das Delegacias de Ensino faziam anotações de dados, de informações, de orientações dadas oralmente e para além do que estava escrito nos comunicados. Lembremo-nos de que nesse

primárias algumas das idéias da Escola Renovada e sobre a produção de impressos pedagógicos, nomeadamente a Revista do Ensino e os comunicados do CPOE, que centralizarei a análise.

Assim como os livros e as leituras de alunos, os livros e as leituras das professoras primárias estavam sob *vigilância*. Acredito que, em relação às professoras, isso era motivado por algumas razões principais: primeiro, se as professoras eram as portadoras e as mediadoras dos valores e das condutas escolares desejadas, era fundamental o cuidado e o tutelamento do *que liam* e *como liam*; segundo, acreditava-se que através dos livros e das leituras era possível fazer um tipo de orientação pedagógica que teria como conseqüência imediata e direta uma melhoria da prática pedagógica. Sem contar, ainda, que as leituras pedagógicas colocavam as professoras em contato direto com os mais "avançados e modernos" processos de ensino e com as mais recentes descobertas das ciências pedagógicas, sendo, portanto, consideradas de um valor inestimável.

Na perspectiva de qualificar a prática docente, de subsidiar os professores e professoras do Estado, de orientar e divulgar propostas didáticas e experiências pedagógicas, é que um grupo de professores ligados à Universidade de Porto Alegre, com a colaboração técnico-pedagógica da Secretaria de Educação e Saúde Pública, criou, em 1939, a Revista do Ensino. O primeiro número da Revista do Ensino foi publicado em setembro de 1939 e até 1942, ano em que termina o primeiro ciclo da Revista, foram editados vinte e seis números no total (Mª Helena Bastos, 1994). "Após nove anos de interrupção, a Revista do Ensino volta a circular, em setembro de 1951, como iniciativa das professoras primárias Maria de Lourdes Gastal, Gilda Garcia Bastos e Abigail Teixeira". Depois disto, e "com o apoio institucional da Secretaria de Educação e Cultura/RS e, por um breve período como propriedade privada [de março a novembro de 1956], em 11 de dezembro de 1956 a Revista do Ensino assume o papel de publicação oficial sob a supervisão técnica do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE/RS, divulgando as orientações pedagógicas deste centro de pesquisa" (Mª Helena Bastos,

período a figura da orientadora educacional por escola ainda não existia. Era, nesses casos, a diretora quem desempenhava funções pedagógicas e administrativas.

1994, apêndice). Nessa segunda fase da Revista, que durou 26 anos - de 1951 a 1978 - foram editados 170 números, com oito a dez exemplares por ano (Mª Helena Bastos, 1994)[127].

Em termos de práticas de leituras, a experiência mais significativa entre o professorado gaúcho foi, seguramente, a **Hora de Leitura Pedagógica**, criada em 1937[128]. A *Hora de Leitura* caracterizou-se como uma prática de leitura oral coletiva em um ambiente de sociabilidade profissional – a escola. Através das listas de livros recomendados pelo CPOE, pela divulgação de obras pedagógicas na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, havia uma vigilância em relação *ao que* as professoras deveriam ler. As normatizações da *Hora de Leitura*, também dadas pelo CPOE, significaram uma imposição do *modo de ler*: a leitura docente era, como afirmei, uma **leitura oral coletiva** realizada na escola.

A *Hora Pedagógica – Hora de Leitura* ou *Leitura Pedagógica,* como era também denominada - foi instituída, como afirmei, no ano de 1937, e era considerada um dos "recursos para suprir as deficiências da formação profissional do professor e promover o reajustamento constante e evolutivo do ensino" (Circular n° 2404. CPOE, 16/06/1948). A idéia que sustentava a proposição da *Hora de Leitura Pedagógica* era a de que "o estudo e o debate dos problemas educacionais, a permuta de experiências docentes, a intercomunicação de idéias e sugestões (...) oferece aos professores oportunidades de pensar e agir conjuntamente, valiosas para a renovação da cultura e conseqüente aperfeiçoamento do ensino" (Circular n° 2404. CPOE, 16/06/1948). Aqui está presente a idéia de uma orientação pedagógica indireta através das leituras.

Segundo o registro feito no Boletim do CPOE (1948-1949), o objetivo da *Hora Pedagógica* era o de "criar um clima propício ao estudo e discussão dos princípios e técnicas recomendados e uma disposição espiritual e emocional favorável (...) e constituir-se centro de

[127]Para esta pesquisa foram consultados alguns dos 26 números da primeira fase da Revista (1939-1942) e alguns dos exemplares da segunda fase (1951-1978), até a data que marca o fim desta pesquisa (1959). Uma ênfase especial foi dada ao período em que a Revista esteve sob a orientação técnica do CPOE (a partir de 1956).

[128]Essa data aparece em comunicados do CPOE. Em alguns desses comunicados há referência a uma circular (Circular 5450 de 13 de julho de 1937) que teria instituído a *Hora de Leitura Pedagógica.* Não foi possível, contudo, localizar essa circular. Todas as considerações que faço se referem ao período que se inicia em 1939 e vai até o início dos anos 70, e são feitas basicamente a partir do Livro de Atas da *Hora de Leitura* das professoras do Grupo Escolar Félix da Cunha, Pelotas/RS. Utilizo, também, o material do CPOE, que se não foi o órgão responsável pela criação da *Hora de Leitura*, foi, contudo, quem normatizou, incentivou e controlou todo o processo das sessões de leitura das professoras até o início dos anos 70.

cultura da escola e forma de estabelecer o intercâmbio de conhecimentos e de experiências individuais e de grupos" (p. 9).

Pela Revista do Ensino de abril de 1959, é possível perceber a importância que foi atribuída a essa prática de leitura das professoras no cotidiano da escola. A Revista do Ensino reproduz as normatizações da *Hora de Leitura* – já divulgadas desde 1948 através de circulares do CPOE - sob a denominação de *Instruções para organização e funcionamento da Hora Pedagógica*. Essas instruções tratavam dos objetivos da *Hora de Leitura*, da organização e do funcionamento, das funções de cada participante – orientadoras, professoras, diretoras –, do registro dessas atividades – uma complexa documentação de livros de registros e de fichas com vários itens que deveriam ser arquivados na escola e, também, enviados ao CPOE (Deveria ser registrado: a) número da sessão de estudo; b) hora; c) data da realização; d) número de professores presentes; e) professor designado para orientar os trabalhos; f) assunto que foi objeto de estudo; g) natureza das atividades; h) fontes em que se fundamentou o estudo; i) professores que participaram ativamente das atividades, apresentando contribuições valiosas ao estudo; j) aspectos do estudo que deverão ser aplicados ou experimentados no trabalho escolar; k) observações; l) assinaturas dos professores; m) visto do diretor).

As atividades a serem desenvolvidas na *Hora Pedagógica* deveriam ter um "caráter prático", ou seja, "da própria realidade escolar" e poderiam abranger as seguintes modalidades: a) informações sobre estudos especiais, investigações, atividades ou realizações de classe, leituras, etc; b) estudo e discussões dos comunicados, enviados pelo CPOE ou outro órgão técnico; c) demonstração de novos processos de ensino; d) discussões preparadas ou sugeridas ocasionalmente sobre leituras relativas a temas em estudo, conceitos formulados, etc; e) análise e crítica de livros didáticos, informativos e de literatura infantil ou juvenil; f) leitura e comentário de uma obra quando julgada indispensável para a solução de um problema de interesse geral (Revista do Ensino, n° 59, abril de 1959).

Em relação ainda ao registro das atividades desenvolvidas na *Hora de Leitura*, havia a normatização de que "o registro [das sessões de leitura] em livro especial, destinado ao arquivo da escola, se fará após cada reunião, ficando a cargo da Secretária da Escola" (Revista do Ensino, n° 59, abril de 1959). No processo da pesquisa de campo localizei um desses "livros especiais" de registro da *Hora de Leitura*. Trata-se do livro de reuniões de leituras das professoras do Grupo Escolar Félix da Cunha, de Pelotas, RS, do período de 1939-1968. O livro

estava, juntamente com livros de notas de alunos e de outros livros de atas, no arquivo da escola. É um livro de capa dura, de 190 páginas, com o registro de 327 reuniões pedagógicas das professoras. As reuniões eram, inicialmente, de estudos, de reflexões e de debates. A primeira reunião registrada é do dia 19/07/1939 e a última data de 26/10/1968. Esse material permite revelar mais detalhadamente como efetivamente aconteceram essas leituras pedagógicas das professoras primárias no interior da escola.

Para analisar essa fonte documental fiz, primeiramente, uma leitura integral do livro. Num segundo momento realizei uma leitura bastante criteriosa de cada ata. Nesta leitura, fui problematizando o que lia e anotando as questões que considerava que mereceriam um tratamento analítico. Fiz um mapeamento de todas as 327 atas do livro. Este mapeamento tratou basicamente de registrar, de cada reunião, o assunto/temática, a forma de condução dos trabalhos e as responsáveis pela reunião. Das primeiras reuniões foram registrados os livros ou outro tipo de material (os comunicados do CPOE e a Revista do Ensino, por exemplo) do qual as professoras extraíam suas leituras, o autor e, quando possível, a coleção da qual a obra fazia parte. Na análise desse material percebi uma mudança substancial nesse movimento ao longo das três décadas. É isso basicamente que procurei apreender do *Livro da Hora de Leitura.*
Das 327 atas, sete (7) são do ano de 1939 e cento e vinte e nove (129) são da década de 40. Tomo-as em conjunto somando assim cento e trinta e seis (136) atas. Na década de 50, há um menor registro de reuniões, totalizando cinqüenta e três (53) atas. E, finalmente, a década de 60 soma cento e trinta e oito (138) atas. É a partir deste universo que faço as considerações a seguir, concentrando esforços no período que abrange esta pesquisa.

O que deve ser considerado, inicialmente, é que a denominação das reuniões das professoras como *Hora de Leitura* não foi atribuída com um sentido figurado. Efetivamente, no início, as professoras se reuniam e realizavam uma **prática de leitura** que se configurava pela **leitura oral** realizada por uma professora para o grupo todo. O grupo responsabilizava uma colega para escolher o assunto ou, às vezes, a escolha da temática era feita na reunião por todas, para, então, ser lida e discutida no encontro seguinte. A professora designada tinha que, na reunião de sua responsabilidade, ler para as demais. Liam capítulos inteiros ou trechos de livros ou de revistas pedagógicas (especialmente a Revista do Ensino do RS) previamente escolhidos, comunicados e circulares do CPOE. Havia, também, além da professora responsável

pela leitura, uma ou mais professoras responsáveis pelos comentários. Veja-se apenas um exemplo:

> (...) Passando-se depois ao assunto do dia, a professora do 5º ano A, senhorinha Iracema Ferreira procedeu a leitura do trecho - Formação da Linguagem - da obra "Educação", de Sampaio Dória da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 2º, volume 17. Finda esta leitura, a diretora deu a palavra às professoras do 5º ano B e do C, senhorinha Noemia Guimarães Lhullier e senhora Ruth Guimarães Miranda, respectivamente, encarregadas de comentar o tema em apreço. Os comentários vieram mostrar que o tema do dia, pela sua importância e extensão, merecia ser amplamente debatido, ficando, por isso, deliberado reservar as duas reuniões seguintes para o estudo do mesmo assunto, tendo sido escaladas para a leitura as citadas professoras do 5º ano (Livro de Atas da Hora de Leitura. Félix da Cunha. Ata nº 3. 27/09/1939).

Até o final do primeiro semestre do ano de 1942, essa foi a estratégia adotada pelas professoras: a realização da leitura oral por uma das componentes do grupo, seguida do trabalho das comentaristas, e, por fim, do debate. E o que leram e discutiram as professoras nessas reuniões? As temáticas abordadas, os autores lidos, as obras escolhidas (à época esses eram alguns dos autores e das obras consagrados do campo pedagógico e, a maioria deles, ligada ao movimento renovador e à Pedagogia Científica) revelam o grau de complexidade e intensidade do debate. Leram Edouard Claparède, Alfredo M. Aguayo, Sampaio Dória, Firmino Costa[129], Everardo Backheuser, Chasteau. Discutiram temas como: motivação da aprendizagem, formação da linguagem, ensino da leitura, ensino da escrita, aritmética, caligrafia, redação, Educação Física, valor cultural e educativo da Geografia, Psicologia infantil, métodos de ensino, centros de interesse, métodos de projetos, museus escolares, excursões escolares, entre outros assuntos.

Em uma das primeiras reuniões de julho de 1942 o grupo reorganizou a *Hora de Leitura,* inserindo formas mais complexas de trabalho. A leitura oral em grupo deu lugar a uma outra dinâmica de trabalho. Fazendo um cruzamento com as *Instruções da Hora Pedagógica,* divulgadas pela Revista do Ensino de 1959, é possível perceber que foram mudanças que estavam indicadas nas normatizações do CPOE. Essa é uma das atas de reuniões mais detalhadas e dá a dimensão dos cuidados com a mudança da *Hora de Leitura*. O trabalho

[129]Acredito que trata-se do livro "Pela escola activa", de Firmino Costa. Esse livro foi editado pela Companhia Melhoramentos de São Paulo.

consistiria no seguinte: seriam elaboradas três fichas de resumos. A primeira deveria conter as idéias do autor ou dos autores consultados sobre o assunto em pauta. Para fazer isso, as professoras foram divididas em grupos de três ou quatro, que ficariam responsáveis pela pesquisa, elaboração da ficha de resumo e a posterior leitura no grupo. O assunto era de livre escolha ou da "escolha da diretora". Houve, aqui, uma tentativa de articulação da teoria com a prática, já que após a apresentação dos resumos seriam relatadas, durante as reuniões, experiências pessoais das professoras - quando houvesse - vivenciadas em sala de aula. Depois da leitura do resumo e do registro oral das experiências, deveria ser elaborada a segunda ficha, com as conclusões do grupo. Um grupo ou uma professora, em cada sessão, seria escolhida para fazer essa ficha. Feito isso, a idéia era que as professoras colocassem em prática os assuntos discutidos, fizessem experiências de ensino a partir das discussões e dos estudos realizados no grupo. Da experiência pessoal, dos resultados práticos, deveria resultar a terceira ficha, que seriam tantas quantas fossem as professoras. Esta ficha deveria vir acompanhada "de alguns exemplos dos trabalhos que foram executados" (Ata 49. 07/07/1942). Isso parece indicar um esforço em embasar teórica e cientificamente as experiências e as ações docentes.

Muito embora os anos de 1939, 1940 e 1941 registrem algumas reuniões de caráter administrativo (leitura de circulares, do regimento interno das escolas primárias, informes sobre os cadernos de planos, os relatórios dos alunos, etc.) de responsabilidade da diretora da escola, é apenas na reunião de 07/07/1942, quando as reuniões da *Hora de Leitura* são reorganizadas, que há uma explicitação do caráter diferenciado de ambas as reuniões. Ficou decidido que "serão também assuntos das Horas de Leitura as questões administrativas, a leitura de circulares, decretos e regimento interno" (Ata 49, de 07/07/1942). Isso passou a demarcar aquele espaço como sendo um lugar de discussões pedagógicas e também administrativas.

A dinâmica do trabalho organizado com a elaboração de fichas de resumos, de fichas das conclusões e das experiências perdurou durante todo o segundo semestre de 1942 e todo o ano de 1943. Nesse período, houve um domínio das reuniões de caráter pedagógico, das sessões de estudo. Para se ter uma idéia, no ano de 1943 há o registro de vinte e cinco reuniões; destas, oito foram de ordem administrativa e dezessete foram reuniões pedagógicas de estudos. Durante estes quase dois anos as professoras estiveram envolvidas, entre outras coisas, com preocupações como o ensino da ortografia, o ensino da Linguagem, o ditado, o ensino da Matemática, a redação, o ensino da leitura, a caligrafia, a disciplina dos alunos, as bibliotecas e os museus escolares.

O limite do registro não permite aprofundar em que medida os assuntos estudados e debatidos revertiam efetivamente em mudanças na prática de ensino. Apenas há referências de professoras que faziam "comentários de alguns trabalhos realizados em aula como aplicação resultante do estudo" (Ata 67. 16/09/1943).

O ano de 1944 introduz na escola uma nova personagem: a *Orientadora de Ensino*, ligada à Delegacia Regional de Ensino (DRE) – as Delegacias foram criadas em 1938 conforme mostrei no terceiro capítulo. Houve, a partir desse momento, reuniões que eram da responsabilidade da orientadora, que *palestrava*, *dissertava* sobre os temas e, concomitantemente, a continuidade do trabalho autônomo do grupo das professoras com a dinâmica da produção dos resumos e das fichas de conclusões dos assuntos estudados. O trabalho das *especialistas* educacionais começa, então, nesse período, a se configurar no interior das escolas. Os assuntos tratados pelas professoras foram, por exemplo, o raciocínio e o ensino de Matemática, o ensino do Desenho, o ensino de Geografia, de História, a composição, etc. Duas formas de trabalho estiveram, portanto, presentes nesse período. Houve, todavia, um predomínio das reuniões coordenadas pela orientadora. A orientadora *tomou a palavra do grupo*. Falou por ele, para ele e sobre ele. Orientou os trabalhos, ajudou a decidir o que fazer em sala de aula e como fazê-lo. É, então, o *expert* em assuntos educacionais, aquele que detém legitimidade para pronunciar-se sobre todos os tipos de questões escolares e de problemas vividos pelas professoras no espaço da sala de aula.

Os saberes advindos das necessidades da prática, dos livros, das leituras pedagógicas, das trocas de experiências entre as próprias professoras, da formulação de sínteses de leituras e de debates, cedem lugar, pouco a pouco, ao **saber da especialista**. Os assuntos, nesse caso, não são mais estudados, debatidos, lidos, confrontados. Os assuntos são informados, transmitidos; as soluções são dadas. As próprias professoras delegam, agora, à orientadora, as respostas para alguns de seus problemas:

> A pedido das professoras falou [a orientadora] sobre as punições, dando nova orientação às mesmas. (...) Quando a palestra versou sobre aritmética, propôs, para melhores resultados, que se antecipassem as respostas e se procurasse que estas fossem mais lógicas (Ata 85. 13/04/1944).
> Aberta a sessão pela Srtª. Orientadora, esta falou sobre os gráficos que levantou nas diversas classes quanto às matérias preferidas dos alunos, chegando à conclusão de que deveria ser intensificado o ensino de Ciências (Ata 87. 28/04/1944).

Em 1946, se pode perceber que houve um retorno à forma original da *Hora de Leitura*: **a prática da leitura oral coletiva**. A primeira reunião do ano de 1946 registra a leitura do trecho *Os métodos empregados no estudo do desenho infantil* da obra *Psicologia Infantil* de Silvio Rabelo. As professoras leram, por exemplo, em várias reuniões, trechos da obra que se tornou clássica nessa época: *Práticas Escolares,* de Antônio D'Ávila. A cada reunião, o grupo ia escolhendo as professoras responsáveis pelo assunto da reunião seguinte. Até meados da década de 50 discutem, sob essa organização, assuntos sobre o ensino da leitura, linguagem escrita, como se ensina aritmética, ensino da soma e subtração, etc. A leitura de obras pedagógicas reconhecidas no campo educacional, o debate e a produção das sínteses do grupo constituíram a dinâmica desse período. À frente das reuniões administrativas continuou o trabalho da diretora. Estas reuniões foram, porém, em menor número. A presença da orientadora na *Hora de Leitura,* nesse período, diminui consideravelmente em relação ao período anterior (anos de 1944 e 1945). Ela aparece em situações que envolviam mais os aspectos burocráticos como, por exemplo, a orientação de planos e o preenchimento de fichas. Mas a orientadora, mesmo estando ausente das reuniões, se mantém uma presença forte, a referência das professoras para soluções de questões do cotidiano da sala de aula. Em uma das reuniões, no dia 26/06/1957, a temática em discussão era sobre o ensino de *cálculo*. Na conclusão dessa reunião está registrado:

> Da discussão e troca de idéias surgiram as seguintes perguntas a serem feitas a orientadora: 1º) caso da divisão: deve-se ensinar a divisão, escrevendo debaixo do dividendo parcial o produto de cada algarismo do quociente por todo o diviso e fazer depois a subtração ou não? Por quê? 2º) Divisão de frações decimais: na divisão deve-se ou não igualar as casas em todos os casos? (Ata nº 175. 26/06/1957).

Os últimos anos da década de 50 marcam uma virada nesse processo de leituras pedagógicas das professoras, bem como na natureza das suas preocupações. Não tenho elementos para analisar o impacto disso na sala de aula, no trabalho efetivo da prática de ensinar. Houve, todavia, uma mudança significativa nas temáticas que ocupam o espaço das reuniões, na forma dessas mesmas reuniões funcionarem e, de novo, na centralidade que passa a ocupar a orientadora de ensino e, também, a diretora da escola.

O ano de 58 ilustra isso: há o registro de apenas sete reuniões. Todas elas para tratar de assuntos da organização e funcionamento da escola e de assuntos como campanha de flagelados, concurso General Osório, Semana da Pátria, semana antialcoólica. Outras questões,

como o uso do uniforme pelos alunos e pelas professoras e a limpeza das aulas, estão presentes. Todas estas reuniões foram coordenadas pela diretora. Aparece, também, o assunto da *unificação do trabalho escolar em torno de objetivos comuns,* trazido pela orientadora de ensino. Reafirmo que esse momento marca uma virada. Da autonomia, do trabalho autogestionado, da busca da resolução de problemas da prática, da perseguição de alternativas na forma de ensinar, as professoras passam a ser *tutoradas*, a se ocupar (ou serem ocupadas!) de assuntos de caráter eminentemente técnicos - objetivos, planos, notas, preparação de provas, disciplina, matéria a ser dada em cada mês, instruções para elaboração e correção de provas, elaboração do regimento escolar. O que circundou a vida das professoras nesse momento foi, basicamente, a elaboração de planos e provas e a preocupação com a disciplina dos alunos. Eram tratadas também questões do tipo: difusão das datas nacionais, campanha pró-conservação das árvores, campanha de cuidado ao atravessar a rua, primeira comunhão dos alunos, ornamentação das aulas, festas escolares, instalação de alto-falantes no pátio para controlar a disciplina dos alunos, entre outros. As campanhas escolares, uma prática que tornou-se central no cotidiano das escolas públicas, eram amplamente discutidas em reuniões de professoras. É preciso lembrar, também, que nesse momento o trabalho desenvolvido pelo CPOE alcançou o ápice no Rio Grande do Sul. O CPOE foi o principal órgão de divulgação de práticas como as campanhas e as festas escolares, as excursões pedagógicas, as exposições escolares, etc.

Pode-se dizer que este novo padrão das reuniões, estabelecido nos últimos anos da década de 50, consolida-se durante os anos 60. As reuniões são quase que exclusivamente administrativas e dirigidas pela diretora. O espaço da *Hora de Leitura* transforma-se em **lugar de planejamento**. Eram organizadas em dois momentos: o primeiro com os informes e com trabalhos dirigidos pela diretora ou pela orientadora de ensino, e um segundo momento, com trabalhos de grupos por série. As professoras passaram a reunir-se por série para planejar o trabalho da semana ou do mês, planejar as provas, e elaborar atividades e planos de aula. No primeiro momento da reunião, na maioria das vezes, juntamente com a orientadora, elaboravam o plano geral da escola, o Regimento Interno, as atividades que compunham o plano geral, comparavam programas de ensino, estudavam objetivos. Passaram a dominar um *fazer técnico*. Michel Apple (1987) analisa com propriedade o que denominou de **intensificação do trabalho docente**. Segundo o autor, esta intensificação foi - e continua sendo - uma das estratégias de controle e desqualificação do trabalho docente e representa uma das formas através da qual o

trabalho de professores e professoras foi sendo paulatinamente degradado. Para o autor, "pode-se ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo" (p. 9). Apple identifica aspectos da intensificação do trabalho docente nas escolas que "são dominadas por currículos comportalmente pré-especificados, testes freqüentes, e por sistemas de prestação de contas reducionistas e estritos" (p. 9). Nesse emaranhado burocrático que, segundo o autor, exigia de professores e professoras um tempo enorme de trabalho, com registros, avaliações, correções, elaborações de objetivos, o que chamou de "arranjos administrativos", a carga de trabalho docente aumentou significativamente. Apple aponta, a partir de dados empíricos, inclusive o uso do tempo do descanso na escola e do tempo fora da escola para a realização destas tarefas pelos docentes. As tarefas técnicas e burocráticas (preencher fichas, elaborar objetivos, avaliar o domínio do aluno em cada um dos vários objetivos, registrar, corrigir testes e exercícios...) tornaram-se a meta principal do trabalho escolar. O efeito desta intensificação do/no trabalho docente acabou por gerar um paradoxo. Para Apple, o processo de controle, a tecnificação e a intensificação crescente do ato docente foi, erroneamente, identificada como sinal de profissionalismo. Os professores e professoras consideravam-se mais profissionais à medida que novas habilidades técnicas e administrativas foram sendo exigidas, que critérios técnicos e racionais, na elaboração de planejamentos e avaliação, foram sendo incorporados, que as horas de trabalho se prolongavam. Esse movimento é, para Apple, paradoxal, na medida em que a noção de profissionalismo tem sido utilizada pelo professorado em geral na luta contra a interferência do Estado, nas lutas salariais e na busca de tratamentos iguais, especialmente por parte das mulheres.

É possível identificar, nos anos 50-60, este processo de intensificação do trabalho docente através do livro de atas da *Hora de Leitura* e uma preocupação acentuada com questões técnicas e administrativas. Pode-se afirmar, também, que na medida em que se processaram mudanças da/na profissão docente, alteraram-se os *modos de ler* desse grupo de profissionais e os tipos de leituras realizadas.

Na gênese, contudo, da *Hora de Leitura*, nos anos 30-40, estava um esforço em divulgar idéias do movimento renovador. Os livros lidos, os autores mencionados, o tipo de organização coletiva da leitura, as discussões e reflexões propostas, os próprios objetivos da *Hora Pedagógica* - renovação da cultura profissional e conseqüente aperfeiçoamento do ensino,

conforme Circular n° 2404, emitida pelo CPOE, em 16/06/1948 -, permitem estabelecer essa relação. É preciso considerar, também, que essa iniciativa veio no bojo de outras proposições renovadoras: novos programas de ensino, mudanças na formação docente, criação da Revista do Ensino, etc.

Uma outra forma de aproximação dessa experiência da *Hora de Leitura* é através das memórias das professoras. No caso das professoras entrevistadas, a *Hora de Leitura Pedagógica* aparece, ora como uma experiência marcante de suas vidas profissionais, ora como uma imposição que era por elas obedecida:

> D. Noemy: Aqui no Félix da Cunha eu achava... a minha opinião é que era uma coisa assim meio cultura inútil [a Hora Pedagógica]. (...) *Mandavam e a gente fazia*. Não levava a nada, não acrescentava nada. *Essa é a opinião que eu tenho hoje daquilo*. Já naquela ocasião eu tinha essa visão. Olha, o trabalho mesmo era lidar com os alunos, enfiar na cabecinha...
> E: A proposta era fazer as professoras estudarem nesse horário? Lerem?
> D. Noemy: É, pois é, mas era uma coisa que não atingiu nunca esse objetivo. Uma lia e as outras escutavam. Ou uma preparava, tenho uma vaga idéia disso, preparava um resumo... (D. Noemy, 75 anos).
>
> D. Manoela: Nós chamávamos *Leitura Pedagógica*. (...) Eu me lembro! Lá fora [zona rural], por exemplo, nós não tínhamos o que fazer, bem dizer, nós nem ocupávamos aquele horário escolar. Nós tínhamos a Leitura Pedagógica *aos domingos*.
> E: E quem orientava essas Leituras Pedagógicas?
> D. Manoela: Ah!, nós mesmos... nos orientávamos (risos). Depois mandávamos os resumos. O que é que a gente fazia com aqueles resumos? (...) Eu até me lembro que no Cassiano [do Nascimento, colégio elementar] a Laura gostava muito que eu fizesse. A delegada, Laura Iruzum, que foi diretora depois foi delegada, ela gostava que eu fizesse os resumos de livros, de leitura pedagógica. (...) Eu me lembro que a Laura sempre pedia: "ah Manoela, prepara tu que tu resume bem! Eu sempre gostei de Português". (...)
> Eu me lembro que lá no Cerrito Velho, *quando nós fazíamos aos domingos, até num lugar muito bonito, nós subíamos lá* [no morro] *e lá nós líamos.*
> E: E como era isto? Não faziam a *Leitura Pedagógica* na escola?
> D. Manoela: Nós não! Lá no Cerrito Velho não! Nós fazíamos lá em cima do morro que era um lugar muito bonito. O lugar era bonito! Assim, meio abandonado, mas muito bonito, muito saudável! E então nós nos reuníamos lá, eu e as outras duas ou três na ocasião, não é? (D. Manoela, 77 anos).

> A *Hora Pedagógica* tinha desde lá de fora [zona rural]. Lá a gente não tinha muito onde pesquisar, lá a gente tinha mais era a *Revista do Ensino*. Então desde lá de fora, uma vez por semana ou depois já era uma semana sim e outra não, um professor ou uma dupla deles preparava um estudo sobre um

> artigo e aí ele era... claro, lá [zona rural] nós estávamos no mesmo nível, aqui quase sempre era por gente que já tinha feito preparo melhor, às vezes uma equipe. Então, ali um assunto que vinha numa Revista [do Ensino] o professor procurava desenvolver, procurava levantar questionamentos e nós tínhamos todo sábado de manhã lá fora. E aqui não eram todos porque num sábado era reunião administrativa e no outro era pedagógica. Ah, isto se fez! [Leitura Pedagógica] Eu mesmo participei de várias delas (D. Nívia, 69 anos).

Dentre vários aspectos, dois chamam a atenção no depoimento das professoras: uma certa autonomia de quem trabalhava "lá fora" (na zona rural) em relação ao preparo pedagógico, e uma tênue fronteira entre o mundo público e o mundo privado. Quando uma das professoras diz: "nós não tínhamos o que fazer (...). Nós tínhamos a *Leitura Pedagógica aos domingos*", indica uma certa interface das atividades escolares com as atividades de lazer e até domésticas. Viver a profissão docente em tempo quase integral foi a experiência de muitas dessas professoras. Veja-se o que diz essa mesma entrevistada – D. Manoela - que descreveu a realização da *Hora Pedagógica* aos domingos – "lá em cima do morro que era um lugar muito bonito" - referindo-se às atividades religiosas sob a responsabilidade das professoras:

> (...) Aliás trabalhávamos muito mais. Lá [na zona rural] *nós preparamos as crianças prá Primeira Comunhão*. Aqui também na cidade, aqui no Félix da Cunha. *Lá limpamos a igreja!* Tava muito suja. Até disparamos porque fomos limpar lá e saíram morcegos prá todos os lados. *Nós limpamos a igreja, demos um banho em Nossa Senhora* [risos]. (...) *A gente era professora 24 horas por dia!* Morria alguém a gente ia lá, fazia as orações... (D. Manoela, 77 anos).

A sensação de ter vivido a profissão docente 24 horas por dia e de ter sido professora em *tempo integral* é uma forte e recorrente lembrança nessa entrevistada e em muitas outras. Esse exemplo da *Hora Pedagógica* realizada aos domingos é apenas um indicador dessa realidade vivenciada por muitas das professoras nesse período (lembremo-nos, ainda, por exemplo, da professora que relatou a abertura da Biblioteca da escola aos domingos: "não tinha outra atração, não tinha nada [na comunidade]", D. Ana, 79 anos). Ser professora – que demandava uma preparação específica e o cumprimento de certas tarefas singulares -, mas também ser catequista, faxineira, merendeira, enfermeira, bibliotecária, conselheira comunitária, uma espécie de ministro da Igreja, foi o *destino* de muitas das mulheres que atuaram no magistério entre os anos 30 e 60.

Retomando a questão das leituras docentes e para concluir esse aspecto, pode-se dizer, baseado principalmente no Livro de Atas da *Hora Pedagógica* das professoras do Grupo

Escolar Félix da Cunha, que uma preocupação básica perpassou o tipo de leitura que as professoras realizavam nesse período: houve um privilegiamento de questões ligadas aos aspectos metodológicos e práticos do ensino primário (conhecimentos instrumentais), aos métodos ativos e ao desenvolvimento infantil. A renovação pedagógica colocou a criança no centro do processo educativo. Isso demandou preparação por parte das professoras. Contudo, como a infância era entendida, estudada, apresentada e representada nesse momento? Será a questão abordada no próximo capítulo.

****

CAPÍTULO 4
Educação das vontades, domínio de si: a *criança-educanda* no discurso de renovação pedagógica e as práticas de objetivação e de subjetivação da infância

(...) Com a nova concepção que lhe foi atribuída, a criança tomou seu verdadeiro lugar, ou seja, tornou-se a figura central, a que as conquistas da ciência moderna devem servir. (...) A psicologia, a higiene, a medicina, a sociologia, a jurisprudência, passaram a preocupar-se com ela, certas de que representa o valor social máximo, como depositária que é da civilização, em suas manifestações culturais. Não poderia, pois, a Escola alhear-se a tal iniciativa (Comunicado n° 3. CPOE, 1947).

(...) À escola cabe selecionar cuidadosamente as situações, evitando que o mau exemplo, o vício, o relaxamento dos costumes, a falsa moral, venham a ser apreciados por esses indivíduos em formação. Concomitantemente a uma ação preventiva, deve a escola aplicar meios repressivos aos aspectos ou situações desfavoráveis à formação moral (Eloah Brodt Ribeiro. Diretora do CPOE. Comunicado n° 8, 1950).

4

(...) As teorias da pedagogia e da infância construíram um *continuum* de valores que situava o que era a criança normal e não-normal do ponto de vista do seu modo de pensar, agir, perceber e sentir
(Thomas Popkewitz, 1998a, p. 152).

Esta nueva ciencia [la psicologia escolar] se encargará de fabricar el mapa de la mente infantil para assegurar de forma definitiva la conquista de la infancia
(Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, 1991, p. 53).

Neste capítulo, examino os discursos e as práticas em relação aos alunos da escola primária gaúcha sob dupla perspectiva. Por um lado, como a infância tornou-se *objeto de conhecimento* das ciências pedagógicas (práticas de objetivação). Por outro, analiso como os objetivos dessas práticas eram fundamentalmente os de promover processos de subjetivação (domínio de si).

A objetivação significa compreender como e através de quais estratégias a criança tornou-se *objeto de conhecimento* das ciências pedagógicas e como as *técnicas* ou práticas de objetivação *criaram* o sujeito pedagógico: o aluno. Nesse período foi, principalmente, o aluno fraco, desajustado social, um sujeito de necessidades, de conduta irregular. Era sempre uma criança a cuja personalidade, conduta e inteligência, "faltava algo" (Thomaz Popkewitz, 1998c)[130].

[130] Segundo Mariano Narodowski (1994), as definições de infância na pedagogia moderna caracterizam-se, em sua maioria, pela *negativa.* Desde *Emílio,* de Jean Jacques Rousseau – fonte ineludível na tradição pedagógica, segundo o autor – que a criança é considerada um *não-adulto,* e sua principal carência é a razão (p. 37). Igualmente no pensamento renovador (fortemente influenciado pela obra de J.J. Rousseau), a criança é definida pelas suas faltas. Adolphe Ferrière define a criança como um ser cujo pensamento ainda não se exprime, com noções vagas e indistintas (1934a). "Sob vários aspectos, é um primitivo, um involuído, um equivalente do

A objetivação é entendida como as técnicas que permitiram construir o sujeito pedagógico graças a um conjunto de práticas que iam dos testes de inteligência, de aptidão e de maturidade, das pesquisas e inquéritos sobre a vida dos alunos e de suas famílias, das provas finais de promoção, retenção e classificação, das fichas de registro sobre aprendizagens, comportamentos e tendências dos alunos, dos mapas e de curvas estatísticas sobre inteligência e reações afetivas, dos levantamentos biográficos, até as observações empíricas e contínuas e suas formas de registro. Práticas de objetivação são, portanto, todas as formas que tornaram possível conhecer, qualificar e classificar os alunos. Todas essas práticas de objetivação desenvolvidas na escola promoviam o *lugar epistemológico* da criança. E, ao produzir esse sujeito, esses discursos e essas práticas promoviam também processos de subjetivação, ou seja, o "conhecimento de si". Essas práticas capacitavam o sujeito a pensar, sentir e agir de determinadas formas sobre seu próprio corpo, sua sexualidade, seu comportamento, sua família, suas relações em geral.

No caso desta pesquisa, as práticas de objetivação e os processos de subjetivação da criança serão analisados enquanto práticas criadas, desenvolvidas e difundidas pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Em um primeiro aspecto, desenvolvo a análise do discurso que produziu, nesse período, a criança-educanda e procuro entender o *lugar epistemólogico* que o CPOE *criou e reservou* para as crianças da escola primária. Desenvolvo esse aspecto na seção *Espíritos em formação: a criança-educanda no discurso pedagógico do CPOE e as formas de 'descritibilidade' da infância*.

Em segundo lugar, na seção *Práticas de medição, práticas de classificação: os testes, a organização das classes e as provas objetivas,* analiso as formas de organização das turmas na escola, as práticas de avaliação (os exames finais) e os testes escolares como práticas de medição e classificação dos alunos, resultados de práticas divisórias e que produziam efeitos de *homogeneização* ao mesmo tempo que de *individualização*.

Na última seção, *Domínio de si: a vigilância no espaço escolar como prática de objetivação e de subjetivação da infância,* examino como na escola primária todos os espaços – especialmente os espaços de recreação das crianças, quando elas encontravam-se em seu *estado natural* - eram constantemente vigiados para que, através de uma *observação contínua,*

---

selvagem, possuindo, a mais, todo um mundo de virtualidades ainda ocultas nas profundezas do seu organismo físico e psíquico, e que, na altura própria surgirão à superfície" (A. Ferrière, 1965, p. 24).

pudesse constituir-se um conjunto de saberes que poderia subsidiar as ações docentes no sentido de "melhorar e de *salvar* a infância". O objetivo maior deste procedimento era obter o autodomínio das crianças.

Como afirmei no *Capítulo Introdutório*, argumento fundamentalmente que no discurso de renovação pedagógica do CPOE a educação era "um vir a ser", apresentada sempre sob um "tom futurístico", centrada na infância como "investimento de futuro", como "depositárias da civilização". O discurso sobre a infância – a criança-educanda - mereceu, assim, uma atenção especial pela centralidade que a questão obteve nesse período. A expressão *criança-educanda* não foi escolhida ao acaso. Ela revela uma representação de aluno que circulava entre os agentes educacionais desse período (especialmente do CPOE) e o próprio processo de construção da criança como aprendiz/escolar. Vale a pena reproduzir aqui a citação de um manual pedagógico sobre a distinção entre *educandos, alunos e discípulos.* Diz o autor:

> Embora as palavras *aluno* e *discípulo* sejam, freqüentemente, usadas como sinônimo de *educando,* a verdade é que rigorosamente, há, entre elas, sensíveis diferenças. *Aluno* é termo derivado do verbo *alere:* criar, sustentar, alimentar. Segundo o Dicionário dos Sinónimos, de Roquete, *aluno* seria aquele que, desde a infância é educado por alguém, e dele recebe o alimento da doutrina. Aplicar-se-ia, de preferência, aos estudantes internos dos colégios, que recebem, juntamente com o ensino, educação, alimento e cuidados caseiros. *Discípulo* seria aquele que apenas aprende alguma arte ou ciência. *Educando* seria a expressão mais genérica e mais extensa, pois indicaria aquele que não só recebe ensino, mas também educação (Mário G. Viana, 1946, p. 25, nota 1).

Ao adotar, freqüentemente, a expressão *educando*, as *especialistas educacionais* do CPOE pareciam querer associar, entre outras, as relações entre a **infância** e o **processo de aprendizagem escolar**. Essa discussão fazia parte do esforço para transformar a criança em *aprendiz,* que se iniciou ainda no século XIX e se prolongou ao longo do século XX: "embora seja freqüentemente usada como categoria natural e descritiva da escolarização, a categoria 'aprendiz' emergiu no final do século XIX como parte de um sistema de idéias cujas conseqüências consistiram em revisar a forma como se raciocinava sobre escolarização e como se devia dar conta da individualidade da pessoa" (Thomas Popkewitz, 1994, p. 178). Como aprendiz, a criança passou a ser vista como alguém que "dá atenção às coisas do mundo", uma pessoa racional, solucionadora de problemas e em desenvolvimento (Thomas Popkewitz, 1994, p. 178).

Para além disso, ao chamar a atenção para a relação educando-ensino-educação, como no caso da citação acima reproduzida, e no contexto do CPOE, o uso da expressão *educando*, revelava o intuito de reforçar a articulação, considerada necessária, entre *ensino* (escolar) *e educação* (processos mais amplos de socialização em situações cotidianas e a função da escola em *educar* mais do que em instruir). Colocava-se, então, a necessidade de difundir a idéia de que a escola deveria ir além da instrução e oferecer efetivamente uma formação integral às crianças.

1. *Espíritos em formação:* a criança-educanda no discurso pedagógico do CPOE e as formas de 'descritibilidade' da infância

No discurso do CPOE é possível perceber a coexistência de duas perspectivas contraditórias de compreensão da infância: uma que apresentava **a criança como propensa ao mal, ao desvio**, à **prática de atos imorais**, e outra que **exaltava a pureza e a docilidade do espírito infantil**. Ambas, contudo, trabalhavam com a idéia da plasticidade do espírito infantil, com a idéia do "pequeno selvagem", do espírito que precisava ser "lapidado", constantemente trabalhado. Dirigindo-se aos professores como aqueles a quem cabe a tarefa mais árdua e penosa na "hora presente que o mundo atravessa", uma professora – Hélia de Carvalho Armando – escreveu, em 1952, à Revista do Ensino: "é fácil trabalhar o espírito da criança, sempre pronto a receber as impressões que lhe preparam. Dócil, maleável, sereno e bom, o coração da infância é terreno fértil, onde pode o mestre semear a confiança, se para isso utilizar material adequado" (*Ao professor*. Revista do Ensino, n° 8, agosto de 1952).

Trabalhar o espírito infantil, enobrecer, espiritualizar e moralizar as crianças antes mesmo de "enriquecer inteligências e capitalizar conhecimentos" (conforme a epígrafe geral reproduzida no início deste trabalho), aparecem como as principais funções da escola. Acima de tudo, *evitar o contato das crianças com o mal* era uma das orientações fundamentais advindas do CPOE e dirigidas às professoras primárias:

> Considerando a extrema plasticidade da criança e do adolescente e, de certo modo, a sua incapacidade de manter o poder da vontade em contraposição a seus impulsos, não será conveniente, em um plano de educação, proporcionar ao educando o contato com o mal (Comunicado do CPOE, 1950).

> Será necessário fortalecer de tal modo o poder da vontade [dos alunos] que as faculdades afetivas sejam dominadas e disciplinadas de modo a prevalecer sobre o que houver no indivíduo que se contraponha à plenitude de sua personalidade (Comunicado do CPOE, 1950).

Impulsiva, incapaz de vontade própria, era necessário que a escola dominasse e disciplinasse a *vontade* dos alunos; criasse as condições afetivas favoráveis para a prática do bem evitando o contato com o mal; criasse as melhores situações para um desenvolvimento sadio da criança e para uma vida segura e feliz (Boletim do CPOE, 1948-1949).

Os alunos, porque eram *espíritos em formação,* deveriam ser incitados cotidianamente a praticar a responsabilidade individual, o esforço, a perseverança, a iniciativa, as boas maneiras, a confiança em si, o desenvolvimento da vontade, o autodomínio e a auto-suficiência, enfim, o "domínio de si". O CPOE sugere, inclusive, *como* fazer isso do ponto de vista prático: com o "exercício de uma qualidade determinada, em situação definida e por limitado espaço de tempo. Por exemplo, o autodomínio na leitura de pequeno trecho, sem levantar os olhos do livro; sacrifício de um prazer ou de um gosto em benefício de outrem" (deixar de fazer uma coisa que gosta, dar a alguém algo de que gosta muito, etc.) (Comunicado do CPOE, 1946). Sugeria-se que o sujeito fosse colocado em situações reais de sacrifício e de renúncia em que pudesse verificar e se defrontar com a sua capacidade de domínio sobre si mesmo. Essas pequenas situações de sacrifício e abnegação, vivenciadas freqüentemente na escola, converter-se-iam em regras de conduta e direcionariam a vida cotidiana dos indivíduos. Uma vez experenciados momentos de autodomínio e de renúncias no ambiente escolar – na pequena comunidade - o sujeito estava capacitado para uma vida – em sociedade - de oblação e de devotamento aos outros. Através de sacrifícios e privações, pretendia-se que a criança percebesse "que não veio ao mundo para ser servida mas para servir" (Decreto 8020. *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado*, 1939).

Contudo, nada deveria ser obrigatório na educação das crianças. À obrigatoriedade deveria se opor a emulação. Algo como *emulação consigo mesmo* pela "comparação dos atos praticados hoje, com os executados na véspera – devo ser hoje, melhor do que ontem" (Decreto 8020. *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado*, 1939).

Referindo-se a uma *Campanha de Boas Ações* que deveria ser desenvolvida em todas as escolas públicas do Estado, um dos comunicados do CPOE, de 1946, alertava quanto à não obrigatoriedade em relação às ações dos alunos:

> (...) Cumpre observar que, tratando-se de uma campanha de formação moral, **seria negativo obrigar os alunos a trazerem sua contribuição de boas ações**. Essa resultará de um **propósito interior** que a campanha bem orientada terá suscitado. Os alunos não assinarão os relatos das boas ações para que haja oportunidade de exercer colaboração sem vanglórias pessoais (Comunicado do CPOE, 1946. Grifos meus).

Nesse sentido, os escolares deveriam ser *vigias de si mesmo*, tanto em relação às *boas ações* quanto às *más*. As primeiras deveriam ser exercidas sem coação, sem obrigatoriedade e, na medida do possível, no anonimato; em relação às segundas, pretendia-se chegar a um estágio tal de *vigilância sobre si mesmos* que as próprias crianças deveriam ser capazes de autocorreção e de auto-regulação (eram, assim, 'técnicas auto-regulatórias'). Isso deveria acontecer menos pelo medo, pelas intimidações ou pelos castigos do que pela *educação das vontades*.

É permanente, ao longo dos anos de atuação do CPOE, a ênfase em uma *educação das vontades,* no esforço em desenvolver ações com as crianças que fossem resultado, não de obrigações e de imposições, mas desse *propósito interior* a que se refere o comunicado reproduzido acima. Nesse sentido, o professor tinha uma função essencial: "o ideal de todo educador deve ser tornar-se, assim que possível, desnecessário ao educando, habilitando-o a dirigir-se por si mesmo, ou levando-o ao ponto que não mais reclame direção alheia" (Lourenço Filho, 1969a, p. 85). Adolphe Ferrière (1934a, 1965) defendia o desenvolvimento do trabalho escolar no sentido de que permitisse ao aluno a passagem daquilo que denominava de autoridade consentida (quando a criança recebe a matéria prima dos seus juízos e forma hábitos) para a autonomia crescente. Para Ferrière, a total autonomia dos escolares resultaria em libertar o aluno da tutela pessoal do adulto colocando-o sob a tutela da sua própria consciência moral.

Alunos do Grupo Escolar Joaquim Assumpção – Pelotas, RS.

Através de suas ações o aluno deveria, também, ser capaz de "prestar auxílio à família". Era o investimento na formação moral dos alunos já que eles representavam a "nova geração", "os futuros cidadãos". As professoras deveriam, por isso, procurar conhecer o lar de seus alunos para, conhecendo seu meio sócio-cultural e seus modos de vida, "influir beneficamente no meio social e levar a ação da escola além de seu próprio âmbito" (Comunicado, CPOE. Dia da criança, set. 1948).

Como abordei no capítulo dois, no ano de 1951 o CPOE deflagra uma *Campanha em Prol da criança e do adolescente* – "Movimento de assistência e amparo à infância no sentido de prevenir crianças e adolescentes das influências malsãs que os lares desorganizados ou inseguros, os ambientes sórdidos, a negligência ou o abandono exercem sobre esses espíritos em formação e seus organismos frágeis, criando situações que infelicitam o indivíduo e prejudicam a sociedade" (CPOE. Boletim, 1950-1951, p. 144-155). Essa Campanha tinha como um dos objetivos criar "condições favoráveis ao desenvolvimento sadio e de vida segura e feliz" para as crianças e foi realizada nas principais emissoras de rádio da capital gaúcha (*Rádio Farroupilha, Rádio Difusora e Rádio Gaúcha*). Além das "palestras irradiadas", o CPOE distribuiu

frases relativas à infância para que fossem lidas durante a programação. Vale a pena retomar algumas outras dessas máximas em favor da infância, pelo caráter singular dessa experiência:

1. As estatísticas provam que as maiores causas da delinqüência infantil são a falta de princípios morais e de disciplina do lar e a rejeição da criança por aqueles que deveriam amá-la e protegê-la.
2. Dentro de tua família, como profissional, como um membro de teu bairro, tens muitas oportunidades de contribuir para a felicidade de crianças. Não deixe de fazê-lo!
3. Se ainda não fizeste hoje alguma coisa de benéfico em favor de uma criança, trate de fazê-lo antes que termine o dia.
4. Um lar bem organizado é o melhor lugar para o desenvolvimento sadio do indivíduo.
5. Tu és o modelo de comportamento para teu filho. Vigia as tuas palavras, os teus gestos, as tuas atitudes mais sutis, se queres dele uma personalidade bem formada.
6. Emprega teu maior esforço para tornar moralmente sãos os ambientes em que vivem crianças e adolescentes (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 145-155).

Vigiar, cuidar, proteger, incitar ao bem, evitar o contato com o mal, tudo isso fazia parte do universo do CPOE em relação às *crianças-educandas*. Nada, porém, estava mais presente na pauta do CPOE do que a idéia de que era preciso, antes de mais nada, **conhecer a criança**.

As "lições" de Lourenço Filho (1969a), desde os anos 20, eram categóricas em relação à necessidade de um conhecimento integral dos alunos por parte dos professores. Dizia o educador que "como na arte médica se faz necessário conhecer o doente, assim também na arte educativa será preciso conhecer o educando" (p. 36). Ou ainda: "não se educa a alguém senão na medida em que se conheça esse alguém. (...) A renovação educativa de nosso tempo teria, assim, de começar pela *descoberta da criança*, a qual nos meados do século passado começou a ser feita" (p. 37).

O CPOE propunha o conhecimento integral dos alunos das escolas primárias gaúchas como ponto de partida do trabalho escolar:

> O conhecimento da criança em idade escolar, e, de modo especial, da criança rio-grandense, **em todos os aspectos** que interferem no processo educativo, para determinar-lhe as possibilidades relativamente à aquisição das noções, dos hábitos, atitudes e habilidades constantes das exigências programáticas,

> constitui o ponto de partida do trabalho (Boletim do CPOE, 1948–1949, p 10. Grifo meu).

Esse "conhecimento total" da criança-educanda era baseado num conjunto amplo de saberes produzidos pelos diferentes campos de conhecimento: da jurisprudência, passando pela Psicologia, pela Sociologia, pela Biologia, pela Higiene e Medicina até a Pedagogia (conforme chama a atenção a *especialista em educação* do CPOE na primeira epígrafe reproduzida na abertura deste capítulo). No campo pedagógico, os discursos advindos principalmente "da Psicologia Infantil, da Psicologia Educacional, da Pedagogia, da Psicopedagogia, da Didática, desenvolveram uma reflexão minuciosa e pormenorizada do desenvolvimento da atividade infantil em situações escolares" (Mariano Narodowski, 1994, p. 25). Pode-se afirmar, assim, que:

> Para além das diferenças teóricas, todas as correntes incluídas nas disciplinas acima enumeradas parecem guardar uma característica que lhes é comum: pautam normalidades e patologias; progressos e regressões; benefícios e prejuízos no que diz respeito, em primeiro lugar, às ações empreendidas pelos educadores nas escolas e, em segundo lugar, às respostas dadas às crianças a essas ações. A pedagogia elaborou *uma análise da infância* em situação escolar (Mariano Narodowski, 1994, p. 25. Grifo meu).

No caso da educação sul-rio-grandense e especificamente do processo de renovação pedagógica, a Psicologia foi o referencial base do CPOE na produção de práticas escolares e na produção das subjetividades de alunos e de professoras. O *curso de Psicologia* para professoras dos grupos escolares da capital, de julho a outubro de 1951, promovido pelo CPOE, é um exemplo nesse sentido. O objetivo desse curso era, em primeiro lugar, o de "ensinar as professoras a observar e interpretar os comportamentos das crianças de modo que possam influenciar eficazmente seu desenvolvimento"; em segundo lugar, "formar uma atitude científica em face dos problemas educacionais"; e por fim, "levar as professoras a uma aceitação afetiva de todas as crianças indistintamente e à compreensão de seus problemas e deficiências individuais para atuar de preferência sobre eles" (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 81). Por um lado, na parte teórica do curso de 1951, foram privilegiadas as noções de Psicologia Geral; por outro, na parte prática do curso, estavam incluídas atividades como: a) visitas aos laboratórios de Psicologia do SENAC, DAER e Parobé com preparação, relatório e discussão; b) apreciação de filmes sobre a formação de complexos de inferioridade e seu tratamento preventivo, e sobre o valor da recreação na formação da personalidade da criança; c) aplicação de provas de nível mental: Goodenough e Ballard; d) psicodiagnóstico pelo desenho livre; e) observações de

crianças e interpretações de comportamentos, de acordo com a *Ficha de dados e observações do aluno;* f) monografia de uma criança observada durante o curso (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 81). Conforme analisei no capítulo anterior, um dos objetivos, nesse período, era formar a professora primária como *especialista da infância*. Era preciso dotá-la de um conjunto de técnicas pedagógicas que a tornasse capaz de *desvendar os mistérios da infância*. Observações, registros, exames (provas e testes de inteligência, de caráter, de aptidão, de maturidade) davam um caráter científico à prática educativa. Muito disso tudo foi baseado nas pesquisas da Psicologia Experimental aplicadas ao campo educativo.

A Psicologia tornou-se o modelo de interpretação do processo escolar e estava em circulação em todo o país. "A Psicologia tornou-se não só o modelo interpretativo da realidade, mas o modelo interpretativo hegemônico no campo da educação" (Clarice Nunes, 1993, p. 138). Mais do que isso, a Psicologia "como conhecimento chave da elaboração de novas formas de interpretar a realidade social e pedagógica cresceu com os esforços multiplicados pelos movimentos de renovação escolar e da racionalização do trabalho" (Clarice Nunes, 1993, p. 138). Para Lourenço Filho (1969a), um expoente da Psicologia Educacional no Brasil, esse campo de conhecimento permitiria conhecer melhor como a evolução individual se processa, para com isso adotar os procedimentos educativos adequados.

Dois exemplos de práticas instituídas pelo CPOE são reveladores do processo de objetivação da infância, de construção de saberes para conhecer e intervir e, assim, controlar e disciplinar as crianças. Ambos são exemplos da forma como se elaborou no Rio Grande do Sul *uma análise da infância*. O primeiro, a obrigatoriedade do preenchimento de **Fichas para observação dos alunos** (Boletim do CPOE, 1948-1949; Revista do Ensino, 1953)[131] e a realização do **Questionário de avaliação das condições físicas, intelectuais e emocionais**[132] do aluno ingressante no 1º ano escolar; o segundo, a criação da **Clínica de Conduta Infantil** (Boletim do CPOE, 1947; 1948-1949).

Em relação a essas fichas de observação dos alunos e aos questionários, é necessário inicialmente salientar que a função do registro, da escrita disciplinar, permite, entre outras coisas, "classificar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas" (M. Foucault, 1991, p.

[131] Reproduzo as duas fichas integrais na seção de Anexos - Anexo 3.
[132] Questionário completo em Anexo 4.

169). Abordando a questão do exame como "um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir", já que "combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza" e "estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual são diferenciados e sancionados" (p. 164), M. Foucault (1991) argumenta que os procedimentos de exame instauram um "poder de escrita" que "é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina" (p. 168). As fichas de observação e os questionários sobre os alunos constituíram, assim, uma das estratégias de exame minucioso dos comportamentos, das aprendizagens e dos desempenhos dos escolares.

Esses aparatos pedagógicos funcionavam, também, de alguma forma, como *projeção de futuro*. Ajudavam a construir a trajetória escolar do aluno na medida em que *alocavam* os sujeitos em espaços discursivos: bons e maus alunos, capazes e incapazes, fortes e fracos, líderes e liderados, cultos e incultos, equilibrados e desequilibrados, coléricos ou fleumáticos, etc. Nesse sentido, projetavam, também, *lugares sociais* para os alunos.

Essa 'descritibilidade' dos escolares funcionava, assim, "como processos de objetivação e de sujeição" (M. Foucault, 1991, p. 170). Nesse registro, processos de homogeneização e de individualização estão associados: por um lado, permitem a

> constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável (...) para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa 'população' (M. Foucault, 1991, p. 169).

No registro, portanto, pode-se encontrar um indivíduo e, ao mesmo tempo, os dados de cada indivíduo podem repercutir no conhecimento de todo o grupo (M. Foucault, 1991).

Quais eram, enfim, os tópicos dessas **Fichas de observação dos alunos**? Tomemos como exemplo duas dessas fichas (Anexo 3). A primeira, de 1948, foi distribuída pelo CPOE acompanhada de uma circular. A segunda, também foi elaborada pelas *especialistas* do CPOE. Foi divulgada, no entanto, na Revista do Ensino, em 1953, e apresenta como responsável a Profª Ida Silveira – Assistente de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul e responsável pelo Gabinete da Clínica de Conduta Infantil da Secretaria de Educação (leia-se CPOE). Ambas as Fichas solicitavam dados similares: dados

pessoais, dados sobre a vida escolar do aluno e sobre o seu desempenho escolar, sobre os conhecimentos adquiridos, sobre a família, o lar, o lugar de moradia; procuravam registrar os comportamentos, as condutas, as capacidades, os interesses e as reações, a capacidade de trabalho, as habilidades. Estavam sob observação ainda: a memória das crianças, a atenção, a imaginação, a concentração, a agilidade, etc. Cabe aqui a questão: por que eram essas as categorias consideradas importantes para serem observadas e registradas? Na perspectiva de produzir uma *análise da infância*, os comportamentos e os desempenhos dos alunos estavam sob constante observação. As fichas de observação incluíam um minucioso trabalho de pesquisa sobre a história da criança e de sua família, especialmente em relação a possíveis "patologias".

Concentremo-nos na ficha de 1948: uma primeira parte era organizada para o registro de características dos alunos associadas às capacidades intelectuais (desempenho nas diferentes disciplinas, aprendizagem, memória, atenção, concentração, imaginação, capacidade criadora, capacidade de trabalho – lento ou rápido -, habilidades manuais, agilidades corporais, oralidade, vocabulário, expressão escrita, etc.). Já a segunda parte denominava-se *Observações feitas sobre o caráter e a personalidade do aluno durante o curso.* Um conjunto de questões era, então, lançado ao professor, nessa parte relacionada ao caráter do aluno, sempre com duas possibilidades de resposta. De um lado seria necessário que o professor respondesse, entre outras coisas, se o aluno era do tipo *egoísta*, *vaidoso*, *impaciente*, *rebelde*, *dominador*, *abatido* e *resignado* (diante do insucesso), *colérico*, *desordenado*, *instável*, *indiferente*, *pessimista, desonesto, grosseiro, dissimulado;* tudo isso em oposição a características como: *altruísta*, *modesto*, *paciente*, *responsável*, *fleumático*, *cuidadoso*, *perseverante*, *curioso*, *otimista, decidido, honesto, polido, franco*.

Em 1953, a *Ficha de Dados e Observação dos alunos*, embora possibilitando que as repostas fossem de caráter mais descritivo, não deixa de apresentar critérios sob os quais os alunos deveriam ser observados e posteriormente classificados. Solicitava-se dados (com a orientação de que fossem registrados a partir de impressões diretas e informações colhidas em fontes fidedignas) que se relacionavam: a) **aos aspectos familiares** como, por exemplo, o estado de saúde da família da criança, as tendências temperamentais dos membros da família (bom ou mau humor, otimismo, irritabilidade, impulsividade, cólera, humor constante ou variável, etc), aos exemplos e conselhos ligados à moralidade, aos bons costumes e à religião, às relações familiares, etc; b) **às condições de moradia e do bairro** onde a criança vivia; c)

às capacidades da criança, ou seja, a maturidade, a inteligência e a vida escolar; d) **aos interesses e preferências**, em relação às atividades escolares, ao lazer, à estética, aos jogos, ao meio social, aos interesses profissionais; e) **às atitudes e reações em face de pessoas,** ou seja, em relação à família, aos pais, aos irmãos, à professora, aos colegas, aos amigos de fora da escola, às pessoas estranhas e em relação a si mesmo; f) **às atitudes e reações em várias situações**, como na escola, no trabalho escolar, nos jogos e recreações, nos acontecimentos familiares, nos acontecimentos escolares e comunitários, etc. Ao apresentar todos os itens a serem observados e registrados, a *Ficha* elaborada em 1953 também apresentava as características sob as quais as crianças, seus comportamentos, suas famílias, enfim, suas próprias vidas e culturas seriam classificadas. Os comportamentos e as ações dos alunos e de seus familiares poderiam ser caracterizados como: *agressivos*, *submissos*, *indiferentes*, *hostis*, *admiráveis, temerosos, naturais, respeitosos, insolentes, confiantes, simpáticos, bons, maus*, *atrevidos*, *disciplinados, desinteressados, perseverantes, inferiores, superiores, controlados, descontrolados, impulsivos, coléricos, negligentes, equilibrados,* etc.

O **Questionário de avaliação** das condições físicas, intelectuais e emocionais (Anexo 4), segue a mesma lógica das Fichas de observação: conhecer o aluno individualmente nas suas particularidades, interesses, necessidades e principalmente em seus problemas para possíveis soluções e intervenção escolar. Essa intervenção tinha em vista, contudo, a inserção social dos sujeitos. *Corrigir* na escola e na família possíveis *desvios*, especialmente de comportamento, permitiria o *ajustamento* social necessário ao bom funcionamento da sociedade.

O questionário de avaliação dos alunos, em questão aqui, compunha-se de três partes: condições físicas, intelectuais, emocionais. Na primeira, quatro aspectos deveriam ser levantados: *saúde geral do aluno*, *coordenação muscular*, *visão* e *audição*. Na segunda, nas condições intelectuais, deveriam ser consideradas: *a atividade mental*, *as experiências*, *a linguagem oral.* Em relação ao terceiro item, condições emocionais, dois aspectos estavam sob avaliação: *qualidades pessoais e qualidades sociais.* Assim, da aparência (A criança tem aparência robusta e sadia?) até as formas de se portar (Coopera bem com seus colegas? Respeita os superiores? É cortês e tem boas maneiras?) passando pelas características mnemônicas (Memoriza com facilidade? Faz perguntas inteligentes?), tudo deveria ser observado, registrado, e servir como matéria prima para o trabalho do professor. Ao que tudo indica, esse questionário compunha, com os testes escolares – tratado no próximo item deste

capítulo –, o conjunto de dados que a professora do 1º ano deveria dispor ao iniciar seu trabalho. Juntamente com isso, era recomendada, ainda, a realização uma **entrevista com a família** (CPOE, s/d). Uma história pregressa do aluno deveria ser feita para garantir um bom trabalho escolar. Assim, a entrevista previa questões desde o parto da criança até as medidas disciplinares usadas em casa: *O parto foi – normal, cesariana, fórceps? A sua alimentação foi – natural ou artificial? Quais as doenças infantis que já teve e em que épocas ocorreram? Quais as vacinas que já tomou e em que data? Em que idade engatinhou (anos, meses)? Quando firmou a cabeça? Com que idade falou? Como é seu sono? Com quem dorme? Desde quando? É nervoso? Chupa dedo? Rói unhas? Contrações musculares? Como se comporta quando contrariado? Aceita brincar com os outros ou quer ser sempre o líder? Quais as medidas disciplinares usadas em relação à criança?* Considerando isso, pode-se imaginar que o professor, logo no início de suas atividades, já detinha, em relação a cada aluno e ao conjunto da classe, um perfil pré-definido. Aliás, o *perfil individual* e o *perfil geral da classe* eram um dos objetivos mesmo, por exemplo, dos *Testes ABC* de maturidade, de Lourenço Filho (1969b). Para ele, através do *perfil individual* seria possível "avaliar as deficiências particulares de cada criança" (p. 94) e, nesse sentido, o professor poderia "proporcionar exercícios especiais, de caráter estimulante ou corretivo, para um aluno ou para um grupo deles" (p. 94). A organização desses exercícios para a totalidade dos alunos, quando necessário, tinha também o objetivo de traçar um *perfil geral da classe,* segundo Lourenço Filho.

A autobiografia, como prática de objetivação e de subjetivação, também foi incentivada pelo CPOE. Nos anos 40, esse Centro distribuiu a todas as escolas primárias um modelo a ser seguido para que as crianças pudessem fazer suas autobiografias. Um *exame de si*, da relação com a família, da organização e funcionamento "do lar", da vida escolar e dos projetos de futuro foi, então, proposto pelo CPOE através da atividade denominada *Minha autobiografia*.

Pelas práticas de 'descritibilidade' acima referidas é possível dizer que um dos princípios fundantes do movimento renovador, **conhecer a criança** em todos os seus aspectos, foi levado a termo pelo CPOE. O Centro disponibilizou aos professores primários todo um aparato para que isso se efetivasse. Era parte do esforço em caracterizar a Pedagogia como um campo científico.

Em relação à **Clinica de Conduta Infantil** – mencionada no segundo capítulo - em funcionamento desde os anos 40 junto ao CPOE, pode-se afirmar que ela nasceu associada aos

princípios de racionalidade, fidedignidade, objetividade, cientificidade e eficiência (Boletim do CPOE, 1947, p. 33-35). Seu objetivo principal era o de estudar as crianças matriculadas nos grupos escolares do Estado. Uma das principais investigações realizadas pela *Clínica de Conduta Infantil* foi denominada: *Investigação do nível pedagógico dos alunos dos grupos escolares do Estado em relação com suas idades cronológicas*. A partir do preenchimento de quadros com dados estatísticos relacionados ao número de alunos de cada idade matriculados em cada série do curso primário, totalizando o levantamento da situação de 79.900 crianças matriculadas nos grupos escolares do Estado, efetuou-se um tratamento estatístico (da relação idade-série) com o intuito principal de *fixar normas para a determinação do atraso pedagógico, estabelecer a área do normal, caracterizar as situações anômalas* (Boletim do CPOE, 1947).

As crianças consideradas com dificuldades especiais de adaptação, as "crianças difíceis", os "levemente retardados", "os desajustados", "os atrasados pedagógicos", foram a clientela alvo da *Clínica de Conduta Infantil* do CPOE. Em vista disso, a Clínica atendeu "37 casos de crianças difíceis" em 1947, com o propósito de "fornecer aos professores elementos que possibilitassem uma influência salutar da escola". Nesse sentido, na Clínica foram estudados "37 casos de crianças difíceis, os quais exigiram visitas domiciliárias a escolas, entrevistas com crianças, mães e professoras, preenchimento de fichas com dados relativos à vida escolar, familiar e social, autobiografias, exames médicos, aplicação de testes psicológicos, análise dos dados colhidos e indicação do tratamento" (Boletim do CPOE, 1948-1949).

Esses aparatos pedagógicos (fichas, testes, pesquisas, biografias, autobiografias) não eram mera aplicação de técnicas e princípios criados pela Pedagogia Científica, eram eles mesmos "locais de produção" dos sujeitos pedagógicos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o discurso pedagógico é <u>produtivo</u>. O sujeito aprendiz e os docentes não são, portanto, um *a priori,* que existam fora das condições de sua produção ou sejam anteriores a elas (Valerie Walkerdine, 1998). Eles são produzidos ao mesmo tempo em que produzem discursos e práticas escolares.

Essas práticas de objetivação, acima descritas, funcionavam como tecnologias do eu, entendidas, na perspectiva de Foucault (1990), como tudo aquilo que permite "aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria

ou imortalidade" (p. 48). As fichas de observação dos alunos, os questionários, as autobiografias, os dados levantados e os resultados apresentados pela *Clinica de Conduta Infantil*, forneciam critérios aos próprios alunos de como pensar, sentir, agir, comportar-se e igualmente critérios aos professores sobre os comportamentos, as aprendizagens satisfatórias ou não, a normalidade e a anormalidade, do que era correto e incorreto, do bom e do mau aluno, entre outros. Propunha-se, assim, através de uma combinação de observações e de julgamentos normativos, um conjunto de características que qualificavam e/ou desqualificavam os alunos. Expressões como: *fora da normalidade*, *atrasado pedagógico*, *inadaptado*, *criança difícil*, *levemente retardado*, *deficientes sensoriais, da palavra, do caráter*, *desajustados, desajustado social*, *deficientes morais*, *deficientes mentais, crianças com ritmo lento de aprendizagem* (Boletins do CPOE, 1947-1959), foram algumas das classificações produzidas nesse período. Esse processo caracteriza-se como a criação de *espaços epistemológicos* do escolar.

As formas de 'descritibilidade' desenvolvidas pelo CPOE, eram feitas, por exemplo, a partir de investigações como a do nível pedagógico dos alunos dos grupos escolares em relação às suas idades cronológicas (conforme pesquisa da *Clínica de Conduta Infantil*), dos testes de inteligência, dos testes de maturidade, dos exames de classificação final e promoção ou retenção dos alunos, de pesquisas sobre o nível mental do escolar rio-grandense, de pesquisas sobre os interesses e as necessidades da criança gaúcha, de levantamentos da situação sócio-econômica e cultural das famílias, do acompanhamento das mães de alunos (Boletins do CPOE, 1947-1959). A partir desse aparato pedagógico, o CPOE produziu um conjunto de características que iriam determinar o *lugar* da criança na escola: os fortes, os fracos, a criança média, os repetentes, os de nível mental baixo, os desajustados escolares, os desajustados sociais, os deficientes, os inadaptados, os de condutas irregulares, os normais e os anormais, entre outros[133]. A partir dessas características era determinado também o "*quantum* de aprendizagem" que cada um poderia desenvolver: para os que eram classificados como "fracos", por exemplo, um mínimo reduzido de atividades e conteúdos programáticos; aos que eram

[133] Segundo Julia Varela e Alvarez-Uria (1991), não foi por mera casualidade que o campo da *infância delinqüente e anormal* se instituiu no momento preciso da institucionalização da escola primária para as crianças das classes trabalhadoras. Para os autores, "em torno da obrigatoriedade escolar vão se definir dois diferentes tipos de infância que progressivamente irão 'aproximando-se' até praticamente sobrepor-se": as crianças que não cumprem a obrigatoriedade escolar e que vivem nas ruas, serão incluídas na categoria de *infância delinqüente ou perigosa;* as crianças que freqüentam a escola mas não se adaptam às suas normas e regras e não assimilam as aprendizagens escolares estarão sob o rótulo de *infância anormal ou inadaptada* (p. 213).

considerados "fortes" era reservado um ritmo e uma quantidade superior de conhecimentos escolares. Essa classificação organizava espaços, tempos, aprendizagens, possibilidades, experiências. A escola diferenciava, hierarquizava, classificava e, portanto, em algumas situações, discriminava. Considerando que "não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico" (Mario Diaz, 1998, p. 15), é possível afirmar que as ações, os discursos, as práticas instituídas pelo CPOE, produziram as crianças como objetos de conhecimento e estabeleceram um campo de saber que determinava o lugar epistemológico de cada uma e do conjunto dos alunos na escola. Assim, essas práticas impõem homogeneização, mas também individualizam ao tornar possível a medida das diferenças (M. Foucault, 1991). Nesse sentido é que as práticas de objetivação podem ser compreendidas como práticas divisórias. As práticas divisórias são entendidas como processos de classificação e de divisão com vistas à objetivação do sujeito (como os sujeitos convertem-se em objetos em nossa cultura). Essas divisões e objetivações "se dão tanto no interior do sujeito como entre os sujeitos e os demais. O emprego de testes, exames, perfis e classificações em educação, o uso dos critérios de acesso a distintos tipos de ensino e a formação de tipos diferentes de inteligência, capacidade e identidade escolar nos processos de ensino, constituem exemplos de práticas divisórias" (Stephan Ball, 1993a, p. 8). As práticas divisórias são centrais nos processos organizativos da educação em nossa sociedade (Stephan Ball, 1993a) e tornaram-se, assim, centrais também no espaço escolar.

Das práticas de objetivação, entendidas como práticas divisórias, as de maior amplitude na escola gaúcha foram, além das já tratadas, as formas de *classificação dos alunos para organização das classes* – principalmente com o uso de testes de maturidade para as primeiras classes e o uso de notas de provas finais para a organização das classes seguintes (2° ao 5° ano) - e as *provas objetivas de promoção ou retenção.* Serão os assuntos tratados a seguir.

2. *Práticas de medição, práticas de classificação:* os testes, a organização das classes e as provas objetivas

De todas as formas de 'descritibilidade' da infância - como as fichas de observações, os mapas estatísticos, os gráficos, os registros escritos, as biografias, etc. – os **testes escolares**

(de inteligência, de maturidade, de aptidão) podem ser considerados os de maior alcance na escola primária desde o final do século XIX em praticamente todo o mundo Ocidental.

Nikolas Rose (1998) caracteriza os testes escolares – e toda a *tradução do mundo em traços materiais* através de relatórios, de mapas, de gráficos, etc. - como "práticas de inscrição". Os testes tinham fundamentalmente, desse ponto de vista, a intenção de produzir traços calculáveis de individualidade, fornecer a norma, o padrão, produzir o sujeito pedagógico e expressavam de uma forma muito particular o intuito de cientificizar o campo pedagógico.

Foi Edouard Claparède (1931) quem melhor tratou da diferenciação dos testes, classificando-os em dois grandes grupos: *testes de idade* (idade mental e quociente de inteligência) e *testes de aptidões.* O autor cita os testes propostos por Binet-Simon como exemplares dos *testes de idade.* Segundo ele, "estes autores (...) estabeleceram os 'níveis intelectuais´ de cada idade, e a série dos seus testes constituiu uma 'escala' – a escala métrica da inteligência – como eles a denominaram" (p. 75). Há, portanto, segundo Claparède, "duas maneiras de exprimir o resultado dum teste de idade: - 1º) sob a forma da idade mental (ou de anos de atraso ou de avanço); 2º) sob a forma do quociente de inteligência" (p. 77). No primeiro caso, exemplificando com o trabalho de Binet-Simon, Claparède afirma que "determina-se o número de anos de avanço ou de atraso, subtraindo da idade real a idade mental. Assim, uma criança de 12 anos, manifestando uma idade mental de 10 anos, tem um atraso de 2 anos" (p. 77). Nessa situação, "Binet e Simon consideravam débeis mentais os escolares que apresentassem um atraso escolar de 2 anos, se tinham menos de 9, e de 3 anos, se tinham mais de 9, com a condição, porém, de tal atraso não ser originado numa insuficiência de escolaridade" (Claparède, p. 237-238). Em relação ao segundo – *testes para medir o quociente de inteligência* (QI) -, lembremo-nos aqui da escala métrica da inteligência que apresentava *scores* que iam de *acima de 140* (gênios ou quase) até *abaixo de 25* (idiotia), passando pela *lentidão de espírito*, *debilidade mental*, *imbecilidade*, entre outros (Cf. Claparède, 1931, p. 238-239).

Claparède desvinculou a inteligência das aptidões. Propôs, assim, os *testes de aptidões*. No intuito de definir aptidão, o autor indaga: seriam aptidões todos os processos psíquicos? E responde: "A isto eu creio que se pode responder afirmativamente, contanto que se considerem sob o ângulo do rendimento – rendimento escolar, rendimento profissional, rendimento social" (p. 41). Logo adiante, em sua obra, sintetiza: "uma aptidão é todo o caráter psíquico ou físico,

considerado sob o ângulo do rendimento" (p. 42). Aos dois *testes de idade* - testes de nível mental e testes do quociente de inteligência -, somaram-se, assim, no início do século, os *testes de aptidões,* cujo maior expoente foi Claparéde. Esses três tipos de testes foram os mais amplamente divulgados e utilizados na educação escolar na primeira metade do século XX em praticamente todas as partes do mundo. Contudo, há, ainda, um outro tipo de teste de maior penetração no caso das escolas brasileiras em geral e gaúchas em especial: *os testes de maturidade à aprendizagem da leitura e da escrita,* associados diretamente ao nome de Lourenço Filho e à sua obra *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, publicada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo pela primeira vez em 1934[134].

No Brasil difundiu-se amplamente, desde as primeiras décadas do século XX – especialmente depois da publicação do trabalho de Alfred Binet e Th. Simon (*Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças.* São Paulo, Melhoramentos, 1929) -, o uso de testes, principalmente de inteligência e de avaliação do grau de maturidade das crianças para os processos de aprendizagem. Lourenço Filho foi quem difundiu e consagrou a utilização de testes escolares entre os educadores brasileiros. Os *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita,* desse educador, foram os mais amplamente utilizados em escolas brasileiras. Esses *Testes*, conforme relata o próprio Lourenço Filho (1969b), tiveram sua origem no *tratamento especial* de alunos repetentes em Piracicaba no ano de 1921.

Para a elaboração dos *Testes ABC*, Lourenço Filho partiu da hipótese de que havia um nível de maturidade[135] para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os *Testes ABC* foram

---

[134] Para saber mais sobre os testes de maturidade, ver essa obra de Lourenço Filho: *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969b. Sobre os *testes de idade* consultar a obra de Binet e Simon: *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças.* São Paulo: Melhoramentos, 1929. Sobre os *testes de aptidões*, ver o trabalho de Ed. Claparède: *Como diagnosticar as aptidões dos escolares.* Porto: Ed. Nacional, 1931.

[135] Lourenço Filho apresenta uma série de autores do campo da Psicologia para discutir a questão da maturidade. No entanto, centrou-se em dois autores especificamente (D.G. Marques e Kuo) e assumiu o conceito de *maturação* defendido por eles. Assim registra: "a aprendizagem (*learning*) se distingue da maturação, por isso que ela representa modificação das estruturas (*pattern*) do organismo, as quais se produzem no momento mesmo da ação dos estímulos provindos do meio externo, propriamente dito. A maturação decorre das modificações dos estímulos do meio intercelular e intracelular, independentes das influências externas". Ao apresentar essa definição Lourenço Filho comenta: "este é o conceito que defendemos, desde 1928, e sobre ele é que baseamos a organização dos testes para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita" (Lourenço Filho, 1969b, p. 36, Nota 50).

propostos, assim, visando um objetivo fundamental: "diagnosticar nas crianças que procuram a escola primária, *um conjunto de capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita* (Lourenço Filho, 1969b, p. 143).

Segundo Lourenço Filho, o nível de maturidade nem sempre é coincidente com a idade cronológica ou com a idade mental. Assim, afirmava que "a simples classificação [dos alunos] pela idade mental ou, mesmo, segundo a relação entre essa idade e a idade cronológica (Q.I.) não tem dado o resultado esperado, em se tratando das classes de 1° grau, ou sejam *classes para o aprendizado inicial da leitura e escrita*" (1969b, p. 27). Para o autor dos *Testes ABC*, independente da inteligência geral havia condições fisiológicas e de maturidade para o aprendizado da leitura.

No processo de *aperfeiçoamento* de seus *Testes*, Lourenço Filho partiu de 22 provas experienciadas em várias situações, conforme ele mesmo relata. Foi sucessivamente reduzindo-as para 16, 12, 10 e, finalmente, propôs 8 provas que tinham o objetivo de avaliar as capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memória visual; coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação; memória lógica; fatigabilidade; atenção dirigida; vocabulário; atitude geral de compreensão das tarefas escolares (Lourenço Filho, 1969b, p. 144). Os resultados dessas provas indicavam o *nível de maturidade* (N.M.) para a aprendizagem da leitura e da escrita. A escala dos *Testes ABC* variava de 0 a 24 pontos. Para Lourenço Filho:

> Um nível de maturidade (N.M.) de 17 pontos, ou mais, permite a previsão de que a criança aprenderá a ler e escrever em um semestre letivo, sem maiores dificuldades; um N.M. de 12 a 16 pontos, que a aprendizagem se dará, facilmente, no decurso de um ano letivo; um N.M. de 11 pontos ou menos, que a criança não aprenderá, reclamando maiores cuidados. Com crianças que não obtiverem mais de 7 pontos, pode-se garantir que o ensino escolar comum, *sem especial atenção a esses casos individuais*, será improfícuo (p. 135).

Era essa pontuação que determinava a organização das *classes seletivas* ou *diferenciais* (fracas, médias e fortes). Os *Testes ABC* tinham valor prognóstico "permitindo predizer o rendimento do trabalho do aluno" (Lourenço Filho, 1969b, p. 143). Assim como em relação às *Fichas de Observação* de alunos e aos *Questionários* analisados anteriormente, pode-se igualmente dizer que no caso dos testes escolares havia, também, uma *projeção de futuro*. De alguma forma a trajetória dos alunos na escola primária estava já praticamente definida nesse

processo (aliás, vê-se que Lourenço Filho afirmou categoricamente que **podia-se garantir** que crianças com pontuação abaixo de 7 não aprenderiam no ensino escolar comum!). Para além de uma definição *a priori* do desempenho escolar do aluno, os testes faziam projeções de possíveis desempenhos sociais, já que eles permitiam, entre outras coisas, "*um aprofundado conhecimento do aluno, quanto a certas condições perturbadoras de seu equilíbrio orgânico, da adaptação sensorial e motora e, enfim, da vida social*" (Lourenço Filho, 1969b, p. 145. Grifos no original).

No caso do Rio Grande do Sul, as *especialistas educacionais* do CPOE, para além de divulgar e recomendar o uso dos *Testes ABC* de Lourenço Filho para avaliar o grau de maturidade dos alunos, produziram também testes para ser aplicados em alunos das escolas gaúchas[136]. O CPOE, através da *Secção de Psicologia*, divulgou – e ao que tudo indica produziu – um teste denominado *Bécasse: teste coletivo de maturidade escolar.* O material de divulgação desse teste foi assinado por Betti Kazenstein Scönfeldt (Bécasse?), possivelmente psicóloga ligada ao Centro e responsável por esse trabalho. Independente disso, o importante é perceber o esforço do CPOE em "manter as bases científicas do trabalho escolar" – um de seus principais objetivos. Revela, também, em que medida esse Centro estava em consonância com as descobertas do campo pedagógico e psicológico e foi o responsável, no Rio Grande do Sul, pela introdução e divulgação de práticas associadas à Pedagogia e Psicologia Experimental (já que a observação, a medição, a aferição, a escala, as classificações – da inteligência, dos comportamentos, da aprendizagem, das aptidões – foram práticas que estiveram na gênese e no desenvolvimento desses campos).

A justificativa para a realização do teste de maturidade *Bécasse* era, fundamentalmente, "o elevado número de repetentes do primeiro ano" e a necessidade de tomar todas as medidas possíveis que pudessem melhorar essa situação de reprovação e de "prevenir malogros". No material de divulgação do *Teste Bécasse* havia uma orientação de que

[136] As considerações que farei a seguir são baseadas em um material que me foi doado por uma professora aposentada que trabalhou até os anos 60 no Rio Grande do Sul. Trata-se de três 'documentos' com características de *orientações gerais* (cada um com uma média de dez páginas) que eram distribuídos às professoras e contêm as explicações gerais, a justificativa, as orientações para aplicação dos testes e os critérios de avaliação de cada uma das *tarefas/provas* do teste. Acompanha, ainda, fichas para o registro dos resultados e os próprios testes (um 'caderno' com treze páginas). A identificação do material é feita da seguinte forma: *Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. Secção de Psicologia.* Esse material a que tive acesso possui muitas anotações feitas a caneta, denotando seu uso ampliado. Não encontrei referência sobre os testes em outros documentos nos quais pesquisei.

nenhum teste psicológico poderia dispensar o *exame físico* e o *exame de vista* – feitos, obviamente, por um médico - uma vez que "para julgar a maturidade escolar é necessário ver seus diversos aspectos: físico, mental, emocional e social" (Betti K. Schönfeldt, s/d). Além disso, orientava-se para que tudo isso fosse complementado pelas observações da professora do Jardim de Infância e/ou classe pré-primária e pela análise de desenhos, de pinturas, de recortes, etc, da criança. Segundo a autora do trabalho, o *Teste Bécasse* permitiria um estudo individual para indicar certas características da personalidade infantil, essenciais para o ajustamento social e emocional de cada um e para um bom desenvolvimento do trabalho escolar.

O *Teste Bécasse* foi caracterizado como um **teste coletivo de maturidade escolar** que pretendia, através de dez provas, avaliar as capacidades mentais, a expressão gráfica, os aspectos emocionais e sociais das "crianças novatas do curso primário". Dessas dez provas algumas foram retiradas de outros testes: ABC de Lourenço Filho, Goodenouhg, Decroly-Buyse, Hetzer-Tent (nesse sentido esse *Teste Bécasse* pode ser considerado uma 'adaptação' ou uma 'compilação' de outros testes). Cada prova valia um, dois ou três pontos sendo que cada uma das duas partes do teste (I – capacidades mentais diversas; II – expressão gráfica) somava 15 pontos perfazendo, portanto, um total de 30 pontos. Nessa pontuação, até 14 pontos a classificação do aluno era **inferior**; de 15 a 25 pontos, **médio**; e de 22 a 30 pontos, **superior**. Essa classificação ao final é que deveria orientar a organização das classes do 1º ano escolar. As dez provas eram as seguintes: I - *Desenho de um homem* (Goodenouhg); II - *Continuação do desenho de uma moldura* (Hetzer-Tent); III – *Manifestação de desejos* (B.K.S. [iniciais da autora do material distribuído pelo CPOE]); IV – *Memorização visual* (Hertzer-Tent – adaptação); V- *Formação de conceitos: reconhecimento pelo uso* (adaptação conforme Heitzer-Tent e Decroly-Buyse); VI – *Concepção e reprodução de figuras* (Tarefa I do Teste ABC de Lourenço Filho); VII – *Concepção de quantidades* (Hetzer-Tent); VIII – *Formação de Conceitos: posição e sexo* (Decroly-Buyse); IX a – *Concepção e reprodução gráficas sobre pontos* (Hetzer-Tent adaptado; veja também Decroly-Buyse); IX b – *Memorização visual*; X – *Complemento de figuras e assinaturas* (B.K.S).

Cada uma das dez provas era acompanhada da orientação de como proceder na condução da realização das tarefas e os critérios de pontuação de cada uma delas (*regras para avaliar)*. Por exemplo, na tarefa *III – Manifestação de desejos,* são apresentados quatro

quadros. No primeiro, a figura de um homem, de uma mulher, de um bebê, de dois meninos (um maior e um menor) e de duas meninas (uma maior e uma menor); no segundo quadro a figura de uma boneca, uma televisão, um sorvete, uma bola, um livro, um carrinho; no terceiro, uma criança dormindo, uma pulando corda, uma aparentemente dirigindo-se à escola e uma comendo; no quarto e último, uma flor, um gato, um leão, uma pássaro, um cachorro. Para cada um desses quadros é apresentada uma pergunta que deveria ser feita e uma série de orientações de como conduzir de forma exata a questão, de maneira a não induzir a algum erro que pudesse comprometer o teste e, portanto, o resultado e a posterior classificação do aluno. Em resumo, a tarefa era: *Pinte o que vocês gostariam de ser?* (em relação às gravuras do primeiro quadro); *O que vocês gostariam de ter?* (em relação ao segundo quadro); *O que vocês gostariam de fazer?* (para o terceiro quadro); e por fim, novamente para a última cena: *O que vocês gostariam de ser?* (Vamos fazer de conta que uma fada aparece dizendo: "vocês não podem mais ser gente, mas podem ser qualquer outra coisa que está desenhada aqui"...). As perguntas parecem inevitáveis ao vermos questões dessa natureza propostas às crianças e considerando a denominação da prova (*Manifestação de desejos)*: como é possível *avaliar desejos* a partir de uma prova dessa natureza? Como isso se revela? Como isso pode ser medido e classificado? No entanto a *avaliação numérica das tarefas* indica que outra coisa estava em jogo: a capacidade ou a falta de capacidade visual-motora. Ao final, a pontuação seria dada nos seguintes termos: *3 pontos – colorir sem sair do contorno e sem colorir os espaços; 2 pontos – colorir regularmente, ou colorir bem, enchendo os espaços; 1 ponto – colorir irregularmente; zero – sem coordenação visual-motora.* Não parecem arbitrários, pouco reveladores e relevantes tais provas? Ou ainda, elas efetivamente atendiam ao fim proposto que era o de conhecer a personalidade infantil? Em que medida isso era válido para a composição das classes? A prática dos testes estava imbuída de um *poder* de decisão, de classificação e de hierarquização na vida escolar. Conforme indiquei anteriormente, o que precisa ser considerado é que testes dessa natureza e a posterior pontuação obtida praticamente determinavam a trajetória escolar do aluno e sua *posição* no contexto escolar. Se recebesse uma pontuação que o classificava como *inferior,* iria para uma classe *fraca*; *médio*, para as classes *médias,* e *superior*, para as classes denominadas *fortes*. Havia, portanto, uma relação direta entre os testes escolares e a organização das classes. Homogeneidade era a palavra de ordem! E para além disso, nas classes *fracas, médias* e *fortes* desenvolviam-se tipos diferentes de trabalho, caracterizando quase que uma espécie de *reprodução* ou *confirmação* (profecia auto-realizável) de uma

realidade dada *a priori:* ensino fraco para os *fracos* e forte para aqueles classificados como tal. O índice de reprovação era maior entre os alunos das classes fracas, conforme indicam as entrevistas das professoras nesta pesquisa. Adiante, ver-se-á que havia um certo *fatalismo* em relação aos alunos *fracos*. Em muitos casos, antes mesmo de se efetivar o processo de ensino, a trajetória escolar desses alunos já estava traçada e o resultado final já havia sido prescrito. As investigações do CPOE de alguma forma apenas confirmavam essa realidade (lembremo-nos de uma das conclusões da pesquisa *A linguagem escrita das crianças que freqüentaram a 2ª série primária, em 1946*: "as classes médias e fortes apresentam um desenvolvimento maior da linguagem em relação às classes fracas" [Boletim do CPOE, 1948-1949, p. 136-149]).

Desde o início do século, com a criação dos colégios elementares, em 1909, até a década de 50, a questão da forma mais adequada de organização das classes de alunos esteve no centro das preocupações de dirigentes educacionais e de professores/as e diretores/as. Da tradição das escolas isoladas – apenas uma classe e uma professora - aos colégios elementares e grupos escolares – várias classes e várias professoras sob uma única direção e em prédio único - diferentes critérios para o agrupamento de alunos foram considerados: grau de adiantamento, idade das crianças, testes de maturidade, média da promoção de anos anteriores.

No primeiro *Regimento Interno dos colégios elementares,* de 1910, a previsão era de que houvesse nos colégios elementares três classes subdivididas em duas seções cada. O primeiro critério de divisão das classes era o gênero: meninos em uma classe, meninas em outra. Isso só não era válido para a primeira classe. Assim, segundo o Regimento, a primeira classe dos colégios seria mista e as demais divididas pelo sexo. Pelo Relatório de 1911 da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, é possível perceber que foram designados sempre, para os primeiros colégios elementares, uma professora para a classe mista e, para as demais classes e seções, um professor para cada classe de meninos e uma professora para cada classe de meninas. O segundo critério de organização dos grupos de alunos era o "adiantamento dos alunos" (possivelmente esse grau de adiantamento dizia respeito ao ler, ou ao ler e escrever, ou ao ler, escrever e contar).

No momento da aprovação do novo *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Público do Estado*, em 1927, as classes divididas segundo o gênero praticamente inexistiam. A organização da escola era, porém, ainda em três classes e cada uma em duas seções. O critério

para a formação das classes era, novamente, o "grau de conhecimento a ministrar". O "grau de conhecimento" dos alunos era diagnosticado através de testes que, na maioria das vezes, não eram realizados pelas diretoras, tampouco pelas professoras dos colégios elementares – quem detinha, então, legitimidade e o estatuto de *especialista* eram, ainda, as professoras da Escola de formação docente (Complementar ou Normal). Ao que tudo indica, esse período (anos 20 e 30) marca a "entrada" dos *testes escolares* no ensino primário gaúcho.

Segundo Michel Bouillé (1988), em relação ao contexto europeu, "o século XIX pode ser considerado como a idade de ouro do exame. Ao lado das 'capacidades intelectuais', a introdução das quantificações métricas como as escalas e os testes de inteligência vai revolucionar a distribuição dos alunos nos diferentes ciclos do sistema de ensino" (p. 202). Para o caso da realidade brasileira em geral e rio-grandense em particular, pode-se afirmar que a "idade do ouro" do exame, na versão de testes de inteligência e de maturidade, de escalas de notas, foi a primeira metade do século XX, atividade que se intensifica com o trabalho desenvolvido pelo CPOE a partir dos anos 40. A consagração dos testes e das escalas médias das notas, como a forma de distribuição dos alunos nas diferentes classes, era considerado um instrumento eficaz, científico e promotor da qualidade do ensino, já que classes homogêneas eram sinônimo de garantia de sucesso docente.

Uma correspondência de 1937, da Inspetora Geral da Instrução Pública – Olga Acauan Gayer –, é um exemplo de como a classificação dos alunos para as classes de 1° ano começou, então, a proceder-se com o aval dos testes ainda nos anos 30. A Inspetora Geral do Ensino comunicou à direção dos colégios elementares de Pelotas que incumbira a professora de Pedagogia da Escola Complementar oficial e uma professora-fiscal do Colégio Complementar particular – Colégio São José – para que procedessem à classificação dos alunos do 1° ano "mediante testes de escolaridade, para organização das classes tão homogêneas quanto possíveis" (Colégio Félix da Cunha. Correspondência Recebida, 1937).

O resultado do trabalho realizado pelas professoras das Escolas Complementares de Pelotas revela que "foram testadas 284 crianças, sendo 201 do Colégio Félix da Cunha e 83 do Colégio Cassiano do Nascimento"[137] (Colégio Félix da Cunha. Correspondência Expedida, 1937).

[137] Não foi possível identificar o tipo de teste utilizado para a classificação dos alunos. As professoras Helena Pilmann, de Pedagogia da Escola Complementar e Sylvia Mello, professora-fiscal do Colégio São José, referem-se, na correspondência a Olga Acauan Gayer, inspetora chefe, nos seguintes termos: "organizamos os testes, cuja matriz

Os resultados enviados para a Inspetoria Geral foram os seguintes: para um dos colégios, 76 alunos foram considerados fortes; 49 médios; 76 fracos. Para o outro colégio, 15 alunos foram classificados como fortes; 31 como médios; 37 como fracos. Desse interessante documento apenas a primeira página foi, infelizmente, conservada. Nele, além dessas informações acima referidas, há também a relação das turmas com as respectivas professoras. Assim, dos 76 alunos considerados fortes, dos 49 médios e dos 76 fracos, foram organizadas cinco classes no Colégio Elementar Félix da Cunha: duas aulas de "alunos fortes", uma aula de "alunos médios" e duas "aulas fracas". Afirmando que alguns alunos não compareceram no dia de aplicação do teste e que foram, portanto, classificados pelas respectivas professoras, a correspondência demonstra que as "aulas fracas" eram as que tinham o maior número de alunos:

> No Colégio Félix da Cunha ficaram as professoras:
> D. Anita Morrone – aula forte A – 38 alunos
> D. Conceição Torres Amaral – aula forte B – 36 alunos
> D. Diná Solazzo – aula média – 51 alunos
> D. Maria Freda – aula fraca A – 52 alunos
> D. Maria Luiza Anselmi – aula fraca B – 52 alunos.
> (Colégio Félix da Cunha. Correspondência Expedida, 02/04/1937).

As orientações para as aulas "fracas", especialmente as de 1° ano, eram completamente diferentes das orientações para as demais classes. Nesse episódio da avaliação e classificação feita nos colégios elementares de Pelotas, em 1937, dois elementos podem, contudo, ser considerados. O primeiro diz respeito a uma normatização, que indicava uma preocupação com as primeiras classes, que se acentua em períodos posteriores. Desde a aprovação do Regimento de 1927, havia a orientação de que quando a matrícula na 1ª seção da 1ª classe fosse numerosa, o diretor reuniria com um só professor seções de classes superiores, deslocando professores para as 1as seções da 1ª classe, de preferência "os que mais capacidade revelarem" (Artigo 9° do *Regimento Interno dos Estabelecimentos Públicos*, 1927). Era atribuição do diretor do colégio a verificação da adequação das respectivas seções, "tendo em vista que para a 1ª seção da 1ª classe há necessidade de professora competente que influa no gosto que deve ter o aluno pelo trabalho escolar" (Artigo 27.b). A organização de "classes fracas" com 52 alunos, no Colégio Félix da Cunha de Pelotas, em 1937, parece indicar, contudo, que havia uma contradição entre a normatização que anunciava uma atenção especial com os alunos que estavam iniciando sua vida escolar e entre aquilo que efetivamente acontecia nas

---

temos o prazer de junto enviar". Infelizmente, a matriz não estava anexada à correspondência localizada no

escolas. A segunda questão decorrente da organização das classes através dos testes e da posterior classificação das "aulas fortes, médias e fracas", era, possivelmente, um certo "mal-estar" entre as professoras. Isso é revelado de forma bastante sutil por uma entrevistada - D. Maria Freda (79 anos) - em seu relato para esta pesquisa. D. Maria Freda revela a prática dos "concursos" entre as turmas de alunos das mesmas séries, como uma forma de estímulo aos estudos, já que tratava-se de "desafios" de perguntas e respostas entre alunos de séries paralelas. Ao relatar a prática dos "concursos", D. Maria Freda deixa transparecer que havia uma certa disputa, uma competição, entre as professoras responsáveis por turmas "fracas" e "fortes". Ela não é explícita, mas o longo tempo que deixou transcorrer ao falar nos concursos e ao falar da reação de quem tinha "turma forte" ou "fraca", dos "alunos mais salientes" e de notas altas e baixas como critério de organização das classes, e, principalmente, pelo "tom" da voz da entrevistada no momento em que se referia a isso, revela que havia um certo "desconforto", vivido principalmente pelas professoras responsáveis pelas turmas consideradas "fracas":

> (...) Nós fazíamos [as professoras] uma coisa que também deu muito resultado em nossas turmas: foi concursos, assim né? As aulas paralelas "A", "B", "C", tinha várias... Então nós fazíamos o concurso. (...) Aquilo também deu resultado! (...) As crianças se indagavam uns com os outros, se pegou um pouquinho de... [tempo]. É a tal história: a turma "C", ah!, tu tem a turma "A"! Eu tenho a turma "C"... Porque eram notas mais baixas. A turma "A" era a que tinha notas mais altas, os alunos mais salientes. (...) A orientadora organizava as turmas por notas: "A", "B", "C". As notas mais altas "A", médias no "B" e mais baixas no "C".

Descontentamento e até um certo descomprometimento por parte das professoras, cuja responsabilidade recaía em turmas "fracas", parece ter decorrido dessa prática de organização das turmas:

> Na organização das primeiras séries, distribuídas conforme os alunos sejam repetentes, fortes, médios e fracos, *chegamos a notar certo fatalismo* por parte das professoras. Quem tivesse a seu cargo um primeiro ano fraco, já estava de antemão satisfeito com a possibilidade de uma grande percentagem de reprovações (Roberto Moreira, 1955, p. 137. Grifo meu).

Ao que tudo indica, ao dividir-se os alunos em *fortes, médios* e *fracos* a prática gerava o efeito contrário àquele pretendido: os alunos considerados com necessidades pedagógicas especiais (fracos) eram os que recebiam um atendimento mais precário.

---

arquivo da escola.

A partir do final da década de 30, mais especificamente com o *Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado*, aprovado em 1939, os graus do ensino primário passaram a denominar-se anos: 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° anos. No Regimento há uma recomendação para a organização de classes seletivas: os alunos do primeiro ano seriam distribuídos em turmas pelo "nível de maturidade" ou atendendo à idade e à escolaridade anterior, ou seja, poderiam ser formadas turmas de alunos repetentes, de alunos novos de nove, dez e onze anos e, por fim, de alunos novos de sete a oito anos; nas outras classes, os alunos deveriam ser agrupados de acordo com a média de "promoção do ano anterior" e, na falta dessa, "pela nota obtida no exame de admissão" (Parágrafo 3 do Artigo 24). O Regimento previa, ainda, quando as condições materiais da escola assim o permitissem, as "classes de ajustamento" para alunos com dificuldades especiais.

Segundo o Comunicado n° 1 da Diretoria Geral da Instrução Pública, de 22/02/1940, o agrupamento de alunos, tendo como critério a média de promoção, permitiria maior eficiência no ensino, a diminuição do trabalho da professora e o ajustamento da aprendizagem ao conhecimento da classe. Nessa correspondência, havia a sugestão de que as seções fossem assim organizadas:

> (...) Sugerimos que se constituam as classes de acordo com as medidas de promoção:
> <u>2° ano:</u>
> Seção A: Repetentes
> Seção B: 6 a 7,5
> Seção C: 7,6 a 8,9
> Seção D: 9 a 10
> <u>3° ano:</u>
> Seção A: Repetentes
> Seção B: 6 a 7,7
> Seção C: 7,8 a 8,7
> Seção D: 8,8 a 10
> <u>4°, 5°, 6° anos:</u>
> Seção A: Repetentes
> Seção B: 6 a 7, 7
> Seção C: 7,8 a 8,6
> Seção D: 8,7 a 10
> (Grupo Escolar Félix da Cunha. Correspondência recebida, 22/02/1940).

Desde o início do século havia normatizações quanto à organização das classes. O CPOE, contudo, complexificou, a partir do final da década de 40, as formas de agrupamento de

alunos. Primeiro, estabeleceu um vínculo direto com os resultados obtidos pelos alunos nas provas objetivas – que tratarei adiante - e as classes; segundo, propôs critérios para o agrupamento dos alunos assentados em uma triangulação: alunos novos, alunos repetentes e alunos inabilitados. Em cada um desses três grupos havia, ainda, complexas subdivisões que obedeciam outras diretrizes, como a idade e a aprovação ou a reprovação em diferentes matérias, que era, também, critério que aproximava ou dividia os alunos; terceiro, hierarquizou e classificou o sujeito epistêmico entre os aptos e os não-aptos para aprender. O aparecimento do termo "maturidade", a partir da década de 40, no lugar de "grau de adiantamento" ou "grau de conhecimento", revela uma mudança em relação ao sujeito da aprendizagem. Ela insere um componente novo na vida escolar: estar pronto ou não para aprender, ter ou não aptidões para o mundo intelectual. Não basta, então, conhecer/dominar conteúdos escolares, era preciso algo mais, que só a ciência experimental poderia aferir. A desvinculação entre inteligência e maturidade, procedida com a colaboração de Lourenço Filho, especialmente com a obra *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, e a distinção estabelecida por Edouard Claparède entre inteligência e aptidão, por exemplo, complexificaram o processo de *análise da infância* e imputaram a escola formas mais sofisticadas de esquadrinhar e perscrutar a criança-educanda (nesse sentido, os próprios testes, decorrentes desses discursos, se enquadram nesses sofisticados processos de escrutínio da infância). A escola passa a produzir um sujeito imaturo, inábil, desajustado, e até, em alguns casos, deficiente, tanto do ponto de vista da capacidade intelectual e moral quanto do ponto de vista da inserção social. Com isso, também, nesse período, propostas pedagógicas diferenciadas começam a surgir. Há uma hierarquização e uma diferenciação mais acentuadas nos processos de ensinar e de aprender.

Os comunicados do CPOE em relação à organização das classes – durante praticamente quase uma década, entre 1947 e 1956 - permitem melhor compreender esse processo anteriormente sumariado da divisão dos alunos considerando a condição de alunos novos, repetentes ou inabilitados. É interessante observar que são comunicados que contêm explicações minuciosas e, em alguns casos, contêm alguma observação manuscrita – talvez de diretoras que participaram de reuniões de orientação nas Delegacias de Ensino.

Inicialmente, nos comunicados, há a apresentação das vantagens da homogeneização, que é o princípio básico sob o qual são dadas todas as orientações para a organização das

classes. O 1° ano era considerado o grupo que apresentava maior heterogeneidade, sendo alvo, portanto, de maiores cuidados e detalhamentos nas prescrições. Conforme afirmei, os alunos candidatos a freqüentarem o 1° ano escolar passavam por uma primeira *triagem:* "os alunos novos, os reprovados nas provas objetivas e os inabilitados, em virtude do parecer do professor da classe" (Comunicado n° 1. CPOE. 01/03/1947). Esses alunos inabilitados eram, em realidade, aqueles que no ano anterior, reprovados mediante parecer da professora, não haviam realizado as provas objetivas, que promoviam ou retinham os alunos de uma série à outra. Os inabilitados seriam classificados, segundo o comunicado, face ao nível de aproveitamento que revelassem no início do período letivo. A diretora deveria providenciar para que esses alunos realizassem uma prova de *Linguagem* e *Matemática* que incluísse as "dificuldades do programa" e determinasse "a etapa de aprendizagem da leitura e da escrita" em que se encontravam. Havia a possibilidade, nessas situações, caso o aluno não tivesse vencido "sequer as técnicas iniciais da leitura e da escrita", de que fosse incluído no grupo dos "novatos" (Comunicado do CPOE, 1947).

Os alunos novos eram também divididos em diferentes classes, conforme seus desempenhos nos *Testes ABC* de Lourenço Filho, como disse, amplamente usados nas escolas primárias sul-rio-grandenses nesse período. Após a aplicação dos testes, deveriam ser observadas, ainda, as seguintes normatizações, indicadas no comunicado de 1947: que as classes de alunos que obtivessem as melhores pontuações nos testes fossem maiores e que, portanto, as que reunissem crianças com baixa pontuação fossem reduzidas; que se evitasse o agrupamento de alunos com diferença de idade superior a três anos; que as designações "A", "B", "C"... indicassem um decréscimo progressivo do nível de maturidade dos alunos; e, finalmente, caso fosse necessário – pelo número reduzido de alunos, de professoras, de salas de aula – agrupar crianças com *scores* diferenciados, que se procurasse primeiro agrupar os de mais alta pontuação para, então, incluir as crianças com "*scores* inferiores mais aproximados", desde que a variação não fosse maior do que 4 pontos; caso houvesse turmas de novatos agrupadas com uma diferenciação superior a 4 pontos – considerada, portanto, uma turma heterogênea -, dever-se-ia promover "a formação, dentro do conjunto heterogêneo, de grupos homogêneos, para efeitos de tratamento diferenciado" (Comunicado do CPOE, 1947).

Havia, ainda, no caso do CPOE, a proposição de subdivisões dos alunos reprovados nas provas objetivas finais do ano anterior: turmas dos aprovados em *Linguagem* e *Leitura Oral* e

não-aprovados em *Matemática* e *Estudos Sociais e Naturais* e turmas de aprovados em todas as provas objetivas mas considerados insuficientes na prova de *Leitura Oral*. Esses critérios de agrupamento dos reprovados eram válidos para o 1° e 2° anos escolares.

Para a formação das classes de 3° ao 5° ano, deveria ser, também, observada a média aritmética das notas obtidas nas provas objetivas de *Linguagem* e *Composição*.

Em 1949, os três grupos – novatos, reprovados e inabilitados – se mantêm como forma de agrupamento dos alunos. O primeiro critério organizativo deveria ser, no entanto, o domínio ou não da leitura e da escrita. Em anos anteriores, ao que tudo indica, era feita na escola a primeira divisão entre os novatos, os reprovados e os inabilitados, para no interior desses grupos proceder-se a outras divisões. Nesse ano de 1949, a orientação era no sentido de que o grupo "A" fosse composto de "alunos novatos, analfabetos", e reprovados que "não venceram sequer as dificuldades iniciais da aprendizagem da leitura e escrita". Esses seriam submetidos aos testes ABC e agrupados em classes conforme seu desempenho. No grupo "B" deveriam estar os alunos novos e repetentes que "já dominam parte das técnicas fundamentais da leitura e da escrita". E, finalmente, o grupo "C", seria dos alunos "reprovados em Linguagem e dos quase alfabetizados, quer sejam novatos, quer tenham freqüentado o primeiro ano em 1948, sem obter o parecer favorável da professora da classe, quanto à promoção" (Comunicado n° 1. CPOE. 23/02/1949). O termo "inabilitado" desaparece no comunicado desse ano. Os alunos de 2° ao 5° ano seriam reunidos em grupos diferentes conforme as médias obtidas das notas das provas finais do ano anterior.

Em 1950, as orientações para a formação das classes de 1° ano eram no sentido de considerar-se, novamente, como primeiro critério, a divisão entre os "novatos" e os "reprovados". Nesse ano, foi proposto o agrupamento sob seis formas diferentes: grupo "A", alunos novos que não venceram as dificuldades iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita; grupo "B", alunos novos que já dominam parte das técnicas da leitura e escrita; grupo "C", alunos novos quase alfabetizados; grupo R^1, alunos repetentes que não venceram as dificuldades iniciais da leitura e escrita; grupo R^2, alunos repetentes que já dominam parte das técnicas de leitura e escrita; grupo R^3, alunos reprovados em *Linguagem* e dos quase alfabetizados que não obtiveram o parecer favorável quanto à promoção (Comunicado do CPOE, 1950). Os alunos do grupo "A" seriam submetidos ao *teste ABC de Lourenço Filho*. O resultado desse teste é que permitiria a formação das classes que seriam assim representadas e

constituídas: "1° ano A^{16}: classe de alunos novos, analfabetos, que obtiveram no Teste ABC 16 pontos ou mais; 1° ano A^{12}: classe de alunos novos, analfabetos que obtiveram, nesse Teste, de 12 a 15 pontos" (Comunicado, 1950). As classes especiais deveriam ser formadas pelos alunos com a pontuação inferior a 7 pontos. Os alunos previamente incluídos nos grupos "B" e grupos "R" não eram submetidos aos testes, mas classificados "face ao nível de aproveitamento escolar revelado no início do período letivo", através de provas de *Matemática* e *Linguagem* (Comunicado, 1950). Caso não houvesse alunos suficientes para formar as diferentes turmas considerando esses critérios, poderiam ser reunidos alunos de dois grupos diferenciados, "escolhendo de preferência aqueles que, do ponto de vista de nível de adiantamento, apresentem maior homogeneidade" (Comunicado, 1950). A sugestão era de que os grupos fossem, então, assim designados: 1° ano BC (novos que dominaram parcialmente a leitura e a escrita e novos quase alfabetizados); 1° ano $R^{2\ 3}$ (repetentes que dominam parcialmente a leitura e reprovados em Linguagem, os quase alfabetizados e os que não obtiveram parecer favorável para realização das provas objetivas); 1° ano CR^{3} (novos quase alfabetizados e reprovados em *Linguagem*, os quase alfabetizados e os que não obtiveram parecer favorável para realização das provas objetivas). Assim foram sucessivamente apresentadas, nesse comunicado, uma longa listagem de possibilidades de agrupamentos considerados mais homogêneos (Comunicado, 1950).

Roberto Moreira (1955), no já citado *survey* realizado no Estado, descreveu assim a realidade encontrada nas escolas sul-rio-grandenses:

> Se definirmos a classe de alunos como um agrupamento sob a regência de um professor, ocupando uma sala de aula, ainda assim encontramos quatro espécies de classes, conforme se agrupem os alunos:
> a) por idade;
> b) por nível mental;
> c) por nível de conhecimento;
> d) sem obedecer a nenhum critério de agrupamento.
> Nas amostras colhidas, encontramos 21% de classes *a*, 20% de classes *b,* 32% de classes *c* e 27% de classes *d*. (...) Os critérios por nível mental e nível de conhecimentos (*c* e *d*) levam a agrupamentos com grande heterogeneidade de idades. Encontramos classes de 1º ano, agrupadas conforme os resultados dos testes ABC, de Lourenço Filho, que apresentavam alunos de 6 a 12 anos de idade, da mesma forma que encontramos classes de 2º e 3º ano, agrupadas segundo o nível de conhecimentos, que abrangiam crianças, respectivamente de 7 a 15 anos, e de 7 a 16 anos (p. 107).

A heterogeneidade das idades de crianças nas mesmas classes foi considerado totalmente errônea pela avaliação de Roberto Moreira. O ideal, afirmou ele, era agrupar os alunos tendo como critério a idade e o nível mental ou nível de conhecimento ao mesmo tempo. Diante dos dados, pode-se dizer que a organização das classes foi – e continua sendo – uma difícil tarefa para a escola primária. Foi uma questão controversa e complexa desde a implantação da *escola graduada*.

As professoras entrevistadas - algumas delas ocuparam cargos de direção em um período em que não havia na escola a figura do orientador e, portanto, elas é que desempenhavam a função de *coordenadoras pedagógicas* - contam sobre outros critérios utilizados nas escolas para o agrupamento de alunos: indisciplina/disciplina, baixo rendimento escolar e até, ao que tudo indica, para um período mais recente, condição social dos alunos. D. Ruth (83 anos), ao contar das dificuldades com o espaço físico – um colégio elementar em Pelotas, que como muitos no Estado funcionava em uma casa residencial adaptada -, lembra-se de um episódio que acarretou uma reorganização de turma:

> Até que um dia, mas foi pouco tempo, uma das [professoras] que estava no salão de 120 [alunos], veio chorando para diretora - eu estava junto, estava secretariando - e foi dizendo: "olha, eu acho que vou desistir de ser professora porque eu vou enlouquecer com essa turma. Tem nessas aulas uns guris que são filhos do demônio, que não se pode, saci pererê". E aí ela disse: "que nós vamos fazer? Não tem espaço!". Mas tinha uma salinha perto, onde cabiam aquelas classes que dava para botar três [alunos] se fossem pequenos: cabiam quatro classes. "Agora, se a senhora me dá, eu pego doze escolhidos a dedo, os piores". E foi o que aconteceu, escolheram a dedo e me deram doze. Eu nunca pude virar as costas para eles! Eu tinha que escrever no quadro assim... [gestos]. Mas dei serviço [para os alunos] e ela foi honesta: "tu não tens compromisso de aprovar. Porque foram escolhidos os piores da aula". Mas olha, consegui! Uns quatro passaram![138]

A situação narrada por D. Sueli (69 anos) confirma que a indisciplina era, também, um critério utilizado para organização das classes. Veja-se que, em seu depoimento, questões como a indisciplina, idade, adiantamento, aproveitamento escolar, aparecem de forma conjunta:

> (...) Nunca peguei 1ª série, não sei te dizer como é, porque não peguei. Peguei mais assim 3ª, 4ª, 5ª, né? Era o que me davam mais. Mas eu, assim, nos últimos anos, pegava aquelas turmas que ninguém queria, sabe? Aqueles alunos, assim, que ninguém queria, assim, horrorosos. (...) Fazia as amizades,

[138] O depoimento de D. Ruth não indicaria, pelas palavras proferidas pela diretora, um *certo fatalismo* de que falou Roberto Moreira (1955) em citação reproduzida alguns parágrafos anteriores?

> coitados, até ficava com pena! (...) Esses que tinham mais problemas elas não deixavam, era separado... Era, assim, por idade mas também por adiantamento, a separação. Eram os mais novinhos, mas aí que acompanhavam mais ou menos a turma. Quer dizer que esses mesmo... aí eu tinha variedade de idades. Eu tinha desde moços... tinha moços. Eles misturavam tudo, né? (...) E eram turmas grandes, quase 40 alunos que cada aula dava.

No depoimento de D. Aurea (78 anos), que ocupou a direção de um grupo escolar por muito tempo, a revelação de que ela própria era quem fazia a organização das turmas. Em seu caso, o critério básico que pautava sua decisão no agrupamento dos alunos era, também, a questão disciplinar:

> Agora, *a distribuição das classes eu gostava de fazer ao meu belo prazer*. Até os alunos, que eu sabia, aquele é repetente, aquele não é repetente, aquele é "endiabrado", eu não vou botar seis numa sala porque são danadinhos! Então eu dividia: esse prá'quela, um pouquinho prá cá... Eu que fazia. Esse era meu trabalho de janeiro, fevereiro. Enquanto pintavam [a escola] eu tava com as folhas e folhas, organizando!

D. Nívia (69 anos), mostra que havia também critérios sociais, demarcados pelo lugar de moradia dos alunos:

> Havia três primeiras séries. A turma que trouxe tudo pronto: a pasta, o material e tudo, eram residentes na Fernando Osório, na zona comercial das Três Vendas. A outra classe mais abaixo, era da Santa Terezinha e a minha era de umas favelas aqui perto do Prado.

Quando desenvolvo, no capítulo sexto, o argumento de que determinadas práticas escolares se *inscrevem* nos discursos, é justamente na perspectiva que os episódios relatados acima permitem refletir. As professoras e diretoras criavam formas de organização das classes que consideravam mais adequadas à realidade e facilitadoras do trabalho pedagógico. Caso tivessem resultados avaliados como positivos no processo ensino-aprendizagem, *repetiam* as experiências até criarem uma certa prática que se estabelecia como uma *verdade pedagógica*. Nos casos acima, eram práticas que vinham de encontro às orientações e prescrições do CPOE. No entanto, isso nem sempre era possível. No período em que vigorou no Estado a prática da elaboração centralizada dos exames finais – as provas objetivas - pelo CPOE, o controle na organização das classes foi maior.

Ao estabelecer os critérios para organização das turmas, o CPOE associou, desde a década de 40, agrupamento de alunos com desempenho nas provas objetivas. Segundo as

instruções gerais de 1943, os exames finais ou de promoção como eram também denominados, tinham, entre outros objetivos, o de "estabelecer critérios racionais para a organização de classes seletivas" (Comunicado do CPOE, 1943).

Algumas práticas avaliativas da escola primária sul-rio-grandense foram identificadas ao longo desta pesquisa. Inicialmente, as provas eram **orais e escritas**, com grande ênfase nos exames finais orais, prática que se manteve durante muitas décadas na escola primária. D. Eva (88 anos), e D. Geci (84 anos), lembram desta prática:

> D. Eva: Na minha época era prova oral! (...) Escrita e oral.
> D. Geci: Eu me lembro muito bem meus alunos fazendo prova oral. Os nervos que eu ficava!
> E: Porque tinha outras pessoas assistindo?
> D. Eva: Tinha o diretor e outras professoras. Eu fazia parte da banca, né? E tinha outra professora e a diretora que ia perguntar.
> E: Ah, é! Mas quem elaborava as questões?
> D. Eva: Elas!
> E: Elas? E tinha um programa pronto?
> D. Eva: Tinha um programa para ser cumprido naquela época... A gente, naquela época, não achava nada estranho, tudo era bom, sabe, eu não era tão criança, eu tinha 20 anos...

As professoras da zona rural viveram situações constrangedoras em relação aos processos de avaliação. D. Nair (71 anos), relata o episódio das provas orais realizadas por uma comissão de avaliação, uma prática mantida durante quase toda a sua vida profissional:

> D. Nair: No fim do ano sempre vinha uma comissão de Canguçu para examinar. Um exame assim, prás crianças, que as crianças ficavam assustadas, né? (...) Vinha uma comissão. Faziam as crianças escrever, faziam escrever no quadro, perguntavam coisas, mandavam fazer frases. (...) No final do ano vinha uma comissão certa prá... Aquilo que eu acho que era brabo, porque as crianças às vezes sabiam mas ficavam nervosas, não é? Aquela gente, tudo estranho!
> E: Eles faziam exame oral?
> D. Nair: É, exame oral! Eles perguntavam para as crianças. Perguntavam... De pergunta em pergunta e mandavam fazer conta no quadro, mandavam fazer tudo assim... (...) Aí, eram eles que aprovavam, e isto que eles já tinham feito exame escrito e depois tinha o oral que vinha a comissão, fazer o exame oral.
> E: E nunca aconteceu da senhora aprovar alguém e eles reprovarem?
> D. Nair: Aconteceu... Uma vez eu chorei, uma vez eu chorei muito! Eles reprovaram uns quantos que eu tinha aprovado. Eles ficaram nervosos e não conseguiram responder! Por isso que era ruim aquilo, porque a criança ficava nervosa de ver gente estranha, não é? Ainda mais eles, que eram lá do interior, assim... (...)
> E: Mas daí eles ficaram reprovados?

> D. Nair: Reprovados, tiveram que repetir o ano... E a minha média baixou, porque a média da gente era conforme as aprovações no fim do ano.
> (...) Prá passar no boletim tinha que depois passar no oral também. Aí depois a criança rodava no oral, aí ficava rodada. Era difícil, mas às vezes ficava! Um ano eu me lembro que eu chorei, chorei... Aí, fiquei angustiada chorando. Ainda a Orientadora disse: "é porque tu gosta de ser caprichosa! Queria te esforçar!" É que nós tínhamos tido muita doença naquele ano. A gente não pode fazer tudo o que a gente quer, não é?
> E: Claro! E não acontecia também deles perguntarem coisas que não tinha dado por exemplo?
> D. Nair: É... Às vezes eles perguntavam coisas que tinha que ir lá procurar no livro. E às vezes coisas também no dicionário. Eu tinha dois dicionários!
> E: Daí as crianças não respondiam, se eles fizessem uma pergunta de coisas que os alunos não tinham aprendido?
> D. Nair: Pois é, às vezes faziam, mas era difícil, mas às vezes faziam... Às vezes faziam a pergunta diferente. Só o jeito de perguntar e a criança se atrapalhava!
> E: Daí a senhora não podia fazer nada naquela hora?
> D. Nair: Não, aquela hora era a comissão que estava avaliando.

As provas orais constituíam um rito formal de poder e uma "cerimônia de visibilidade" (Stephan Ball, 1993a). Nesse caso, era uma **rede de poderes** complexa que se estabelecia: dos examinadores que usavam de sua condição e do seu *lugar* para exercer e exercitar o poder sobre os professores e os alunos; dos professores para com os alunos; e, de alguma forma, dos próprios alunos para com os professores - já que esses eram avaliados conforme os resultados apresentados pelos alunos (e, assim, os professores dependiam do desempenho da classe).

O CPOE praticamente extinguiu os exames orais como uma prática formal de promoção de alunos e estabeleceu, nos anos 40, as chamadas **provas objetivas**. Antes, porém, de passar para a análise dessa prática, vejamos o que disseram as professoras em relação às provas escritas que coexistiram, como prática na escola primária, com as provas orais descritas anteriormente.

Ao que tudo indica, inicialmente as provas escritas eram copiadas pelos próprios alunos sendo, portanto, manuscritas, tendo como suporte apenas o caderno dos escolares[139]. Veja-se o que dizem as professoras entrevistadas – nos dois casos referindo-se às **sabatinas**:

> (...) E todos os fins de mês tinha que fazer revisão de tudo, tudo. A gente também tinha que passar as perguntas, passar no caderno, depois passar no

[139]No acervo da Biblioteca Pública Pelotense existe um **Caderno de Sabatinas** (com a denominação impressa na capa) utilizado em uma escola de Pelotas na década de 30.

> quadro e eles copiavam a pergunta e colocavam a resposta. Era a sabatina que eles chamavam (D. Nair, 71 anos).
>
> A avaliação nós chamávamos as sabatinas! Uma série de sabatinas. Sabatinas eram em determinados espaços, acho que se fazia mensal, eu acho que não... Então nessas sabatinas nós incluíamos tudo, toda a matéria que nós tínhamos dado até a data da prova. Português, fazia ditado; se era separação de sílabas, separasse em sílabas, tudo o que se deu ali... Depois a Matemática a mesma coisa e assim... Quer dizer que a gente fazia as perguntinhas prá eles escrevendo no quadro, porque naquele tempo, prá fora, não se tinha mimeógrafo, nem nada... (...) Aí lá a gente fazia assim e depois aí se fazia a correção avaliando, né? Dava a avaliação. [Os alunos] copiavam a prova. A gente passava no quadro, eles copiavam e depois respondiam. Mas a gente já fazia os exercícios assim prá eles, quer dizer que eles já estavam habituados (...). (D. Sand, 78 anos).

As provas eram, também em alguns casos, "impressas" com a utilização de uma técnica precária e trabalhosa. Era a utilização do "hectógrafo". As professoras têm na memória esse difícil trabalho. D. Dilva, ao escrever suas memórias sobre alguns aspectos de sua vida profissional, dedica uma atenção especial a essa questão. D. Dilva iniciou suas atividades docentes na década de 50 e conta:

> Vou fazer aqui uma espécie de capítulo à parte sobre o precursor do mimeógrafo, aparelho já quase obsoleto diante dos xerox e dos computadores atuais: era o hectógrafo. Pois bem! Quando comecei a trabalhar muitas de nós assinávamos a Revista de Ensino. Surgiu ali uma receita que minha mãe, comerciante que era, tratou logo de executar, pôr em prática e vender entre as minhas colegas. Era uma massa gelatinosa, dura e transparente, colocada sobre o fundo de uma forma de folha de flandres tamanho ofício. Comprava-se tinta hectográfica, pena hectográfica e papel hectográfico na livraria. Então, naquele papel gessado, branco e muito liso, escreviam-se os exercícios da prova. Textos, problemas, etc. Todo cuidado era pouco. Errou, azar! Tudo perdido. Não havia como apagar. Só recortando aquele pedacinho de palavra com gilete. E olhe lá! Se errasse, a tinta roxa e meio florescente se espalhava e inutilizava todo o resto. Mas se tivéssemos sorte e chegássemos ao fim da folha, o trabalho ficava ótimo. Pára aí! Ainda não terminou. O difícil era colocar parelhinha, sem enrugar, a folha escrita sobre a gelatina. Alisava-se bem fazendo uma leve pressão com a mão espalmada. Levantava-se a pontinha para espiar. Se as letras já tivessem passado para a massa, tirava-se rápida e cuidadosamente a matriz. Então era tirar as cópias (30, no máximo!), com muita delicadeza. Até aí, tudo bem? Não! O pior estava por vir: a limpeza!!! O trabalho precisava ser feito em casa com o auxílio da duchinha do chuveiro. Assim que as cópias fossem tiradas, a limpeza deveria ser feita em seguida. Água morna, corrente, passando rapidamente pela extensão da forma, sem parar com a mão num determinado ponto, do contrário ficava um buraco na hora. Se, por qualquer motivo, não fizéssemos a limpeza na hora, as letras iam

> entrando e ficavam perpetuadas como fósseis no interior da massa; e aí... só fazendo outra nova!

Entre as tantas possibilidades de análise possíveis desse relato de D. Dilva - do ponto de vista das tecnologias do ensino[140] há menos de quarenta anos atrás, das condições de trabalho -, uma me parece extremamente promissora: qual era o "tempo da docência"? Pode-se perceber, pelo relato, que essa era, entre todas as atividades – do próprio tempo de aula, do tempo do planejamento, da pesquisa, das reuniões -, uma atividade que demandava tempo e paciência. Essa é, sem dúvida, uma questão que merece atenção. No relato de D. Dilva, há também um outro elemento que pode ser considerado: o comércio entre as professoras. Segundo esse depoimento, a mãe de D. Dilva vendia o produto entre as professoras. Havia, pelo que tudo indica, a necessidade das professoras usarem recursos próprios para suprirem a falta de materiais das escolas. O relato de D. Dilva, sobre o uso do hectógrafo, é o mais rico em detalhes; não é, porém, o único. Outras professoras relembraram esse árduo e longo trabalho. Muitas delas contam que essa atividade, às vezes, envolvia a família toda: as mães, irmãs e até os maridos que ajudavam no trabalho, indicando novamente uma estreita relação entre o mundo privado e público na profissão docente.

Em relação aos tipos de provas, eram, inicialmente, do tipo dissertativo. Em todas as matérias escolares, as professoras lembram que era solicitado aos alunos que dissertassem longamente sobre os assuntos, cujos pontos eram, muitas vezes, sorteados logo no início das atividades:

> (...) É no 2º ano faziam prova discursiva sobre a biografia de um homem, eram os vultos da cidade. Agora tem uma coisa, antes o pessoal sabia, sabia o hino, sabia os símbolos, sabia as pessoas importantes da cidade, quem fundou isso, quem fundou aquilo, agora não sabem nada! (D. Eva, 88 anos).

O CPOE mudou essa prática e instituiu as chamadas provas objetivas, conforme já indiquei. As provas objetivas eram aquelas que supunham uma única resposta ou respostas equivalentes. Tinham o "caráter de verificação objetiva e global", de modo que o *Departamento de Educação Primária e Normal,* através do CPOE, pudesse:

a) determinar, objetivamente, os limites de suficiência indicados pela nossa realidade educacional;

[140]Refiro-me aqui a tecnologias do ponto de vista de suportes materiais.

b) garantir o equânime tratamento dos alunos, exigindo-lhes os mesmo padrões mínimos de aproveitamento, em igual situação;
c) assegurar as condições de equivalência necessárias às livres transferências dos alunos, de uma a outra unidade escolar;
d) tornar comparáveis os resultados das diferentes classes;
e) estabelecer critérios racionais para a organização das classes seletivas, no próximo período letivo;
f) obter subsídios para a revisão dos objetivos e mínimos determinados em cada série (DEPN. CPOE. Instruções Gerais. Os exames de promoção e conclusão de cursos nas escolas primárias do Estado, 1943. Reproduzido integralmente no Anexo 5).

Os *limites de suficiência*, a que se refere o item primeiro das instruções reproduzidas acima, foram determinados nos seguintes termos:

> Os limites mínimos de suficiência para aprovação em cada uma das três partes da prova objetiva – Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais – serão os escores correspondentes nas tabelas de conversão à nota 50.
> Serão exigidos, para a aprovação, os limites mínimos referidos anteriormente, com a discriminação seguinte:
> 1º ano: Aprovação nas provas objetivas de Linguagem e Matemática, com a caracterização de "Promovível" atribuída pela professora da classe.
> Nas demais séries: Aprovação em Linguagem, Matemática, Estudos Socais e Naturais.
> Relativamente às classes de 1º ano, a discordância entre o resultado suficiente da prova objetiva e o parecer contrário da professora sobre as condições de promoção de cada aluno determinará a classificação deste em turma "Especial". Nas listas de exame figurarão os mesmos como "promovidos condicionalmente".
> A percentagem do rendimento de classe será calculada em duas partes:
> a) Percentagem de alunos promovidos pelas provas objetivas e no parecer do professor;
> b) Percentagem de alunos promovidos condicionalmente (CPOE. Instruções Gerais, 1943).

O objetivo básico em relação às provas objetivas finais era a garantia de sua "assepsia", ou seja, os exames finais eram centralizados, com o intuito de serem universais, imparciais, isentos de qualquer influência, principalmente da professora, e era uma tentativa, também, de garantir uma aferição precisa e milimétrica do conhecimento de cada aluno e na comparação entre os diferentes alunos e/ou classes. Os exames escolares possibilitam a comparação entre os sujeitos de um mesmo grupo e tornam possíveis, portanto, a medida, a classificação, o juízo, a hierarquização. Eles são as principais técnicas individualizadoras dentro da forma disciplinadora de poder (Foucault, 1991). No caso das provas objetivas, pode-se afirmar que, por um lado, individualizava na medida em que pretendia produzir informações

exatas sobre o desenvolvimento intelectual de cada um dos alunos – ou seja, transformava cada aluno em um "caso de aprendizagem ou de não-aprendizagem". Por outro lado, homogeneizava na medida em que colocava cada um em comparação com os outros, estabelecendo escalas númericas definidas da maior a menor nota (que passou a determinar também a organização das classes do 2° ao 5° ano, conforme mostrei anteriormente).

Disciplinar os alunos, e também e principalmente, disciplinar e controlar o trabalho docente, era uma das funções das provas objetivas instituídas pelo CPOE desde o ano de 1943. Roberto Moreira, ao realizar o *survey* no Rio Grande do Sul, em 1955, criticou de forma muito contundente a utilização das provas objetivas como forma de "mensuração do rendimento escolar" e de "reajustamento dos métodos pedagógicos".

As *"instruções gerais para as provas objetivas"* (Anexo 5) e as *"instruções especiais para a correção das provas"*, emitidas pelo CPOE, respectivamente em 1943 e em 1945, permitem uma idéia aproximada do que significaram as provas objetivas no contexto da escola primária. Embora longas, ambas as instruções merecem ser reproduzidas quase que na íntegra:

> Do processamento das provas
> <u>Cabe à diretora:</u>
> a) diligenciar para que o trabalho se faça rigorosamente dentro das normas estabelecidas para sua realização;
> b) presidir a abertura dos invólucros que contêm o material, meia hora antes da realização da prova;
> c) verificar o número exato de exemplares ali contidos e tomar conhecimento, junto com os elementos responsáveis pela aplicação das provas nas diferentes salas, das instruções especiais relativas à prova;
> d) distribuir o material necessário ao trabalho nas várias salas e recolher o que sobrar em envelope separado que será imediatamente fechado e rubricado, como já se indicou.
>
> Para aplicação das provas, em cada sala, deverão ser designados dois professores: um examinador e um observador, os quais serão escalados com antecedência. Sempre que a localização das escolas e o número de professores com exercício nas mesmas permitir, permutar-se-ão, de escola para escola, os professores examinadores e, de classe para classe, os observadores. Não deverá, portanto, o professor trabalhar com os próprios alunos, seja como examinador, seja como observador, a não ser que as condições de funcionamento da escola tornem absolutamente impossível a execução desta medida. Assim, nos grupos escolares cujo corpo docente se compõe de dois professores, caberá a estes a realização do trabalho.
>
> <u>O examinador e o observador deverão:</u>

a) estudar, cuidadosamente, as presentes instruções para que não tenham necessidade de lê-las durante a aplicação da prova;
b) chegar ao Grupo meia hora antes do início da prova;
c) verificar se o número de carteiras permite o trabalho individual;
d) examinar se há na sala lápis em quantidade suficiente para substituir os que forem quebrados;
e) preparar, no quadro negro, os modelos que tenham de ser reproduzidos, antes da entrada dos alunos em sala;
f) receber da diretora as listas para lançamento das notas dos alunos, verificando se estão devidamente preenchidas;
g) assistir à abertura, pela diretora, do pacote de fórmulas das provas e preencher o frontispício das mesmas, de acordo com as listas, para lançamento das notas.

O observador deverá estar munido de um relógio para marcar, rigorosamente, o tempo de duração de cada parte do exame. Para a prova do 1º ano convirá a utilização de um relógio que marque os segundos.

O examinador e o observador, antes do início do exame, recolherão as borrachas que tenham sido trazidas pelos alunos, assim como as folhas de papel em branco. Em seguida, farão a chamada dos examinandos, utilizando-se de uma das listas, escrevendo, quando algum não tiver comparecido, nas duas vias, a palavra "Faltou". Os alunos que chegarem após o começo da prova, não poderão, de maneira alguma, ter entrada na sala.

Durante a execução das provas, o examinador e o observador terão a cautela de:
a) evitar qualquer sinal de aprovação ou desaprovação em face das respostas dadas pelos alunos;
b) dar à voz tom perfeitamente natural, sem sublinhar as respostas com flexão;
c) não repetir perguntas, nem alterar a apresentação das mesmas;
d) não ensinar, nem por palavras nem por sinais;
e) evitar caminhar pela sala, enquanto as crianças trabalham, e não manter palestra.

Uma colocação indicada é a do examinador na frente das crianças e a do observador no fundo da sala.

Se algum aluno tiver necessidade de sair da sala, poderá fazê-lo nos intervalos das questões, acompanhado por um dos elementos da banca.

Haverá, para todos os alunos, um intervalo de dez minutos após a prova de Linguagem. As fórmulas serão recolhidas e cuidadosamente vigiadas pelo examinador e pelo observador. Durante esse descanso, os alunos que precisarem poderão sair da sala.

Nos 2º, 3º, 4º, 5º anos, haverá uma pausa de cinco minutos entre as provas de Matemática e Estudos Sociais e Naturais. Não convindo em tão curto intervalo recolher as fórmulas, o examinador e o observador terão o cuidado de fazer fechar as mesmas e conservá-las com o frontispício para cima.

Nas escolas onde funcionar uma só professora e não for possível assisti-la com o auxílio de outros elementos, o trabalho se adaptará a essa contingência e ficam dispensadas as exigências que o caso não justifica (CPOE. Instruções Gerais, 1943).

Em 1945, foram divulgas instruções em relação à **correção** das provas objetivas:

1) Cabe ao diretor da escola superintender a correção das provas e a passagem das notas para as listas de exame. (...)
2) Distribuirá os professores nas funções de apuração e revisão, indicando de preferência para as mesmas os regentes de turma da série correspondente às provas, evitando, porém, exceto no caso de absoluta impossibilidade, que o professor participe da correção e da revisão das provas dos próprios alunos.
3) Será reservado ao trabalho de correção das provas o número de salas que exige a conveniente separação do material correspondente a cada série, e a cada classe e permanecerão as mesmas fechadas, quando não estiverem em funcionamento as respectivas comissões de apuração e revisão.
4) A abertura dos invólucros deve ser feita sempre na presença dos apuradores e revisores.
5) Os apuradores e revisores terão o cuidado de contar o número de provas quando estas lhes forem confiadas, repetindo a verificação ao devolverem o material.
6) A correção das provas reger-se-á pela chave que acompanha o material de exame. No caso de apresentar o aluno uma resposta não prevista, só será considerada certa se rigorosamente equivalente à incluída na chave. Para decidir, deve ser consultado o orientador sempre que possível ou ouvida a direção. (...)
7) a) A correção dever ser feita em sala bem iluminada;
   b) Deve reinar na mesma, durante o trabalho, o maior silêncio;
   c) O trabalho deve ser pessoal e, só depois de cuidadosa verificação, serão os resultados escritos no frontispício das fórmulas;
   d) As anotações do apurador e do revisor serão lançadas de maneira uniforme; O apurador usará lápis encarnado e o revisor, azul; serão sempre feitas à direita de cada questão e serão uma cruz (+) para as questões certas e um zero (0) para as erradas ou não resolvidas; no fim de cada parte, o apurador e o revisor lançarão, no lugar apropriado, o número de pontos obtidos pelos alunos; o total relativo a cada matéria e o global serão registrados também pelo apurador e revisor, separadamente.
8) Terminada a correção, o resultado das provas objetivas será registrado nas Listas de Exame, pelas respectivas professoras de classe, no próprio local da correção.
9) O professor, antes de preencher as listas de exame, verificará, cuidadosamente, as anotações dos apuradores e revisores. (...) No caso de não concordar o professor com a avaliação feita, apelará para o diretor que deliberará como julgar de justiça (Comunicado do CPOE, 1945).

Os depoimentos das professoras entrevistadas revelam como se processava o trabalho das provas objetivas e como, em muitas situações, gerava distorções:

> (...) Outra coisa diferente naquela época era as **provas prontas** que vinham de Porto Alegre. Vinham as **provas prontas**, que era um certo impacto prá criança porque elas nunca tinham visto nada impresso que não fosse algum livro. Vinha

impresso, vinha com desenhos e tudo... e com, às vezes, vocabulário que não era nosso. Por exemplo, fazer prá todo Rio Grande do Sul não é... o que correspondia a uma realidade não correspondia à outra. Por exemplo, veio uma vez, testando a interpretação das crianças, vários desenhos e uma ordem prá cada desenho. Vamos dizer: desenhe uma bola ao lado do pé do menino. Todo mundo sabe. Mas tinha uma que dizia assim: desenhe uma vela no barquinho. A vela era a vela de barco e algumas crianças fizeram a vela acesa, nunca tinham visto outra vela. Mas isto foi anulado. Quando eu vim trazer as provas... não, antes eu telefonei prá Delegacia de Ensino, não tinha telefone no colégio, tinha que ir lá em Canguçu no Centro Telefônico telefonar, e disseram: "não! Já veio um comunicado de Porto Alegre que zona que não tem barco eles não sabem o que é vela". Hoje em dia criança sabe por causa da televisão, dos livros que tem. Mas eles não sabiam o que era uma vela. Então, uma vela era a velinha acesa em cima do barco. Então muitas coisas, até mesmo do vocabulário, tinha coisas assim que... que... na leitura, que vinha uma leitura prá interpretação, de vez em quando a gente tinha que dizer o que era aquilo ali. Claro!, não era prá dar nenhuma dica quando tava fazendo a prova mas quando a gente olhava e tinha uma palavra que a gente sabia que não era do vocabulário deles... "Olha, vai ter uma palavra assim, assim"... não dizia nem onde, que tivesse na prova, tinha que dizer que palavra era essa, porque ele até podia ler muito bem, mas se ele nunca viu aquela palavra não... Então vinha a prova pronta! (D. Nívia, 69 anos).

D. Noemy: Elas [as provas] vinham de Porto Alegre lacradas. Na hora da prova final a gente ficava na Secretaria. A diretora... as professoras, a professora, digamos que ela tenha uma 5ª série e eu vou ser observadora, eu sou de outra série, eu vou ser observadora.... Peguei ainda essa época em que a gente ia prá outro colégio aplicar as provas e essas provas eram abertas meia-hora antes de começar. Vinha da Secretaria de Educação. Não eram o máximo de bem feitas porque não atendiam às diferenças de lugar. Mas eram rigorosas.

D. Manoela: Lá em Cerrito Velho era assim: eles falavam em bonde, por exemplo, quando as crianças nunca tinham visto um.

D. Noemy: E uma coisa que eu tenho na minha memória: hoje as crianças... a palavra macróbio, macrobiótico está incorporado ao vocabulário das crianças por causa dos restaurantes, da comida macrobiótica, mas naqueles idos não era do vocabulário que a maioria das professoras conhecia. E apareceu numa prova de 5º ano, quando eu trabalhava na Quinta. Várias palavras prá dizer qual era o sinônimo de ancião. E vinha: micróbio, macróbio e outros tantos . Nem sei se macróbio é rigorosamente sinônimo de ancião, mas acho que sim. Mas veio numa prova de 5º ano.

D. Manoela: Eu ensinei uma vez uma coisa que deu um erro. Porque eu considerava como verdadeiro herói da batalha o Marcílio Dias. Ele é que foi herói, não outro. Ele perdeu os braços, continuou lutando sem braços, sei eu lá... Então eu ensinei pros meus alunos: o verdadeiro herói... E depois veio: qual o herói da Batalha de Riachuelo? E era o Barroso.

E: E não tinha Marcílio Dias?

D. Manoela: Não tinha! Então os meus alunos botaram Marcílio Dias, né?

D. Noemy: (...) Depois das provas feitas, vinha de Porto Alegre o que eles chamavam, naquela época de escore. Que era assim: questão 1, resposta certa b

ou c, não me lembro se era com letras. Dava um trabalho infernal a correção das provas. Mas vinha tudo prontinho!
D. Manoela: E a professora não podia tocar naquelas provas!
D. Noemy: Não! E a professora também não precisava pensar. (...) A prova vinha pronta de lá e os professores não precisavam pensar!
D. Manoela: Eu me lembro que a zeladora do colégio - uma coisa que marcou muito -, ela foi ao telefone na Secretaria e disse: não, ela se saiu muito bem - a filha era minha aluna -, só que a professora ensinou errado uma resposta. Era essa resposta que eu tinha ensinado que o herói era Marcílio Dias.
E: Então isto era comum de acontecer?
D. Noemy: É, e esse escore vinha pronto e era prá considerar o que tava ali. Nada prá cá, nem prá lá. O que eu considerava, mesmo naquela época, um erro.
D. Manoela: Inclusive veio uma vez uma... vinham as gravuras prá fazer a dissertação e veio uma gravura com um jogo que nós não conhecíamos naquela época, aquele do... dos americanos, handebol, aqueles que eles botam aqueles capacetes. As crianças não conheciam aquilo. Aí nós tivemos que explicar que aquilo era mesmo que um futebol, né?
D. Noemy: E quando eu trabalhava na Quinta veio uma gravura também para o 3º ano primário. Um menino com um anzol assim [gestos] posto na água e aqui [gestos] na outra mão ele tinha uma frigideira em cima de um foguinho. Então dali a criança era prá fazer a composição. Então vinha aquilo: a idéia principal que eles lá tinham... da Secretaria de Educação.... e pouquíssimas crianças souberam. Aquilo valia um monte de pontos.
D Manoela: A dissertação valia muito!
D. Noemy: Valia muito! E dentro da composição valia muito o que eles chamavam a idéia principal que a gravura continha. A idéia principal nesse caso, quando chegou o escore e a gente ficou sabendo, porque a gente pensou mil coisas, a criança tá com anzol ali já tá aqui aquecendo a frigideira [gestos], eu não sei se seria obrigatório que uma criança de 3º ano, 3ª série primária tivesse que falar nisso, não falando perdia não sei quantos pontos: a urgência dele. Ele estava com o anzol aqui [gesto], mas já estava com a frigideira aquecida aqui prá fritar o peixe! (...) Quem é que determina qual é a idéia principal? Aquilo vinha pronto!
E: Mas, nesse caso, era considerado errado quem tivesse pensado outra coisa?
D. Noemy: É... valia! Não era completamente posta fora a redação do aluno mas já era muito prejudicado. Perdia muitos pontos. Não me lembro, não posso dizer se era um terço, se era metade... Era uma coisa significativa. Nós ficamos apavoradas quando chegou o tal do escore com isso! (D. Noemy, 75 anos e D. Manoela, 77 anos).

As professoras referem-se às provas objetivas como **provas prontas** (e até hoje utiliza-se essa denominação em referência a isso) e seus depoimentos revelam vários problemas decorrentes dessa prática: divergências de interpretação histórica (Marcílio Dias x Barroso), diferenças e desconhecimento de vocabulário, exigências de respostas únicas, interpretação fixa e absoluta de gravuras na redação, além, é claro, de um clima de medo e de desconfiança por parte de professoras, de alunos e de diretoras (e do próprio CPOE), já que havia exigência de

sigilo, de controle absoluto, de *lisura* no processo, de observação incontestável das regras estabelecidas (recebimento das provas, depósito das mesmas, abertura dos invólucros, contagem do material, distribuição, permuta de professoras entre escolas ou classes, definição dos examinadores e dos observadores, organização das salas e dos materiais, preparação dos alunos, contagem do tempo em minutos e segundos, correção e preenchimento de listas e de fichas, redação das atas finais, arquivamento do material, revisão e envio das listas ao CPOE, etc.)[141].

D. Dilva – a mesma que relatou o uso do hectógrafo – deixou registrado por escrito um episódio também *sui generis* em relação às provas do CPOE. Escreveu ela:

> As provas de exame eram feitas em Porto Alegre e transportadas (lacradas, seladas, amarradas...) sigilosamente para o interior. Uma vez o caminhão de provas quebrou em São Lourenço ou Camaquã, não me lembro bem, e no outro dia a gurizada em Pelotas sabia as respostas de todas as questões... Quando as provas chegavam à escola eram recontadas na secretaria... Ninguém abria! O ambiente era de terror! As fisionomias ficavam transtornadas. Na sala de aula uma professora estranha à turma era escalada para "cuidar" os exames. A professora não conseguia esconder a apreensão (e se ela não tivesse dado direito um determinado conteúdo? E se caísse na prova? E se alguma criança fosse prejudicada?). As crianças, pobrezinhas, tremiam de medo. Que tortura! Quando as provas eram abertas, já sobre cada mesinha, era um alívio... As questões eram bem elaboradas, as ordens objetivas, as ilustrações claras, bem como os mapas. Tudo em papel jornal, mas um trabalho bem feito. É claro que, uma vez ou outra, havia alguma bobagem, que ninguém é de ferro. Numa provinha de Geografia de 3° ano, a ordem era mais ou menos assim, escrita acima de um mapa do RS: Observe o mapa abaixo. É o seu Estado. Nele estão as lagoas mais importantes do Brasil. Escreva na maior delas o seu nome. O aluninho não pensou muito: atravessou na Lagoa dos Patos seu próprio nome: João Alves Rodrigues. Ordens dadas, executadas!

Na segunda entrevista que realizei com D. Geci (84 anos), e D. Eva (88 anos), elas retomaram a questão das provas objetivas. D. Eva conta – embora de forma imprecisa - um episódio de **roubo de provas**:

> D. Geci: As provas, já vinham todas elaboradas, imprimidas de Porto Alegre. Aí trocavam as professoras. Por exemplo: tinha prova no Félix da Cunha, então iam as professoras lá do Fragata no Félix da Cunha e as do Félix da Cunha iam pro Fragata, sei que mudavam, não era com as mesmas professoras. Tinha

[141]Uma das professoras entrevistadas por Beatriz D. Fischer para sua tese de doutorado, *Professoras: histórias e discursos de um passado presente* (1999), assim referiu-se às **provas prontas**: (...) Eram uns rituais! Eu acho, assim, que era um verdadeiro *Auschwietz!* (p. 133).

> que trocar. Eu me lembro que aquelas provas vinham todas lacradas de Porto Alegre. Era um mistério danado!
> D. Eva: Elas fechavam, ninguém entrava na sala. Elas fechavam à chave, ninguém entrava lá, só umas duas ou três que eram responsáveis pela chave. E com tudo isso ainda aconteceu uma coisa terrível! Eu tinha uma professora que... não sei se era professora, tinha uma filha lá no São José e eu... a menina era uma negação e ela sempre foi ruim nas aulas e teve uma questão bem difícil que só os gênios acertaram e eu pensei assim: "aqui tem golpe! Essa menina teve acesso à prova antes, estudou essa prova antes porque olha... Agora vocês vêem o que vocês vão fazer?" Sei que depois chamaram a professora, não sei o que lá... anularam a prova. Com todo cuidado, que era muito cuidado, aconteceu isto. A mãe pegou a prova, sabatinou a filha e a filha... levou cópia, eu sei que fez a prova sem um erro e tirou a nota máxima. Eu orientava a escola primária e era obrigada a ficar com as provas, acompanhar, entregar, assistir os exames, recolher e devolver. Me responsabilizava por elas. E aconteceu isto...

Percebe-se que esse era um trabalho cercado de cuidados e de normatizações (Vide Anexo 5), como já referi: do manuseio do material antes do início das provas (era preciso manter os pacotes de provas – que chegavam lacradas na escola - sob a responsabilidade da diretora, só se poderia abrir os invólucros das provas na presença do professor examinador e do observador, etc.), do controle durante a execução das provas (o examinador e o observador deveriam evitar sinal de aprovação ou desaprovação face às respostas dos alunos, deveriam usar um tom de voz natural, não poderiam repetir perguntas, nem ensinar os alunos "nem por palavras, nem por sinais", o examinador deveria ficar em frente às crianças e o observador ao fundo da classe, o aluno só poderia sair da sala acompanhado "por elemento da banca", etc.), da correção (todos os professores deveriam colaborar, havia apuradores e revisores, poderiam haver "postos de correção", a correção reger-se-ia pela "chave de correção" elaborada pelo CPOE, deveria ser feito um registro dos resultados na "Lista de Exames", etc.), do uso de material pelos alunos na situação de prova (proibição do uso da borracha, por exemplo, e de folhas em branco) (CPOE. Instruções Gerais, 1943). Contudo, nada se iguala em termos de normatização, de controle, de imposições, a uma das principais regras de aplicação das provas objetivas: o **controle de tempo** de duração de cada questão das provas de Linguagem, de Matemática, de Estudos Sociais e Naturais. A normatização do tempo das questões da prova – milimetricamente calculado e registrado - indicam, pois, o caráter disciplinador das provas objetivas. Penso também que isso revela, de alguma forma, as contradições com o discurso dominante nesse período: o da renovação pedagógica. A prática de calcular rigidamente o tempo das questões não supunha *ritmos próprios, respeito às capacidades individuais, à*

autonomia, à liberdade do educando, aspectos principais que identificavam os adeptos da renovação escolar.

Considerando que "o tempo e a velocidade são duas noções inerentes ao exame" (Michel Bouillé, 1988, p. 199), veja-se o que revela o *Relatório da realização das provas objetivas*, que tiveram lugar no Grupo Escolar Félix da Cunha, nos dias 24 de novembro e 2, 3, e 4 de dezembro do ano de 1947:

RELATÓRIO DA REALIZAÇÃO DAS PROVAS OBJETIVAS – 1947
GRUPO ESCOLAR FÉLIX DA CUNHA

Realizaram-se, neste Grupo, as provas objetivas, conforme instruções recebidas do C.P.O.E., na seguinte ordem: Dia 24 de novembro, os quintos anos A. e B., regidos respectivamente pelas professoras Carmem Vaz e Honorina da Luz Victoria, tendo como examinadoras as professoras Ofélia S. B. de Melo e Maria Azevedo Torres; como observadoras Maria L. Batista e Suely Brisolara. Foi a seguinte a duração das provas:

LINGUAGEM

	5º ANO A		5º ANO B	
	Início	**Término**	**Início**	**Término**
I parte	8,11hs.	8,20hs.	8,10hs.	8,23hs.
II parte	8,23hs.	8,37hs.	8,25hs.	8,45hs.
III parte	8,38hs.	8,45hs.	8,47hs.	8,52hs.
IV parte	8,47hs.	8,50hs.	8,55hs.	9hs.

MATEMÁTICA

	5º ANO A		5º ANO B	
	Início	**Término**	**Início**	**Término**
I parte	9,07hs.	9,45hs.	9,21hs	9,59hs.
II parte	9,46hs.	10hs.	10,01hs.	10,16hs.
III parte	10,01hs.	10,17hs.	10,17hs.	10,41hs.

ESTUDOS SOCIAIS E NATURAIS

	5º ANO A		5º ANO B	
	Início	**Término**	**Início**	**Término**
I parte	10,25hs.	10,35hs.	10,47hs.	10,59hs.
II parte	10,36hs.	10,45hs.	11hs.	11,11hs.
III parte	10,46hs.	10,55hs.	11,12hs.	11,21hs.

Grupo Escolar Félix da Cunha, Pelotas, RS. Relatório Anual, 1947. (Reproduzo o "Relatório da realização das Provas Objetivas" completo na seção de Anexos. Vide Anexo 6).

Esse Relatório – reproduzido aqui apenas parcialmente – é por si só bastante eloqüente para indicar a que tipos de práticas disciplinares estavam sujeitos alunos e professoras no cotidiano escolar. No entanto, convém perguntar-nos: como enfrentaram essa situação as professoras gaúchas? Duas circulares, assinadas pelo Secretário da Educação, J. P. Coelho de Souza, em 1944, dirigidas a todas as diretoras e que deveriam ser dadas a conhecer a todo o corpo docente das escolas públicas, indicam que as professoras reagiram contrária e fortemente às provas objetivas e ao trabalho do CPOE de um modo geral. O teor das correspondências de Coelho de Souza baseia-se, fundamentalmente, em um relatório, do ano de 1943, enviado a ele pela Diretora do Departamento de Educação Primária e Normal – órgão que abrigava o CPOE -, que apontava as "irregularidades" verificadas, em dois anos consecutivos, na aplicação das provas objetivas e as "atitudes reacionárias à ação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais". Em um tom ameaçador, em relação às professoras, o Secretário de Educação refere-se ao relatório da Diretora do DEPN, que continha dados sobre as "disposições desfavoráveis" de algumas professoras às provas objetivas e às medidas tomadas pelo CPOE. Segundo o relatório, tais disposições desfavoráveis eram decorrentes da "influência de colegas abertamente hostis ao Centro e às suas atividades". A insurreição das professoras era considerada, ainda pelo relatório, uma crítica demolidora e uma atitude que não dissimulava o desrespeito às instruções expedidas pelo CPOE. A correspondência de Coelho de Souza reproduz as supostas irregularidades detectadas na aplicação e correção das provas objetivas:

> Registramos, assim, as seguintes irregularidades:
> I- Recusa ou má vontade por parte de professores, para colaborar nos trabalhos que lhes foram distribuídos;
> II- Auxílio dado por professores na solução das questões;
> III- Dificuldades trazidas à ação de uma coordenadora;
> IV- Cópia das provas por parte de professoras;
> V- Desvio de provas-chaves em postos de correção;
> VI- Desvio de provas de dois alunos.
> As três últimas, só por si, dada a natureza das provas, são bastante para destruir tudo quanto se alcançou até aqui, no tocante à padronização das questões (Secretaria de Educação e Cultura. Gabinete do Secretário. Circular, 20/04/1944).

O Secretário declara que o relatório "indica nominalmente as escolas em que se verificaram as referidas ocorrências" e que esses eram fatos de extrema gravidade que assumiam, segundo ele, um caráter de indisciplina. Apelando para a disciplina, o espírito de hierarquia, a dignidade, o devotamento, a independência espiritual do professorado público, o Secretário Coelho de Souza vai construindo o discurso da benevolência de seu governo frente à

Secretaria de Educação. Segundo ele, irregularidades dessa natureza não podiam acontecer pois não condiziam com as atitudes que eram esperadas das professoras, e mais, fica implícito que não poderiam ter acontecido logo em sua gestão. Ele, afinal, tinha "dado" a lei orgânica que garantia independência funcional às professoras (Decreto nº 7640 de 28/12/1938. *Carreira do magistério público primário*); vinha, ao longo da sua gestão, respeitando a dignidade do magistério público e "pondo termo às lutas que o dividiam em grupos hostis e combatentes". As "irregularidades" foram tomadas pelo Secretário como uma ofensa pessoal a ele e, principalmente, como um desvirtuamento das funções docentes. Para ele, a conseqüência "lamentável" de tais atos era a "de provocar novamente a desintegração do magistério em grupos antagônicos" – a mesma situação que ele havia encontrado quando assumiu a Secretaria. Afirmando que, durante o ano de 1944, deveria ser "relegada, definitivamente, qualquer intenção de rebeldia ou de resistência passiva", o Secretário adverte as supostas professoras *transgressoras* para uma possível "aplicação disciplinar". Nesses termos ameaçadores, conclui a correspondência e reconhece como única atitude compatível com a função docente o "acatamento aos órgãos de direção do Departamento de Educação Primária e Normal" (Gabinete do Secretário. Circular, 20/04/1944).

Na segunda correspondência de Coelho de Souza, datada do mesmo dia –20/04/1944 – o teor é a legitimidade do "critério científico do trabalho do CPOE". Não havia razão para as professoras questionarem as proposições do Centro, já que todo o trabalho desenvolvido no Rio Grande do Sul para as escolas primárias tinha, segundo ele, bases científico-experimentais. A "hostilidade" das professoras frente às provas objetivas não se justificava, já que tais provas tinham o aval de alguns técnicos de educação como Pedro Calheiros Bonfim [?], e do Presidente do Conselho de Ensino do Uruguai, Carlos Perez Montero, que em visita ao Rio Grande do Sul manifestaram ótima impressão sobre esse trabalho realizado sob orientação do CPOE. Coelho de Souza, nessa correspondência, faz referência a Lourenço Filho, de quem aguardava um parecer técnico sobre a aplicação das provas objetivas, e ao trabalho realizado no Estado de Minas Gerais pelo Serviço de Pesquisas e pela Escola de Aperfeiçoamento. Ao que tudo indica, era um trabalho similar de aplicação de provas objetivas e de permuta de estabelecimentos entre as professoras por ocasião da realização de tais provas. Mas, afirma o Secretário, no Estado mineiro "nenhuma reação se verificou em relação a esse critério e jamais se poderá supor que as professoras mineiras sejam menos ciosas da sua dignidade funcional do que as suas colegas rio-grandenses" (Gabinete do Secretário. Circular, 20/04/1944).

Qual foi o resultado efetivo dessa prática das provas objetivas na escola primária gaúcha? Tem-se apenas indicadores desses resultados. Ao que tudo indica, o índice de reprovação foi muito alto nesse período no Rio Grande do Sul. Segundo Roberto Moreira (1955), no ano de 1950, de cada cem alunos (100) matriculados no ensino público, trinta e sete (37) foram reprovados. Ele apresenta, em números absolutos, os dados de reprovação/aprovação nas escolas públicas gaúchas para o ano de 50:

> Para uma matrícula efetiva de 374.218, houve 135.785 reprovados. A maior soma de repetência ocorreu no primeiro ano, em que, para uma matrícula efetiva de 189.738, houve apenas 102.733 aprovações, isto é 54 em 100. O segundo ano obteve 73% de aprovações numa matrícula efetiva de 88.206 alunos; o terceiro ano contou com 70% de aprovações numa matrícula efetiva de 60.667; o quarto ano teve 76% de aprovações sobre a matrícula efetiva de 35.562 alunos (p. 136).

Roberto Moreira não poupou críticas ao trabalho realizado pelo CPOE, especialmente ao sistema de promoção/retenção dos alunos das escolas públicas e à centralização na elaboração das provas finais. O pesquisador caracterizou o fenômeno da repetência nas escolas gaúchas como *alarmante* (p. 136). O que significa que os objetivos da realização das provas escolares centralizadas no CPOE, de qualificar o ensino e melhorar o processo de aprendizagem, parece que não foram plenamente atingidos com essa medida. Ao que tudo indica, não houve correlação entre as *provas objetivas* e a *qualidade de ensino*. Muito antes pelo contrário, se os índices de aprovação podem revelar, de alguma forma, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, nesse período os problemas foram muitos, embora a justificativa para as provas objetivas se baseasse na garantia da qualidade da educação sul-rio-grandense. Argumentos como a necessidade de zelar pelo bom nível do ensino gaúcho, de fazer cumprir o currículo escolar e de garantir a eficiência dos professores, sustentavam a manutenção da provas objetivas para **todas** as escolas públicas estaduais do Estado. Veja-se a justificativa dada pela diretora do CPOE ao pesquisador Roberto Moreira (1955):

> Entre as razões que se apontaram para manter as provas de aproveitamento, elaboradas pelo Centro, como critério de promoção em todas as escolas mantidas pelo Estado, preponderam as de ordem social e administrativa, relativas ao professorado, principalmente nas áreas urbanas. De natureza social seriam as que resultam da atual conjuntura sul-brasileira, em que as possibilidades de trabalho favorecem ao professor mais de uma função remunerada, de modo que ele se agita, economiza tempo e se limita a consagrar à escola pública apenas o

> que lhe exige o horário; não tem tempo de preparar as atividades docentes, de revisar o que faz; desaparece a dedicação à escola e ao trabalho didático.
> De natureza administrativa são os privilégios ou prerrogativas que as leis asseguram ao professor, tais como licenças de diversas espécies (para tratamento de interesses, de saúde, para gestação, gala e luto), bolsas de estudo, etc. Todos esses fatos enfraquecem as atividades docentes, reduzem as possibilidades da escola e, sobretudo, criam um clima de facilidades e de superficialidade que prejudicam a escola primária pública.
> Por isso, o exame de Estado, como o são as provas organizadas pelo C.P.O.E., estabelece um mínimo de obrigações para o professor: o cumprimento do currículo escolar e a medida, indireta, de sua eficiência profissional. Temem os responsáveis pela educação no Rio Grande do Sul que, sem isso, os níveis de ensino baixem a padrões vis, de modo que, a adotar as medidas e técnicas que julgamos mais racionais e adequadas à natureza da escola primária, seria necessária uma grande reforma de base que abrangeria a mudança do próprio *status quo* do magistério respectivo (p. 47).

O professor estava, em realidade, no centro dessa questão dos "exames de Estado". As provas objetivas foram, por um lado, uma das formas de controle do trabalho docente e, por outro, se inscreveram no conjunto das práticas de objetivação e de subjetivação da infância.

3. *Domínio de si:* a vigilância no espaço escolar como prática de objetivação e de subjetivação da infância

A arquitetura escolar é também um programa, uma espécie de discurso que institui valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, conforme afirmaram Antonio Viñao Frago e Augustin Escolano (1998). Assim, o edifício-escola é um elemento cultural e pedagógico por excelência. No Rio Grande do Sul, desde 1909, houve uma manifesta preocupação em planejar e projetar modernos prédios escolares que, conforme mencionei na primeira parte deste trabalho, não se efetivaram na prática. A carência e a precariedade dos prédios escolares – a maioria dos colégios elementares foi instalado em residências particulares doadas, alugadas ou, mais tarde, compradas pelo Estado – sempre foi um dos grandes problemas enfrentados pelas professoras e diretoras das escolas públicas gaúchas.

Ainda na década de 50 é possível encontrar registros de reclamações de professoras, de diretoras, de orientadoras, em relação aos prédios em que funcionavam as escolas. Exemplar

disso é um registro feito pela Revista do Ensino de novembro de 1959. Nela encontra-se reproduzida a *Tese apreciada e recomendada no III Congresso Nacional de Professores Primários,* escrita e apresentada pela Orientadora de Educação Primária da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, Ada Vaz Cabeda. A orientadora apresenta, nessa tese, uma experiência com a utilização do processo de contos no ensino da leitura – método amplamente divulgado nesse período e que estava associado ao movimento renovador - em um grupo escolar da capital gaúcha, o *Grupo Escolar Antão de Faria*, em andamento desde 1956 naquela escola. A experiência foi, posteriormente, estendida a outros grupos escolares. O que interessa aqui, no entanto, são as considerações gerais feitas inicialmente pela orientadora. Depois de afirmar que as crianças dos grupos escolares pertenciam ao meio social pobre, não raro eram *desajustadas*, *tristes*, *revoltadas*, *tímidas*, *choronas, carentes* e de *aspecto doentio*, provenientes de lares *desajustados*, com pais *incultos*, Ada Cabeda apresenta as condições dos edifícios escolares das escolas gaúchas dizendo:

> Os nossos Grupos Escolares funcionam em prédios adaptados. Salas pequeníssimas, rigorosamente frias no inverno e extremamente quentes no verão. Mal ventiladas e iluminadas. Não há instalação sanitária. Carteiras bipessoais, dificultando o trabalho socializado (Revista do Ensino. n° 65, novembro de 1959).

Muitos são os registros nas memórias das professoras, em relatórios de diretoras, em correspondências escolares, que demonstram essa precariedade. Roberto Moreira, quando esteve no Rio Grande do Sul, também criticou e descreveu minuciosamente as más instalações das escolas públicas. Das escolas que visitou no Estado gaúcho, Roberto Moreira classificou-as, segundo os prédios, em: **próprios e definitivos** – bons, médios e sofríveis; **adaptados** – satisfatórios e precários; **provisórios** – precários. Dentre os prédios visitados pelo professor Roberto Moreira, o do *Grupo Escolar Venezuela*, situado no Bairro Niterói em Porto Alegre foi considerado o melhor: de alvenaria, com dois pavimentos, bem arejado e iluminado, com auditório, salas especiais para ensino e prática de artes aplicadas e desenho, biblioteca, museu, pátio coberto, área livre e jardim. Além disso, o professor refere-se à ótima localização da escola. Segundo ele, estratégica, pelas facilidades de condução barata – Cr$ 0,50 o preço da passagem de bonde -, sendo localizado no "ponto de entroncamento das linhas de bonde" do bairro. Em relação à localização dos prédios, aliás, Moreira detecta uma situação atípica em relação a outras cidades e Estados do país: alguns dos melhores prédios escolares estavam localizados em áreas suburbanas das cidades ao invés de estarem localizados em áreas centrais,

e isso era, segundo ele, em função da "dificuldade crescente de terrenos no perímetro central da cidade" (p. 109).

A descrição de boa parte dos prédios visitados por Roberto Moreira (1955) é, no entanto, desoladora. Veja-se dois casos. O primeiro, sobre o *Grupo Escolar Voluntários da Pátria*, de Porto Alegre, "não muito distante do centro da cidade", e o segundo, sobre escolas no município de Itaqui, na região da fronteira com a Argentina:

> As salas se intercomunicam, sem corredores para escoamento dos alunos, a distribuição de luz é deficiente, duas das salas assumem aspecto de corredores, outras funcionam num porão de baixa altura, outras ainda num barracão de madeira, situado nos fundos, quente no verão e frio e úmido no inverno; os pátios quase não existem, pois são verdadeiras nesgas de terra; as instalações sanitárias são insuficientes; o mobiliário é primitivo, tosco e surrado pelo uso (p. 113).
>
> No Município de Itaqui, encontram-se escolas de construção a mais primitiva possível: parede de pau a pique, recobertas de barro, chão não assoalhado, coberta de palha, com sala de aula acanhadíssima, mau mobiliário (velhas carteiras para dois e três alunos, sendo que, em uma delas, simples bancos de madeira). A de Mariante Pinto (2° distrito) apresenta apenas uma portinhola e duas janelinhas; a de Curuçu é quase uma toca de barro; a de Silvestre (1° distrito) é um galpão do qual, apenas, a terça parte é aproveitada pela escola (p. 114).

Se houve, contudo, falta de investimentos na construção de prédios adequados para o funcionamento das escolas públicas, isso não significou um descuido em relação aos aspectos internos dos edifícios escolares. A organização, o cuidado, o arranjo, a ornamentação do interior dos prédios escolares e das salas de aula eram freqüentemente reguladas. O caráter educativo e formativo era o que estava em questão para os administradores e orientadores do ensino público. Veja-se como se dirige a professora Olga Acaun Gayer, Diretora Geral da Instrução Pública, em 1940, às diretoras das escolas públicas através de um comunicado escrito:

> A escola deve preparar-se para receber as crianças de tal modo que elas sintam desde logo a sugestão educativa de um ambiente de ordem, de harmonia e de arranjos que trazem um esforço de beleza e de conforto. (A precariedade de instalações não isenta o professor da obrigação de procurar tornar atraente a sala de trabalho, pois, em quaisquer condições, haverá sempre alguma coisa que com boa vontade e dedicação se poderá melhorar) (Diretoria da Instrução Pública. Comunicado n° 3, 02/04/1940).

Segue o comunicado associando solidariedade, espírito de classe, responsabilidade e participação dos alunos com a *ordenação do ambiente de classe.*

As campanhas escolares ressaltando comportamentos e práticas sociais *saudáveis*, a exibição de imagens religiosas, as inscrições pedagógicas reforçando as virtudes e condutas desejadas aos alunos, as máximas e os códigos do bom aluno, do bom brasileiro – todas práticas escolares que serão tratadas nos próximos capítulos -, tiveram nos corredores e nas salas de aulas das escolas um espaço educativo fundamental. Nas comemorações da Semana da Pátria de 1944, as professoras e as diretoras foram orientadas pela Secção Técnica da Secretaria de Educação no sentido de que a campanha *o bom brasileiro* deveria ser também:

> (...) divulgada nas dependências da escola, em faixas, cartazes, quadros negros, usando-se ainda ilustrações acompanhadas de dizeres que falem aos olhos e à compreensão das crianças e lhes sirvam de iniciativa às práticas desejadas (Departamento de Educação Primária e Normal, 1944).

Sobre o ambiente escolar, o *Programa Mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado* (Decreto 8020, de 29/11/1939) registra:

> O ambiente escolar exerce influência poderosa sobre a formação estética dos alunos. A simplicidade cheia de encantos de uma sala de aula clara, na qual os objetos comuns são dispostos com graça, onde a decoração singela lembra os trabalhos escolares e as grandes festas, (...) a beleza que se derrama desse arranjo original, naturalmente, se há de incorporar à vida do aluno. A ordem é a condição essencial da formação estética e eis porque a escola deve oferecer aos alunos, na disposição dos móveis e objetos, no asseio das suas dependências, exemplo e estímulo constantes. As crianças devem cooperar na manutenção dessa ordem, como no arranjo da sala, recomendando-se que se lhe permita propor e executar modificações na colocação dos móveis, na seleção dos elementos que devem entrar na ornamentação, na escolha e arranjo das flores a serem dispostas no vaso, etc.

Se o espaço escolar era considerado educativo por excelência, interessa aqui apreender como nesse espaço escolar (salas de aulas, corredores, pátio, etc) se instauraram processos de objetivação e de subjetivação da infância. Nesse sentido, nada iguala-se à observação e à **vigilância da recreação dos alunos**, especialmente em 'situações naturais': o espaço-tempo do recreio escolar. Assim, pode-se dizer que "o pátio do recreio constituía uma 'esfera de supervisão moral' " (Dave Jones, 1993, p. 67). Ou como afirmou Michel Bouillé (1988), "o pátio descoberto é, do ponto de vista da higiene e da saúde das crianças, a parte da escola mais importante depois da sala de aula. O pátio se reveste de uma extrema importância para a

vigilância das crianças, e da observação de um saber psicológico 'in vivo', em situação 'natural' " (p. 66)[142]. Com a vigilância durante o período das recreações, "se constituiu todo um saber empírico sobre o caráter da criança, sobre a sua psicologia, sua afetividade, seus 'desvios'. (...) A vigilância das recreações, por seu caráter indiscreto e perfeitamente unívoco, *deve permitir captar a verdade mesma da alma infantil no entusiasmo da atividade lúdica* " (Michel Bouillé, 1988, 143/144. Grifo meu). Ver-se-á nos exemplos adiante como as orientações das *especialistas educacionais* do CPOE iam no sentido de reafirmar que era na observação cuidadosa e criteriosa dos comportamentos das crianças no espaço do pátio escolar, no horário do recreio – em seu estado natural, em suas manifestações livres e espontâneas - que um professor poderia conhecer *verdadeiramente* cada criança.

As observações das crianças configuraram-se também como uma prática divisória. Para Michel Bouillé (1988), as observações permitiram, além de ajudar a constituir uma ciência humana – a Psicologia -, "estabelecer uma pequena classificação psicológica das crianças, caracterizar aquelas que se afastavam da regularidade das regras, prevenir as desordens possíveis, os comportamentos ilícitos" (p. 144/145). As classificações e divisões do tipo: *equilibrado-desequilibrado, calmo-agitado, disciplinado-indisciplinado, normal-anormal, inibido-desinibido, solidário-egoísta, ajustado-desajustado, dócil-agressivo, controlado-descontrolado*, *difícil*, *neurótico*, etc, foram construídas a partir dessas observações em uma "postura etnológica" (Michel Bouillé, 1988).

A vigilância das crianças no recreio escolar pode ser considerada parte de um conjunto de "pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos"; já que o "exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam" (M.

[142]A vigilância das crianças em seu "estado natural" na escola primária parece ser um desses princípios e práticas pedagógicas difundidas *mundialmente*. Para além da realidade francesa, referenciada no trabalho de Michel Bouillé (1988), Maria Filomena Mônica, estudando a escola primária portuguesa no período da ditadura salazarista, afirma que "segundo as autoridades educacionais, as actividades recreativas [dos escolares] deviam ser sempre mantidas sob estreita vigilância. (...) Era precisamente através delas que o professor melhor podia descobrir o carácter do aluno, corrigir a sua natureza rebelde e inculcar nele as normas desejadas" (1978, p.322). Certamente as produções no campo da Psicologia da infância que circularam amplamente nos vários países entre o final do século XIX e ao longo do século XX, como por exemplo os trabalhos de Edouard Claparède, que defendia um conhecimento apurado das características bio-sócio-psicológicas das crianças que pudessem ancorar cientificamente o ensino, são também responsáveis pela difusão desses princípios e práticas que tornaram-se corrente nas escolas primárias.

Foucault, 1991, p. 153/154). O recreio escolar pode ser caracterizado, portanto, nessa perspectiva, como um "observatório da multiplicidade humana" (M. Foucault, 1991, p. 154).

Esse espaço escolar – o recreio - como um observatório dos comportamentos infantis, foi uma das questões centrais trazidas pelo movimento renovador que intentava construir discursos e práticas pedagógicas cientificamente fundamentadas. A questão do recreio escolar – livre ou com a intervenção/participação das professoras - foi recorrente no período em questão (especialmente no discurso do CPOE). Veja-se, a seguir, alguns exemplos.

No primeiro caso, trata-se de um Comunicado assinado pela Diretora Geral da Instrução Pública, em 1940:

> **Recreio Escolar**. O recreio ensejará a intervenção direta ou indireta do professor para que os alunos adotem durante o mesmo padrões de conduta coerentes com os valores que a escola ambiciona incorporar à personalidade das crianças a ela confiadas.
> Entregando-se os alunos, nesse período, a atividades de sua livre escolha, mais fácil será ao professor surpreender-lhes as particularidades de caráter e temperamento, as preferências individuais, os gostos, as tendências, as marcas do meio em que vivem, para, conforme os desajustamentos verificados: isolamento ou hostilidade aos companheiros, conflitos entre indivíduos ou grupos, agressões, infrações às boas maneiras, depredação da propriedade escolar -–agir segundo cada caso e cada criança.
> Afora a intervenção do professor nos casos de inadaptalidade às exigências do meio escolar, cabe-lhe inspirar aos alunos o emprego do tempo de recreio em atividades de onde possam colher a maior soma de possibilidades educativas. Com esse fim, procurará estimulá-los à prática de jogos, brinquedos ou ocupações que pressupõem o exercício de qualidades apreciáveis, como: capacidade de organização, lealdade ao grupo e aos adversários, respeito aos direitos alheios, responsabilidade num resultado comum, atitude correta em face da derrota, perseverança, obediência à lei aceita livremente, capacidade de usar a leitura e o estudo da natureza como meio de recreação, etc.
> A saída das classes para o recreio e o retorno à sala de aula, bem como a circulação dos alunos individualmente ou incorporados deve fazer-se com respeito a certas normas que assegurem tranqüilidade de trabalho e locomoção desimpedida a todos. Evitar-se-á perturbar as atividades de outras classes, provocar atropelos e algazarras, obstruir os corredores, interceptar as passagens ou bater com os pés ao caminhar. Em certas ocasiões – aquisição da merenda, subida e descida de escadas, travessia de corredores, etc. – chegarão os alunos por si mesmo a verificar a conveniência de se disporem em filas de um. Não é, porém, necessário nem desejável que essa formação seja imposta obrigatoriamente em todos os deslocamentos de grupos. O critério conveniente será adotarem, os alunos, em cada circunstância, a conduta que seria desejável mantivessem em situações aproximadamente iguais da vida real (Diretoria da Instrução Pública. Seção Técnica. Olga Acauan Gayer. Diretora Geral. Comunicado nº 3, 02/04/1940).

Veja-se que o olhar do professor se manifestaria "sob sua forma indiscreta: o aluno pego de surpresa em estado natural, por um olhar oculto, é observado, analisado, julgado" (Michel Bouillé, 1988, p.141), conforme sugere o segundo parágrafo do Comunicado. Com essa atitude seria possível, ao professor, "agir segundo cada caso e cada criança", transformando assim cada um em *um caso*, configurando, portanto – como no procedimento das práticas de 'descritibilidade' da infância analisadas anteriormente – uma situação de individualização. Contudo, na medida em que se colocava cada caso em relação aos demais, ou cada criança em relação a cada uma das outras, impunha-se, também, a normalização e com ela processos de homogeneização. Esse é o primeiro aspecto que chama a atenção nesse Comunicado. Um segundo aspecto, é a orientação em relação à não-obrigatoridade na adoção das condutas desejáveis aos alunos no espaço escolar – questão já mencionada no início deste capítulo em relação à Campanha de Boas Ações. A autoconsciência, a direção de si mesmo ou *por si mesmo*, o reconhecimento das próprias faltas e a autocorreção, seriam, assim, as metas a serem atingidas com a boa direção das atividades em situações escolares as mais diversas: no recreio, na saída das classes, na circulação nos corredores, nas escadas, na merenda. Isso seria possível, segundo o Comunicado, com a *intervenção* (no caso dos inadaptados), a *inspiração* e a *estimulação* (de "qualidades apreciáveis") por parte dos professores. Ligada a isso, e como um terceiro aspecto que se pode salientar desse Comunicado, está a idéia de que a escola deveria adotar "situações aproximadamente iguais às da vida real". O CPOE defendia que o "domínio de si" – como abordei no item primeiro deste capítulo - supunha, em algumas situações, sacrifícios, renúncias e privações por parte dos alunos. Para tanto, sugeria que o aluno fosse colocado em **situações reais** de sacrifício e de renúncia na escola para que isso fosse *transferido* para a esfera social, capacitando o aluno para o enfrentamento de situações cotidianas com essas mesmas características: momentos em que se defrontasse com a necessidade de privações e sacrifícios. O Comunicado transcrito acima assenta-se sob essa mesma lógica: reproduzir, na escola, a vida. Nesse caso, contudo, em situações de positividade, ou seja, as condutas desejáveis socialmente teriam também de ser vividas na escola. A idéia da *sociedade em miniatura* encontra, aqui, uma elaboração sofisticada. Ela deveria tomar forma não apenas em situações de "aprendizagem instrucional" (ensinar Matemática reproduzindo o comércio, ensinar Linguagem oral e escrita em situações de uso cotidiano, por exemplo) mas muito mais em ocasiões que exercitassem o sujeito produtivo e disciplinado.

Em um segundo caso, a temática do recreio escolar aparece em um Comunicado do CPOE, em 1958:

> O recreio ou "hora da reparação", prática de grande importância e valor na escola, merece atenção acurada e esclarecida orientação por parte dos senhores professores.
> Como sabemos, a fadiga física e mental predispõe desfavoravelmente ao trabalho, provocando distrações, tédio, desinteresse e toda sorte de reações de defesa orgânica. Também, o trabalho escolar continuado, forçando a criança a uma mesma posição durante algum tempo constrangendo-a a atividade "regular", tende a formar uma atitude negativa face à escola.
> Assim sendo, a organização escolar vale-se do recreio que, renovando as energias físicas e psíquicas, normaliza os processos fisiológicos e age como estimulante da energia e do interesse. Por outro lado, a atividade recreativa também descarrega a necessidade orgânica de movimentação, estabelece equilíbrio funcional e torna os alunos calmos e disciplinados.
> Tem ainda o recreio a função de satisfazer interesses sociais e morais, habilitando o aluno à vida em sociedade e grupo, disciplinando-o, ajustando-o ao auxílio mútuo e à cooperação, habilitando-o ao auto-controle e à disciplina grupal e social.
> Quanto ao mestre, o recreio lhe permitirá observar o aluno em livre e espontânea manifestação, fora da atividade disciplinada da classe. É no recreio que, quase sempre, o aluno manifesta sua verdadeira individualidade.
> Convém salientar, ainda, que entre as vantagens de caráter individual e social do recreio, figura a melhoria progressiva do linguajar do aluno ao contato social amplo e franco com os demais colegas e professores.
> Face, pois, à importância da hora da recreação, na escola, encarecemos a necessidade de os senhores professores assistirem seus alunos durante a referida hora (CPOE. Alda Cardoso Kremer. Diretora. Ofício Circular nº 254. Reproduzido na Revista do Ensino. nº 57, novembro de 1958).

Como nos demais exemplos, nesse reproduzido acima, também as questões da disciplina, do autocontrole, da cooperação, do relacionamento entre colegas, das vantagens pedagógicas (melhoria da linguagem, por exemplo), da possibilidade da observação do aluno em "livre e espontânea manifestação, fora da atividade disciplinada da classe", são arroladas como vantagens do "recreio assistido". O que chama atenção, porém, e torna singular esse Comunicado é a questão da **corporeidade** que nesse caso foi mencionada. Aparecem aqui os processos fisiológicos, as necessidades orgânicas e, de forma associada, a fadiga mental e a física, as energias físicas e as psíquicas. As atividades recreativas atenderiam, assim, "à necessidade orgânica de movimentação", estabelecendo o "equilíbrio funcional" e colaborando nas disciplina dos alunos. A "hora da reparação" era, nesse sentido, momento de reposição das energias e de atendimento de uma das necessidades primeiras das crianças que em outras

situações a escola não atendia: a do movimento. Contra a imobilidade, a fadiga, o tédio, o desinteresse, a repetição, estavam a energia, o interesse, o movimento, propiciados pelo recreio escolar.

A questão da atividade lúdica no espaço do recreio como forma de evitar desajustamentos, com um sentido terapêutico, para recuperar crianças *difíceis*, *agressivas*, *neuróticas*, aparece mais explicitamente no terceiro caso, transcrito a seguir. É uma situação de questionamento por parte de uma professora - *O recreio deve ser livre ou dirigido?* -, encaminhada à Revista de Ensino para a Seção *Respondendo a perguntas*. A resposta foi dada por uma *técnica educacional* do CPOE:

> **O recreio deve ser livre ou dirigido?**
> Considerando-se a recreação como parte do processo educacional, deve a escola proporcionar a seus alunos possibilidades para a realização de um programa completo de atividades lúdicas, de acordo com o meio e com seus recursos.
> Justificamos nosso parecer, levando em conta:
> a) A vida nas cidades com suas restrições e limitações de toda espécie, impede a criança de brincar e até inibe de fazê-lo, quando se oferece uma oportunidade.
> b) Nas zonas suburbanas e rurais, desde cedo, a criança começa a trabalhar. As horas de lazer, os domingos e feriados, são muitas vezes malbaratados por falta de idéias, de sugestões e de iniciativas que venham levantar o nível sócio-cultural da localidade.
> c) A criança cresce e amadurece brincando. Muitos desajustamentos do adulto têm suas raízes na carência de brinquedos durante a infância ou na ausência de direção. Criança que não brinca é criança doente. Criança que brinca mal ou que se entrega a práticas negativas, caminha para um desajustamento futuro ou, como já tem acontecido, para a sua auto-destruição.
> d) Sabemos que crianças difíceis, agressivas e neuróticas podem ser recuperadas através de brinquedos e jogos; em geral, estas perturbações se originam de um "déficit" em relação à recreação.
>
> Portanto, a recreação bem orientada constitui um dos recursos de que a psicologia moderna se utiliza no sentido de assegurar aos nossos alunos o desenvolvimento harmonioso e total de sua personalidade.
> Consideramos também interessante deixar as crianças agirem livremente durante os recreios, pelo menos duas vezes por semana, conforme a natureza da classe.
> Nestas ocasiões o professor, dentro de situações vitais, terá oportunidade de melhor observar vários aspectos da conduta infantil, principalmente no que se refere aos níveis de desenvolvimento intelectual, social e emocional.
> O professor poderá distinguir com mais clareza, por exemplo: as crianças que têm interesses mais complexos das que possuem reduzido número de interesses. E perguntará a si próprio:
> - Por que reagem assim?
> - Por falta de estímulo, por limitações intelectuais?

- E quanto ao grau de iniciativa?
- Como procuram realizar seus interesses?
- Haverá crianças que não podem se controlar? Em que sentido?
- Quais as que merecem confiança de seus companheiros?
- Por que algumas são tão violentas?
- Como estabelecem relações entre si?
- Quais são as crianças tímidas?
- Por que algumas não brincam?

Estas e outras manifestações do comportamento infantil encontrariam uma total expressão dentro de uma situação de **recreio livre,** durante o qual, sentido-se sós, longe da vigilância dos adultos, agiriam com mais espontaneidade e naturalidade (CPOE. Suelly Aveline. Técnico em Educação. Revista do Ensino, nº 57, novembro de 1957).

Os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, todos os tipos de atividades lúdicas, eram considerados um recurso – associado sempre à Psicologia Moderna - para assegurar "o desenvolvimento harmonioso e total da personalidade dos alunos". O recreio era fundamental para as crianças da cidade em função das limitações da vida moderna; para as crianças das zonas rurais, considerando a necessidade de trabalho precoce e os limites sócio-culturais das comunidades. Era fundamental ainda para evitar a autodestruição e casos de adultos desajustados; para recuperar "crianças difíceis, agressivas e neuróticas".

A *técnica educacional,* considerando o recreio escolar como o espaço adequado, a melhor oportunidade para que o professor observasse os "vários aspectos da conduta infantil", propõe um conjunto de questões para que os professores pudessem melhor examinar os comportamentos infantis (antes de lançar as questões, a *técnica* afirma que o professor "*perguntará a si próprio".* Os professores são sempre colocados na situação daquele que interroga, questiona e examina, aquele que "conversa consigo mesmo"). Conclui sua resposta à questão sobre se *o recreio deve ser livre ou dirigido,* com a defesa do **recreio livre**, já que os alunos "longe da vigilância dos adultos, agiriam com mais espontaneidade e naturalidade". Nessa ação livre, espontânea e natural das crianças seria possível, ao professor, conhecê-las mais profunda e verdadeiramente. Em conhecendo mais e melhor *a alma infantil* estaria capacitado para uma intervenção educativa com maiores probabilidades de resultados efetivos.

A observação dos alunos no recreio escolar atuou, assim, como uma das formas de objetivação da infância. Contudo, todos os exemplos aqui registrados como práticas de objetivação e de subjetivação da infância no contexto escolar (o trabalho desenvolvido na Clínica de Conduta Infantil do CPOE, as fichas para observação dos alunos, os questionários, as

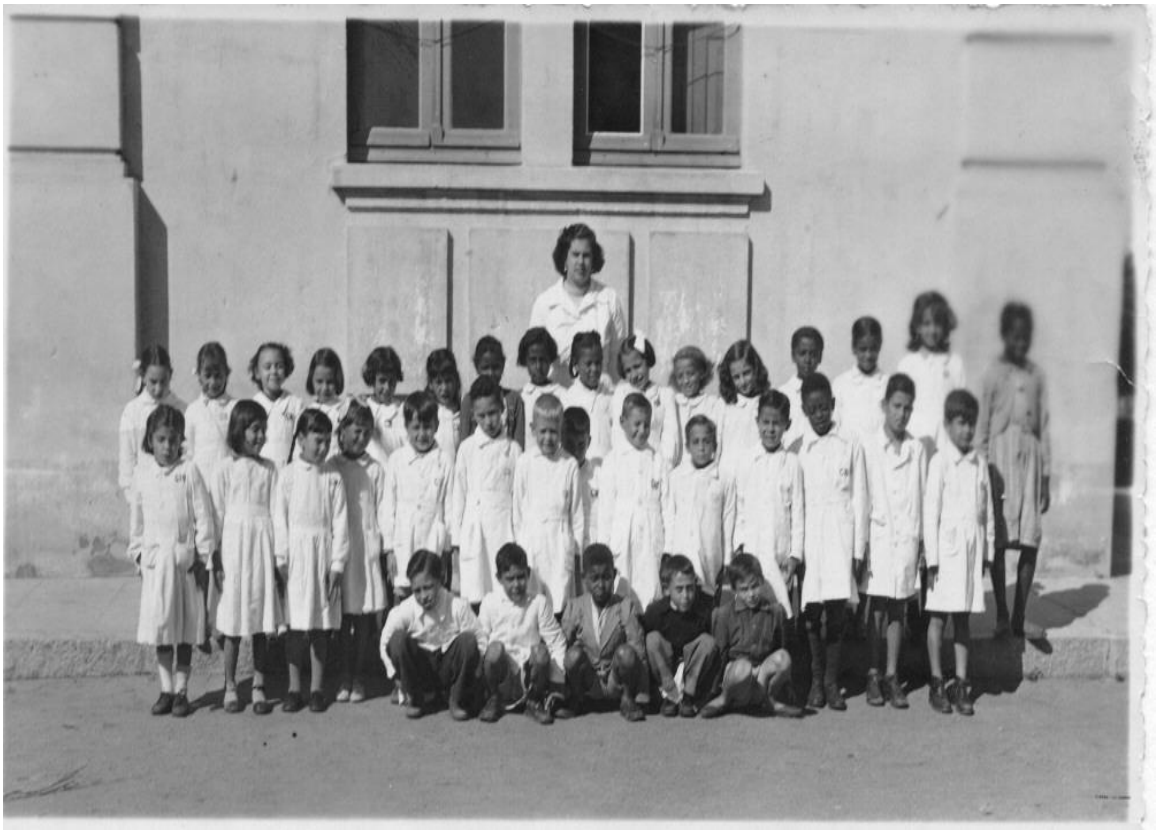
biografias e autobiografias, os testes de classificação dos escolares, as provas objetivas, a observação sistemática dos alunos) tornaram possível a classificação, a categorização, a descrição e a comparação dos escolares, caracterizando formas de 'descritibilidade' da infância. Abordar-se-á, a seguir, o currículo escolar como uma forma de regulação social, de socialização da infância e de disciplinamento (capítulo 5), e algumas das práticas experienciadas pelas crianças no cotidiano escolar que, associadas a essas formas de 'descritibilidade' da infância aqui descritas, funcionaram como tecnologias do eu (capítulo 6).

****

TERCEIRA PARTE

ENTRE CORREDORES E SALAS DE AULAS DA ESCOLA PRIMÁRIA: O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS ESCOLARES

CAPÍTULO 5
Ocupações ativas, problemas vitais: o currículo da escola primária sob a influência do movimento renovador



No ambiente da classe e da escola, nas relações entre professores, entre alunos, e entre alunos e professores, devem prevalecer os mesmos princípios que se apontam às crianças como sendo os do reto pensar, sentir, querer e agir (Comunicado do CPOE, 1946).

As disciplinas que integram o currículo devem ser, principalmente nas primeiras séries, desenvolvidas de forma globalizada ou, no mínimo, correlacionadas pela ordem psicológica, em obediência a aspectos do psiquismo da criança, como seja, ao seu sincretismo (Ruth Ivoty da Silva. *A escola primária e sua função*. Revista do Ensino, nº 57, novembro de 1958).

5

Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas
informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de
agir, sentir, falar e "ver" o mundo e o "eu"
(Thomas Popkewitz, 1994, p. 174).

Neste capítulo desenvolvo a análise do currículo da escola primária, na perspectiva de Thomas Popkewitz (1994), como **regulação social**. Para esse autor, a "noção de regulação não serve para atribuir distinções de bom/mau ou moral/imoral quando se fala do processo de escolarização. Ela é utilizada para reconhecer uma premissa sociológica de que todas as situações sociais têm restrições e constrições historicamente inscritas sobre nossa individualidade" (p. 191). Ainda segundo Popkewitz, "a regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social" (p. 194). A perspectiva de currículo como regulação social permite, também, uma aproximação com o conceito de **discurso regulativo** de Basil Bernstein (1996). O conceito de discurso regulativo permite analisar, por um lado, a especificidade daquilo que é transmitido e adquirido no interior das práticas pedagógicas e, por outro, o "sujeito moral específico que é construído pelas (e no interior das) regras que subjazem a esse discurso" (Jorge Larrosa, 1998, p. 50).

Analiso, assim, primeiro o currículo escolar como constituído por um discurso regulativo, ou seja, constituído por padrões de conduta, de caráter, de comportamento, de sensibilidades, de subjetividades. O discurso regulativo como um 'espaço' que capacita os sujeitos para uma forma particular *de sentir*, *de pensar e de agir*. Em segundo lugar, neste

capítulo, examino um *veículo* privilegiado desse discurso regulativo: os livros e as leituras escolares. Obviamente, recorri aos próprios manuais escolares para proceder à análise desse último aspecto. A escolha desses livros escolares deu-se a partir de dois critérios: em primeiro lugar, considerei os livros mencionados nos pareceres das obras analisadas por comissões para serem usados nas escolas primárias ou os livros que foram divulgados em listas e recomendados pelo CPOE; em segundo lugar, optei por livros produzidos no Rio Grande do Sul, por professores ou pedagogos gaúchos, com o intuito de perceber a produção, a incorporação e a divulgação de um pensamento pedagógico *interno* e suas influências.

Por fim, saliento que destaquei, na análise do currículo escolar, o *Decreto 8020* de 29/11/1939, que aprovou o *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado* [143]. Isso se deve ao fato de que tais Programas são um marco da adoção dos princípios da Escola Renovada no ensino público gaúcho. Além disso, eles são de uma precisão impressionante: cada disciplina escolar (*Linguagem*, *Matemática*, *Estudos Sociais*, *Estudos Naturais*, *Desenho* e *Artes Aplicadas*, *Música*) de cada uma das cinco séries contém os *objetivos gerais da matéria*, os *objetivos específicos*, o *mínimo essencial* e a *normativa*. Embora o Programa de Ensino de 1939 não seja o único material considerado nessa análise foi, sem dúvida, o documento privilegiado e foi, na medida do possível, confrontado com o *Programa dos Colégios Elementares*, de 1910, com o *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Público do Estado,* de 1927 (Decreto nº 3903 de 14 de outubro de 1927), e com Comunicados do CPOE (períodos anteriores e posteriores à aprovação do Programa de Ensino de 1939).

O título do presente capítulo indica dois aspectos fundamentais do currículo escolar e estão referidos no próprio Programa de Ensino de 1939: as *ocupações ativas* revelam a centralidade que a ação dos sujeitos obteve, no período da renovação, no processo de aprendizagem, uma ênfase na "aprendizagem em situações reais da vida"; as *ocupações ativas*, conforme o Programa de Ensino, eram as melhores formas de motivação e estímulo para cada novo processo de ensino-aprendizagem. Os *problemas vitais e atraentes* estavam relacionados aos interesses e às necessidades infantis, sobre as quais todo currículo da escola primária

[143] Daqui em diante, será referido apenas como Programa de Ensino de 1939; em algumas situações seguido da disciplina escolar: *Linguagem (Leitura, Escrita e Caligrafia, Composição, Gramática e Ortografia*, *Literatura*) *Matemática*, *Estudos Sociais*, *Estudos Naturais*, *Desenho* e *Artes Aplicadas*, *Música* e da série correspondente (exceto no caso de Moral e Civismo que era praticamente um único programa para todos os anos escolares).

deveria estar assentado. Não era somente necessário propor problemas para que os alunos buscassem as soluções; era preciso que fossem *problemas vitais e atraentes*.

1. O discurso regulativo da escola primária: os conhecimentos e os valores escolares

Desde o século XIX, em praticamente todo o mundo Ocidental, com a criação dos *sistemas nacionais de ensino*, à escola foi atribuído o papel de homogeneização cultural e de regulação social (António Nóvoa, 1998b). A *regeneração* física e moral das populações foi considerada, também, uma das funções da escola, especialmente da escola primária que atingia em maior número as crianças pertencentes às classes populares. A função moralizadora e disciplinadora da escola foi já amplamente tratada na literatura educacional (André Petitat, 1994; Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, 1991, 1992; Michel Bouillé, 1988; Antonie Prost, 1968, para citar apenas alguns trabalhos)[144]. Afirmar que as práticas escolares funcionavam – e funcionam - como dispositivos disciplinares não constitui, assim, uma afirmativa muito original. Contudo, interessa-me mostrar **como** determinados discursos pedagógicos configuraram saberes e práticas escolares na perspectiva da regulação social: a produção de processos cognitivos, sensibilidades, gostos, disposições, individualidades.

Nesse sentido o estudo do currículo escolar adquire centralidade. Currículo, para Jean-Claude Forquin (1992), é o **processo de seleção** no interior da cultura, dos conhecimentos, das atitudes e dos valores transmitidos na escola. A questão é que essa seleção de

[144] Segundo Michel Bouillé (1988), o monastério, o hospital e a escola são algumas das instituições disciplinares, ou seja, o autor denomina **instituições disciplinares** os "lugares onde se sujeitam os corpos, onde se vergam as almas, onde se escava 'até bem no fundo da alma'; e disciplina as técnicas que permitem realizar estes objetivos" (p. 14). Ainda segundo Bouillé, "são inerentes à instituição disciplinar: a atividade física ou intelectual – inscrita no emprego do tempo -, a vigilância lateral, hierárquica, panóptica que é, ao mesmo tempo um modo de conhecimento dos indivíduos e uma das fontes da 'sanção normalizadora' que gera punições e recompensas. O exame, intelectual, 'somatológico', moral, com seus procedimentos complexos, vem coroar o edifício onde se lêem as distorções entre o rigor ideal e a prática cotidiana, o difícil ajustamento dos efeitos aos fins" (p. 15). Foi Michel Foucault quem desenvolveu a idéia de que as sociedades modernas podem ser definidas como **sociedades disciplinares**. Essa idéia foi desenvolvida especialmente em *Vigiar e Punir* (1991). Contudo, nessa perspectiva, "a disciplina não pode ser identificada como uma instituição nem como um aparelho, precisamente porque é um tipo de poder, uma tecnologia que atravessa toda a espécie de aparelhos e de instituições para os ligar uns aos outros, os prolongar, os fazer convergir, os obrigar a exercerem-se de um modo novo" (Gilles Deleuze, s/d, p. 48). Essa formulação é bastante importante para a perspectiva da escola como instituição disciplinar que exerce formas de poder sobre os sujeitos. Um poder que é exercido *com* e *através* de um conjunto de estratégias, de dispositivos e de aparatos pedagógicos – entre eles o currículo - que impõe formas de ser dos sujeitos.

conhecimentos "implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. (...) O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo" (Thomas Popkewitz, 1994, p. 192).

O currículo escolar como uma invenção da modernidade, envolve, portanto,

> formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. (...) O currículo é uma imposição do conhecimento do 'eu' e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (Thomas Popkewitz, 1994, p. 186).

Compreendendo que um **discurso regulativo** subjaz ao currículo escolar e que disso resulta um processo de subjetivação que faz os sujeitos "lerem" o mundo social e agir sobre ele de determinadas formas, observemos a perspectiva aberta por Basil Bernstein (1996) que possibilita analisar essa questão. O autor apresenta o discurso pedagógico oficial como uma recontextualização de textos – materializam-se no conjunto de todos os dispositivos escolares -, e de suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômico e de controle simbólico. Ainda segundo Bernestein, conteúdos instrucionais e conteúdos do discurso regulativo são conduzidos no discurso pedagógico. O discurso regulativo constitui-se dos padrões de conduta, de caráter e modos de comportamentos *produzidos* pelo e no discurso pedagógico e *conduzidos* na prática pedagógica - entendida como um condutor cultural, um dispositivo singularmente humano, tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura (p. 94). A partir disso é possível afirmar que na escola primária sul-rio-grandense, com especial ênfase para as décadas posteriores à de 30, o discurso pedagógico foi portador de um discurso regulativo que se sobrepunha ao discurso instrucional – que se refere às competências especializadas.

O discurso instrucional e o discurso regulativo podem ser caracterizados por aquilo que Michel Bouillé (1988) denominou como a *dupla vocação da escola primária:* de um lado, a escola primária historicamente tem transmitido os conhecimentos como a leitura, a escrita e o cálculo (os conteúdos instrucionais); de outro, tem modelado um comportamento, inculcado uma moral prática (p. 114).

Sustento a idéia de que na escola primária gaúcha da primeira metade do século XX o modelamento de um comportamento e a inculcação de uma moral prática estiveram em primeiro plano no discurso pedagógico. Isso significa considerar a idéia de Basil Bernstein de que na escola o discurso regulativo se sobrepõe ao discurso instrucional.

Para realizar essa análise, proponho uma *classificação* dos conhecimentos escolares prescritos nos regulamentos, nos comunicados, nos programas de ensino para as escolas primárias do Rio Grande do Sul, nos seguintes termos:

- conhecimentos morais, cívicos, religiosos, higiênicos e "naturalistas" (nem sempre constituíam disciplinas escolares. Muitas vezes encontravam-se "diluídos" na prática escolar ou estavam associados a outras matérias de ensino. Em relação aos conhecimentos "naturalistas" para além das práticas, olhar-se-á obviamente a disciplina de *Estudos Naturais*);
- conhecimentos manuais, artísticos e desenvolvimento físico (constituíam as matérias de ensino que se revelavam problemáticas para/na prática escolar[145]: *Canto*, *Desenho*, *Ginástica* e *Trabalhos Manuais*);
- conhecimentos históricos e geográficos (as disciplinas de *História* e *Geografia* ou *Estudos Sociais*);
- conhecimentos matemáticos (disciplinas: *Aritmética, Geometria, Álgebra, Matemática*);
- conhecimentos lingüísticos (leitura, escrita, literatura, oralidade, gramática, ortografia. Matéria de ensino: *Linguagem* ou *Língua Portuguesa*).

Os saberes escolares se traduziam, em alguns casos, conforme visto acima, em disciplinas de ensino e, em outros, em discursos e práticas legítimas e legitimadas no cotidiano escolar. Esses conhecimentos, definidos em disciplinas escolares ou não, estavam sob o mesmo pressuposto básico: um discurso regulativo que valorizava fundamentalmente uma formação patriótica, cívica, nacionalista e que estabelecia, ainda, relações com uma formação religiosa,

[145] Problemáticas no sentido de que as professoras entrevistadas referiam-se à falta de condições materiais e pessoais para o ensino dessas disciplinas. Na documentação pesquisada há, também, um conjunto grande de correspondência dos poderes públicos às escolas e vice-versa contendo pedidos, reclamações e orientações para esse ensino.

higiênica, econômica e "naturalista", no sentido de produzir um sujeito capaz de se auto-regular. E, nesse sentido, o "ideal de homem" era o filho obediente, o aluno exemplar, o bom cidadão, o bom patriota, o cristão fervoroso, seguidor das leis, cumpridor das ordens, controlado, econômico, higiênico e, acima de tudo, racional, cujas ações cotidianas estivessem dirigidas fundamentalmente pela razão.

Considero, assim, que havia um conjunto de conhecimentos e de práticas escolares centradas na moralidade, no civismo, na religiosidade, na higiene, na economia, na ordem, na devoção à natureza, que sustentavam um projeto social: a regulação das condutas e dos comportamentos para a construção de uma ordem social harmônica. Sob esta lógica estavam associados, também, todos os conhecimentos escolares que se traduziram em disciplinas de ensino. Um primeiro conjunto de conhecimentos, que denominei, conforme o exposto, de *formação física, manual e artística*, levadas a efeito nas matérias de Canto/Música, Desenho, Ginástica/Educação Física e Trabalhos Manuais; um segundo conjunto, o dos *conhecimentos históricos e geográficos* (História, Geografia/ Estudos Sociais); o terceiro, dos *conhecimentos matemáticos* (Matemática/Aritmética/Álgebra) e, por fim, o conjunto dos *conhecimentos lingüísticos* (Linguagem: leitura, literatura, escrita, caligrafia, oralidade, ortografia, gramática, composição). Não se trata, portanto, de uma análise específica das disciplinas escolares ou dos conteúdos definidos para o ensino. Trata-se de explicitar os discursos que estavam subjacente às disciplinas e as práticas escolares. Esses discursos se articulavam no sentido de produzir, como afirmei, bons patriotas, filhos obedientes, cidadãos respeitadores da propriedade privada, das leis, das autoridades, produtivos, rentáveis, entre outras coisas.

Sob a influência do movimento renovador difundiu-se a idéia de que o ensino e os conteúdos escolares deveriam propiciar aos alunos oportunidades para resolver problemas, fazer observações e experiências, vivenciar situações reais da vida cotidiana, ou seja, oferecer condições para a preparação para a vida social. O currículo escolar deveria, portanto, contemplar mais do que conteúdos instrucionais. A escola não poderia apenas *desbravar a inteligência e povoá-la de conhecimentos.* Os saberes e as práticas escolares deveriam estar voltados, acima de tudo, para a formação da consciência moral e do caráter dos alunos. Essa era a tarefa principal dos educadores: "aos educadores (...) a quem cabe guiar crianças e adolescentes (...), caberá a elevadíssima missão, maior até que a de desbravar-lhes a

inteligência e povoá-la de conhecimentos – a de informar-lhes a consciência moral na formação do caráter" (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 75).

Os **conhecimentos morais, cívicos, religiosos, higiênicos e "naturalistas"** eram os grandes *articuladores* do discurso regulativo. Mas, cabe perguntar: o que era, efetivamente, uma formação moral e cívica? Como a questão higiênica era tratada na escola? Como os conhecimentos religiosos e "naturalistas" estavam presentes no cotidiano escolar? Esse é um primeiro conjunto de perguntas que é preciso observar ao propor essa discussão, especialmente na perspectiva do currículo como *regulação social*.

No *Programa dos colégios elementares*, aprovado em 1910, a disciplina **Instrução Cívica e Moral** aparece com a determinação de que "o professor aproveitará todos os incidentes para desenvolver esta parte do programa". Em 1927, no *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Público do Estado*, moral e civismo aparecem sob a denominação de *Ensino Cívico*. Ao consultarmos o Programa de Ensino de 1939 (Decreto 8020 de 29/11/1939) – marcadamente influenciado pelas idéias renovadoras-, podemos perceber que a normatização era no sentido de que a moral e o civismo deveriam ser "vividos" e a sua aprendizagem deveria ser feita através da vida diária da escola. Mais que uma matéria escolar, a moral e o civismo eram dois princípios básicos da escola primária. Adiante, no capítulo seguinte, mostro como o ensino de *Moral e Cívica* se efetivava em práticas como as *Ligas de Bondade* e os *Clubes de Civismo*, por exemplo.

No Programa de Ensino de 1939, os objetivos determinados para o ensino de *Moral e Civismo* eram, nos três primeiros anos da escola: o amor ao lar e à família, a obediência, a generosidade, a ordem, o respeito aos direitos dos outros, as boas maneiras, a responsabilidade na conservação da saúde e segurança individual; no quarto e quinto anos eram objetivos da matéria: cultivar o domínio de si, o espírito de solidariedade e de cooperação, o sentimento de responsabilidade. Tudo isso deveria ser ensinado e aprendido pela vivência no espaço escolar, pela condução às idéias de "bem" e do "dever" e pela "influência da personalidade do professor" (Programa de Ensino de Moral e Civismo, 1939). O **exemplo do professor**, segundo a normativa do Programa de Ensino referente ao Moral e Civismo, é que criaria as disposições favoráveis nos alunos, sendo considerado o

> estímulo e a sugestão permanente à formação dos alunos e a linha diretriz da educação, que deve revelar nas suas atitudes e ações, e a sua personalidade já formada vai calar profundamente na estruturação do caráter das crianças. Assim, conforme as virtudes ou defeitos que ele [o professor] irradia, serão os alunos *calmos* ou *revoltados*, *benevolentes* ou *malévolos*, *generosos* ou *egoístas*, *alegres* ou *bisonhos*, *entusiastas* ou *indiferentes* (Programa de Ensino de Moral e Civismo, 1939. Grifos meus).

A representação construída era a de que os alunos eram a *imagem e semelhança* de seus professores e professoras. Assim, é possível entender, em parte, porque as professoras entrevistadas negaram em seus relatos a existência de qualquer tipo de problema disciplinar nas salas de aulas em que atuaram. Se os alunos eram a imagem de seus professores e professoras, é compreensível que elas os apresentassem como serenos, obedientes e disciplinados, ou, seguindo a lógica do Programa de Ensino de 1939, *calmos*, *benevolentes*, *generosos*, *alegres* e *entusiastas* (trato dessa questão no próximo capítulo, na sessão sobre a disciplina discente).

Entre as décadas de 40 e 50, o CPOE manteve o *ensino do civismo e da moral* como pilares da escola primária. A *educação cívica* era definida como parte da educação social, que deveria ser "aprimorada, ampliada e orientada no sentido de uma vida melhor, de um verdadeiro senso nacional, de cooperação para que se tornem realidade as boas relações nacionais e internacionais" (CPOE. Comunicado n° 1, 14/04/1948). O ensino cívico era considerado parte de uma **educação integral** que deveria observar a formação de hábitos e atitudes necessárias a um convívio social *harmônico* e *sadio.* O *ensino cívico e moral* tinha como objetivo principal desenvolver o sentimento nacionalista e patriótico. No Comunicado n° 1 de 1948 do CPOE, aparece a definição do que era o *verdadeiro patriotismo* que deveria ser desenvolvido na escola: "sentimento puro e construtivo, resultante não só do conhecimento do meio físico, mas, principalmente, do meio moral, das nossas raízes históricas, das nossas tradições, das gerações que, no passado, com sacrifícios ingentes, construíram a unidade da Pátria, legando-nos um só Território, uma só Língua, uma só Fé"[146].

As biografias de "homens notáveis" como instrumento pedagógico para a formação dos escolares foram amplamente utilizadas nas atividades de sala de aula, especialmente no ensino

[146] Ao longo do trabalho, quando me referir a uma educação cívica, patriótica e nacionalista, será nessa perspectiva dada pelo CPOE. Considero que essa perspectiva representa bem as finalidades educacionais associadas à escola primária nesse período: homogenia, universalismo, coesão, sacrifício, pertencimento, ocultamento da diferença e da alteridade.

cívico. O Programa de 1910 dos colégios elementares determinava que a explicação dos principais fatos históricos em aula se desse por meio de biografias. No mesmo programa estão listadas as biografias recomendadas para esse trabalho: Colombo, Cabral, Thomé de Souza, Anchieta, Henrique Dias, Camarão, Tiradentes, D. Pedro I, D. Pedro II, Bento Gonçalves, Duque de Caxias, Marechal Deodoro, Floriano. Não é necessário um esforço muito grande para perceber que todas as biografias recomendadas estavam associadas à construção de uma memória histórica do país e, certamente, de uma história celebrativa. A prática do uso de biografias como suporte didático para as aulas de leitura, de História e das lições de moral e civismo foi mantida na escola por um período muito longo. Nas décadas de 40 e 50, o CPOE se encarregou de indicar as obras biográficas para o curso primário. Em uma lista de 1952 eram recomendadas como leituras escolares as biografias de Rui Barbosa, de autoria de Pedro Anísio (Ed. Paulinas); de Santos Dumont, Anchieta, Barão de Rio Branco, D. Pedro II, Gusmão- o padre voador, Almirante Tamandaré, Pedro Américo e Rui Barbosa, todas escritas por Renato Fleury (Ed. Melhoramentos); de Coelho Neto e Tobias Barreto, de autoria de Paulo Dantas (Ed. Melhoramentos); de Olavo Bilac, escrita por Leonardo Arroyo (Ed. Melhoramentos); de Joaquim Nabuco, por Carolina Nabuco (Ed. Melhoramentos); Pequena história de uma grande vida, escrita por Alvarus Oliveira (Ed. Souza); Infância humilde dos grandes homens, por Clemente Luz (Ed. do Brasil).

Em relação à **higiene**, ela aparece associada às *Ciências Físicas e Naturais* em 1910, na forma de preleções em 1927, para, em 1939, figurar como um conteúdo específico da disciplina de *Estudos Sociais*, onde um de seus objetivos era o de oferecer, conjunta e articuladamente, "oportunidades para a formação moral, social, higiênica e estética" (Programa de Ensino de Estudos Sociais do 3° ano, 1939). Em 1947, com a *Lei Federal do Ensino Primário*, surgem, então, os *conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho*, no curso elementar (1º ao 4º ano); no curso complementar (5º ano), a *Higiene* estava associada novamente (como 1910) às *Ciências Naturais.*

Havia, contudo, em relação à *Higiene*, uma excessiva preocupação com o asseio dos escolares, da sua casa, de suas famílias. Preocupação que desencadeava campanhas ao longo do ano escolar para formação de hábitos de limpeza pessoal, de melhoria das condições sanitárias, de prevenção de doenças, de hábitos de vida e alimentação saudáveis. A preocupação com as questões da saúde e da higiene expressou-se em práticas como, por

exemplo, os *Pelotões da Saúde* – abordados no próximo capítulo -, considerados uma das mais importantes *instituições auxiliares do ensino*. No Programa de Ensino de 1939, os conteúdos de *Higiene*, da disciplina de *Estudos Sociais*, estavam relacionados a essas questões indicadas acima. Previa-se que se trabalhasse, por exemplo, com temáticas do tipo: cuidados corporais (higiene pessoal); vestuário adequado; asseio da casa e da escola; alimentação (alimentos e bebidas recomendadas, horários das refeições, conservação dos alimentos, etc); cuidados com a saúde; moléstias contagiosas (tuberculose, lepra, escarlatina, tifo, bubônica) e as suas formas de profilaxia; as vacinas; água potável; álcool e fumo (certamente no sentido da prevenção); respiração; habitação rural e urbana; ar, água e esgoto; asseio e saúde nas cidades (postos de saúde, tratamento e distribuição de medicamentos, vacinas e alimentação às crianças); higiene mental.

O **ensino religioso** nas escolas públicas, sabidamente uma questão polêmica desde a implantação da República em todo o Brasil[147], no Rio Grande do Sul teve os seguintes desdobramentos, do ponto de vista legal:

> (...) *É vedado aos professores públicos ministrar ensino de qualquer religião* nas salas em que funcionam as aulas, bem como permitirem, para esse fim, o uso do material fornecido pelo governo (Decreto 3.903 de 14/10/1927).
> O ensino religioso será de *freqüência facultativa,* sem ônus para o escolar, nem para o Estado, e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos seus representantes legítimos (Decreto 6024 de 22/07/1935).
> O ensino religioso, observado o dispositivo do artigo 191, item VI, da Constituição Estadual, e na medida em que a doutrina respectiva se harmoniza com as normas pedagógicas em vigor, *será disciplina integrante do currículo*

[147] A separação entre a Igreja Católica e o Estado é oficializada com a implantação do regime republicano. Com isso, foi introduzido o ensino leigo nas escolas públicas. Segundo J. Silvério Baia Horta (1994), se a Igreja Católica aceitou o novo regime o mesmo não aconteceu com o clima laicista que ele adquiriu. A reação católica logo foi sentida. No caso do ensino religioso nas escolas, a reação dos católicos será manifestada principalmente a partir do lançamento da revista *A Ordem* (1921) e da criação do Centro Dom Vital (1922). Desde então, a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas seria uma das questões perseguidas pelos católicos. Isso foi garantido com a promulgação do decreto 19.941, em 1931, com a ajuda significativa de Francisco Campos, Ministro do recém criado Ministério da Educação e Saúde do governo provisório de Getúlio Vargas. Posteriormente, "graças à pressão exercida pela Liga Eleitoral Católica, a Igreja conseguiu fazer com que o ensino religioso escolar fosse incorporado à Constituição de 1934" (Horta, p. 120). Pela carta constitucional de 1934, a freqüência às aulas de ensino religioso era facultativa. Com a Constituição de 1937, redigida por Francisco Campos, "era a própria inclusão do ensino religioso no horário [escolar] que se tornava facultativa" (Horta, p. 121). Para conhecer mais sobre o papel dos católicos nos rumos da educação brasileira, sobre a questão do ensino religioso no ensino público e os debates entre educadores católicos e educadores liberais, ver os trabalhos de José Silvério Baia Horta. *O Hino, o sermão e a ordem do dia. A educação no Brasil (1930-1945)* (1994); e de Carlos Roberto Jamil Cury. *Ideologia e educação brasileira* (1978).

> *dos cursos primário, rural, secundário, normal e profissional,* mantidos pelo Estado (Decreto 4898 de 13/03/1954. Grifos meus).

O movimento proibido-facultativo-obrigatório do *Ensino Religioso* nas escolas públicas primárias é bastante interessante e instigante, pois indica a possibilidade de análise das forças sociais, culturais e escolares que operaram nesse movimento. Há, porém, uma outra possibilidade de análise da questão religiosa na escola pública desse período. É sobre essa possibilidade que pretendo lançar o olhar.

Havia, pois, uma imposição muito mais forte do que os dispositivos legais para o caso do *Ensino Religioso* na escola primária. O *Ensino Religioso* sempre fez parte da cultura escolar porque era parte da vida das professoras e, muitas vezes, das comunidades onde a escola estava inserida. No depoimento de uma das professoras entrevistadas, aparece a indicação da relação entre vivência religiosa e prática profissional:

> Também com referência à Religião eu também fazia parte... eu era filha de Maria e de São José, era não sei de que mais. Então eu cheguei lá [na comunidade], me apresentei pro padre lá do Herval e digo: "oh, se o senhor precisar de mim prá algum trabalho aí, eu estou me oferecendo". Ele disse: "ah!", já ele veio, "ih!, a senhora nem conhece as moças daqui. Ninguém quer saber de... nem vem na Igreja. São umas três ou quatro que aparecem". Eu digo: "por isso mesmo que a gente tem que fazer um trabalho com elas, com essas moças, prá virem à Igreja. Quem sabe se a gente organiza isto, aquilo...". Ele diz: "não! Eu até vou lhe dar o nome das moças que freqüentam". Eu digo: "essas eu não quero saber, pois elas já freqüentam!". (...) Eles faziam procissão lá. Mas as procissões eram assim: as pessoas ficavam nas janelas e só quem ia eram aquelas velhotas, beatas, assim, que iam às procissões. *Então o que é que eu fiz? Eu não podia obrigar as crianças a irem. Mas eu conversei com todas as crianças do colégio e disse: "olha, vai haver uma procissão assim, o patrono, tá, tá, tá... Vocês estão convidados. Vocês gostariam de participar? Peçam pro pai, prá mãe e tal dia vocês vêm com a resposta se quer ir e tal". Foi o colégio inteiro na procissão! Cantando e tudo!* O padre ficou de boca aberta. Então, terminou a procissão e todos entraram na Igreja e aí o pior é que ele fez o maior elogio prá mim. E eu não gostei. Eu não fiz mais que a minha obrigação! Bom, mas também fiquei contente! (...) Isso foi em 1941! (D. Ana, 79 anos).

Como relata D. Ana, as professoras levavam para o interior das escolas e das salas de aulas suas vivências religiosas. No próximo capítulo, quando tratar das celebrações religiosas, será possível ver mais claramente como se efetivavam as práticas religiosas no espaço escolar, que iam desde a *benção de santinhos* na escola até a preparação das crianças para a Primeira Comunhão.

As questões **"naturalistas"** (exaltação da natureza, culto às árvores, jardinagem, atividades agrícolas como, por exemplo, horticultura, etc.) foram reiteradamente encontradas na documentação pesquisada. A centralidade que conhecimentos "naturalistas" tiveram na escola primária, com especial ênfase para a exaltação das árvores e das atividades agrícolas – cuja expressão maior eram os trabalhos de *Jardinagem, plantio de árvores* e os *Clubes Agrícolas,* com destaque para a manutenção de *hortas*, especialmente incentivadas nas escolas rurais -, era resultado de um programa educativo que pretendia harmonizar os sujeitos com o seu meio social e natural, enfatizando as contribuições das riquezas naturais e das atividades agrícolas para as comunidades.

O Programa de Ensino de 1939, em especial a disciplina de *Estudos Naturais*, esclarece-nos em relação à centralidade desses conhecimentos na escola primária. Os objetivos apresentados no Programa de Ensino para o 1° ano escolar - que apenas se ampliam para as séries seguintes – são exemplares da forma de tratamento dispensada a essa disciplina nesse período. Os objetivos principais dos *Estudos Naturais* eram:

> a) Prover a criança de conhecimentos e experiências da natureza e do mundo dos fenômenos, enriquecendo-lhes o conteúdo pela consideração do aspecto moral, social e estético, para que interfiram na sua formação afetiva.
> b) Criar hábitos de observação, comparação e apreciação no contato direto com a natureza, estimular o desejo de novos esclarecimentos e a organização das idéias, formar espíritos reflexivos que busquem não só explicar os problemas práticos, como estabelecer relações, para 'perceber' e 'sentir' a ordem existente na natureza e a interdependência dos seres e encontrar em toda essa perfeição, a revelação de uma inteligência criadora suprema (Programa de Ensino de Estudos Naturais do 1° ano, 1939).

Várias questões estão indicadas aqui em relação aos conhecimentos naturais: a interface possível entre os aspectos morais, sociais e estéticos que os conhecimentos e as experiências com o mundo da natureza poderiam suscitar para a *formação afetiva* dos alunos; a natureza como campo de observação, de ordenação e de organização das idéias, de reflexão e de percepção do mundo nas suas mais diversas relações, fundamentalmente, na possibilidade que teria a natureza em revelar os aspectos da criação divina.

Havia, contudo, uma saliência para as questões da árvore (atividades em sala de aula envolvendo essa temática, Festa da árvore, plantio e cuidados com as plantas, etc.)[148]. Podemos perguntar: o que era este verdadeiro culto às árvores na escola primária? Em primeiro lugar, certamente um discurso que pretendia harmonizar os seres humanos com o meio natural. Contudo, e em segundo lugar, algumas outras indicações sobre o seu significado na prática escolar podem ser apresentadas. Observemos, para isso, os argumentos contidos no livro do diretor de um dos mais importantes colégios elementares da cidade de Rio Grande, João Roque Moreira Gomes, *Culto Cívico*, de 1917. Este livro é uma compilação de trechos de "moral e cívica, de história, de poesias, de hinos, de canções patrióticas", dirigidas aos professores primários. Nele o autor argumenta que "o culto à árvore é tanto maior quanto maior é a evolução mental da humanidade. Só os povos bárbaros, incapazes de um gesto de gratidão, podem de bom ânimo, desprezar ou mal ferir as árvores, mimos da natureza feitos para encanto e proveito dos homens" (p. 25). Era preciso, portanto, despertar um sentimento de reverência, de gratidão, de civilidade nos alunos. Isso não era feito apenas através das palavras do professor (e do exemplo do mestre, como se viu anteriormente). Configurava-se, também e principalmente, em práticas, como a *Festa da Árvore*, o cultivo de jardins e hortas escolares e em atividades como passeios a parques e a praças, excursões, plantios de árvores, declamações de versos e de poesias referentes à temática. Em qualquer circunstância escolar – festas de encerramento do ano, visitas ou homenagens -, leituras orais, poesias, versos, quadrinhas, com a temática da árvore ou da natureza, compunham a programação de tais eventos. Os trabalhos em sala de aula também privilegiavam essas questões – natureza, árvores, flores, plantas. Pesquisas sobre as árvores, coleções de gravuras, de folhas de árvores, produções escritas, etc, eram parte das atividades de sala de aula.

O "Livro da Árvore" localizado no Colégio Cassiano do Nascimento (Pelotas, RS), com registros de textos de alunos de 1937, ajuda a conhecer um pouco como essas atividades, ligadas à natureza, aconteciam no cotidiano escolar[149]:

---

[148] Augustín Escolano (1998) também encontrou essa tendência para a escola espanhola das primeiras décadas deste século. Segundo ele, "as máximas em favor das árvores foram também inscritas freqüentemente nas escolas [da Espanha]. Respondiam às propostas de exaltação naturalista e romântica feitas pelos regeneracionistas, os quais acreditavam no poder civilizatório da terra e do bosque e instituíram a festa da árvore para sensibilizar a sociedade sobre os riscos do desmatamento, induzida em geral pelos agricultores e criadores de gado (p. 42).

[149] No caso das redações, por tratarem-se de trabalhos de alunos e porque pode interessar, de alguma forma, do ponto de vista lingüistico, optei por manter a grafia original.

Colégio Elementar Cassiano do Nascimento
Pelotas, 1° de Outubro de 1937.
Nome da aluna: Hermínia Mattos
Idade: 13 anos
Ano: 6°
Professora: Elisa Camorali
Redação
A arvore
É pois um mistério da natureza uma arvore.
Pois de uma pequena semente deitada ao sôlo nasce uma robusta arvore que é impossivel deita-la ao chão.
Seus troncos dão madeiras excelentes, que servem para a fabricação de moveis, navios e muitos outros objetos de grande serventia.
As arvores são úteis pois, ornamentam as praças e ruas, dando sombra que é tão necessaria principalmente no verão.
Pois é a sombra das arvores que descansam os viajantes e caçadores.
O que representa uma longa estrada sem ter uma arvore? que aspecto triste! muito diferente duma estrada toda arborizada de arvoredo a florescerem, e onde as aves saudam a primavera; nos seus galhos pousam lindos passaros e ai soltam seus trinados.
Ha nas matas quantidades de arvores frutiferas que servem, umas para os animais outras, para caçadores que se sentam debaixo da sua sombra e merendam saborosas frutas.
Em quasi todos os países costuma-se fazer uma pequena comemoração ao dia da arvore, principalmente nos Estados Unidos.
Esta comemoração extende-se em quase toda a América do Sul.
Costumam-se faze-la da seguinte maneira: saem as professoras com os respectivos alunos em visita a parques e praças e mostram a grande utilidade e as diferentes aplicações para que servem.

O "Livro da Árvore" possui doze redações de alunos do 1° ao 7° ano sendo assim distribuídas, considerando as temáticas: cinco especificamente sobre as árvores, uma sobre as folhas, duas sobre as flores, quatro são resultado de *visitas de estudos* - sendo três a estabelecimentos industriais.

As redações têm, até certo ponto, algumas regularidades quando tratam do mesmo tema. Revelam, assim, uma certa similaridade, indicando que, muito provavelmente, os textos eram resultado de um trabalho realizado anteriormente pelas professoras. Há, fundamentalmente, dois tipos de redação em relação à natureza: um de *exaltação* – são redações que privilegiam a beleza, a harmonia, o espetáculo da natureza, e, um segundo conjunto de textos, de caráter *informativo,* ou seja, tudo o que a natureza – árvores, flores e plantas de um modo geral – pode oferecer às pessoas: produção de bens materiais, alimentação, saúde, perfumaria, etc. Um exemplo de redação de caráter exaltativo:

Colegio Elementar Cassiano do Nascimento
Pelotas, 29 de Setembro de 1937.
Nome da aluna: Elisabeth dos Santos Dias
Idade: 10 anos
Ano: IV
Professora: Ana Molina Pizarro
Redação
Uma visita a um jardim particular
Numa bela tarde primaveril, em companhia de minha professora e coleguinhas, fui dar um passeio num jardim particular no bairro "Simões Lopes". Quanta alegria senti dentro de mim ao ver os lindos canteirinhos, uns em forma de triangulos outros de estrelas, todos cobertos de mimosas florsinhas! Violetas, açucenas, cravos e rosas em diversas cores, apresentavam aos meus olhos um espetaculo encantador.
De volta para casa, com o coração cheio de prazer, pelo caminho meditava eu sobre as horas agradaveis que havia passado e pensava comigo: Como seria triste o mundo sem as flores!

Um texto de caráter informativo tinha em geral a seguinte forma:

C. C. do Nascimento
Nome da aluna: Teresinha P. Barbosa
Idade: 14 anos
Professor: Maurício Rodrigues
"Redação"
A arvore
A arvore exerce uma função importante na nossa vida, na alimentação, na industria, no comercio, na medicina, na purificação do ar, no embelezamento dos jardins, das praças publicas, das ruas e das avenidas.
Citaremos na alimentação pelos seus frutos: a laranjeira, a macieira, a pereira, o pecegueiro, a amexeira, a figueira, a parreira, a bananeira, e tantas outras. Na industria: o angico, o pinho, o cedro, o louro, a batinga, a nogueira, o carvalho e tantas outras. Na medicina: a nogueira, a tilha, o cedro, o abacateiro, o sabugueiro, o angico e uma infinidade de ervas medicinais como: a salva, a malva, a macela, a palma-imperial, o guaco, a salsa-parrilha, a erva-cidreira, a samambaia, etc.
Como combustivel (lenha e carvão): todas as madeiras vermelhas e brancas, como: a batinga, a goiabeira, o eucalipto, etc. Na arborização: o jacarandá, a cássia, o paraíso e as lindas palmeiras.

Os comunicados do CPOE das décadas de 40 e 50 confirmam que conhecimentos "naturalistas" eram valorizados na escola primária também em função da importância que a vida rural e a agricultura tinham para a economia do Rio Grande do Sul. As árvores, as plantações, a produção agrícola, eram questões constantes nas atividades escolares e, nesse sentido, um

conjunto de conhecimentos que pretendia argumentar em favor da nobreza do trabalho agrícola, da beleza da vida campesina e natural.

Outro fator da centralidade dos conhecimentos "naturalistas" era que eles possibilitavam a exaltação das riquezas naturais do país. Em uma época em que o projeto nacionalista alcançou seu ápice, ressaltar a grandeza do país em relação ao seu meio natural era um contributo considerado essencial na formação das novas gerações. No Comunicado n° 6, de 06/08/1949, o CPOE argumentou que era fundamental que os alunos conhecessem "a contribuição do reino vegetal ao progresso do Brasil, nas diversas fases de sua evolução econômica".

Algumas das redações apresentadas anteriormente sobre as árvores e a natureza foram o resultado de uma prática escolar que foi amplamente difundida como parte do processo de inovação didática nesse momento de renovação pedagógica: as **excursões escolares**.
Veja-se o Comunicado nº 4 da Diretoria Geral da Instrução Pública, de 1940:

> No sentido de melhor alcançar os propósitos educacionais, a escola necessita colocar a criança em contato com a natureza e as diversas formas da atividade humana, oferecendo-lhes novos campos de observação e experiência, através da realidade natural e social. Para isso deve promover excursões dos alunos aos campos, praias, montanhas, jardins e escolas profissionais, lavouras e oficinas, exposições, colônias de pesca, laboratórios e fábricas, instituições de assistência social, etc, conforme o desenvolvimento dos planos de estudo e as possibilidades da região.
> A criança aprenderá assim a interpretar o meio físico e humano que a cerca e compreenderá, porque viu nos seus quadros reais, o valor do trabalho coletivo, o sentido da organização social e os benefícios da cooperação e da solidariedade.
> Nos últimos anos da escola, as excursões que proporcionam o contato com as diferentes formas de trabalho produtivo realizam outra função educativa – a de oferecer à criança que está prestes a ingressar na sociedade com a sua contribuição de trabalho, um conhecimento maior das profissões, sob o ponto de vista do valor social e dos proventos individuais, permitindo escolher, com inteligência, a que esteja dentro dos seus pendores naturais e possibilidades físicas (Diretoria Geral da Instrução Pública. Seção Técnica. 08/10/1940).

Em um mesmo Comunicado, várias questões foram salientadas em relação ao valor pedagógico das excursões: a possibilidade de contato e de harmonização com a natureza, a ampliação das experiências e da observação, o conhecimento alargado do meio físico e humano, a percepção das formas de organização social, de diferentes formas de produção e de trabalho,

o valor social das profissões, a possibilidade de autoconhecimento e auto-reflexão em relação aos 'pendores naturais' e as disposições físicas individuais. A relação entre escola e vida – especialmente tratada no segundo capítulo – que se efetivava também através das excursões escolares tinha, entre outras coisas, o intuito de possibilitar a inserção e a integração social de cada um conforme suas possibilidades e 'disposições naturais': *the right man in the right place* (Adolphe Ferrière, 1934b, p. 12).

Teria sido em decorrência do *espírito* indicado pelo comunicado reproduzido anteriormente que diversas visitas foram feitas pelos alunos da Escola Cassiano do Nascimento (Pelotas, RS) em 1937 e foram registradas no "Livro da Árvore"? Chamam a atenção três das doze redações desse livro: *Uma visita a uma fabrica industrial* (Anexo 7); *Visita a fabrica de Cerveja Sul Brasil* (Anexo 7); e *Visita a uma serraria*, que reproduzo a seguir:

> Pelotas, 24 de Setembro de 1937.
> Nome do aluno: José Maria Barbará
> Idade: 14 anos
> Ano: V
> Professora: Alzira Neff
> Redação
> Visita a uma serraria
> Ontem, 23 de setembro, quarta-feira, o quinto ano principiou a serie de excursões que pretende fazer ainda este ano. Fomos à serraria da firma A. J. Dias, situada à rua Vieira Pimenta, esquina Tiradentes. Na serraria fomos gentilmente recebidos pelo capataz, que mostrou-nos o maquinismo e a utilidade de cada maquina; como também diversas especies de madeiras, as mais usadas na serraria.
> Entre as madeiras temos o pinho, a imbuia, o ipê, o angico, a cabriúva, a peroba, o cedro, o louro (a melhor madeira para moveis), o jacarandá, o pau-rosa, o pau-roxo, etc, todas elas empregadas na marcenaria e algumas na construção.
> Entre as diversas maquinas de que é provida a serraria, vimos a maquina de furar, a serra circular, a serra desdobradeira, na qual vimos uma tabua de 1,50 cm de largura ser reduzida a três de 0,50 cm de largura, a plaina, a plaina marchadeira, que aplaina ao mesmo tempo uma tabua dos quatro lados, a maquina denominada carrinho, que serve para endireitar tabuas, uma lixadeira ainda em construção, etc. Na seção de marcenaria vimos muitas peças entre as quais as ripas para tamancos, caixilhos para janelas, para portas e venezianas, etc. Na saída fomos obsequiados pelo capataz com pedaços de madeira e um mostruario das madeiras usadas na serraria que estou incumbido de ir buscar na proxima quarta-feira.

Os Programas escolares, as orientações pedagógicas, os manuais didáticos, estavam todos saturados de indicações e princípios da Escola Renovada. Como já referi várias vezes, em 1939 foram aprovados os Programas Mínimos de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Desenho, Artes Aplicadas e Música para serem adotados nas escolas primárias – a partir dessa data divididas entre escolas isoladas e grupos escolares. Esses programas foram elaborados segundo as *investigações psicológicas e sociais* realizadas no Estado, os *modernos estudos sobre a criança* e as *novas exigências da vida social* e com a justificativa de que era necessário *imprimir orientação uniforme* ao trabalho educativo; *adequar a escola* às exigências e as aspirações dos alunos; *permitir a flexibilização* respeitando as peculiaridades regionais. Esses programas mínimos estavam assentados claramente em princípios da Psicologia Educacional - *a moderna ciência infantil* - e da Educação Nova.

Destacavam-se como objetivos das disciplinas escolares, reproduzidos no Programa de Ensino de 1939, entre outros: a ampliação dos conhecimentos das crianças; a promoção de conhecimentos que auxiliassem a resolução de problemas e situações da vida real; o desenvolvimento do sentimento de colaboração, de solidariedade e de justiça (progresso social=aperfeiçoamento pessoal); a formação de hábitos de observação, de comparação e de apreciação; o desenvolvimento da autonomia e da curiosidade; o estímulo à capacidade criadora e inventiva e ao espírito crítico; o desenvolvimento de aspectos morais, afetivos, estéticos e sociais; o desenvolvimento do interesse pela informação; o fortalecimento dos sentimentos cívicos, etc. (Decreto 8020 de 29/11/1939).

As situações de aprendizagem deveriam considerar o *vivido,* as experiências concretas dos alunos, a ação direta e pessoal no processo da aprendizagem, o ambiente em que a criança vivia, a curiosidade infantil, os problemas reais da vida das crianças, o contato com a realidade, as situações de interesse dos alunos individualmente e da classe em geral, o ajustamento dos alunos ao meio comunitário e social, o estágio da evolução mental dos escolares, os diversos estágios do desenvolvimento do psiquismo infantil, as manifestações livres do espírito infantil, o processo espontâneo de aprendizagem e as experiências anteriores de cada criança (Decreto 8020 de 29/11/1939). A aprendizagem deveria ser globalizada (a questão do ensino globalizado será abordada no capítulo seguinte) e far-se-ia através de **projetos** ou **unidades didáticas**, lançando-se mão de todos os tipos de **materiais concretos** e de **recursos** disponíveis na natureza, no meio social, familiar, escolar e comunitário e através da **observação direta** da

criança sobre os fenômenos lingüísticos, matemáticos, naturais, sociais, culturais, afetivos e de cunho moral e das **experiências** vividas e proporcionadas pela escola. O ensino deveria ser, assim, "experimental e intuitivo". Associada à observação – princípio metodológico fundamental – estava a organização da sala de aula em forma de uma "comunidade em miniatura":

> A organização da classe, deixando a cargo dos alunos atividades diárias que correspondem aos principais serviços públicos da localidade, virá completar a observação. Assim, no comércio, corresponderá a distribuição do material escolar, fornecimento da merenda, etc; ao Serviço de Saúde Pública, a fiscalização das condições de higiene pessoal, a anotação dos preceitos de higiene e o auxílio no tratamento das crianças que se machucam; ao asseio público a verificação do asseio na escola e nos objetos de uso diário; ao Correio, Telefone, a transmissão de ordens, recados, despacho e recebimento de correspondência; à Polícia, a observância das leis de precedência, do regulamento de trânsito (conservar a direita, atravessar os corredores no lugar determinado, etc.) (Programa de Ensino de Estudos Sociais do 2° ano, 1939).

Esse é apenas um exemplo, dentre vários que aparecem nos Programas de Ensino de 1939, que revelam a centralidade que o "domínio de situações da própria vida" obteve na escola nesse período. Essa era uma questão amplamente colocada pelos pensadores do movimento renovador: (...) "a escola tem que repudiar o velho sistema, para adotar como unidade do seu programa a 'experiência' real em vez da 'lição', se é que deseja satisfazer a sua finalidade" (Anísio Teixeira, 1978, p. 37). Nesse sentido, para Anísio Teixeira tudo deveria ser ensinado "tendo em vista o seu uso e função na vida" (p. 37). É possível, assim, identificar algumas *ancoragens* dos Programas de Ensino do Rio Grande do Sul, de 1939. Foi no *espírito* da Escola Renovada que esses Programas foram redigidos; nesse espírito também inseriam-se as excursões escolares que foram realizadas e registradas pelos alunos do Grupo Escolar Cassiano do Nascimento em 1937.

O Programa de Ensino de 1939 trazia, também, sugestões de atividades praticamente comuns a todas as disciplinas de ensino: jogos, dramatizações, brincadeiras, músicas, trabalhos manuais, construções de materiais, excursões, visitas, pequenas exposições, feiras escolares, organização de álbuns, livros, jornais de classe e coleções variadas, fotografias, projeções fixas e cinema educativo, desenho, recorte, modelagem, montagem, organização do *Museu de Classe*, da *Biblioteca de Classe*, de *Boletins de Classe*, competições desportivas, intercâmbio escolar, organização de hortas e jardins, etc. Praticamente todas essas atividades estavam diretamente relacionadas a práticas criadas e incentivadas no bojo do movimento renovador.

A partir de meados dos anos 40, o CPOE assume de uma forma sistemática a difusão dos chamados métodos ativos. No Boletim de 1956-1957, está registrado:

> (...) Ao dirigirem a aprendizagem das várias disciplinas que integram os currículos escolares, devem os professores utilizar métodos ativos, processos e atividades socializados, que ofereçam aos alunos experiências que contribuam para a sua perfeita integração no seio da coletividade (p. 181).

Novos programas de ensino, novas formas de ensinar, novos materiais didáticos e, no bojo desse movimento renovador, a própria concepção de aprendizagem é redefinida. Essa nova concepção de aprendizagem circulou também na literatura pedagógica do Rio Grande do Sul (principalmente na Revista do Ensino), nas orientações e na documentação produzida pelo CPOE e está subjacente ao Programa de Ensino de 1939. Para esse caso, vejamos apenas dois exemplos. O primeiro retirado de um artigo da Revista do Ensino e o segundo do próprio Programa de Ensino:

> A aprendizagem não se identifica com a simples memorização de fatos nem com o treino de habilidades isoladas. Aprender é mudar; é reagir. É todo um processo de crescimento, de reorganização de experiências e de comportamentos (Revista do Ensino, nº 52, maio de 1958).

> (...) A idéia de aprendizagem implica a da atividade mental, isto é, processo de elaboração. (...) A compreensão deve sempre preceder à memorização (...) (Programa de Ensino de Estudos Sociais do 4° ano, 1939).

Veja-se que no processo renovador, do ponto de vista didático, um conjunto de questões estavam relacionadas entre si: os métodos ativos (projetos, unidades de trabalho, ensino globalizado, etc); as atividades de ensino (baseadas fundamentalmente na observação e na experiência, mas também excursões, passeios, visitas, exposições escolares, jogos, etc); os novos programas, que se caracterizaram como uma reorganização curricular; os materiais de ensino; a redefinição de aprendizagem (mudança, reação, reorganização de experiências, atividade mental, processo de elaboração, etc), de aluno (sujeito da ação, investigador, observador, etc), de professor ('professor moderno' aquele que guia, orienta, encoraja, estimula, descobre e canaliza os interesses dos alunos. Revista do Ensino, nº 50, março de 1958). A questão do currículo estaria, pois, no centro da discussão a partir das questões

colocadas pelo movimento renovador. Essas questões relacionavam-se com os processos de aprendizagem, de organização escolar, de avaliação e dos próprios programas escolares[150].

Retomando a discussão dos conhecimentos escolares a partir da *classificação* proposta no início deste capítulo, observemos agora algumas questões em relação aos **conhecimentos manuais, artísticos e o desenvolvimento físico**. Eles constituíam as matérias de ensino de *Música* (ou *Canto Orfeônico*), *Ginástica* e *Trabalhos Manuais*. Foi um conjunto de conhecimentos que, talvez pela sua especificidade, sempre revelou-se bastante problemático para os dirigentes educacionais e, principalmente, para as professoras no cotidiano das salas de aulas. Entre outras coisas, havia carência de materiais para as aulas de *Trabalhos Manuais*, dificuldades de espaços adequados para as aulas de *Ginástica* e muitas exigências em relação às aulas de *Música* (teoria e prática). Uma das professoras entrevistadas refere-se à sua dificuldade em relação às aulas de *Canto*:

> A gente dava, também, *Educação Física* e *Canto*. Então, *como eu sou uma pessoa sem voz, sem ouvido, muito desafinada, trocávamos*! Eu dava Educação Física para uma classe que a professora tivesse uma boa voz e ela dava Canto para mim, porque tinha Canto e Educação Física com nota.
> (...) *Eu não podia dar Canto de jeito nenhum!* Então sempre encontrava uma pessoa de boa vontade. Eu dava Educação Física para a turma dela e ela dava Música na mesma ocasião. Trocávamos direitinho o horário (D. Cecy, 80 anos).

No próximo capítulo, retomo o depoimento de D. Cecy para analisar as questões das *estratégias* que as professoras encontravam para resolver seus problemas da prática. Aqui, basta vermos como essa questão – o ensino das *disciplinas específicas* - era de difícil trato.

Convém, contudo, indagar: porque esse foi um conjunto de conhecimentos que adquiriu tanta importância nas escolas públicas sul-rio-grandenses? Inicialmente porque havia uma representação da escola como o espaço de *preparação para a vida prática* - em uma perspectiva bem utilitária. No início do século, com a criação dos colégios elementares, a **Ginástica Sueca**[151] e as **Artes Manuais** (principalmente o corte, a costura e o bordado para

---

[150] Ver para isso o trabalho de Dewey traduzido no Brasil: A criança e o programa escolar. In: *Vida e Educação*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Ver, também, as críticas de Adolphe Ferrière aos programas escolares, aos métodos, aos exames e aos horários escolares em sua obra: *A escola por medida pelo molde do professor.* Porto: Editora Educação Nacional, 1934.

[151]"A ginástica sueca surge no início do século XIX, na Suécia, com o objetivo de controlar vícios da sociedade, principalmente o alcoolismo. Esse método também era permeado pelo ideal nacionalista e pelo desejo de ter uma nação com homens e mulheres saudáveis e fortes. Per Herinck Ling (1776-1839) idealizou o método sueco de ginástica, baseado no ideal nacionalista de regeneração da raça, formando homens de boa índole, fortes, para

as meninas, e os trabalhos em madeira, o desenho e a cartografia para os meninos) que deveriam ser ministradas nesses colégios, foram o centro das discussões que colocavam a *preparação prática* como o princípio pedagógico fundante das atividades escolares – em consonância com um *ensino prático* defendido pelos positivistas gaúchos, conforme referi no primeiro capítulo. A *Ginástica*, as *Artes Manuais*, as *Lições de Coisas*, o *Canto*, compunham, junto com a *Escrituração Mercantil* e as *Noções comerciais e industriais*, o que era considerado o ensino moderno e experimental nesse período. Juntamente com as *Artes Manuais,* para as escolas isoladas rurais, a discussão era no sentido de oferecer aos alunos aulas de agricultura – horticultura e criação de pequenos animais. Para os alunos dos colégios elementares (zonas urbanas), três disciplinas eram fundamentais nessa perspectiva: *Escrituração Mercantil*, *Noções comerciais e industriais* e *Artes Manuais*. Havia, assim, o intuito de oferecer desde a escola primária uma iniciação à aprendizagem profissional.

Posteriormente, o CPOE, de alguma forma, redireciona a função do ensino dessas disciplinas escolares. Difundia-se menos um caráter utilitário no ensino dessas matérias escolares e mais sua vinculação com o movimento renovador e suas potencialidades como fator de desenvolvimento emocional e ajustamento afetivo das crianças. Em ambos os casos, contudo, como afirmou Clarice Nunes (1993) ao referir-se ao ensino de *Trabalhos Manuais*, *Desenho* e *Educação Física* nas escolas primárias cariocas, havia uma **intencionalidade ordenadora** nessas práticas. Ao *Trabalho Manual*, a *Ginástica* e ao *Canto* eram atribuídas funções disciplinadoras. A *educação das vontades* era um dos objetivos principais que deveriam ser atingidos na escola. Essa educação passava necessariamente pelo corpo, pelo gosto, pela educação da sensibilidade, e deveria ser "dirigida no sentido estético, moral ou cívico" (Revista do Ensino, nº 56, outubro de 1958). O equilíbrio emocional e o ajustamento afetivo eram relacionados ao ensino dos *Trabalhos Manuais*, da *Ginástica* e da *Música*. Para além disso, elas permitiam compor a tríade sob a qual o movimento renovador assentou-se: formação manual, formação intelectual e formação moral, ou seja, atendia o princípio da formação integral.

Há fundamento nos argumentos de autores como Thomas Popkewitz (1998a, 1998b) e Nikolas Rose (1998) de que, entre os séculos XIX e XX, passou-se a acreditar que as questões

---

garantir a paz na Suécia. (...) A ginástica sueca baseava-se nas ciências, aproximou-se da medicina e dos médicos (...) e teve em Rui Barbosa um incentivador entusiasmado. Outro liberal entusiasta da ginástica sueca foi Fernando de Azevedo. Ele apregoava o caráter pedagógico da ginástica, por isso recomendava sua prática nas instituições educacionais, nas aulas de educação física" (Paulo Carlan, 1998, p. 65 e 67).

sociais poderiam "ser resolvidas por meio de uma administração calculada dos assuntos sociais" (Popkewitz, 1998a, p. 150). Nesse sentido, a ciência, os conhecimentos, as instituições sociais, entre elas a escola, produziriam "o progresso através da provisão pública sistemática, da política pública coerente e da intervenção governamental racional" (p. 150) sobre a vida dos sujeitos. Mais do que isso, nessa crença e nessas práticas que se instauraram para o governo dos sujeitos acreditava-se, também, que "se podia agir sobre o mundo social e alterá-lo, tal como sobre o mundo natural, mediante práticas científicas" (Popkewitz, 1998a, p. 150). Seria possível, então, estabelecer "uma forma particular de especialização científica que deveria organizar as subjetividades – os princípios gerados a partir das novas ciências sociais eram os que organizavam as capacidades de pensar, sentir, esperar e 'conhecer' do cidadão produtivo" (Popkewitz, 1998a, p. 149). Nesse processo seria possível a reconstrução da vida social produzindo rentabilidade, eficiência, virtude, felicidade, tranqüilidade, segurança para os cidadãos. Tudo dependia de uma questão de cálculo, diagnóstico e prescrição: antecipar os problemas, estabelecer as soluções, equacionar e administrar as diferenças, *cuidar* da alma e garantir o aperfeiçoamento pessoal de cada indivíduo. Era necessário organizar e administrar pensamentos, sentimentos e ações para que o organismo social funcionasse adequadamente. A escola foi considerada uma célula fundamental nesse organismo. E, na escola, algumas disciplinas e algumas práticas institucionais foram consideradas ainda mais fundamentais para garantir esse processo.

É fundamentalmente nesse espírito que se defende o ensino de **Trabalhos Manuais** na escola primária nos anos 50: na medida em que atendia aos interesses das crianças, suas necessidades, seus direitos, suas iniciativas, permitiria um ajustamento afetivo e emocional e conseqüentemente uma inserção social "fadada a maiores sucessos". A Revista do Ensino (nº 52, maio de 1958) reproduz um artigo de uma professora sobre o valor dos *Trabalhos Manuais*. Nesse artigo, os *Trabalhos Manuais* são apresentados como a possibilidade de a criança desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a iniciativa, a expressão; extravasar "o que se passa no recesso da alma"; infundir a confiança e o autodomínio; dissipar a timidez; despertar a consciência de suas capacidades; e atender a sua natureza impulsiva. Acima de tudo, eram fundamentais pelo seu "valor catártico" e pela importância na higiene mental (p. 32). E, como afirmei, associava-se os *Trabalhos Manuais* com equilíbrio emocional e ajustamento afetivo e com a inserção e atuação social, configurando essa realidade descrita por Thomas Popkewitz e Nikolas Rose de que a subjetividade era apresentada como uma questão

de administração, de cálculo, de organização, orquestrada fundamentalmente pelas ciências sociais em geral e pelas ciências pedagógicas e pelas práticas escolares em especial.

Nesse sentido é que as emoções, o equilíbrio, a capacidade de adaptação social, a contribuição para o bem da coletividade, deveriam ser os fins últimos da escola inclusive se sobrepondo aos conhecimentos intelectuais:

> O centro de gravitação do ser humano deixa de ser a inteligência e passa a ser as emoções. O homem vale mais, não só pelo seu intelecto, mas pelo seu equilíbrio emocional, pela capacidade que tem de ajustar-se ao meio ambiente, sentir-se feliz e contribuir para o bem-estar da comunidade. A pessoa ajustada afetivamente, não há dúvida, terá possibilidades de desenvolver suas capacidades físicas, mentais e concomitantemente estará fadada a maiores sucessos. (...)
> O fim precípuo da escola atual não é entulhar o espírito infantil de conhecimentos, mas prepará-los adequadamente para solucionar problemas e situações da vida (Revista do Ensino, nº 52, maio de 1958).

Em função dessa perspectiva é que os conhecimentos artísticos, manuais e o desenvolvimento físico ganharam notoriedade na escola sob a orientação renovadora. Era considerado um ensino mais de acordo com o espírito espontâneo da criança, com seus direitos de liberdade, de movimento, de iniciativa. Nessa relação estava garantida a contribuição da escola na formação de um sujeito que engajado socialmente poderia trazer a rentabilidade, a felicidade, a tranqüilidade e o bem estar social. É uma das *técnicas educacionais* do CPOE, em um artigo na Revista do Ensino (nº 51, abril de 1958), quem estabelece claramente essa relação. Segundo ela, do ambiente de classe "depende toda uma integração em termos de felicidade, segurança, progresso, rendimento" (p. 5). Esses conhecimentos procuravam promover uma "organização da subjetividade" e ao fazê-lo acreditava-se em um ajustamento social mais harmônico.

Nessa relação pode, também, ser compreendida a importância atribuída ao ensino da **Música** na escola primária – em um determinado período especialmente o **Canto Orfeônico**. As professoras de *Música* – na prática, na maioria das escolas era a própria professora da classe quem desempenhava essa função, embora no período já se colocasse freqüentemente a questão do *professor especialista* – eram consideradas "coordenadoras de forças espirituais" (Revista do Ensino, nº 56, outubro de 1958), porque a música inspirando "sentimentos de solidarismo social, camaradagem, simpatia, afetividade", exercendo "sedução sobre a alma da

criança, refinando sua sensibilidade", controlando as reações infantis, "induzindo os hábitos de disciplina e espírito de cooperação" é aquilo que "vai do coração ao deserto da alma" (Revistas do Ensino, nº 52, 1958; nº 56, 1958; nº 59, 1959).

Nos anos 30 e 40, o *Canto Orfeônico* recebeu incentivo e destaque nas escolas públicas de todo o Brasil com o trabalho de Heitor Villa-Lobos que nesse período ocupava o cargo de diretor de Educação Musical e Artística da cidade do Rio de Janeiro[152].

Ainda em relação aos conhecimentos artísticos (*Desenho* e *Artes Aplicadas*) é interessante observar as normativas do Programa de Ensino de 1939, que deram uma ênfase especial à **formação estética**. Recomendava-se que essa formação se desse fundamentalmente a partir da contemplação da natureza, associada, portanto, aos *Estudos Naturais,* ou seja, "ensinando a criança a ver a natureza como obra admirável da criação, a contemplar o céu, as montanhas, os campos, as águas e a 'sentir-lhe' a beleza" (Programa de Ensino de Desenho e Artes Aplicadas do 1º ano, 1939)[153]. Aliada a essa contemplação da natureza sugeria-se que a "decoração da sala de aula e a apreciação de obras de arte originais ou reproduzidas" eram essenciais para o desenvolvimento do senso estético e da expressão criadora e serviriam de inspiração para o trabalho escolar no campo das artes.

Os **conhecimentos históricos e geográficos** tinham como objetivo fundamental formar "espíritos genuinamente brasileiros" (Programa de Ensino de Estudos Sociais do 1° ano, 1939). No trato com essas disciplinas, as professoras eram orientadas para não perderem as "ocasiões oportunas para a formação de hábitos desejáveis seja quanto à moral, seja no que se refere ao civismo e à higiene" (Programa de Ensino de Estudos Sociais do 4° ano, 1939). As biografias de *notáveis* eram consideradas, também para esse ensino, a base didático-

---

[152] Clarice Nunes (1993) refere-se ao "efeito disciplinador" dos *Coros Orfeônicos* dirigidos por Villa-Lobos no Rio de Janeiro. Revela, ainda, a indisposição das alunas normalistas em relação às atividades orfeônicas sob a responsabilidade do maestro (ver páginas 129 e 130). Em um trabalho sobre a Escola Complementar no Rio Grande do Sul, Flávia Obino Werle (1997) apresenta, também, um depoimento de uma professora que trabalhou em uma dessas escolas com *Música*. Esse depoimento revela igualmente a indisposição da professora em relação ao programa de *Música* cuja responsabilidade era atribuída a Villa-Lobos. Segundo essa professora, ela teve dificuldades em executar o programa e sofreu perseguições de Villa-Lobos que "fez força para tirar-lhe a cadeira" (p. 313).

[153] Na normativa do 2º ano, a mesma orientação: "a natureza está a oferecer, constantemente, farto e rico material para esse aspecto da educação [formação estética]. O céu azul, as nuvens de formas variadas e interessantes, a verdura dos campos e matos, os mares e rios, as flores dos jardins; a harmonia das linhas, formas e cores, a unidade que se revela na variedade quase infinita de aspectos todos admiráveis e, não raro, sublimes e majestosos, são pontos de partida para despertar o senso estético e criar uma base afetiva capaz de estimular a expressão" (Programa de Ensino de Desenho e Artes Aplicadas do 2° ano, 1939).

pedagógico - principalmente porque os conhecimentos históricos e geográficos estavam intrinsecamente relacionados ao ensino cívico. O conhecimento histórico através de biografias era recomendado "porque à criança é mais fácil penetrar no sentido dos fatos através do estudo da vida de um só homem, do que através de um conjunto de atividades" (CPOE. Comunicado n° 2, 26/07/1946).

A **História** e a **Geografia** sempre foram consideradas disciplinas escolares de formação moral, cívica e nacional por excelência. Ao realizar um estudo sobre materiais didáticos (livros e quadros de educação intuitiva) para o ensino da História, Maria Antonieta Antonacci (1998) concluiu que a "História do Brasil tornou-se, desde meados dos anos 1920, um instrumento para dirimir tensões e confrontos, articulando raças, nacionalidades e comunidades culturais" (p. 186). Segundo ela, a História, nesse período, era abordada de forma linear, evolutiva e homogênea, explorando "tradições gloriosas", episódios de "heroísmo" e de "confraternização de raças" (p. 186). No âmbito escolar, a *História* foi "configurando personagens históricos dignos de serem admirados e impondo uma temporalidade uniforme, expressa em marcos históricos sacralizados pela memória oficial" (p. 186). Circe Bittencourt (1990) também analisou sob essa perspectiva os programas de *História* da escola primária e secundária do Estado de São Paulo no período de 1917 a 1939, concluindo que desde então a *História do Brasil* na escola "tem sido apresentada para forjar a imagem de uma nação coesa, detentora de um único passado" (p. 13).

As práticas escolares no âmbito da escola primária sul-rio-grandense revelam que a exaltação do "heroísmo" de alguns personagens políticos e militares, a projeção de uma nação coesa, grandiosa, homogênea, higiênica, a idéia de uma universalidade cultural e racial, a formação de cidadãos virtuosos e dispostos a quaisquer sacrifícios pela Pátria, o desenvolvimento do sentimento de identidade nacional e o ocultamento das desigualdades sociais e econômicas, foram os pilares do ensino dos conhecimentos históricos e geográficos.

As professoras primárias assumiam, de alguma forma, a tarefa de fazer da escola espaço de propagação do discurso cívico-nacionalista. Não só assumiam como em alguns casos sentiam-se privilegiadas em fazê-lo. D. Maria de Lourdes (80 anos) conta qual era sua tarefa como professora e qual o significado de ser professora em um momento bastante singular da história da escolarização brasileira, o período da **nacionalização do ensino**:

> Prá esses lugares [colônias alemãs e italianas] *nosso maior interesse, fora da aprendizagem, era que eles também se sentissem brasileiros de verdade.* (...)
> Nós tivemos um Secretário de Educação, Dr. José Coelho de Souza, o Dr. Coelho de Souza foi o maior Secretário de Educação que eu acho que nós tivemos. Pelo menos eu não conheci outro em condições. Ele passava de Porto Alegre para vir a Pelotas, ele passava no Boqueirão, ele chegava, era a passagem deles. Ele parava! Podia ser de noite, ele ia bater na casa onde as professoras paravam, saber como é que estavam. E aí ele marcava: "olha, quero uma reunião com os pais. Ah, nós queremos que o senhor conheça os pais". Então passava e marcava uma reunião. "Passo tantas horas no outro dia". Quando voltava tava os pais reunidos e ele conversava com os pais. Ele dava assim aquela coisa... ele dizia para os pais que *nós éramos umas representantes do governo,* que eles precisavam nos dar valor.

Isso dava-se fundamentalmente porque a imagem da escola como guardiã do civismo, do patriotismo, da moral, era amplamente difundida na sociedade. É preciso lembrar, também, que desde o advento da República houve uma acentuada preocupação com a formação da nacionalidade, entendida como a defesa da identidade e do Estado nacional, supondo a exaltação das qualidades do país e mediada por intenções de *regenerar* costumes, universalizar culturas, normatizar a língua, e, acima de tudo, por desenvolver um sentimento de pertencimento e de coesão nacional. A formação da consciência nacional como uma urgente tarefa a ser empreendida por intelectuais, políticos, educadores, e principalmente pela escola, é uma premissa que ganha força logo após o término da Primeira Guerra Mundial. No Brasil, durante o período varguista (1930-1945), especialmente na vigência do Estado Novo (1937-1945), o nacionalismo, enquanto princípio cultural, entendido como a defesa da identidade nacional e como "atitude política, de caráter econômico", no sentido do controle da produção e das riquezas nacionais, assumiu o caráter de política oficial (Mª Celina D'Araújo, 1997). No âmbito educacional, a nacionalização do ensino implicou uma série de ações voltadas à escola, aos alunos e aos professores[154]. A escola deveria ser o espaço por excelência da disseminação dos princípios nacionalistas, do *culto cívico*, da formação moral, física, estética e intelectual das novas gerações. As professoras primárias tinham, portanto, uma *missão* especial nessa tarefa.

[154]No período do Estado Novo, de 1937 a 1945, o Rio Grande do Sul, como indiquei no capítulo três, teve dois interventores: Daltro Filho, que assumiu em 1937 - depois do exílio de Flores da Cunha -, e morreu em 1938, quando assumiu então o interventor Cordeiro de Farias. Foi durante a gestão de Cordeiro de Farias que as maiores atrocidades foram cometidas contra a população de imigrantes alemãs e italianos do Estado em nome da nacionalização do ensino. Para o interventor, polícia e escola deveriam agir conjuntamente nessa ação nacionalizadora. Segundo ele, "fazia-se necessário penetrar nesses aglomerados teuto e ítalo-brasileiros, não apenas com a administração pública e a autoridade policial, mas também e principalmente com a escola, e por intermédio da língua, da história, do civismo e do culto às tradições da Pátria" (Cordeiro de Farias, 1943. Citado em Mª Carmem Barbosa, 1987, p. 88).

Nesse sentido, "o professor era conclamado a participar da obra de reconstrução nacional 'como fator decisivo do fortalecimento da civilização brasileira' " (Mª Helena Bastos, 1994, p.136).

Para o Rio Grande do Sul, a nacionalização do ensino significou um momento de combate ao ensino e à cultura – especialmente da língua -, dos imigrantes das zonas coloniais do Estado, do fechamento de escolas coloniais[155], da perseguição a professores estrangeiros, da substituição desses professores por professores *brasileiros de verdade*, e da disseminação de uma rede de escolas públicas. Quem se ocupou dessa política de forma muito particular foi J. P. Coelho de Souza à frente da Secretaria de Educação do Estado gaúcho no período de vigência do Estado Novo no Brasil (1937-1945), conforme já tratei no segundo capítulo.

Para o que aqui nos interessa é importante ressaltar que esse foi um período para a escola primária gaúcha em que os saberes, as condutas, os valores e as práticas escolares exaltaram de forma muito precisa esse sentimento nacionalista. Se, como afirmou Dominique Julia (1993), a cultura escolar tem em vista determinadas finalidades que podem ser religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização, que podem variar em épocas diferentes, não é demais afirmar que nas décadas de 30 e 40 a escola primária sul-rio-grandense – como certamente a escola brasileira de um modo geral - tinha como uma de suas finalidades centrais a formação de "espíritos nacionais". O currículo escolar, os materiais didáticos, os discursos políticos e pedagógicos, as práticas escolares, revelam esse intuito.

Os **conhecimentos matemáticos** estavam associados aos aspectos utilitários e reais da vida prática dos alunos. Atitudes como iniciativa, solidariedade, economia e melhoria do raciocínio deveriam ser desenvolvidas nas aulas de *Matemática*. O conhecimento matemático era considerado o "equipamento" para o domínio de muitas situações da vida dos alunos (Programa de Ensino de Matemática, 1939).

O ensino da *Matemática* na escola primária foi objeto de atenção no *survey* realizado pelo professor Roberto Moreira (1955) já amplamente citado neste trabalho. A partir de entrevistas com 260 professoras (estaduais, municipais e particulares) sobre o currículo escolar, Moreira apresenta uma conclusão sobre os objetivos da *Matemática* sob a ótica das professoras.

[155]O Relatório da Secretaria de Educação e Cultura de 1943 registra que "de 1937 a 1941 **apenas** 241 escolas particulares foram fechadas definitivamente por ordem governamental. As restantes integraram-se nas leis nacionalizadoras e foi exercida severa vigilância através do serviço de fiscalização do ensino particular especialmente criado para esse fim" (Relatório da Secretaria de Educação e Cultura, 1943. Grifo meu).

Segundo ele, 68% desse grupo entrevistado considerava como objetivo fundamental do ensino dessa disciplina a "iniciação no cálculo e boa aplicação do cálculo em situações concretas, relacionadas com a vida real" (p. 121). No confronto dessas respostas com as instruções pedagógicas dos textos oficiais, Moreira ressalta a ênfase que é dada na relação entre a *Matemática* e a vida dos alunos. Nesse sentido, a disciplina aparece como *equipamento para a vida real dos alunos.* As recomendações quanto ao ensino da *Matemática* em todas as séries da escola primária eram no sentido da utilização de recursos (jogos, dramatizações, construções, trabalhos manuais, exercícios físicos, etc.) e da correlação com as demais disciplinas do currículo. Na altura da realização do inquérito, Roberto Moreira questionava: "haverá correlação positiva entre as regras e instruções e a prática na sala de aula?". A resposta é dada tendo em conta as observações empíricas do pesquisador. Diz ele que em dois grupos escolares visitados encontrou materiais didáticos para o ensino da *Matemática* de "primeiríssima ordem" mas "impecavelmente imaculado pela falta de uso" (p. 122). Em conversa com as professoras, estas teriam respondido que o não uso desse material didático devia-se ao fato de que "não havia muito tempo para um constante recurso às atividades extraordinárias que requereriam o uso de tal material" (p. 122). Adiante, Moreira registra que:

> Em seis classes de 1º ano, de diferentes escolas, encontramos exercícios de tabuada (quatro operações). Em oito classes de 2º ano, encontramos pequenos problemas que nenhuma relação podiam ter com a vida real do aluno ou com situações que ele pudesse imaginar, implicando as quatro operações e já algum cálculo fracionário (p. 123)[156].

A conclusão a que chegou Roberto Moreira em relação ao processo ensino-aprendizagem da *Matemática* na escola primária, foi assim sintetizado: "no que diz respeito à aprendizagem da matemática, tivemos as mais estranhas verificações, que levam a uma só expressão genérica: aprende-se cálculo na escola primária como quem memoriza um trecho em língua estrangeira, sem lhe perceber o sentido e o conteúdo" (p. 124).

Essa insistência, nas orientações pedagógicas oficiais, da relação entre os conteúdos escolares e a vida, do qual o ensino da *Matemática* é exemplar – que ao que indica a observação de Roberto Moreira, nem sempre se efetivava na prática - foi resultado da influência dos princípios do ensino ativo em circulação no Rio Grande do Sul, através dos impressos

---

[156]O *tom* desse registro de Roberto Moreira também tem a ver com o fato dele ser um crítico contundente da demasiada extensão do currículo da escola primária.

pedagógicos, das escolas de formação, de cursos realizados por educadores gaúchos, do trabalho do CPOE, desde o final dos anos 30.

É lugar comum afirmar a centralidade dos **conhecimentos lingüísticos** na escola primária. A **Linguagem**, no Programa de Ensino de 1939, contemplava: a **Leitura**, a **Literatura**, a **Escrita** e a **Caligrafia**, a **Composição**, a **Gramática** e a **Ortografia**, apresentadas todas separadamente para cada ano escolar. Entre os objetivos gerais da área de *Linguagem*, de uma certa forma em todos os anos escolares (1° ao 5°), estava o de: "prover as crianças de um instrumento eficiente de expressão, de intercomunicação social, de aquisição de conhecimentos, de orientação de conduta, de ocupação proveitosa das horas de lazer". Pela *Linguagem*, ainda, era desejável "formar atitudes favoráveis" de "amor à língua pátria, gosto literário de cooperação, apreciação pelos grandes valores e ideais humanos" (Programa de Ensino de Linguagem do 1° ano, 1939).

Ler bem, ter desejo de ler e amor à leitura e aos livros, ler para formar-se bom cidadão, ler para ocupar-se com uma atividade salutar, ler para "organizar o mundo interior", ser capaz de uma leitura independente, apreciar a literatura, escolher proveitosamente as leituras recreativas, eram representações de leitura, práticas desejadas e bases sobre as quais se assentava o ensino da *Linguagem* (e são mesmo alguns dos objetivos apresentados no Programa de **Leitura** e **Literatura** de 1939). Adiante, no item sobre os livros e as leituras na escola primária, discuto algumas das práticas de leituras escolares, alguns dos livros utilizados em sala de aula e as formas de *tutelamento* das leituras dos alunos. É preciso dizer, contudo, que a **leitura** ganhou novas formas na escola sob os princípios da Escola Renovada: leitura oral e silenciosa em atividades e situações como a *Hora da história*, a *Hora da poesia*, a *leitura dialogada,* a *leitura dramatizada,* a *leitura em coro,* o *Clube de Leitura;* e novos propósitos foram atribuídos ao ato de ler: recreativos, informativos e formativos[157]. Novas metodologias de ensino da leitura foram, também, introduzidas e experimentadas nesse período – por exemplo, a sentenciação e o conto. Condenou-se intensamente a leitura 'enfadonha' e desinteressada:

> (...) O que vemos e praticamos [na escola] é a leitura enfadonha, aluno após aluno, sem o menor encanto para a criança. Tais momentos são arrastados,

[157]O argumento de Clarice Nunes (2000) para explicar os desdobramentos das atividades de leitura no processo de modernização pedagógica é bastante interessante. Segundo a autora, as novas práticas de leitura, "tinham o objetivo de construir não apenas o leitor, mas o decifrador de uma cultura urbana em constante transformação" (p. 389).

> chegando até provocar sonolência. A voz monótona da professora – Adiante! – intercala a outra monotonia, a das leituras. (...) Vamos eliminar o adiante das nossas salas de aulas, na hora diária de leitura, usando a técnicas modernas recomendadas para o caso (Revista do Ensino, nº 43, abril de 1957).

Os objetivos e os conteúdos de **Escrita e Caligrafia**, no Programa de Ensino de 1939, demonstram explicitamente a centralidade que a questão *corporal-motora* tinha nesse ensino. Para o 1° ano escolar, previa-se o desenvolvimento de um trabalho que levasse a criança a escrever *com letra legível*, observando a correta posição do corpo e do papel no ato de escrever e o domínio seguro dos movimentos necessários à escrita. As orientações, contudo, enfatizavam a necessidade de fazer tais atividades na forma de *dramatizações*, *exercícios ritmados (com palmas), cantos*, *recitações de frases e quadrinhas*, *contagens*, *jogos, brinquedos, etc.* Ou seja, há uma *reinvenção* das atividades escolares sob novas formas. Para os anos seguintes (2° ao 5°) essas recomendações e o tipo de atividades apenas ampliavam-se: aperfeiçoar a escrita em tamanho, forma, inclinação, alinhamento, velocidade, legibilidade, desembaraço de movimentos e leveza dos traços. O coroamento desse trabalho seria no 5° ano, quando os alunos tivessem desenvolvido habilidades, de modo que pudessem escrever "fácil, legível e tão rapidamente quanto exijam as necessidades do momento e os requisitos sociais" (Programa de Escrita e Caligrafia, 5° ano, 1939).

O CPOE, também, de alguma forma, *recria* a importância da caligrafia em especial e da escrita em geral, para a *escola moderna.* Diz um de seus Comunicados:

> A caligrafia mereceu, na escola tradicional, especial cuidado dos professores que a consideravam uma arte como o desenho, a pintura e a música.
> Modernamente, sem se pretender que a escola descure a tarefa de zelar pela caligrafia da criança, outros são os objetivos a alcançar no ensino da 'Escrita", considerando-se as condições fisiológicas e psicológicas da criança, o ritmo e as exigências da vida atual e o conceito moderno de arte. (...) Pode-se agrupar nos seguintes os objetivos da 'Escrita' na escola primária:
> a) permitir legibilidade, isto é, clareza, uniformidade no traçado de modo a facilitar a leitura, considerando-se ser a Escrita meio de comunicação;
> b) desenvolver rapidez, atendendo, assim, às exigências da vida moderna;
> c) dar o hábito da disposição elegante e apresentação cuidadosa dos títulos e textos, o que virá concorrer para a educação estética da criança.
> (CPOE. Comunicado n° 4, 15/04/1950).

O CPOE, nesse Comunicado, enfatiza três aspectos no que tange ao ensino da escrita: legibilidade, velocidade e estética.

Em verdade, as questões ligadas à escrita na escola primária foram, especialmente desde o final do século XIX, muito controversas em todo o Brasil. Luciano Faria Filho (1998) analisa as discussões em torno do ensino da escrita em Minas Gerais no início do século quando reformadores educacionais defenderam a adoção da *escrita vertical* que era considerada mais fácil, simples, rápida, econômica e higiênica. Segundo o autor, mais do que realizar uma mudança no tipo de letra considerada mais adequada à escola primária, esse movimento "seria um dos momentos fundamentais da busca de uma maior racionalização escolar, ressaltando-se, ao mesmo tempo, a sua íntima vinculação com novos tempos e ritmos da 'modernidade' brasileira e mundial" (p.36).

Se o estudo de Faria Filho aponta para o "ensino da escrita como sendo, também, uma prática de escolarização dos corpos" (p. 34), com a defesa da adoção da escrita vertical, o trabalho de Diana Vidal e Silvina Gvirtz (1998) indica algumas das concepções e das práticas da escrita escolar brasileiras e argentinas com especial ênfase para as experiências com a *caligrafia muscular* realizadas por Orminda Marques, entre os anos de 1933 e 1936, na escola primária do Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ). Essas experimentações, segundo as autoras, deram visibilidade às discussões de alguns pensadores da Escola Nova sobre o ensino da escrita. Com a caligrafia muscular, pretendia-se "construir uma *didática racional da escrita* que, respeitando o ato de escrever como *expressão do pensamento*, oferecesse aos alunos uma *técnica de otimização* do traçado da letra: legibilidade, clareza, velocidade e elegância" (Diana Vidal e Silvina Gvirtz, 1998, p. 23).

O livro-relato de Orminda Marques (*A escrita na escola primária,* 1936) teve uma ampla circulação no Rio Grande do Sul e foi objeto de discussão em *Horas Pedagógicas* em várias escolas gaúchas.

Essa obra, conforme já referido, foi escrita a partir da experiência da autora no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Trata-se da aplicação do *sistema muscular* de escrita - preconizado pelo norte-americano Frank Freeman - com as crianças da escola primária e com as professorandas do Instituto, em um curso de escrita.

Nesta obra, a ênfase é dada aos aspectos gráficos da escrita. Escrita é sinônimo de caligrafia, de boa caligrafia. A discussão inicial da obra é a de que *escola moderna* não poderia ser sinônimo de caligrafia ruim. Segundo Orminda, há uma *decadência da escrita* que tem suas

raízes no "corre-corre da vida moderna", na "civilização apressada" (p. 9). Esta *decadência* se deve, segundo a professora, às novas tecnologias, como a tipografia e a máquina de escrever. Os novos encargos da escola - que já não são mais de apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas são, também, de ser "um centro de cultura e civilização e socialização, com encargos cada vez maiores, mais complexos, mais elevados" (p. 10) -, bem como a redução do tempo escolar, seriam, na compreensão da autora, algumas das causas da *decadência da escrita* na escola.

A escrita, ou a boa escrita, era, na conclusão de Orminda, sinônimo de hábitos de higiene, de disciplina mental. A boa escrita exige, segundo o resultado dessa experiência, legibilidade, isto é, clareza na inclinação, nas ligações e nos espaçamentos, permitindo a leitura fácil; velocidade, para atender às exigências da vida moderna; disposição elegante, já que a escrita concorre para a educação estética. A aprendizagem da escrita é classificada como uma *aprendizagem motriz ou uma habilidade* (p. 20). O tipo de letra - inclinada ou vertical - é a base da discussão. A autora defende o uso da letra inclinada na escola elementar:

> A escrita normal, mais naturalmente adaptada ao material que usamos é, pois, a *inclinada para a direita* (...). A inclinação para a direita favorece a rapidez dos movimentos da escrita, e permite uma acomodação de quem escreve, menos fatigante, pelo apoio do antebraço sobre a mesa, ficando a mão mais livre, ou como que suspensa. (...)
> A inclinação natural pode variar de 10º e 30º, tomando-se como referência a perpendicular (p. 44).

No sistema de *caligrafia muscular*, as bases são o ritmo e o modelo. O modelo, oferecido ao aluno como o padrão a ser alcançado na escrita, é apresentado não como sendo uma cópia mecânica, mas como algo a "ser imitado inteligentemente" (p.58). A aquisição do ritmo considerado conveniente, ou seja, "dos movimentos musculares, coordenados e harmônicos, resulta de uma série de exercícios fundamentais, cujo treino é conseguido pelo traçado de linhas inclinadas, retas ou ovais, aplicadas em desenhos esquematizados e convenientemente graduados" (p. 58). É um processo de seriação e gradação que se inicia, nas palavras da autora, com exercícios preparatórios de movimento, antes de iniciar propriamente a escrita. Segue com o estudo das letras, uma a uma, cujo objetivo seria o aperfeiçoamento da escrita. Diz Orminda que não é condenável o ensino das letras isoladas, já que "estávamos aperfeiçoando a escrita, não ensinando a escrever" (p. 65).

Todo este processo é milimetricamente medido e cronometrado. A *medida da qualidade* é dada pela escala padrão (termômetro das letras), organizada do grau 0 - *Ilegível* - ao grau 70 - *Legível e Clara*. A *medida de velocidade* é dada por um emaranhado de testes e de fórmulas onde a lógica que prevalece é a de *escrever melhor* em menos tempo. A professora afirma que, no Instituto de Educação, "a velocidade foi calculada em condições análogas às dos laboratórios americanos" (p. 79): diferentes palavras (foram utilizadas, primeiramente, a palavra *ema* e, depois, a palavra *caligrafia*) eram ditadas em tempos e períodos do ano escolar diferentes - com o tempo de cinco minutos em outubro e novembro e de dois minutos em dezembro - para chegar ao cálculo do número de letras escritas por minuto (p. 79). No final, os alunos foram julgados e classificados (por exemplo, um resultado apresentado das classes de 1º ano em 1935: Turma fraca- 31,20 palavras por minuto; Turma forte- 52,00 palavras por minuto).

A questão da escrita em geral e especificamente os experimentos escolanovistas com o *sistema muscular* – a idéia de que era importante *escrever melhor em menos tempo* – se inscrevia em uma das principais leis defendidas pelo movimento renovador, a lei da economia: *máximo de efeitos úteis, mínimo de esforços inúteis* (Adolphe Ferrière, 1934b, p. 80).

Possibilitar a ordem, a rapidez, a economia, a eficiência e a higiene eram questões que apareciam nos debates pedagógicos tanto para os que se colocavam a favor da *escrita inclinada* quanto para os que defendiam a *escrita vertical*. Mais ou menos sob os mesmos argumentos, nos anos 50, o CPOE instaura um novo e controverso debate: as vantagens do uso da letra *scritp* em detrimento da letra cursiva. Essa questão, contudo, não ficou só ao nível da discussão. Após a realização de vários experimentos, em andamento em vários grupos escolares da capital do Estado desde 1955, o CPOE estendeu essa medida para todas as escolas gaúchas[158].

O CPOE enfatizava, na realização desse trabalho, as experiências bem sucedidas dos ingleses na utilização da letra *script* (*printscript)* considerada simples e fácil de realizar (segundo a orientadora do CPOE, mesmo por *mãos inábeis*) e os resultados do trabalho com esse tipo de letra realizado por Robert Dottrens em escolas da Suíça.

[158]É difícil avaliar a efetivação dessa medida na prática. Os comunicados do CPOE, contudo, indicam a *generalização* dessa experiência para todas as escolas gaúchas. Muitas pessoas pertencentes às gerações alfabetizadas em escolas gaúchas no final dos anos 50, anos 60 e até anos 70 recordam que aprenderam a escrever utilizando a letra *script*.

Na defesa da letra *script,* o CPOE procurava diferenciar as "antigas" finalidades da escrita e seus objetivos na escola moderna:

> A antiga finalidade do ensino da escrita na escola era: caligrafia adquirida pela cópia e a reprodução de modelos impostos a todos, sem significação para o aluno. Hoje a escola deve dar à criança uma escrita legível e comum (princípio social), pessoal e progressiva (princípio psicológico e biogenético), obtido com o menor gasto de energia (princípio de economia) e o máximo de atividade pessoal por parte da criança (um dos princípios da escola moderna). (...) A escrita sendo um valioso meio de auto-expressão, deve ser ensinada de tal forma que chegue a ser um meio prático e eficaz de expressar o pensamento (CPOE. Comunicado n° 4. Revista do Ensino, n° 62, agosto de 1959).

Os princípios nos quais estavam baseadas as vantagens da utilização da letra *script* eram principalmente: maior legibilidade e nitidez, facilidade de aprendizagem, semelhança entre a forma das letras escritas e impressas, simplicidade e beleza. Segundo o CPOE, o *script* "é a maneira de escrita em que se traçam as letras do alfabeto mediante retas, círculos e arcos de círculos" (em função disso, também, é que os exercícios preparatórios viso-motores ganharam uma centralidade no trabalho dos primeiros anos escolares e foram amplamente difundidos pelo CPOE). Na definição do que é o *script,* o Comunicado do CPOE continua: "*script* é a letra de imprensa simplificada, com as letras 'a' e 'g' modificadas. Inalteráveis são os traços básicos das letras em retas, círculos e semicírculos" (Revista do Ensino, n° 63, agosto de 1959). Nesse sentido, seria vantajosa em relação à letra cursiva pois possibilitaria uma aprendizagem mais fácil, simples e em muito menos tempo. Para além disso, o CPOE enumerou em nove itens as vantagens desse tipo de escrita. Entre elas, estava a semelhança entre as letras e os desenhos (mais familiar à criança e, portanto, mais fácil); a identidade do *script* com as letras encontradas nos livros de leituras, eliminado, assim, um gasto de energia desnecessário de ter de aprender dois tipos de letras; a possibilidade de escrever de forma mais rápida traria uma satisfação maior a criança; a probabilidade de menor fracasso escolar, já que a experiência em grupos escolares da capital (a partir da qual as *técnicas educacionais* analisaram uma *amostra* de resultados de 37.440 crianças que havia utilizado o *script* na aprendizagem da escrita) indicava um índice de aprovação maior (citam um percentual de 97% de aprovação, por exemplo, no Grupo Escolar Rio de Janeiro, em 1957, e atribuem tal fato ao uso da *script;* enfatizam, também, os resultados positivos na alfabetização de turmas classificadas como A^{11} e A^{14}, ou seja, classes organizadas a partir da pontuação mais baixa nos Testes ABC – a possibilidade, portanto, de *recuperação e alfabetização de crianças subdotadas*, nas palavras de uma das *técnicas educacionais* do CPOE); a facilidade da escrita *script* estimularia a expressão criadora e

propiciaria segurança emocional; a melhor adaptação da *script* ao desenvolvimento *muscular motriz* da criança; a baixa *tensão nos olhos* e menor possibilidade de cansaço físico. É nesse aspecto que a adoção da letra *script* pode ser compreendida como uma "prática de escolarização dos corpos" (Luciano Faria Filho, 1998). Quanto à regulação dos corpos, o CPOE normatizou:

> Para saúde da criança, para adquirir bons hábitos de escrita e para que o '*script*' seja correto e claro, a posição da criança, quando escreve, é muito importante. É indispensável o cuidado do professor para com a posição do corpo do aluno e maneira de segurar o lápis.
> A criança deve sentar-se em frente à mesa: o corpo direito, ligeiramente inclinado para a frente. A cabeça prolonga o tronco; os pés constituem o apoio. É necessário combater qualquer curvatura ou caimento da coluna vertebral e o relaxamento dos músculos posteriores do pescoço que deixam cair a cabeça para a frente.
> Os cotovelos repousam simetricamente sobre a mesa. O professor deverá suprir muitas vezes a insuficiência do mobiliário da melhor maneira possível.
> Uma regra prática: a parte de cima da mesa, estará a boa altura, quando chega ao nível do cotovelo, estando a criança corretamente sentada e com os braços caídos. A mão direita se apóia no dedo mínimo.
> É um grande auxílio para o professor determinar, para cada aluno, a posição natural da mão ao escrever, respeitando as atitudes básicas, fazendo-o conservar essa posição (CPOE. Revista do Ensino, n° 62, agosto de 1959; Revista do Ensino, n° 63, setembro de 1959).

Em um desses Comunicados (Revista do Ensino, n° 62, agosto de 1959) o CPOE, para não deixar qualquer dúvida na orientação, apresenta, juntamente com as regras, uma gravura de uma aluna em posição correta de escrita (reproduzida abaixo). Era importante que os professores visualizassem a forma adequada de posicionar os alunos para o desenvolvimento dessa atividade.

Revista do Ensino, n° 62, agosto de 1959, p. 4.

Considerando os Comunicados do CPOE no que tange ao ensino da escrita, é possível perceber quais as relações que se estabeleciam com o ato de escrever: escrita-saúde, escrita-corpo, escrita-posição natural. Um corpo regrado e disciplinado da cabeça aos pés: posição ereta, pés apoiados no chão, leve inclinação do corpo, sem curvatura da coluna, relaxamento dos músculos do pescoço, simetria dos cotovelos, mãos e dedos apoiadas corretamente sobre a mesa.

A mesma pergunta feita no capítulo anterior em relação à rigidez e à inflexibilidade das provas objetivas cabe aqui: não é um paradoxo e até uma contradição as manifestações do CPOE no que diz respeito ao ensino flexível, às necessidades e interesses dos alunos, ao livre movimento das crianças, etc, e esse tipo de regulação dos corpos como no caso da adoção da letra *script* ?

É difícil dizer onde se estabeleciam as contradições e onde se colocavam as interconexões. Uma coisa é, contudo, fortemente perceptível: todas as propostas, as decisões, as ações, eram justificadas sempre pelas *mais modernas investigações* no campo da Psicologia da criança, da aprendizagem e da Pedagogia. A ciência tudo podia e tudo justificava. E isso bastava. Para validar uma afirmação era suficiente um apelo *aos modernos estudos e investigação da ciência pedagógica e da criança.* Em muitos casos, eram elásticos, ambíguos e imprecisos os significados e as relações entre esses *modernos estudos* e as propostas em questão. As *técnicas educacionais* e as instituições normativas (como o CPOE) que liam e divulgavam as idéias de Lourenço Filho tais como: "contra a imobilidade, o movimento; contra o silêncio, a comunicação livre; contra o didatismo de imposição, formas de trabalho de ampla liberdade" (1969a, p. 152), eram as mesmas que procuravam regular e normalizar o corpo infantil transformando-o em um corpo escolarizado (e também controlar o processo de avaliação, escrutinar a infância, regular a família, regrar o trabalho docente, etc.). Talvez isso possa ser explicado, em parte, pela idéia de *lugar comum* que, segundo António Nóvoa (1995c), aglutinava muitos pensadores da Escola Nova. Ele alerta para uma certa "moleza conceitual" e uma espantosa plasticidade dos discursos escolanovistas. Para Nóvoa, isto permitiu "a relocalização das idéias da Educação Nova em diferentes espaços sociais e a sua apropriação por projectos políticos distintos (e mesmo antagônicos)" (p. 33). Em outro nível e em função dessas considerações de Nóvoa acerca do movimento renovador, poderíamos pensar: não

seriam esses *lugares comuns* (eivados de cientificismo) um dos elementos explicativos para essa convivência de posições ambíguas no interior do CPOE?

Para concluir a questão do ensino da *Linguagem* na escola primária gaúcha, uma breve consideração sobre aspectos do ensino da Composição, da Gramática e da Ortografia, todas disciplinas independentes a partir do Programa de Ensino de 1939.

A **Composição**, no 1° ano, deveria ser feita oralmente e tendo, acima de tudo, respeito à espontaneidade, à originalidade e aos interesses infantis. Deveria ser feita em conexão com as demais disciplinas e a partir de situações de interesse individuais de cada criança e da classe. Acrescia-se a isso, a partir do 2° ano, um trabalho que visava a eliminação de vícios e erros na linguagem oral e escrita (eliminação na linguagem infantil de *palavras inúteis*), a correção e clareza de expressão, o desenvolvimento do vocabulário, a expressão com "elegância, clareza, facilidade, correção, na escola e em qualquer outra situação na vida" (Programa de Composição do 5° ano, 1939). Os motivos para a *composição* encontrar-se-iam:

> (...) No desenvolvimento do programa das demais disciplinas e em atividades da vida da classe ou da escola; festividades, reuniões, visitas, paradas, competições desportivas, intercâmbio escolar, etc; que motivam a redação de programas, estatutos, convites, felicitações, agradecimentos, bilhetes, anúncios, telegramas, recibos, colaboração para o jornal da escola, preparo de diálogos, relatórios, resumos, biografias, monografias, conferências (Programa de Ensino de Composição do 4° ano, 1939).

Em relação ao ensino da **Ortografia** e da **Gramática**, havia sempre um apelo (principalmente na normativa dos Programas de Ensino de 1939 e em artigos da Revista do Ensino) para a necessidade de o professor considerar o interesse e as experiências pessoais da criança e da pertinência em aproveitar todas as oportunidades e problemas que surgissem em sala de aula para desenvolver atividades relacionadas ao ensino da gramática e da ortografia. O zelo em relação à correção dos erros ortográficos, contudo, é quase uma premissa do bom professor: "os trabalhos escolares sem perfeita correção ortográfica, desacreditam o magistério" (Revista do Ensino, nº 51, abril de 1958).

A questão da **cópia** e do **ditado** – colocados em 'cheque' com o advento dos métodos ativos – foi nesse período redefinida. Na Revista do Ensino (abril, 1958) uma professora escreveu um artigo sobre o *Ensino da Linguagem* em que afirma que a cópia poderia ser feita na escola desde que com estímulo útil e agradável; também o ditado, "combatido por muitos

como processo de aprendizagem, mas aceito como meio de comprovação, e exercícios sistemáticos de vocabulário" (p. 6) era de alguma forma justificado sob novos argumentos. No sexto capítulo ver-se-á como, independentemente dessa querela, a cópia e o ditado eram atividades principais no cotidiano das salas de aulas, formando com a leitura (oral e silenciosa) o "coração" das atividades escolares. Pela importância que os livros e as leituras escolares têm para uma história das práticas pedagógicas e pela sua centralidade na escola primária, abordar-se-á essa questão a seguir.

2. Livros e leituras escolares: lugar de produção, espaço de divulgação do discurso regulativo

LEITURA: REDAÇÃO

Esse Marquês de Maricá do compêndio de leitura dava-nos conselhos... compendiosos... – verdadeira chatice, aliás... como se não bastassem os conselhos de casa! Felizmente para a turma, o resto não era nada disso, pois tratava-se da "Seleta em Prosa e Verso" de Alfredo Clemente Pinto, um mundo... quero dizer, o mundo! Logo ali, à primeira página, o bom Cristóvão Colombo equilibrava para nós o ovo famoso e, pelas tantas, vinha Nossa Senhora dar o famoso estalinho no coco duro daquele menino que um dia viria a ser o Padre Antônio Vieira. Porém, em meio e alheio a tais miudezas, bradava o poeta Gonçalves de Magalhães: "Waterloo! Waterloo! Lição sublime!" Só esta voz parece que ficou, porque era em verso, era a magia do ritmo... e continua ressoando pelos corredores mal iluminados da memória. (Em vão tenho procurado nos sebos um exemplar da Seleta...). Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia "adiante!", ai do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma. E como a gente aprende a escrever lendo, da mesma forma que aprende a falar ouvindo, o resultado era que – quando necessário escrever um bilhete, uma carta – nós, os meninos, o fazíamos naturalmente, ao contrário de muito barbadão de hoje. E havia, também, os ditados. E, uma vez por mês, a prova de fogo da redação. E tudo isso ainda no curso elementar. Pelo menos era assim em Alegrete. E é comovidamente que escrevo aqui o nome de meu lente de português e diretor do colégio, o saudoso professor Antônio Cabral Beirão (Mário Quintana, 1977, p. 127-128).

O poeta gaúcho Mário Quintana nasceu em 1906. Suas lembranças das lições da *Seleta em Prosa e Verso*, de Alfredo Clemente Pinto (o mundo!), das aulas de leitura (Adiante!), das provas de redação (prova de fogo!), dos ditados, ainda no curso elementar na cidade de Alegrete, provavelmente nas primeiras décadas deste século, ajudam-nos a situar a questão da leitura na escola primária e da centralidade dos livros no processo escolar (como no caso de

Mário Quintana, quantos de nós também guardamos na memória as lições dos "compêndios de leitura" – conselhos compendiosos!).

Os livros didáticos marcam tempos e períodos escolares (como no caso de Mário Quintana e de toda sua geração, com o livro *Seleta em Prosa e Verso*), expressam projetos, propostas e concepções pedagógicas de uma época, organizam e constituem os processos escolares, representam uma das formas escolarizadas do conhecimento e dirigem-se, em sua maioria, a um público específico: a *criança-educanda*[159]. Para além disso, o livro didático é um dos principais veículos de transmissão dos saberes, dos valores e das condutas escolares e um dos suportes principais da prática dos professores. É em função disso que torna-se fundamental sua análise no contexto de uma história das práticas escolares.

A escassez de livros, a produção e o uso, os conteúdos dos livros escolares foram sempre preocupações dos dirigentes e das *especialistas educacionais* do Rio Grande do Sul. O que liam, para que liam, como liam os alunos e o que poderia resultar dessa leitura, de uma leitura *errada* ou da falta de leitura, eram as questões mais preocupantes. Em relação ao que liam as crianças das escolas públicas, livros e leituras foram submetidos, ao longo do período em análise, ao controle e fiscalização de agentes e agências criadas com essa finalidade. Houve, ao longo do tempo, um tutelamento das leituras realizadas pelos alunos – e conforme indiquei no capítulo três havia, também, um tutelamento das leituras docentes.

No Relatório de 1912, da Diretoria da Instrução Pública, o diretor geral, Fernando de Albuquerque Gama, relacionou os livros entregues ao Conselho da Instrução para que fossem submetidos a julgamento. Foram onze os livros: *Manuscrito Brasileiro*, de Afonso Guerreiro Lima; *Contador Targa*, do professor Jacintho Targa; *Mapa Geográfico Escolar do Estado*, do Dr. Manoel C. M. Delgado; *Cartilha – Leitura Preparatória*, *1º Livro de Leitura*, *2º Livro de Leitura*, *3º Livro de Leitura*, todos dos professores Francisco Furtado Mendes Viana e Miguel Carneiro Júnior; *Minha Pátria* e *Cartilha do Lar*, de J. Pinto e Silva; *Meu livro* e *Caligrafia Vertical* de Teodoro de Moraes (Relatório da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1912). Não foi possível localizar o resultado da análise do Conselho da Instrução. Se não se encontram, todavia, os pareceres desses onze livros entregues ao Conselho, o Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior do ano seguinte, 1913, oferece pistas para

[159]Para o aprofundamento dessas questões ver o texto de Antônio Augusto G. Batista: *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos* (1999).

compreender quais eram as condições e os critérios para que alguns livros fossem recomendados pelo Conselho da Instrução. A condição geral para que os livros fossem analisados pelo Conselho era a de que deveriam "ser impressos em tinta preta, em bom papel, ligeiramente amarelo, não acetinado, serão de formato pouco volumosos, cozidos com fio de linha e não grampeados" (Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1913). Embora os livros fossem difíceis, escassos, havia um cuidado com o suporte do material dado a ler. Há, ainda, nesse relatório, orientações sobre quais critérios seriam considerados no julgamento dos **livros de leitura** (apresentação de uma série graduada, linguagem pura, sóbria e de fácil compreensão, conteúdo que visasse a formação do caráter da criança e auxiliasse na educação moral e cívica, apresentação dos assuntos tanto em prosa quanto em verso, etc.); dos **livros de Geografia** (partir do conhecido para o desconhecido, apresentar um estudo sobre o município, o país e as cinco partes da terra, conter carta geográfica do Estado, etc.); dos **livros de História do Rio Grande do Sul** (exposição sucinta dos fatos em linguagem clara, conter biografias de personagens ilustres, apresentar o desenvolvimento progressivo do país nas artes, letras, indústria, conter retratos, figuras, cartas ilustradas dos grandes vultos e dos fatos capitais, etc.); e dos **livros de Canto Escolar** (noções e exercícios de solfejo, apresentação de "cânticos apropriados a idade das crianças e que concorram para lhes desenvolver o senso estético e moral e despertar e cultivar o sentimento de nacionalidade e patriotismo, contribuindo assim para sua educação moral e cívica". Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1913).

Em 1921, foi criada pelo governo do Estado uma *comissão permanente para exames das obras pedagógicas* [160]. Essa comissão deveria ser composta "dos professores do curso superior da Escola Complementar, sob a presidência do respectivo diretor" (Artigo 2º). Os membros tinham direito a um "pró-labore" (Artigo 5º).

O trabalho dessa comissão é revelado pelo Relatório de 1929 da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, no Anexo *Pareceres das Obras Pedagógicas* de 1928. Nesse Relatório estão especificados os membros que compunham a comissão, o orçamento total do trabalho, o tipo de trabalho realizado, as instruções do Secretário do Interior e Exterior, a listagem das obras analisadas, e quinze pareceres sobre obras pedagógicas.

[160]Decreto 2.732, de 13 de janeiro de 1921.

Embora o decreto de criação da comissão, em 1921, indicasse que o diretor da Escola Complementar da capital fosse o seu presidente, quem esteve na presidência deste trabalho, em 1928, foi um desembargador[161]. Esta comissão trabalhou três meses e meio, de setembro a dezembro de 1928, e analisou vinte das cento e quarenta e cinco obras remetidas para exame.

Dentre os pareceres emitidos pela Comissão de Obras Pedagógicas, escolhi apenas um para reproduzir. Esse parecer revela como os livros e as leituras estavam sob a *vigilância* atenta de quem tinha legitimidade para *legislar* sobre essa causa. O parecer que reproduzo veta um livro de leitura com os seguintes argumentos:

> (...) Em *Trabalho*, obra do mesmo autor, não encontro valor para a educação. O enredo é sobre gente pobre, do povo. Há, por isso, linguagem de calão e a criança não deve ouvir semelhantes expressões. O cérebro infantil grava tudo, retém tudo, portanto a criança só deve ler os livros em que a linguagem materna seja bem cuidada. Não há necessidade de frases rebuscadas mas linguagem escorreita e estudada. Ainda mais, um dos personagens do livro é um vendedor de capim. O grande ideal de sua vida era não ser empregado, almejava trabalhar por conta própria. Fracassa e depois de ser independente volta ao capataz de uma quinta. Acho que devemos mostrar à criança que o esforço triunfa, que quando há perseverança e força de vontade não há barreiras que impeçam a vitória. Mardem, o grande psicólogo, no grande desejo de erguer o moral da humanidade, diz: é rico quem quer e tem saúde quem quer. Até certo ponto estou de acordo com o cientista e devemos incutir no ânimo da criança desde o princípio uma grande confiança em si e, portanto, na vida. (...)
> Camila Furtado Alves
> Porto Alegre, 14 de novembro de 1928.
> (Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1929).

A razão das críticas ou de elogiosas palavras aos livros e autores, pelos membros da Comissão de Exame das Obras Pedagógicas, era, sempre, em relação aos conteúdos dos livros e, mais especificamente, aos textos contidos nos livros e destinados à leitura dos alunos. O leitor que os pareceres da Comissão supunham era um leitor que precisava ser *guiado*, *tutelado*,

[161]Embora o desembargador Melchisedech Matthusalem Cardoso não seja o relator de parecer algum, seu "pró-labore" foi, obviamente, o maior de todos, 3:405$370, já que esta gratificação era calculada sobre o salário do membro da comissão: "um terço dos vencimentos relativos aos dias em que estiveram reunidos em objeto de serviço" (Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1929). Compunham, ainda, a comissão de 1928, o diretor da Escola Complementar da capital, Emílio Kemp, que recebeu 1:057$587 de gratificação; quatro professores do Curso Complementar da Escola Complementar, três dos quais, Henrique Emílio Meyer, João Alcides Cunha e Olga Acauan, receberam 702$770 como pagamento pelos dias de trabalho e outra, Camila Furtado Alves que recebeu 333$202; a última integrante da comissão era uma representante do magistério primário, Maria Amorim, professora de um colégio elementar da capital que recebeu o montante de 372$892. A comissão que realizou o trabalho em 1928 era composta, portanto, de sete membros.

já que havia uma representação de que as leituras atingiriam a vida dos alunos e teriam uma ação direta sobre seus comportamentos.

Para o período que vai de meados da década de 40 aos anos 70, o CPOE foi que se incumbiu da tarefa de selecionar, sugerir e fiscalizar os livros e as leituras escolares. Embora a prática de CPOE tenha sido a de organizar longas listas de livros didáticos, de livros de literatura infantil e infanto-juvenil, de livros pedagógicos para as professoras, as preocupações mais acentuadas desse Centro foram com *o quê* e *como liam* as crianças (leituras coletivas, individuais, silenciosa, oral) e com o significado da leitura na escola primária (leitura informativa, recreativa, formativa, etc.).

O Conselho da Instrução no início do século, as Comissões de Exame de Obras Pedagógicas nos anos 20 e 30, e o CPOE no final dos anos 40 e 50, foram alguns dos *agentes* que se ocuparam da *vigilância* das leituras escolares ao longo da primeira metade deste século e que fizeram (ou tentaram fazer!) um trabalho de *filtragem* das leituras escolares, classificando-as em boas e más leituras, adequadas e inadequadas, formativas ou degeneradoras. Em 1950, o CPOE lançou uma **campanha escolar de formação moral.** Essa campanha deveria ter, segundo a diretora do CPOE, um aspecto **preventivo** e um aspecto **repressivo**.

Em relação ao caráter preventivo da campanha, o CPOE sugeriu ações como a valorização da Religião como fator de formação moral, o cuidado em relação às causas das *irregularidades da conduta* e o emprego de meios de divulgação de fatos e idéias que poderiam influenciar beneficamente o aluno através de uma *sadia recreação,* que incluía, entre outras atividades, os *Clubes de Leituras*, a criação e renovação de *Bibliotecas*, a divulgação de *bons* jornais e revistas e a projeção de filmes educativos.

Quanto ao aspecto repressivo da campanha, o CPOE determinava que as professoras **vigiassem** e **impedissem** a entrada ou apresentação na escola de "certos jornais que circulam em nosso meio e procuram insinuar moral duvidosa ou despertar sentimentos prematuros à idade dos escolares; ilustrações inadequadas de revistas, livros, cadernos ou qualquer material destinado ao uso dos estudantes; motivos musicais ou coreografias que se contraponham aos princípios educativos" (CPOE. Comunicado n° 8, 10/08/1950). Nesse sentido, as leituras e os livros indicados eram basicamente **leituras de formação**. Os exemplos descritos na seção anterior sobre a indicação de *biografias*, caracterizam esse tipo de leitura.

Um outro exemplo está na listagem comentada de obras infanto-juvenis divulgadas pela Revista do Ensino de agosto de 1959. Sob a denominação de *Comentários Bibliográficos*, a Revista divulgou dez títulos de obras recomendadas para a escola primária: *Cazuza*, de Viriato Corrêa; *Marisa, a filha da Mireninha*, de Vicente Guimarães; *As meninas exemplares*, *A casa do anjo da guarda*, *Que amor de criança*, *Os dois patetas*, *As férias*, *Um bom diabrete*, *A irmã do Simplício*, *Braz e a Primeira Comunhão,* todos de autoria da Condessa de Ségur. Todas as indicações são acompanhadas, além do título e do autor da obra, da editora, de um comentário sobre o material – nesse item todos os livros estão classificados como bons; da indicação do gênero – literário fantasista e literário realista; do valor educativo – todos considerados construtivos; de uma apreciação sobre a linguagem – todos considerados bons nesse quesito; da série escolar para a qual o livro seria mais adequado, e do conteúdo do livro. Nesse último item os comentários são do tipo: "toda menina deveria ler este livro. Os personagens pensam, sentem e agem de uma forma muito delicada e correta" (*As meninas exemplares).* Um segundo comentário, sobre o livro *Braz e a Primeira Comunhão*: "história de um menino pobre e de um menino nobre. O menino pobre sofre a arrogância e maus tratos do menino rico. Transformação deste e momentos felizes para todos" (Revista do Ensino, n° 62, agosto de 1959, p. 60).

Assim, não é demais afirmar que o discurso regulativo teve nos livros recomendados e adotados nas escolas primárias gaúchas um veículo privilegiado de circulação. Uma análise do conteúdo e da iconografia de alguns livros de leitura, ainda que inicial, revelam isso. Explorei três livros de leitura produzidos no Rio Grande do Sul e destinados à leitura nas classes primárias[162]. Essa análise exigiria, sem dúvida, uma pesquisa histórica muito mais ampla e sistemática. O que proponho aqui, porém, é uma primeira aproximação que indique a relação dos livros e leituras escolares com o discurso regulativo. Pode-se afirmar que a literatura escolar era farta de preceitos, normas, advertências, conselhos e, sobretudo, de exemplos edificantes. A exaltação de sentimentos como caridade, benevolência, espírito cristão, generosidade, amizade incondicional, a necessidade do despojamento material, as compensações da verdade, da obediência, do trabalho, da instrução, as *vantagens* da pobreza e do desprendimento material, os benefícios do asseio pessoal e da casa, os méritos de uma família *perfeita,* o apreço social das boas ações e da civilidade, as conseqüências nefastas da preguiça, da desobediência, da

[162]Um professor. *Leitura de trechos escolhidos.* Para as aulas primárias. Porto Alegre: Rodolpho José Machado, 1905; Isaura Vargas. *O meu terceiro Livro.* Porto Alegre: Livraria Selbach, 1939; Giselda Guimarães Gomes e Edith Guimarães Lima. *Vamos conhecer o Rio Grande.* Leitura para o terceiro ano primário associada a Estudos Sociais e Naturais. Porto Alegre: Editora Globo, 1952.

mentira, da desordem, do ócio, da soberba, a importância de sacrifícios de todas as ordens, principalmente econômicos, são realçados nos textos escolares, além é claro, do engrandecimento dos símbolos pátrios e do sentimento de patriotismo e nacionalismo. Reproduzo, a título de exemplificação, dois textos que são representativos do caráter regulador e pretensamente formativo que se veiculava nos livros de leitura escolar. O primeiro ressalta as *compensações* da pobreza, como o asseio, a nobreza de caráter, a dedicação aos estudos, a lealdade, a sensatez, enquanto a riqueza é apresentada com o dissabor de uma tragédia: a orfandade. O segundo texto trata de uma temática que foi amplamente divulgada e trabalhada na escola primária: a integração dos estrangeiros na vida nacional, ou melhor, a "pacífica" e "harmoniosa" inserção dos imigrantes na vida e na cultura sul-rio-grandense:

Texto 1

Irene e Lélia

Aí vem as duas amiguinhas Irene e Lélia.
São inseparáveis essas duas moreninhas.
Irene habita uma casa modesta, onde não há sacadas, nem sotéias. Das janelas não pendem cortinas. A entrada só é convidativa pelo irrepreensível asseio que apresenta. Na sala é agradável estar, apesar de ser tão pobrezinha. Sabem por quê? É que as pobres cadeiras de palhinha são diariamente espanadas. E há carinhos para as avencas e gêranios, que são o único luxo da salinha.
Lélia gosta de estar na casa de Irene. E no entanto Lélia é rica.
Lélia tem, por morada, um palacete de amplas janelas encortinadas, cercado de lindos jardins, dotada de um principesco mobiliário.
Por que é que Lélia gosta de Irene?
É que Irene é tão virtuosa, tão amável, tão prestativa...
E Irene é mais ajuizada que Lélia. Dá-lhe conselhos tão sensatos! Insinua-lhe tão jeitosamente o dever de estudar, que Lélia, tida por vadia no princípio do ano, tornou-se uma das melhores alunas de sua classe.
E pensam que Irene tem inveja da riqueza de Lélia?
Não tem, não. Sempre houve no mundo ricos e pobrezinhos. E quando os ricos não são orgulhosos, e quando os pobrezinhos não são invejosos, todos podem ser felizes.
(...) E a mais feliz não é Lélia, a menina rica. A mais feliz é Irene, a pobrezinha.
Vocês não acreditam? E se eu lhes disser que, das duas, uma só é órfã de mãe, e que a pobre órfãzinha é a Lélia?
Qual das duas será realmente, a mais rica?
Isaura Vargas. *O meu terceiro livro.* Porto Alegre: Livraria Selbach, 1939, p.117-118.

Texto 2

Lise

Na minha classe chegou no princípio do ano uma riquezinha de menina.

> Imediatamente nos acercamos dela para dar-lhe mostras de que era recebida com prazer em nossa rodinha escolar.
> Mas que pena sentimos ao notar que ela não nos compreendia, que não entendia a língua portuguesa.
> A professora logo notou o nosso embaraço, e veio ter conosco.
> Disse-nos que aquela interessante pequenita, de cabecinha tão loura como não havia outra na classe, era uma estrangeirinha, cujos pais haviam chegado recentemente da Alemanha, sua pátria.
> A Lise em pouco tempo aprendeu a exprimir-se regularmente, e toma parte em todos os nossos brinquedos.
> Na classe é atenta, e aprende com facilidade.
> Ela diz que o Brasil vai ser sua segunda pátria.
> Gostamos muito de Lise, por vermos como sabe apreciar as coisas do nosso Brasil.
> Contou-nos que sua mãe se agradou muito ao ver a cordialidade que reina em nossa pátria, entre ricos e pobres, entre os de alta posição e os de condição precária.
> Acha muito bela e meiga a nossa língua, e ouve encantada a nossa professora relatar os episódios de nossa gloriosa história.
> No último feriado, 15 de novembro, ao terminar a passeata cívica, Lise, sentindo roçar-lhe nos cabelos uma dobra de nossa **bandeira**, segurou-a e depositou nela um beijo quente.
> Rompemos em palmas ao ver nossa querida pátria assim venerada por uma criança estrangeira.
> Eu vi uma lágrima deslizar pela face de nossa professora.
> Isaura Vargas. *O meu terceiro livro.* Porto Alegre: Livraria Selbach, 1939, p.94-95.

Se esses textos indicam um caráter disciplinador e uma intenção reguladora, Roger Chartier (1990) alerta, contudo, para a questão da maneira diferenciada com que grupos ou indivíduos se apropriam dos textos dados a ler. O autor argumenta que não são totalmente eficazes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. Segundo ele, "as práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas" (p. 136).

Ao abordar os livros e as leituras escolares considerei interessante, também, fazer um outro movimento: o de perceber quais e como os livros escolares eram lembrados pelas professoras entrevistadas. Há, praticamente, uma unanimidade em relação a isto em suas narrativas. Elas rememoram basicamente o uso de três livros, seja como alunas, seja na condição de professoras no período em questão: o livro de leituras **Seleta em prosa e**

verso[163] do professor Alfredo Clemente Pinto, o Primeiro Livro de Leitura **Queres Ler**, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, e **O Livro de Lili**, de Anita Fonseca.

Na *autobiografia intelectual* de Mario Osorio Marques (1996), a importância dos livros no contexto escolar é revelada. O autor relembra sua iniciação no mundo da leitura e da escrita e o seu ingresso na escola primária. Menciona, para isso, a **Cartilha Maternal João de Deus**, os livros de escrita caligráfica, de História e de Geografia de **Guerreiro Lima**, os manuais de aritmética de **Souza Lobo** e adiante acrescenta:

> Já que recordamos os livros, cumpre ressaltar o imenso papel exercido em minhas aprendizagens da linguagem pela "Seleta em Prosa e Verso", de Clemente Pinto, certamente a mais fecunda fonte de meu imaginário adolescente (p. 18).

A **Seleta em Prosa e Verso** foi um dos livros de leitura mais utilizados na escola gaúcha. Editado pela primeira vez em 1883, no ano em que completou cinqüenta anos da sua primeira edição, em 1933, estava na 48ª edição. A Livraria Selbach, de Porto Alegre, foi responsável pela publicação da Seleta que, assim como para Mario Osorio Marques, marcou gerações de alunos e de professoras no Rio Grande do Sul.

Para o ensino da leitura, em sua fase inicial, a escola gaúcha é marcada por *três momentos,* se tomarmos como referencial o uso de livros de leitura: no início do século era difundido o Método João de Deus para o ensino da leitura com o uso da **Cartilha Maternal**; em um momento seguinte, a experiência de professoras gaúchas em Montevidéu – conforme descrevi no primeiro capítulo - possibilitou que o Primeiro Livro de Leitura **Quieres Leer?** fosse adaptado para uso nas escolas gaúchas; e, posteriormente, os contatos de professoras gaúchas com a experiência da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte/MG, permitiu que o **Livro da Lili** e o Método Global fossem amplamente difundidos no Rio Grande do Sul[164].

Pela circulação e pelo uso que o *Primeiro Livro de Leitura Queres Ler?* teve nas escolas primárias do Rio Grande do Sul e pelo pioneirismo da adaptação de um livro de leitura nesses moldes, considero fundamental uma análise mais cuidadosa desse livro.

---

[163]É o livro a que se refere Mário Quintana no texto reproduzido no início desta seção.

[164]Os acordos feitos entre os Estados gaúcho e mineiro para promover a formação docente são um capítulo da História da Educação que ainda está a merecer atenção. Veja-se o registro da Revista do Ensino em 1942: "seguem para Belo Horizonte, (...) 10 professoras rio-grandenses que vão tirar um curso de 2 anos na Escola Superior de

Conforme apresentei no primeiro capítulo, em 1913 o governo do Estado gaúcho enviou um grupo de professores e professoras em "missão especial de estudos" para Montevidéu com o objetivo de observar e estudar a escola primária daquele país. Como afirmei, a experiência de estudos e da vivência no país vizinho, frutificou. A convite do governo do Uruguai, depois dessa comissão de 1913, o governo gaúcho enviou, com as despesas pagas pelo Estado, seis alunas-mestras para estudar na Escola Normal de Montevidéu e na Escola de Aplicação daquela cidade. As alunas-mestras Carolina Cunha, Olga Acauan, Marina Cunha, Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira, formadas pela Escola Complementar de Porto Alegre, em 1913, estudaram, durante todo o ano de 1914, em Montevidéu. As três primeiras foram matriculadas no Instituto Normal feminino a convite do governo uruguaio e recebiam o montante de 300$000 (trezentos mil réis) do governo gaúcho e mais $30 (trinta pesos) do governo do Uruguai. As outras recebiam apenas os 300$000 (trezentos mil réis) do governo gaúcho e foram com o objetivo de, segundo o telegrama do Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Alves, "praticar aplicação ouvindo lições" (Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1913). Acompanharam, assim, algumas aulas da Escola Normal e da Escola de Aplicação. Decorrente dessa experiência e talvez impressionadas com a qualidade dos métodos e dos materiais pedagógicos da vizinha República, duas dessas professoras adaptaram, na segunda década deste século, para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, o Primeiro Livro de Leitura *Quieres Leer?,* do professor uruguaio José Henrique Figueira.

O livro de leitura *Queres Ler?* foi adaptado pelas professoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, ambas alunas-mestras pela Escola Complementar de Porto Alegre e integrantes do grupo que participou da experiência de aperfeiçoamento profissional na Escola Normal de Montevidéu no ano de 1914.

Os dados quantitativos sobre o número de edições e de tiragem do *Queres Ler?* não foram encontrados. Particularmente, meu interesse pelo livro *Queres ler?* decorreu das entrevistas realizadas com as professoras primárias. Nas entrevistas foi recorrente a afirmativa: "eu sou do tempo do *Queres Ler?*". "Ser do tempo do *Queres Ler?"* marca um período da escolarização primária no Rio Grande do Sul e identifica, acima de tudo, uma geração de alunos

---

Pedagogia em Minas Gerais. É o primeiro resultado do acordo estabelecido entre os Secretários de Educação dos Estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais" (Revista do Ensino, nº 25, maio de 1942).

e de professoras sul-rio-grandeses. Esse era um dado que não se poderia desconsiderar. Dele nasceu o interesse em conhecer mais e melhor esse *Primeiro Livro de Leitura* que, ao que tudo indica, foi um dos mais usados no Estado.

O exemplar do *Queres Ler?* de que disponho é do ano de 1935, não constando a edição e a tiragem. A editora responsável pela publicação do livro era, também, como no caso da *Seleta em Prosa e Verso*, a Livraria Selbach, de Porto Alegre.

O *Queres Ler?* integrava a lista dos livros aprovados pela Comissão de Exame de Obras Pedagógicas de 1924, tendo sido recomendado para uso nas escolas públicas. Nesse exemplar consta uma advertência na capa do livro: *"É propriedade. Reprodução proibida".* Adiante lê-se: *"Adaptação Autorizada. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 1935".* O prólogo do livro, assinado pelo Prof. José Henrique Figueira, autor da versão original em castelhano *Quieres Leer?,* é de 1919; o parecer da Comissão de Exame de Obras Pedagógicas do Rio Grande do Sul, aprovando o uso do livro nas escolas primárias gaúchas, reproduzido no início do livro, data de 1924; e, uma terceira indicação de que antes de 1935 o livro já estava efetivamente em uso em escolas sulinas, é dada pelo próprio parecerista Antonio Henrique de Casaes, o qual afirma: "tive o prazer de certificar-me do valor prático do QUERES LER?, assistindo a várias lições no Colégio Elementar Souza Lobo" (p. XIII).

Pretendo explorar três aspectos do *Primeiro Livro de Leitura Queres Ler?*: a concepção de ler e de leitura, o método do ensino de leitura propugnado e a estrutura de organização do livro.

A leitura é considerada, nesse livro, um trabalho inteligente. Uma *disciplina* que permite adquirir a maior parte dos conhecimentos possíveis às pessoas. Elemento propulsor da oralidade, do enriquecimento do vocabulário, da prática da ortografia, a leitura é apresentada como indissociável da escrita. Há, ao longo do livro, uma insistência para que os professores desenvolvessem conjuntamente as habilidades de leitura e de escrita. O parecerista da obra, em consonância com os princípios pedagógicos do livro, faz a seguinte afirmativa:

> (...) ensinar leitura sem escrita seria uma anomalia pedagógica, um esquecimento censurável, uma perda de tempo injustificável. O ensino da escrita, unido ao da leitura, além de um processo lógico e natural, tem as seguintes vantagens: os caracteres da impressão não bastam para dar vida e atração à lição de leitura: a escrita fixa mais poderosamente a atenção, põe em jogo, além das memórias visual e auditiva, a memória muscular; ativa a

> curiosidade e torna mais interessante o trabalho; vivifica, por assim dizer, as letras, 'fazendo-as nascerem sob os olhos da criança' (p. IX).

Nas notas que precedem cada parte do livro há, portanto, insistência quanto à necessidade do ensino conjunto da leitura e da escrita. Não ensinar simultaneamente a leitura e a escrita era considerado um dos principais erros que os professores poderiam cometer. A escrita das palavras era considerada uma forma de *facilitar* o ensino da leitura porque associava memória visual e memória muscular.

Entendia-se que ler era, acima de tudo, compreender, dar sentido ao que era lido, em uma associação das palavras com as idéias e sempre com o auxílio da imagem, que era considerada a "companheira da idéia" (p. VIII). Leitura não poderia, assim, ser um trabalho da memória. Não deveria, por isso, ser ensinada através de sons "que nada significam" (p. VIII), de letras ou de sílabas. O ponto de partida do ensino da leitura era, portanto, a palavra associada à imagem e à idéia.

Tanto no prólogo, assinado pelo autor da versão original do livro, José Henrique Figueira, quanto nas notas de orientação que precedem cada parte do livro e que sucedem cada lição, e ainda nas *Instruções práticas sobre a Didática da Leitura no primeiro ano escolar*, apresentadas ao final do livro e também assinadas por José Henrique Figueira, há um esforço, ao que tudo indica, para construir uma nova forma escolar de ler, ou melhor, de ensinar e de aprender a ler. Condenando sempre a falta de sentido da leitura então praticada na escola, o anacronismo dos *métodos ABC*, a ausência de significado no ato de aprender a ler, o aborrecimento, a fadiga e a monotonia dos métodos que faziam uso apenas de letras e dos sons para o ensino da leitura, há, no *Queres Ler?*, a defesa da possibilidade de a leitura na escola ser algo vivo, animado, interessante. Ler na escola deveria ser uma forma de interpretar os sentimentos e os pensamentos. Nesse livro, o autor da versão original e as autoras gaúchas chamam a atenção dos professores para as relações entre leitura-significado-compreensão. O parecerista da obra, acompanhando o espírito de seus autores, também dá mostras de uma nova representação de ensinar/aprender a ler na escola que estava em processo de construção. Diz ele: "ler não significa traduzir a linguagem escrita em linguagem falada; é alguma coisa mais: é entender, compreender, assimilar, sentir o trecho lido" (Antonio Henrique de Casaes, p. XIII).

Ler deveria ser, também, uma atividade que, aproveitando a curiosidade natural da criança, favorecesse sua iniciativa e sua autonomia (p. VIII). Permanece, no entanto, a idéia de que a aprendizagem da leitura se processa em dois momentos: no primeiro, "a inteligência se alia aos sentidos"; mais tarde, "a inteligência se alia ao sentimento e à reflexão" até se chegar a uma leitura "harmônica e completa" (p. VIII). Ou seja, mesmo considerando o esforço em associar leitura e compreensão, leitura e significado, permanece a idéia de que **primeiro se aprende a ler – decifrar – e depois se lê** de forma efetiva com a emoção, o sentimento, a compreensão.

Mas a leitura inteligente, compreensiva, significativa, só poderia ser alcançada através do emprego do método mais adequado de ensino da leitura: o **método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais.** Assim era denominado o método do *Queres Ler?.* Intuitivo, porque as *palavras normais ou básicas* representariam coisas que as crianças poderiam ver, tocar, apalpar, observar (p. VIII). Intuitivo, também, porque a cada palavra apresentada correspondia um objeto respectivo, supostamente do conhecimento das crianças, havendo, assim, a associação entre as idéias e as palavras, levando a uma leitura compreensiva por parte do aprendiz (p. XVIII). Esses princípios para o ensino/aprendizagem da leitura estavam em consonância com o método intuitivo, um dos pilares do movimento de renovação pedagógica, e que foi introduzido no Brasil ainda durante o século XIX. As características de observar e trabalhar eram centrais no método intuitivo: "observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento" (Vera Teresa Valdemarim, 1998, p. 69). A importância dos sentidos, da reflexão, da compreensão, da significação das palavras, da "observação do próprio pensamento" (Valdemarim, p. 72) eram pilares da proposta de ensino da leitura do *Queres Ler?.* Havia, contudo, uma orientação às professoras em notas introdutórias do livro para que evitassem o *erro* de "deter-se, sem necessidade, nos exercícios de motivação e significação das palavras, com que a leitura se transforma em lição sobre objetos [lições de coisas] e se dispersam as forças que os alunos devem concentrar (enfocar) nas dificuldades próprias da leitura" (*Queres Ler?*, p. XIX).

A proposta do ensino de leitura do *Queres Ler?* era considerada, pelo seu criador e por suas adaptadoras, um **método ativo** que "respeita a personalidade do homem em formação", que "permite a maior liberdade do aluno", que combina "o que há de bom em todos os métodos

de leitura, desde o método alfabético até o de frases" (p. VI). A combinação de todos os métodos conhecidos - objetivo, palavração, sentenciação, manuscrito e fônico (silabação e soletração) - era considerada a chave do sucesso do *Queres Ler?.* Esses métodos reunidos é que poderiam "produzir o método único e verdadeiro" (p. XII). Essa crença estava sustentada pela idéia de que a simultaneidade do uso dos órgãos dos sentidos – memória auditiva, memória visual, memória muscular, oralidade – permitiria uma *retenção* maior dos conteúdos a serem aprendidos. Na proposta do *Queres Ler?,* essa simultaneidade estava prevista: conhecer e falar sobre o objeto que a palavra representava, visualizar e oralizar a palavra, ouvir lentamente os sons que a compunham, ver e escrever a palavra nas formas manuscrita e imprensa.

O **método intuitivo analítico sintético** do *Queres Ler?,* é, ainda, apresentado como sendo o melhor método de ensino de leitura porque, acima de tudo, respeitava as leis inatas da natureza humana, como, por exemplo, a da fala. A aprendizagem da fala é um processo considerado natural, espontâneo e que se inicia com a emissão de palavras por parte da criança. A palavra é aprendida pelo falante de forma inteira, inteligível, compreensível e assim deveria se proceder no ensino da leitura. O parecer da obra refere, em defesa do **método intuitivo analítico sintético**, que "ele segue uma marcha natural, tomando por ponto de partida uma idéia e não letras e sílabas, que nada significam e cujo insípido serve apenas para inspirar desgosto e mui legítima aversão à escola" (p. X).

A orientação do livro é sempre no sentido de que todo o trabalho dos professores deveria ser feito a partir da *palavra normal ou básica* (palavra-chave) e num processo de decomposição - embora não devesse ser abusivo. As frases deveriam ser decompostas em palavras e cada palavra estudada separadamente. As adaptadoras do *Queres Ler?,* no entanto, sinalizam para o cuidado com os seguintes *erros* na aplicação do **método intuitivo analítico sintético**: análise prematura, exigindo a decomposição antes da leitura das palavras e da respectiva associação com a idéia que ela exprimia; excesso de análise das palavras, devendo esse processo ficar restrito às *palavras normais*; excesso de exercícios fonéticos, pois insistir nessa atividade significaria dificultar a leitura corrente; ensino do nome das letras sem a familiarização dos alunos com os sons respectivos. Isso indica que havia, segundo esse método, um momento certo para cada atividade.

Em cada uma das lições é apresentada, então, uma *palavra normal* acompanhada da imagem e, após, são apresentadas palavras derivadas, palavras grafadas em letras manuscritas e em letras "de forma", e a partir da lição de número oito são apresentadas pequenas frases. Convém, antes de explorar as lições do livro, apresentar a estrutura geral do *Queres Ler?* e a lógica sob a qual ele foi organizado. O livro pretende seguir um princípio básico: o da gradação de dificuldades lexicográficas, ortográficas, fonéticas e prosódicas, sendo dividido em quatro partes. Cada parte é precedida de uma nota orientando o trabalho docente, e cada lição é seguida de uma pequena nota explicativa. Na primeira parte há dezessete lições com as seguintes características lingüísticas: palavras de uma a quatro letras, monossílabas e dissílabas, sílabas simples e inversas, letras de figura simples e de som simples e duplo. Na segunda parte há vinte e nove lições que obedecem à seguinte caracterização: palavras de até oito letras e três sílabas, sílabas de uma a três letras, sílabas diretas e inversas simples e mistas, letras de dupla figura e dois sons. Na terceira parte são apresentadas vinte e três lições que têm palavras de até onze letras e quatro sílabas, esdrúxulas, sílabas diretas e inversas simples e compostas, e mistas simples e compostas, letras de som composto, ditongos. Na quarta e última parte são apresentados *trechos literários* em número de dez, com as seguintes temáticas: *Minha boneca*, *Os gatinhos*, *A esmola*, *A oração da manhã*, *Meu cãozinho*, *Uma carta*, *O menino asseado*, *As frutas do vizinho*, *Um menino atencioso*, *A bandeira brasileira*. O livro apresenta, ainda, cinco *estampas* - *Queres Ler?*, *Primavera*, *O cão pastor*, *No recreio*, *Animais úteis* -, que tinham como objetivo fazer com que as crianças "expliquem de viva voz o que as mesmas representam. Desse modo, as crianças compreenderão que as figuras constituem uma forma da linguagem escrita e aprenderão a ler o que o artista quis expressar" (p. XVII).

Na perspectiva de que "o trabalho histórico deve ter em vista o reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados" (Roger Chartier, 1990, p. 131), é possível afirmar que para a escola primária do Rio Grande do Sul, nas décadas de 20-30, houve um processo de *alargamento* da concepção de ler, uma *ampliação* do sentido da leitura escolar. Ler *estampas*, ler de forma compreensiva, ler associando a palavra a uma imagem e à idéia correspondente, são exemplos que sinalizam para essa nova forma de ensinar-aprender a ler na escola. Isso foi também decorrência das idéias difundidas pelo movimento renovador (que nesse caso específico tiveram também uma influência direta do Uruguai através da adaptação do *Queres Ler?*).

A partir de meados dos anos 50 pode-se dizer que houve uma "nova política" do livro escolar no Rio Grande do Sul: as *técnicas educacionais* do CPOE passaram a produzir livros para as escolas primárias. Os anos 60 consolidam essa política: *técnicas* ligadas ao CPOE editaram coleções de livros para o ensino primário do 1º ao 5º anos e muitos deles passaram, nesse período, a figurar na listagem dos livros indicados pelo próprio CPOE para uso nas escolas gaúchas[165].

Para além dos livros escolares é fundamental, em se tratando de práticas pedagógicas da escola primária, uma análise do tratamento dispensado à leitura na escola, principalmente pela sua importância e centralidade. Uma prática de leitura muito comum e de regularidade diária na escola primária era a **leitura oral**. Como aluno da escola primária no Rio Grande do Sul, Mario Osorio Marques (1996) rememora em sua autobiografia:

> Minhas aprendizagens da língua materna se fizeram, de início, mais pela leitura que pelo escrever. Em sala de aula, predominava a leitura em voz alta (...). Na escola primária de então, não aprendi escrever por conta própria. Maneira predominante era o ditado em que apenas se exercitavam os aspectos mecânicos da escrita (p. 18).

Ao que tudo indica, a prática de dar maior ênfase à leitura do que à escrita, era comum na escola primária. Assim, é possível compreender porque uma das orientações mais comuns dos manuais pedagógicos para as professoras e "professorandas" e dos livros de leitura de alunos (como no *Queres Ler?*, por exemplo) era em relação à necessidade do desenvolvimento concomitante da leitura e da escrita.

Recorrente nas memórias docentes, as aulas de leitura oral são também lembradas por todas as professoras entrevistadas. D. Maria de Lourdes (80 anos), é quem melhor narrou como

---

[165]Penso que a produção de obras didáticas pelas *técnicas educacionais* ligadas ao CPOE daria uma interessante investigação e seria uma importante contribuição à História da Educação gaúcha. Indico aqui, a título de exemplificação, alguns desses livros e/ou coleções e suas respectivas autoras: Cecy Cordeiro Thofehrn e Jandira Cardias Szechir. *Linguagem e Estudos Sociais e Naturais* (1º, 2º, 3º, 4º livros); Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha. *Estrada iluminada. Bichano e Zumbi* (1º ano), *Estrada iluminada. A festa do vaga-lume* (2º ano), *Estrada iluminada. O Álbum maravilhoso* (3º ano), *Estrada iluminada. Canto da minha terra* (4º ano), *Estrada iluminada*. Linguagem e História / Matemática e Geografia (para o curso de Admissão); Cecy Cordeiro Thofehrn. *Brincando com números* (1º, 2º, 3º e 4º livros); Cecy Cordeiro Thofehrn. *A cartilha da Iarinha.* Cartilha pelo método global de contos; Cecy Cordeiro Thofehrn. *Sarita e seus amiguinhos*. Cartilha pelo método global de contos; Sydia Sant'anna Bopp e Edy Flores Cabral. *Linguagem e Estudos Sociais* (1º, 2º, 3º, 4º e 5º livros); Ruth Ivoty Torres da Silva. *Ciências Naturais* (1º, 2º, 3º, 4º e 5º livros). Algumas dessas coleções e/ou livros foram editados pela Tabajara e outros pela Editora do Brasil e não tiveram, ao que tudo indica, circulação apenas no Rio Grande do Sul mas também em outros Estados brasileiros.

era uma aula de leitura. Ela fala sobre a leitura oral, a leitura silenciosa, as atividades referentes à leitura e o trabalho de cópia:

> Cada professora fazia o seu horário, sendo que *a leitura era indispensável. Todos os dias tinha leitura.* (...) *O aluno levantava, livrinho na mão*, ensinava como é que pegava o livro porque senão eles pegavam assim... [gesto, segurando a agenda] (...) Altura, assim, dos olhos, tem que ler assim, nada assim, assim... [gestos de distância e proximidade da agenda aos olhos]. *Assim eu sabia o que ele não sabia,* se não tinha boa visão. (...) Se usa o livro aqui nessa altura, os braços ficam assim e o livro fica assim... [gestos].
> (...) *Fazia a leitura todos os dias com todos os alunos*. Eles iam acompanhando, porque fulano tava lendo: "era uma vez uma lâmpada"... adiante fulano, segue. Eles tinham que acompanhar porque tinha que seguir do outro, aí tá, tá, tá, tá... Uma maneira de todos lerem e de não roubar todo o tempo, porque se fosse uma aula com vinte alunos, como a gente tinha, vinte e cinco, às vezes até trinta, prá todos lerem assim... não dava. *Então cada um lia nem que fosse duas linhas!*
> (...) Eu acho importantíssimo! Porque entre dizer: eu sei ler mas leio só prá mim e ler em voz alta é diferente. Até é muito bom porque a gente observa os erros de dicção da criança, às vezes a criança não pronuncia nem *s.* (...) Isso havia necessidade. A gente gostava de fazer a leitura oral. Eu sempre fiz. No Félix da Cunha eu estudei sempre assim e eram salas imensas. (...) Depois eu segui fazendo com os meus alunos.
> (...) *Fazia a leitura oral e perguntas depois sobre aquela leitura*. O que achou, o que disse... Eu gostava muito de ter na minha sala a *hora da leitura.* Então tinha fichinhas: o que leram? O que achou? Qual era a principal... a personagem principal na leitura?
> (...) A gente dava prá eles lerem uns livrinhos ali na hora de aula. Outras vezes, quando já eram maiorzinhos, levavam prá ler em casa e segunda-feira eles traziam. Era o tema. Segunda-feira eles traziam aquela ficha preenchidinha. Era bom sabe? Acho a leitura indispensável por isso, porque tu observas o que o aluno... se ele está em posição correta prá ler e se ele também tem uma... como eu vou te dizer? Se ele fala direitinho. Se a dicção é boa, né? Porque às vezes ele tem problema de garganta, às vezes problema de língua pegada, disso e daquilo e não pronuncia a palavra direito e aí é a missão do professor de ver tudo isso, essas coisas. (...) Outra coisa também, *quando se lê em silêncio, que não é prá ler em voz alta, não precisa mexer com os lábios. A gente olha, mexe os olhos só e tá lendo!* (...) Isso eu trabalhava com os alunos. Na *hora de escrever* também, cuidar como é que dispunha o papel. Naquela época era mais difícil, era com tinta, tinha o perigo da tinta borrar, né? Depois que apareceu a esferográfica. Cópia em geral eu gostava que fosse com tinta em casa, bem feitinha, bem bonita.

Ao perceber a importância da leitura oral no contexto da escola primária gaúcha no período de análise, busquei apreender o discurso sobre a leitura escolar em outras fontes de pesquisa. Nesse sentido, elegi três manuais pedagógicos que estão mencionados, em materiais que disponho, como sendo de leituras realizadas pelas professoras primárias na *Hora de Leitura*

Pedagógica. Trata-se, em primeiro lugar, do livro *Como se ensina a leitura,* de Mary Pennel e de Alice Cusak (1935), traduzido pela professora Anadyr Coelho da Escola Normal de Porto Alegre e que teve ampla divulgação e circulação no Rio Grande do Sul, sendo obra de referência para professoras primárias e estudantes das escolas de formação. Em segundo lugar, considerei o manual de Antônio D`Ávila, *Práticas Escolares* (1946); e, por fim, o livro *Metodologia do Ensino Primário* (1955)*,* de Amaral Fontoura. Com o estudo dessas três obras, que foram lidas por algumas professoras primárias gaúchas, pretendi apreender as orientações pedagógicas em relação à leitura na escola. É possível adiantar que a questão leitura oral-leitura silenciosa foi um debate controverso nos manuais analisados. Havia, contudo, de forma geral, uma *defesa* da prática da leitura silenciosa no cotidiano escolar.

Como se ensina a leitura, de Mary Pennel e de Alice Cusak (1935), é o melhor exemplo da importância atribuída à prática da leitura silenciosa nas classes primárias.

Inicialmente há uma afirmativa das autoras de que a fonte inspiradora da obra é o *movimento educacional moderno* e que o objetivo é expor os princípios psicológicos que envolvem a leitura. Ainda no prefácio, as autoras dizem que esperavam que o livro fosse

> (...) útil tanto ao professor da cidade, como ao do campo, tanto ao inspetor escolar, como ao professor de escola normal, tanto à mãe que deseje auxiliar em casa, os seus pequenos, como a todo aquele que pretenda aumentar sua eficiência na mesma [na leitura] (...) (p. 6).

A obra é dividida em quatro partes, com treze capítulos. A primeira parte constitui-se de dois capítulos de ordem mais geral que discutem a leitura eficiente, a sua importância na vida de adultos e crianças e como atingir esta leitura eficiente. A parte dois - a mais extensa - é composta de cinco capítulos. As autoras discutem os *Métodos e processos que podem auxiliar a criança a ler com eficiência*, abordando basicamente o estímulo e a capacidade para ler, a importância do domínio das dificuldades mecânicas e da velocidade na leitura e os instrumentos de leitura. A parte três, intitulada *Leitura Oral e Leitura Silenciosa*, é constituída de três capítulos, nos quais as autoras fazem uma veemente defesa da leitura silenciosa na escola em detrimento da leitura oral. A quantidade de páginas destinada a cada uma das temáticas já é reveladora da posição das autoras. O primeiro capítulo dessa parte, que trata da leitura silenciosa, tem trinta e cinco páginas, e o segundo capítulo, sobre a leitura oral, apenas onze. A

última parte do manual é dedicada, em três capítulos, à apresentação de sugestões e de planos de aula por ano de escolaridade.

Nesta obra, as autoras consideram que a leitura:

> (...) constitui o meio mais eficaz e acessível de que podemos lançar mão para saciar o desejo de conhecer, aumentar a eficiência técnica, proporcionar-nos prazer, satisfazer aspirações irrealizáveis, chegar a uma compreensão mais profunda da vida e buscar ideais e padrões para orientação de conduta (p. 91).

Dizem, porém, que essas finalidades são alcançadas somente com o emprego de um tipo de leitura: a leitura silenciosa, que "é parte integrante da experiência universal diária" (p. 91). Neste sentido, advogam a necessidade de a escola dedicar maior tempo à leitura silenciosa do que à leitura oral. Ou seja, argumentam que a leitura silenciosa é o tipo mais adequado a ser desenvolvido na escola primária. Os argumentos *determinados cientificamente* são de que a leitura silenciosa: 1) exercita no tipo de leitura mais usado na vida; 2) economiza tempo e esforço visual e vocal; 3) auxilia a compreensão; 4) oportuniza a liberdade de escolha; 5) permite a cada um o desenvolvimento da velocidade na leitura; 6) exercita no tipo de leitura mais necessário ao estudo das outras disciplinas (p. 92). A leitura silenciosa estaria, assim, em consonância com as novas demandas sociais da vida moderna, atenderia às necessidades da aquisição mais rápida de novos conhecimentos e, ainda, era considerada uma leitura mais econômica, eficaz, onde o próprio leitor impunha seu ritmo.

As autoras estabelecem, também, a relação entre compreensão e leitura silenciosa. A *boa leitura* - o que parece uma coisa óbvia - é aquela em que o leitor compreendeu o que leu. Para as autoras, isto seria atingido pela leitura silenciosa com a posterior verificação da professora através de exercícios apropriados para este fim. Novamente, a idéia de que somente a leitura silenciosa promoveria uma leitura inteligente.

Outros pontos que as autoras abordam sobre a temática *leitura silenciosa x leitura oral:* a leitura silenciosa ou a oral dependem do estilo de leitura; os hábitos, as habilidades e as atitudes diferentes a serem desenvolvidas na leitura oral e na leitura silenciosa; a precedência da leitura pelas experiências sociais; a relação da leitura com a maturidade, a capacidade, os interesses e a motivação das crianças.

No item *Material para leitura silenciosa*, Pennel e Cusack consideram apropriados, nesse caso, os materiais informativos: jornais, revistas, compêndios de história, geografia, estudos da natureza, higiene e outras disciplinas (p. 94). Já ao referirem-se à leitura oral, orientam no sentido de que "não é todo tipo de material que conduz por si mesmo a uma boa leitura oral" (p. 128). Dizem as autoras que "assuntos emocionantes, trechos excitantes, patéticos, dramáticos, humorísticos, descritivos, poéticos ou diálogos, fornecem excelente material para leitura em voz alta. Estes, pois, e não assuntos de feição informativa, devem ser preferidos para treino na leitura oral" (p. 128).

Em relação à prática da leitura oral na escola primária, o manual aponta os *seus perigos* (p. 126). Afirmam as autoras:

> Experiências seguras vieram provar de modo concluente que o excesso de leitura oral implica no decréscimo da compreensão, porquanto a atenção, polarizada quase que exclusivamente no proferimento da palavra, não pode atender convenientemente a interpretação do pensamento. O excesso de leitura oral forma e fixa hábitos de pronunciação e articulação lenta e laboriosa, os quais muitos investigadores alegam ser quase totalmente ruinosos para a formação dos hábitos contrários de leitura silenciosa refletida, rápida e efetiva (p. 126).

As autoras consideram fundamental o *conhecimento científico* do processo de leitura por parte do professor. Em função disto, ocupam boa parte do capítulo *Leitura oral e Leitura silenciosa* com a apresentação do *Desenvolvimento da lição*, que são passos detalhados para a condução de uma boa aula de leitura: preparação, motivação, leitura, comentário e aplicação.

O autor brasileiro Antônio D`Ávila, em *Práticas Escolares* (1946), não é tão céptico em relação à leitura oral. D´Ávila apresenta, no Capítulo XII da sua obra - *Ensino da Leitura - 1ª parte* -, as idéias de vários autores sobre os métodos de ensino da leitura (Decroly, Sampaio Dória, Lourenço Filho, entre outros). No capítulo XIII - *Ensino da Leitura - 2ª parte* - inclui a questão dos tipos de livros adequados para as aulas de leitura. Uma discussão original em relação aos outros dois manuais. O autor endereça palavras às "normalistas e professoras novatas" nas questões relacionadas com o livro (p. 213). Apresenta os tipos de livros possíveis de serem adotados nas lições de leitura: livros de lições variadas, livros em forma de contos, historietas ou simples exposições e que constituem um conjunto de assuntos variados; livros de lições coordenadas dentro de um enredo único, formando uma só narrativa; lições em verso (pequenas histórias) ou pequenos ensinamentos (p. 213). O autor dedica, ainda, espaço para

comentar sobre as gravuras, a linguagem, os personagens, a graduação dos livros e o seu aspecto material. Sobre estas questões, aponto algumas conclusões do autor:

> Há uma tendência muito acentuada hoje de enriquecer os livros de leitura ou de texto de gravuras elucidativas. Essa prática, porém, não pode ficar ao arbítrio dos autores, pois deve subordinar-se a regras e a exigências pedagógicas e higiênicas, além de constituir assunto muito ligado à especialização dos ilustradores. (...)
> Gravuras inestéticas, traçadas por crianças como desenhos escolares, figuras grotescas, disformes, são condenadas sobretudo em livros infantis, porque caem sob os olhos das crianças, cujo gosto, queremos justamente educar. É necessário dar importância aos elementos educativos que a ilustração do livro pode encerrar, porque através de gravuras e de cenas pode-se educar ou perverter o espírito infantil (p. 214).

Sobre a linguagem dos livros para a leitura na escola primária, o autor diz que ela deve ser "um instrumento flexível, exato, claro, ajustado à exteriorização da emoção, dos ideais, dos pensamentos adequados à formação integral da criança" (p. 214). Deve ser ainda "nobre, elegante, tocada desse encanto que seduz o espírito infantil e o atrai sem fadiga" (p. 214). Em relação ao livro de leitura escolar, D'Ávila chama a atenção de que é importante considerá-lo no seu aspecto material: o professor deve considerar a qualidade do papel, da impressão e da letra, já que isto tem relação estreita com a percepção visual, aspecto considerado fundamental, uma vez que os autores fazem questão de lembrar sempre que a leitura é, antes de qualquer coisa, uma habilidade visual.

A atenção demonstrada por esse autor em relação ao aspecto material do livro, está inscrita em um conjunto de preocupações, presentes nesse período, e que diziam respeito ao ato de ler e ao tipo de material/leitura para as crianças em idade escolar. Nesse período, anos 20 e 30, "o livro escolar passava também a ser visto como um objeto de prazer. Procurava-se 'criar o gosto pela leitura'. Para tanto era imprescindível cuidar da produção do impresso" (Diana G. Vidal, 1996, p. 112). As reflexões de D'Ávila são precisas e cuidadosas neste sentido. Chama atenção das professoras e das futuras professoras para a necessidade de que elas deveriam estar atentas à qualidade dos livros de leitura para as crianças.

No que diz respeito à questão da leitura silenciosa e da leitura oral, D`Ávila não chega a "tomar uma posição" mais definida, não faz uma orientação mais precisa para as professoras. Apresenta, porém, as qualidades da leitura oral. O autor incentiva a prática da leitura oral, das conversações, das dramatizações. Diz que o professor deve despertar, nas crianças, o gosto

pela *leitura expressiva:* "a nosso ver, uma coisa essencial ao assunto deveria ser feita: criar, desenvolver o hábito de ler em público, em auditório, em família. Tornar o leitor um leitor para os outros e interessá-lo no desejo de ler para ser entendido" (p. 224).

Veja-se que uma prática social, cultural e familiar bastante comum em outros períodos da história da humanidade, a leitura oral em público, "o leitor para os outros", é preconizada por D'Ávila. Ele orienta as professoras no sentido da importância de desenvolver esse leitor na escola primária. É o único dos manuais, aqui tratados, que mostra tal preocupação, embora não descuide de apresentar testes de leitura silenciosa.

Na obra *Metodologia do Ensino Primário* (1963)*,* no Capítulo I - *Metodologia da Leitura -,* Amaral Fontoura apresenta cinco unidades sobre a problemática. Para o autor, a leitura:

> (...) *não tem um fim em si mesmo.* Quem lê, lê para alguma coisa, lê por algum fim: deseja aprender coisas novas, ou adquirir informações, ou saber o que se passa em algum lugar ou ter notícias dos amigos, ou simplesmente recrear o espírito, passar algumas horas agradáveis (p. 75).

Embora o autor argumente que existam vários tipos de leitura e que a escola deveria empregar todos, conforme o caso, dá ênfase à prática da leitura silenciosa, com o trabalho de verificação da compreensão através de questionários feitos pelo professor posteriormente. Condena a "leitura em voz alta fragmentada, aos pedacinhos, na classe" e questiona qual o valor desse tipo de leitura que "enquanto um lê os outros acompanham o colega, no mesmo ritmo, com a mesma velocidade" (p. 75):

> Na escola antiga só se fazia um tipo de leitura: a leitura oral, na classe, em que a criança lia em voz alta e as outras acompanhavam em silêncio. (...)
> Ora, a Pedagogia Moderna vem mostrando que tal tipo de leitura não tem interesse para o aluno; por isso é que ele não presta atenção e tem que ser mantido com os olhos no livro à força (p. 75).

Esta breve apresentação das idéias contidas em três manuais para professoras e *professorandas*, aponta para o fato de que a questão *leitura silenciosa x leitura oral* não era algo consensual na pedagogia. No material analisado, porém, pode-se observar uma ênfase na leitura silenciosa como a *leitura ideal* a ser desenvolvida na escola primária, como aquela que propiciaria a formação do leitor ideal, ou seja, aquele que executaria uma leitura inteligente, compreensiva, reflexiva. No estudo de Diana G. Vidal (1996) ela afirma que no período dos anos 20 e 30 houve uma ênfase nas práticas de leitura no contexto escolar. Assim, "a leitura

silenciosa passava a ser indicada porque habilitava o leitor '*a concentrar os pensamentos sobre o conteúdo que lê'.* Enquanto a leitura oral enfatizava a forma, a silenciosa valorizava o conteúdo, promovendo a chamada 'leitura inteligente' " (p. 112). Adiante a autora afirma que, nesse sentido,

> a leitura silenciosa permitia uma nova relação do leitor com o texto. Maior intimidade com o livro, uma vez que o leitor subtraía-se à comunidade, para em solidão, mesmo na companhia de outros, em espaços públicos como a biblioteca, mergulhar na leitura. Ritmos individuais de leitura: cada estudante controlava o tempo suficiente à sua compreensão ou deleite. Maior rigor na análise textual: o trabalho de dissecação do lido era realizado individualmente. Maior rapidez no ler, portanto, maior número de leituras: multiplicava-se as fontes de conhecimento. (p. 112-113).

Considero, porém, que as professoras primárias contrariavam todas as orientações/prescrições em relação à leitura silenciosa e davam uma ênfase especial à leitura oral por duas razões básicas: primeiro, porque a leitura oral permitia uma avaliação imediata do desempenho dos alunos; segundo, em função da importância que o ato de *ler bem* - com boa dicção e entonação, de forma clara - tinha nas festas e comemorações escolares. Era necessário que quando os alunos participassem de eventos cívicos, religiosos e festivos na escola e em outros espaços sociais, tivessem um desempenho satisfatório. Essa priorização da leitura oral na escola primária estava, assim, associada a outras práticas escolares desse período. É preciso considerar que as festividades e comemorações de datas cívicas, de eventos religiosos, de festas do calendário civil – que serão tratadas no capítulo a seguir - eram elementos constituintes do currículo escolar. São essas práticas escolares, que também funcionavam como elemento organizador do currículo escolar, o objeto do próximo capítulo.

****

CAPÍTULO 6
Vocação da ordem, austeridade da conduta, elegância das atitudes: as práticas institucionais no cotidiano da escola primária

A educação moral das crianças e jovens não se realizará apenas pelo conhecimento das leis, pela repetição automática de códigos de moral ou pela apresentação de exemplos, mas, especialmente, pela prática cotidiana de virtudes, pela vivência de situações que levem o educando a adquirir hábitos de julgamento, a discernir o bem do mal (Odete Campos. CPOE. Of.-Circular 505. 16/10/1952).

É o ambiente de classe – a sala de aula – o lugar mais importante e mais sagrado de uma escola. Porque é ali aonde o esforço constante de melhorar o homem adquire consistência, se realiza em maior ou menor plenitude. (...) Que cada aula seja uma hora jubilar, um hino vibrante de glória ao Criador, de idealismo às gerações que se sucedem (Juracy Marques. CPOE. *O ambiente de Classe*. Revista do Ensino, nº 51, abril de 1958).

6

> O historiador da sala de aula está na mesma situação que o paleontologista que cuidadosa e suavemente tira a poeira de um fragmento de mandíbula de um aparente ancestral humano. O osso é um fragmento infinitesimalmente pequeno do esqueleto; o esqueleto é uma fração ainda menor da população que os cientistas querem descrever.(...) Capturar o que aconteceu numa sala de aula depois do acontecido é similar, mas não idêntico, à busca que faz o paleontologista por evidências relevantes (Larry Cuban, 1992, p. 112).

Neste capítulo, procuro apresentar algumas das práticas escolares do período em questão. Essas práticas serão analisadas na perspectiva de tecnologias do eu. Essas tecnologias - conforme examinei no quarto capítulo – são compreendidas como tudo aquilo que permite "aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade" (M. Foucault, 1990, p. 48). Abordei no capítulo quatro as formas de 'descritibilidade' da infância: as fichas de observação dos alunos, os questionários, as autobiografias, os dados levantados e os resultados apresentados pela *Clínica de Conduta Infantil* do CPOE, as formas de observação e registro sistemático dos comportamentos e das ações dos alunos, os testes de classificação e de maturidade escolar e, finalmente, as provas objetivas. Caracterizei isso como *práticas de objetivação e de subjetivação da infância.* Todas essa práticas funcionavam como tecnologias do eu, ou seja, como as formas que capacitavam os alunos - e também as professoras - para agir sobre seus corpos, almas, pensamentos e condutas, fundamentalmente através do *exame de si*.

Nessa perspectiva, exploro outros três tipos de práticas escolares também como tecnologias do eu. Abordo, assim, em primeiro lugar, *as preleções e as campanhas escolares;* em segundo, *as comemorações cívicas, as celebrações religiosas e os trabalhos escolares de exaltação à natureza;* e por fim, em terceiro lugar, as denominadas *instituições complementares da escola* ou *instituições auxiliares do ensino* ou simplesmente *instituições escolares*. Trabalho-as na perspectiva de tecnologias do eu, entendendo-as como um conjunto de práticas que possibilitavam a ação sobre a vida subjetiva dos alunos no sentido de fazê-los incorporar formas de *pensar*, *sentir* e *agir*.

É perceptível, também, em relação a essas práticas, que na escola primária "o professor tinha que converter cada acontecimento em considerações morais" (Dave Jones, 1993, p. 68). Isso supõe compreender as práticas escolares aqui abordadas na perspectiva da ação moralizadora e reguladora empreendida *pela* e *na* escola. Julia Varela e F. Alvarez-Uria (1991), referindo-se ao momento da institucionalização da escola elementar obrigatória e da criação das primeiras Escolas Normais no século XIX em Espanha, afirmam que nesse período, mais que possuir um saber, importava que os professores primários possuíssem "técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem", e mais que conhecimentos deveriam transmitir *uma moral* que era adquirida "em sua própria carne" nas Escolas Normais (p. 37). O princípio do isomorfismo – tratado no terceiro capítulo - em que o professor teria de experimentar em sua própria formação o mesmo tipo de ações que deveria propor na escola para os seus futuros alunos, torna-se mais evidente quando os professores e professoras são apresentados como *modelos de conduta* – senão o único para seus alunos pelo menos como um dos mais importantes. Procurarei também mostrar neste capítulo como subjaz às práticas escolares, no período em questão, a idéia de que, acima de tudo, o exemplo educa: o exercício da boa conduta e do bom comportamento experenciados em situações escolares concretas e cotidianas e, principalmente, a conduta dos professores é considerada um dos mais importantes exemplos edificantes para os escolares.

No entanto, se por um lado essas práticas escolares podem ser entendidas como tecnologias do eu, na perspectiva da construção de um sujeito moral, por outro, devem ser compreendidas também a partir do contexto da renovação pedagógica: as campanhas escolares (principalmente considerando que estava em questão a relação entre a escola e a comunidade), as festas e comemorações e, principalmente, as *instituições complementares da escola* (Pelotão

da Saúde, Museu Escolar, Clube de Civismo, Biblioteca, etc.) estavam diretamente associadas à modernidade pedagógica. Uma escola que pretendia estar em consonância com a ciência renovada necessitava, também, de "práticas diferenciadas". Essas práticas associavam-se à idéia de uma escola mais dinâmica, mais moderna, mais eficiente, melhor articulada ao meio social.

As *instituições auxiliares do ensino* nasceram agregadas à idéia de que era preciso fornecer aos alunos oportunidades favoráveis ao *trabalho em comunidade.* Lourenço Filho (1969a) caracteriza as *instituições escolares* como "grupos sociais da própria escola" (p. 135). Para ele, as atividades de grupos, comissões, equipes ou pelotões no interior da escola eram uma das bases da nova pedagogia. Segundo o professor:

> Dentro de cada escola com mais de uma classe de alunos, igualmente se tratou de propor trabalho conjunto, em auditórios, jogos e recreação organizada, clubes e associações de alunos. Estes últimos, sob a direção dos próprios alunos, discretamente orientada, tomaram a denominação de *instituições escolares*, no sentido de grupos sociais da própria escola, considerada como uma *comunidade em miniatura*, para nos servirmos de uma expressão que Dewey tornou corrente (p. 135).

Assim, no espírito da escola como uma "comunidade em miniatura" todo um aparato *peri-escolar* foi montado e amplamente incentivado nesse período. Associavam-se, desta maneira, formas de modernização escolar e *práticas de salvação* (da alma, do corpo, das condutas, etc.).

Após essa análise, procuro "entrar" nas salas de aulas da escola primária, especialmente entre os anos 30-50. Nesse sentido, desenvolvo três aspectos: em primeiro lugar, as rotinas escolares com ênfase para *os métodos de ensino;* em segundo, *a organização do tempo escolar;* e por último, *a disciplina dos alunos* (as formas de condução dos trabalhos em classe).

Em relação às rotinas escolares, procurei desenvolver a argumentação de que nesse período da renovação pedagógica a prática escolar era permeada por aspectos da *tradição escolar* e da renovação didática. Assim, fiz uma tentativa de não apenas analisar aquilo que estava prescrito em termos de regulamentação escolar; "ouvi" principalmente os depoimentos das professoras e procurei cotejá-los com outras fontes de pesquisa, nomeadamente as correspondências escolares, as circulares e os comunicados do CPOE.

O tempo – ou *os* tempos escolares – é analisado na perspectiva da *arquitetura temporal* sugerida por Antonio Viñao Frago (1995). Segundo esse estudioso, o tempo escolar institucional oferece diversas configurações ou níveis: primeiro, o de larga duração, se considerarmos a estrutura mesma do sistema educativo (ciclos, níveis, cursos, etc); a segunda configuração é oferecida pelos calendários escolares, os cursos ou anos acadêmicos, com seu início, interrupções, férias, feriados, etc; a terceira modalidade é a do nível da *micro* e da *intra-história* - como caracteriza o autor - da instituição escolar (ano acadêmico, semestre, mês, semana, dia, turno, horários, etc).

Nessa perspectiva é que o autor sugere que um estudo sobre o tempo escolar precisa necessariamente confrontar três pontos de vista: **o teórico** – as propostas e manifestações de pedagogos, inspetores e professores; **o legal** – as normas e os regulamentos; e **o escolar** – o que se sucedia nas escolas. Diz Viñao Frago que "teoria, legislação e realidade escolar nem sempre coincidiam" (p. 74). É nesse sentido que apontam os dados coletados na pesquisa e é nessa perspectiva, indicada por Viñao Frago, que analiso a questão do tempo escolar, com especial ênfase para o último aspecto indicado por esse autor: o que se sucedia nas escolas e ainda, mais especificamente, nas salas de aula em relação ao uso e à organização do tempo escolar.

Em relação à disciplina dos alunos, procuro mostrar como as práticas dos castigos corporais foram amplamente condenadas nesse período e procedeu-se a uma *substituição* da pena física por uma *educação dos sentimentos, das vontades.* Argumento, também, que havia uma relação direta entre a autoridade docente e a disciplina escolar. Contrariamente ao fenômeno atual no qual de alguma forma as professoras não mais sentem-se responsáveis pela indisciplina dos alunos na escola, atribuindo tal realidade à causas externas – desagregação familiar, contato com os meios de comunicação, etc. –, aquelas professoras que atuaram ainda na primeira metade do século XX sentiam-se *visceralmente* responsáveis pelo comportamento dos alunos – dentro e fora da escola! A competência docente media-se, também, pela capacidade ou incapacidade de uma professora manter a ordem e a disciplina entre os seus alunos. O discurso pedagógico também era pautado pela lógica de que o "*problema de disciplina é muito mais do professor do que do aluno"* (Revista do Ensino, n° 53, junho de 1958), ou seja, considerava-se, nessa perspectiva, que uma personalidade equilibrada resultaria em alunos

ordeiros e disciplinados; o inverso, um professor excêntrico, imponderado, desequilibrado, teria uma classe barulhenta, indisciplinada, desordeira.

A analogia estabelecida por Larry Cuban, na citação reproduzida anteriormente, entre o trabalho do paleonteologista e do/a historiador/a da sala de aula, permite-nos refletir sobre a difícil tarefa de *descer* ao nível da sala de aula na pesquisa histórica. "Capturar" o que aconteceu nas salas de aulas do passado é uma árdua tarefa. No entanto, ela se inscreve na tentativa de um trabalho na perspectiva de uma *micro-história* das práticas escolares.

Interessa, aqui, retomar uma questão já abordada inicialmente, chamando a atenção para um aspecto metodológico fundamental da pesquisa sobre a história das práticas pedagógicas: o uso de depoimentos orais. Dois historiadores da educação, Antoine Prost (1974) e António Nóvoa (1988), já alertaram quanto a isso, como tratei no Capítulo Introdutório. Ambos insistem na importância do uso de depoimentos orais em pesquisas históricas sobre as práticas pedagógicas. É preciso considerar, contudo, que as "fontes orais não são uma *alternativa* às fontes escritas; são outro tipo de fontes, não apenas necessária, mas imprescindível para se fazer história" (Joan de Alcàzar i Garrido, 1992/93, p. 48). Pode-se acrescentar: imprescindível para se fazer história das práticas escolares. Algumas questões da história do ensino, do cotidiano das escolas e das salas de aula, só podem emergir e ser, portanto, desvendadas e tratadas na pesquisa historiográfica, a partir dos depoimentos orais. É por isso que privilegio, aqui, as entrevistas realizadas com as professoras aposentadas.

1. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir:* a vida escolar

1.1. *A liturgia da salvação:* as preleções e as campanhas escolares

A idéia difundida pelo cristianismo de que a *palavra salva* foi, também, uma premissa da escola moderna. Vêm de longa data as preleções escolares – principalmente as de caráter moral e cívico-nacionalistas. No Rio Grande do Sul, o *Regimento Interno dos Colégios Elementares*, de 1910, previa que haveria "semanalmente uma lição que, sob a forma de entretimento familiar ou por meio de leitura feita pelo professor, será consagrada à instrução

moral e cívica" (Artigo 9º, item I). O item V do mesmo artigo indicava que "nas vésperas de cada feriado (...) dará o professor, a hora que lhe parecer mais conveniente, ao aluno, clara explicação do motivo do feriado, ato memorável consagrado e suas circunstâncias importantes".

O *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Público do Estado*, de 1927, é bem mais detalhado em relação às preleções:

> Haverá semanalmente, de preferência aos sábados, ao se encerrarem as aulas, preleções em forma de palestras aos alunos, as quais, aproximadamente, durarão quinze minutos, e versarão sobre motivos de *ordem moral e higiênica*.
> Sempre que possível, deverão ser reunidos os alunos em uma sala; caso esta os não comporte a todos, serão divididos em grupos de classes.
> Um professor, escalado por ordem de antiguidade, se encarregará de desenvolver um tema previamente escolhido. Se o assunto não for esgotado em um quarto de hora, o professor, com aquiescência do diretor, que entrará também no número de conferencistas, poderá continuá-la no sábado seguinte.
> As preleções serão feitas em linguagem simples, facilmente acessível, *aproveitando fatos impressionantes que cheguem ao conhecimento público, como suicídio por jogo, etc. figurando hipóteses na falta de fatos citados, de modo que prendam melhormente a atenção dos ouvintes*.
> Nas zonas infestadas pela verminose, os conselhos dados pelos médicos da higiene deverão ser analisados, explicados minuciosamente, não só os meios de cura da infecção como os de preveni-la. O *alcoolismo e outros vícios* serão estudados em seus inícios e conseqüências.
> Sobre os *assuntos que dizem respeito à higiene*, os professores podem pedir diretamente instruções à respectiva diretoria.
> Nas vésperas de cada feriado dará o professor, à hora que lhe parecer mais conveniente, aos alunos, clara exposição do motivo do feriado, explicando as causas do fato comemorado e suas conseqüências.
> Salvo as *festas comemorativas* de fatos célebres nacionais enunciadas no regulamento ou para solenizar atos escolares, nenhuma outra será permitida no prédio, nem a escola, colégio ou grupo poderá tomar parte mesmo fora do prédio (Artigo 8º. Grifos meus).

As preleções escolares tomaram forma na prática escolar e assumiram um caráter de *pregação* das normas e das condutas consideradas corretas e de maneiras de ser e de agir. O alcoolismo, a vida desregrada, os vícios - especialmente o jogo -, as doenças, por um lado, e as virtudes, os exemplos de "grandes homens", as boas ações cotidianas, o respeito aos superiores, o amor incondicional – de vida e de morte – à Pátria, por outro lado, constituíram as matérias primas das preleções escolares. Era esperado que através das preleções fosse possível atingir diretamente os *corações* e as *mentes* das crianças e, de forma indireta, de suas famílias.

Havia uma intencionalidade nas preleções. Elas eram, verdadeiramente, uma ação pedagógica explícita. Diante disso é conveniente perguntar-nos: que sujeitos-ouvintes essa prática pressupunha? Que funções eram reservadas à escola?

A escola era entendida como um espaço de formação de hábitos de urbanidade, de limpeza, de polidez, de obediência, de higiene, de *educação das vontades*. Havia uma compreensão de que as crianças – especialmente das camadas populares – eram suscetíveis de serem *corrompidas* e encaminhadas para uma vida desregrada onde o jogo, os vícios, a suposta falta de higiene corporal e da casa, a falta de apego ao trabalho, e os possíveis conflitos familiares, comunitários e sociais - considerados próprios da cultura desses grupos-, eram as principais preocupações. Em razão disso, a escola deveria educar fundamentalmente pelo **exemplo**, pelo **bom exemplo**. Na realização dessa tarefa, as professoras deveriam ser as principais portadoras dos "valores corretos" da vida social, como já indiquei no terceiro e quinto capítulos. Não é por outra razão que os comportamentos das professoras eram cuidadosamente vigiados. Como disse uma das entrevistadas, D. Hortência (69 anos) – seu depoimento foi reproduzido no capítulo três -, era inadmissível que professoras fossem mães solteiras, fumassem ou bebessem, usassem gíria – linguagem considerada perniciosa -, excesso de pinturas ou adornos no corpo. Os modos de vestir, de se portar, de se comportar privada e publicamente eram exigências de uma boa professora. As condutas corporais e morais das professoras eram consideradas o meio educativo mais eficaz. Às professoras era delegada a função de "agente de aperfeiçoamento da sociedade" (Relatório da Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1939). Mas associados aos **modelos de conduta** como uma instância formativa de crianças e jovens escolares havia, também, outras ações pedagógicas. As preleções e as campanhas escolares são exemplos dessas ações.

As preleções eram verdadeiras *liturgias da salvação.* Pretendia-se pela palavra, repetida pelos professores incansavelmente, alcançar a *alma infantil* e, assim, produzir "o reto pensar, sentir, querer e agir" (Comunicado do CPOE, 1946). *Salvar a infância* através de exemplos edificantes ou das "palavras da salvação" era parte do projeto moralizador da escola. Inserem-se nessa perspectiva da liturgia da salvação as máximas tão freqüentemente utilizadas como ação educativa. Os provérbios sobre economia, citados no capítulo dois, são exemplares nesse sentido: *Evitar o desperdício nem sempre significa gastar menos, mas sim gastar bem; Na hora de qualquer compra, lembre-se: pensar e experimentar antes, para não se arrepender*

depois; O que economiza com sacrifício, age com discernimento; Um homem prevenido vale por dois; Tempo perdido não se recupera; Com perseverança tudo se alcança; Tempo é dinheiro; Desperdiçar não é grandeza; De tostão em tostão faz-se um milhão; O barato sai caro; Quem compra o que não pode, vende o que não deve. Os alunos deveriam coletar, memorizar, difundir na família e na comunidade e, acima de tudo, vivenciar as máximas que circulavam freqüentemente na escola.

As preleções escolares e a utilização no ambiente escolar de todos os tipos de máximas e de provérbios (sobre a economia, as boas ações, a higiene, o patriotismo) eram práticas que supunham que os escolares memorizariam e converteriam aquilo que escutavam em regras de conduta, ou seja, a palavra mobilizaria a ação! Essas práticas escolares inserem-se, assim, em uma *cultura redentora* das ciências pedagógicas. As práticas produziriam as 'mentalidades' dos cidadãos que agiriam com sabedoria e autonomia na sociedade (Thomaz Popkewitz, 1998a).

Em relação às *campanhas escolares* – conforme já indiquei no segundo capítulo - eram incentivadas e realizadas campanhas da bondade, da verdade, das boas ações, dos amigos da natureza (CPOE. Comunicado n° 3, 14/09/1948), campanhas anti-alcoólicas (Grupo Escolar Félix da Cunha. Livro da Hora de Leitura, 1952), da boa alimentação (Secretaria da Educação. Comunicado n° 2, 08/09/1942), campanhas pelo melhoramento contínuo das condições sanitárias dos alunos (Secretaria da Educação e Saúde Pública. Diretoria da Instrução Pública. Comunicado n° 3, 02/04/1940). As campanhas escolares eram, portanto, uma prática bastante comum nesse período e tinham o objetivo de atingir diretamente a vida e os comportamentos dos alunos. Elas encarnavam a idéia da 'grande reforma dos costumes' – que tratei no segundo capítulo - ou na mesma perspectiva, a 'reforma da sociedade pela reforma do homem': "impossível qualquer reforma da sociedade sem a reforma do indivíduo e, portanto, sem o concurso da educação" (Gercy Silveira Neto. *O sentido de um curso*. Revista do Ensino, n° 32, agosto de 1955).

Já mesmo antes da criação do CPOE, as campanhas escolares aconteciam nas escolas públicas. O CPOE, contudo, deu uma ênfase especial a essa prática e associou as campanhas escolares com o processo de renovação pedagógica pela relação que tais campanhas pressupunham com a vida da sociedade em geral e da comunidade em particular.

Se, por um lado, como afirmei anteriormente, as preleções escolares supunham que a palavra mobilizaria ações, por outro acreditava-se que as ações desencadeariam outras ações, ou seja, experenciar situações práticas na escola através de campanhas de boa conduta, de bom comportamento, de boas ações, de atividades que envolvessem situações de renúncias, de sacrifícios, de doações, capacitaria o sujeito a repetir comportamentos em situações análogas vividas em sociedade. O CPOE difundia entre o professorado gaúcho que "a experiência transforma-se em bons princípios" (Boletim do CPOE, 1956-1957, p. 26). E o inverso, nessa perspectiva, também era passível de acontecer: os bons princípios vividos na escola poderiam transformar-se em *boas* experiências sociais. Considerava-se também que a educação deveria "liberar o espírito, fazendo com que a razão se apodere das coisas aprendidas e as assimile completamente" (Boletim do CPOE, 1956-1957, p. 26). Supunha-se o controle dos sentimentos individuais pela razão. A tríade razão, emoção e ação (*aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir*) estava associada na produção do cidadão para a 'sociedade em mudança'.

1.2. Celebrações religiosas, comemorações cívicas, exaltação da natureza: *as práticas e os exemplos como salvação das almas e como forma do desenvolvimento do sentimento cívico-patriótico*

Uma das características marcantes da escola primária no período em análise é, sem sombra de dúvida, a recorrência às festas e às comemorações escolares. Motivo de reverência, de exaltação, de deferência, as celebrações de datas cívicas e religiosas ocupavam o cotidiano escolar de forma especial. Esse espaço era cuidadosamente planejado, controlado e tinha propósitos demarcados pelos gestores educacionais. Pretendo mostrar, porém, como as professoras usaram esses espaços, algumas vezes, como uma forma de dar visibilidade à escola e, em outras situações, como forma de protesto, de manifestações e de reivindicações. As festas e comemorações tiveram, ainda, na esfera da comunidade, um "poder cultural" (Michel de Certeau, 1995a). Isso mostra que a escola abria-se a outras funções, além da instrução/educação e da regulação/moralização: era, também, um importante espaço de socialização e de vivências afetivas.

As festas da Pátria e as comemorações dos dias destinados a reverenciar "heróis gaúchos" – especialmente o *20 de setembro*, dia da *Revolução Farroupilha*, também conhecido como *Dia do gaúcho* - eram as celebrações mais comuns na escola. Educar pelo exemplo, pelo elogio ao heroísmo de "grandes homens", pela prática cotidiana das virtudes, pelo discernimento diário de ações que representassem "o bem e o mal", eram as linhas norteadoras das atividades escolares. Não era suficiente que professoras e diretoras falassem sobre as virtudes, a caridade, a austeridade, a moralidade e que condenassem as "tendências temperamentais", os impulsos, as vontades deliberadas, a plasticidade da personalidade infantil. Era preciso mais: era necessário "viver" no ambiente escolar esses princípios. O 'aprender pela experiência' estava na base do movimento renovador (Anísio Teixeira, 1978; John Dewey, 1978). Em relação a isso, Anísio Teixeira (1978) sintetizou: *"só se aprende o que se pratica.* – Seja uma habilidade, seja uma idéia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só aprendemos se as praticarmos" (p. 34)[166].

Os livros de festas e comemorações escolares são um bom exemplo que revelam como e quanto essas práticas escolares eram instrumentos educativos considerados eficazes e poderosos. O caráter das crianças, suas relações familiares e comunitárias, seus deveres cívicos e religiosos, seus atos cotidianos e, principalmente, sua devoção incondicional à Pátria brasileira e o sentimento de servilidade, de obediência, de gratidão, estiveram sempre nas pautas das comemorações e festas escolares. Não eram atos desinteressados. Eram atividades *endereçadas* às crianças e algumas vezes também aos seus familiares.

Dois exemplos revelam as relações apontadas acima. Entre as atividades comemorativas ao dia 20 de setembro - *Revolução Farroupilha* -, no Grupo Escolar Dr. Augusto Simões Lopes, de Pelotas, em 1942, está registrado o seguinte:

> (...) Feito concurso do melhor 'Juramento de amor ao Brasil' dos alunos do 3º, 4º e 5º anos, saiu vencedora a aluna do 5º ano, Almira Couto, é o seguinte:
> Juramento de amor ao Brasil - *Eu juro que hei de lutar pela liberdade da minha pátria ameaçada; que hei de amar, com todas as forças, este solo, que é tão fértil e generoso, este céu azul que nos cobre e que a noite nos mostra o*

[166] Essa era, segundo Anísio Teixeira (1978, p. 34-36), uma das cinco condições para que a aprendizagem fosse diretamente integrada à vida. Assim, ao (1) *"só se aprende o que se pratica",* associavam-se: (2) *Mas não basta praticar.* – A *intenção* de quem vai aprender tem singular importância (...); (3) *Aprende-se por associação*; (4) *Não se aprende nunca uma coisa só*; (5) *Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida,* isto é, *adquirida em uma experiência real de vida* (...) (Grifos no original).

> *maravilhoso Cruzeiro do Sul. Que hei de amar, de defender com ardor a querida bandeira auriverde; prometo, ainda, que nunca deixarei as pessoas, grandes ou pequenas, dizerem nada, por leve que seja, da nossa muito amada Pátria. Prometo que serei ordeira, justa, honrada e acima de tudo patriota. Que hei de contribuir para o progresso e também o esplendor deste nosso imenso Brasil. Juro por mim e pelos meus colegas sem distinção de sexo ou idade, que estamos dispostos, com sacrifício da própria vida se preciso for, conservar a liberdade e manter trêmula a glória da nossa querida Bandeira* (Colégio Dr. Augusto Simões Lopes. Livro de Atas de Comemorações, 1941-1960. Grifos meus).

A programação dos festejos da *Semana da Pátria* era cuidadosamente organizada e executada com toda pompa, rigor e reverência. A *Semana da Pátria* era o espaço e o tempo escolar onde uma verdadeira *campanha de boa conduta* era desencadeada. Era o momento de os alunos "despertarem para o bem comum", de perceberem a importância "do serviço prestado à Pátria, tanto o sacrifício máximo das horas excepcionais, como o devotamento de cada hora, ao alcance de todos através do cumprimento integral dos deveres cotidianos, em qualquer época e situação da vida" (Plano do Departamento de Educação Primária e Normal, D.E.P.N., 1942). Embora bastante longo, o registro da comemoração da *Semana da Pátria*, também no Colégio Dr. Augusto Simões Lopes, em 1942, merece reprodução. Segundo a Ata desse evento, o programa executado, que se iniciou no dia 31 de agosto, obedeceu ao plano de trabalho organizado pelo Departamento de Educação Primária e Normal (D.E.P.N.) e constou de:

> 1- Hasteamento da Bandeira ao rufo de tambores e canto do Hino Nacional por professores e alunos; 2- Palestra, apresentando o programa da semana, pela professora Maria M. Rossel, e incitando aos alunos a que melhorassem seu comportamento nesta semana para demonstração de seu grande amor pelo Brasil; 3- Apresentação do propósito para o dia seguinte: "O bom brasileiro cuida de sua saúde e da saúde dos outros". Preleção sobre o mesmo assunto pela professora Júlia S. Oliveira; 4- Palestra pela aluna Almira Couto, do V ano, sobre o assunto: "Que é ser bom brasileiro"; 5- Apresentação da ilustração do propósito. 6- Hino da Independência cantado por professores e alunos; 7- Desfile em saudação à Bandeira cantando "Estudante do Brasil". No dia seguinte, <u>1º de setembro</u>, às oito e meia da manhã, professores e alunos do III, IV, e V ano, compareceram à missa campal rezada em ação de graças pelo restabelecimento do D.D. Presidente da República, na praça Cel. Osório. Após a mesma, houve no Grupo a comemoração do dia, constando de: 1- Hasteamento da Bandeira ao som do Hino Nacional; 2- Preleção da professora Maria Rossel sobre o tema: "O bom brasileiro é útil a si e aos outros"; 3- Apresentação do mesmo tema ilustrado; 4- Poesias declamadas por alunos do I, II e V ano; 5- Inauguração da urna para recolher o registro das boas ações praticadas pelos alunos; 6- Desfile em saudação à Bandeira, cantando os alunos, "Queremos lutar". No dia <u>2 de setembro</u>, às 9 horas, principiamos a

comemoração que obedeceu ao seguinte programa: 1- Hasteamento da bandeira ao rufo de tambores; 2- Hino Nacional cantado pelo corpo docente e discente do Grupo; 3- Preleção do professor João Gualberto Pinto Bandeira sobre o tema do dia: "O bom brasileiro confia em si mesmo e se faz digno da confiança dos outros, é corajoso, honesto, generoso"; 4- Poesias declamadas por alunos do III, IV e I ano; 5- Deposição das boas ações praticadas pelos alunos no dia anterior; 6- Apresentação do tema para o dia seguinte; 7- Concurso de ornamentação das salas de aula, tendo vencido a aula de IV e V ano. Na escolha da aula mais bonita, votaram os próprios alunos; 8- Apresentação de desenhos, álbuns, quadros, relativos a essa semana. Dia 3 de setembro às dez horas foi hasteada a Bandeira e cantado o Hino Nacional; 2 - Preleção da Professora Dora Liberal Costa sobre o tema: "O bom brasileiro ama a liberdade e respeita a liberdade dos outros". Glorificação dos heróis da Independência, representados em Tiradentes e José Bonifácio; 3- Poesias recitadas por alunos do I, II e IV ano; 4- Desfile em saudação à bandeira com a canção "Amor Febril". No dia 4 de setembro às 8 horas da manhã, alunos e professores deste Grupo compareceram ao hasteamento da Bandeira, no altar da Pátria na praça Cel. Pedro Osório. Chovia torrencialmente, ficando todos muito molhados. Ordenou a D.D. Delegada Regional que dissolvessem os alunos para mudar a roupa. Ás 18 horas do mesmo dia, comparecemos ao mesmo local para prestarmos homenagem à bandeira na hora do arreamento. Dia 5 de setembro- 1- às 9 horas foi hasteada a bandeira e cantado o Hino Nacional; 2- A professora Zulma W. Moreira proferiu eloqüente preleção sobre o tema do dia: "O bom brasileiro é leal para consigo, seus amigos, o lar, a escola, a Pátria e Deus"; 3- Promulgação do código do bom brasileiro; 4- Poesias por alunos do I, II e V ano; 5- Hino da Independência cantado por alunos e professores; 6- Desfile em saudação à Bandeira cantando os alunos a marcha "Queremos lutar". Dia 6 de setembro - Alunos e professores compareceram à grande parada escolar. Dia 7 de setembro - Ás 10 horas da manhã foi hasteada a Bandeira ao som do Hino Nacional. Foi organizado o código do bom brasileiro por alunos do III, IV e V ano. Dentre várias colaborações foram selecionadas as melhores ficando assim elaborado:

1- O bom brasileiro é generoso.

2- O bom brasileiro deve defender com ardor a sua Bandeira agora ultrajada, mas nunca vencida.

3- O bom brasileiro deve ser honrado, justo, honesto, corajoso, trabalhador para assim tornar bem maior a raça e o esplendor da amada Pátria.

4- Os bons brasileiros são unidos: amam-se uns aos outros.

5- O bom brasileiro está pronto a defender a Pátria a qualquer momento.

6- O bom brasileiro é leal, amigo da Pátria, da escola e do lar.

7- O bom brasileiro não teme o perigo. Sacrifica a própria vida, se preciso for, no cumprimento do dever.

8- O bom brasileiro paga seus impostos para que seu país se eleve bem alto e seja um dos primeiros do mundo.

9- O bom brasileiro tem higiene, procura evitar doenças e transmiti-las aos outros.

10- O bom brasileiro deve sempre cumprir com seus deveres, sendo agora útil a si e futuramente aos outros.

> Foi encerrada a Semana da Pátria depois de lidos os relatos das boas ações praticadas pelos alunos e com a promessa dos mesmos de serem bons brasileiros dentro dos conceitos de: patriotismo, cooperação, honestidade, respeito ao direito dos outros, bondade, amor pela liberdade e domínio de si próprio (Colégio Dr. Augusto Simões Lopes. Livro de Atas de Comemorações, 1941-1960. Grifos meus).

O *código do bom brasileiro* também funcionava como liturgia da salvação. Transformava-se em máximas que eram afixadas nas entradas das escolas, nos corredores, nas salas de aula e eram repetidas diuturnamente pelos alunos. Essas práticas pressupunham que a razão comandaria as emoções e os sentimentos para provocar, então, os comportamentos adequados (razão, emoção e ação). Era o *poder da palavra* sobre a ação. E essa palavra detinha força porque tratava-se da *palavra instituída* e que tinha, portanto, valor entre os alunos, suas família e as comunidades.

Os discursos pedagógicos e as práticas escolares procuravam ressaltar a figura de Deus, da Pátria, da família e as benesses da escola. As condutas consideradas *corretas*, os deveres, a lealdade, os sacrifícios, a honra, a coragem, a devoção, a higiene eram amplamente divulgadas nas práticas escolares. Essa era considerada a principal função da escola primária. Sua finalidade não era apenas desenvolver as competências intelectuais, mas também e principalmente, a **formação moral**. As máximas em favor da generosidade, da honra, da coragem, da lealdade, do sacrifício, do trabalho, da higiene, as máximas em defesa da raça, dos superiores, da hierarquia, da Pátria, de seus símbolos, foram uma das formas mais intensas da ação pedagógica nesse período.

A *Hora Cívica*, com o canto obrigatório de todos os hinos e canções patrióticas era, também, prática corriqueira nas escolas[167]:

> No sábado a gente tinha a *Hora Cívica*. (...) Então nós tínhamos o *culto cívico*. No *culto cívico* nós aproveitávamos e cantávamos o Hino Nacional, se mostrava a bandeira, os símbolos todos e explicávamos o que era. Eles sabiam aquilo tudo, saiam dali sabendo... (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

O significado da palavra culto, pelo Dicionário Aurélio (1986), que dizer, em uma primeira definição, adoração ou homenagem à divindade em qualquer de suas formas, e em qualquer religião; significa, também, modo ou sistema de exteriorizar o culto; ritual. Culto cívico

[167] Em 1936, através da Lei n° 259, o canto do Hino Nacional tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos públicos e privados de ensino primário, normal, secundário e técnico-profissional.

estabelece, assim, uma relação entre o sagrado e o cívico-patriótico, e se materializava na escola em um ritual de cantos e de *adoração* especialmente aos símbolos nacionais. A divindade, nesse caso, era a Pátria.

No período getulista – sabidamente um período marcado por uma política centralizadora, intervencionista, autoritária, ditatorial, populista e personalista - as manifestações cívicas nas escolas aumentaram significativamente. A figura de Getúlio Vargas era reverenciada e cultivada nas escolas públicas: *"nós não podíamos homenagear pessoas vivas. No colégio não havia nenhum retrato de pessoas vivas. O único era o do Getúlio!"* (D. Manoela, 77 anos).

Construiu-se na escola, com a figura de Getúlio Vargas, uma verdadeira personificação da "Pátria amada"[168]. As celebrações cívicas, os cantos e as leituras de caráter cívico-patriótico, as máximas sobre os deveres do *bom brasileiro*, a decoração dos edifícios escolares e das salas de aula, o uso dos símbolos nacionais, as paradas cívicas, a exaltação de *homens ilustres*, desempenharam uma importante função pedagógica. A escola não educava apenas através de seus conteúdos explícitos. Educava também e principalmente pelas práticas que instituiu no seu cotidiano.

Muitas vezes, as professoras não eram apenas reprodutoras dessas ações. Eram, elas mesmas, alvo de algumas dessas práticas:

> D. Geci: Naquele tempo tinham as passeatas, *os professores tinham que ir para as passeatas!* Inclusive houve antes... as professoras tinham que ir uniformizadas para passeata, chamavam a "carga pesada", "bateria pesada", sei lá como era as professoras, claro as professoras já todas adultas, tinha muitas jovens... Então a gente tinha que sair com os alunos, marchava com os alunos! (...) ...o passo certo. É! Te lembra que vinha o Pedro aqui para treinar?
> D. Eva: Vinha um soldado nos treinar prá tomarmos parte no... Como é? *Artilharia Pesada* era o apelido. Sei lá como era, não lembro, *mas foi naquela época do Getúlio*. (...) Os alunos iam na frente com a professora de Educação Física e nós íamos atrás formadas, uniformizadas com uma saia azul marinho, um tailler... o que mais que era? Blusa branca.

[168] Alguns livros de Atas de Comemorações Escolares registram as festividades realizadas na escola em comemoração ao aniversário de Getúlio Vargas – 19 de abril. Esses festejos incluíam o hasteamento da bandeira e a entoação do Hino Nacional, cantos, poesias e preleções. Não menos personalistas eram as comemorações do dia 10 de novembro – dia do Estado Novo. Além do Hino Nacional, os livros registram canções como *Queremos lutar, Meu Brasil* (Livro de Atas das Comemorações do colégio Dr. Augusto Simões Lopes. Pelotas, 1941-1960).

> E: As pessoas eram obrigadas a ir?
> D. Eva: *Naquele tempo era duro o negócio! Todo mundo ia e ninguém pensava em não ir* (D. Geci, 84 anos e D. Eva, 88 anos).
> Agora, o desfile que era muito interessante. Era especial porque tinha... ah! nós desfilávamos. A Dona Alda Speker, que era uma grande professora de Educação Física lá do Assis Brasil, professora da Normal, então ela nos ensaiava, fazia uns ensaios de marcha pela rua. Era uma dedicação! (...) *Pelotão das professoras*. Ah! Fazia saudação à Pátria (...), era tal e qual a um aluno. Aquilo foi... ficou muito comentado porque era um *Pelotão de Professoras!* (D. Maria Freda, 79 anos).

As *paradas cívicas* significaram verdadeiramente um "cartão postal" do trabalho desenvolvido pela educação escolar, especialmente no período da **nacionalização do ensino**. Há, no Relatório de 1943 da Secretaria de Educação e Cultura, um interessante registro que mostra o intuito de *abrasileirar* os estrangeiros das colônias gaúchas e dar visibilidade social do *sucesso* dessa política:

> Os desfiles escolares quando das grandes datas pátrias ou homenagem a visitantes ilustres nacionais e estrangeiros, bem atestam o conseguido na preparação cívica das novas gerações rio-grandenses, integradas no espírito do Brasil novo e preparadas para a responsabilidade do futuro. Nota marcante nestes desfiles cívicos constituem a presença de alunos escolhidos em todas as regiões escolares do Estado, dos núcleos até então desnacionalizados. O povo da capital denominou-os carinhosamente "coloninhos". O espetáculo repetido anualmente de cerca de 500 jovens de ascendência principalmente alemã e italiana em desfile da Semana da Pátria, bem atesta a integração espiritual das novas gerações do Brasil do presente e culmina uma obra toda de recuperação ao espírito brasileiro numa larga soma de elemento humano transviado pela propaganda política (Relatório da Secretaria de Educação e Cultura, 1943).

As autoridades educacionais do Estado gaúcho recrutavam crianças e jovens das colônias gaúchas para *exibi-los* diante da população e de *visitantes ilustres* numa tentativa de demonstração de um trabalho que era realizado fundamentalmente *pela* e *na* escola primária: fazer da população de imigrantes e dos filhos de imigrantes italianos e alemães, *brasileiros de verdade*.

A visibilidade da escola era fundamental também para as professoras. Algumas situações de festas e comemorações eram a possibilidade de as professoras tornarem público o seu trabalho. Era, na maioria das vezes, através da música que a escola mostrava seu trabalho à comunidade e às autoridades educacionais:

> A música também a gente fazia com eu te disse: no sábado, *dia do culto cívico*. A gente ensinava os hinos todos. Eles sabiam o Hino Nacional, o Hino da Bandeira, o Hino da República, o Hino da Independência, o Hino Rio-grandense, Canção do Expedicionário, Canção do Marinheiro, Luar do Sertão, essas coisas todas a gente ensinava prá eles. Era a hora da música. (...) Até foi muito interessante uma vez o Dr. Coelho de Souza foi na nossa escola e nós estávamos em aula, nós tínhamos uma aluninha, ela era pequeninha, era da primeira série, ela estava com oito anos, mas era uma menina pequeninha, e ele perguntou se ela sabia cantar o Hino Nacional. Sabiam! Ele queria ouvir eles cantarem e ele ficou parado olhando a menina! Quando terminou ele perguntou prá ela: "minha filha como é que tu aprendeste, tu sabes todo o Hino Nacional?". Ela disse: "sei!". Ele veio, nos cumprimentou porque ele disse que nunca tinha visto uma criança tão pequena cantar todo Hino Nacional (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

Imaginemos a cena: uma escola rural em zona de colonização alemã, uma professora que foi designada em substituição a um professor *estrangeiro*, Coelho de Souza, a autoridade máxima da educação sul-rio-grandense, um grupo de crianças cantando o Hino Nacional, com destaque para uma *aluninha* que foi agraciada com a observação pessoal do Secretário, elogiosas palavras à professora... É, sem dúvida, um exemplo de como a política de nacionalização do ensino, implantada nesse período, se efetivou no cotidiano das salas de aulas.

As diretoras, nessas ocasiões, também faziam questão de dar visibilidade à escola. Com isso, procuravam, também, um reconhecimento ao seu trabalho. As celebrações cívicas, religiosas e escolares eram o momento em que a escola poderia receber manifestações de reconhecimento social:

> Ela [a diretora] me chamou e disse: "Maria, tu faz uma coisa, ensina direitinho as crianças a cantarem o hino do colégio". Até bonito... o hino! Então eu ensaiava o hino nacional, ensaiava com eles o hino do colégio. *Ela queria que a escola brilhasse quando aparecesse!* (D. Maria Freda, 79 anos).

É ilusão pensar, porém, que problemas com alunos ou professoras inexistissem. A correspondência reproduzida a seguir, a diretora de um grupo escolar dirige-se à Diretora da Instrução Pública solicitando orientação quanto ao que fazer com os alunos que não compareciam às passeatas escolares:

> Grupo Escolar "Cassiano do Nascimento"
> Pelotas, 26 de abril de 1941.
> Of. nº 8
> Exma. Sra. D. Olga A. Gayer
> M.D. Diretora Geral da instrução Pública.

> Seguidamente crianças deste Grupo se negam a comparecer às concentrações a que somos obrigados a tomar parte. Alegam elas que os pais não permitem que compareçam às referidas passeatas.
> Solicitamos nos informeis se em tais casos poderemos diminuir a média de exame; caso negativo, como deveremos proceder.
> Com elevada consideração
> Ondina Cunha – diretora.
> (Correspondência Expedida. Grupo Escolar Cassiano do Nascimento, 1941).

As diretoras queixavam-se, freqüentemente, da ausência dos alunos nas atividades festivas da escola, do descaso dos pais, como na correspondência acima e, em algumas situações, até de faltas das próprias professoras nas festividades escolares.

Havia, porém, um outro aspecto que precisa ser considerado ao tratar das festas e comemorações escolares: elas tinham, em alguns casos, "um poder cultural" na comunidade. D. Nair (71 anos), na companhia de uma ex-aluna, ao lembrar das festas escolares, mostra a irreverência dos alunos e a aceitação dessa irreverência pelos pais e pela comunidade. As lembranças de ambas eram das festas escolares como momentos de confraternização, de alegria, de encontro e de socialização. Os casos narrados por D. Nair, permitem afirmar que as festas escolares eram, principalmente para as escolas da zona rural[169], "espaços culturais" da comunidade. O caso a seguir relata os festivais escolares:

> Ex-aluna: Ah! Aqueles festivais que faziam! Mas aquilo era de noite. Como este Nilton [aluno e filho de D. Nair], como dizia poesias! E aí faziam, assim, umas cortinas, puxavam, assim, dava aquela impressão, assim, igual a um teatro!
> D. Nair: O Nilton se vestia sempre de mulher [risos]. Te lembra que o Nilton se vestia de mulher?
> Ex-aluna: Aí nós arredava todas as cadeiras prá rua e onde nós estudava era aquele enorme salão.
> D. Nair: Mas meu marido ajudava muito! Ele gostava que fizesse... Fazia tribuna e fazia... Ele incentivava, ele gostava! (...) Vinha todo mundo. Todos prestigiavam! Os pais vinham "tudi", como eles diziam. (...) Vinha caminhão e caminhão de gente! Peso de gente!

[169] A relação entre a escola e as comunidades rurais é uma temática que ainda está para ser explorada na pesquisa historiográfica educacional. O dado apresentado por Roberto Moreira (1955), que por ocasião da realização do inquérito no Rio Grande do Sul entrevistou pais, professores e alunos, é interessantíssimo. No caso de entrevistas com alunos, uma das questões estava relacionada ao gosto ou não da freqüência à escola. Escreveu o professor Moreira: "outra pergunta, porém, propunha o problema [gostar ou não da escola] em novas condições; deviam os alunos dizer se preferiam estar em casa ou na escola. Nos grupos escolares urbanos, as respostas se dividiam em 55% que preferiam estar na escola e 45% que preferiam estar em casa. Já nas zonas rurais, nas escolinhas isoladas, 84% preferiam estar na escola. Talvez para os meninos destas zonas, a escola representa uma fuga aos trabalhos caseiros ou ao campo" (p. 161). O professor Moreira coletou 892 depoimentos escritos de alunos. Mesmo podendo não ser representativo do conjunto dos alunos da escola primária gaúcha, o dado apresentado pode ser indicativo de uma realidade escolar que está a merecer atenção.

Na lembrança de D. Manoela (77 anos), uma situação nada convencional para alunos de escolas primárias. Ela relembra uma *Hora de Arte* em que participou como aluna ainda no período em que as mulheres não tinham direito ao voto:

> (...) A Evangelista [professora] inventou, organizou uma *Hora de Artes* no teatro Sete de Abril[170] e nós representamos e o Sete de Abril tava cheio. (...) Lá na Hora de Artes, cantava, dançava, tinha até... a mulher não tinha voto naquela ocasião, não é? Então ela nos vestiu de calças compridas, arrumamos cartolas, naquela época era fácil de arrumar cartola com senhores, usavam ainda cartolas e é uma época muito diferente da que nós vivemos. (...) Então tinha um que ela dizia assim, olha nunca mais esqueci, olha só:
> *Do feminismo sou partidária*
> *Quero igualdade mais verdadeira*
> *A mulher deve ser votada*
> *Igual ao homem dessa maneira*
> *Deve ter voto nas eleições*
> *Embora vote contra o marido*
> *Nas conquistas das posições*
> (...) porque a mulher não tinha voto. A mulher era igual ao índio, ao menor... não tinha voto nas eleições, não votava ainda. Não tinha voto e nem... bem dizer, não se determinava, né?

Essa situação é especial! Ela permite analisar ações docentes que fugiam às regras estabelecidas. Ao que tudo indica, a professora aproveitou a oportunidade da *Hora de Artes* – que pela descrição da entrevistada era uma atividade que reunia várias escolas no Teatro Sete de Abril e um grande público – para fazer uma crítica à falta de direito ao voto da mulher e reivindicar, então, aliando-se a uma das grandes lutas feministas, o direito de a mulher votar e ser votada.

Também a circular reproduzida a seguir, enviada pela Diretoria da Instrução Pública para as diretoras das escolas públicas, revela que nem tudo acontecia conforme as determinações e sob o controle desses órgãos, e que as práticas eram criadas e recriadas na escola:

> Porto Alegre, 27 de setembro de 1934.
> Circular nº 8020.
> Verificando-se seguidamente no noticiário dos jornais a inclusão de tangos e canções de cafés concertos e carnavalescas nos programas de festejos escolares e outros em que tomam parte os alunos dos estabelecimentos públicos do Estado, determino-vos providências no sentido de serem

[170] O teatro Sete de Abril era a casa de espetáculos mais importante da cidade de Pelotas. Inaugurado em 1831, o teatro era freqüentado, até meados deste século, somente pela elite da cidade.

> severamente fiscalizados os programas das aulas de música e canto, deles se proscrevendo tudo quanto não se ajuste ao caráter cívico e educativo do ensino ou simplesmente recreativo, como sucede em geral com as citadas canções.
>
> Saúde e Fraternidade
>
> Augusto Carvalho. Diretor Geral.
>
> (Correspondência Expedida. Secretaria de Estado de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Diretoria Geral, 1934).

A música era considerada uma forte aliada na formação moral e cívica dos alunos das escolas públicas[171]. Assim, não poderia ser usado *qualquer* tipo de música para as atividades escolares. Havia aquelas que propiciariam uma formação moral adequada e as passíveis de *desvirtuamento.* A música na escola nesse período tinha um caráter formativo, vindo a adquirir, posteriormente, um caráter mais lúdico.

As músicas e as poesias escolares – assim como as leituras - estiveram, também, sob forte vigilância dos dirigentes educacionais. Toda a programação das festas escolares, aliás, estava sob a observação desses dirigentes. O *Regimento Interno dos Grupos Escolares,* de 1939, previa que todos os programas de festas e de comemorações realizadas na escola deveriam ser "submetidos à apreciação do Delegado Regional de Ensino, não permitindo a inclusão de novos números, depois de aprovado" (Artigo 48). Esse dispositivo de controle, embora fosse burlado pelo que indicam as situações anteriormente citadas, funcionou efetivamente nos anos 30 e 40. Os registros das festas escolares nos livros de atas salientam, em sua maioria, que *o programa havia sido aprovado pela Delegada de Ensino ou por alguma Orientadora do Ensino Elementar*. O *Regimento* de 1939 também determinava que deveriam ser observados, na elaboração dos programas das festas e comemorações escolares, "os princípios formadores da consciência moral, não permitindo, em absoluto, cantigas, canções, sambas, cuja letra não satisfaça do ponto de vista da adaptação ao nível mental das crianças, aos seus interesses e à educação moral e estética" (Artigo 47). As formas de atividades previstas pelo

[171] O caráter cívico-disciplinador do *canto* escolar não era prerrogativa das escolas gaúchas. Em nível nacional o ensino do canto orfeônico como instrumento de promoção do civismo e da disciplina coletiva foi uma realidade, especialmente para o período varguista. Esse trabalho foi desenvolvido sobretudo através da ação de Heitor Villa-Lobos – como já mencionei no capítulo cinco -, que esteve à frente da Superintendência da Educação Musical e Artística da Prefeitura do Distrito Federal. Nesse órgão, desde 1932, o trabalho de Villa-Lobos adquiriu dimensão nacional, através de um trabalho de implantação de orfeões escolares e de formação de professores de canto orfeônico. Como diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, criado em 1942, o trabalho de Villa-Lobos intensificou-se. Ele passará a controlar o ensino de canto, tornado obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do país desde 1934, os programas a serem seguidos, os hinos e canções a serem ensinados, as normas didáticas, os manuais a serem adotados e até os critérios de avaliação a serem adotados (Cf. J. Silvério Baia Horta, 1994, p. 186/187).

Regimento de 1939 eram a dramatização, as audições musicais, as audições literárias, os bailados, os exercícios de ginástica, os jogos, o cinema educativo, as leituras, as palestras e os relatórios de trabalhos realizados em aula. Era recomendado, ainda, que os pais dos alunos fossem convidados para essas atividades e alertado que *pessoas estranhas* à escola fossem proibidas de participar de festas e de comemorações; somente pessoas de *reconhecido valor* deveriam ser convidadas à escola nessas ocasiões (Artigo 48). Além das datas nacionais, o *Regimento Interno* de 1939 indica outros dias de festas que deveriam ser *guardados* pela escola: a abertura das aulas, o encerramento do ano letivo, a Festa da Páscoa, a Festa da Primavera, a comemoração do centenário ou aniversário dos grandes homens nas artes e nas ciências, a Festa Pan-Americana (Artigo 46). Percebe-se, assim, que além de momentos que deveriam ser consagrados a situações referentes ao calendário escolar – abertura e finalização do ano letivo -, eram previstas pelo menos uma *festa de Auditório* associada à natureza, uma à consagração da união dos povos americanos, todas quanto possíveis ao culto de *homens*

ilustres e pelo menos uma festa religiosa.

Cenas de atividade festivas do Grupo Escolar Joaquim Assumpção – Pelotas, RS.

As práticas religiosas, conforme indiquei anteriormente no quinto capítulo, eram parte importante da vida escolar. Na memória das professoras estão presentes as atividades religiosas cotidianas:

> *Ah, rezava todos os dias!* Rezava na chegada, rezava na saída. E o hino? Ah, os hinos, eles cantavam tudo que era hino. Hino da Bandeira, Hino Nacional... (Nair, 71 anos).
> Na parte da Religião também... Na época da guerra houve uma ordem prá ser rezado o terço todos os dias, de manhã na escola, antes de iniciar as aulas. Então a gente rezava... (...) Em Boqueirão prevalecia o catolicismo. Mas a gente não obrigava ninguém. A gente fazia aula de Religião. Chamava os pais e dizia prá eles: "olha, tem, assim, é do Programa, quem quiser assistir, assiste; quem não quer não assiste". Mas eles assistiam, eles nunca puseram obstáculos. Eles gostavam. A gente fazia ... levava muito à igreja, à missa, fazia mês de Maria com eles. Olha, é uma coisa muito bonita. Lá na nossa cidade nós fazíamos... As meninas levavam flores para Nossa Senhora e os meninos acompanhavam também. E eles gostavam, eles vinham. Os pais participavam, iam junto. Eles já perguntavam: "que dia é a coroação professora?". Quer dizer que não era nada obrigatório. Era tudo de livre espontânea vontade (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

> (...) Logo que eu fui trabalhar lá, em 42, tinha um trem que passava no sábado. Vinha de Rio Grande e passava às dez e quarenta na Quinta [localidade], aos sábados. E a gente vinha. A aula era das oito até as dez, porque eram 22 horas semanais (...). Então essas 22 horas eram sagradíssimas! Claro!, quando a gente tava lá fora foram muito mais. *A gente tocava o sino as seis horas prá rezar o terço com a comunidade*. (...) *Ás seis da tarde a gente ia na Igreja, tocava o sino, só não rezava missa, se rezava o terço*. Mês de maio... Se participava da vida da comunidade, porque a gente morava lá e logo se estabeleciam laços estreitos (D. Noemy, 75 anos).

Essas não eram práticas decorrentes apenas das vivências religiosas individuais das professoras. Era uma prática institucional e institucionalizada, que contava com o planejamento das diretoras, com a participação dos pais e de *autoridades educacionais* (Delegadas de Ensino, Orientadoras Educacionais, etc). Os livros de atas e de festas ou comemorações escolares, registram muitas atividades de caráter religioso que eram realizadas constantemente nas escolas públicas: **missas**, **benção das aulas**, **distribuição de *santinhos*** por párocos por ocasião de encerramento dos trabalhos do ano letivo, **tardes religiosas** com **orações**, **terço**, **inauguração de imagens e quadros** de santos padroeiros das escolas ou das comunidades, **coroação** de Nossa Senhora, **entronização** do Sagrado Coração de Jesus. Preparar as crianças para a **Primeira Comunhão** também fazia parte das atividades docentes. A Primeira Comunhão de alunos era algo extremamente comum nas escolas públicas sul-rio-grandenses. Isso é revelado pelo grande número de fotografias disponíveis nos arquivos das escolas e pelas memórias das professoras:

> Uma vez mesmo foi o prefeito [à escola]. *Tinha, de manhã, a Primeira Comunhão das crianças e de tarde tinha festa da escola*. E vieram as outras escolas. Não sei quantas! Não sei se era aquela vez que veio onze escolas. Eu sei que era o prefeito, o padre de Canguçu e a orientadora. Ainda eles disseram que eram as maiores autoridades. Chegaram cedo lá em casa. Aí houve a missa, a Primeira Comunhão, depois almoçaram lá em casa, depois foi à festa da escola, de tarde (D. Nair, 71 anos).

Primeira Comunhão dos alunos do Grupo Escolar Santo Antônio – Pelotas, RS.

Em outro depoimento – já reproduzido no capítulo três – a professora refere-se ao trabalho religioso desenvolvido na comunidade:

> (...) Aliás trabalhávamos muito mais. Lá [zona rural] *nós preparamos as crianças prá Primeira Comunhão*. Aqui também na cidade, aqui no Félix da Cunha. *Lá limpamos a igreja!* Tava muito suja. Até disparamos porque fomos limpar lá e saíram morcegos prá todos os lados. *Nós limpamos a igreja, demos um banho em Nossa Senhora* [risos]. (...) *A gente era professora 24 horas por dia!* Morria alguém a gente ia lá, fazia as orações... (D. Manoela, 77 anos).

A gente era professora 24 horas por dia! Este depoimento revela, como disse no capítulo três, que a fronteira entre o mundo pessoal e o mundo profissional, no trabalho docente, era extremamente tênue nesse período. Havia uma *invasão* do mundo privado no mundo profissional e vice-versa. Assim como a *Hora Pedagógica* – realizada aos domingos, como apresentei no terceiro capítulo -, as práticas religiosas são mais um exemplo dessa realidade. E, também, um indicador de que o Estado e a Igreja Católica sempre aturam conjuntamente na escola pública e, conseqüentemente, na formação de várias gerações sul-rio-grandenses e certamente brasileiras.

1.3. As *instituições complementares* da escola: *atos de salvação, formas de modernização*

A idéia de que a *escola é vida e não preparação para a vida,* expressou-se na prática escolar de várias formas (através do currículo, dos métodos de ensino, das festas escolares, das campanhas, etc.). Contudo, a sua expressão mais elaborada foram as *instituições complementares da escola* – também denominadas *instituições auxiliares da escola* ou *do ensino* ou simplesmente *instituições escolares.*

Se a escola tinha que "se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real" (Anísio Teixeira, 1978, p. 35), uma forma possível de efetivar isso era através de práticas que reproduzissem experiências reais e permitissem que os alunos experimentassem uma aprendizagem verdadeiramente integrada à vida. Para além disso, as *instituições complementares da escola* atenderiam aos objetivos sociais da escola. Lourenço Filho (1969a) afirmou que paulatinamente "mais profunda consciência passou a ser tida dos objetivos sociais da escola, impondo uma reforma dos sistemas de ensino tendente a solver os problemas da saúde, de ajustamento à família e ao trabalho, com a criação correlata de *instituições auxiliares da escola*" (p. 26. Grifo meu).

No Rio Grande do Sul, no *Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado* de 1939, no Capítulo XII – *Das instituições escolares* -, Artigo 74, estava definido que a escola procuraria "oferecer aos alunos oportunidades de exercitar atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação, pela organização de associações escolares, estudos em comum, campanha em prol de aspirações sociais e outras formas de atividade social próprias da infância". Eram recomendadas, no artigo 77 do mesmo *Regimento*, as seguintes instituições: *Círculo de Pais e Mestres*, *Auditório*, *Clubes Escolares*, *Liga dos Amigos da Natureza*, *Cooperativa Escolar*, *Merenda*, *Pelotão da Saúde*, *Museu*, *Clube de ex-alunos*.

Praticamente desde as primeiras décadas do século as *Caixas Escolares* eram de funcionamento obrigatório nos colégios elementares, grupos escolares e escolas isoladas. Os números atestam, contudo, que em 1942 havia 518 grupos escolares no Estado e 360 escolas isoladas, somando 870 escolas mantidas pela esfera estadual e apenas 500 escolas mantinham

Caixa Escolar, revelando, portanto, que, apesar de um número grande de escolas que mantinham a *Caixa,* nem todas cumpriam a obrigatoriedade regimental.

Os relatórios das escolas primárias, reproduzidos no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior de 1927, revelam que algumas escolas, além do *Caixa Escolar*, mantinham outras duas ou três *instituições escolares*:

> No grupo de escoteiros [do Colégio Elementar Juvenal Müller, de Rio Grande] tomam parte nos exercícios 84 alunos distribuídos em sete grupos de escoteiros e chefiados pelos alunos eleitos pelos próprios alunos dentre os mais velhos e de melhor conduta. Foi, também, criada a Liga da Boa Vontade, destinada a desenvolver no espírito das crianças as virtudes que formam o caráter. São registrados em um livro especial denominado "Livro das Boas Ações", todas as boas ações praticadas, não só durante a sua permanência no colégio, como em sua casa, na rua, etc. (Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1927).

Veja-se que as boas ações não estavam restritas ao universo escolar. Registrar, observar, comentar e tornar exemplares as boas ações realizadas no espaço privado da casa e no espaço público da rua também eram práticas existentes. As *Ligas de Boa Vontade* – referidas acima - e igualmente as *Ligas de Boas Maneiras*, embora existissem em pequeno número, eram bastante incentivadas pelos órgãos administradores da educação gaúcha.

Uma idéia aproximada do tipo de *instituições complementares da escola* e da quantidade delas em funcionamento na década de 40 é dada pelo Relatório da Secretaria da Educação e Cultura, relativo ao período administrativo de 1937-1942 (da gestão Coelho de Souza). É interessante lembrar, antes de observar os dados das *instituições complementares*, que o número de escolas existentes, somados os grupos escolares e as escolas isoladas, era de 807 em 1940; 818 em 1941; 870 em 1942.

Quadro 1

RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES EXISTENTES

NOS GRUPOS ESCOLARES DO RIO GRANDE DO SUL – 1940-1942

Instituições	1940	1941	1942
Caixas Escolares	145	399	500
Merenda Escolar	52	145	119
Clube de Pais e Mestres	49	33	141
Clube Agrícola	11	73	119
Cooperativa Escolar	09	44	62
Biblioteca	04	259	268
Clube de Leitura	18	58	59
Grêmio Cívico	-	32	58
Liga da Bondade	-	16	06
Pelotão da Saúde	01	65	123
Clube de ex-alunos	-	-	03
Jornal Escolar	06	32	54
Museu Escolar	11	52	65
Grêmio Esportivo	-	12	17
Clube Musical	-	09	15
Liga Boas Maneiras	-	04	07
Clube dos Escoteiros	-	01	07
Outras instituições	-	17	69

Relatório da Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1937-1942.

É interessante observar por esses dados que a única *instituição complementar da escola* que mostrou um decréscimo foi a *Liga da Bondade*. Todas as outras cresceram e algumas de forma espantosa. É o caso das próprias *Caixas Escolares*. Isto se explica basicamente em razão da obrigatoriedade de tal *instituição*, como já disse, e, principalmente, em função de que as *Caixas Escolares* captavam recursos para as escolas. Em muitos casos estes recursos eram significativos para a manutenção da escola e para atendimento aos alunos de baixa renda. Havia um apelo para a contribuição às *Caixas Escolares* àqueles que podiam fazê-lo. Apelava-se ao sentimento de altruísmo e de generosidade de alunos e de seus pais. A contribuição às *Caixas Escolares* era também considerada uma prática educativa por excelência já que exercitava a filantropia, a doação, a caridade.

Houve, também, um crescimento considerável das *Bibliotecas Escolares*, que de quatro, em 1940, aumentaram para duzentos e sessenta e oito, em 1942. O crescimento das *Bibliotecas* e dos *Clubes de Leitura* aponta para um movimento de (re) ordenação da leitura na escola

primária. Ler melhor, ler mais, ler de forma mais rápida, ler para adquirir um volume maior de conhecimentos, ler de uma forma prazerosa, ler para acompanhar as mudanças do *mundo moderno*, foram algumas das preocupações em relação à leitura escolar que se refletiram no aumento das *Bibliotecas* e dos *Clubes de Leituras*.

Os *Pelotões da Saúde* também cresceram, de apenas um em 1940, atingiram, em 1942, o total de cento e vinte e três. O *Pelotão da Saúde* era considerado uma *instituição* de caráter assistencial e higiênica, cujo objetivo principal era "levar a criança a adquirir e cultivar preceitos higiênicos dando-lhes meios para a preservação da saúde" (Boletim do CPOE, 1958, p. 65). A criação e a difusão dos *Pelotões* davam-se, também, pela "necessidade de colaborar para a profilaxia de certas moléstias" (Boletim do CPOE, 1958, p. 65). O *Pelotão* deveria funcionar como um "verdadeiro clube de saúde", constituído pelos alunos da escola que se interessassem por tais questões, sob a responsabilidade de um professor-orientador, auxiliado por monitores (dois monitores por classe, um de cada sexo) e se possível com orientação de um médico. Sugeria-se o esclarecimento e o debate de problemas, tais como: *socorros de urgência em caso de acidentes; como evitar resfriados; alimentação e nutrição; tuberculose; escolas ao ar livre, ventilação; os dentes; doenças e higiene de ouvidos, olhos, nariz e garganta; o uso do lenço; higiene das mãos; sono e repouso; importância da boa atitude do corpo; o alcoolismo e suas decorrências, etc.* Além de preleções sobre essas temáticas, a orientação era a de que se procedesse a inspeção das dependências da escola e das casas em relação à iluminação, ao arejamento, ao trabalho doméstico, aos hábitos de saúde do aluno, às atividades do sono e repouso. A partir disso, poder-se-ia orientar e prescrever formas de uma alimentação apropriada, de cuidados corporais, de trabalho, etc. Uma outra atividade que deveria estar sob a responsabilidade do *Pelotão da Saúde* era "a determinação das condições físicas dos alunos" (Boletim do CPOE, 1958, p. 66), cuja tarefa principal seria a de periodicamente realizar o registro, através da elaboração de gráficos, do peso e da altura dos alunos que deveriam ser controlados longitudinalmente.

As atividades do *Pelotão da Saúde* – algumas para além do espaço escolar – revelam-se como práticas de intervenção na vida de alunos e de suas famílias. As questões da higiene pessoal, da casa, da escola, a manutenção da saúde e a criação de hábitos de vida considerados saudáveis, foram preocupações constantes na prática escolar.

A década de 40 foi, no Rio Grande do Sul, um período em que uma aproximação da escola com os pais dos alunos e com a comunidade de um modo geral foi amplamente incentivada. A escola deveria funcionar como espaço de socialização e de agregação dos membros da comunidade na qual estava inserida. Exemplo disto é o incentivo aos *Clubes de ex-alunos* – embora tenham existido em número bastante reduzido – e aos *Círculos de Pais e Mestres* (em número de 49 em 1940; 33 em 1941; 141 em 1942). Essas duas *instituições escolares* representaram o esforço em aproximar mais concretamente escola e comunidade a fim de, conjuntamente, aliar esforços na melhoria e aperfeiçoamento social. Nesse sentido é que o CPOE enfatizou a importância das *instituições complementares da escola*, considerando "a necessidade de socializar a escola", de promover a sua articulação com a família e a sociedade, com o intuito de atender "as novas atribuições da escola em face das contingências da vida moderna" (Boletim do CPOE, 1952-1953).

Outro dado que precisa ser considerado para entender este movimento de crescimento das *instituições complementares da escola* na década de 40, é o de que o processo de renovação escolar veio acompanhado de uma valorização de novas técnicas e métodos de ensino considerados mais modernos e de acordo com os novos preceitos da Psicologia e da Nova Pedagogia. A criação de *Museus Escolares* (havia 11 em 1940; 52 em 1941; 65 em 1942), de *Jornais escolares e de classe* (06 em 1940; 32 em 1941; 54 em 1942) e de *Clubes Musicais* (09 em 1941; 15 em 1942), entre outros, estava em concordância com o espírito do movimento renovador. Nesse sentido, o CPOE incentivou e argumentou em favor das *instituições escolares.*

Para entender, ainda, a criação e a expansão das *instituições complementares da escola* é preciso levar em conta que nesse período houve um esforço considerável em fazer da escola um espaço de construção de uma identidade nacional, de desenvolver um sentimento de pertencimento, de controle das vontades, de garantia da harmonia social. Os *Grêmios Cívicos*, as *Ligas de Bondade*, os *Pelotões da Saúde*, os *Grêmios Esportivos*, as *Ligas de Boas Maneiras*, os *Clubes de Escoteiros*, foram algumas das formas de disciplinamento e de regulação de comportamentos e atingiram professores e professoras, comunidade escolar, pais e, muito especialmente, a "nova geração dos brasileiros": os alunos e as alunas das escolas públicas.

A partir ainda dos dados do Relatório da Secretaria de Educação e Saúde Pública, de 1937-1942 (Quadro 1), chama a atenção a existência de uma outra *instituição escolar:* os clubes agrícolas. Em 1940 havia 11, em 1941, 73 e em 1942, 119. Um crescimento, portanto,

significativo nesse curto período entre 1940 e 1941. Como argumentei no capítulo anterior, as atividades agrícolas tiveram uma centralidade na escola primária. Para além da importância atribuída a essa questão, em função da chamada *vocação* agrícola do Estado gaúcho, é preciso considerar que na perspectiva modernizadora da escola os trabalhos rurais eram considerados "o melhor auxílio à cultura física e moral" (Lourenço Filho, 1969a, p. 163. Esse é um dos chamados "30 pontos da Escola Nova" que foram aprovados no Congresso Internacional de Educação Nova realizado em Calais, em 1919, e publicados pela primeira vez no prefácio escrito por Adolphe Ferrière ao livro de Faria de Vasconcelos, *Une école nouvelle en Belgique*).

Outro registro de *instituições escolares*, feito por Roberto Moreira (1955) a partir de uma amostra de 20 grupos escolares do Estado, mostra a situação das escolas em relação a alguns materiais de ensino e algumas *instituições escolares* existentes no ano de 1954:

Quadro 2

MATERIAIS E INSTITUIÇÕES DE UMA AMOSTRA DE 20 GRUPOS ESCOLARES ESTADUAIS GAÚCHOS

1954

Meio Material ou instituição	Nº encontrado na amostra	Percentagem sobre o total
Área coberta para recreio	02	10%
Mesas ou carteiras individuais	16	80%
Pátios para recreios	19	95%
Mapas	16	80%
Globo terrestre	11	55%
Gravuras p/ ensino de linguagem, cálculo e ciência	08	40%
Rádio-recepção	03	15%
Vitrola	10	50%
Biblioteca Escolar	20	100%
Projeção cinematográfica	06	30%
Atividade agrícola, jardinagem, horticultura	13	65%
Criação de aves e animais	00	0%
Cooperativa escolar	08	40%
Caixa Escolar	20	100%

Futebol	06	30%
Voleibol	10	50%
Basquetebol	02	10%
Outros esportes (malha, boliche, peteca, etc.)	11	55%

Roberto Moreira, 1955.

Embora a amostra de Moreira fosse bastante limitada no universo das escolas gaúchas da década de 50, ela é um indicador da situação em relação aos materiais e às *instituições auxiliares do ensino:* as *Caixas Escolares* e as *Bibliotecas* somaram 100% na amostra de 20 escolas por ele visitadas.

As sessões de **Auditório** foram, também, consideradas uma *instituição da escola*, amplamente valorizadas e incentivadas pelo CPOE como uma *instituição de caráter recreativo cultural*. Nas palavras de uma das *técnicas educacionais* do Centro – Profª. Olga Maciel: "o auditório não é somente o local, mas a reunião, a confraternização geral, a escola em ação e produção, num intercâmbio de interesses e solicitações" (Instituições complementares da escola: *O Auditório.* Revista do Ensino, n° 54, agosto de 1958). As formas e os motivos para os programas de *Auditório* – que nesse período ficaram conhecidos simplesmente por *Auditório* – eram inesgotáveis: músicas, poesias, leituras, debates, descrições, dramatizações, adivinhações, jogos, danças, etc, relacionadas à História, Geografia, Ciências, Linguagem, Estudo Sociais, datas cívicas, nacionais, regionais, sociais, comemorações escolares, etc. Acima de tudo, na realização de sessões de *Auditório*, eram recomendadas as dramatizações que encenassem fatos da vida cotidiana nas quais as crianças pudessem "praticar as virtudes indicadas" e reproduzir "vidas de pessoas que, sob algum aspecto, constituam exemplos a imitar" (Boletim do CPOE de 1950-1951, p. 74).

Os objetivos fundamentais do *Auditório* eram:

> A adaptação social do aluno, a sua preparação para a vida e para as situações especiais e delicadas que, em 'sua' vida, certamente enfrentará cada aluno. Procura-se desenvolver no corpo discente atitudes ponderadas, disposições determinadas, tais como a receptividade intelectual afetiva e estética, a tolerância, a paciência, a dignidade, - exteriorizadas em posições ou atitudes corretas de 'saber assistir', saber ouvir, conduzir-se respeitosamente em reuniões coletivas, e dosar suas manifestações afetivas com absoluta adequação ao momento oportuno (Profª. Olga Maciel. *O Auditório.* Revista do Ensino, n° 54, agosto de 1958).

Recomendava-se que o *Auditório* fosse planejado e organizado prévia e cuidadosamente, aproveitando temas desenvolvidos em aula. O resultado de um trabalho constante de programas de *Auditório* na escola teria, segundo a orientadora do CPOE, resultados surpreendentes com os alunos. Destacou que esse trabalho, entre outras coisas: formaria o *espírito* de escola e de disciplina, ajudaria a vencer a timidez dos alunos, suplementaria a motivação para os trabalhos em aula, desenvolveria a capacidade de expressão, facilitaria intercâmbio de conhecimentos e interesses, permitiria a sondagem das vocações, favoreceria o conhecimento das diferenças individuais, alargaria os conhecimentos e o gosto pelo estudo, ajudaria a estabelecer o controle emocional, permitiria a formação de hábitos corretos de assembléia, desenvolveria o espírito de cidadania.

É pertinente observar, também, a relação das *instituições complementares da escola* com o trabalho docente, mais especificamente com o desempenho docente. O número de *instituições auxiliares do ensino* existentes nas escolas, seu funcionamento com regularidade e sucesso dessas associações, eram sinônimos de competência docente. Das vinte e duas professoras entrevistadas nesta pesquisa, praticamente todas mantêm na lembrança histórias desse tipo de trabalho desenvolvido nas escolas. A criação de *Clubes Agrícolas* – especialmente para as que trabalharam em zonas rurais - de *Bibliotecas*, de *Museus*, de *Clubes de Leitura*, de *Círculos de Pais e Mestres*, são lembranças recorrentes entre as professoras. Isso significava efetivamente aumento de trabalho – muitas vezes fora do horário regular das atividades de aula – mas, também, uma das possibilidades de avançar na carreira docente:

> Eu sei que nós tínhamos tantas coisas lá em Cerrito Velho que depois quando eu fiz concurso de títulos prá vir prá cidade eu tirei o 2º lugar em todo o Rio Grande do Sul, de tanta coisa que a gente fazia lá fora. Tinha Círculo de Pais e Mestres, tinha essa Leitura Pedagógica, tinha... não sei mais o quê... tinha tanta, tanta coisa! (D. Manoela, 77 anos).

Para o concurso de remoção havia um conjunto de critérios que deveria ser observado. Para esse concurso, que permitia a passagem de uma escola de um estágio para outro (as escolas eram classificadas em 1º, 2º, 3º, 4º estágios), a candidata deveria, entre outras coisas, provar 800 dias de exercício efetivo, comprovar uma percentagem significativa de promoção discente nos dois últimos anos anteriores à data do concurso (perdia esses pontos a candidata que não conseguisse 40% de promoção anual), e demostrar "contribuições ao ensino, como sejam trabalhos publicados, comissões desempenhadas, estudo e experimentação de novos

métodos e processos de ensino, participação nas atividades da 'hora da leitura' ou quaisquer iniciativas que importem em maior eficiência do trabalho escolar" (Decreto 7640, de 28/12/1938. Artigo 46).

No *Regimento Interno para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Es*tado, (Decreto 7929 de 30/08/1939), no capítulo III, *Dos professores*, entre os 20 itens das obrigações docentes está: "participar de atividades extra-classe, interessando-se pelo êxito das instituições escolares".

Em 1950, o *Boletim de Merecimento* das professoras primárias que era preenchido na escola, tinha como itens de avaliação em relação ao trabalho docente*: Atividades realizadas nas Horas de Leituras; Outras atividades realizadas (Caixa Escolar, Biblioteca, Merenda, etc.); Comissões desempenhadas; Utilização de novos métodos e processos de ensino; Cursos de aperfeiçoamento e extensão.* A avaliação das professoras se pautava, entre outras coisas, pelas questões de sala de aula, especialmente desenvolvimento de métodos e técnicas "novas", da formação (leituras e cursos) e, também, em atividades realizadas no âmbito da escola em relação às *instituições auxiliares do ensino*.

As *instituições complementares da escola* refletiram, em primeiro lugar, o esforço em modernizar a escola. As atividades levadas a efeito nesse processo estavam diretamente vinculadas ao movimento renovador. Em segundo lugar, as *instituições escolares* foram uma das formas de fazer da escola um espaço de sujeição dos alunos a uma ordem estabelecida e imposição de formas de viver, agir e pensar. Em relação às professoras, era também uma das maneiras de atestar a "competência ou incompetência" para o exercício do magistério.

2. O espaço da sala de aula ou... de como as práticas se inscrevem nos discursos

2.1. As rotinas escolares: entre a renovação e a tradição pedagógica

Muitas seriam as possibilidades de apresentar, através das lembranças das professoras entrevistadas, fragmentos do cotidiano da sala de aula das escolas primárias. Em comum, os

relatos fazem referência ao tempo escolar, ao tempo da aprendizagem dos alunos, mais extenso em horas de aulas ou em anos escolares (aulas pela manhã e à tarde ou seis ou sete anos de escola primária, por exemplo). Salientam a extensão do programa escolar, que consideram positiva e um dos fatores explicativos, para elas, da qualidade da escola primária naquele período. Rememoram as cotidianas atividades de cópia e de leitura oral nas aulas de *Linguagem*, a oração na entrada e na saída das aulas, os hinos cantados semanalmente nos *cultos cívicos*. Os extensos planejamentos diários, em muitos casos noturnos e para várias turmas (1º ao 5º ano em escolas rurais), são motivo de surpresa na lembrança das professoras: *"no caderno tava tudo passado de noite, até 11 e meia, 12 horas. Como eu não cansava? Não sei como!"* (D. Nair, 71 anos).

Convém indagar, primeiramente, para tratar da prática pedagógica, como era um dia de aula em uma escola pública primária sul-rio-grandense entre as décadas de 30 e 50. As professoras entrevistadas ensaiaram algumas descrições sobre um dia de aula. Através de suas memórias é possível uma aproximação com esse universo:

> Chegavam muitos até a cavalo [risos]. Chegavam, vinham de longe, aí a gente levava aquela conversinha do bom-dia, cumprimento! Depois via se os temas tinham sido feitos. Isso a gente fazia, a gente olhava prá ver... Daí começava a correção dos temas: cada aluno ia no quadro, fazia aquele tema e os outros todos corrigiam, se estava errado, se não estava. Se estava certo, tudo muito bem! Se estava errado... A gente olhava todos os cadernos primeiro, visava se tinham feito. Depois é que então vinha a correção que era feita no quadro. Eu pelo menos fazia assim. E se tivesse matéria nova prá dar após a correção então se dava matéria nova de acordo com o programa. Porque existia um programa. Ensinava de acordo com o programa, a matéria aquela e dentro daquela matéria já alguns exercícios. Os mais faceizinhos na primeira vez, depois ia aumentando as dificuldades. (...) Eu fazia bastante exercícios. Principalmente a Matemática de modo geral. Agora prá determinadas aulas a gente tinha que ver o nível do aluno. As crianças de fora [zona rural] era mais o Português que é prá tentar a linguagem, prá falar, não é? (D. Sand, 78 anos).
>
> Eu dava *Ginástica*, *Religião*, *Matemática*, *Ciências*, *Português*. *A aula era assim: tinha a oração no início. A oração nunca faltava!* Depois, assim, por exemplo: *História*. Vamos dizer: descobrimento do Brasil. A gente explicava. Mais ou menos uns 15 minutos. Depois vinha um questionário. Depois, por exemplo, vinha a *Matemática*. Tudo de acordo com a *História*: o ano em que estamos, os algarismos romanos, por exemplo. Depois *Religião*: Os primeiros habitantes, o Frei Henrique de Coimbra... *Estudos Sociais*: o comportamento. Assim, como se diz? Integrado. Não! Não lembro agora... Ah! *Ensino globalizado!* (D. Iolanda, 74 anos).

O **ensino globalizado** ao qual refere-se D. Iolanda é muito freqüentemente também referenciado nas fontes escritas levantadas para esta pesquisa, indicando sua centralidade no discurso pedagógico e na prática escolar, especialmente desde os anos 30 no Rio Grande do Sul. O ensino globalizado era considerado um processo espontâneo e natural de aprendizagem, mais de acordo com o desenvolvimento mental dos alunos e que permitiria efetivar o processo de ensino-aprendizagem em situações reais da vida, partindo sempre de observações, experiências e situações concretas (Decreto 8020. *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado*, 1939). Nesse sentido, as professoras eram orientadas a trabalhar na modalidade dos **sistemas de projetos**[172] ou **unidades didáticas** ou **de trabalho**[173] (caso isso não fosse possível, a orientação era no sentido de que pelo menos se garantisse em sala de aula a **associação** ou **correlação das matérias**). A globalização é a essência desses sistemas didáticos. Além disso, subjacente aos projetos e às unidades didáticas ou de trabalho está uma concepção dinâmica e ativa da aprendizagem. Não a lição dada pelo professor, mas a experiência, a ação e os interesses dos alunos é que deveriam ter predominância no trabalho escolar.

Pela Revista do Ensino pode-se perceber que desde o final dos anos 30 a perspectiva do ensino globalizado através dos projetos, unidades de trabalho e centros de interesse (O. Decroly) estava em circulação no Rio Grande do Sul. A Revista publicou, ao longo dos anos,

---

[172]"Os primeiros ensaios e a fundamentação teórica [dos projetos] foi realizada na escola primária experimental da Universidade de Chicago, onde *John Dewey* sucedeu James Parker, em 1896. (...) Os modelos didáticos foram depois aperfeiçoados por muitos dos discípulos de Dewey. Entre os discípulos diretos deve ser destacado *William Heard Kilpatrick*, colaborador de Dewey, já então no *Teachers College*, da Universidade de Columbia, em New York; e entre os demais, que especialmente cuidaram dos modelos didáticos, *J. Stevenson, Collings* e *Ellworth Wells.* A partir de 1918, a denominação *sistema de projetos* tornou-se corrente" (Lourençço Filho, 1969a, p. 198 e 200). Os projetos "implicam a globalização dos conhecimentos" e são "a vida transplantada para o seio das classes, com toda a riqueza de seus aspectos de ação, pensamento e sentimento" (Lourenço Filho, 1969a, p. 207).

[173] Nos documentos pesquisados (Revista do Ensino, Programa de Ensino de 1939, Boletins do CPOE) aparecem ambas: *unidades didáticas* e *unidades de trabalho*. Lourenço Filho apresenta separadamente esses dois modelos didáticos. Para o que aqui nos interessa, no entanto, o importante é perceber que no caso da divulgação desses processos de ensino no Rio Grande do Sul, o que realmente importava era o princípio da **globalização do ensino.** Em relação às unidades didáticas, Lourenço Filho atribui a gênese de tal experiência a *H. C. Morrison* (Universidade de Chicago), no ensino secundário americano. As *unidades didáticas* são "temas de organização lógica mais abrangente, de tal modo que pudessem comunicar à experiência dos alunos maior poder significativo. (...) Para Morrison, a unidade é 'um aspecto do ambiente ou de uma disciplina organizada, de tal modo que possa ser mais compreendida que memorizada' " (Lourenço Filho, 1969a, p. 213-214). A definição de *unidades de trabalho*, apresentada por Lourenço Filho, é de *James Tippett* e sua equipe da *Lincoln School,* do *Teachers College* (Universidade de Columbia): "uma unidade de trabalho é um conjunto de experiências desenvolvidas ao redor de um assunto central que desperte o interesse dos alunos; um fato qualquer pode servir como ponto de partida; atividades, que depois se proponham, manterão e aprofundarão uma desejável atitude dos alunos em aprender; as questões, que suscitem em tal situação, permitem desenvolver-lhes os conhecimentos praticamente em todos os ramos do saber, ou disciplinas; ademais, o aproveitamento de seus meios de expressão em conexão com o assunto, facilitará de modo vivo e eficaz os exercícios requeridos pelos programas de ensino" (1969a, p. 214).

resultados de experiências dessa natureza que tiveram lugar em várias escolas rurais ou grupos escolares de todas as partes do Rio Grande do Sul (por exemplo: *As abelhas*. Centro de Interesse desenvolvido concomitantemente nos Grupos Escolares Daltro Filho, Inácio Montanha, Floriano Peixoto, 1° de Maio e Escola Rural Comendador Azevedo, da capital do Estado. Revista do Ensino, n° 4, dezembro de 1939; *O Outono.* Centro de Interesse elaborado e executado no Grupo Escolar Ildefonso Gomes, de Porto Alegre. Revista do Ensino, n° 44, maio de 1957; *O Milho, riqueza do Brasil.* Projeto desenvolvido no Grupo Escolar 20 de setembro de Arroio Grande. Revista do Ensino, n° 1, maio de 1953; *Semana da Pátria*. Unidade de Trabalho realizada no Instituto de Educação de Porto Alegre. Revista do Ensino, n° 9, setembro de 1952; *Fala, Rio Grande.* Unidade Didática executada no Grupo Escolar de Ibirubá. Revista do Ensino, n° 12, março de 1953; *Regiões Naturais do Brasil*. Unidade Didática que durou três meses no Grupo Escolar Antão de Farias em Porto Alegre. Revista do Ensino, n° 23, junho de 1954; *Aprender, trabalhando a terra.* Unidade Didática para as escolas rurais de Uruguaiana. Revista do Ensino, n° 53, junho de 1954; *Abolição da Escravatura.* Unidade Didática desenvolvida em uma escola da cidade de Jaguari. Revista do Ensino, n° 60, maio de 1959. Para além disso, a Revista do Ensino publicou vários *planos de aulas* sem identificação com algum sistema didático específico mas que claramente foram desenvolvidos tendo por base o **ensino globalizado**).

Retomando a questão das atividades desenvolvidas em um dia de aula, a partir das entrevistas realizadas, D. Sueli (69 anos), que desempenhou funções docentes no "Anexo" da Escola Normal de Pelotas, salientou várias coisas em seu depoimento em relação ao cotidiano escolar: a organização antes do início das aulas, as vistorias das inspetoras nos uniformes dos alunos, as orações iniciais, a correção dos temas de casa, a argüição da lição. Veja-se o que ela diz:

> Batia a sineta, o pessoal fazia fila, aí a professora ia prá frente dos alunos em fila. (...) Era assim: 1ª, 2ª, 3ª, tudo em fila. Aí entravam prá sala de aula e tudo, assim, em fila pelos corredores. Era outra organização, precisa tu ver! (...) Tudo de uniforme. As inspetoras já vinham, elas iam tirando assim fora da fila: "Fulano falta isto. Fulano"... Era saia pregueada, eu me lembro, uma saia pregueada e uma blusinha. Era bonitinho aqueles uniformes! (...) As professoras iam buscar os alunos. Cada um pegava os seus e levava prá sala de aula e começava a aula. *Eles cantavam. Antes a gente rezava! Sempre rezava! Ave-maria pelo menos rezava, né?* Aí sentavam e já começava a aula. Primeiro corrigia os temas de casa. E a gente tinha que examinar um por um prá ver se fez. Por isso que eu digo, a gente não sentava nunca. Não tinha condições, passava entre as classes. Então ia conferindo, mesmo se corrigisse no quadro ia passando e perguntava, assim, interrogava muito eles também

> prá ver se tinham feito direitinho, se sabia, né? Então... hoje eles [os ex-alunos] dizem: "ah!, eu ficava até nervosa! A professora fazia assim: passava o dedo, assim, fulana! Onde caia! Não era por ordem de chamada. Fulana, como é isto assim? Entendeste isto? Faz assim, esta conta! Vem aqui fazer!" E elas ainda falam: "a gente tremia quando chegava nossa vez". (...) A gente sorteava. Pegava, assim, um número qualquer, chamava a fulana e perguntava sobre o tema de casa prá ver se fez, se entendeu. (...) Depois seguia a aula normal. Explicava a lição do dia. Se era *Matemática*, ensinava problema, conta, expressões, equações, já mais adiantados, né? Muda de sinais, aquilo. Eles pegavam, normalmente pegavam (...). Fazia muito exercício. Completar com letrinha e a gente fazia figura, por exemplo, fazia... sei lá, uma laranja, botava laranjal. Não sei nem desenhar, mas eu fazia um pé de laranja e umas quantas laranjeiras [risos]. A gente fazia, assim, prá eles verem, plural mesmo: criança/crianças, coração/corações, então a gente fazia um desenho, mostrava. Muito exercício, assim, de fixação. Acho que eles tinham que enxergar...

Os diferentes depoimentos das professoras revelam que havia uma certa regularidade no trabalho cotidiano de sala de aula: oração no início da aula, canto, correção do tema, revisão de cadernos, exposição oral da lição do dia, leitura oral e cópia, eram as atividades diárias. Quanto às outras disciplinas escolares, que não fossem a *Linguagem* e a *Matemática*, havia uma alternância em diferentes dias: um dia havia aulas de *Ciências*, em outro, aulas de *História* ou de *Geografia*, em outro, de *Música*, de *Educação Física* ou de *Trabalhos Manuais*. Parece que havia uma certa flexibilidade em relação aos horários das diferentes disciplinas e um certo poder de decisão das professoras nesse sentido. Exceto no caso da *Linguagem* e da *Matemática,* que eram diárias, o tempo-espaço para as outras disciplinas era dado fundamentalmente pelos programas de ensino (disciplinas cujos programas eram mais extensos supunham maior número de aulas semanais, ao contrário das disciplinas com menos conteúdos).

O que merece ser observado, em se tratando das práticas pedagógicas, são as formas pelas quais as professoras resolviam os seus problemas em sala de aula. As professoras buscavam soluções individuais ou com auxílio de alguma colega de profissão para tratar de questões como a disciplina dos alunos, a (re) organização de horários, o desenvolvimento do trabalho em turmas numerosas.

Na resolução dos problemas da prática, o mais recorrente era o que já caracterizei como "solidariedade profissional" - ao tratar da formação docente no terceiro capítulo. Três situações narradas pelas entrevistadas revelam como as professoras transgrediam as normatizações e as orientações oficiais construindo, na prática, soluções criativas para seus

problemas. A primeira delas é narrada por D. Nelly (professora no curso primário "Anexo" à Escola Normal), sobre como as professoras resolviam, na sua escola, os problemas de indisciplina dos alunos; a segunda, contada por D. Cecy, é sobre a forma como *negociavam*, entre elas, as *problemáticas* aulas de *Canto* e de *Educação Física;* e a última é um relato feito por D. Sueli sobre o uso do espaço escolar. Veja-se o que cada uma delas relatou:

> Porque ali [Anexo da Escola Normal] era assim: se os alunos eram mal comportados, a gente não podia botar prá rua, porque vinha uma professora lá do Normal, vinha e perguntava: porque esta criança está aqui? Esta criança não pode ficar aqui fora. Tu tens que assumir esta criança! Não podia mandar nem prá diretora. *Então a gente, uma com a outra, combinava*. Às vezes da outra aula me mandava um aluno: olha Nelly, ele vai ficar aí um pouco contigo! E eu concordava. Ou eu mandava prá ela (D. Nelly, 77 anos).
> A gente dava, também, Educação Física e Canto. Então, como eu sou uma pessoa sem voz, sem ouvido, muito desafinada, *trocávamos! Eu dava Educação Física para uma classe que a professora tivesse uma boa voz e ela dava Canto para mim*, porque tinha Canto e Educação Física com nota.
> (...) Eu não podia dar Canto de jeito nenhum! Então sempre encontrava uma pessoa de boa vontade. *Eu dava Educação Física para a turma dela e ela dava Música na mesma ocasião. Trocávamos direitinho o horário* (D. Cecy, 80 anos).
>
> Prá vir prá cidade era de ônibus. A gente vinha... a gente dava aula... aí sábado sim, sábado era aquela confusão porque nós duas queríamos dar aula de manhã porque ao meio-dia a gente queria vir embora no ônibus. Tinha horário, assim, do ônibus: era meio-dia e depois só de noite. *Aí então fizemos assim: enquanto uma dava Educação Física ou aulinha prática lá pela rua a outra ficava na sala de aula duas horas. Entrava, a outra saia!* [risos]. *Sei que a gente se combinava e dava certo a coisa...* (D. Sueli, 69 anos).

A autonomia e a singularidade das ações docentes na resolução dos problemas em relação à indisciplina dos alunos, ao programa de ensino, ao tempo-espaço da escola, indicam que mesmo em situações de um ensino muito controlado e ordenado como as que as professoras viveram e atuaram, especialmente nas décadas de 30 e 40, foi possível a *invenção* de estratégias que não eram decorrentes de dispositivos escolares e de orientações pedagógicas, mas da criatividade e das necessidades impostas pela própria prática. Configurava-se, assim, um saber e um fazer pedagógicos baseados em uma *rede de solidariedade profissional* e na *cumplicidade* entre os pares de profissão e de escola.

Os problemas reais da sala de aula impunham soluções reinventadas e recriadas cotidianamente. Turmas numerosas, salas pequenas e, por mais que o agrupamento de alunos fosse feito sob critérios que supostamente garantiriam a homogeneidade do grupo, a

singularidade dos processos de aprendizagem impunha ritmos diferenciados entre as crianças. Assim, em relação aos grupos numerosos as professoras adotavam as seguintes condutas, como relatam algumas das entrevistadas:

> E: Mas aí eu fico pensando como é que a professora fazia com turmas tão grandes?
> D. Eva: Tinha de fazer em grupo!
> E: Em grupo?
> D. Eva: É tinha de fazer em grupo*. A gente fazia assim: um aluno está melhor, ensina o que está pior.* "Vai ajudar o fulano fazer isto, que ele não sabe, enquanto eu faço isto aqui"... Tinha que achar um expediente não é?
> E: Sim, e cada dia pegava um aluno ou o melhor?
> D. Eva: Não, era conforme a circunstância, né? Geralmente era uma aula coletiva, mas quando havia uma chance de a gente poder fazer isso fazia... porque eu achava que era bom para todos (D. Eva, 88 anos).
>
> (...) Mas pelo método silábico é mais fácil [alfabetizar] porque aquelas crianças que têm mais dificuldades, que não aprendem pelo Método Global, porque elas não acompanham, né?... Então a gente tinha que fazer as turmas! E isso é muito importante, né? Por exemplo: começava ensinar, dava a minha aula geral. Olha, tu pegava uma palavra, vamos dizer, vamos começar pelo método Lili, o cartaz: *Eu me chamo Lili*. Quer dizer, aquilo era tudo decorado. Depois tinha um cartaz enorme, com desenho, figura da Lili. E, depois, tinha as faixas prá reconhecer as frases. (...) Quer dizer que aquele método era muito bom, mas os mais atrasados, mais lentos, não aprendiam, então *a gente tinha que dividir a turma*. Então quer dizer que era muito atendimento individual também. (...) Eu dividia a turma. Sempre tinha uns alunos que aproveitavam mais, então aqueles ficavam tomando conta ou então dava trabalho prá uma turma e ia atender outra turma. E os outros passava desenho, os mais atrasadinhos, tinha que ser desenho ou alguma coisa mais acessível (D. Nelly, 77 anos).

Na prática o que se observa é que havia uma coexistência de aspectos do *ensino individual*, do *ensino simultâneo* e até do *mútuo*[174], compondo aquilo que alguns autores iriam,

[174]"O ensino individual consiste em que o professor instrui separadamente a cada criança. Sua principal vantagem reside na possibilidade de adaptar o ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem, posto que o professor exerce uma ação particularizada sobre cada aluno. (...) A expansão da instrução primária requeria idealizar um sistema de ensino distinto do individual, e os Irmãos das Escolas Cristãs encontraram uma das formas que teria maior sucesso, conhecida com o nome de sistema simultâneo. O que distingue esse sistema é a classificação dos alunos em seções, atendendo ao seu nível de conhecimento. Desta forma o professor, em vez de centrar-se em um único aluno, tal como sucedia no sistema individual, se ocupava simultaneamente de toda uma seção, multiplicando-se assim o tempo que podia destinar à instrução de cada aluno". (...) O sistema mútuo "foi regulamentado pelos ingleses Bell e Lancaster. (...) Os alunos também se classificavam em seções, mas o número desses era superior ao contemplado no sistema simultâneo, podendo inclusive diferenciar-se distintos grupos dentro de cada seção. (...) A classificação era flexível, visto que podia ser distinta para cada matéria de ensino, enquanto que no ensino simultâneo existia uma maior rigidez. Esta classificação matizada e flexível resulta factível devido a que não era o professor quem ensinava diretamente aos alunos, mas os instrutores" (Narciso de Gabriel, 1990, p. 379-380-381).

então, caracterizar como *ensino misto*. "Geralmente era a aula coletiva, a aula geral" dizem as professoras, contudo, havia também outras formas de condução do trabalho em sala de aula que não seguiam apenas o sistema simultâneo todo o tempo, com tarefas coletivas sendo executadas por todos os alunos a um só tempo. As atividades podiam variar: organizar a aula por grupos, designar tarefas diferentes para determinados alunos ou grupo de alunos, dividir os alunos em turmas diferenciadas, destacar alunos considerados com maior capacidade para ensinar outros alunos, etc.

Essas questões nos remetem diretamente para a organização do trabalho pedagógico na sala de aula, para a autonomia docente nesse espaço e para a questão *da forma* ou *das formas* de ensinar: os métodos pedagógicos.

Discutir os métodos de ensino, no entanto, é algo extremamente difícil. Ele é sempre resultado de múltiplas determinações: das concepções, representações e experiências de quem ensina, das condições do aprendiz, do conteúdo a ser ensinado, dos suportes materiais utilizados, das condições concretas da escola, das correntes e tendências pedagógicas em voga. Não é possível demarcar linhas divisórias na história do ensino afirmando que o uso de um determinado método pedagógico esteve em vigência em um determinado período e depois foi simplesmente substituído por outro. As formas de ensinar adquirem legitimidade e *tradição*. Há alguns métodos que do ponto de vista das teorias pedagógicas tem maior ou menor legitimidade e hegemonia em épocas determinadas. Na prática escolar, porém, coexistem métodos, ou seja, formas diferentes de ensinar. É o caso do período em questão. Os princípios dos **métodos ativos** que incentivavam os centros de interesse, os projetos, as excursões, a relação da aprendizagem com a realidade do aluno, coexistiram com as práticas de memorização, da repetição, da cópia, etc, na escola primária. Decorar e memorizar, embora já fossem práticas condenáveis pelos novos métodos de ensino amplamente divulgados nas décadas de 40 e 50 pelo CPOE, pela Revista do Ensino, pelos cursos de formação, eram práticas comuns e legítimas na compreensão de algumas das professoras. O que estava em pauta era: "conservar da tradição o que for bom; evitar entre as inovações as que seriam perigosas" (Adolphe Ferrière, 1934b, p. 79). No caso das professoras, muitas vezes elas evitavam (ou recriavam!) aquilo que consideravam problemático (por exemplo, como relatou D. Nelly, utilizar o método global para todos os alunos).

Veja-se os depoimentos das professoras em relação aos processos de ensino:

> Agora, assim, *fazia decorar a tabuada*. (...) Conheciam toda a História, a Geografia, a tabuada... aquilo ... conta, tu não errava nunca! Problema. (...) Naquele nosso tempo era decorado mesmo!
> (...) *Os verbos, a gente fazia eles decorar*. Agora não tem nada disso. *Eles decoravam e a gente tomava deles*. Depois então a gente tomava deles e depois então aplicava no exercício, né? História... nem me lembro. Mas a História era bem antiga também. A História, agora vem com muitos exercícios, antes não! Vinha a História, por exemplo, a descrição de cada parte da História, a gente é que tinha que preparar para o aluno, porque se desse prá eles, eles não iam entender nada (D. Sueli, 69 anos).

> Eles aprendiam tudo que era de Matemática. *Mas a tabuada sempre na ponta da língua*. Tinha que ser! (...) A gente fazia jogo. Três vezes quatro, mais cinco, menos dois, vezes oito e assim se fazia. (...) Prá ver quem ganhava. Aquilo era uma coisa medonha! Eles gostavam. Sete vezes oito? Um gritava: cinqüenta e seis. Menos dois, mais quatro, vezes cinco, dividido por três. Quer dizer que aquilo exercitava também, né? Era muito bom! (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

Em uma das escolas em que D. Sueli (69 anos) atuou, decorar era uma prática condenada pela própria diretora. D. Sueli encontrou uma solução para continuar desenvolvendo um tipo de trabalho que ela acreditava que apresentava resultados positivos:

> Uma coisa que eu fazia muito, a diretora não queria já naquele tempo, ela não queria, por exemplo, decorar a tabuada. Ela, assim, achava que em aula a gente podia fazer exercício, cantando com eles, falando em voz alta, eles decoravam, né? Mas nós fazia muito copiar. Quando eles não sabiam a tabuada, erravam, então a gente fazia: copie, por exemplo, cinco vezes a tabuada do nove. Aí eles copiavam. Mas aí no tempo da D. Zilda, a gente fazia meio camuflado [risos]. Eles chegavam, os coitadinhos chegavam, com as tabuadas copiadas. Aí eu pegava aquelas folhas e meio escondia, não dava prá ela ver. Daí ela já não deixava! Essas coisas ela não queria mais!

A prática de perguntas-respostas, das cópias, da leitura oral, de "tomar" a lição, de conjugar os verbos, de regras gramaticais e ortográficas, da caligrafia, fazia parte da rotina da aula:

> (...) Um dia era ponto de *Geografia*, outro dia era ponto de *História*, outro dia.... tinha *Gramática* naquele tempo. Os verbos, os substantivos, adjetivos, pronomes, tudo tinha que saber. Eu perguntava. Era pergunta e resposta. E tudo aquilo era passado por mim, menina! Não tinha nada preparado, era eu que tinha que preparar! Não sei como é que eu vencia! (D. Nair, 71 anos).
> Uma coisa que eu me bato muito até hoje, sou atrasada nisso aí, sou atrasada! Mas eu acho fazer conta só na maquininha, sem tabuada.... Aquilo era indispensável. A gente tinha na escola aula, por exemplo, aula de

> Português. Todos os dias tinha *Português*. Leitura, ditado, era indispensável a cópia que eles faziam em casa. (...) A gente tinha muito trabalho por isso. Eles tinham um *caderninho de cópia*. Eles faziam a cópia e traziam e a gente corrigia a cópia se era bem feita. Eu dizia: quero uma cópia aqui, essa página, daqui até aqui. (...) Aí no outro dia tu comentavas com eles aquela cópia. Eles faziam a lição, comentavam aquela cópia. Por exemplo, tu querias dar Descobrimento do Brasil, tu preparavas um trechozinho na tua linguagem e isso era o que eu fazia. (...) Em geral todos gostavam de fazer, de trabalhar nesse sentido. A gente fazia e depois aproveitava aquilo prá uma interpretação de leitura, prá ditado, a gente aproveitava... (...) Os nossos alunos tinham *caligrafia*, nós tínhamos um *caderno de caligrafia*, era uma coisa muito boa. Aquilo deixava a letra parelha, muito melhor, né? O verbo, eles tinham um *caderno de verbo*. Conjugavam o verbo inteirinho, sabiam conjugar em todos os tempos, pessoais, impessoais. (...) As funções das palavras, aquela parte da *Gramática*, a função da palavra *que*, do *se*. (...) Todas as funções da palavra *que,* o *que* substantivo, o *que* adjetivo, preposição. A gente dava regras. Tudo tinha regras. (...) A gente dava regrinhas prá eles. Antes de *p* e *b* , só se escreve *m*... Aí vinham vários exercícios prá eles aprenderem. (...) Quando eu estudei tinha os *cadernos de verbos.* Eram uns cadernos compridinhos. Eram compridinhos assim e dessa largura [gestos], e ali se escrevia todos os verbos[175]. (...) Se escrevia em casa, era em casa, o trabalho de casa. (...) O trabalho da professora era maior porque tu tinhas que corrigir, tinhas que ver se estava certo, se os tempos dos verbos estavam certos, tudo direitinho. E se tomava os verbos!... (D. Maria de Lourdes, 80 anos).
> Olha, eu preparava as aulas. Tinha os cadernos, tinha os livros, não é? Procurava gravuras, figuras, que mais? *Procurava uma maneira de tornar o ensino mais agradável*. Tinha *Matemática*, *Português*, tinha *composição* que era difícil, todos os dias. No *Português* as aulas de... um pouco teórica, assim, não é? *E muitos exercícios gramaticais*. Só o que dava mais motivação era composição, né? Mostrava uma figura, comentar... comentar a figura... Assim, mais era gravura, muita gravura, a gente usava muita gravura! (D. Nelly, 77 anos).

Esses relatos não podem, contudo, dar uma falsa impressão. A escola da primeira metade deste século não era uma escola apenas mnemônica, enfadonha e livresca. A lembrança de D. Iolanda, anteriormente reproduzida de que o ensino era *globalizado*, denota que havia tentativas de estabelecer processos ativos de ensino. O último relato reproduzido acima, de D. Nelly, também indica que esse foi um período no qual houve um esforço em propor alternativas nas formas de ensinar: tornar o ensino mais agradável, garantir a motivação para as atividades diárias, utilizar gravuras no processo de ensino, são algumas das questões que a entrevistada relembra em relação ao cotidiano do trabalho docente. Veja-se, também, o relato das aulas de D. Maria Freda (79 anos), quando trabalhou no curso elementar da Escola Complementar de

[175]É interessante observar como os objetos escolares, os suportes às atividades de ensino têm a ver com as

Pelotas. Muito provavelmente esse relato é de um período que se situa entre o final dos anos 30 e início dos anos 40:

> As professoras se reuniam todas. E sempre... a orientadora sempre orientava. A Jurema Lopes foi uma grande orientadora. Eu acho! Uma beleza! Uma ocasião eu tinha uma aula sobre a circulação, era para o Admissão [5° ano]. Então... "o que eu faço, meu Deus do céu? Como vou ensinar isto?" (...) "Olha Maria, se fosse tu eu fazia assim: procurava adquirir um coração de boi". *Sabe que foi um sucesso minha aula com coração de boi! Te juro! O coração colocado em cima da mesa...* Eu hoje não sei mais nada mas naquele tempo tava tão preparadinha que eu dei uma aula sobre circulação com aquele coração. As crianças se encantaram! (...)
> Uma ocasião nós fizemos uma... até era uma Semana da Pátria e a D. Maricota [diretora] designou o seguinte: "cada aula deve desenvolver um plano diferente". Era sobre o ferro, o açúcar, sobre o trigo. Eu era o ferro. Imagine tu, o ferro! Tinha que pesquisar o ferro. Então ele comigo, meu marido, disse: "Maria, se tu fizeres com as crianças um... uma..." Como é que chama? Aquilo que escorre o ferro, como é o nome do aparelho aquele? ... Nós fizemos de barro [risos]. Mas ficou tão bonito! Porque o ferro, nós tiramos o mercúrio do termômetro então aquela partezinha que escorria assim nós pusemos o mercúrio e parecia o ferro. Olha, foi um trabalho tão bonito! Cada um desenvolvia um plano. Era Semana da Pátria. Depois, então, foi tudo exposto, apareceram os pais prá visitarem, as pessoas... Foi um trabalho muito bonito! (...) Semana da Pátria prá nós era assim: "meu Deus! Vai chegar setembro!" *Engraçado que nós tínhamos que desenvolver uma coisa diferente!*

Tradição escolar e inovação didática somavam-se e compunham a vida escolar em seu aspecto mais peculiar: no processo de ensino. O que denominei aqui de *renovação* e de *tradição pedagógica*, aproxima-se, de alguma forma, daquilo que Roberto Moreira (1955) indicou em seu estudo sobre a escola primária no Rio Grande do Sul, como sendo *duas metodologias* em uso nas salas de aulas*:* uma ativa e outra formalista / automatizadora (p. 131). Embora longa, a citação é importante:

> (...) Em outro grupo escolar, vimos uma jovem professora, que iniciava um grupo de alunos de 1ª série em leitura, fazê-los reconhecer letras escritas no quadro negro. Usava de artifícios como este: "Qual é o *i* ? – Veja bem que ele tem um pinguinho em cima". – "Qual é o *o*? Não sabe? – É a rodinha com uma perninha para cima". Nada que nos lembrasse uma situação global estava sendo realizado. A resposta explicativa à nossa pergunta, sobre os motivos disso, foi pronta, sem rebuços: "O método global exige muito tempo; geralmente não dá para ensinar a ler só num ano; os alunos desta turma são os mais fracos, os que obtiveram resultados piores nos testes ABC; por isso,

concepções pedagógicas de uma época.

> não posso usar outro método, senão eles não aprendem nada". Examinamos o livro de texto; era uma cartilha de tipo ABC, de soletração.
> Ainda, em grupo da Capital, encontramos duas professoras que tentavam o método global, partindo de histórias criadas no próprio ambiente da sala, com toda uma série de atividades correlatas de desenho, modelagem, recortes, etc. Tais professoras se arriscavam a perder tempo, mas também lançavam mão do recurso de "sistematizar" a matéria, embora não fizessem uso de uma cartilha ou de um livro de leitura específico. *Tal processo de utilizar duas metodologias, uma bem mais ativa, requerendo atividades extraclasse, e outra mais formalista e automatizadora, encontramos em oito dos grupos escolares que visitamos.* (...) O que nos ficava patente é que as professoras, desejosas de aplicar bons métodos de ensino se viam na contingência de ensaiá-los, uma vez por outra, *quase a título de recreação*, mas sem deixar de conseguir as memorizações e mecanismos mentais que seriam testados nos exames. Este segundo aspecto era, não há dúvida, o mais importante para a professora (p. 131. Grifos meus).

Veja-se que estabelecia-se, por um lado, uma relação entre métodos ativos e recreação. A questão da exigência de tempo para desenvolver processos ativos de ensino ou a "perda de tempo", ao que tudo indica, eram apontadas pelas professoras como problemas de difícil superação para o trabalho com uma metodologia de caráter mais ativo (centros de interesse, projetos, unidades didáticas, etc). A memorização e a "sistematização da matéria", por outro lado, estavam associadas à necessidade de preparar os alunos para os exames finais. Estavam atrelados, assim, métodos de ensino e processos avaliativos com a centralização das provas objetivas, no Rio Grande do Sul.

Alguns limites para o processo de inovação escolar decorriam, portanto, de imposições pedagógicas que estiveram no centro dos debates, das decisões e das ações educacionais no período dos anos 40-50. É o caso dos já analisados exames finais ou também denominadas provas objetivas. Eis o que encontrou o professor Roberto Moreira (1955), em um grupo escolar da capital, que aponta nesse sentido mais uma vez:

> Em uma classe de 4º ano, em Porto Alegre, vendo que os alunos faziam exercícios fora da situação global recomendada nas instruções, interrogamos a professora a respeito. Explicou-nos que procurava a correlação das matérias através de centros de interesse e de projetos, mas que, de tempos em tempos, tinha que "sistematizar a matéria", coisa que interpretamos como organizá-la em seus compartimentos respectivos, mais ou menos estanques, tendo por objetivo as provas ou exames que decidiriam da sorte de seus alunos e, até certo ponto, também da confirmação da capacidade didática da própria professora (p. 130).

Talvez em decorrência disso, o *movimento renovador* encontrava algumas resistências e dificuldades no cotidiano escolar. Uma correspondência de 11 de outubro de 1934, dirigida às diretoras das escolas públicas do Estado e assinada pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, Augusto de Carvalho, revela as dificuldades encontradas na "aplicação" da "moderna pedagogia" nas escolas. Diz a correspondência:

> Chegando ao conhecimento desta Diretoria Geral a denúncia de que em vários estabelecimentos do Estado as auxiliares de ensino não põem em prática as exigências da moderna pedagogia nas lições que professam, fazendo decorar pelos alunos trechos de livros e pontos por elas organizados e ditados, determino-vos severas providências no sentido de serem os planos de aula organizados previamente e lançados nas cadernetas a tanto destinadas: artigo 30, letra c do decreto 3.903, fiscalizada de perto a sua aplicação ativa. Chamo particularmente a vossa atenção para o ensino das primeiras letras pelo método sintético-analítico em que se tem verificado o fato lamentável de, por incúria e descaso dos professores, decorarem as crianças o compêndio. Deveis providenciar de logo e com energia o restabelecimento da boa norma do ensino evitando a passagem de lições sem que os alunos <u>leiam</u> e <u>escrevam</u> as palavras da anterior (Augusto de Carvalho. Diretor Geral da Instrução Pública. Circular Nº 8501, 11/10/1934).

Conforme afirmei, um dia de aula comportava as atividades da oração, do canto, da correção e revisão dos temas, da exposição oral da professora, da "hora da lição" - momento em que os alunos respondiam questões orais -, da cópia de textos e da leitura oral. Havia, contudo, situações pedagógicas que estavam associadas às datas cívicas, religiosas e do calendário civil. O planejamento escolar e as atividades diárias em sala de aula pressupunham muitas atividades ancoradas nessas datas.

Quem melhor expressa de forma sumariada o que eram as atividades de um ano escolar é D. Nair (71 anos). Nada melhor que auscultar cuidadosamente seu relato para compreender a escola primária da primeira metade deste século, pensar sua internalidade, seus métodos, seus conteúdos, suas práticas e seus elementos ordenadores. Diz ela:

> (...) Aí em março: início do ano escolar. Eles escreviam: foi o nosso início de aula hoje, tal e tal... Seguia aquele, mais ou menos, aquele plano até entrar o outono. Aí quando entrava o outono aí era sobre o outono. Às vezes era dia 15 [de março] e eu já passava para o outono. Depois, em abril, começava o descobrimento do Brasil, não é? Tinha, também, o dia do índio, tinha um monte de coisas. Em maio era sobre o dia das mães. É! Sobre o dia das mães. Em junho eram as festas juninas. Aí nós fazíamos festas lá com a criançada!

> Casamento na roça, pescaria, aquilo tudo! As crianças adoravam! As aulas... organizava sobre São João. As crianças faziam os desenhinhos das fogueiras, faziam versinhos sobre a fogueira de São João, faziam tudo, assim, sobre São João. Em julho que eu não me lembro... Ah! Julho era, mais ou menos, era férias! Não tinha plano. Em agosto era o dia dos pais, depois dia do soldado. E em setembro era Semana da Pátria. Tinha festa da Semana da Pátria, sempre fazia festa dia Sete de Setembro. Canto do hino, poesias e tudo! Tinha que dar uma poesia prá cada criança. Nem que fosse qualquer coisinha. (...) Eu tinha uns livros de poesia, a coisa mais linda! Mais linda! Poesias... a coisa mais linda! (...) Tudo sobre Sete de Setembro, sobre a Independência, os hinos também, tudo sobre a Independência. Fazia sobre os gaúchos. Fazia um monte de coisas! Setembro era tudo sobre Semana da Pátria! E outubro era o dia da criança, dia do professor... dia da criança. Depois, novembro já quase que era... quase só já revisão. Novembro já a gente fazia quase todas as provas escritas. Ficava lecionando até eles virem fazer o [exame] oral.

As comemorações e celebrações religiosas, cívicas, e as datas estabelecidas pelo calendário civil (*Dia da árvore*, por exemplo) ritmavam a vida escolar. O trabalho docente e as práticas escolares giravam em torno das *tradições inventadas* [176]. Através da escola e na escola *inventaram-se, difundiram-se, incorporaram-se* ou *apagaram-se* várias *tradições*. Incorporando outras práticas sociais no seu cotidiano ou criando práticas que foram depois difundidas socialmente, a escola reverenciou mortos, exaltou os vivos (alguns!), criou mitos e heróis, enalteceu a Pátria, saudou a natureza... Não há outra instituição social capaz de tanto! É o processo que Clarice Nunes (1993) caracterizou como as "apropriações de práticas não escolares no espaço escolar e os múltiplos usos não escolares dos saberes pedagógicos" (p. 207). A relação escola-sociedade encontra nessas práticas sua forma mais elaborada de se estabelecer.

Antes de concluir esse aspecto relacionado às rotinas escolares, gostaria ainda de destacar uma questão a partir de dois excertos de relatos – já reproduzidos neste capítulo - das professoras entrevistadas: a questão do trabalho docente na sua relação direta com o *funcionamento* das aulas. Quando a professora Sueli (69 anos) refere-se ao desenvolvimento das disciplinas de ensino, diz:

> (...) Mas a História era bem antiga também. A História agora vem com muitos exercícios, antes não! Vinha a História, por exemplo, a descrição de cada parte

[176] O conceito de *tradições inventadas* foi desenvolvido por Eric Hobsbawn (1997) como "um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado" (p. 9).

> da História, a gente é que tinha que preparar para o aluno, porque se desse prá eles, eles não iam entender nada.

D. Nair (71 anos), ao descrever as atividades desenvolvidas em sala de aula, assim falou:

> (...) Era pergunta e resposta. E tudo aquilo era passado por mim, menina! Não tinha nada preparado, era eu que tinha que preparar! Não sei como é que eu vencia!

Penso que esses dois comentários das professoras indicam que elas faziam, nesse período, uma mediação didática muito maior em relação à atualidade para tornar os conteúdos escolares transmissíveis aos alunos. Elas operavam uma *transposição didática* (Yves Chevallard, 1985; Jean-Claude Forquin 1992) entre o material que recebiam e as atividades propostas aos alunos: reelaborar e reorganizar os textos para torná-los assimiláveis aos alunos (como no caso de D. Sueli) e organizar e elaborar os conteúdos de ensino em forma de perguntas-respostas (como no caso de D. Nair) talvez não tenha sido prerrogativa dessas duas professoras. Provavelmente fosse uma prática necessária e imprescindível em função do tipo de material didático disponível às professoras, de suas condições de trabalho e da forma de funcionamento e organização de algumas escolas.

Isso permite pensar na relação entre os saberes docentes e as práticas escolares. Se, como apresentei no capítulo três, a identidade das professoras no período em análise se constituía, entre outras coisas, pelo tipo de leituras realizadas, pela idéia de que "a gente era professora de tudo", pela apreensão de um saber geral em detrimento de um saber pedagógico no processo de formação, creio que o fato de as professoras servirem de mediadoras principais entre os saberes e as atividades didáticas, realizando um verdadeiro trabalho de reorganização e de transformação prévia dos conteúdos para torná-los compreensíveis aos alunos, pode ser, então, considerado também como uma das características fundamentais do trabalho docente nesse período e, igualmente, constitutivo da identidade profissional dos professores.

Resumindo, é possível dizer que "ser professora", do ponto de vista dos conhecimentos na sua relação com as práticas cotidianas em sala de aula, era: *ler livros de Pedagogia, dominar intensamente um saber geral, perseguir um saber instrumental* (a forte presença de cursos e palestras sobre as metodologias específicas indica isso: como ensinar aritmética, como fazer composição, como corrigir ditado, como ensinar ciências, etc.) e, conjuntamente, *aprender a operar um processo de transposição didática*.

Aprender na prática a manejar o tempo escolar e algumas estratégias para garantir a disciplina dos alunos, faziam parte também de um conjunto de aprendizagens que caracterizam a profissão docente – e caracterizaram, portanto, essas professoras entrevistadas. Abordo essas duas questões a seguir.

2.2. *Arquitetura temporal:* a organização e os usos dos tempos escolares

Segundo Marie-Madeleine Compère (1997), a generalização da *escola graduada*, na qual os alunos são divididos em várias classes, correspondendo cada uma delas a um programa de conhecimentos precisos, foi um dos elementos responsáveis pela *modernização do tempo* no interior da escola. A questão do tempo escolar esteve em pauta nas discussões no momento de implantação dos colégios elementares no Rio Grande do Sul e foi sendo modificado em certas circunstâncias. O tempo escolar foi se configurando em função de imposições internas e externas à própria escola. O crescente número da população escolar e a precariedade dos espaços para absorver o contingente de crianças que foi paulatinamente ingressando na escola primária, foram, conjuntamente, elementos propulsores de alterações e revisões na organização espaço-temporal da escola primária.

O Decreto 3492 de 03/07/1925, que modificou o horário dos trabalhos escolares nos estabelecimentos de ensino público primário, revela que a duração da *sessão escolar* era de cinco horas indivisíveis: iniciava-se às 11 horas entre os meses de abril e de setembro (inverno) e às 8 horas a partir do mês de outubro (verão)[177]. Essa regulamentação foi expedida no início do mês de julho e no dia 17 desse mesmo mês a diretora de um dos maiores colégios elementares da cidade de Pelotas (Cassiano do Nascimento) dirigiu uma correspondência ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior e ao Diretor Geral da Instrução Pública nos seguintes termos:

> (...) Comunico-vos que por não comportar o edifício a freqüência média, estamos trabalhando em dois turnos: das 8 horas da manhã às 13; e desta às 17 horas e meia.

[177]Ao que tudo indica, e segundo realidade similar encontrada em São Paulo e em Minas Gerais e descrita por Luciano Faria Filho e Diana Vidal (2000), era praxe que as crianças almoçassem antes de ir para a escola.

> Vos comunico que a freqüência da manhã tem sido excelente, estabelecendo ótimo resultado em todos os pontos de vista.
> O novo horário neste estabelecimento de ensino irá diminuir extraordinariamente a freqüência, conforme já reclamação feita pelos senhores pais de alunos.
> Trabalhando-se de manhã e de tarde como trabalhamos, o edifício comporta o número de alunos, o material (carteiras e mesas) suficiente, além de tudo, o trabalho fica dividido de modo que só traz resultados a instrução dos alunos pobres e ricos.
>
> Colégio Elementar Cassiano do Nascimento
> Orfila do Nascimento. Diretora.
>
> (Correspondência Expedida. Colégio Elementar Cassiano do Nascimento, 1925).

Ao que tudo indica, essa expansão do horário, abrangendo turnos diferentes (manhã e tarde), não foi uma decisão acatada pacificamente, especialmente pelos pais, segundo o comentário da diretora na correspondência reproduzida acima em que faz menção específica de reclamações de pais e de possíveis baixas na freqüência em função dos novos horários escolares.

Passados alguns anos, em 1939, ao baixar o Decreto 7929 de 30/08/1939, que aprovou o *Regimento Interno para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado*, a decisão em relação ao período escolar seria ainda mais radical: o tresdobramento dos turnos nos estabelecimentos em que houvesse necessidade. A duração dos trabalhos escolares deveria obedecer, nesses casos, os seguintes horários: das 8 às 11; das 11 às 14; das 14 às 17. Muito embora, a previsão normal da duração das aulas fosse de quatro horas (das 8 às 12 pela manhã e das 13.30 às 17.30 pela tarde durante o verão; das 8.30 às 12.30 e das 13 às 17 horas no inverno) nesse caso isso obviamente não foi observado.

Para Antonio Viñao Frago (1995), o tempo escolar é "um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo; uma construção, em suma, cultural e pedagógica; um 'fato cultural' " (p. 72). Assim sendo, é igualmente "um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo" (Antonio Viñao Frago, 1995, p. 72). Segundo o autor, o tempo institucional é prescrito e uniforme; o tempo pessoal é plural e diverso.

Sob o ponto de vista institucional, o tempo escolar – se seguirmos Viñao Frago, um tempo, portanto, prescrito e uniforme - tinha regulamentações em todos os níveis: desde os

legais e regimentais até aqueles que apelavam para parâmetros pedagógicos e psicológicos. Esses últimos parecem os mais interessantes para análise. Uma certa legitimidade era estabelecida quando a organização do tempo escolar dava-se sob o argumento científico, pedagógico ou psicológico – o tempo teórico, ou seja, as propostas e as manifestações de pedagogos, inspetores e professores, como assinalou Viñao Frago. Exemplar desse tempo teórico é um Comunicado de 24/03/1942, distribuído às escolas e assinado por uma Inspetora Escolar da cidade de Pelotas:

> Ordem das matérias
>
> Para as que pedem mais alto esforço da mente, atenção mais firme e concentrada, devem ser reservadas (no turno da manhã) as primeiras horas de aula, quando a mente do aluno, perfeitamente repousada, se encontra mais apta a raciocinar, assimilando melhor a explicação do mestre. Ficarão as horas seguintes para as disciplinas que exigem mais a co-participação dos sentidos do que o trabalho intenso do cérebro.
> No turno da tarde, atendendo-se ao fenômeno digestivo que se segue ao almoço, para que o trabalho mental e fisiológico não se prejudique mutuamente, deve o professor deixar para as últimas horas de aula matérias que exijam mais esforço e energia mental, maior permeabilidade do cérebro, como Geografia e Matemática, por exemplo. (Não deve haver fixação prévia de conhecimentos -Decroly- sem ter em conta os interesses da criança. Princípio de liberdade de Rousseau).
>
> Walkyria Neves Goulart
> Inspetora Escolar.

Veja-se que não há obrigatoriedade, não há apelo legal ou formal (por exemplo, de horário fixo estabelecido pela escola). O comunicado tem apenas um caráter *sugestivo* e se enquadra naquilo que Viñao Frago caracterizou como sendo do campo **teórico** das definições temporais, ou seja, do nível das propostas e das manifestações de pedagogos, inspetores e professores (os outros dois níveis são o legal e o escolar – aquilo que se sucedia na escola efetivamente). E é possível perceber – embora não de forma explícita - a influência das ciências fisiopsicológicas como a Medicina, a Fisiologia, a Biologia, a Psicologia, etc. Para além disso, dois nomes consagrados no campo pedagógico são "chamados" para validar a lógica que se pretendia instaurar na escola em relação ao tempo/matérias escolares: Decroly e Rousseau. Nesses casos, as questões dos interesses e liberdades infantis também deveriam funcionar como reguladoras do trabalho docente. Qual a professora (especialmente aquelas que se pretendiam *modernas*) que não ficaria atenta a uma orientação que fizesse tal apelo?

Se havia, contudo, esse tempo prescrito e regulado, havia também o tempo pessoal – plural e diverso como adverte Viñao Frago - da professora e dos alunos, das direções e das famílias. Nesse sentido, pode-se afirmar que o manejo do tempo escolar era uma *negociação* estabelecida entre as professoras e as condições do trabalho: número de alunos em classe, tipo da classe - fraca, média ou forte -, disciplinas a ensinar, atividades a desenvolver, ritmo dos alunos, classes multisseriadas ou unitárias, intensidade de controle das direções. Era, portanto, um tempo subjetivo porque construído cotidianamente pelos sujeitos educativos na situação concreta da sala de aula e que, muitas vezes, fugia à rigidez e à fixidez da regulamentação.

É na perspectiva de compreender o tempo, como afirma Augustín Escolano (1998), não como um *a priori*, uma propriedade natural, mas como "uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada" (p. 44), que pretendo analisar o tempo escolar e o trabalho docente.

Se "a modernidade introduziu a uniformidade do tempo mediante a medida do relógio mecânico e a regularidade na organização social" (Escolano, p. 43), e se os dispositivos educacionais-legais regulamentaram uma ordem temporal escolar que deveria seguir uma seqüência considerada lógica e educativa, no cotidiano da sala de aula esse tempo foi recriado. Sem sombra de dúvidas houve, historicamente, a tentativa de impor uma ordem temporal na escola com o objetivo de educar pela disciplina, pela ordem, pela vigilância. Os dispositivos legais são um exemplo dessa imposição. A legislação escolar supunha um tempo fixo e linear.

O tempo é, no entanto, um construto cultural e, portanto, construído e reconstruído pelos sujeitos em situações concretas da vida cotidiana. Na sala de aula as professoras primárias seguiam uma ordem temporal que subvertia a ordem imposta legalmente. Não eram os dispositivos legais o mecanismo que impunha – de forma direta e absoluta - o controle do tempo em sala de aula. Esse controle existia mas era mediado, na maioria das vezes, pelas diretoras e pelas condições do trabalho docente. D. Nair (71 anos), ao falar das classes multisseriadas relata:

> D. Nair: Eram todas as turmas juntas e a gente, às vezes, não sabia o que ia dar porque uma turma às vezes não tinha... aprontavam o que eles tinham prá fazer e ficavam parados e aí começava a fazer... sabe, criança começa a brincar, não é? Então eu passava no quadro assim: escreva um bilhete para um amigo cumprimentando pelo aniversário ou qualquer outra... qualquer um assim... Então, olha, eles escreviam tudo o que dava na cabecinha deles!(...)

> Aí a gente dava trabalho, dava composição. A gente não vencia, assim, dar tudo, tudo, porque eram muitas turmas, não é? Então a gente dava bastante redação, composição, que eles faziam. E para o 2º ano eu já ia dando frases, prá eles fazerem frases. E faziam historinhas... Então a gente inventava da cabeça!
> E: A senhora planejava prá todas as séries?
> D. Nair: Prá todas as séries. Cinco séries. Alguma coisa às vezes era quase igual para o 4º e o 5º, às vezes eram quase as mesmas coisas, porque é parecido mesmo 4º e 5º ano, não é? Aí no outro dia eu passava tudo nos quadros e se uns já tinham aprontado e não tinha mais o que fazer, *eu inventava*, ou uma composição ou um bilhete ou uma redação, qualquer coisa para não deixar parado. Se ficavam parados eles começavam a brincar, não é? (...) E quando faltava trabalho eu dava qualquer coisa prá eles fazerem!

Pelo relato de D. Nair é possível perceber que longe de seguir uma ordem estabelecida legalmente – como querem fazer crer algumas análises parciais que tomam apenas os dispositivos legais para analisar o tempo escolar - uma situação de aula supunha um tempo que obedecia a outros critérios, como por exemplo, o ritmo das tarefas dos alunos, a necessidade de atendimento individual, o número de alunos, diferentes "adiantamentos" em uma única sala de aula. O tempo da docência era o tempo de *passar lição*, de *não ficar sentada nunca*, de *"inventar coisas da cabeça"* para ocupar um outro tempo: o dos alunos. É, também e principalmente, um tempo marcado pela *imprevisibilidade* e pela *improvisação*. Não era, porém, *qualquer* improvisação. As professoras indicam que tinham *uma cota* de atividades escolares que eram improvisadas para garantir o *tempo de aula* e o *tempo dos alunos:* redações, bilhetes, leituras livres, etc. Essa era uma aprendizagem – e continua sendo até os dias atuais – adquirida *na* e *pela* prática.

Outras professoras também revelam a relação *tempo* e *trabalho escolar*:

> Eu sempre deixava eles [os alunos] mais ou menos trabalhando. Aí uns são mais rapidinhos, enquanto aqueles mais rapidinhos trabalhavam eu pedia: ajuda o fulano, o fulano tá com dificuldades aqui. Dá prá tu dar uma mãozinha? Eles adoravam, né? Se achavam professor, né? (...) Ou assim, dava uma coisa prá eles, um livro de estória. Agora vocês podem ler estorinha enquanto o fulano termina. Claro tem uns bem mais lentos numa turma grande, né? Era isso que eu fazia, mas passava trabalho! Eu não sentava nunca. (...) Caminhava assim... (...) Sempre atendendo assim aquela turminha fraca (D. Sueli, 69 anos).
> Uma aula de escrita necessariamente eu não estava muito envolvida. Se era composição, eu dava as dicas prá começar e depois enquanto eles estavam escrevendo eu estava chamando alguém prá fazer leitura oral e ao mesmo tempo eu tava passando tema. (...) A gente não pode ficar parada um minuto.

> Porque se eles vão desenhar ou vão escrever, eu tô fazendo outra coisa na hora. Agora, se eu preciso falar, eu só vou falar, se eu vou demonstrar uma coisa no quadro, eu vou só demonstrar. Mas na hora que eles tem trabalho independente, eu estou noutro trabalho, que normalmente eu tô fazendo três coisas: observando o que eles estão fazendo, estou passando tema ou corrigindo caderno ou então eu tô chamando alguém prá ler. (...) Por exemplo, prá ler, quando eu tava fazendo outra coisa, que eu tava fazendo uma terceira coisa, eu pegava de preferência os mais agitados, aqueles que se ficassem sozinhos lá no canto, eles estavam perturbando. Então vinha assim... tá preparando a leitura, às vezes eu pegava outro texto: vem ler aqui! Então quando ele chegava lá no lugar dele, ele tava atrasado na escrita então ele não podia incomodar, tinha que fazer o trabalho! Então a gente vai... isso a gente vai descobrindo. Vai descobrindo... não é uma técnica especial! Mas de fazer duas ou três coisas ao mesmo tempo, a gente vai descobrindo (D. Nívia, 69 anos).

D. Nívia fala dos *múltiplos tempos* da docência. Usar o tempo para *fazer duas ou três coisas* conjuntamente... Essa era uma aprendizagem necessária às professoras, dadas suas condições concretas de trabalho e, também, pela especificidade da atividade docente. E como diz D. Nívia, não havia "uma técnica especial", a "gente vai descobrindo"!

Ao tempo das professoras é necessário associar uma outra temporalidade: a dos alunos e de suas famílias. Por mais que os dispositivos legais procurassem impor um tempo único que fosse válido para o funcionamento de todas as escolas públicas – um ano escolar que deveria ser iniciado no primeiro dia útil do mês de março e se encerrar no dia 15 de dezembro, uma semana com seis dias de aula, um dia escolar com cinco horas inicialmente e quatro horas posteriormente - os costumes, os hábitos e as necessidades dos alunos impuseram um ritmo próprio de freqüência à escola. O tempo da escola era, às vezes, incompatível com o tempo social e familiar que era demarcado quase sempre pelo trabalho. Assim, os alunos e os seus pais também criavam um tempo próprio. Muitas vezes, diretoras e professoras foram obrigadas a se adaptarem a esse tempo. As reclamações e as justificativas de diretoras quanto à baixa freqüência dos alunos eram dadas nos seguintes termos: "aos sábados a freqüência é geralmente muito baixa atribuindo-se isso ao fato de algumas crianças ajudarem as mães nos afazeres domésticos e outras carregarem viandas" (Relatório do Grupo Escolar Félix da Cunha, Pelotas, 1947). Em outro relatório, a diretora refere-se ao alto índice de *deserção* dos alunos durante o ano e "o atraso com que certos pais matriculam seus filhos sendo um dos fatores da reprovação" (Relatório do Grupo Escolar Félix da Cunha, Pelotas, 1943). Essas duas

manifestações de diretoras são um indício da incompatibilidade do tempo pessoal, social, familiar e do tempo escolar.

Novamente a reflexão de Viñao Frago ajuda na compreensão da multiplicidade temporal que se estabelece na escola, da qual as situações apresentadas acima são exemplares. Ao indicar a diferença entre o tempo institucional e pessoal, o autor apresenta o tempo escolar na sua inter-relação com outros tempos sociais:

> Do ponto de vista institucional, o tempo escolar mostra-se, ao menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme. No entanto, desde uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. Não há um só tempo, senão uma variedade de tempos. O do professor e do aluno, de imediato. Mas também o da administração e o da inspeção, o regulado. Enquanto tempo cultural, ademais, o tempo escolar é uma construção social historicamente cambiante, um produto cultural que implica uma determinada vivência ou experiência temporal. Um tempo que é organizado e construído social e culturalmente como tal tempo específico, mas que, por sua vez, é vivido não só pelos professores e pelos alunos senão também pelas famílias e pela comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relações com o resto dos ritmos e tempos sociais (Antonio Viñao Frago, 1995, p. 72).

É imperativo, pois, que se analise o tempo escolar na sua relação com outros tempos sociais: tempo familiar, de trabalho, de lazer, de atividades comunitárias ou religiosas, etc. Nesta pesquisa, essa relação esteve indicada através das reclamações da pouca freqüência de alunos às aulas aos sábados e do atraso nas matrículas no início do ano escolar. Em um outro sentido, a questão do tempo na sua configuração efetiva – aquilo que acontecia nas salas de aulas - é fundamental, pois permite uma aproximação com as *invenções cotidianas*, com as estratégias de manejo de classe, com as operações capilares das práticas escolares.

2.3. A voz autorizada, o olhar detalhado: a disciplina escolar

Já desde o final do século XIX os castigos corporais foram sendo paulatinamente abandonados na escola primária e substituídos pela sanção moral. Assim, "corretiva antes de tudo, a punição não se dirigia tanto ao corpo da criança quanto à sua alma, à sua consciência moral" (Michel Bouillé, 1988, p. 172). Paulatinamente, construiu-se uma postura pedagógica de que era preciso "reduzir as penas ao mínimo, prevenir os erros, planificar, antecipar" (p. 174).

E, também, "incitar, quer dizer, exortar sem cessar à obediência, ao amor à ordem (...), suscitar as confissões, obter a revelação dos pensamentos mais secretos, alcançar a alma da criança aos prazeres da autodisciplina, da autopunição" (p. 175). Nesse processo, aos castigos físicos "opõem-se a reflexividade, o exame de consciência, a auto-análise" (Michel Bouillé, 1988, p. 167).

O castigo físico foi rechaçado não "por uma sensibilidade humanitária progressiva em relação ao sofrimento físico, se não porque havia que educar os sentimentos para responder aos ritos de humilhação" (Dave Jones, 1993, p. 68). A questão era: como estimular a moralidade e evitar os castigos físicos? Fundamentalmente mais pela vergonha de ofender do que por medo dos castigos corporais (Dave Jones, 1993, p. 68). A vergonha, a humilhação, o medo de ofender, deveriam funcionar como reguladores das ações dos escolares, evitando e antecipando a necessidade da sanção física.

A autoridade moral não combinava com castigos físicos. Era preciso que professoras e professores se impusessem diante dos alunos pela força da autoridade, do olhar, da voz firme e decidida. Havia que considerar, também, que o excesso de rigor poderia ser, na educação, tão prejudicial como a excessiva tolerância (Boletim do CPOE, 1954-1955). As professoras primárias que atuaram na primeira metade deste século conviveram com essa "passagem": nem o rigor dos castigos físicos, nem a permissividade e a excessiva tolerância que desembocaria na indisciplina incontrolável e em conseqüentes problemas morais e, portanto, sociais.

Garantir a disciplina dos alunos era, ao que tudo indica, prova de competência docente. A disciplina era o espaço da afirmação docente, sinônimo de eficácia pedagógica. Nas entrevistas com as professoras aposentadas há uma "zona de silêncio" em relação à questão da disciplina/indisciplina. A impressão revelada é que não havia problemas de disciplina, não havia conflitos, não havia punições. Em verdade, as entrevistadas deixam transparecer que não era preciso que houvesse! Antes da indisciplina, dos conflitos e das punições estavam suas ações firmes e decididas. Era a voz autorizada da professora!

As professoras entrevistadas foram muito evasivas ao falarem dessa temática. As que abordaram tal questão o fizeram nos seguintes termos:

> E: Como a senhora resolvia os, vamos chamar assim, problemas de disciplina?

> D. Iolanda: Ué, a gente conversava! Às vezes a coisa era demais tinha que ir lá falar com a diretora. Aquela época era assim. *Mas eu não me lembro nunca de ter mandado, assim, prá diretora* (D. Iolanda, 67 anos).
> *Problema de disciplina não tinha!* A Geni mesmo pode te dizer, que foi minha diretora, se algum dia eu agarrei um aluno e levei lá prá ela. Acho que a gente é que tem que resolver! (D. Aurea, 78 anos).

Através de outros meios e outras questões - como por exemplo, ao falarem sobre o recreio - aparece, de alguma forma, os *indisciplinados*, os *alunos-problemas*, as punições,:

> Na hora do recreio, tinha um que chamava... era sírio-libanês, de família síria libanesa, chamava Tuffi, pele morena, olho bem preto e sempre sorrindo. Agora, era um foguete, beliscava, dava pontapé, puxava cabelo, era horrível! Então o que eu fazia, não tirava o recreio dele, o recreio dele era de braço comigo. Eu passeava no pátio com ele, e ele de braço pendurado. Então houve um dia, nunca me esqueci, que ele disse assim para mim baixinho: "D. Ruth eu preciso ir lá fora e acho bom a senhora deixar". Eu respondi bem séria: "vai, e vai ligeiro porque se tu demorar eu vou te buscar". Quer dizer, *eu pus ordem na história de modo que eu não me atrapalhei!* (D. Ruth, 83 anos).
> Mas às vezes eu deixava um [aluno] quando não fazia o trabalho, eu às vezes *deixava sem recreio.* Então a Neiva [filha e aluna], quando a Neiva já estava maior, a Neiva tinha pena e ia lá e ajudava aquele prá fazer o trabalho prá poder sair. Senão alguns eram baseados, ficavam e não faziam o trabalho. (...) E, também, tinha outra: ninguém podia brigar no recreio. Se eles brigavam, um brigava, ia todo mundo prá dentro na mesma hora! (D. Nair, 71 anos).
> Alguns que tinham que receber castigos, *recebiam falta de recreio*. Mas eu ficava com eles. O recreio... eles ficavam presos mas eu ficava com eles ensinando contas (D. Adelina, 92 anos).

As professoras aplicavam uma sanção disciplinar que **não** estava prevista em legislação alguma. Ao contrário, deixar os alunos sem recreio era uma prática altamente condenável pela pedagogia, pela *ciência moderna;* a proibição quanto à exclusão de alunos do recreio estava prevista na legislação escolar. Como, então, explicar essa prática das professoras? Primeiramente é interessante ressaltar que tratar de uma prática disciplinar *criada* pelas próprias professoras e não normatizada pelos dispositivos legais é de fato tratar de uma "zona de interseção entre o instituído e o projetado no campo educacional" (Marta M. C. Carvalho, 1997, p. 9). Analisemos, assim, o que estava previsto em termos de sanções disciplinares em algumas das legislações que normatizavam a vida escolar no período de análise.

Em dois dos *Regimentos Internos dos Colégios Elementares* aprovados nos anos de 1910 e de 1927 estavam previstas exatamente as mesmas correções disciplinares aos alunos: advertência particular, advertência perante a classe, exclusão provisória, exclusão definitiva

(Artigo 48, 1910; Artigo 36, 1927). As duas primeiras seriam *aplicadas* pelas professoras e as últimas somente pelos diretores dos estabelecimentos; nas escolas isoladas todas as correções disciplinares eram de responsabilidade de professores e professoras das classes.

O *Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas* de 1939 previa inicialmente os **deveres dos alunos**, que diziam respeito basicamente ao comparecimento às aulas e às festividades escolares, aos comportamentos exigidos para com as autoridades, o diretor, os professores, os funcionários e os colegas, aos cuidados com o patrimônio escolar e materiais de uso pessoal. As *penas disciplinares* previstas eram: más notas, advertência particular pelo professor, advertência particular pelo diretor, exclusão definitiva (Artigo 116). A exclusão temporária por *falta grave de indisciplina ou condução incorreta* estava incluída em um artigo específico prevendo que, nesse caso, o retorno dos alunos à escola se daria na companhia de pais ou responsáveis (Artigo 117). Isso significava que as sanções disciplinares se mantiveram desde 1910 – advertências e exclusão temporária ou definitiva. A *novidade* no *Regimento* de 1939 era a possibilidade de atribuição de notas baixas em razão de comportamentos indesejados. Uma prática tão condenável nos dias atuais e que hoje mobiliza profissionais da educação no sentido de descompatibilizar nota e comportamento, a atribuição de más notas em caso de indisciplina foi instituída legalmente e, assim, legitimada na escola primária do Rio Grande do Sul nesse período. O *Regimento* aprovado em 1939 apresenta, também, a proibição em relação aos **castigos físicos**: "são banidos da escola os castigos físicos, os que impeçam o aluno de participar das lições de classe, as posições humilhantes e a privação de refeições ou recreios" (Artigo 115). Como se pode perceber, a privação do recreio era uma prática proibida nas escolas públicas e havia, também, a previsão de que nenhum *trabalho extraordinário* poderia ser determinado aos alunos como punição. Pelos depoimentos das professoras entrevistadas, essa parece ser exatamente a punição que era dada aos alunos em casos de mau comportamento: **privação do recreio com a realização de trabalhos extras**.

O trabalho escrito era uma das principais práticas disciplinares utilizadas pelas professoras. Ele é parte das "punições que são da ordem do exercício – aprendizado

intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido". Castigar é, nesse sentido, como analisou Foucault, exercitar (M. Foucault, 1991, p. 160/161)[178].

Garantir a disciplina da turma é, antes de mais nada, rememorado como um grande feito, uma vitória significativa na vida profissional das professoras. D. Ruth (83 anos) assim relatou:

> Quando na escola, o diretor criou o Curso de Aplicação, porque no meu tempo de aluna, nós no último ano tivemos... juntaram umas 12 ou 13 crianças da vizinhança numa mesa comprida, e nós éramos 32. Então cada dia uma dava aula, passava o caderno que tinha dado aula para a segunda e a segunda ia corrigir o que a outra tinha passado e dava sua aula e deixava para a terceira. Eu era a penúltima, porque eu era... antes de mim tinha uma Raquel, depois Ruth e depois uma Zaira, eu era a penúltima. Quer dizer havia senhoras naquela minha turma, gente 12 anos mais velha do que eu, 18 anos mais velha do que eu, eram colegas porque foi a primeira turma da escola, eu era das novinhas. Olha, filha de Deus, o que eu ouvia contar: tinha uma guria cujo o nome era igual ao meu. Era Ruth! Mordia, dava beliscão, dava pontapé, fazia o diabo, então eu já sabia como era a tal Ruth. Então o regime era esse: a gente chegava, caderninhos em cima da mesa, depois a gente percorria a mesa. Quando foi meu dia, meu coração já batia no pescoço preocupada, né? Fazendo de tudo, melhor que eu puder, quando... caderninho em cima da mesa! A Ruth, minha tocaia, debaixo da mesa! E eu digo: e agora? Lembrei do papai: a gente tem que ser respeitada desde o primeiro dia. Fingi que não tinha visto e continuei, fiz toda a volta e terminei. Estava faltando o dela. Aí eu disse assim: a que está faltando vai me trazer o caderno agora! E aquele silêncio de morte porque ela estava acostumada pintar e bordar. Ficou quieta debaixo da mesa. Aí eu me agachei e disse: saia e pegue o seu caderno. E ela me respondeu: não saio! Porque ela estava acostuma bordar e pintar. Eu me agachei e disse: olha, ou tu sai daí ou eu vou te buscar. Mas eu disse assim brava. Ela viu que eu era louca também e saiu. *Então isso foi o maior trunfo no meu currículo porque eu consegui que essa dificílima se ajeitasse*!

Segundo as professoras, o problema da indisciplina – "coisa de criança", nunca era problema de desrespeito como hoje, segundo as entrevistadas - era causado fundamentalmente, nas escolas urbanas, pelo excessivo número de alunos de diferentes idades em sala de aula. As professoras que atuaram no Grupo Escolar Félix da Cunha de Pelotas, por

[178]Segundo Foucault (1991), o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios e é, nesse sentido, essencialmente corretivo. Foucault identificou na proposta pedagógica de J. B. de La Salle o fundamento do "castigo escrito" como punição disciplinar: *"o castigo escrito é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, a mais vantajosa e a que mais agrada aos pais; [permite] tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos corrigindo-lhes os defeitos; [àqueles, por exemplo], que não houverem escrito tudo o que deviam escrever, ou não se aplicarem para fazê-lo bem, se poderá dar algum dever para escrever ou para decorar"* (citado em M. Foucault, 1991, p. 161).

exemplo, falam de turmas com 80 e até 100 alunos em uma única classe (os relatórios escolares indicam números aproximados a esses).

O que faziam, então, as professoras, para resolver os problemas de indisciplina? Várias delas referem, como estratégia na resolução deste problema, *ocupar o tempo* dos alunos com muitas atividades. Para os que concluíam logo os trabalhos propostos, eram dadas atividades extras, como redação livre, bilhetes, cartas, desenhos. As professoras embasavam seu trabalho no *princípio da não-ociosidade*[179].

As atividades orais eram, também, em alguns casos, forma de atenção, maneira de impedir a dispersão dos alunos:

> Eu tomava os verbos. (...) *Então prá não haver aquela anarquia,* porque se não começa tá, tá, tá, tá e o outro tá brincando, tá jogando bolinha no outro, então a gente fazia assim: presente do indicativo fulano? Passado perfeito? Futuro? Era uma aula de brinquedo! (D. Maria de Lourdes, 80 anos).

As professoras, ao longo dos depoimentos, afirmam que não tiveram problemas "mais sérios de indisciplina", eram sempre "brincadeiras" ou "distrações" das crianças. É como se o sucesso ou insucesso com a disciplina dos alunos estivesse associado à competência docente. Assim, quando indagadas sobre o que faziam com turmas numerosas, com alunos difíceis, como organizavam as atividades e o tempo das aulas, as professoras referem-se constantemente ao "tempo ocupado". A solução era não deixar tempo livre aos alunos.

E onde as professoras aprenderam a estratégia da *ocupação do tempo*? D. Ruth (83 anos) revela que esta era uma estratégia que, no seu caso, transcendia à formação escolar, era decorrência da formação familiar. Ela conta como agiu ao se deparar com sua primeira turma de alunos, 80 crianças de um 4º ano no Grupo Escolar Félix da Cunha de Pelotas:

---

[179]M. Foucault, em Vigiar e Punir (1991), tomando como referência o tempo industrial, o tempo escolar e a pedagogia militar, especialmente a partir do século XVIII, aborda a questão do *princípio da não-ociosidade.* Diz o autor que "o princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não ociosidade; é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo – erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (p. 139-140).

> É, agora, eu nasci com jeito para ensinar! Eu não me atrapalhei! *Comecei como papai ensinou: dá serviço que não incomoda!* Então passei lição. Mas, assim, uma fila diferente da outra para eles não trocarem! Dava muito trabalho corrigir.

A referência ao ensinamento do pai, a idéia de que "eu nasci com jeito para ensinar", caracterizam a multiplicidade de discursos que configuraram as práticas pedagógicas das professoras primárias. Entre outras coisas, é sobre essa multiplicidade que uma história das práticas escolares precisa se debruçar. Essa é uma questão, entre outras, que indico a seguir nas *Conclusões.*

****

CONCLUSÕES

(...) À bomba atómica destruidora, é necessário opor esta energia atómica de ordem constructiva e espiritual: a Escola Activa.
E que esta vença em poderio aquela (Adolphe Ferrière, 1965, p. 17).

As palavras de Adolphe Ferrière são emblemáticas e sintetizam a vontade de todos aqueles que ao redor do mundo, aderiram aos princípios da renovação escolar: *ajustar* a sociedade, preservar a sociedade dos malefícios humanos! Melhorar a humanidade! Desenvolver um trabalho na escola no sentido de que permitisse antever e evitar as grandes catástrofes mundiais. Espiritualizar as novas gerações! Construir um novo mundo, construindo, através da escola, um novo homem. Nesse sentido, nunca se acreditou tanto no poder da escola quanto, paradoxalmente, se criticou tão severamente essa instituição. As palavras da Diretora da Instrução Pública do Rio de Grande do Sul, de 1940, que servem de epígrafe de abertura deste trabalho são exemplares e apontam no sentido de uma crença absoluta na escola e na função social que ela deveria exercer: *enobrecer*, *espiritualizar* e *moralizar* a criança. Assim, razão, emoção e ação formavam a tríade do movimento renovador em relação ao processo de ensino. Uma educação que privilegiasse formas de aprender a pensar, a sentir e a agir estava em consonância com o princípio da escola como *oficina da vida.* Como afirmou o próprio Lourenço Filho (1969a), sensibilidade, ação e pensamento deveriam se fundir na Nova Pedagogia.

Pretendia-se que o ambiente escolar educasse tanto para a atuação na vida social quanto para o fortalecimento das "disposições internas", ou das "boas disposições internas". A educação das vontades estava, assim, no centro do processo educativo. Nessa direção, as crianças deveriam chegar a um estágio tal que se colocassem sob a tutela da sua própria

consciência moral. Desenvolveu-se, assim, no contexto escolar, um contingente de práticas auto-regulatórias. E nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas revelou que uma **vocação catequética** e **pastoral** era atribuída à escola: converter, convencer, prevenir, salvar a infância! Assim, por um lado, regulação, controle, moralização e disciplinamento. Por outro, os discursos da liberdade, da democracia, da espontaneidade, da autonomia, da flexibilidade, do respeito às diferenças e necessidades individuais. Isso coexistiu nos discursos e nas práticas renovadoras. No caso do Rio Grande do Sul, com o trabalho do CPOE não foi diferente. Ao mesmo tempo em que desenvolvia uma ação catequética e pastoral e imputava à escola ações moralizadoras e reguladoras, difundia um discurso e incentivava práticas baseadas na liberdade, na democracia, na atividade espontânea, na autonomia dos escolares, no respeito às diferenças, etc. Isso só pode ser compreendido se entendermos que o CPOE foi produto (e produtor) de seu tempo e do movimento que o influenciou e que ele também ajudou a construir. O movimento renovador "ilustra o espírito de uma época, com todas as suas contradições e ambigüidades" (António Nóvoa, 1995c, p. 33). Para além disso, é preciso considerar que o trabalho do CPOE se desenvolvia no sentido de garantir liberdades vigiadas, iniciativas autorizadas, movimentos normalizados, atividades controladas, criatividades e espontaneidades assistidas. Suas ações indicam que somos governados e governamos a nós próprios, não através da força, da violência ou do constrangimento físico, mas através da construção e da disponibilização de normas, de parâmetros, de estímulos, de padrões que vão operando uma ação invisível, minuciosa, sutil e, acima de tudo, *afetiva e positiva* sobre nossos corpos, ações, desejos, comportamentos. A ação escolar operou nesse sentido: ordenava, vigiava, controlava, punia, ao mesmo tempo em que protegia, cuidava, afagava, aliciava.

Ao fazer o destaque de dois *momentos-fortes* da escola primária no Rio Grande do Sul (anos 10-30 e anos 30-50), não pretendi distinguir duas *histórias* da escola gaúcha; tampouco apresentar essa realidade como um *continuum*. A intenção foi a de apresentar dois momentos de um mesmo processo: a escolarização primária da infância gaúcha.

Nesse sentido, as interpretações sobre a criação dos colégios elementares no Rio Grande do Sul na primeira década deste século precisam dar conta de múltiplas intersecções que se somaram na configuração dessa realidade. Embora o positivismo, como postura ideológica e política, fosse hegemônico nesse momento (primeiras décadas do século) e explique boa parte das ações no campo educacional, a criação e a implantação desse modelo

escolar, representado pelos colégios/grupos escolares, não se deram apenas em função da idéia defendida pelos positivistas de que era preciso universalizar a educação primária, criar um sistema público de ensino. Essa é parte da explicação, porém ela não pode se esgotar nessa questão. Essa ação excedeu os limites do positivismo. A criação e a expansão dos colégios elementares significaram a adoção/importação de um modelo escolar de difusão mundial. Inscreveu-se, nesse sentido, em um projeto transnacional que creditava à escola um poder homogeneizador e uma capacidade de desenvolver econômica e socialmente as nações. Assim, havia que investir-se na escola e na educação das futuras gerações porque depositava-se uma fé no indivíduo como força de ação, desenvolvimento e progresso social (*The rigt man in the rigt place*). O progresso, nesse caso, era concebido como resultado da ação e da colaboração individual.

Nos períodos posteriores à criação dos colégios/grupos escolares, para além de uma certa tradição instituída, o discurso que se impôs como ordenador do mundo escolar foi o da ciência renovada. É preciso perceber, por um lado, que não era qualquer ciência: era moderna e renovada; por outro, não era qualquer renovação: era científica. O CPOE esteve na proa desse movimento. Faz-se necessário, contudo, perceber que o CPOE não *nasceu* com a força que adquiriu posteriormente. O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais foi se constituindo no próprio processo e ganhando notoriedade paulatinamente, na medida em que representava o moderno, o científico, o detentor de verdades. Não foi, assim, maquiavelicamente gerado com o intuito de controlar e de dominar os sujeitos. Foi se impondo como força legitimadora de discursos e de práticas escolares, ao mesmo tempo em que foi sendo imbuído de poder pelos próprios sujeitos escolares: professores/as, diretores/as, pais, alunos.

A opção de investigar a escola primária, e da escola primária suas práticas, e das práticas suas relações com os discursos, complexificou o processo da pesquisa e da produção. O ponto de partida foi, reafirmo, a intenção de fazer uma história das práticas pedagógicas da escola primária. Busquei perceber, fundamentalmente, como as idéias foram incorporadas à escola e adquiriram valor de verdade configurando certas práticas escolares. Essa opção resultou em perceber a própria organização administrativa-pedagógica da escola (daí a necessidade de referenciar a criação dos colégios elementares), a constituição dos discursos pedagógicos e, com isso, no contexto dos anos 30-50, destacar o domínio dos discursos renovadores (e com eles a importância que foi atribuída à formação e à ação dos professores,

procedendo a um reenquadramento da identidade docente; a centralidade da criança; a revisão dos currículos e dos métodos de ensino; a introdução de práticas científico-experimentais); resultou, também, imprescindível apreender algumas das ancoragens desses discursos (na Pedagogia Experimental, na Psicologia, na Educação Nova).

Os discursos pedagógicos em circulação no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos 30 e 50, embora não compusessem um todo coerente e unânime, mantinham uma certa unidade na medida em que punham-se radicalmente contra o *empirismo desorientado*, defendendo o fim do *magister dixit*. O ensino passou a ser, então, um campo científico-experimental pautado por normas e regras, definidas e controladas por *especialistas educacionais.* Argumentava-se que, sob o cientificismo pedagógico, era possível resolver os problemas da escola, dos alunos, das famílias, melhorar o desempenho das crianças no interior da escola e conseqüentemente na sociedade, prevenir desvios de conduta, antecipar problemas pessoais e sociais e propor alternativas infalíveis de solução, etc. Tudo era uma questão de planejamento, de administração e de ação antecipada em relação aos problemas pessoais e sociais. A ciência pedagógica não resolveria apenas as questões didáticas da escola, resultando disso uma escola melhor, mais eficiente, mais moderna; conhecendo a criança, investindo nela e desenvolvendo uma educação moral e intelectual, se resolveriam também - na medida em que o indivíduo era responsável direto pelo seu fracasso ou sucesso e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento ou estagnação social – muitos dos problemas sociais. Para fazer isso, contudo, era preciso regular condutas, disciplinar vontades, incutir hábitos, monitorar comportamentos. Os aparatos escolares funcionaram, assim, como tecnologias do eu. Nesse sentido é que a escola também produz (e não apenas funciona como reprodutora social e cultural). Ao operar com a noção de práticas escolares como todas as vivências, as experiências e as ocorrências escolares – intencionais ou não – entendidas como práticas sócio-culturais, e na compreensão das práticas pedagógicas como condutores culturais, dispositivos singularmente humanos que tanto reproduzem quando produzem cultura, foi possível perceber efetivamente esse movimento: os discursos e as práticas pedagógicas como produtoras de outras práticas, de cognições, de sensibilidades, de saberes, de condutas, etc., e como reprodutoras de ordens sociais, culturais e econômicas. Onde foi possível perceber isso de forma mais efetiva? Entre outras situações, os processo de produção e de reprodução se expressavam em circunstâncias como a das experiências das professoras que estavam sujeitadas a uma ordem e a um controle ao mesmo tempo em que recriavam socialmente o 'ser professora' na positividade que isso

significava para as mulheres de sua geração (produzindo, assim, *valor* e sentido para a profissão e para a própria vida); na percepção dos currículos pré-definidos e ao mesmo tempo reinventados cotidianamente pelas professoras e pelos alunos em sala de aula; em momentos como o das festas e comemorações controladas e com intuito de incutir ordem e dever e, também, expressando momentos de vivências afetivas e de contestação social de alunos, professoras e comunidades; nas reapropriações e nos usos diferenciados que faziam os professores, os alunos e as famílias, dos tempos e dos espaços escolares daqueles previstos ou regulados por gestores educacionais.

Nessa linha de análise foi possível perceber, também, na direção do pensamento de Michel de Certeau (1994), as *liberdades gazeteiras das práticas:* se havia uma preocupação disciplinar no processo escolar, tanto para alunos quanto para professoras e comunidades, havia *maneiras não autorizadas* de contraposição a essas imposições disciplinares. O caso das supostas irregularidades nas provas objetivas aponta para isso (conforme elencou Coelho de Souza, essas *irregularidades* seriam: a recusa ou má vontade por parte de professores para colaborarem nos trabalhos que lhes eram atribuídos; o auxílio dado por professores na solução de questões das provas; as dificuldades trazidas à ação de coordenadoras; a cópia de provas por parte de professores; o desvio de provas-chaves em postos de correção). Percebe-se, assim, que projetos racionalizadores e controladores esbarram sempre na ação concreta e cotidiana dos sujeitos que se apropriam criativa e singularmente dos discursos da ordem e recriam em seus contextos aquilo que lhes é imposto social e culturalmente.

É possível dizer que o valor de uma pesquisa também se coloca na medida em que suscita novas questões ou problematiza 'antigos' temas já tratados ou analisados sob outras abordagens. Nesse sentido, indico outras problemáticas que essa pesquisa tornou possível perceber ou que aqui foram abordadas apenas de forma tangencial e que podem, portanto, ser aprofundadas em novos trabalhos:

- Penso que alguns aspectos em relação à criação/implantação dos colégios elementares, que nesta tese foram tratados de forma mais genérica, merecem um apuramento maior: o *status*, a formação e as competências das professoras dos colégios elementares em relação às das escolas isoladas; a falta de investimentos significativos em prédios próprios para o funcionamento dos colégios/grupos; as

resistências às novas formas de organização dos tempos e dos espaços escolares; a adoção do ensino simultâneo; as dificuldades colocadas pelas novas formas de organização das classes; os desafios de construir, na prática, as funções do/a diretor/a; a implantação de novos currículos (programas de ensino); a clientela que procurava os colégios/grupos, já que esse modelo escolar conviveu por longo período com as escolas/aulas isoladas (mesmo no espaço urbano). Acredito, também, que um estudo quantitativo do crescimento e da expansão dos colégios/grupos para outras regiões do Estado seria bastante promissor. Minha hipótese é a de que para a região noroeste do Estado, por exemplo, os grupos escolares estaduais só foram instalados por volta da década de 40. Até essa data, algumas regiões e algumas cidades de menor porte só contavam com escolas estaduais de um único professor ou com pequenas escolas municipais organizadas sob a forma de grupos escolares. E, nesse sentido, um estudo que contemplasse as relações entre esferas municipal e estadual no processo de criação/implantação de grupos escolares, seria importante.

- Em relação aos aspectos que abordei no capítulo dois, a emergência dos discursos renovadores no Rio Grande do Sul e o trabalho de Coelho de Souza na Secretaria de Educação, considero que pelo menos três questões mereceriam mais atenção: a primeira, já repetidamente anunciada como necessária por outros historiadores gaúchos, diz respeito à política de nacionalização do ensino; a segunda, um detalhamento maior do trabalho de Lourenço Filho junto ao ensino gaúcho e suas relações com políticos/educadores do Estado. Seria muito interessante uma tentativa de localizar possíveis correspondências que teriam sido trocadas entre Lourenço Filho e Coelho de Souza; a terceira, um estudo aprofundado do impacto no trabalho docente e na organização escolar (com a redefinição do papel do diretor, por exemplo) da criação das Delegacias de Ensino e, com elas, o desenvolvimento do trabalho das orientadoras do ensino. Nessa *cruzada* cientificista, as orientadoras tiveram um papel fundamental, que só iria se ampliar em um período posterior com a criação da figura da supervisora e da orientadora educacional escolar. Analisado sob esse aspecto, ter-se-ia um estudo detalhado da *construção* (datada e localizada) do *expert* educacional.

- Na abordagem que fiz das professoras primárias, privilegiei aquilo que estava relacionado mais diretamente com o processo renovador. Sei, contudo, que cada um dos aspectos abordados no capítulo três mereceria uma atenção especial: condições de vida e de trabalho das professoras, salário, trajetórias profissionais, processo de feminização do magistério, formação docente, associações profissionais, escolha e início da carreira docente, condutas morais, relação com as comunidades, etc. Dois aspectos, contudo, despertam meu interesse de forma muito particular e indicam possibilidades de investigação para um futuro bem próximo: em primeiro lugar, os livros e as leituras de formação docente. Nesse sentido, coloco-me questões, como por exemplo: quais livros foram usados nas escolas de formação do Rio Grande do Sul? O que liam professores e professoras gaúchos/as? Havia alguma relação entre as leituras das professoras e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas primárias? O que produziram os pedagogos gaúchos? Quais foram as políticas editoriais no campo da Pedagogia no Rio Grande do Sul? O que revelam os manuais de formação em relação ao conhecimento pedagógico, aos professores, aos alunos e ao currículo escolar? Em segundo lugar, e articulada a essa primeira preocupação, coloco-me a questão dos saberes docentes. Interessa-me desenvolver um estudo na perspectiva de uma história da produção e da circulação de saberes pedagógicos – entendidos como os saberes subsidiários, explicativos e produtores de práticas escolares; dos sujeitos que os produziram – pedagogos, educadores, professores; e das formas de divulgação, de apropriação e dos usos desses saberes. As pesquisas sobre a **história da profissão docente**, por uma parte, deixam de lado as questões da relação entre os docentes e o saber pedagógico (António Nóvoa, 1998a). Por outro lado, o inverso também acontece. Os trabalhos que se ocupam da **constituição do campo pedagógico**, da edificação das ciências da educação, não tratam da relação desses saberes com a profissão docente, no sentido de compreender como a produção desses saberes legitima ou desqualifica os discursos/saberes dos próprios professores, se propõe/impõe mudanças na profissão, e tampouco preocupam-se com os processos de apropriação, recriação, produção e reprodução dos saberes pedagógicos por parte dos docentes. Nessa direção é que torna-se central a análise dos programas das disciplinas das escolas de formação (Escolas Normais). Como explicar, por exemplo, a *curvatura da vara* no

processo de formação de professores? No início do século tínhamos, além da denominada Prática Profissional nas Escolas Complementares, apenas uma disciplina pedagógica: Pedagogia. Chega-se à década de 40 (no Rio Grande do Sul, em 1943, com o Decreto 775A, que regulamentou o Instituto de Educação e as Escolas Normais Rurais, e logo em seguida, observando as diretrizes nacionais, com o Decreto-Lei 8530 de 1946 da Lei Orgânica do Ensino Normal) com um aumento significativo das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação. Havia, para citar algumas, disciplinas como Iniciação à Educação, Filosofia da Educação, Ética Educacional, História da Educação e Educação Comparada, Psicologia Educacional, Psicologia da Criança, Interpsicologia, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Biologia da Educação, Higiene Escolar, Didática e Prática de Educação Primária, Administração Escolar, Legislação Escolar, Estatística aplicada à Educação (embora as disciplinas gerais também fossem em grande número: Matemática, Português, Geografia, História, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Educação Física, por exemplo. Não é em vão que uma das professoras entrevistadas afirmou que elas diziam, à época, que *não desejavam o curso normal nem para o pior inimigo!*). Essa mudança substancial no processo de formação docente tem a ver, por um lado, com a nova forma de compreensão da profissão e do trabalho docente e, por outro, com a própria produção do campo pedagógico (no sentido do esforço paulatino que a Pedagogia fez para firmar-se como uma ciência na articulação com as diferentes disciplinas. Ou, como argumentou António Nóvoa [1987], com o advento da Educação Nova houve uma passagem da *Pedagogia* para as *Ciências da Educação* - uma hipótese de trabalho que merece mais atenção na investigação brasileira). Nessa linha de pesquisa pretendo agora investir, na direção do que fez Hervé Terral (1997) para o caso francês: uma análise dos saberes de referência (da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Psicopedagogia, das Didáticas) da profissão docente através do estudo de instituições de formação - Escolas Normais - e dos Centros Pedagógicos Regionais.

- A análise que realizei no quarto capítulo em relação à infância no movimento renovador, longe está de esgotar as possibilidades de abordagem dessa questão. O

próprio material do CPOE, bem como a Revista do Ensino, guardam, ainda, promissoras condições de exame da problemática. A construção da criança-educanda na literatura pedagógica também está a merecer investigações: o que dizem os livros utilizados em processos de formação de professores, os manuais de higiene e de civilidade, os programas de ensino, etc., sobre a infância escolar?

- Reafirmo que fiz, sobre o currículo da escola primária, apenas uma aproximação à questão para indicar suas conexões com o movimento renovador. No entanto, indico duas problemáticas que mereceriam um destaque: uma delas é ampliar, pela sua importância e singularidade, a análise do Decreto 8020 que aprovou, em 1939, o *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado*. Caso fosse possível, seria bastante interessante resgatar os debates em torno da formulação desse Decreto, de modo a que pudessem revelar aspectos das relações de força que foram estabelecidas em torno das formulações pedagógicas em geral e das questões específicas como, por exemplo, as concepções curriculares, de aprendizagem, de aluno, etc. O segundo aspecto, que por questões óbvias não foi aqui tratada e que precisa urgentemente ser objeto de uma pesquisa, é a Reforma do Ensino de 1959. Com essa Reforma, que foi gestada e orientada pelo CPOE, novos programas de ensino foram aprovados. Manuseando-os, é possível perceber que havia uma densidade e uma quantidade significativa de conteúdos para cada disciplina. Pela sua complexidade, penso que apenas uma equipe interdisciplinar daria conta de uma análise pormenorizada dessa nova proposta curricular do Estado (e que é, por sua vez, do próprio CPOE).

- Ao enfatizar, nesta tese, as práticas pedagógicas, destaquei aspectos como os processos de avaliação, os testes escolares e outras formas de 'descritibilidade' da infância, o caráter educativo dos espaços escolares, o currículo escolar, os livros e as leituras. Como que usando um caleidoscópio, decidi tentar lançar um olhar mais detalhado sobre as práticas da escola e mais especificamente sobre acontecimentos da sala de aula. Dediquei, assim, especial atenção às entrevistas com as professoras aposentadas porque acreditava no potencial de suas memórias como indicativo de uma dada realidade. Ao cruzar os dados coletadas através dos depoimentos orais com as informações dos documentos escritos, reafirmei, no entanto, a importância

de salientar questões que eram recorrentes nas memórias das professoras: festas e comemorações escolares, *instituições auxiliares de ensino*, rotinas escolares, processos de ensino, disciplina dos alunos, organização e uso do tempo escolar. Acredito, contudo, que na atenção a essas questões outros aspectos podem emergir. A escola em geral e a sala de aula em especial é um universo de múltiplas relações, de inúmeros acontecimentos singulares e de contradições latentes. Se uma história das práticas pedagógicas conseguir uma aproximação, ainda que parcial e provisória, com esse universo, cartografando experiências e vivências, dará uma contribuição importante para a compreensão desse espaço que nos parece sempre tão familiar, ao mesmo tempo em que experimentamos uma inexplicável sensação de estranhamento todas as vezes que procuramos explicá-lo.

- Por fim, é preciso salientar, em primeiro lugar, que os discursos e as práticas do CPOE são fontes inesgotáveis de investigação. Não fiz aqui, obviamente, uma história desse Centro de Pesquisas e Orientação, embora tenha privilegiado, pela importância que adquiriu no ensino gaúcho, seus discursos e suas práticas. Contudo, alguém que estivesse disposto a fazê-lo daria uma importante contribuição para a historiografia gaúcha. Em segundo lugar, no que diz respeito ao processo de renovação pedagógica, muito ainda precisa ser feito. Uma abordagem que privilegiasse essa questão a partir da contribuição/produção das escolas de formação, das escolas confessionais, das escolas particulares ou de outras instituições de pesquisa e de ensino, por exemplo, seria significativa. Para além disso, estudos que privilegiassem a apropriação e a circulação das idéias de diferentes educadores nacionais e internacionais do campo da renovação educacional, seriam de uma validade incalculável para a historiografia educacional gaúcha (as idéias e as formulações pedagógicas, por exemplo, de Adolphe Ferrière, de John Dewey, de Edouard Claparède, de Maria Montessori, de Ovídeo Decroly, de Celèstin Freinet, entre outros).

Para finalizar, reafirmo a origem primeira deste estudo: o intuito de fazer uma história das práticas escolares da escola primária. Nesse sentido, termino com uma palavra acerca da produção de fontes para a pesquisa em história das práticas pedagógicas: se especificamente nesse caso, mais do que em qualquer outro, é preciso inventar ou reinventar fontes, é

igualmente preciso reinventar e problematizar nossas formas de leituras dessas fontes. O que diz do cotidiano escolar, por exemplo, um quadro de horário, um caderno, uma prova? Se tomado de forma isolada, nada, ou muito pouco. A capacidade de articular fontes, de 'juntar as migalhas' que sobraram desse cotidiano é o grande desafio desse tipo de investigação. Para além disso, o esforço feito nesta pesquisa e a difícil definição em analisar as práticas escolares na sua relação com os discursos pedagógicos, indicam a dificuldade desse tipo de trabalho. As práticas não se explicam por si mesmas. É preciso apreender seus quadros de referências, seus embasamentos, enfim, todas as tecnologias e os aparatos de estruturação e de ordenação da realidade escolar que nesta pesquisa constituíram a própria definição de discurso pedagógico.

FONTES PESQUISADAS

1. Relatórios:
Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior (1909-1935)
Secretaria da Educação e Saúde Pública (1935-1942)
Secretaria da Educação e Cultura (1942 em diante)

1. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 08 de setembro de 1908.

2. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 08 de setembro de 1909.

3. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 08 de setembro de 1910.

4. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 08 de setembro de 1911.

5. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 09 de setembro de 1912.

6. Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 08 de setembro de 1913.

7. Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 24 de agosto de 1927.

8. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Getúlio Vargas. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Osvaldo Aranha. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 28 de agosto de 1929.

9. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Getúlio Vargas. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. João Simplício Alves de Carvalho. Secretário Interino de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Em 1º de agosto de 1930.

10. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Faria. Interventor Federal no Rio Grande do Sul. Pelo Dr. J. P. Coelho de Souza. Secretário da Educação e Saúde Pública. Compreendendo o período administrativo de 21/10/1937 a 31/12/1939. Porto Alegre, 1940.

11. Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Gal. Osvaldo Cordeiro de Faria. Interventor Federal no Rio Grande do Sul. Pelo Dr. J. P. Coelho de Souza. Secretário de Educação e Cultura. Relativo ao período administrativo de 21/10/1937 a 31/12/1942. Porto Alegre, maio de 1943.

(Acervo do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – Porto Alegre).

2. Legislação: decretos e regulamentos:

1. Decreto nº 1.479 de 26 de maio de 1909. Modifica o programa do ensino complementar e cria colégios elementares no Estado. (Acervo da Biblioteca da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul).

2. Decreto nº 2.732 de 13 de janeiro de 1921. Cria a comissão permanente para exame das obras pedagógicas. (Acervo da Biblioteca da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul).

3. Decreto nº 3.898 de 04 de outubro de 1927. Expede novo regulamento da Instrução Pública. (Acervo da Biblioteca da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul).

4. Decreto nº 4.258 de 21 de janeiro de 1929. Aprova o regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública. (Acervo da Biblioteca da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul).

5. Decreto nº 4.277 de 13 de março de 1929. Provê sobre o ensino normal e complementar do Estado. (Acervo da Biblioteca da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul).

6. Decreto nº 6.105 de 25 de novembro de 1935. Cria o Conselho Estadual de Educação. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

7. Decreto nº 7.129 de 22 de fevereiro de 1938. Estabelece o concurso para ingresso no magistério primário e reversão ao mesmo, baixa o respectivo regulamento. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

8. Decreto nº 7.212 de 08 de abril de 1938. Provê sobre o ensino primário. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

9. Decreto nº 7.614 de 12 de dezembro de 1938. Provê sobre o ensino primário. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

10. Decreto nº 7.640 de 28 de dezembro de 1938. Organiza a carreira do magistério público primário do Estado, aprova o regulamento que com este baixa e dá outras providências. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

11.Decreto nº 7.641 de 28 de dezembro de 1938. Cria Delegacias Regionais de Ensino, os cargos de Delegados Regionais de Ensino e de Orientadores de Educação Elementar e extingue cargos. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

12. Decreto nº 7.680 de 09 de janeiro de 1939. Estabelece os tipos de instituições de ensino primário comum e classifica os Grupos Escolares. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

13. Decreto 8020 de 29 de novembro de 1939. Aprova o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

14. Decreto Nº 578 de 22/07/1942. Dá nova organização a Secretaria de Educação. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

15. Decreto nº 491 de 23 de fevereiro de 1943. Extingue o sexto ano das escolas primárias do Estado. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

16. Decreto nº 794 de 17 de junho de 1943. Aprova o regimento interno do Departamento de Educação Primária e Normal. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E.- Pelotas).

17. Decreto nº 2.351 de 22 de março de 1947. Fixa as bases da organização do ensino primário no Estado. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

18. Decreto Nº 1.399 de 25/03/1947. CPOE. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

19. Decreto nº 3.856 de 11 de fevereiro de 1953. Regulamenta as atribuições do CPOE da SEC. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

3. Regimentos internos:

1. Regimento interno dos Colégios Elementares do Estado do Rio Grande do Sul. 1910. (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul).

2. Regimento interno dos estabelecimentos de ensino público do Estado do Rio Grande do Sul. (Decreto nº 3.903). 14 de outubro de 1927. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

3. Regimento interno para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado do Rio Grande do Sul. (Decreto nº 7929). 30 de agosto de 1939. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

4. Programas de Ensino:

1. Programa dos Colégios Elementares. (Decreto nº 1575). 27 de janeiro de 1910. (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul).

2. Programa mínimo das escolas primárias do Estado do Rio Grande do Sul (Decreto nº 8020). 29 de novembro de 1939. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E. - Pelotas).

5. Boletins do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais

1. Secretaria de Educação e Cultura. Rio Grande do Sul. Boletins do CPOE, 1947; 1948-1949; 1950-1951; 1952-1953; 1954-1955; 1956-1957; 1958; 1959;1960.

(Acervo da Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS).

6. Documentos da Associação sul-rio-grandense de Professores:

1. Livro de Atas da Assembléia Geral (1929-1936)

2. Livro de Atas do Conselho Diretor (1929-1933)

3. Livro de Atas do Conselho Diretor e Assembléia Geral (1933-1937)

4. Livro de Atas do Conselho Diretor e Assembléia Geral (1938-1942)

5. Livro de Atas do Conselho Diretor e Assembléia Geral (1942-1947)

6. Livro das Diretorias (1929-1981)

7. Relatórios do Conselho Diretor (1932-1967)

8. Álbum dos festejos do Jubileu de Prata da associação (1929-1954)

(Acervo da Associação Sul-rio-grandense de Professores. Pelotas, RS).

7. Correspondências escolares: circulares, comunicados, ofícios, memorandos, cartas:

1. 124 comunicados (encadernados) do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais(CPOE). 1942-1956. (Arquivo Passivo da E. E. Cassiano do Nascimento - Pelotas).

2. 62 Comunicados/Circulares (encadernados) do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE); Superintendência do Ensino Primário; 5ª Delegacia Regional de Ensino. 1948-1953. (Arquivo Passivo da E. E. Félix da Cunha - Pelotas)

3. Correspondências recebidas. Grupo Escolar Félix da Cunha. 1913-1939. (Arquivo Passivo da E. E. Félix da Cunha - Pelotas)

4. Correspondências recebidas. Grupo Escolar Félix da Cunha. 1940-1945. (Arquivo Passivo da E. E. Félix da Cunha - Pelotas)

5. Livro de correspondências expedidas (copiador). Grupo Escolar Cassiano do Nascimento. 1917-1924. (Arquivo Passivo da E. E. Cassiano do Nascimento - Pelotas).

6. Livro de correspondências expedidas (copiador). Grupo Escolar Cassiano do Nascimento. 1924-1926. (Arquivo Passivo da E. E. Cassiano do Nascimento - Pelotas).

7. Livro de correspondências expedidas (copiador). Grupo Escolar Cassiano do Nascimento. 1936. (Arquivo Passivo da E. E. Cassiano do Nascimento - Pelotas).

8. Livro de correspondências expedidas (copiador). Grupo Escolar Cassiano do Nascimento. 1940-1959. (Arquivo Passivo da E. E. Cassiano do Nascimento - Pelotas).

9. Circulares da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Diretoria Geral da Instrução Pública. 1934. (Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul - Porto Alegre).

8. Livros de registros escolares:

1. Livro da Hora de Leitura das professoras do Grupo Escolar Félix da Cunha. 1939-1968. (Arquivo Passivo da E. E. Félix da Cunha - Pelotas).

2. Livro de Leituras Pedagógicas das professoras do Grupo Escolar São Vicente de Paulo. 1957. (Arquivo Passivo da E. E. São Vicente de Paulo -Pelotas).

3. Livro da Hora de Leitura das professoras do Grupo Escolar Cassiano do Nascimento. 1958-1965. (Arquivo Passivo da E. E. Cassiano do Nascimento- Pelotas).

4. Livro de Atas das Comemorações Escolares. Grupo Escolar Cassiano do Nascimento. 1939-1967. (Arquivo Passivo da E. E. Cassiano do Nascimento- Pelotas).

5. Livro de Atas das Comemorações do Grupo Escolar Dr. Augusto Simões Lopes. 1941-1960. (Arquivo Passivo da E. E. Visconde de Souza Soares- Pelotas).

6. Livro de Atas das Comemorações do Grupo Escolar Rural Santo Antônio. 1946-1987. (Arquivo Passivo da E. E. Santo Antônio - Pelotas).

7. Livro de Atas de Festas e Comemorações do Grupo Escolar João Afonso. 1944-1966. (Arquivo Passivo do Colégio Municipal Pelotense - Pelotas).

8. Livro de Atas de Exames Finais. Grupo Escolar Félix da Cunha. 1933-1934. (Arquivo Passivo da E. E. Félix da Cunha - Pelotas).

9. Livro de Atas de Exames Finais. Grupo Escolar Félix da Cunha. 1935. (Arquivo Passivo da E. E. Félix da Cunha - Pelotas).

10. Livro de Atas de Abertura e Encerramento do ano letivo e Exames Finais. 1948-1958. (Arquivo Passivo do Colégio Municipal Pelotense - Pelotas).

11. Livro de Registro dos professores. Grupo Escolar Dr. Augusto Simões Lopes. 1940. (Arquivo Passivo da E. E. Visconde de Souza Soares - Pelotas).

12. Livro da Direção. Grupo Escolar Dr. Augusto Simões Lopes. 1944-1954. (Arquivo Passivo da E. E. Visconde de Souza Soares - Pelotas).

9. Relatórios e boletins escolares:

1. Relatórios anuais do Grupo Escolar Félix da Cunha. 1939-1947. (Arquivo Passivo da E. E. Félix da Cunha - Pelotas).

2. Boletins mensais do movimento geral da escola. Grupo Escolar Cassiano do Nascimento. 1942-1956. (Arquivo Passivo da E. E. Cassiano do Nascimento - Pelotas).

10. Livros didáticos:

1. Cartilha Mestra. Primeiro Livro de Leitura (Genuíno Método João de Deus). Samorim Gustavo de Andrade. Porto Alegre, 1913. (12ª edição cuidadosamente revisada).

2. Cartilha Maternal ou arte de leitura. Método João de Deus. Por um professor. Porto Alegre. Livraria Selbach, s/d.

3. Segundo livro de Leitura. Continuação da Cartilha Maternal pelo Método João de Deus. Por um professor. Porto Alegre. Selbach e Cia, s/d. (6ª edição).

4. Queres Ler? Primeiro Livro. Lições e exercícios normais de leitura-escrita corrente e ortografia usual. Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza. Porto Alegre, 1935.

5. Quero Ler. Primeiro Livro. Ensino Global da leitura e da escrita pelo método visual-ideológico. Branca Diva Pereira de Souza. Porto Alegre. Livraria Selbach, s/d. (3ª edição).

6. A cartilha de Zé-Toquinho. Odila Barros Xavier. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo. Editora Globo, 1948. (3ª edição).

7. Seleta em prosa e verso. Alfredo Clemente Pinto. 48º edição. Porto Alegre. Livraria Selbach, 1933. (1ª edição: 1883).

8. Leitura de trechos escolhidos. Para as aulas primárias. Com um anexo de exercícios de composição. Por um professor. Porto Alegre. Editor Rodolpho José Machado, 1905.

9. Manuscrito Brasileiro. Leituras para as classes primárias. A. G. Lima. Porto Alegre. Barcelos, Bertaso e Cia. Livraria do Globo, 1930. (9ª edição).

10. Contos Rio-grandenses. Leituras Escolares. Darcy Azambuja. Porto Alegre. Edição da Livraria do Globo: Barcelos, Bertaso e Cia, 1928.

11. O meu terceiro livro. Isaura Vargas. Porto Alegre. Livraria Selbach, 1939. (3ª edição).

12. Vamos conhecer o Rio Grande. Leitura para o terceiro ano primário associada a Estudos Sociais e Naturais. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre. Editora Globo, 1952. (3ª edição).

13. História do Rio Grande do Sul. Para o ensino cívico. João Maia. Porto Alegre. Livraria Selbach de J. R. da Fonseca e Cia, 1927.

14. Noções de História do Brasil. Afonso Guerreiro Lima. Porto Alegre. Edição da Livraria do Globo, 1942. (10ª edição).

11. Manuais pedagógicos e livros paradidáticos:

1. O livro da Lili. Método Global. Manual da Professora. Anita Fonseca. 6ª edição. Livraria Francisco Alves, 1948.

2. Culto Cívico. João Roque Moreira Gomes. 1917.

3. Como se ensina a leitura. Mary Pennel e Alice M. Cusak. Porto Alegre: Edições Globo, 1935. (Tradução Anadyr Coelho).

4. Práticas Escolares. De acordo com o programa da Prática de Ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário. Antônio D'Ávila. 1 v. 4 ed. Saraiva e Cia, 1946.
5. A escola viva. Metodologia do ensino primário. Afro do Amaral Fontoura. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1955.

12. Revistas do Ensino:

1. Revista do Ensino. Exemplares de 1939-1942.

(Acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2. Revista do Ensino. Exemplares de 1951 a 1959.

(Acervo Particular e Acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

13. Materiais de alunos:

1. 03 cadernos de alunos. 1942. 1958. 1959. (Arquivos Pessoais).

2. 12 redações de alunos. 1937. (Arquivo Passivo da E.E. Cassiano do Nascimento - Pelotas).

14. Biografias e autobiografias:

1. Memórias de um professor rural. (40 anos de história de um professor com sua família, dentro da história do próprio povo gaúcho). Roberto Stertz Filho. Porto Alegre. Martins Livreiro Editor. 1984.

2. Uma hermenêutica de minhas aprendizagens. Mario Osório Marques. 4 vidas. 4 estilos. A mesma paixão. Ijuí. Editora da Unijuí. 1996.

3. Relatos escritos de professoras primárias sobre as atividades docentes:

- Professora 1. (uma página manuscrita).
- Professora 2. (uma página manuscrita).
- Professora 3. (três páginas datilografadas).
- Professora 4. (cinco páginas digitadas).
- Professora 5. (cinco páginas manuscritas).

15. Depoimentos orais:

- Entrevistada 1. Pelotas, 13/07/1997. Retorno: 09/01/1998.
- Entrevistada 2. Pelotas, 15/07/1997.
- Entrevistada 3. Pelotas, 15/07/1997.
- Entrevistada 4. Pelotas, 17/07/1997.
- Entrevistada 5. Pelotas, 18/07/1997.
- Entrevistada 6. Pelotas, 18/07/1997.
- Entrevistada 7. Pelotas, 21/07/1997. Retorno: 08/01/1998.
- Entrevistada 8. Pelotas, 21/07/1997. Retorno: 08/01/1998.
- Entrevistada 9. Pelotas, 22/07/1997.
- Entrevistada 10. Pelotas, 23/07/1997.
- Entrevistada 11. Pelotas, 23/07/1997.
- Entrevistada 12. Pelotas, 24/07/1997.
- Entrevistada 13. Pelotas, 12/01/1998.

- Entrevistada 14. Pelotas, 12/01/1998.
- Entrevistada 15. Pelotas, 13/01/1998.
- Entrevistada 16. Pelotas, 14/01/1998.
- Entrevistada 17. Pelotas, 14/01/1998.
- Entrevistada 18. Pelotas, 15/01/1998.
- Entrevistada 19. Pelotas, 22/01/1998.
- Entrevistada 20. Pelotas, 26/01/1998.
- Entrevistada 21. Pelotas, 26/01/1998.
- Entrevistada 22. Pelotas, 28/01/1998.

16. Livros de histórias de escolas / ensino nos municípios. Outros:

1. Livro do Jubileu da Escola Normal "Assis Brasil" – 1929-1954. Pelotas.

2. Nos tempos da velha escola.... Kraemer Neto. Porto Alegre. Livraria Sulina Editora. 1969.

3. Alegrete, o ensino e sua história. Ida Zanir Leite Busato. Alegrete, 1983.

4. Nomes tutelares do ensino rio-grandense. Porto Alegre. Oficinas gráficas da imprensa oficial. 1958.

5. A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul. Roberto Moreira. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (C.I.L.E.M.E.). Publicação n. 5. MEC/INEP, 1955.

17. Fotografias:

1. 84 fotografias. (Arquivos das escolas pesquisadas: E.E. Félix da Cunha, E.E. Cassiano do Nascimento, E.E. Santo Antônio, E.M. Joaquim Assumpção, Pelotas/RS).

18. Outros:

1. Boletim Informativo do Jubileu de Ouro da 5ª Delegacia de Educação - Pelotas.

2. Jornal. Diário Popular. Pelotas, 1913, 1929, 1938.

BIBLIOGRAFIA

ADÃO, Áurea. *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Instituto Gulbenkian de Ciência. Oeiras, 1984.

AGUAYO, Alfredo. *Pedagogia*. 6ª ed. Habana: Cultural. S/A, 1950 (Com la colaboración de Hortensia Martínez Amores).

ALCÀNZAR I GARRIDO. Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História.* São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set. 1992/agosto, 1993. p. 33-54.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 96, fev. 1996. p. 71-78.

AMARAL, Giane Lange. *Gymnasio Pelotense: a concretização de um ideal maçônico no campo educacional.* Pelotas*:* Mestrado em Educação, FaE/UFPel, 1998. (Dissertação de Mestrado).

ANIZIO, Mons. Pedro. *Compendio de Pedologia e Pedagogia Experimental.* Rio de Janeiro: Empresa Editora ABC, 1937.

ANTONACCI, Maria Antonieta M. Leituras textuais e visuais no âmbito da escolar: que histórias nos revelam materiais didáticos dos anos 1920-1950? *Actas do I Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*. Vol. II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. p. 185-192.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Nº 60, fev.,1987. p. 3-13.

APPLE, Michael. *Trabalho Docente e Textos:* economia das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, Stephen. Presentación de Michel Foucault. In: BALL, Stephen (comp.) *Foucault y la educación.* Disciplinas e Saber. Madrid: Morata, 1993a.

BALL, Stephen. La gestión como tecnología moral. In: BALL, Stephen (comp.) *Foucault y la educación.* Disciplinas e Saber. Madrid: Morata, 1993b.

BAÑUELOS, Ainda Terrón. La modernización de la educación en España (1900-1939). In: ESCOLANO, Agustín e FERNANDES, Rogério (edits). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España e Portugal (1800-1975).* Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997.

BARBOSA, Maria Carmem. *Estado Novo e Escola Nova.* Práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul. 1937 a 1945. Porto Alegre, UFRGS, 1987. (Dissertação de Mestrado).

BARROSO, João. *Os liceus. Organização pedagógica e administrativa (1836-1960).* I Vol. Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. Lisboa, 1995.

BASTOS, Maria Helena C. *O Novo e o Nacional em Revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942).* São Paulo, USP, 1994. (Tese de doutorado).

BASTOS, Maria Helena C. Imprensa pedagógica rio-grandense: Cacique - a revista da garotada gaúcha (1954-1963). *Educação.* Porto Alegre: PUC. Ano XVII. Nº 27, 1995. p.85-100.

BASTOS, Maria Helena C. e COLLA, Anamaria. Retratando mestres: a idealização do professor na representação da docência. *Pesquisa Histórica:* retratos da educação no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. p. 91-97.

BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB; FAPESP, 1999.

BERNESTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, código e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERRIO, Julio Ruiz. La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX siècle à 1939. *Histoire de L´Education.* Paris: INRP. Nº 78, mai, 1998. p. 133-165.

BINET, Alfred e SIMON, Th. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças.* São Paulo: Melhoramentos, 1929.

BITTENCOURT, Circe Maria. *Pátria, Civilização e Trabalho:* o ensino de história nas escolas paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.

BORGES DE MEDEIROS. Instrucção, colonisação e terras públicas. In: PIO DE ALMEIDA, João. *Borges de Medeiros*. *Subsídios para o estudo de sua vida e de sua obra.* Porto Alegre: Editado por Julio Dias Allend. Impresso na Livraria do Globo, 1928.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOUILLÉ, Michel. *L´École, histoire d´une utopie?* XVIIe – début XXe siècle. Paris: Éditions Rivagens, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu.* São Paulo: Ed. Ática, 1994.

BRITZMAN, Deborah; SANTIAGO-VÁLLES, Kelvin; JIMÉNEZ-MÚÑOZ, Gladys; LAMASH, Laura. Slips that shows ant tell: fashioning multiculture as a problem of representation. In: McCARTHY, Cameron and CRICHLOW, Warren. *Race Identity an representation in Education*. New York & London: Routledge, 1993.

CARLAN, Paulo. *A Educação Física escolar em Ijuí, de 1933 a 1941*: a Semana da Raça. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 1998.

CARVALHO, Manoel Marques. Lourenço Filho e o Instituto de Estudos Pedagógicos. In: Associação Brasileira de Educação. *Um educador brasileiro: Lourenço Filho.* São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.

CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e forma física: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação* (1924-1931). São Paulo: FE/USP, 1986. (Tese de doutorado).

CARVALHO, Marta M. C. História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. *Educação em Revista.* Belo Horizonte, n° 26. dez, 1997a. p. 5-13.

CARVALHO, Marta M. C. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. DE LORENZO, Helena Carvalho e COSTA, Wilma Peres. *A década de 20 e as origens do Brasil Moderno.* São Paulo: Editora UNESP, 1997b.

CARVALHO, Marta M. C. *Por uma história cultural dos saberes pedagógicos.* São Paulo, 1998a. (texto mimeo).

CARVALHO, Marta M. C. *Educação Popular e Reformas da Instrução Pública no Brasil na décadas de 1920.* São Paulo, 1998b. (texto mimeo).

CARVALHO, Marta M. C. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano M. (org.) *Modos de ler, formas de escrever.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998c.

CATANI, Denice B. Memória e Biografia: 'o poder do relato e o relato do poder' na História da Educação. *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: UERJ, 1996. p. 73-89.

CATANI, Denice B. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. *História da Educação.* Pelotas: ASPHE. FaE/UFPel, Ed. da UFPel, n° 4, set. 1998a. p. 119-129.

CATANI, Denice B. Metáforas da Iluminação. Observações acerca do estudo da história da educação republicana. In: SOUSA, Cynthia P. *História da Educação.* Processos, práticas e saberes. São Paulo: Ed. Escritura, 1998b.

CATANI, Denice B. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARTIER, Roger. *História Cultural:* entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados.* São Paulo: Instituto Avançado, USP, 5(11): jan/abril, 1991.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARTIER, Roger. *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marin.* Buenos Aires: Manantial, 1996.

CHERRYHOLMES, Cléo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria crítica em tempos pós-estruturais.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CHERRYHOLMES, Cléo. *Poder y Crítica.* Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de análise. *Teoria e Educação.* Porto Alegre: Pannonica, Nº 2, 1990. p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

CLAPARÈDE, Eduardo. *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental.* Rio de Janeiro: Ed. do Brasil, 1933.

CLAPARÈDE, Edouard. *Como diagnosticar as aptidões dos escolares*. Porto: Livraria Educação Nacional, 1931.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. *L'histoire de l'Éducation en Europe.* Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit. Paris: Peter Lang/INRP, 1995.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (org.). *Histoire du temps scolaire en Europe.* Paris: INRP/Economica, 1997.

CORSETTI, Berenice. *Controle e Ufanismo*: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930). Santa Maria: UFSM, 1998. (Tese de Doutorado).

CORRÊA, Norma. *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926).* Porto Alegre: UFRGS, 1987. (Dissertação de Mestrado).

CUBAN, Larry. Como os professores ensinavam: 1890-1980. *Teoria e Educação.* Porto Alegre: Pannonica, nº 6, 1992. p. 115-127.

CUNHA, Fátima. *Filosofia da Escola Nova:* do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: UFF, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação no Brasil:* católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1978.

D'ARAÚJO, Maria Celina. *A Era Vargas*. São Paulo: Moderna, 1997.

D`AVILA, Antônio. *Práticas Escolares*. De acordo com o programa da Prática de Ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário. 1° v., 4ª ed. Saraiva e Cia, 1946.

DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano.* Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DE CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural.* Campinas, SP: Papirus, 1995a.

DE CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: LE GOFF e NORA, Pierre (orgs.) *História:* novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995b.

DIAZ, Mario. Docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas.* A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 2ª ed. Lisboa: Vega, s/d.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. e ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 86, agosto, 1993. p. 5-14.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R. De Moraes. *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).* São Paulo: Vértice, 1988.

DEWEY, John. *Vida e Educação.* 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DILL, Aidê C. *Diretrizes Educacionais do governo de Antônio Augusto Borges de Medeiros (1898-1928).* Porto Alegre: PUC/RS, 1984. (Dissertação de Mestrado).

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação.* ASPHE/FaE-UFPel. N° 8, setembro, 2000. p. 141-174

ESCOLANO, Augustín. Presentacion. In: GABRIEL, Narciso de. *Leer, escribir y contar.* Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900). A Coruña: Ediciós do Castro, 1990.

ESCOLANO, Augustín. Tres jalones en la modernización educativa de España. In: ESCOLANO, Agustín e FERNANDES, Rogério (edits) *Los caminos hacia la modernidad educativa en España e Portugal (1800-1975).* Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço, escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinao e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano M. Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918). USP/SP, 1996. (Tese de Doutorado).

FARIA FILHO, Luciano M. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: perspectiva histórica. In: FARIA FILHO, Luciano M. (org). *Modos de ler. Formas de escrever.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano M. e VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação.* Número

Especial. 500 anos de educação escolar. n° 14, ANPEd/Ed. Autores Associados. Mai/jun/jul/ago, 2000. p. 19-34.

FARIA DE VASCONCELOS, A. *Une école nouvelle en Belgique.* Préface de Adolphe Ferrière. Neuchatel: Delachaux e Niestlé S.A., 1915.

FEBVRE, Lucien. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) *Febvre.* História. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Rogério. História das inovações educativas. In: NÓVOA, António e BERRIO, Julio R. *A História da Educação em Espanha e Portugal.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Sociedad Española de Historia de la Educación. 1993.

FERNANDES, Rogério. Três estádios na modernização educativa de Portugal. In: ESCOLANO, Agustín e FERNANDES, Rogério (edits) *Los caminos hacia la modernidad educativa en España e Portugal (1800-1975).* Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997.

FERREIRA FILHO, Arthur. *História Geral do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Ed. Globo, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário de Língua Portuguesa.* 2ª ed., 19ª impressão. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.

FERRIÈRE, Adolphe. *A escola activa.* Porto: Ed. Educação Nacional, 1934a. (Tradução, adaptação e comentário Prof. Domingos Evangelista).

FERRIÈRE, Adolphe. *A escola por medida, pelo molde do professor.* Porto: Editora Educação Nacional, 1934b. (Tradução de Vítor Hugo Antunes).

FERRIÈRE, Adolphe. *A escola activa*. Lisboa: Ed. Aster, 1965. (Tradução Jorge Babo).

FISCHER, Beatriz D. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente.* Porto Alegre: UFRGS, 1999. (Tese de doutorado).

FONTOURA, Afro do Amaral. *A escola viva*. Metodologia do ensino primário. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1955.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação.* Porto Alegre: Pannonica, n° 5, 1992. p. 28-49.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y outros textos afines.* Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir.* Nascimento da Prisão. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault.* Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* 14ª ed. Rio de Janeiro. Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber.* 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação.* Nº 0. Set/out/nov/dez, 1995. p. 63-82.

FRAGO, Antonio Viñao. Innovación y Racionalidad Científica – La escuela graduada pública en Espanhã (1898 – 1936). Madrid: Akal Universitaria, 1990.

GABRIEL, Narciso de. *Leer, escribir y contar.* Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900). A Coruña: Ediciós do Castro, 1990.

GALVÃO, Ana Maria. Escola e Cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920). Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado).

GARCIA, Sureda Bernat. Historiografía sobre innovaciones educativas en España (1875-1936). In: NÓVOA, António e BERRIO, Julio R. *A História da Educação em Espanha e Portugal.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Sociedad Española de Historia de la Educación. 1993.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESDIENS, Jean-François; MALO Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GERTZ, René. *O facismo no sul do Brasil.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GERTZ, René. *O perigo alemão*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1991.

GIOLO, Jaime. *Estado, Igreja e Educação no Rio Grande do Sul da 1ª República.* São Paulo: USP, 1997. (Tese de Doutorado).

GOMES, Angela de Castro. A guardiã da memória. *Acervo.* Revista do Arquivo Nacional. Estudos de Gênero. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. v.9, nº 01/02, jan./dez.,1996, p.

GOMES, João Roque Moreira. *Culto Cívico.* Porto Alegre, 1917.

GOODSON, Ivor. Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum. *J. Curriculum Studies.* Vol. 15, nº 4, 1983. p. 391-408.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de Professores.* 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992a.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação.* Nº 2, Porto Alegre: Pannonica, 1992b. p. 230-254.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GORE, Jennifer. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da Educação.* Estudos Foucaultinos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação.* Nº 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 33-52.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação.* Porto Alegre: Pannonica, 1990. p. 65 110

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições.* 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia:* a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JANOTTI, Mª de Lourdes M. e ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? *Revista Brasileira de História.* Memória, História e Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo:ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set.1992/agosto 1993. p. 7-16.

JONES, Dave. La geneologia del professor urbano. In: BALL, Stephen (comp.) *Foucault y la educación.* Disciplinas e Saber. Madrid: Morata, 1993.

JONES, Richard. Las prácticas educativas y el saber científico. In: BALL, Stephen (comp.) *Foucault y la educación.* Disciplinas e Saber. Madrid: Morata, 1993.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica.* Internacional journal of the history of education. Supplementary series. Volume I, 1995. p. 353-382.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da Educação.* Estudos Foucaultinos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LAROSSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas.* A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAWN, Martin. *Classrooms/Technologies,* 1999. (texto mimeo).

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *Enciclopédia Einaudi.* Vol. 1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* 4ª ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996.

LÉON, Antoine. *Introdução à História da Educação.* Lisboa: Publicações D. Quixote, 1983.

LOPES, Eliane M. T. *Perspectivas históricas da educação.* São Paulo: Ática, 1986.

LOPES, Eliane M. T. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação.* Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 1991a. p. 22-40.

LOPES, Eliane M. T. *Da sagrada missão pedagó*gica. Belo Horizonte, UFMG, 1991b (Tese Prof. Titular).

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova.* 10ª ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1969a.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes Abc para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.* 11ª ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1969b.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Joaseiro do Padre Cícero.* São Paulo: Comp. Melhoramentos, s/d. [1926].

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1° grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade.* Porto Alegre. 14(2), jul/dez, 1989. p. 31-39.

LOURO, Guacira. *Prendas e Anti-prendas.* Uma escola de mulheres. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1987.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial. Magistério e Imigração Alemã.* Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

KREUTZ, Lúcio. *Material Didático e Currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul.* São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 1994.

MAGALHÃES, Justino (org.). *Fazer e Ensinar História da Educação.* Braga: IEP/UM, 1998.

MAGNANI, M. do Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho. Outros aspectos, mesma obra.* Campinas: Mercado das Letras/UNESP, 1997.

MARSHALL, James. Foucault y la investigación educativa. In: BALL, Stephen (comp.) *Foucault y la educación.* Disciplinas e Saber. Madrid: Morata, 1993.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação.* Estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARQUES, Orminda. *A escrita na escola primária.* São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1936.

MARQUES, Mario Osório. *Uma hermenêutica de minhas aprendizagens*. 4 vidas. 4 estilos. A mesma paixão. Ijuí. Editora da Unijuí. 1996.

MEYER, Dagmar. *Identidades traduzidas.* Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1999. (Tese de doutorado).

MEYER, John; KAMENS, David; BENAVOT, Aaron. *School Knowledge for the masses.* Washington, London: The Falmer Press, 1992.

MEYER, John; RAMIREZ, Francisco; SOYSAL, Yasemin. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of education.* Vol. 65, nº 2, April, 1992. p.128-149.

MITRUS, Eleny. Os últimos baluartes: uma contribuição ao estudo da escola primária: as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica. PUC/SP, 1993. (Dissertação de Mestrado).

MÓNICA, M. Filomena. Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista: 1926 - 1939). Lisboa, Editorial Presença, 1978.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral: caminhos e descaminhos *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, nº25/26, set.1992/agosto 1993. p. 55-65.

MOREIRA, Igor e COSTA, Rogério H. da. *Espaço e Sociedade no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MOREIRA, Roberto. A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul. Roberto Moreira. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (C.I.L.E.M.E.). Publicação n° 5. MEC/INEP, 1955.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogia Moderna.* Aique: Buenos Aires, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*. Brasília, ano 9, abril/jun, 1990. p. 49-58.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e Oblatas – Um exame da relação classe média/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, sociedade e culturas.* N° 7, 1997. 109-129.

NÓVOA, António. *Le temps des professeurs.* Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Vol. I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, António. A história do ensino primário em Portugal. *Comunicação. 1º Encontro de História da Educação em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988. p. 45-64.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação.* Nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 109-139.

NÓVOA, António. Inovação e História da Educação. *Teoria e Educação.* N. 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 210-220.

NÓVOA, António. *Prefácio.* BARROSO, João. Os liceus. Organização pedagógica e administrativa (1836-1960). I Vol. Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. Lisboa, 1995a.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz *nova.* In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel H. *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana Lopes* (1932-1941). Lisboa: Educa, 1995c.

NÓVOA, António. História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. MAGALHÃES, Justino (org.). *Fazer e Ensinar História da Educação.* Braga: IEP/UM, 1998a.

NÓVOA, António. *Histoire e Comparaison. (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa, 1998b.

NUNES, Clarice. A escola primária numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* V.65, nº 151, set/dez, 1984. p.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da educação e fonte. *Cadernos da ANPEd.* Porto Alegre. N. 5, set.1993. p. 7-64.

NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade.* (Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/ 1910-1935). Niterói, UFF, 1993. (Tese de Avaliação do Concurso de Professor Titular).

NUNES, Clarice. Ensino e Historiografia da educação. Problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação.* N. 1. Jan/fev/mar/abr, 1996. p. 67-79.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil.* Belo, Horizonte: Autêntica, 2000.

O'BRIEN, Patricia. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OZOUF, Jacques. *Nous les maitres d'ecole.* Autobiografhies d'instituteurs de la Belle Epoque présentées par Jacques Ozouf. Julliard/Gallimard, 1973.

PACHECO, Eliezer M. *Sindicato e projeto pedagógico.* A organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991. Porto Alegre: UFRGS, 1993. (Dissertação de Mestrado).

PENNEL, Mary e CUSAK, Alice M. *Como se ensina a leitura*. Porto Alegre: Edições Globo, 1935. (Tradução Anadyr Coelho).

PERES, Eliane T. "Templo de Luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Porto Alegre: UFRGS, 1995. (Dissertação de Mestrado).

PERES, Eliane T. O conceito de *currículo* na literatura educacional crítica - uma contribuição às pesquisas no campo curricular. *Cadernos de Educação*, Pelotas: UFPel, Ano 7, N. 12, jan./jun. 1999.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História.* São Paulo. V. 9, n° 18, ags./set., 1989. p. 9-18.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Borges de Medeiros.* Rio Grande Político. Porto Alegre: IEL, 1980.

PETITAT, André. Entre a história e a sociologia: uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. *Teoria e Educação.* N. 6, Porto Alegre: Pannonica,1992. p.135-150.

PETITAT, André. *Produção da Escola/Produção da sociedade:* análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da Educação.* Estudos Foucaultinos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, Thomas. A administração da liberdade. In: WARDE, Miriam Jorge (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.* II Seminário Internacional. São Paulo: PUC, 1998a.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas.* A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

POPKEWITZ, Thomas. *Struggling for the Soul*. The politics of schooling and the construction of teacher. New York and London: Teacher College Press, 1998c.

PROST, Antonie. *Histoire de L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris: Armand Colin, 1968.

PROST, Antonie. Jalons pour une Histoire de la Pratique Pédagogique. Histoire de l'enseignement de 1610 a nous jours. *Actes de 95º Congrès National des Sociétés Savantes* - Reims, 1970. Bibliothèque Nationale. Paris, 1974. p. 105-112.

QUADROS. Claudemir. *A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola* (*1959-1963). "Nenhuma criança sem escola".* Passo Fundo: UPF, 1999. (Dissertação de Mestrado).

QUEIRÓZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de vida (Itália-Brasil).* São Paulo: Vértice, 1988.

QUINTANA, Mário. *A vaca e o hipogrifo.* Porto Alegre: Garatuja, 1977.

RIBEIRO, Ricardo. Inspeção e escola primária em São Paulo: trabalho e memória. USP/SP, 1990. (Dissertação de Mestrado).

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas.* A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, José G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da e MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios Contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAMUEL, Raphael. Teatros da memória. *Projeto História. Cultura e Representação.* (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História, PUC/SP). São Paulo. N° 14, fev., 1997. p. 41-88

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Tendências e perspectivas no campo do currículo. *Espaço.* INES, dez, 1997. p. 23-30.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação.* Porto Alegre: Pannonica, N° 2, 1990. p. 21-29.

SANTOS, Paula Martini. Anais Legislativos: possibilidades e limites dessa fonte de pesquisa para a História da Educação. *Pesquisa Histórica:* retratos da educação no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. p. 19-32.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem em Educação.* São Paulo: Ed. da USP, 1974.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas.* A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUSA, Cynthia Pereira. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia P. (org.). *A vida e o ofício dos professores.* Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Ed. Escrituras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos da Civilização*: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910) USP/SP, 1996. (Tese de Doutorado).

SOYSAL, Yasemin e STRANG, David. Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. Vol. 62. Nº 4, October, 1989. Pp.277-288.

STERTZ FILHO, Roberto. *Memórias de um professor rural*. (40 anos de história de um professor com sua família, dentro da história do próprio povo gaúcho). Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1984.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação*. A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo. Pelotas: Ed. da UFPel, 1995.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. ASPHE. FaE/UFPel. N. 3, V. 2. Pelotas: Ed. da UFPel, abril, 1998. p. 35-57.

TAMBARA, Elomar. *Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul.* Pelotas: Ed. Universitária/Seiva, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação.* 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do currículo escolar. *Educação e Realidade.* V. 21. n. 1. jan/jun, 1996. p. 159-186.

TERRAL, Hervé. *Profession: professeur.* Des Écoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990). Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História. Ética e História Oral.* (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, PUC/SP). São Paulo. N° 15, abril, 1997. p. 51-97.

THOMSON, Alistair, FRISC, Michael, HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.) *Usos e abusos da História Oral.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

TYACK, David e Cuban, Larry. *Tinkering toward utopia.* A century of public school reform. London: Harvard University Press, 1995.

VALDEMARIM, Vera Teresa. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F., VALDEMARIM, V. T. e ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX.* Araraquara: UNESP, 1998.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela.* Madrid: Las ediciones de La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação.* N. 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 68-96.

VIANA, Mário Gonçalves. *Pedagogia Geral.* Porto: Livraria Figueirinhas, 1946.

VICENT, Guy. *L'ecole primaire française.* Presses Universitaires de Lyon, 1980.

VIDAL, Diana G. Ler, a conformação de uma nova prática nos anos 30. *Pesquisa Histórica:* retratos da educação no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. p. 111-114.

VIDAL, Diana G. e GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação.* Mai/jun/jul/ago. n° 8. ANPEd, 1998. p. 13-30.

VIZENTINI, Paulo Gilberto F. *O Rio Grande do Sul e a política nacional.* As oposições civis na crise dos anos 20 e na Revolução de 30. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.) *Usos e abusos da História Oral.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Reflexões de uma socióloga sobre o uso do método biográfico. In: MeiBY, Jo´se Carlos Sebe Bom. *(Re) introduzindo a História Oral no Brasil.* São Paulo: Xamã, 1996.

WALKERDINE, Valerie. Progressive Pedagogy and Political Struggle. LUKE, Carmem e GORE, Jennifer. *Feminisms and Critical Pedagogy.* New York: Routlegde, 1992.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas.* A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em aberto.* Brasília. Ano 3. N. 23. Set/out. 1984. p. 1-6.

WERLE, Flávia O. C. *O sistema político-administrativo da Educação.* Análise das relações de poder entre instâncias federal, estadual e municipal no período republicano. Porto Alegre: PUC/RS, 1993. (Tese de doutorado).

WERLE, Flávia O. C. Escola Complementar como espaço de formação. *Veritas.* Porto Alegre, V. 42, n? 2, jun. 1997. p. 307-316.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* V. 73. N. 175, set/dez. 1992. p. 497-521.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCOLA DE MÃES

REGULAMENTO

DA FINALIDADE DA ESCOLA DE MÃES

Art. 1º - A Escola de Mães destina-se a preparar a mulher, de todas as camadas sociais, para bem cumprir a sua missão de mãe

DA SUA ESTRUTURAÇÃO

Art. 2º - Integrarão a Escola de Mães os seguintes cursos:

I – Um curso de nível inferior, destinado a candidatas analfabetas;
II - Um curso de nível médio, destinado a candidatas com preparo de escola primária;
III - Um curso de nível superior, destinado a candidatas com diploma de curso secundário ou superior;

§ único – Funcionará junto à Escola de Mães um curso de alfabetização para as alunas do curso de nível inferior.

Art. 3º - Funcionará na Escola de Mães uma creche, na qual as alunas da Escola deverão realizar suas atividades práticas sob a orientação das assistentes das cadeiras do curso.

Art. 4º - Constará das atividades da Escola de Mães um programa de divulgação permanente de preceitos de puericultura.

Art. 5º - A Escola disporá de aparelhagem para a realização efetiva de sua programação, bem como de uma sala de leitura com a bibliografia necessária ao curso.

Art. 6º - A Escola de Mães funcionará sob regime de semi-internato especial, distribuindo-se as matérias teóricas no horário da manhã e as atividades práticas no horário da tarde, exceto aos sábados, dias em que se realizarão apenas trabalhos práticos e no turno da manhã.

DAS CADEIRAS DOS CURSOS

Art. 7º - O plano de estudos da Escola de Mães, que se orientará acentuadamente para a prática, compreenderá as seguintes disciplinas:

I – Introdução à Puericultura.
II – Noções de Biologia e Higiene.
III – Noções de Psicologia Geral e da Criança.
IV – Educação Doméstica.

DA DURAÇÃO DOS CURSOS

Art. 8º - Os cursos se estenderão de 1º de março a 15 de dezembro, com um período de férias de 1º a 15 de julho.

DA ORIENTAÇÃO DOS CURSOS

Art. 9º - Orientar-se-ão todos os cursos num ambiente de realidade e de responsabilidade capaz de despertar nas alunas a consciência da função que lhes está destinada na vida da família em particular e, de modo geral, na sociedade e no futuro da nacionalidade.

Art. 10º - Procurar-se-á, no desenvolvimento das matérias que constituem o plano de estudos, dar um sentido orgânico em torno das várias unidades em que se desdobra o problema central – a criança, a fim de que não se perca de vista o propósito capital da Escola de Mães.

Art. 11º - A cadeira de Introdução à Puericultura tratará, de maneira mais geral, os temas que deverão ser desenvolvidos com mais profundidade pelas outras cadeiras, estabelecendo as relações dos vários conhecimentos necessários à criação e educação da criança no lar.

Art. 12º - Os programas a desenvolver na Escola de Mães serão os mesmos para os três cursos, devendo ser adaptados, entretanto, pelos respectivos professores, ao lastro de conhecimentos existentes e às capacidades receptivas de cada nível

Art. 13º - A parte prática acompanhará de perto o programa teórico, de modo que toda a teoria sirva para fundamentar, esclarecer, justificar a prática realizada.

Art. 14º - Os processos de trabalho em qualquer dos cursos, dentro das suas limitações, visarão despertar a consciência das mães ou futuras mães em relação às práticas da educação e criação, mediante vários recursos:

I - Discussão dos temas propostos com participação ativa das alunas, sob orientação dos professores;
II – Visitas a instituições de assistência à infância, para observação, seguidas de relatório, crítica e discussão de possíveis sugestões para melhorar condições deficientes;
III – Participação nas campanhas de divulgação de conhecimentos de puericultura, previstas no Art. 4º deste Regulamento;
IV – Serviço na creche para colheita de material necessário ao estudo da criança e para a realização da prática de criação e educação, bem como para o exercício das atividades previstas no programa de Educação Doméstica.

§ 1º - As alunas se distribuirão no serviço da creche, de acordo com um plano estabelecido pelas assistentes, tendo em vista as necessidades do trabalho prático de cada aluna e o número de auxiliares que a creche comportar.

§ 2º - Junto à creche funcionará uma cozinha e refeitório, como parte prática do programa de Educação Doméstica, que serão atendidos por turmas de alunas e se destinam a fornecer almoço às alunas que permanecem na Escola para atender a creche.

DA ADMINISTRAÇÃO E DO CORPO DOCENTE

Art. 15º - A administração da Escola de Mães será exercida por um pediatra.

Art. 16º - Compete ao diretor da Escola de Mães:

I – dirigir os serviços do estabelecimento, fazendo cumprir este Regulamento;
II – representar a Escola de Mães perante as autoridades;
III – convocar e presidir as reuniões de professores;
IV- manter na Escola um ambiente de disciplina, compreensão e cooperação;
V – aplicar as penalidades que forem de sua competência;
VI – fiscalizar o ensino, zelando pela observância dos programas e horários;
VII – designar os professores e assistentes para as atividades extra-classe;
VIII – fixar as datas para as provas finais e designar as comissões examinadoras;
IX – designar anualmente uma das assistentes para a superintender a creche;
X – dar posse ao pessoal docente e administrativo da Escola;
XI – verificar a assiduidade do pessoal docente, administrativo e de serviço; consignando-lhes as faltas nos termos da lei;
XII – assinar as folhas de pagamento do pessoal, a correspondência e o expediente da Escola de Mães;
XIII – assinar os atestados de terminação dos cursos;
XIV – solicitar à repartição competente as medidas e recursos necessários à boa marcha dos trabalhos da Escola;
XV – apresentar à autoridade superior, até 31 de janeiro de cada ano, o relatório das atividades da Escola;
XVI – exercer as demais atribuições que lhe competirem por lei ou regulamento.

Art. 17º - O corpo docente será constituído de quatro professores e quatro assistentes, uma para cada cadeira, no mínimo, tendo-se em consideração o desenvolvimento das atividades escolares e o número de alunas matriculadas.

Art. 18º - As cadeiras de Introdução à Puericultura, Biologia e Higiene, Noções de Psicologia Geral e da Criança, e Educação Doméstica, serão providas, respectivamente, por médicos especialistas nas matérias, psicólogo e diplomada por Escola de Educação Doméstica ou de Assistência Social.

Art. 19º - As assistentes de cada cadeira deverão ter cursos que as habilitem para as funções que devem desempenhar.

Art. 20º - São deveres dos professores da Escola de Mães:

I – ministrar o ensino da matéria para a qual foram designados nos três cursos da Escola e participar do programa mencionado no Art. 4º deste Regulamento, quando, para isso, designados pela Direção;

II – imprimir à ação docente um espírito de serviço social e procurar despertar nas alunas o senso de dignidade, em relação à função da mulher na família e na sociedade;

III – observar rigorosamente o horário de funcionamento das respectivas aulas;

IV – dar execução integral aos programas ou apresentar as razões que impediram de fazê-lo;

V – lançar no registro da classe o sumário das aulas;

VI – julgar as atividades das alunas nos trabalhos de classe, bem como as provas parciais e finais;

VII – comparecer às reuniões a que forem convocados pela Direção;

VIII – acatar e cumprir as determinações da Direção do estabelecimento.

Art. 21º - São deveres das assistentes:

I – orientar as alunas nos trabalhos práticos ou estudos, de acordo com as instruções recebidas dos professores;

II – substituir o professor em seus impedimentos;

III – acompanhar as alunas nas visitas às instituições de assistência à infância;

IV – fornecer ao professor elementos resultantes da própria observação para julgamento dos trabalhos das alunas e sua classificação;

V – responsabilizar-se pelo material utilizado nas aulas;

VI – permanecer no estabelecimento no horário integral;

VIII – participar de bancas de exame e realizar as tarefas extra-classe para as quais forem designadas pela Direção.

Art. 22º - Serão fixados em lei a forma de provimento dos cargos de professores e assistentes bem como os vencimentos e gratificações que deverão perceber.

DA MATRÍCULA

Art. 23º - A matrícula da Escola de Mães processar-se-á na 2ª quinzena de fevereiro.

Art. 24º - A matrícula se fará mediante requerimento da interessada dirigindo à Direção da Escola, acompanhado da seguinte documentação:

I – Prova de idade.

II – Prova de identidade.

III – Atestado de vacina anti-variólica recente.

IV - Prova de casamento ou de maternidade, para as candidatas de menos de quinze anos de idade.

§ único – Será negada matrícula às candidatas de menos de quinze anos, exceto quando apresentarem uma das provas previstas no inciso IV do Art. 24º, deste Regulamento.

Art. 25º - As candidatas serão submetidas à inspeção médica no gabinete médico da Escola.

§ único – Será recusada matrícula à candidata cuja inspeção comprovar a existência de moléstia transmissível.

Art. 26º - Além dos documentos enumerados no Art. 24º, exigir-se-á das candidatas à matrícula na Escola de Mães:

I – Para o nível médio, atestado de terminação de curso primário, ou aprovação em exames de admissão desse nível.

II – Para o nível superior, certificado de curso secundário – ginásio ou colégio – ou aprovação em exame de admissão nesse nível.

§ único – A matrícula no nível inferior se fará independentemente de prova de conhecimentos.

DA DURAÇÃO DOS CURSOS, DO ANO LETIVO, DO REGIME DE TRABALHO ESCOLAR

Art. 27º - O curso da Escola de Mães terá a duração de um ano letivo.

Art. 28º - O ano letivo começará a 1º de março e terminará a 15 de dezembro.

Art. 29º - O horário escolar será organizado pelo Diretor, antes do início dos cursos, fixando-se três horas de trabalho teórico pela manhã, um período para almoço e repouso, e trabalho prático na creche durante a tarde.

Art. 30º - Será obrigatório a freqüência às aulas, excursões, trabalhos práticos ou outras atividades determinadas pela Direção ou pelos professores, em qualquer dos cursos, e perderá o direito ao atestado de terminação de curso a aluna que houver faltado um quarto das atividades programadas em cada disciplina.

DAS PROVAS MENSAIS E DO EXAME FINAL

Art. 31º - Haverá, em cada matéria, na última aula de cada mês, uma revisão, oral ou escrita, a critério do professor, de acordo com o nível da classe, abrangendo a matéria versada no mês, bem como apresentação da documentação dos trabalhos práticos realizados, para a atribuição de notas mensais.

Art. 32º - As notas mensais poderão variar de 0 a 10, atribuindo-se a nota máxima cinco a cada uma das provas – teórica e prática.

Art. 33º - As provas finais se realizarão na primeira quinzena de dezembro.

Art. 34º - Só poderão concorrer às provas finais as alunas que alcançarem no mínimo cinco, como média anual, a qual resultará da média aritmética das provas mensais.

Art. 35º - O julgamento das provas finais caberá a uma comissão examinadora de três professores, designada pela Direção da Escola e da qual fará parte o professor da cadeira.

Art. 36º - A nota final resultará da média aritmética dos graus atribuídos à examinanda, pelos três membros da comissão examinadora.

Art. 37º - Será aprovada a aluna que obtiver a nota final mínima de cinco em cada matéria e seis no conjunto das quatro matérias.

DOS ATESTADOS

Art. 38º - Às alunas que concluírem o curso da Escola de Mães serão conferidos atestados, em que conste o nível do curso freqüentado bem como o grau de preparo básico inicial.

DO CORPO DISCENTE

Art. 39º - São deveres das alunas da Escola de Mães:

I – comparecer pontualmente às aulas, trabalhos práticos, provas, visitas ou realizar outras atividades do curso para as quais forem convocadas;

II – apresentar-se com vestuário asseado e discreto, quer nas aulas, quer nas excursões;

III – conservar, seja durante as aulas ou outras atividades a que estejam presentes os professores e seus auxiliares, seja no decurso de atividades livres, a atitude respeitosa e digna indispensável à eficiência do estudo e ao bem próprio e coletivo;

IV – proceder com rigorosa probidade, tanto na realização das provas como na execução de qualquer trabalho;

V – praticar rigorosamente boas maneiras no trato com a Direção, professores, colegas, pessoal administrativo e de serviço;

VI – concorrer para a manutenção da ordem e boa apresentação da Escola, creche e suas dependências, bem como para a conservação do prédio e aparelhagem da Escola, indenizando-a dos prejuízos que possam causar;

VII – cooperar com a Escola e as colegas nas atividades que lhes forem atribuídas;

VIII – contribuir, pela atitude intelectual, moral e social, mantida no estabelecimento ou fora dele, para elevar no conceito da sociedade a Escola de Mães.

Art. 40º - Serão passíveis de admoestação ou cancelamento definitivo da matrícula as alunas que faltarem ao cumprimento dos deveres especificados no Art. Anterior.

§ único – Na aplicação das penas disciplinares, a Direção terá em vista os objetivos da Escola e a necessidade de viver tais objetivos em seu ambiente.

Art. 41º - São direitos das alunas:

I – expor as dificuldades encontradas nos trabalhos escolares em qualquer matéria ou em sua situação particular e solicitar do respectivo professor auxílio e conselho;
II – liberdade na organização dos grupos para realização de visitas ou outras atividades fora do recinto da Escola.

DO PESSOAL ADMINISTRATIVO E DE SERVIÇO

Art. 42º - Caberá a um secretário manter atualizados todos os livros e fichários necessários para o registro da vida do estabelecimento.

Art. 43º - Os serviços da portaria ficarão a cargo de um porteiro, que terá tantos serventes quantos forem necessários para a guarda, conservação e asseio do edifício.

PROGRAMA DOS CURSOS DA ESCOLA DE MÃES

Objetivos Gerais:

I – Fornecer os conhecimentos básicos que habilitem as mães a proporcionar aos seus filhos condições e recursos mais favoráveis ao desenvolvimento integral e harmônico.
II – Formar atitudes adequadas em relação à maternidade e despertar o senso de responsabilidade em face do problema da criação e educação da criança.
III – Formar hábitos convenientes no contato efetivo com crianças.
IV – Levar as alunas a estabelecer e realizar o propósito de procurar o ajustamento da própria personalidade e de criar em seus lares condições que atendam as necessidades de desenvolvimento e de formação moral e espiritual das crianças.

INTRODUÇÃO À PUERICULTURA

UNIDADE I – *A família*

1. Função da família.
2. A família como grupo biológico e como grupo social.
3. Importância da vida em família e do papel que nela compete à mulher.
4. Condições que possibilitam uma família bem constituída – aspectos morais, legais, econômicos, biológicos, psicológicos e sociais.
5. Direitos e deveres de cada membro no grupo familiar.
6. Legislação referente à família em nosso País.

UNIDADE II – *A criança em geral*

1. A significação do nascimento de uma criança para os pais.
2. A estabilidade da família como um dever dos pais em relação aos filhos.
3. Direitos da criança e situações práticas em que se exercem.
4. Deveres dos pais e demais parentes para com a criança na sua criação e educação.

5. O lar como garantia de segurança afetiva e material para a criança.

UNIDADE III – *O récem-nascido*

1. A mãe como proteção natural da criança a partir da concepção. O aborto provocado como infanticídio.
2. Cuidados necessários à gestante.
3. Condições normais do recém-nascido; primeiros cuidados.
4. O dia do recém-nascido – alimentação, sono, higiene.
5. O desenvolvimento nas primeiras semanas – peso e estrutura normais.
6. Preceitos higiênicos quanto ao asseio, sono, alimentação e vestuário.

UNIDADE IV – *A criança no primeiro ano de vida*

1. O desenvolvimento normal, mental e físico.
2. O dia da criança – cuidados necessários.
3. A alimentação natural, artificial e mista.
4. Horário do sono e refeições nos quatro primeiros meses.
5. A alimentação nos meses seguintes. Cuidados especiais em relação à quantidade dos alimentos.
6. Formação de hábitos relativos ao sono, alimentação e eliminação.

UNIDADE V – *A criança de um a seis anos*

1. O desenvolvimento dos comportamentos – motriz, de adaptação, da linguagem e da conduta pessoal-social.
2. Cuidados gerais para o sadio desenvolvimento da criança.
3. Relações da criança no ambiente familiar. A atitude dos adultos que cercam a criança entre si e para com a criança.
4. O que a criança deve aprender nessa fase.
5. Jogos e brinquedos, seu valor e significado no desenvolvimento da criança.

UNIDADE VI – *A criança em idade escolar*

1. Desenvolvimento normal nesta fase.
2. Hábitos que se devem formar em relação ao comportamento social.
3. Distribuição do tempo da criança em relação ao trabalho, repouso e recreação.
4. Os deveres dos pais para com a escola.
5. Relações de pais e professores.
6. Como atender a criança doente.

NOÇÕES DE PSICOLOGIA GERAL E DA CRIANÇA

Unidade I – *A família*

1. Problemas psicológicos da vida quotidiana. Sua interpretação dentro das concepções da psicologia moderna.
2. Estudo da motivação da conduta e dos graus da consciência.
3. Controle. Conflitos. Mecanismo de defesa da personalidade.
4. Higiene Mental – seu valor, finalidade, princípios e aspectos na criança e no adulto.
5. Estudo, pelas alunas, da própria personalidade, com o fim de resolver seus problemas psíquicos.

UNIDADE II – *A criança em geral*

1. Fatos que interessam à psicologia da criança.
2. Fontes de material e métodos para o estudo da criança.
3. Explicação e compreensão na vida anímica.
4. Diferenças individuais e problemas da evolução da criança.
5. Direitos da criança de ser compreendida em sua evolução e atendida em suas necessidades de crescimento.

UNIDADE III – *O recém-nascido*

1. Origem da personalidade.
2. O equipamento do recém-nascido.
3. Formas de atividade do recém-nascido; sua significação no desenvolvimento ulterior do indivíduo.
4. O problema da motivação da atividade da criança e sua evolução.

UNIDADE IV – *A criança no primeiro ano de vida*

1. A evolução da criança no primeiro ano de vida.
2. Maturação e aprendizagem.
3. Normas de desenvolvimento. Escala de Gesell.
4. O jogo funcional.

UNIDADE V – *A criança de um a seis anos*

1. Desenvolvimento psíquico da criança até seis anos.
2. Como a criança aprende. Valor do condicionamento na formação dos hábitos. Significação, para a aprendizagem, da aprovação social, da experiência, da curiosidade, da imitação, da sugestão.
3. Atividade lúdica, sua significação no desenvolvimento normal da criança.
4. A influência do lar, a experiência dos primeiros anos na formação da personalidade.

UNIDADE VI – *A criança na idade escolar*

1. Critérios para a fixação da idade escolar.
2. O jogo e o trabalho nesta fase.

3. Características do pré-adolescente e do adolescente, e conseqüente orientação educativa.
4. Crianças difíceis – características, causas, tratamento.

NOÇÕES DE BIOLOGIA E HIGIENE

UNIDADE I – *A família*

1. Hereditariedade – conceito, mecanismo e princípios.
2. Hereditariedade e meio.
3. Aspectos herdados. Distinção entre hereditário e congênito.
4. Eugenia – princípios, aplicações e restrições dentro de uma concepção cristã da vida.
5. Deveres dos que vão se unir pelo casamento em relação às condições de saúde. Direito da criança de receber boa herança.

UNIDADE II – *A criança em geral*

1. Os direitos da criança em relação à saúde.
2. Conservação da saúde da criança e prevenções de doenças.
3. Hábitos higiênicos e seus fundamentos teóricos.
4. Medidas protetoras e preventivas.
5. Exames físicos periódicos. Ficha antropométrica.

UNIDADE III – *O recém-nascido*

1. As etapas do desenvolvimento pré-natal e os fatores que afetam este desenvolvimento.
2. Dotação constitucional e toxemias maternas.
3. Higiene da mãe nos períodos pré e post-natais – alimentação, repouso, atividade.
4. A regularização das funções no recém-nascido.

UNIDADE IV – *A criança no primeiro ano de vida*

1. A alimentação como um fator da saúde.
2. Estudos dos princípios fundamentais da nutrição humana e sua aplicação na alimentação de indivíduos e de grupos sob várias condições fisiológicas e econômicas.
3. Tipos de alimentos necessários ao homem.
4. A alimentação da criança no primeiro ano de vida.
5. O problema da subnutrição.

UNIDADE V – *A criança de um a seis anos*

1. Desenvolvimento físico da criança.
2. O sol e o ar livre na saúde da criança.

3. A dentição – dentes temporários e dentes permanentes.
4. A cárie dentária – causas, tratamento, cuidados preventivos.
5. Acidentes da dentição e moléstias da primeira infância.

UNIDADE VI – *A criança na idade escolar*

1. Moléstias infecciosas.
2. Influências do solo, do ar, da água e da luz no estado sanitário.
3. Glândulas endócrinas e seus distúrbios.

EDUCAÇÃO DOMÉSTICA

UNIDADE I – *A família*

1. O lar. Importância de um lar confortável na vida da família.
2. As necessidades fundamentais da família. A significação do trabalho.
3. O equilíbrio financeiro como condição de harmonia doméstica. O equilíbrio das necessidades fundamentais com o orçamento familiar em vários padrões de vida.
4. Necessidade de contabilidade doméstica: orçamento mensal e registro. Quotas proporcionais para as despesas com habitação, alimentação, vestuário, assistência médica, educação dos filhos, diversão, previdência.

UNIDADE II – *A criança em geral*

1. Os direitos da criança em relação ao lar.
2. Ambiente. Vida no campo e na cidade.
3. Habitação – dependências da casa, higiene e arranjo de cada uma no sentido de torná-la agradável e adequada a seus fins; móveis e utensílios, ornamentação. Iluminação e arejamento.
4. Combate aos insetos daninhos. Água potável. Remoção dos detritos.
5. O quarto e a cama da criança. Ventilação, luz, uso de telas. O quarto ou o lugar de brinquedos.

UNIDADE III – *O recém-nascido*

1. Preparo, conservação e uso das roupas.
2. O enxoval do bebê.
3. Roupa de cama e de mesa.
4. Vestuário masculino e feminino – confecção, processos de lavagem. Rol.
5. Arranjo das camas, mesa e gavetas.

UNIDADE IV – *A criança no primeiro ano de vida*

1. Preparo, conservação e uso dos alimentos.
2. Cuidados especiais na alimentação da criança.
3. Planos de dietas que incluam os alimentos essenciais.

4. Organização e execução de cardápios para a creche e o refeitório das alunas da Escola.

UNIDADE V – *A criança de um a seis anos*

1. Relações entre os membros da família com base na afeição e compreensão da vida em comum.
2. Tratamento entre os cônjuges e entre pais e filhos.
3. Relações sociais.
4. Hábitos de cortesia e boas maneiras como expressão de respeito e consideração pela personalidade alheia.

UNIDADE VI – *A criança na idade escolar*

1. A cooperação social através da escola.
2. Círculo de Pais e Mestres.
3. Centros cultuais e recreativos.
4. Associação de ex-alunos.

Secretaria de Educação e Cultura. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, 1948-1949.

PLANO DE LIÇÕES

Organizados e executados pelas alunas do curso de aperfeiçoamento da Escola Normal de Porto Alegre, nas classes de prática profissional, sob a direção da professora de pedagogia Srta. Olga Acauan.

PROJETO

Como aproveitar bem os meses de férias sob o ponto de vista da saúde.

Preparo mental ou motivação – Como ponto de partida deste projeto, pode-se entreter uma palestra como a classe, em que se trate da necessidade do descanso, após vários meses, durante o ano, de trabalho mental e esforço físico. Pode-se ainda aproveitar qualquer fato relativo a este assunto, como a chegada tardia de um aluno que esteve veraneando ou algum relato, feito pelos alunos, do modo como aproveitaram suas férias.

Depois de fazer ver a necessidade do descanso, leva-se a classe a achar o melhor meio de satisfaze-la. Assim chegará a conclusão da finalidade das férias.
Palestra sobre o veraneio e os diversos modos de veranear: praia, campo e serra, como ponto de partida do estudo do projeto "Como aproveitar bem os meses de férias, sob o ponto de vista da saúde".
Os alunos devem tomar informações e fazer certas observações necessárias, procurar gravuras e fotografias da serra, do campo, da praia.
Essas informações serão aproveitadas na próxima aula, quando se fará o DESENVOLVIMENTO da lição, estudando-se o veraneio, nos seus diversos aspectos e evidenciando-se suas vantagens, através de gravuras, fotografias, quadros e leituras. Estabelecer quais as pessoas que devem veranear em praia, campo ou serra, sob o ponto de vista da saúde.
Encarecer o valor da consulta médica, antes do veraneio.
Dirigir a atenção dos alunos, para o ar dos campos, muito puro, pela abundância de oxigênio, comparando-o com o dos grandes centros de população.

Falar, com animação e colorido, nos encantos da *praia;* fazer os alunos descreverem as diversas atividades que preenchem um dia na praia, do amanhecer ao anoitecer. Observar que se deve deitar e levantar cedo e que um passeio na praia, pela manhã, vale mais que todos os outros feitos à tarde. Causa disso.

O banho de sol – Estudar a ação benéfica do sol, sobre o nosso organismo, o poder vitalizante e microbicida da luz solar. Estabelecer as melhores horas de tomar banho de sol e os modos mais eficazes de fazê-lo. Duração e graduação do mesmo.

O banho de areia – Sua aplicação e modo de tomá-lo.

O banho de mar – Sua ação sobre a saúde. Maneira de tomá-lo. Os melhores modos de receber a onda. Tempo de duração do banho de mar. Perigos que traz a imprudência de se ir para longe da praia, dentro do mar. Contra-indicação dos banhos de mar.

> O banho de rio. A natação.
> Exercícios físicos: a ginástica, sua necessidade, hora e lugar em que deve ser feita. Jogos com bola, corridas, exercícios recreativos e passeios agradáveis, feitos na praia.
> A pesca, como entretenimento.
> Estudo das furnas, dos rochedos e dos cômoros de areia, de uma praia.
> Levara classe a enumerar e estudar as nossas praias e o que há de característico em cada uma delas, ilustrando sempre que possível.

Em seguida, se passará ao estudo do veraneio no *campo*, fazendo descrever um dia passado no mesmo.

> Falar nas fazendas, nos encantos do campo, nos passeios a pé e a cavalo, no descanso físico e de espírito, que aí se goza.
> Melhores lugares de veraneio, no campo, em nosso Estado.

Passar-se-á depois ao estudo do veraneio de *serra,* descrevendo as diversas atividades de um dia, na serra.

> A ginástica, os passeios a pé e a cavalo, a escalada aos morros. Vertentes, lagos e outras belezas naturais da serra, devem merecer especial estudo, ilustrando sempre com gravuras, fotografias ou desenhos.
> Principais núcleos de veraneio na serra, em nosso Estado.
> Falar nas medidas a tomar, quando não for possível o veraneio fora da cidade: passeios aos arrabaldes, educação física, prática de desportos, a natação, por excelência; freqüência aos "Jardins de Recreio"; deitar e levantar cedo.

REALIZAÇÕES

Para fixar as noções aprendidas durante esta lição, pode-se propor à classe o plano da construção de uma praia, - por exemplo: "Torres" – no tabuleiro de areia, o que vai dar lugar a exercícios variados de trabalhos manuais: casas de banho, usadas na praia, guarda-sol, jogos diversos, vestir bonecos com trajes apropriados, construir embarcações; acidentes geográficos, etc.

Recomenda-se ainda a organização de dois quadros, um dos quais represente o veraneio na serra e o outro, no campo, com suas respectivas condições e atividades.

Pedem-se ainda aos alunos redações, leituras e conferências, todas ligadas ao assunto em estudo. Também um relatório sobre a lição dada.

Tyrce Alves

Aluna do II ano do Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal.

Nota: Este projeto foi realizado no V ano do Curso de Aplicação da mesma Escola, sob a orientação da aluna que o subscreve.

PROJETO
A FEIRA ESCOLAR

Em uma de nossas aulas de Prática Profissional, no Curso de Aplicação, surgiu, ocasionalmente, entre as crianças, a idéia de uma Feira Escolar.

Este assunto despertou logo a atenção e o interesse da classe em que praticávamos, que se propôs organizar uma.

Atendendo a necessidade que tem os pequenos, neste período escolar, de conhecer os pesos e as diferentes medidas, aplicadas freqüentemente na vida diária, e, de acordo com o princípio da Escola Nova, que procura transformar a vida escolar numa miniatura da vida real, resolvemos aproveitar essa sugestão, que nos pareceu apropriada ao conhecimento e aplicação dos mesmos.

Estava, assim, ideado o projeto e nos apressamos a guiar as crianças na sua realização. Travou-se, então, uma animada palestra, entre os pequenos, a fim de chegar a um acordo sobre as mercadorias que deviam constituir o empório da Feira Escolar, apressando-se, cada um, em querer fornecer o material necessário: arroz, feijão, frutas da estação, objetos variados, papel, cordão, retalhos de fazenda conseguidos em casa, pedrinhas, conchas, etc.

Determinados os artigos que constituíram a Feira Escolar, perguntamos si os pequenos estavam a par dos preços. Sugerimo-lhes, então, diversas fontes de informações, tais como: vendedores ambulantes, armazéns, mercados, etc, e um pequeno participou que tinha visto, em um jornal, uma tabela de preços dos gêneros do nosso mercado.

Propusemos que os preços por eles adotados, fossem os mesmos que vigorassem no comércio na ocasião, para que deveriam recorrer aquelas fontes de informações.

> No dia marcado para recolher o material, era um gosto ver os pequenos sobraçando embrulhos, com sua contribuição para a Feira.
> Surgindo, então, a questão da oscilação dos preços, com ela veio a necessidade de levar os pequenos ao museu da escola, para o estudo dos nossos principais produtos e a consulta de boletins comerciais, estatísticas, gráficos, etc, afim de que os pequenos verificassem que os preços dependem da produção, exportação, etc.
> Foi ocasião apropriada para levá-los ao estudo das nossas principais culturas, com suas zonas de produção, dos gêneros de primeira necessidade, matérias primas e sua procedência, comércio local, questões de câmbio, etc.
> Entrou a classe em relação com o professor de Trabalhos Manuais, e este, imediatamente, se prontificou a ajudá-la, fornecendo material para a construção da tenda da Feira. Foi, em seguida, escolhido um canto da sala de aula para a instalação da mesma.
> Dobraram os alunos quadriláteros e triângulos para a construção de saquinhos e cartuchos de papel, destinados ao acondicionamento de gêneros, frutas, etc., bem como recortaram etiquetas para os preços. A decoração da tenda ficou a cargo das meninas, que consultaram várias revistas, escolhendo, afinal, uma decoração sugestiva.
> Como em todo trabalho, é necessário um chefe e auxiliares, foram eles eleitos pelos próprios alunos e imediatamente entraram em atividade nos seus respectivos cargos.
> Os restantes alunos, constituíram a freguesia da Feira.
> Nesta se vendia toda a sorte de objetos, guloseimas, fazendas, miudezas, enfim, secos e molhados. Entretanto, para que as transações se realizassem, como na vida real, era necessário a moeda. Não dispondo os compradores de moeda real, lançou-se mão da sua representação, sendo desenhada e recortada em papelão pelos alunos.

Esta preparação deu lugar ao ensino sumário das diversas moedas e especializado da nossa, sua utilidade e história.

> Desejando um dos fregueses, em visita à Feira, comprar arroz, o empregado teve de pesá-lo, usando para isto a balança.
> Este e outros fatos, deram lugar a que entrassem os alunos em relação com o quilograma e seus submúltiplos, os quais foram aplicados inúmeras vezes, em pesagens diversas, o que lhes deu um conhecimento completo real, dos mesmos.

Mais tarde, despertado já o interesse para a balança, aproveitamo-lo, dando a conhecer as diversas espécies de balanças, seu emprego e princípio em que se baseia a sua construção.

No balcão em que se vendia leite, houve um ligeiro desentendimento entre o empregado e o freguês, com relação à medida a usar. Despertada a atenção geral, este fato veio ao encontro dos nossos desejos, pois o momento era oportuno ao estudo do litro.

Acalmados os ânimos, perguntamos, apresentando as diversas medidas de capacidade, qual dos alunos seria capaz de indicar a medida usada pelos leiteiros.

Fizemos comparar o quilograma e o litro. Múltiplos e submúltiplos do litro; diferentes espécies de medidas de capacidade; aplicações copiosas das mesmas.

Na venda de fazenda usaram os alunos o metro, medida que já conheciam, mas de cujo emprego não tinham idéia precisa.

Com o uso freqüente do metro, sentiram a necessidade de conhecer, para aplicar, os seus submúltiplos e as diversas espécies de metro. Era o momento oportuno para guiá-los no estudo do decímetro, centímetro, milímetro e na sua aplicação, o que se fez com resultados ótimos, pois não só puderam aprender, praticamente, as suas relações, como o seu exato emprego, medindo extensões variadas.

O fim que visávamos, foi além da nossa expectativa, pois fazia prazer ver a precisão com que usavam os pesos e diversas medidas e a facilidade com que manejavam os trocos, consciente dos papéis que lhes tinham sido confiados. Assim, a Feira Escolar permitiu que ocupássemos útil e agradavelmente as crianças, durante alguns dias, surgindo, em cada um deles oportunidade para o estudo de várias e interessantes questões do programa.

E não foi só isto. A alegria dos pequenos, o apoio geral dos professores que auxiliaram os alunos com informações, o entusiasmo com que foi realizado o projeto pela classe, tudo isto concorreu para que se coroasse de pelo êxito o nosso trabalho, êxito devido em sua maior parte, à orientação que lhe demos, inspiradas na técnica do "learning by doing" ou seja do Método de Projeto.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram estudados os seguintes assuntos do programa:

Aritmética: Metro, litro, quilograma e seus submúltiplos. Noção sumária de câmbio. Conhecimento e aplicação da moeda brasileira (prática de trocos). Cálculo mental.

Geometria: Cilindro, triângulo e sua dobradura: perímetro, propriedades mais comuns dos quadriláteros em geral e sua dobradura.

Educação higiênica: Acondicionamento e higiene dos alimentos. Necessidade de preservá-los das moscas e poeiras. Prejuízos causados pelas moscas.

Educação Social: Necessidade de respeitar as medidas da Inspetoria de Higiene. Disposições legais sobre a instalação e duração das feiras livres. Impostos. Honestidade do comércio. Dever de empregar medidas rigorosamente certas.

História: Evolução das práticas comerciais. Como se efetuava o comércio antigamente (troca de produtos entre si). Progressos econômicos e sociais da localidade.

Geografia: Procedência dos gêneros alimentícios. Riquezas naturais, produções, comércio e indústria da localidade.

Física: Alavancas e balanças. Suas aplicações.

Maria Moura
Leonor Teixeira

Alunas do II ano do Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal.

PROJETO
CORREIO ESCOLAR

Surgiu este projeto no VI ano do Curso de Aplicação, devido ao seguinte fato: haviam recebido os alunos uma carta de uma ex-coleguinha que, residente, então, em outro Estado, escrevia dando notícias de sua nova escola e do que por lá se fazia. Pedia também que lhe contassem as ocorrências da nossa, no presente ano.

Quando se tratou de responder, surgiu interesse pelo intercâmbio de relações entre os alunos do VI ano e os atuais colegas da pequena que escrevera.

Aproveitamos então a oportunidade, para lhes mostrar como seria interessante estabelecer uma correspondência, não só com os alunos de outros Estados, mas ainda com os gaúchos de todos os municípios. E assim nasceu a idéia da fundação de um "Correio Escolar".

Travou-se então animada palestra sobre as vantagens desta instituição, que permitiria a todos os alunos da Escola comunicar-se entre si, trocar idéias, narrar fatos interessantes ocorridos ou não no ambiente escolar, enfim interessar-se por tudo quanto ocorresse dentro de nossa Escola, pois que esta pertence a *todos*.

Além disso, teria outras finalidades entre as quais a principal seria exercitar as crianças na redação epistolar e corrigir-lhes a linguagem escrita. Por esta razão, as cartinhas, antes de serem remetidas, seriam lidas pela professora e corretas pela autora.

Seria assim o "Correio Escolar" o traço de união, entre todos os colegas do Brasil, do interior do nosso Estado, bem como dos diferentes anos de nossa Escola, visto que a ação do "Correio Escolar" irá transpor os limites do Rio Grande para nos trazer notícias dos patriciozinhos do Norte e Centro do Brasil.

Levaram-se então os pequenos a ver a necessidade de uma visita à Repartição Geral do Correio, afim de conhecer-lhe a organização. Interessaram-se logo por observarem, bem de perto, o serviço do Correio e resolveram fazer, no dia seguinte, a visita a este estabelecimento.

Encantado pelo interesse das crianças, o próprio Diretor do Correio forneceu-lhes as informações que buscavam, levando-as a visitar as diferentes sessões e explicando-lhes como era feito o serviço.

No dia seguinte, já estando as crianças devidamente preparadas, começou-se a lição, levando os pequenos a salientar toda a utilidade do serviço postal.

Graças ao Correio e também ao Telégrafo, é que sabemos notícias de todas as partes do mundo. Não fora o Correio e o Telégrafo e não conheceríamos dia a dia, os acontecimentos científicos, geográficos, sociais e políticos do Brasil, de toda a América e dos outros Continentes.

Como teríamos notícias das pessoas queridas, se não trocando cartas com elas?

Assim, compreenderam as crianças a importante função do Correio, como um dos principais fatores de comunicação entre pessoas distantes, da identificação do indivíduo com a sociedade universal.

Levaram-se os pequenos a notar a facilidade com que os homens se comunicam, hoje, graças ao Correio. Foi oportuno, então, estudar o histórico do Correio. Comparou-se o tempo gasto, antigamente, para uma carta chegar a seu destino com o que ela hoje gasta, pelas vias marítimas, terrestre, e enfim pela via aérea.

Ficaram assim justificados os impostos que pagamos para o custeio desse importante serviço.

Tratou, então, a classe da organização do "Correio Escolar", discutindo a necessidade de funcionários para este correio. Lembrando-se os pequenos das diferentes categorias de empregados do Correio visitado e suas atividades nas diversas seções, elegeram dentre eles um

aluno de cada aula para retirar as cartas da caixa e outro para distribui-las em classe, bem como uma diretoria central para dirigir e fiscalizar o serviço.

Ficou assim fundado o "Correio Escolar".

A caixa do correio, trabalho de Sloyd, foi construído pelos meninos.

Começaram os pequenos a dirigir-se, por meio de cartas, a seus amiguinhos e foi oportuna a recordação da maneira de escrever um bilhete ou uma carta, de iniciar e desenvolver o assunto.

Como na aula não havia envelopes, foi necessário que os alunos aprendessem a construi-los. Recordaram-se então noções de geometria a respeito do retângulo, diagonais, centro, etc.

Subscritaram-se, depois, os envelopes, surgindo a questão dos tratamentos que então se usam. Escrita a carta, era preciso usar o selo, cuja origem foi estudada, realçando-se a insignificância do imposto, relativamente ao trabalho despendido por um sem número de empregados, para que a carta chegue a seu destino.

Ficou resolvido que, dentro da escola, usaríamos um selo feito pelos próprios alunos, cujo desenho seria a expressão do assunto dominante em classe.

Tratou-se em seguida da honestidade dos empregados do Correio, incapazes de violar correspondência. Podiam, se não tivessem a noção exata do dever, tornar-se senhores de muitos segredos, confiados ao papel.

Incitou-se os pequeninos a imitar este bom exemplo, pondo nos menores atos de sua vida toda a honestidade.

Falou-se também no dever de delicadeza de pedir licença, para ler uma carta diante de outras pessoas.

O Método de Projeto implica o ensino globalizado. Ao realizar uma construção ou uma dramatização, é oportuno e necessário o estudo de várias questões relativas a diversas disciplinas.

Tendo-se, pois realizado o projeto do Correio e sendo utilizado constantemente o papel, a tinta e a cola, a ocasião foi propícia ao estudo deste materiais.

Ao fabricar os envelopes, foi estudado o papel, depois a tinta e finalmente a cola.

As crianças já estavam interessadas pelo assunto, mas ainda foi avivado este interesse, salientando-se os benefícios que o papel vem prestando à civilização.

É, nos dias de hoje, uma folha de papel que, atravessando os mares, vem nos falar dos povos que habitam outros continentes.

É ainda numa folha de papel que extravasamos nossos sentimentos, para comunicá-los a uma pessoa querida, a quem a distância nos impede de ver.

É o papel que torna possível a impressão de livros sem os quais a civilização não seria perpetuada.

Foi uma folha de papel que levou a Portugal a notícia do descobrimento de nossa terra.

Graças ao papel, têm as crianças agora seus livros que manuseiam com prazer, ao passo que antes da invenção do papel as crianças iam à escola, carregando pesados tijolos de argila muito fina. Eram eles os seus livros, ai estavam gravados os conhecimentos.

Proporcionando-nos o papel tão grandes benefícios, merece que o conheçamos, que saibamos sua história.

Convidaram-se, pois, os pequenos para estudá-los.

Encarregou-se a classe de organizar uma conferência a respeito do papel.

Os alunos foram obrigados a fazer uma larga pesquisa de dados, de informações, material ilustrativo.

Em aula, a professora apenas guiou-os, dando-lhes a orientação a seguir.

Foi estabelecido o trabalho em comunidade, pois, foi necessário um auxílio mútuo entre os alunos, contribuindo cada um com seu trabalho.

Aproveitando o material trazido pelos alunos , foi feita a observação das diferentes qualidades de papel: de carta (algodão ou linho), de seda, de embrulho, encerado, transmissor, crepom, de jornal, de filtro, etc. Foram observadas, experimentalmente, as suas qualidades (transparente, fino, flexível, acetinado, etc).

Graças ao grau de adiantamento dos alunos, foi possível desenvolver o estudo deste assunto até a fabricação do papel. Compreenderam logo que as matérias primas empregadas variam com a qualidade do papel. Compararam o papel de carta com o de embrulho, com o papel de jornal e com o papel transmissor.

Chegaram, então, graças às suas pesquisas e às nossas informações à conclusão de que, quaisquer que sejam as substâncias empregadas na fabricação do papel, são sempre realizadas as seguintes operações:

a) Preparação da pasta – Modo de preparar a pasta de trapos, de fibras ou mesmo de papel. Máquinas que realizam estas operações. A pasta, sua classificação, refinação e tintura.

b) Fabricação do papel – Observação das máquinas , por onde passa a pasta. Mecanismo das mesmas, graças ao qual a pasta se transforma em folhas de papel; secagem das mesmas e divisão do papel em folha, agrupamento das mesmas em caderno ou resma.

Passou-se, depois, aos dados históricos.

Há muitos séculos, o papel era conhecido, por um povo da África (egípcios). Foi este o primeiro povo que teve a idéia de fabricar uma matéria própria, para receber a escrita. Falaram no papiro e apresentaram gravuras da planta. Observaram no mapa o Egito, mostrando o Nilo em cujas margens crescia a planta de onde os egípcios extraiam o papiro.

Fizeram, depois, ligeiro estudo da fabricação do papiro. Disseram que o papiro era muito delicado, fácil de rasgar e quebrar, por isso em alguns países substituíram-no por peles de carneiro e de cabra. E, assim, se fez o estudo do pergaminho.

Informou um pequeno ter lido numa revista, que ainda hoje, se encontram nos grandes museus do mundo, cartas e sermões de S. Agostinho, escritos em papiro.

Falaram no pergaminho, no seu preço muito elevado que tornava difícil a aquisição de livros.

Notaram que um dos maiores benefícios que no trouxe o aperfeiçoamento da indústria do papel, foi o de poder adquirir bons livros por pouco preço. Um pequeno, buscando uma informação, encontrou uma gravura, representando Anchieta a escrever na areia. Foi lembrado que se deve à falta de papel o ter Anchieta escrito seu poema à Virgem, nas areias da praia. Lembrou, ainda, um pequeno que o diploma de seu pai era escrito em pergaminho. Viram, então, os alunos que o pergaminho é ainda usado na redação de documentos a que desejamos assegurar uma duração indefinida.

Investigando, souberam às crianças que foram os chineses e japoneses os primeiros que fabricaram papel com fibras de bambus, cascas de amoreira e de outras árvores. Deram uma ligeira notícia sobre seu modo de fabricação.

O segredo dos chineses foi transportado para a Europa e ai era o algodão empregado na fabricação do papel. Viram que, como era raro o algodão na Europa, havia necessidade de importá-lo do Oriente, tornando-se assim o papel muito caro, adquirindo deste modo as crianças

noções históricas, relativas ao comércio europeu com o Oriente. Assim descobriram o motivo pelo qual se imaginou empregar no fabrico do papel, não fibras novas, mas outras já usadas sob a forma de tecido. Foi deste modo que se começaram a empregar os trapos nessa fabricação e atualmente nela se aproveitam os próprios papéis velhos. Hoje a fabricação está muito aperfeiçoada, contudo, na Sicília, ainda se fabrica o papiro em pequena quantidade. No Egito se tem cultivado ultimamente o papiro.

As crianças já estavam senhoras da importância do papel na civilização. Lembraram-se de que toda esta importância é devida aos conhecimentos, às notícias que nela imprimiram. Daí o valor da tinta que permitiu tudo isso.

É a tinta que permite se registrem todas as conquistas que vamos realizando para poder legá-las às futuras gerações. Somente pela tradição oral não seria possível transmitir todas as experiências que os séculos acumularam e, se não fossem gravadas, é claro que todas se perderiam. Mas pela tinta se pode fazer um arquivo precioso de todas as descobertas realizadas por nossos antepassados. Graças a ela, a civilização deixa de ser um eterno recomeçar.

Pelos dados e informações que colheram, souberam que, na antigüidade, a tinta já era conhecida por vários povos, mas seu uso não era generalizado.

Citaram, as crianças, o nome das diversas tintas de escrita. Propuseram o projeto da fabricação de uma tinta, buscando informações e trazendo o material necessário. Preparou-se em classe a tinta de escrever, o que deu lugar ao conhecimento da natureza das substâncias nela empregadas: tanino ou nozes de galha, sulfato de ferro, goma arábica e das qualidades que as mesmas conferem às tintas (colorido: sulfato de ferro; fluidez: açúcar; aderência: cola). Concluíram também que a tinta ainda deve ser firme. Eis a fórmula pela qual foi preparada a tinta:

Nozes de galha machucadas ou tanino.....duas partes

Sulfato de ferro.....uma parte

Goma arábica.....uma parte

Água.....32 partes

Depois de preparada esta tinta, as crianças experimentaram-na. Lembrou um pequeno que ainda se podia preparar outra tinta de escrever, de uma maneira muito simples. Era a tinta de anilina, que se obteve misturando 20 grs. da anilina num litro de água. Observaram que a

tinta de anilina se prestava para os deveres escolares, servindo mesmo para a correspondência mais íntima, mas, com o inconveniente de ficarem manchadas ao contato com a água e não resistirem à ação do tempo. Não podem, por isso, ser empregadas nas escritas comerciais.

Tinta nanquim – Por investigação, souberam qual é o país onde melhor se fabrica a tinta nanquim e que na Europa, França e Alemanha, já se procura preparar tinta nanquim sem, contudo, igualar a do Japão e da China. Falaram nas substâncias empregadas nesta tinta: azeite de sezamo, verniz, graxa e cerda.

Trataram ligeiramente da "tinta simpática" e de sua preparação.

Verificaram, através de várias experiências, que estas três espécies de tinta não se prestavam todas aos mesmos fins e que a tinta varia de acordo com eles. Fizeram, então, um rápido estudo das espécies de tinta mais usadas, mencionando as substâncias que entram em sua fabricação: tinta de impressão, tinta de carimbar, tinta de marcar roupa.

Foi estudada a cola, porque um aluno, sabendo já a origem do papel queria saber de onde saia a cola com que se fechavam os envelopes. Lembraram-se as crianças de todas as aplicações da goma: é a goma que torna a tinta aderente, é ela também que permite fechar as cartas; para os pequenos organizarem os quadros que são bonitos, necessitam da goma, dela precisa o encadernador, quando fabrica os livros, enfim, quase que diariamente precisamos dela. Foram convidados os alunos para investigar, procurar dados e material para esta lição.

Pelas informações colhidas souberam que a goma arábica é extraída de diversas acácias da África tropical e da Índia. Nesse estudo, chegaram a conclusão de que as gomas *naturais*, quando o homem já as encontra na natureza e as *artificiais* quando preparadas ou fabricadas.

As crianças observaram através de experiências que as gomas são solúveis na água e aprenderam como se distinguem as gomas boas das más.

Interessados, os alunos quiseram fabricar a cola. Obtidos e estudados os ingredientes, foi ela preparada.

A professora informou-os da necessidade de ferver a cola, para preservá-la da putrefação, de adicionar-lhe uma pequena quantidade de ácido, para evitar que mofe, de agregar-lhe uma substância, como mel ou glicerina, afim de que não venha a romper-lhe ou rachar depois de aplicada.

Souberam ainda que, em geral, as colas de escritório são perfumadas, o que se consegue juntando à solução algumas gotas de essência de gerânio ou bergamota.

PROJETO CORREIO ESCOLAR

Ponto de partida – Uma carta recebida pela aula, a correspondência entre os alunos das diferentes escolas do estado e do país.

Noções do programa estudadas no desenvolvimento do projeto.

Educação social e moral – Intercâmbio de relações entre os homens, graças ao correio. O correio, como um dos fatores principais de identificação do indivíduo na sociedade universal. Trabalho realizado em comunidade. Deveres de delicadeza ao ler uma carta. Honestidade dos carteiros e demais empregados do correio. O selo como imposto. Respeito a esse imposto.

Linguagem – exercícios de redação epistolar, correção da linguagem, estudo de questões gramaticais, pontuação, etc. Palestras e conferências.

História – Estudo histórico do correio, do papel, da tinta, etc. Ligeiras noções do comércio europeu com o oriente, ao tratar da fabricação do papel.

Geografia – Estudo dos diferentes pontos onde se recebem as cartas, para serem distribuídas para o interior, as diversas vias marítimas, terrestres e aéreas, por onde são transportadas e as que ligam as duas Américas a todos os continentes. Neste estudo partir-se-á das diferentes cidades do estado ligadas pelas vias marítimas, terrestres e aéreas. Rápido estudo do Egito, da China, da Índia, do Japão, da França, da Alemanha, do Senegal ligados à história do selo, tinta, papel e cola.

Aritmética – Problemas relativos ao tempo gasto por uma carta para chegar a seu destino. Pesagem das cartas. Valor dos selos, segundo espécie das cartas.

Geometria – Recapitulação das noções de retângulo, diagonais, perímetro, ângulos, simetria, centro.

Noções comuns – Meios de transporte. Estudo da organização do serviço postal.

Jurema de Araújo Lopes, Maria de Lourdes Xavier Villamil, Elfrida Machado Roda

Alunas do II ano do Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal de Porto Alegre.

MÉTODO DECROLY
CENTRO DE INTERESSE – O AÇUCAR

OBSERVAÇÃO

Far-se-á com que as crianças notem que há açúcar nas frutas, pelo gosto doce, mais ou menos acido, e pelo açúcar que lhes fica nas mãos, quando as comem.

Levá-los a provarem a beterraba, a cenoura, para que experimentem o gosto adocicado das mesmas, e, assim cheguem à conclusão de que contém açúcar. Indagar se conhecem a cana (apresentando-a) e permitir que lhe provem o suco, para verificarem que contém açúcar.

Neste ponto, se poderá dizer às crianças de que o assunto se vai tratar – açúcar. Apresentar diversas espécies de açúcar, fazendo observar: - a cor, cheiro, sabor, estado, qualidade, solubilidade, fusibilidade – Experiências feitas pelos alunos, submetendo o açúcar à ação da água e do fogo, com o fim de comprovar essas propriedades.

Indagar de onde é extraído o açúcar, nas diferentes regiões. (Ex. no Brasil – da cana, na Europa – da beterraba) – Observação direta, se possível for, de um canavial ou de uma cana; a gravura deve ser o último recurso a empregar – Observação da cana – Aspecto interior: - branco, fibroso, exterior: - raiz, folha, caule, gomos, etc. – O caule deve ser observado, mui cuidadosamente, pois é dele que vai ser extraído o açúcar.

Pode-se incluir na observação, sendo possível, o preparo, pelos alunos, de um pouco de açúcar.

Pela observação do caule, poder-se-á recordar ou estudar o cilindro. Estudar-se-ão ainda as figuras geométricas que poderá ter o terreno ocupado pelo canavial. – Pequenos problemas referentes ao número de pés de cana que podem ser plantados num terreno, conhecendo-se-lhes as dimensões e a distância que deve haver entre as plantas, à despesa com os trabalhadores, etc. – Os pés de cana podem ser medidos e pesados pelos alunos. – Calcular a produção de açúcar de um canavial, conhecendo-se a produção de um pé de cana.

Nota: A observação compreende as lições elementares de ciências naturais, geometria e cálculo.

ASSOCIAÇÃO

Associação no tempo: - Introdução da cana no Brasil, pelos portugueses, vinda da ilha da Madeira. – Estudo das diversas fases por que tem passado o cultivo da cana, desde os processos rotineiros, até os de nossos dias, com aparelhamento moderno (usinas). Explicação dos mesmos. O cuidado de Martim Afonso de Souza na fundação dos engenhos (Engenho de S. Jorge, o primeiro do Estado de S. Paulo, 14 anos depois este estado já possuía 6 engenhos). – Florescimento da capitania de Pernambuco (Primeiro engenho da mesma – N. S. da Ajuda, nos arredores de Olinda). Pouco mais tarde, contava ela mais de 70 engenhos. O engenho antigo ou bangüê ou tipo colonial, em Pernambuco. O número atual de bangüês lá existentes – 2.500, enquanto existem só 50 usinas. Despesas das mesmas – Número de usinas no Brasil (mais de 200). Ocasião para contar que os colonos quiseram obrigar os índios a trabalharem nas lavouras e, como não o conseguissem, importaram negros da África, escravizando-os. Formação da raça brasileira (indígenas, africanos e portugueses).

O senhor dos Engenhos, João Fernandes Vieira, na luta com os Holandeses. – Oposição dos senhores de engenhos à libertação dos escravos.

Associação no espaço – Climas propícios à cultura da cana: temperados e quentes (22 a 30° centígrados) – Solo: de preferência as terras argilosas, fáceis de serem lavradas, os terrenos de barro vermelho, etc. (É preferível escolher as terras que já tenham tido duas ou três culturas diferentes, a cana tem menos viço, mas é mais doce).

Zonas produtoras de cana de açúcar no Brasil: - a *zona do nordeste*, desde o Rio Grande do Norte, pelo litoral, até o recôncavo da Bahia; e a *zona do centro* dos estados do Rio, Minas e S. Paulo; Santa Catarina; Pernambuco, o maior produtor de açúcar no Brasil, seguindo-se o Estado do Rio. – Em Minas há culturas importantes, também, nas margens dos rios S. Francisco e Paraná – No Rio Grande do Sul é cultivada na zona litoral, entre a S. do Mar e as lagoas (na região do Alto Taquari e Conceição do Arroio e Santo Antonio). Recordação ou estudo geográfico desses estados. Desenvolvimento dos mesmos. Exportação de Pernambuco em 1830 (3000 arrobas). Exportação atual. Observação de gráficos estatísticos. Notar neste desenvolvimento a contribuição das imigrações de colonos estrangeiros.

Plantios da cana: - Plantação em pedaços ou inteira (pontas ou olhaduras, toletes ou tóros). As pontas ou toletes devem ter, mais ou menos, 1 palmo de comprimento e 2 e 3 olhos. Distante das linhas. Distância de cova a cova. Profundidades das mesmas, largura,

comprimento. Tempo de plantação em nosso país: no *norte,* de janeiro em diante; *no sul,* de setembro a dezembro.

Colheita: - A cana é colhida quase sempre no tempo da seca e, para isto, deve ser usada uma foice bem afiada. Brotação depois do primeiro corte (soca) que se repete nas terras boas e cuidadas.

Turmas de colheteiros: - *cortadores* que ceifam e partem canas; *amarradeiras,* (quase sempre composta de mulheres) que amarram as canas em feixes; e a terceira dos *carregadores* que conduzem as canas para o terreiro alpendrado, perto da moenda (*picadeira*).

Qualidades de canas: caina, rosa, rocha, etc.

ASSOCIAÇÃO TECNOLÓGICA: *Fabrico do açúcar:* - Moagem, no mesmo dia da colheita ou mais tardar, 2 dias depois. Caldo resultante – *guarapa* – Eliminação dos ácidos, sob a ação do fogo ou de uma solução de cal pura e água. 1ª limpa: - extração da espuma e adicionamento de uma solução de goma para recolher as impurezas e agentes estranhos. Uso do *carvão animal* nessas limpas. Evaporação de água, deixando o *melado.* Cristalização deste pelo resfriamento: *açúcar cândi*. Transformação do melado em *açúcar refinado.* Resíduo: massa acinzentada, melaço pequenos cristais de açúcar mascavo ou bruto. Para o fabrico do açúcar, em grande quantidade, é necessário um *jogo*, equipagem ou bateria de três tachas. Observação do mesmo pelos alunos.

Uso do açúcar: - Empregado para conservar frutas e legumes, adoçar bebidas, como café, chá, chocolate, etc. preparar todos as espécies de sobremesas. É usado como condimentos, como alimento dos músculos, conservador do calor do organismo. O seu valor em produtos farmacêuticos (injeção de açúcar, etc) Entra na composição de um cimento chinês, da tinta e na prateação dos espelhos. Serve para o fabrico do álcool (açúcar fermentado).

A cana, como planta forrageira, principalmente para cavalos, bois, vacas, porcos, etc. e a maneira de se lhes dar a ração (toletes de um palmo a palmo e meio).

Higiene: Inconvenientes de ingerir açúcar em jejum, a toda hora ou em grande quantidade: tira o apetite, prejudica a digestão, os dentes, cariando-os, determina fermentações intestinais, etc. Perigo do açúcar exposto às moscas. Açucareiros higiênicos. Fiscalização a que deve ser submetido, para se evitarem fraudes. Álcool (açúcar fermentado).

Moral: - Álcool. Alcoolismo. Gula.

Diversas espécies de açucares: sacarina (de cana), açúcar de beterraba, glicose (de uva), lactose (de leite). Preparo de doces. Conhecimento dos pontos de calda: ponto fio, fio brando, ponto de voar, ponto de quebrar, pasta, ponto de bala. Maneira de clarificar e refinar o açúcar em casa. Refeições em família: asseio, alegria, etc. Arte na arrumação da sala de refeições e da mesa.

EXPRESSÃO

Abstrata: - Redação oral e escrita sobre o açúcar, engenhos, costumes antigos e modernos, etc. Significação dos vocábulos: canavial, engenho, moer, moagem, clarificar, açucarada, etc.

Conferência, pelos alunos. Poesias e canções que tenham relação com os assuntos tratados, contos relativos aos mesmos, etc.

Concreta: - Desenhos de cana, canavial, engenho, etc. Ginástica: - gestos imitativos do trabalho da roça, no engenho, dos carregadores, etc. – Modelado da cana de açúcar ou de qualquer outro objeto que tenha relação com o açúcar (açucareiro, etc). Construção em cartolina das figuras geométricas aprendidas, etc. Organização de cadernos de observação e da associação.

Hermina Bittencourt, Odila Barros, Mery Merino, Altair Cunha

Alunas do I ano do Curso de Aperfeiçoamento

Reproduzido em Emílio Kemp (org.). *Enciclopédia Brasileira de Educação*. Porto Alegre: Editora Globo, 1932.

ANEXO 3.1

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS
1948

MODELO DE FICHA PARA OBSERVAÇÃO DO ALUNO

Nome do aluno.....

Escola que freqüentou.....

A conduta:

Em classe.....

Fora da classe.....

Aptidão para todas as disciplinas?.....

Inclinação especial.....

Desejo do aluno quanto aos estudos a seguir.....

Desejo dos pais.....

Classificação nas provas objetivas do ano anterior

L.....

M.....

E.....

Tem o aluno possibilidades de promoção à série seguinte?.....

Se não conseguir promoção, que causas terão concorrido para isso?.....

INFORMAÇÕES SOBRE O VALOR DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

Classifica-se entre os: FORTES – MÉDIOS – FRACOS

Linguagem -

Leitura..... Redação.....

Gramática..... Ortografia.....

Matemática -

Cálculo escrito.....

Cálculo oral.....

Estudos Sociais e Naturais -

Geografia..... História.....

Ciências..... Civismo.....

Higiene..... Religião.....

Trabalhos Manuais -

Trabalhos em madeira.....

Trabalhos em outros materiais.....

Desenho -

De observação.....

De memória.....

De imaginação.....

Educação Física - .....

Canto - .....

Aprende o aluno rapidamente?.....

- com rapidez média?.....
- lentamente?.....

Quanto ao raciocínio, como aprende ele?.....

mecanicamente?..... logicamente?.....

Como repete? – De cor?..... Pelo sentido?.....

A que tipo pertence no ato de aprender?

- visual?..... - auditivo?.....
- motor?..... - misto?.....

Sua memória é duradoura?.....

Sua memória é fiel?.....

Sua memória é pronta?.....

Sua atenção é de preferência

- concentrada?.....
- distribuída?.....
- borboleteante?.....

É de curta duração?.....

A atenção fatiga-o depressa?.....

É ela facilmente desviada?.....

Nas matérias que o mestre expõe?.....

Nas matérias em que o aluno age?.....

É sobretudo concentrada?.....

É o aluno dotado de imaginação

- equilibrada?.....
- desordenada?.....

Sua imaginação é de preferência criadora?.....

Acusa certo senso artístico?.....

Em que direção?.....

Trabalha o aluno

- depressa?.....
- lentamente?.....

A que é devida sua rapidez?

- causas internas?.....
- causas externas?.....

Fatiga-se depressa?..... Lentamente?.....

Como se caracteriza sua iniciação ao trabalho?.....

Como se comporta durante o trabalho?.....

É capaz de iniciativa?.....

Tem habilidade manual?.....

Tem agilidade corporal?.....

Como se exprime oralmente?

- depressa?..... - corretamente?.....
- lentamente?..... – defeituosamente?.....

Seu vocabulário é rico em expressões?.....

- torneio de frases?.....

Há alguma coisa de pessoal na sua maneira de exprimir-se?.....

Mesmas observações no que concerne à expressão escrita?.....

OBSERVAÇÕES FEITAS SOBRE O CARÁTER E A PERSONALIDADE DO ALUNO DURANTE O CURSO

Quais são os motivos de ação da criança?.....

- O desejo de saber?.....
- O sentimento do dever? .....
- O medo das sanções?.....
- O gosto da ação?.....
- O desejo de causar prazer?.....
- O orgulho?.....

Como se comporta em face dos outros?

Egoísta ou altruísta?..... Vaidoso ou modesto?.....

Impaciente ou paciente?..... Rebelde ou disciplinado?.....

Procurando dominar-se ou submeter-se?.....

Gostando de devotar-se ou procurando aborrecer?.....

Como se comporta diante de um insucesso?

Resignado ou abatido?..... Perturba-se facilmente?.....

Tem senso de responsabilidade?.....

Como se caracteriza do ponto de vista do caráter?

- Colérico ou fleumático?.....
- Impassível ou excitável?.....
- Cuidadoso ou desordenado?.....
- Perseverante ou instável?.....
- Curioso ou indiferente?.....
- Otimista ou pessimista?.....
- Decidido ou hesitante?.....
- Honesto ou desonesto?.....
- Polido ou grosseiro?.....
- Franco ou dissimulado?.....

NOTA: Estas fichas deverão ser preenchidas cuidadosamente e, por isso, destinam-se aos alunos no próximo ano letivo. As relativas ao *5º ano* serão devolvidas a este Centro, até *30 de junho de 1949.* As demais ficarão arquivadas nas respectivas escolas, acompanhando o histórico do aluno, para estudos posteriores.

Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, 1948-1949.

ANEXO 3.2

FICHA DE DADOS E OBSERVAÇÃO

Prof.ª Ida Silveira

Assistente de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, responsável pelo Gabinete de Clínica de Conduta Infantil da Secretaria de Educação.

NOTA: As instruções para preenchimento desta ficha foram publicadas no número de novembro último.

- Toda a ficha é acompanhada de pauta.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome.....
2. Localidade e data de nascimento.....
3. Nacionalidade.....Cor.....Sexo.....
4. Série.....Escola.....

Ano 19.....

II. DESCRIÇÃO GERAL CRIANÇA, SEGUNDO A IMPRESSÃO CAUSADA À PROFESSORA

A. Comportamento

1. Atividade (atividade controlada, descontrolada, apático, inerte, sofre com a imobilidade)
2. Postura

3. Modo de andar, jeito
4. Tensões e expressões faciais
5. Movimentos habituais
6. Limpeza, ordem

B. Físico

1. Saúde aparente
2. Estado de nutrição
3. Peso e altura (impressão)
4. Tamanho e forma

a) olhos

b) orelhas

c) queixo

5. Cor e textura

a) cabelos

b) pele

6. Deformidades (se houver)
7. Outros aspectos não previstos

III. DESCRIÇÃO DO LAR, UTILIZANDO IMPRESSÕES DIRETAS E INFORMAÇÕES COLHIDAS DE FONTES FIDEDIGNAS

1. A família com quem reside (pais, outras pessoas da família, tutores, etc.)
2. Condições familiares (união legal ou ilegal, viuvez, desquite, separação, etc)
3. Número de membros e posição da criança na família
4. Ocupação dos pais
5. Condições materiais
6. Atividade predominante na vida do lar (trabalho, estudo, distração)
7. Estado de saúde dos membros da família (doenças contagiosas, crônicas ou prolongadas, demência, etc.)
8. Tratamento das pessoas da família entre si

9. Tendências temperamentais dos membros da família que tornem favorável ou difícil a vida em comum (bom ou mau humor, otimismo, irritabilidade, impulsividade, cólera, humor constante ou variável, etc)
10. Religião e até que ponto a religião influencia a maneira de viver da família
11. Exemplos e conselhos que a criança recebe do lar (positivos ou negativos), quanto à moralidade, bons costumes, religião, etc.
12. Interesse da família pela criança (superproteção, rejeição, negligência, abandono, atitude equilibrada)
13. A criança recebe ou não presentes por ocasião de seu aniversário ou em dias de festa
14. A relação das pessoas da família com a criança (afetuosa, servil, severa, de excessivo mimo, etc.)
15. Tipo de educação do lar (presença ou ausência de princípios na educação, rigor excessivo, falta de autoridade e disciplina, inconstância de atitudes)
16. A criança é ou não compreendida e atendida em suas necessidades fundamentais
17. Tipos de punição ou recompensa que a família emprega
18. Pessoa que se ocupa principalmente da educação da criança
19. Aspectos mais descurados da educação do lar
20. Distribuição do tempo da criança entre o estudo, descanso, sono, trabalhos domésticos e recreação
21. Alimentação diária da criança (número de refeições e alimentos incluídos no cardápio diário)
22. Oportunidades de experiências culturais, estéticas e de ordem intelectual (leituras literárias, concertos, visitas a exposição e museus, etc.)
23. Observações não previstas

IV. DESCRIÇÃO DO BAIRRO DE ONDE PROCEDE A CRIANÇA, UTILIZANDO-SE IMPRESSÕES DIRETAS E INFORMAÇÕES DE FONTES FIDEDIGNAS

1. Limpeza, salubridade e progresso
2. Nível social dos seus habitantes
3. Qualidade média dos lares
4. Ocupações dominantes
5. Possibilidades de recreação sadia
6. Instituições e estabelecimentos que podem exercer influências boas ou más sobre a população do bairro, especialmente sobre as crianças
7. Experiências que proporciona constantemente

8. Outras observações não previstas

V. CAPACIDADE

Séries	Idade com que se Matriculou em cada série	Nº de vezes que repetiu	Causas
• 1ª	.....	.....	.....
• 2ª	.....	.....	.....
• 3ª	.....	.....	.....
• 4ª	.....	.....	.....
• 5ª	.....	.....	.....

1. Maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita (nome do teste aplicado, resultado e data da aplicação)
2. Inteligência geral (nome do teste aplicado, resultado e data da aplicação)
3. Vida escolar

NOTAS DE PROMOÇÃO

Matérias	Séries				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Linguagem.....					
Matemática.....					
Estudos Sociais.....					
Ciências Naturais.....					
Global.....					

4. Disciplinas e atividades em que mais se distingue, revelando eficiência e interesse
5. Dificuldades que tem revelado
6. Classificação da criança por seu rendimento escolar atual (inferior, média, superior)

7. Forma de expressão oral (fácil ou difícil, pronúncia correta ou defeituosa)
8. Direção de sua curiosidade (se houver) sobre noções e conhecimentos (verdades lógicas, matemáticas, animais, plantas, objetos, materiais, ferramentas, mecanismos, fatos sociais, acontecimentos da vida escolar, da sua vida, da política, da história, da vida interior, da emoção estética, beleza da natureza, poesia, coisas misteriosas, etc.)
9. Grau de pensamento crítico, em relação com trabalhos próprios e do colegas

a) crítica de caráter afetivo – gosta ou não gosta, bonito ou feio, etc.

b) aponta o motivo da deficiência

c) indicação de forma correta

10. Possui ou não os conhecimentos correspondentes às crianças de sua idade e de sua classe escolar
11. As noções que possui são geralmente exatas ou errôneas (erros, preconceitos, superstições)
12. Aprendizagem extra-escolar
13. Observações sobre outros aspectos não previstos

VI. INTERESSES E PREFERÊNCIAS

1. Interesse acentuado por alguma atividade escolar em particular, como desenho, canto, trabalhos manuais, construções mecânicas, ginástica, jogos esportivos, etc.
2. Grau de interesse manifestado pela leitura e tipo de leitura preferido (prática, especulativa, estética, fantástica, social, amorosa, etc.)
3. Ocupações que procura espontaneamente

a) na escola, nos momentos livre

b) no lar, à noite, nos domingos e feriados, nas férias

4. Admiração acentuada pelo belo (se houver), na cor, nas formas, nos sons, na poesia, nos espetáculos da natureza, nas idéias, nos atos e obras

VIII. ATITUDES E REAÇÕES DA CRIANÇA EM FACE DE PESSOAS

1. Família (tem um forte espírito familiar ou é indiferente, fala muito em sua família, defende quando algum membro é diminuído ou atacado, valoriza muito as opiniões familiares, participa das preocupações e interesses da família)
2. Pais (procura a companhia dos pais, tem preferência por um, muito ou pouco dependente, confiante ou inibido, cooperador, agressivo, submisso, negativista, indiferente, atitude agressiva, etc.)
3. Irmãos ou outros membros da família (estima, indiferença, hostilidade, domínio, submissão, preferência ou agressividade em relação a algum em particular)

4. Professora (admiração, indiferença, respeito, insolência, timidez, estima, confiança, medo, agressividade, cooperação, etc.)
5. Colegas (é bom ou mau colega, antipatizado; faz-se amigo de todos ou de um ou dois em particular; prefere os superiores, iguais ou inferiores; impõe-se ou anula-se junto aos colegas, ocupa um lugar importante nos jogos, na classe, no trabalho, por sua força física, simpatia, superioridade intelectual, etc., quando chefia, tiraniza ou ajuda, deixa-se sugestionar ou convence facilmente seus companheiros; é criticado ou admirado; atitude que revela com os colegas de nível inferior e com os de sexo oposto)
6. Amigos fora da escola (se tem, que lugar ocupam nas atividades e diversões da criança; participação em grupos; conceito e apreço que goza no grupo)
7. Pessoas estranhas (timidez, atrevimento, naturalidade)
8. A própria pessoa (julga-se capaz de realizar qualquer tarefa com razão ou como conseqüência de um juízo errôneo sobre suas possibilidades; é simplesmente fanfarrão ou realmente empreende trabalhos difíceis; tem tendência a subestimar-se, julga-se incapaz de realizar algum trabalho, etc.)

VIII. ATITUDES E REAÇÕES EM VÁRIAS SITUAÇÕES

1. Escola (disciplina, pontualidade, entusiasmo, desinteresse, aversão, posição na classe)
2. Trabalho escolar (rapidez, ordem, domínio das dificuldades, atitude em face de um trabalho novo ou suplementar, cooperação no trabalho de classe, iniciativa, capacidade de esforço, grau de atenção, seriedade, grau de reflexão, perseverança, constância, rapidez de compreensão, exatidão de compreensão, etc.)
3. Jogos e recreações (respeito às regras, é jogador leal ou faz trapaça, apaixonado pelo êxito ou indiferente às perdas e vitórias; só quer jogar quando chefe, deixa de jogar quando perde, etc.)
4. Nos acontecimentos familiares (nascimentos, mortes, mudanças, etc.)
5. Nos acontecimentos escolares
6. Nos acontecimentos da localidade
7. Em outras situações não mencionadas

Revista do Ensino, nº 12, março, 1953.

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

CONDIÇÕES FÍSICAS

Saúde Geral

- A criança tem aparência robusta e sadia?
- Tem peso relativamente normal?
- É ativa e alerta, não demonstrando indolência?

Coordenação muscular

- Tem bom controle muscular, não apresentando nenhum retardamento?
- Quando desenha ou faz recorte revela pronta articulação dos movimentos dos olhos com os das mãos?
- Articula, prontamente, sua vista com sua expressão oral, sabendo o que lê?
- Articula, prontamente, sua voz com os movimentos do corpo quando está cantando ou durante um jogo qualquer?
- Pode distinguir a direita da esquerda quando olha para coisas à sua frente?
- Escreve com a mão direita?

Visão

- Enxerga bem, aparentemente?
- Usa os olhos sem esfregá-los ou pestanejar?
- Pode reconhecer, prontamente, diferenças significativas de tamanho e forma?
- Pode reconhecer, prontamente, diferenças de cor, posição, qualidades, detalhes?

Audição

- Ouve, aparentemente bem?
- Usa os ouvidos sem cobri-los com a mão ou voltar-se para o lado de onde vem o som?
- Reconhece rimas?

- Reconhece semelhanças significativas e diferenças de sons no início das palavras?

CONDIÇÕES INTELECTUAIS

Atividade Mental

- Responde a perguntas inteligentemente?
- Faz perguntas inteligentes?
- Sabe quando deve ouvir?
- Reconhece relações simples, tais como: pássaro e ninho – leite e vaca?
- Classifica coisas simples, como: leite, pão, carne, capote, chapéu, vestido – reconhecendo-os como alimento ou vestuário?
- Acompanha uma seqüência simples de idéias, quando ouve uma estória?
- Sabe obedecer ordens simples?
- Memoriza com facilidade?
- Interpreta gravuras prontamente?
- É capaz de "ler" uma série de gravuras da esquerda para a direita?
- É capaz de ordenar fatos representados em gravuras?

Base de experiência

- Revela boa base de experiências pré-escolares?
- Tem bom conhecimento de tópicos importantes, tais como: alimentação, vestuário, transportes, comunicação, trabalho e diversão?
- Está familiarizada com rimas e outros tipos de literatura infantil?
- Pode aplicar inteligentemente seus conhecimentos nas atividades escolares?

Linguagem Oral

- Usa sentenças para se expressar?
- Pode relatar uma experiência ou contar uma estória?
- Tem vocabulário amplo?
- Sabe se expressar com liberdade sem hesitar ou gaguejar?
- Pronuncia as palavras cuidadosamente?
- Não usa linguagem de bebê?

CONDIÇÕES EMOCIONAIS

Qualidade pessoais

- É, aparentemente, feliz?
- Revela segurança, não demonstrando excessiva timidez e medo?
- Mostra iniciativa sem ser fanfarrona ou dominadora?
- Controla sentimentos fortes, e não se mostra amuada ou intensamente irritada?
- Chora com freqüência?
- Manifesta interesse pelo seu trabalho?
- É ambiciosa e tem desejo de aprender?

Qualidades sociais?

- Coopera bem com seus colegas?
- Gosta de partilhar o que é seu?
- Espera a sua vez de brincar?
- Respeita os superiores?
- É atenta?
- Ouve com atenção?
- É cortês e tem boas maneiras?

Secretaria de Educação e Cultura, RS. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, s/d.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E NORMAL
CENTRO DE PESQUISAS E ORIANTAÇÃO EDUCACIONAIS

OS EXAMES DE PROMOÇÃO E CONCLUSÃO DE CURSOS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ESTADO

Instruções Gerais

O Departamento de Educação Primária e Normal, em cumprimento do Art. 2º, Decreto 787, de 14 de junho de 1943, resolve expedir as seguintes instruções relativas ao critério da verificação final dos resultados da aprendizagem nas escolas primárias do Estado, e à conseqüente determinação das normas para promoção e conclusão de cursos, dentro do referido nível educacional.

Da verificação de aproveitamento

1º) A aferição do rendimento da aprendizagem, na organização escolar primária do Estado, terá o caráter de verificação objetiva e global do resultado do trabalho das escolas, de maneira que se torne possível a este Departamento:

a) determinar, objetivamente, os limites de suficiência indicados pela nossa realidade educacional;
b) garantir o equânime tratamento dos alunos, exigindo-lhes os mesmo padrões mínimos de aproveitamento, em igual situação;
c) assegurar as condições de equivalência necessárias às livres transferências dos alunos, de uma a outra unidade escolar;
d) tornar comparáveis os resultados das diferentes classes;
e) estabelecer critérios racionais para a organização das classes seletivas, no próximo período letivo;
f) obter subsídios para a revisão dos objetivos e mínimos determinados em cada série.

Normas especiais para o Interior do Estado

2º) A verificação de aproveitamento efetivar-se-á através da aplicação de provas objetivas, de verificação geral do aproveitamento em Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais, nos cinco anos primários, e elaboradas pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais.

3º) As provas objetivas apresentarão as seguintes diretrizes:

a) Seu conteúdo abrangerá os aspectos fundamentais ou de maior sentido prático, dos programas mínimos das diferentes séries, em situações da experiência real do comum das crianças de cada idade.
b) A apresentação será impressa, e a execução, escrita ou gráfica.
c) As questões se distribuirão em graus variáveis de dificuldade – fáceis, médias e difíceis -, na proporção conveniente, segundo o número total de questões.

4º) As provas objetivas de Linguagem verificarão:

No 1º ano:

a) Reconhecimento de palavras;
b) Reconhecimento de frases;
c) Leitura silenciosa e interpretação de pequenos trechos;
d) Auto-ditado;
e) Ditado.

Nas demais séries:

a) Leitura silenciosa, com interpretação dirigida do sentido geral e de pormenores significativos;
b) Ortografia;
c) Conhecimentos gramaticais;
d) Vocabulário.

5º) As provas objetivas de Matemática incluirão:

a) Questões de raciocínio;
b) Aplicações de conhecimentos matemáticos a situações de vida, da experiência comum das crianças;
c) Domínio da mecânica das operações;
d) Domínio das significações.

6º) As provas de Estudos Sociais e Naturais apresentarão as seguintes verificações:

a) Reconhecimento de noções;
b) Evocação de conhecimentos;
c) Exercício do juízo crítico e de apreciação.

Limites de suficiência para promoção

7º) Os limites mínimos de suficiência para a provação em cada uma das três partes da prova objetiva – Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais – serão os escores correspondentes nas tabelas de conversão à nota 50.

8º) Serão exigidos, para a aprovação, os limites mínimos referidos anteriormente, com a discriminação seguinte:

1º ano: Aprovação nas provas objetivas de Linguagem e Matemática, com a caracterização de "Promovível" atribuída pela professora da classe.

Nas demais séries: Aprovação em Linguagem, Matemática, Estudos Socais e Naturais.

9º) Relativamente às classes de 1º ano, a discordância entre o resultado suficiente da prova objetiva e o parecer contrário da professora sobre as condições de promoção de cada aluno determinará a classificação deste em turma "Especial". Nas listas de exame figurarão os mesmos como "promovidos condicionalmente".

A percentagem do rendimento de classe será calculada em duas partes:

a) Percentagem de alunos promovidos pelas provas objetivas e no parecer do professor;
b) Percentagem de alunos promovidos condicionalmente.

Registro dos resultados

10º) Os resultados das diferentes verificações deverão ser consignados em Lista de Exames especiais, conforme modelo adotado no ano anterior

Data das provas

11º) As provas se realizarão nos seguintes dias, com início às 8 horas:

5º ano – 19 de novembro
1º ano - 20 de novembro
2º ano – 21 de novembro
3º ano – 22 de novembro
4º ano - 23 de novembro

No caso de não ser recebido na escola o material necessário à aplicação das provas objetivas, anteriormente aos dias atrás referidos, ficará a realização das provas para a data mais próxima possível ao recebimento do material em apreço. Acontecendo chegarem os impressos à escola, já iniciado o período fixado para a aplicação das provas, deve-se atender o que for possível do horário estabelecido e efetuar o que for possível do horário estabelecido e efetuar as provas marcadas para as datas anteriores, na mesma ordem, depois do dia 23 ou no turno da tarde, dos dias de outra prova, conforme for julgado de maior oportunidade e conveniência.

Movimento do material

12º) O material necessário à verificação objetiva do aproveitamento, o qual inclui provas impressas e instruções especiais, será distribuído pelo CPOE, diretamente aos orientadores de Educação Elementar.

Encarregar-se-ão as Delegacias Regionais de Ensino de fazê-lo chegar ao seu destino, com a brevidade exigida.

13º) Nas escolas, o material ficará sob a responsabilidade da diretora e será conservado intacto até a hora em que deva ser utilizado, quando deverá ser aberto na presença dos examinadoras e observadoras.

14º) Retirado dos invólucros o número de fórmulas impressas e de instruções necessárias à aplicação do dia, o material restante será imediatamente encerrado numa sobrecarta e guardado pela direção, para ulterior devolução à respectiva Delegacia.

15º) As provas utilizadas pelos alunos serão, após cada exame, guardadas em invólucros convenientemente fechados e rubricados pela diretora, examinadoras e observadoras e assim serão conservados até que sejam entregues para apuração. Na parte exterior do invólucro devem constar as indicações da série e número de unidades do conteúdo.

16º) As provas utilizadas pelas examinadoras e observadoras deverão ser, também, logo após a conclusão do exame do dia, encerradas em sobrecartas, conforme se determinou para o material excedente.

17º) Para a correção das provas, seguem, em anexo, instruções especiais.

18º) Terminada a correção e revisão das provas, serão elas encerradas imediatamente em invólucros seguros, e assim conservadas, até sua devolução à Delegacia Regional de Ensino.

Do processamento das provas

19º) Cabe à diretora:

e) diligenciar para que o trabalho se faça rigorosamente dentro das normas estabelecidas para sua realização;
f) presidir a abertura dos invólucros que contém o material, meia hora antes da realização da prova;
g) verificar o número exato de exemplares ali contidos e tomar conhecimento, junto com os elementos responsáveis pela aplicação das provas nas diferentes salas, das instruções especiais relativas à prova;
h) distribuir o material necessário ao trabalho nas várias salas e recolher o que sobrar em envelope separado que será imediatamente fechado e rubricado, como já se indicou.

20º) Para aplicação das provas, em cada sala, deverão ser designados dois professores: um examinador e um observador, os quais serão escalados com antecedência. Sempre que a localização das escolas e o número de professores com exercício nas mesmas permitir, permutar-se-ão, de escola para escola, os professores examinadores e, de classe para classe, os observadores. Não deverá, portanto, o professor trabalhar com os próprios alunos, seja como examinador, seja como observador, a não ser que as condições de funcionamento da escola tornem absolutamente impossível a execução desta medida. Assim, nos grupos escolares cujo corpo docente se compõe de dois professores, caberá a estes a realização do trabalho.

21º) O examinador e o observador deverão:

h) estudar, cuidadosamente, as presentes instruções para que não tenham necessidade de lê-las durante a aplicação da prova;
i) chegar ao Grupo, meia hora antes do início da prova;
j) verificar se o número de carteiras permite o trabalho individual;
k) examinar se há na sala lápis em quantidade suficiente para substituir os que forem quebrados;
l) preparar, no quadro negro, os modelos que tenham de ser reproduzidos, antes da entrada dos alunos em sala;
m) receber da diretora as listas para lançamento das notas dos alunos, verificando se estão devidamente preenchidas;
n) assistir à abertura, pela diretora, do pacote de fórmulas das provas e preencher o frontispício das mesmas, de acordo com as listas, para lançamento das notas.

22º) O observador deverá estar munido de um relógio para marcar, rigorosamente, o tempo de duração de cada parte do exame. Para a prova do 1º ano convirá a utilização de um relógio que marque segundos.

23º) O examinador e o observador, antes do início do exame, recolherão as borrachas que tenham sido trazidas pelos alunos, assim como as folhas de papel em branco. Em seguida, farão a chamada dos examinandos, utilizando-se de uma das listas, escrevendo, quando algum não tiver comparecido, nas duas vias, a palavra "Faltou". Os alunos que chegarem após o começo da prova, não poderão, de maneira alguma, ter entrada na sala.

24º) Durante a execução das provas, o examinador e o observador terão a cautela de:

f) evitar qualquer sinal de aprovação ou desaprovação em face das respostas dadas pelos alunos;
g) dar à voz tom perfeitamente natural, sem sublinhar as respostas com flexão;
h) não repetir perguntas, nem alterar a apresentação das mesmas;
i) não ensinar, nem por palavras nem por sinais;
j) evitar caminhar pela sala, enquanto as crianças trabalham, e não manter palestra.

Uma colocação indicada é a do examinador na frente das crianças e a do observador no fundo da sala.

25º) Se algum aluno tiver necessidade de sair da sala, poderá fazê-lo nos intervalos das questões, acompanhado por um dos elementos da banca.

26º) Haverá, para todos os alunos, um intervalo de dez minutos após a prova de Linguagem. As fórmulas serão recolhidas e cuidadosamente vigiadas pelo examinador e pelo observador. Durante esse descanso, os alunos que precisarem poderão sair da sala.

27º) Nos 2º, 3º, 4º, 5º anos, haverá uma pausa de cinco minutos entre as provas de Matemática e Estudos Sociais e Naturais. Não convindo em tão curto intervalo recolher as fórmulas, o examinador e o observador terão o cuidado de fazer fechar as mesmas e conservá-las com o frontispício para cima.

28º) Nas escolas onde funcionar um só professora e não for possível assisti-la com o auxílio de outros elementos, o trabalho se adaptará a essa contingência e ficam dispensadas as exigências que o caso não justifica.

Disposições Gerais

29º) A apuração das provas se iniciará no dia seguinte ao da conclusão das provas objetivas, isto é, segundo o horário aqui indicado, a 24 de novembro, e seguira as instruções gerais correspondentes.

30º) Providenciarão os organizadores diretos do trabalho para que haja uma eqüitativa distribuição, de modo que se oportunize a colaboração de todos os professores e se evite a sobrecarga de alguns.

31º) Deverão os orientadores atender à aplicação das provas de preferência nos centros maiores ou em localidades onde suponham dificuldades especiais de trabalho.

32º) Nas localidades onde funcionarem várias unidades escolares poderão os orientadores, se julgarem aconselhável, organizar postos de correção e adotar o sistema da escolha de coordenadores como se pratica nas escolas da Capital.

33º) As aulas funcionarão regularmente até o último dia útil anterior à realização da prova objetiva, em cada série, excetuada a necessidade de dispensa da turma para aproveitamento, nos exames, da sala de aula, ou a participação obrigatória da professora na aplicação das provas, em outras turmas.

34º Deve acompanhar a devolução do material recebido um relatório sucinto sobre o desenvolvimento dos exames, com as sugestões que a direção julgar oportuno apresentar no interesse do aperfeiçoamento do critério da verificação do rendimento escolar.

COMO DETERMINAR O TEMPO PARA AS PROVAS

O examinador interromperá a prova, quando 84,13% dos alunos a tiverem terminado, anotando, cuidadosamente, o número de segundo ou minutos decorridos entre o início e fim da prova ou o tempo gasto para a execução de uma parte dela.

Para tornar mais simples o trabalho, poderá ser usada a tabela abaixo, na qual figura o número de alunos que podem estar agrupados em cada sala e o número correspondente aos 84,13% de cada grupo.

Nº	84,13%	Nº	84,13%
1	1	24	20
2	2	25	21
3	2	26	22
4	3	27	23
5	4	28	23

6	5	29	24
7	6	30	25
8	7	31	26
9	7	32	27
10	8	33	28
11	9	34	29
12	10	35	29
13	11	36	30
14	12	37	31
15	13	38	32
16	13	39	33
17	14	40	34
18	15	41	34
19	16	42	35
20	17	43	36
21	18	44	37
22	18	45	38
23	19		

Secretaria de Educação e Cultura, RS. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. Instruções Gerais, 1943.

ANEXO 7.1

Colégio Elementar "Cassiano do Nascimento"

Pelotas, 1º de outubro de 1937.

Nome da aluna: Maria Nunes
Idade: 12 anos
Ano: 6º
Professora: Elisa Camorali

Redação

Uma vista à uma fabrica Industrial

Atraidos por uma imensa curiosidade de conhecer um dos grandes estabelecimentos fabris, saímos ontem, dia 22 de setembro, para visitar a firma "Leal Santos". Fomos pela rua Andrade Neves onde havia muita agua e barro, até chegarmos lá.
Como é curioso visitar um desses estabelecimentos. Lá, dentro de um grande salão, haviam muitas maquinas, de diversas formas como esféricas, cilindricas, algumas unidas por grossas correrias; umas estavam em grupos, outras muito distantes. Ficamos tontos sem saber qual era o agente de toda aquela pressão; até que a explicação do guia, que era um dos funcionários do escritorio, no-lo esclareceu.
A maquina substitui o braço humano: tece-se, fia-se nela; o nosso calçado, vestuario e até o pão com que nos alimentamos é nela que se fazem e até o desvairamento humano dá-se na cadeira elétrica.
Fomos a seção de ervilhas, onde estas passam para uma grande maquina debulhadora, donde também já saem separadas as diversas qualidades, passando para o banho de pressão; mais tarde para as latas, depois para a seção de selagem e daí para o consumo publico.
Visitamos a seção onde as rezes são abatidas e inspecionadas; os porcos são mortos de uma pequena altura, descendo depois por intermedio de uma taboa, para dentro de um caldeirão de agua fervente.
Visitamos duas seções que infelismente não estavam trabalhando: eram a fabricação do paté e do peixe, mas ficamos sabendo que esta fabricação é muito interessante.
A fabricação da linguiça é muito importante: algumas operarias colocam a linguiça dentro das latas, passando depois para outra operaria que põe a banha, e depois para o banho de pressão, selagem e daí para o consumo publico.
Vimos a estufa onde se dá a côr ao paio.
As mortandelas e as salchichas também estavam em fabricação.
Tivemos oportunidade de ver o ...[?] latas e a gravação das mesmas.
A seção de compotas de frutas foi uma as que mais gostamos.
Haviam muitas latas pelo chão cheias de diversos produtos que ali são fabricados.

As ativas e laboriosas empregadas, que trabalham ali com ardor, mostram seu semblante sempre risonho, (porém,) de tudo que mais gostamos foi do asseio com que é feita a fabricação.
O funcionário que nos dispensou de tanta gentileza ofereceu-nos também uma pequena lembrança de que muito apreciamos.
Este estabelecimento é inspecionado pelo Departamento de Higiene Federal e Estadual.

ANEXO 7.2

Colégio Elementar "Cassiano do Nascimento"

Pelotas, 4 de outubro de 1937.
Nome da aluna: Iolanda B. Vasquez
Idade: 15 anos
7º ano
Professora: Maria Camorali

Redação

Visita à fabrica de Cerveja Sul Brasil.

Sob a direção de nossa professora fomos, numa manhã bela e radiante, com muita disciplina, fazer uma visita a esta grande fabrica de cerveja.
Percorremo-la toda, com explicações do empregado, com o qual apuramos o seguinte:
A cevada primeiramente é fervida em grandes caldeirões com agua filtrada, onde novamente é filtrada e adicionada com o lupulo.
Estas grande maquinas são movidas por eletrecidade e com largas correias.
Depois de adicionada ao lupulo passa à seção do engarrafamento, onde é higienicamente engarrafada.
Antes, porém, as garrafas são lavadas exterior e interiormente, com escovas apropriadas, e daí sobem à seção de engarrafamento.
Depois deste processo é colocada em grandes tanques onde é submetidas a um banho de pressão, afim de não se deteriorar.
A diferença que há entre o choop e a cerveja, é que esta, passa por uma pasteurisação e pode durar alguns mêses, ao passo que o choop perde o seu efeito depois de 24 horas.
Assim terminou nossa visita a fabrica mais importante de Pelotas, causando-nos ótima impressão.

E. E. Cassiano do Nascimento. Pelotas, RS. Livro da Árvore, 1937.