

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**

**CRISTIAN GIACOMONI**

**HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS  
NORMAIS DUQUE DE CAXIAS E SÃO JOSÉ DE CAXIAS DO SUL/RS  
(1947-1961)**

**CAXIAS DO SUL  
2021**

**CRISTIAN GIACOMONI**

**HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS  
NORMAIS DUQUE DE CAXIAS E SÃO JOSÉ DE CAXIAS DO SUL/RS  
(1947-1961)**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza

**CAXIAS DO SUL**

**2021**

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

G429h Giacomoni, Cristian

Histórias e memórias do ensino de educação física nas escolas normais Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul/RS (1947-1961) [recurso eletrônico] / Cristian Giacomoni. – 2021.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: José Edimar de Souza.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação física - Estudo e Ensino - História. 2. Escolas - Caxias do Sul (RS) - História. 3. Memória coletiva. 4. História oral. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37:796(091)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

**“Histórias e memórias do ensino de Educação Física nas Escolas Normais  
Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul/RS (1947-1961)”**

**Cristian Giacconi**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2021.

**Banca Examinadora:**

**Dr. José Edimar de Souza (presidente – UCS)**

*Participação por videoconferência*

**Dr. Eduardo Lautaro Galak (UNLP-Argentina)**

*Participação por videoconferência*

**Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (UFMG)**

*Participação por videoconferência*

**Dra. Rosa Fatima de Souza Chaloba (UNESP)**

*Participação por videoconferência*

**Dra. Eliana Rela (UCS)**

*Participação por videoconferência*

**Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)**

*Participação por videoconferência*

## AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese desta magnitude somente foi possível pelas diferentes pessoas que se fizeram presentes ao longo dessa trajetória. O trabalho de pesquisar muitas vezes é solitário, demanda idas e vindas aos acervos históricos, contato constante com os sujeitos entrevistados, muitas leituras teóricas e metodológicas, visitar as fontes para identificar se nenhum elemento passou despercebido, contudo, acredito que é na coletividade, nas discussões e diálogos estabelecidos com professores, colegas e amigos que esta investigação foi construída. Assim é momento de agradecer a todos que contribuíram, cada qual a sua maneira, para que este fosse o resultado final da minha pesquisa.

Primeiramente agradeço a Deus, pois para Ele nada é impossível. Se eu tenho fé, se eu acredito, eu posso conseguir!

Aos meus pais, Neusa Rossa Giacomoni e Ademir de Carvalho Giacomoni, pela base familiar, pelo amor, pela educação e pelo suporte dado desde o ensino fundamental até o doutorado. O sonho que consegui realizar somente foi possível pelo trabalho e dedicação de vocês, que sempre acreditaram que a educação é uma ferramenta de mudança social e um instrumento capaz de transformar os sujeitos para melhorar o mundo.

A minha avó Idalvina Rossa (*In memoriam*) a qual gostaria que estivesse neste plano para ver onde eu consegui chegar. Foi ela que sempre me incentivou a estudar e sabia da importância da educação para o ser humano, mesmo que nunca tenha tido a oportunidade de frequentar uma escola em sua vida.

A minha noiva Francine Dalsoglio, pelo seu amor, apoio, carinho, escutas, compreensão e companheirismo. Agradeço por todo o tempo e atenção que você dedicou a mim e ao desenvolvimento desta pesquisa. Essa conquista também é sua!

Ao meu primo Elias Ricardo Rodrigues, o irmão que a vida me deu, que me ensinou, aconselhou, orientou e incentivou a ser uma pessoa determinada e a nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu querido amigo e orientador Prof. Dr. José Edimar de Souza, um ser humano amoroso, generoso, atencioso e determinado em tudo o que se destina a fazer, um exemplo pessoal e profissional irretocável que contagia com sua inteligência e alegria todas as pessoas de seu círculo social. Obrigado por todas as palavras de

apoio, por todas as críticas e todos os ensinamentos ao longo da minha trajetória no mestrado e no doutorado. Tenha a certeza que levarei muito de você junto comigo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, cada um com suas contribuições em seus campos do conhecimento para que esta investigação adquirisse potência, originalidade e sustentação epistemológica.

Aos meus colegas de mestrado e doutorado, que contribuíram nas aulas, nos eventos, nos cafés presenciais e virtuais, com suas escutas, com suas leituras, com suas discussões e, principalmente, com suas críticas.

Aos meus colegas de orientação, pelas oportunidades de partilhar muitas manhãs de sábado discutindo teorias e metodologias, compartilhando nossas pesquisas para que cada um pudesse se fortalecer com o apoio do grupo. Saibam que aprendi e cresci enquanto pesquisador graças a cada um de vocês.

Aos professores Eduardo Lautaro Galak, Eliana Relá, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Rosa Fatima de Souza Chaloba e Terciane Ângela Luchese, por aceitarem o convite para compor a banca de arguição, dedicar o seu tempo à leitura atenciosa da minha pesquisa, bem como suas críticas e suas contribuições visando o fortalecimento deste estudo.

A Profa. Aura Ribeiro Mendes da Silva (*In memoriam*), a qual tive a honra e o privilégio de entrevistar em sua residência na presença de sua filha Denise. Como mencionei naquele dia: as suas histórias, memórias e emoções evidenciadas sobre a Educação Física ficarão eternamente registradas.

A Profa. Carmen Lucia Duso Ribeiro Mendes, minha última entrevistada, que se dispôs a passar uma tarde agradável narrando sobre diversos aspectos de sua vida pessoal, escolar e profissional. Meu muito obrigado!

A Profa. Edelweiss Rossarolla Soares, por me receber em um final de tarde frio e chuvoso de Caxias do Sul, mesmo achando que não poderia contribuir com a minha pesquisa. Suas memórias sobre a Educação Física na Escola Normal Duque de Caxias foram singulares para a construção deste estudo

A Profa. Gemma Catharina Maria Martinato Callegari, um ser humano de enorme carisma, sempre com leveza em suas falas, que me permitiu conhecer um pouco sobre a sua vida, sobre Caxias do Sul e sobre as suas experiências e vivências com a Educação Física.

A Profa. Julita Luiza Schumacher Stallivieri, juntamente com sua filha Lauren, que me receberam em sua residência para um café repleto de lembranças sobre as histórias e as memórias da Educação Física na Escola Normal São José e na Escola Superior de Educação Física da UFRGS.

A Profa. Suzana Eleonora Corsetti Mancuso, a minha primeira entrevistada que abriu as portas de sua casa para me receber. Obrigado pela acolhida, pelo depoimento e por abrir novos horizontes para minha investigação.

A Profa. Dra. Vanessa Bellani Lyra, uma grande amiga que a vida me presenteou, responsável pela indicação de alguns nomes para entrevistas, pela partilha de algumas leituras e documentos históricos. Saiba que o nosso comprometimento e paixão pela pesquisa científica e pela história da Educação Física é recíproca.

Ao Prof. Me. Carlos Gabriel Gallina Bonone, pela amizade construída desde os tempos da Graduação em Educação Física na UCS, pelos conselhos para o ingresso no mestrado, e pelo incentivo para a continuidade no doutorado.

Ao Grupo de Pesquisa História, Memória e Imigração (GRUPHEIM) da Universidade de Caxias do Sul, pelas oportunidades de crescimento enquanto pesquisador da História da Educação e por todas as contribuições para este estudo.

Ao Colégio São José, em especial a Profa. Dra. Rochele Andreazza Maciel, a Irmã Teolide Bavaresco e a Irmã Renata Anelda Segat, que abriram os espaços da escola, cederam muitos documentos institucionais e se colocaram à disposição para me auxiliar no que fosse necessário ao desenvolvimento da investigação.

Ao Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami e a todos os seus funcionários pela receptividade, pelo acolhimento e pelo auxílio na busca por documentos que foram de suma importância para composição de uma das possíveis histórias da Educação Física caxiense em Escolas Normais.

À CAPES pela oportunidade de dedicar-me de maneira exclusiva à pesquisa.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes neste percurso e contribuíram para a produção desta investigação.

Meu muito obrigado!

*“A memória dos eventos passados é, na contingência do tempo, alguma coisa da eternidade, porque coloca à nossa frente, revivendo-os e fixando-os como se aconteceram hoje, os fatos que se cristalizaram já nos lugares de outrora. Por isso, é preciso recordar”.*

(IRMÃS DE SÃO JOSÉ, 1955, p. 7).

## RESUMO

Esta tese, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, possui caráter histórico e tem como objetivo principal analisar como a Educação Física desenvolvida na Escola Normal Duque de Caxias (ENDC) e na Escola Normal São José (ENSJ), entre 1947 a 1961, possibilitou identificar e compreender como os processos formativos destas aulas e práticas se evidenciaram nos documentos e nas memórias de professoras e de normalistas imbricadas nestas instituições. O recorte espaço-temporal adotado pesquisou as duas Escolas Normais nos seus primeiros espaços e tempos, quando ainda estavam localizadas na área central de Caxias do Sul. Tem início em 1947, ano de fundação da ENSJ, e finda em 1961, ano da mudança de endereço da ENDC, que passa a dividir um novo espaço com outra instituição escolar. Os pressupostos teóricos estão sustentados na História Cultural pelas possibilidades de evidenciar e analisar manifestações sociais e educacionais de determinados grupos e instituições, bem como uma gama muito grande de aspectos ligados à cultura. A metodologia adotada é da História Oral e da Análise Documental histórica, mediante entrevistas semiestruturadas com três professoras de Educação Física, Aura Ribeiro Mendes da Silva, Gemma Catharina Maria Martinato Callegari e Julita Luiza Schumacher Stallivieri, três normalistas, Edelweiss Rossarolla Soares, Carmen Lucia Duso Ribeiro Mendes e Suzana Eleonora Corsetti Mancuso, e pela mobilização de documentos históricos, institucionais, leis, decretos, atas, relatórios, livros, cadernos, jornais e fotografias pesquisados em diferentes acervos do RS. A tese está organizada em três grandes eixos de discussão. O primeiro contextualiza o município de Caxias do Sul entre 1947 e 1961, apresenta os movimentos sociais, educacionais e políticos para a criação da ENDC e da ENSJ e discute como ocorreu a implementação e os principais processos formativos de Educação Física nessas escolas. O segundo eixo analisa os primeiros movimentos em busca de uma formação especializada para Educação Física escolar no RS, visando compreender como as ressonâncias formativas do Curso Intensivo de Educação Física e da ESEF se imbricaram às correntes pedagógicas priorizadas pelos professores responsáveis pela disciplina na ENDC e na ENSJ. E, por fim, o terceiro eixo visou compreender como foi desenvolvida na formação normalista caxiense um modo de constituição docente em Educação Física, além de analisar as práticas, os espaços e as materialidades como elementos da cultura escolar utilizados pelas professoras. Ainda analisa como essas aulas contribuíram para a constituição de identidades profissionais e propiciaram o desenvolvimento de hábitos e costumes de práticas corporais. Os indícios pesquisados possibilitaram identificar que os processos formativos eram divididos entre dois âmbitos. O primeiro de caráter biológico, fisiológico e físico, com aulas organizadas pelos diferentes exercícios ginásticos e esportivos, pela exigência da execução técnica dos movimentos, pelo desenvolvimento da harmonia e precisão nos gestos corporais, e pela utilização destes como instrumento higiênico que visava a prevenir doenças, corrigir e aprimorar deficiências físicas das normalistas. O segundo orientou para o ensino de estratégias, didáticas e pedagogias de como ensinar Educação Física ao ensino primário, observando as características infantis e os elementos espaciais e materiais dos grupos escolares da região, mediante brincadeiras, estafetas, práticas em sala de aula e atividades relacionadas à cultura local. Desse modo, a tese é de que Caxias do Sul constituiu-se como um polo potencial formador de professores de Educação Física, resultado das ressonâncias formativas que iniciam no Curso Intensivo, perpassam pela ESEF e se perpetuam nas diferentes

relações sociais estabelecidas entre as professoras e as normalistas, nas partilhas, debates e reflexões de conhecimentos e de experiências teóricas e práticas, tendo em vista as mudanças que são percebidas tanto na organização, planejamento, quanto nas práticas e na constituição de uma cultura escolar local. Esses processos trouxeram um melhor preparo pedagógico e didático, ampliaram e diversificaram as práticas aprendidas e apropriadas pelas futuras docentes que lecionaram Educação Física, repercutiram a nível escolar, social e cultural, e propiciaram a projeção de outros professores a âmbitos nacionais e internacionais.

**Palavras-chave:** Educação Física. Escola Normal. Processos formativos. Memórias. História da Educação.

## ABSTRACT

This thesis, developed at the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, has a historical character and its main objective is to analyze how Physical Education developed at the Escola Normal Duque de Caxias (ENDC) and at the Escola Normal São José (ENSJ), between 1947 and 1961, made it possible to identify and understand how the formative processes of these classes and practices were evidenced in the documents and memories of teachers and teaching students, imbricated in these institutions. The temporal space approach adopted researched the two Normal Schools in their first spaces and times, when they were still located in the central area of Caxias do Sul. It begins in 1947, the year of foundation of the ENSJ, and ends in 1961, the year of the change of address of ENDC, which now shares a new space with another educational institution. The theoretical assumptions are supported in Cultural History by the possibilities of showing and analyzing social and educational manifestations of certain groups and institutions, as well as a very wide range of aspects related to culture. The methodology adopted is Oral History and Historical Document Analysis, through semi-structured interviews with three Physical Education teachers, Aura Ribeiro Mendes da Silva, Gemma Catharina Maria Martinato Callegari and Julita Luiza Schumacher Stallivieri, three teaching students, Edelweiss Rossarolla Soares, Carmen Lucia Duso Ribeiro Mendes and Suzana Eleonora Corsetti Mancuso, and through the mobilization of historical and institutional documents, laws, decrees, minutes, reports, books, notebooks, newspapers and photographs researched in different collections in the state of RS. The thesis is organized into three main axes of discussion. The first contextualizes the city of Caxias do Sul between 1947 and 1961, presents the social, educational, and political movements for the creation of ENDC and ENSJ, and discusses how the implementation and main training processes of Physical Education in these schools took place. The second axis analyzes the first movements in the search of specialized teacher training for school Physical Education in RS, aiming to understand how the formative resonances of the Intensive Physical Education Course and the Higher School of Physical Education (ESEF) intertwined with pedagogical currents prioritized by teachers responsible for the discipline at ENDC and ENSJ. And, finally, the third axis aimed to understand how a mode of teacher training in Physical Education was developed in the teaching education in Caxias do Sul, in addition to analyzing the practices, spaces, and materiality's as elements of school culture used by the teachers. It also analyzes how these classes contributed to the constitution of professional identities and fostered the development of habits and customs of bodily practices. The researched evidence made it possible to identify that the formative processes were divided between two areas. The first of a biological, physiological, and physical nature, with classes organized by different gymnastic and sports exercises, the requirement of technical execution of movements, the development of harmony and precision in body gestures, and the use of these as a hygienic instrument aimed at preventing diseases, correct and improve the physical deficiencies of the teaching students. The second guided the teaching of strategies, didactics, and pedagogies on how to teach Physical Education to primary education, observing children's characteristics and the spatial and material elements of school groups in the region, through games, relay race, classroom practices, and activities related to local culture. Thus, the thesis is that Caxias do Sul was constituted as a training center for Physical Education teachers, as a result of the formative resonances that begin in the Intensive Course, permeate through the ESEF, and are perpetuated in the different social relationships established between the

teachers and the teaching students, in the sharing, debates, and reflections of knowledge and theoretical and practical experiences, in view of the changes that are perceived both in the organization, planning, as well as in practices and in the constitution of a local school culture. These processes brought better pedagogical and didactic preparation, expanded and diversified the practices learned and appropriated by future teachers who taught Physical Education, had repercussions at school, social and cultural levels, and enabled the projection of other teachers in national and international spheres.

**Keywords:** Physical education. Normal School. Formative processes. Memories. History of Education.

## RESUMEN

Esta tesis, desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, tiene un carácter histórico y su principal objetivo es analizar cómo se desarrolló la Educación Física en la Escuela Normal Duque de Caxias (ENDC) y en la Escuela Normal São José. (ENSJ), entre 1947 y 1961, permitiéndose identificar y comprender cómo los procesos formativos de estas clases y prácticas se evidenciaron en los documentos y memorias de docentes y normalistas imbricados en estas instituciones. Por consiguiente el enfoque espacio-temporal adoptado, fue la investigación de las dos escuelas en sus primeros espacios y tiempos, cuando aún estaban ubicadas en el área central de Caxias do Sul. Dirección de ENDC, que ahora comparte un nuevo espacio con otra institución escolar. Los supuestos teóricos se sustentan en Historia y Cultural, en las posibilidades de mostrar y analizar las manifestaciones sociales y educativas de determinados colectivos e instituciones, así como un abanico muy amplio de aspectos relacionados con la cultura. Por otra parte, la metodología adoptada es Historia Oral y Análisis de Documentos Históricos, a través de entrevistas semiestructuradas con tres profesores de Educación Física, Aura Ribeiro Mendes da Silva, Gemma Catharina Maria Martinato Callegari y Julita Luiza Schumacher Stallivieri, tres normalistas, Edelweiss Rossarolla Soares, Carmen Lucia Duso Ribeiro Mendes y Suzana Eleonora Corsetti Mancuso, y por la movilización de documentos históricos e institucionales, leyes, decretos, actas, informes, libros, cuadernos, diarios y fotografías investigados en diferentes colecciones de RS. La tesis se organiza en tres ejes principales de discusión. Es de considerar que el eje contextualiza la ciudad de Caxias do Sul entre 1947 y 1961, presenta los movimientos sociales, educativos y políticos para la creación de ENDC y ENSJ y discute cómo se llevó a cabo la implementación y los principales procesos de formación de la Educación Física en estas escuelas. El segundo eje analiza los primeros movimientos en búsqueda de formación especializada para la Educación Física escolar en RS, con el objetivo de comprender cómo las resonancias formativas del Curso de Educación Física Intensiva y la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) se entrelazan con las corrientes pedagógicas priorizadas por los docentes responsables de la disciplina en ENDC y ENSJ. Y, finalmente, el tercer eje tuvo como objetivo comprender cómo se desarrolló una modalidad de constitución docente en Educación Física en la educación docente en Caxiense, además de analizar las prácticas, espacios y materialidades como elementos de la cultura escolar utilizados por los docentes. Así mismo se analiza cómo estas clases contribuyeron a la constitución de identidades profesionales y fomentaron el desarrollo de hábitos y costumbres de prácticas corporales. Las evidencias investigadas permitieron identificar que los procesos formativos se dividieron en dos áreas. El primero de carácter biológico, fisiológico y físico, con clases organizadas por diferentes ejercicios gimnásticos y deportivos, la exigencia de ejecución técnica de los movimientos, el desarrollo de la armonía y precisión en los gestos corporales, y el uso de estos como instrumento higiénico dirigido a prevenir enfermedades, corregir y mejorar las deficiencias físicas de los docentes. El segundo orientó la enseñanza de estrategias, didácticas y pedagogías sobre cómo enseñar Educación Física a la educación primaria, observando las características de los niños y los elementos espaciales y materiales de los grupos escolares de la región, a través de juegos, correos, prácticas de aula y actividades afines a la cultura local. Así, que se puede establecer que Caxias do Sul se constituyó como un potencial centro de formación de docentes de Educación Física, como resultado de las resonancias formativas que se inician en el Curso Intensivo, permean

a través de la ESEF y se perpetúan en las diferentes relaciones sociales que se establecen entre los docentes y normalistas, en el intercambio, debates y reflexiones de saberes y experiencias teóricas y prácticas, ante los cambios que se perciben tanto en la organización, planificación, como en las prácticas y en la constitución de una cultura escolar local. Estos procesos trajeron consigo una mejor preparación pedagógica y didáctica, ampliaron y diversificaron las prácticas aprendidas y apropiadas por los futuros docentes que impartían Educación Física, repercutieron a nivel escolar, social y cultural, brindando así la proyección de otros docentes en el ámbito nacional e internacional.

**Palabras clave:** Educación Física. Escuela Normal. Procesos formativos. Recuerdos. Historia de la Educación.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caxias do Sul em destaque no mapa do Estado do Rio Grande do Sul...	26
Figura 2 - Esquema de indicação das entrevistadas.....	52
Figura 3 - Excerto do cabeçalho de um exemplar do jornal O Despertar (1948).....	77
Figura 4 - Panorama da Praça Dante Alighieri com a Catedral de Santa Thereza ao fundo (1947).....	78
Figura 5 - Feira de produtos agrícolas no centro urbano de Caxias do Sul (1948) ...	80
Figura 6 - Reportagem sobre a inauguração da Biblioteca Pública Municipal (1947) .....	81
Figura 7 - Títulos de reportagens que destacam o crescimento do município (1955) .....	85
Figura 8 - Cartazes de divulgação da Festa da Uva de 1950 e 1954.....	87
Figura 9 - Manchete sobre a Festa da Uva na capa do jornal A Época (1950).....	88
Figura 10 - Presidente Eurico Gaspar Dutra e sua comitiva na inauguração da pedra fundamental (1950) .....	90
Figura 11 - Inauguração do Monumento ao Imigrante (1954) .....	92
Figura 12 - Ilustração da fachada do prédio da ENDC (1955).....	96
Figura 13 - Sala de aula da ENDC (1943).....	97
Figura 14 - Hasteamento da bandeira da ENDC e chegada do Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha (1955) .....	100
Figura 15 - Notícia do novo prédio da ENDC (1961).....	102
Figura 16 - As primeiras Irmãs de São José no RS .....	103
Figura 17 - Primeira casa que abrigou o CSJ (1910) .....	105
Figura 18 - Prédio do CSJ localizado na Rua Andrade Pinto (1910).....	106
Figura 19 - Fachada do prédio da ENSJ (Década de 1950).....	107
Figura 20 - Uniforme das alunas da ENSJ (1954).....	110
Figura 21 - Notícias sobre os exames de admissão da ENDC e ENSJ .....	111
Figura 22 - Cerimônia de colação de grau da ENDC (1951).....	113
Figura 23 - Cerimônia de colação de grau da ENSJ (1955).....	113
Figura 24 - Prática de ginástica calistênica no ensino primário da ENDC (1953) ...	120
Figura 25 - Olimpíadas de voleibol entre as Escolas São José (1950) .....	131
Figura 26 - Partida de caçador entre turmas do ensino primário da ENDC (1953) .	133
Figura 27 - Encerramento do 4º Curso Intensivo de Educação Physica (1936).....	143
Figura 28 - Fotografia de Frederico Guilherme Gaelzer (Década de 1920) .....	145
Figura 29 - Exemplo de uma aula fundamentada pelo Método Ginástico Sueco (Década de 1930).....	151
Figura 30 - Frederico Guilherme Gaelzer com normalistas em Caxias do Sul (1950) .....	155
Figura 31 - Registro de alunas da ESEF uniformizadas para práticas físicas (1940) .....	175
Figura 32 - Demonstração de exercícios calistênicos na inauguração do Grupo Escolar Catulo da Paixão Cearense (1950) .....	179
Figura 33 - Normalistas da ENSJ após uma partida de voleibol (Década de 1950)	185
Figura 34 - Prática de voleibol em comemoração ao cinquentenário da ENSJ de Vacaria (1950).....	205
Figura 35 - Normalistas com raquetes de ping pong (1955).....	211
Figura 36 - Brincadeira de “rouba bandeira” no ensino primário da ENDC (1953)..	213
Figura 37 - Modelo de prática para trabalhar o gesto de ataque no voleibol (1939)	230

Figura 38 - Gabinete de Educação Física com alguns professores e o Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, Secretário de Educação e Cultura do RS (1955).....	237
Figura 39 - Gemma Callegari com outra professora no pátio da ENDC (1943) .....	240
Figura 40 - Quadra utilizada para as aulas de Educação Física da ENDC (1956)..	241
Figura 41 - Normalistas no desfile de Comemoração ao Jubileu de Prata da ENDC (1955).....	259

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos pesquisados no AICSJ .....	57
Quadro 2 - Leis, decretos e relatórios mobilizados no CMCVCXS.....	60
Quadro 3 - Jornais pesquisados no CMCVCXS e na HDB .....	61
Quadro 4 - Documentos pesquisados no CEME.....	63
Quadro 5 - Documentos pesquisados no AHMJSA.....	64
Quadro 6 - Documentos ordinários das professoras e das normalistas .....	67
Quadro 7 - Prefeitos de Caxias do Sul entre 1947 e 1964 .....	86
Quadro 8 - Municípios onde foram fundadas e/ou dirigidas escolas pelas Irmãs de São José no RS (1899-1950) .....	104
Quadro 9 - Disciplinas do Curso Normal de Educação Física (1940 a 1955).....	168

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução populacional de Caxias do Sul (1940, 1950 e 1960) .....	84
---	----

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ABL	Associação Brasileira de Letras
ABP	Associação Brasileira de Psicomotricidade
ACM	Associação Cristã de Moços
AEEFD/RS	Associação dos Especializados em Educação Física e Desportos do Rio Grande do Sul
AHMJSA	Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami
AICSJ	Acervo Institucional do Colégio São José
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEF/RS	Associação de Professores do Rio Grande do Sul
ASPHE	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBFS	Confederação Brasileira de Futebol de Salão
CEME	Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPOE	Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul
CHE	Cadernos de História da Educação
CMCVCXS	Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CSJ	Colégio São José
DEEF/RS	Departamento de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul
DEF	Divisão de Educação Física
EEPV	Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Vargas

EFDG	Educação Física Desportiva Generalizada
ENDC	Escola Normal Duque de Caxias
ENSJ	Escola Normal São José
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
ESEF	Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul
FIEP	<i>Fédération Internationale d'Éducation Physique</i>
FIEP/RS	Federação Internacional de Educação Física do RS
GRUPHEIM	Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória
HDB	Hemeroteca Digital Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEECM	Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendonza
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMCXS	Prefeitura Municipal de Caxias do Sul
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
RBEFE	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RS	Rio Grande do Sul
SEFAE	Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>20</b>
1.1 CONTEXTURAS TEÓRICAS.....	35
<b>2 SUJEITOS, ACERVOS E PAPÉIS: UMA TRAMA NARRATIVA DE VOZES .....</b>	<b>42</b>
<b>3 O CONTEXTO DE CAXIAS DO SUL/RS E AS ESCOLAS NORMAIS: INSTITUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS.....</b>	<b>70</b>
3.1 CAXIAS DO SUL: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA ENTRE 1940 A 1960 .....	71
3.2 ESCOLA NORMAL DUQUE DE CAXIAS E ESCOLA NORMAL SÃO JOSÉ: DUAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE CAXIAS DO SUL .....	93
3.3 A IMPLEMENTAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NORMAIS .....	114
<b>4. O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS E DE NORMALISTAS DE CAXIAS DO SUL .....</b>	<b>139</b>
4.1 PROFESSOR FREDERICO GUILHERME GAELZER E O CURSO INTENSIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	140
4.2 RESSONÂNCIAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RS NO ENSINO NORMAL CAXIENSE.....	159
4.3 PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NORMAIS.....	176
<b>4.3.1 Um período de mudanças nas práticas de Educação Física: jogos, brincadeiras e esportes .....</b>	<b>197</b>
<b>5. MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS E NORMALISTAS SOBRE AS AULAS E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>215</b>
5.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DUQUE DE CAXIAS E NO SÃO JOSÉ: UM MODO DE SE CONSTITUIR PROFESSORA .....	217
5.2 OS ESPAÇOS FÍSICOS, OS MATERIAIS E OS TEMPOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	234
5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE HÁBITOS E COSTUMES .....	248
<b>5.3.1 Memórias sobre a Escola Normal e a Educação Física: relações com as trajetórias pessoais e profissionais das normalistas .....</b>	<b>261</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>274</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>293</b>

<b>APÊNDICE A - ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS .....</b>	<b>326</b>
<b>APÊNDICE B - MODELO UTILIZADO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>327</b>
<b>APÊNDICE C - MODELO UTILIZADO DE TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI) .....</b>	<b>330</b>
<b>APÊNDICE D - EXEMPLO DO QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DOS EXCERTOS DAS NARRATIVAS .....</b>	<b>331</b>
<b>APÊNDICE E - QUADRO COM ESTUDOS SELECIONADOS A PARTIR DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>332</b>
<b>ANEXO A - APROVAÇÃO PELO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....</b>	<b>333</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Das lembranças da escola a memória mais bonita que tenho é o brilho no olhar dos meus professores. De fato, o que mais cativa o aluno e contribui para se projetar sujeitos que se fazem na cultura, na política e na história da sociedade, é a singularidade do olhar do professor, aquele brilho nos olhos que faz qualquer aluno se envolver com o conhecimento”.*

(SOUZA, 2019a, p. 14).

O ato de aprender e de ensinar estão historicamente vinculados ao ensino de conhecimentos e saberes, e da transmissão de vivências e experiências entre sucessivas gerações. Estas atividades foram importantes e necessárias para a sobrevivência e perpetuação da espécie, porém a complexidade crescente de uma sociedade moderna impôs a institucionalização e especialização dos processos educativos e formativos de uma maneira organizada. Para Tanuri (2000), a constituição das instituições escolares destinadas especificamente à formação de professoras<sup>1</sup> no mundo moderno foi necessária devido à tentativa de efetivação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a toda população.

Mesmo normatizada e institucionalizada, a constituição docente se relaciona com os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que o sujeito está imbricado, e também com as experiências cotidianas, com as discussões das práticas de ensino e com as reflexões sobre os percursos formativos. Desta forma, a formação docente está além da transmissão ou do aprender e ensinar, pois é preciso compreender que este exercício requer um “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana [...]” (TARDIF, 2010, p. 54).

No início do século XX, as professoras que atuaram no ensino primário brasileiro eram oriundas das Escolas Normais, instituições caracterizadas para

---

<sup>1</sup> Neste estudo, opto por unificar a expressão “professora(s)”, significando o termo como “professoras formadoras de outras professoras”. Quanto ao gênero “professora”, reitero o predomínio feminino na docência no período estudado. Além disso, a Escola Normal foi influenciadora da predominância feminina nas escolas ao assemelhar a docência aos cuidados do lar, à afetividade, à dependência, ao cuidado, à fragilidade, e ao relacionar “[...] a natureza feminil e a prática docente no ensino [...]” (TAMBARA, 1998, p. 49). Ressalto que, não tenho como intenção realizar uma discussão de gênero e/ou da feminização do magistério. Sobre este tema, destaco os trabalhos de Chamon (1996), que abordam as relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais entre 1830 a 1930, e Louro (2007) que trata sobre como o magistério começa a ser entendido como um trabalho para mulheres ainda no século XIX.

formação de professoras. Deste modo, inicio a trajetória da pesquisa compreendendo que a formação docente está relacionada às instituições, aos espaços, aos materiais, aos professores formadores, aos sujeitos escolares, às experiências e suas interrelações, que podem ser investigados historicamente por meio das memórias, dos documentos, das fotografias, das práticas, a partir de diferentes metodologias.

Esta pesquisa possui caráter histórico, e tem como objeto de estudo as representações evidenciadas nos documentos e nas memórias de professoras e de normalistas<sup>2</sup> sobre os processos formativos das aulas e práticas de Educação Física na Escola Normal Duque de Caxias e na Escola Normal São José, situadas no município de Caxias do Sul/RS, entre 1947 e 1961. Para isso, são utilizados documentos históricos oriundos de diferentes acervos e entrevistas semiestruturadas com as professoras de Educação Física Aura Ribeiro Mendes da Silva, Gemma Catharina Maria Martinato Callegari e Julita Luiza Schumacher Stallivieri, e com as normalistas Carmen Lucia Duso Ribeiro Mendes, Edelweiss Rossarolla Soares e Suzana Eleonora Corsetti Mancuso<sup>3</sup>.

A primeira instituição do município voltada à formação de professoras primárias foi a Escola Complementar de Caxias, como inicialmente foi denominada, instituída pelo Decreto nº 4.491 de 28 de fevereiro de 1930. Nesta pesquisa, vou mencioná-la apenas como Escola Normal Duque de Caxias (ENDC)<sup>4</sup>, assim denominada pelo Decreto nº 810 de 31 de julho de 1943 (ENDC, 1947). De 1943 até 2000, houve alterações em sua nomenclatura, que atualmente é identificada como Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendonza (IEECM).

O Colégio São José (CSJ) foi criado em 11 de fevereiro de 1901 pela congregação das Irmãs de São José de Chambéry e dirigida por Madre Maria Felicidade até 1913. Porém, somente no dia 10 de maio de 1947, o CSJ instituiu um curso para formação de professoras primárias, equiparado às Escolas Normais do Estado, porém, custeado pelas famílias das alunas (CSJ, 1981). O CSJ constituiu

---

<sup>2</sup> Utilizo a expressão “normalista(s)”, pois caracteriza, simboliza e identifica todo um grupo social de sujeitos que se formaram no magistério em Escolas Normais. Desse modo, as normalistas, neste estudo, são compreendidas como as “alunas em processos de formação”, para, assim, diferenciá-las em relação ao termo “professora(s)”.

<sup>3</sup> No capítulo 2, *Sujeitos, acervos e papéis: uma trama narrativa de vozes*, apresento a história e trajetória de cada entrevistada nas Escolas Normais, assim como as relações entre elas. Também busco delinear como aconteceram as visitas aos acervos e o modo como selecionei, organizei e categorizei as fontes documentais.

<sup>4</sup> Opto em mencioná-la como Escola Normal Duque de Caxias, pois esta foi a sua denominação durante o recorte temporal adotado pelo estudo, 1947 a 1961. Mais detalhes sobre este processo, consultar a dissertação de Bergozza (2010).

diferentes cursos<sup>5</sup> durante sua trajetória institucional, porém o foco deste estudo é apenas o curso normal, assim, destaco que a instituição nomeou sua escola de formação de professoras primárias como Escola Normal São José (ENSJ), nomenclatura adotada para citá-la a partir deste momento.

Para situar as duas instituições e os processos formativos, faz-se necessário apresentar brevemente o macro contexto investigado. O período entre os anos de 1945 a 1964 ficou conhecido na historiografia brasileira como “Período de Abertura Democrática” ou “Período Nacional-Desenvolvimentista”<sup>6</sup>. Esse contexto foi marcado por crises políticas e institucionais, mas constituiu no país uma ideia republicana, expressada por um projeto plural, proveniente de diferentes segmentos sociais, ecléticos em relação às ideias e propostas, e ainda por “[...] avanços significativos das práticas democráticas clássicas, por consolidação real dos direitos civis e políticos e pela ampliação dos direitos sociais.” (DELGADO, 2016, p. 58).

Assim, a educação brasileira iniciou de forma gradativa um processo de redemocratização, aberturas e renovações em diferentes âmbitos. O Ministro da Educação, Clemente Mariani Bittencourt, preocupado com os rumos da educação brasileira, constituiu uma comissão de educadores para desenvolver um projeto de reforma geral do segmento no país. A comissão dirigida por Lourenço Filho apresentou o projeto em 1948 na Câmara Federal para discussão, todavia, apenas em 1961 seria transformada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

---

<sup>5</sup> Dentre os cursos criados no período de 1914 a 2000 estão: curso elementar, curso primário, curso complementar, curso ginasial, jardim de infância, curso normal, científico, pré-escola, curso de 1º grau, magistério, curso de 2º grau, 2º grau com habilitação em auxiliar de contabilidade, 2º grau com habilitação em desenhista de arquitetura, ensino fundamental e ensino médio.

<sup>6</sup> Para Gomes e Ferreira (2018), o período denominado “democrático” está vinculado à concepção que no contexto uma experiência de democracia representativa estava constituindo-se, e ainda as políticas públicas estavam avançando em relação à ampliação dos direitos sociais e de cidadania. Por outro lado, compreende-se por Período Nacional-Desenvolvimentista “[...] a expressão de um conjunto de proposições, fundamentos ideológicos e doutrinários como projeto de poder, abarcando um leque de singularidades em termos de concepção diante da gestão do Estado, da economia, numa agenda política em defesa dos interesses nacionais, resguardando as riquezas naturais do território como fontes estratégicas garantidoras da modernização do país.” (SANTOS, 2019, p. 3).

Para Valdemarin (2006), nesse mesmo período, existem movimentos de renovação do ensino conduzidos pelas ideias da Escola Nova<sup>7</sup>. Essa corrente começa a se destacar na formação das professoras primárias, com a inserção de fundamentação teórica e orientação metodológica nas práticas de ensino com o objetivo de aproximar as normalistas da realidade e do cotidiano escolar. Além disso, as professoras deveriam instigar a curiosidade científica e o interesse humanístico, proporcionando aos alunos um sentimento de conscientização sobre os problemas sociais vivenciados naquele momento.

No Estado do Rio Grande do Sul (RS), conforme o Decreto nº 2.329 de 15 de março de 1947<sup>8</sup>, havia três tipos de estabelecimento de ensino normal dentre eles o *Instituto de Educação* localizado na capital Porto Alegre, as *Escolas Normais* e os *Cursos Normais Regionais* distribuídos pelo RS. O Instituto de Educação foi destinado à formação de professores primários, professores primários especializados<sup>9</sup> e administradores escolares; as Escolas Normais para o preparo de professores primários e os Cursos Normais Regionais para formação de regentes do ensino primário<sup>10</sup>. A Educação Física estava presente nos currículos destas instituições, nos cursos para formação de professores primários, denominada de Educação Física, Recreação e Jogos.

A disciplina de Educação Física na Escola Normal esteve voltada ao ensino das ginásticas por meio dos Métodos Ginásticos Europeus, especialmente o Francês, da calistenia<sup>11</sup>, das brincadeiras, dos pequenos jogos e dos esportes, sobretudo

---

<sup>7</sup> Escola Nova ou escolanovismo foi um movimento de renovação do ensino que emergiu na primeira metade do século XX, e no Brasil com maior força na década de 1930 a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. O movimento propôs mudanças educacionais conforme as necessidades sociais daquele período, a partir de uma perspectiva humana que atendesse à formação de forma natural e integral. Nessa abordagem, o aluno é considerado o centro dos processos educativos, existe uma maior atenção à natureza psicológica, já o professor é considerado um facilitador dos processos educativos que deve proporcionar o interesse e provocar a curiosidade dos alunos (GADOTTI, 2003).

<sup>8</sup> Este decreto adaptou a organização do ensino normal do Estado do RS ao Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal).

<sup>9</sup> De acordo com o Artigo 10 da Lei Orgânica do Ensino Normal, "Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto." (BRASIL, 1946a).

<sup>10</sup> A Lei Orgânica do Ensino Normal dividiu a formação em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de "regentes" do ensino primário em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (BRASIL, 1946a). Deste modo, recebiam o diploma de regentes do ensino primário alunos das escolas normais no grau ginásial.

<sup>11</sup> A calistenia é uma forma de treinamento físico fundamentado na realização de exercícios apenas com auxílio do próprio corpo, voltados ao desenvolvimento da força, do equilíbrio, da coordenação motora e da consciência corporal.

voleibol e futebol, aproximando a disciplina na Escola Normal com as atividades que seriam utilizadas pelas normalistas no cotidiano com os alunos do ensino primário (LEMIECHEK, 2014). Esses elementos estão em consonância com o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, em seu Artigo 61, alínea “e”, ao destacar que a composição e a execução dos programas de ensino “[...] compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas [...]”, no ensino primário, pois aproximariam as normalistas do campo de atuação (BRASIL, 1946a).

Em relação aos docentes de Educação Física que formavam as normalistas, existem indicativos da presença de instrutores formados por instituições militares, outra oriunda de Cursos Intensivos de Educação Física, ex-atletas de alguma modalidade esportiva, e uma pequena parcela advinda de cursos superiores (SOARES *et al.*, 2013). O ingresso de professoras formadas em grau superior nas instituições caxienses ocorre em virtude da constituição da Escola Superior de Educação Física (ESEF)<sup>12</sup> no município de Porto Alegre em 1940.

Percebe-se que muitas práticas da Educação Física na Escola Normal, nesse período, ainda são influenciadas pelos médicos por meio do higienismo e pelos militares que buscavam a manutenção dos aspectos de ordem, disciplina, visando organizar “[...] uma política interna, que certamente possuía raízes nos meios militares e que representava, na escola, uma verdadeira instituição de controle.” (SILVA, 1996, p. 16). Quanto a esse aspecto, destaco que muitos militares faziam parte do quadro docente e participavam da formação de professoras na ESEF, principalmente nos primeiros anos de sua constituição (ESEF, 1940a).

As aulas de Educação Física nas Escolas Normais caxienses aproximam-se do evidenciado em outras instituições escolares a nível nacional, porém possuem particularidades e singularidades locais, como a valorização exacerbada na cultura escolar local dos aspectos sociais e morais, das regras, da obediência, da disciplina, da hierarquia, da religiosidade católica, do trabalho e do civismo, elementos valorizados também pela sociedade caxiense. Assim, a Educação Física com suas práticas, normas e condutas poderia ser um instrumento para influenciar esses comportamentos tanto na escola como na sociedade (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

---

<sup>12</sup> Sobre os processos de constituição da ESEF, consultar a tese de Lyra (2013).

Em Caxias do Sul<sup>13</sup>, após o fim do Estado Novo, foi eleito e empossado em 29 de novembro de 1947 o Sr. Luciano Corsetti como prefeito municipal, juntamente com onze vereadores. Na Câmara de Vereadores, que retornou as suas atividades legislativas<sup>14</sup>, foi redigida e aprovada a Lei Orgânica Municipal, promulgada em 27 de março 1948 (CAXIAS DO SUL, 2012). Esta lei foi importante em alguns aspectos ao mencionar a Educação e a Educação Física nos artigos 74 e 77, destacando que

Art. 74: A educação dada no lar e na escola é direito de todos e deve inspirar-se nos princípios de liberdade, no amor *[sic]* à pátria e nos ideais de solidariedade humana, e cristã.

Art. 77, inciso III: *[compete ao município]* dispensar estímulo e orientação à educação física que será obrigatória nos estabelecimentos de ensino e auxiliar as organizações desportivas, amadoristas, nos termos *[sic]* da lei (CAXIAS DO SUL, 1948a, p. 18-19).

Além disso, a Lei Orgânica Municipal de 1948 estabeleceu que o município deveria destinar, no mínimo, 20% de sua arrecadação de impostos para a educação (CAXIAS DO SUL, 2012). Durante a década de 1950, conforme o relatório denominado *A Administração do Município (1952-1954)*, várias obras foram realizadas visando ao desenvolvimento do município, dentre elas: a abertura e pavimentação de ruas, a criação de parques públicos, a construção do aeroporto regional, a tentativa de promulgação do Plano Diretor Urbano<sup>15</sup>, mas sobretudo, a criação e construção de muitas escolas pelo município.

Esperava-se das escolas do município o atendimento das funções básicas de ensinar a ler, escrever e fazer cálculos. Caracterizada por ser uma região de imigração italiana com forte predomínio de católicos e atrelada ao apelo pelo trabalho, as escolas deveriam contemplar o ensino religioso, os trabalhos manuais, o ensino agrícola e à Educação Física. A escola, após a igreja, era o local mais atuante e frequentado nas comunidades, e os professores eram respeitados e bem quistos nesses espaços. Este

---

<sup>13</sup> O contexto municipal é analisado com maior profundidade nos aspectos educacionais, sociais e culturais no subcapítulo 3.1, *Caxias do Sul: sociedade, educação e cultura entre 1940 a 1960*.

<sup>14</sup> Durante o Estado Novo houve uma “[...] acentuada expansão dos poderes legislativos do Executivo, evoluindo-se para um modelo de presidencialismo forte, levado às últimas consequências com a implantação da ditadura estado-novista que resultou no fechamento do Congresso e na eliminação dos partidos políticos.” (DINIZ, 1999, p. 27). Assim, Caxias do Sul, como todo o país, permaneceu sem Poder Legislativo nesse período.

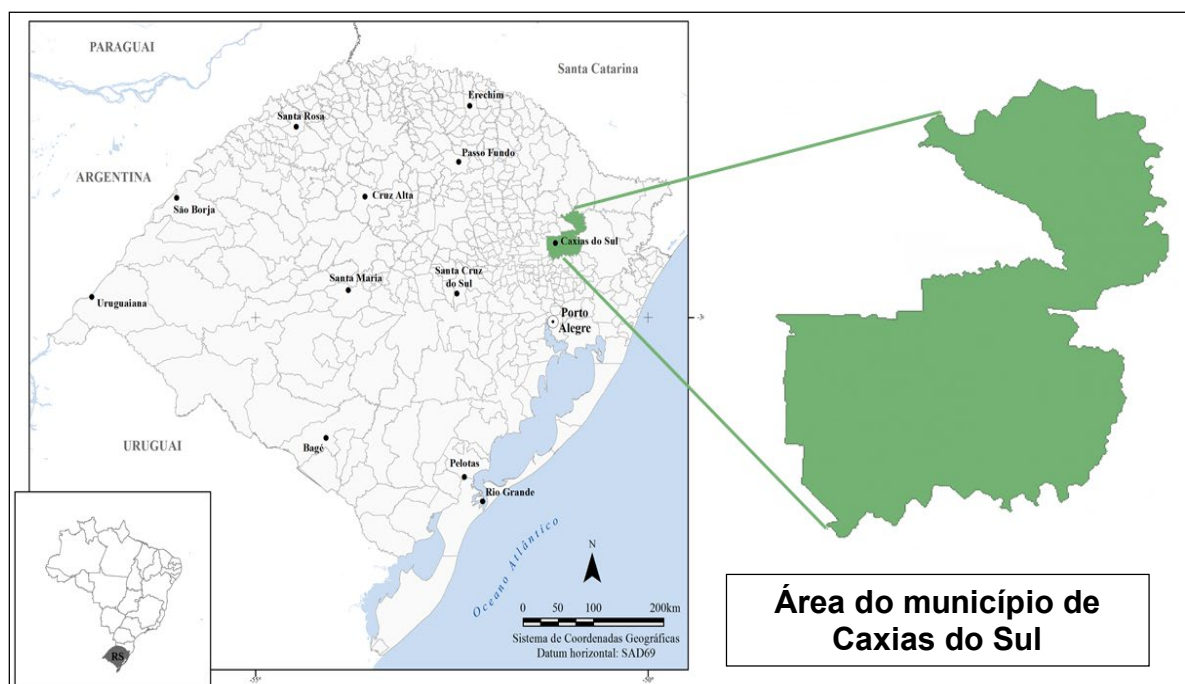
<sup>15</sup> O Plano Diretor Urbano não chegou a ser votado pela Câmara de Vereadores, mesmo após as discussões quanto a viabilidade e propósitos. O Plano Diretor Urbano voltou aos debates na Câmara apenas em 1968, quando se voltou a discutir um projeto para o município (CAXIAS DO SUL, 2012).

elemento era importante e explorado pelo governo municipal por representar prestígio às suas ações e políticas educacionais (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Exposto brevemente o contexto pesquisado, destaco que as duas instituições escolares pesquisadas estão situadas no município de Caxias do Sul, em destaque na Figura 1, localizado na região nordeste do estado, possuindo este município uma área total de 1.638,34 km<sup>2</sup>, com aproximadamente 505.000 habitantes (IBGE, 2019). Além disso, encontra-se numa área de serras e vales, com divisas ao norte pelos municípios de São Marcos, Campestre da Serra e Monte Alegre dos Campos; ao sul por Vale Real, Nova Petrópolis, Gramado e Canela; a leste por São Francisco de Paula e a oeste por Flores da Cunha e Farroupilha (CAXIAS DO SUL, 2019a).

Está localizado aproximadamente a 127 km da capital do Estado, Porto Alegre. Em termos turísticos, a partir de 2019, integra a Região das Hortênsias juntamente com Gramado, Canela, Nova Petrópolis, Picada Café e São Francisco de Paula. Possui como destaque a Festa Nacional da Uva, constituindo-se como uma das regiões mais visitadas do RS. Abriga o segundo maior polo metalomecânico do Brasil, porém o setor de comércio e serviços destaca-se no contexto contemporâneo, pois é responsável por cerca de 53% da riqueza produzida pelo município (CAXIAS DO SUL, 2019b).

Figura 1 - Caxias do Sul em destaque no mapa do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Adaptada pelo autor a partir da Divisão Geopolítica do Estado do Rio Grande do Sul, Fundação Estadual de Economia e Estatística (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Desse modo, para compreender e refletir acerca de determinadas conjunturas históricas, é importante reconhecer que o passado não é constituído de elementos cristalizados e desconexos, mas de elementos que estão interligados, em constantes mudanças e que propiciam reflexões e diálogos com a contemporaneidade. Assim, a narrativa histórica é constituída a partir de um recorte espaço-temporal de um objeto de pesquisa específico, empregando e relacionando teorias para construir uma metodologia a fim de atribuir sentido e significado aos acontecimentos passados.

Ao delimitar os espaços e tempos investigados, procuro analisar dentre outros aspectos quais foram as singularidades encontradas nesse local, que particularidades educacionais, sociais e culturais podem ser observadas, e quais as diferentes possibilidades oferecidas tanto às professoras quanto às normalistas para aprender a ensinar Educação Física. Para Souza (2015a), estabelecer recortes espaciais e temporais se faz necessário para que o pesquisador possa interpretar, perceber e analisar a complexidade das múltiplas relações que se estabelecem em uma conjuntura histórica específica.

O recorte espaço-temporal inicia no ano de 1947, em decorrência de três fatores. O estudo busca compreender e analisar como foram desenvolvidos os processos formativos nas aulas de Educação Física nas duas instituições mencionadas, portanto, observo que o CSJ implementou o curso normal em 1947, conforme Decreto nº 2.329 de 15 de março de 1947 que adaptou o Ensino Normal no RS de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal.

Além do exposto, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, implantada no RS por intermédio do Decreto Estadual nº 2.351 de 22 de março de 1947, fixou as bases para organização do ensino primário, ao incluir a Educação Física no currículo escolar das escolas primárias estaduais, fato este que mudou a maneira como a disciplina foi desenvolvida. E ainda, a publicação da Constituição do Estado do RS, em 8 de julho de 1947, inserindo a Educação Física nos currículos escolares de forma obrigatória, tornou sob a responsabilidade do Estado e dos municípios o incentivo e a fiscalização.

O ano de 1961 delimita o recorte espaço-temporal, em razão de dois fatores. O primeiro fator se refere à mudança de endereço da ENDC no ano de 1961, que passa a dividir um novo espaço físico juntamente com outra instituição escolar. Dessa forma, reitero que a opção é pesquisar as instituições nos seus primeiros espaços e tempos,

no período em que ambas Escolas Normais estavam localizadas na área central<sup>16</sup> do município. O segundo, diz respeito à promulgação da LDBEN de 1961. Esta foi a primeira lei brasileira que visou a definir e regularizar o sistema de educação com bases na Constituição, bem como normatizar a formação de professores para o ensino primário e médio.

Destaco que as pesquisas situadas no campo da História da Educação podem contribuir para pensarmos os “[...] processos, mudanças e continuidades de ações da educação no tempo. Estudar a maneira como os grupos sociais adquiriram, assimilaram, utilizaram e difundiram o conhecimento escolar [...]” (SOUZA, 2018, p. 20). Nesse sentido, busco tecer e mediar diálogos entre este passado, suscitando reflexões sobre o ensino e práticas de Educação Física nas Escolas Normais caxienses, e assim também sustentar a relevância do estudo para a contemporaneidade.

Deste modo, as motivações e inquietações para investigar sobre a temática se relacionam com as minhas recordações, representadas por meio das práticas e culturas advindas das aulas de Educação Física no ensino fundamental, como um dos fatores motivacionais para a realização da pesquisa de mestrado, e da sua continuidade no doutorado. Foram as lembranças dessas primeiras práticas e suas representações que transitaram durante a minha formação como ser humano, e definiram alguns dos itinerários da minha vida pessoal e profissional.

Percebi que as memórias das aulas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi<sup>17</sup> foram significativas para minha formação, incutiram comportamentos e condutas que considero importantes, assim como me apresentaram para culturas que foram além das práticas corporais. Estas aulas foram importantes para minha constituição enquanto cidadão, principalmente pelos vínculos sociais criados e mantidos ao longo da vida adulta, pelos aprendizados de educação, respeito e disciplina que carrego como valores para a convivência em sociedade e pelas experiências culturais desenvolvidas pelas professoras que proporcionaram outros olhares para a Educação Física.

---

<sup>16</sup> Neste recorte espaço-temporal também está em funcionamento o Curso Normal Rural do Colégio Murialdo, localizado na região administrativa de Ana Rech, pertencente a Caxias do Sul. Opto em não o incluir no estudo em função de dois fatores: possuía como objetivo a formação de professores rurais para o Estado do RS, e estava localizado numa área rural, aproximadamente 13 quilômetros do centro urbano caxiense (WERLE, 2013).

<sup>17</sup> Mais detalhes sobre a trajetória institucional e as relações com a Educação Física, ver em Giacomoni (2018).

Tais memórias foram constituintes de um sentimento de pertencimento e identidade ao campo da Educação Física, reforçadas pela convivência com sujeitos e grupos que vivenciaram experiências semelhantes, pois, como argumenta Halbwachs (2006, p. 49), “[...] os acontecimentos de nossa vida que estão sempre mais presentes são também os mais gravados na memória dos grupos chegados a nós”. Considero que minha trajetória escolar foi repleta de experiências positivas, devido ao profissionalismo e sensibilidade das minhas professoras nas relações educativas e sociais, na criatividade para utilização e adaptação dos espaços para a confecção de materiais alternativos e na proposição de atividades diversificadas.

A partir das experiências narradas, que são interpretações e reinterpretações sobre o contexto vivenciado, compreendo a forma como constitui essa identidade docente e esse sentimento de pertencimento ao campo da Educação Física (NÓVOA, 1994). Essas memórias, que são representadas pelas experiências das relações com o meu passado, constituídas ao longo deste percurso formativo, suscitaram meu interesse pelo ensino superior e direcionaram muitas escolhas de minha trajetória profissional.

Durante o curso de Bacharelado em Educação Física, tive algumas experiências docentes ao ministrar aulas para crianças nas modalidades futsal e futebol. Neste período, diferentes memórias da minha formação foram reavivadas de forma mais significativa ao compreender que as minhas práticas docentes estavam relacionadas às minhas experiências, às relações com outros sujeitos, e aos ensinamentos oriundos dos professores formadores, uma vez que “O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu.” (BASTOS, 2003, p. 167).

Os aspectos mencionados sobre minha formação enquanto ser humano e docente também estão relacionados a três elementos mobilizados pelas minhas lembranças: as memórias sobre pessoas, sobre lugares e sobre acontecimentos, uma tríade formada por sujeitos, espaços, tempos, seus contextos e relações (POLLAK, 1992). As memórias sobre as pessoas me remetem aos professores formadores e as práticas escolares desenvolvidas na minha infância, aos colegas e professores do curso de graduação em Educação Física, e do Mestrado em Educação que compartilharam suas experiências docentes e de pesquisa comigo, e ainda, aos professores que conheci indiretamente por suas obras, mas que são reconhecidos por sua relevância enquanto figuras públicas.

Os lugares que possuem relação com a Educação Física, e que recorro com maior intensidade, são os espaços da Escola Giuseppe Garibaldi, as ruas e parques de Caxias do Sul, sobretudo pelos vínculos sociais criados, e pelos aprendizados de respeito e convivência em grupo. Na fase adulta, destaco os espaços da UCS pela constituição, enquanto pesquisador e docente, de forma mais significativa nos locais em que lecionei, pois foram nesses espaços que meus saberes pessoais e profissionais foram se incorporando às minhas experiências. Já os acontecimentos se relacionaram a todos os eventos rememorados que reuniram nas memórias, pessoas, lugares ou ambos, e que foram vivenciados de forma direta ou indireta, mediante o pertencimento a esse grupo social (POLLAK, 1992).

Além disso, o incentivo para continuidade da pesquisa no doutorado foi decorrente das “pontas soltas” que não consegui responder na pesquisa de mestrado, da ampla documentação mobilizada, do incentivo de meu orientador<sup>18</sup>, na busca de outras descobertas e conhecimentos, mas, sobretudo, pela vontade intrínseca de procurar respostas aos novos questionamentos que surgiam, pois “Investigar tem a ver com ignorância e curiosidade, com ousadia e imaginação. Estas nos impulsionam a querer saber mais sobre alguma coisa, a descobrir para, ao fim, compreender.” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Do ponto de vista científico, destaco que a tese desdobra e complementa o tema da minha dissertação de mestrado, intitulada *A educação física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi - Caxias do Sul/RS (1974-1989)*, sobre o ensino e práticas de Educação Física em uma escola primária do município de Caxias do Sul. Na investigação de mestrado, identifiquei formas de organizar e planejar as aulas e práticas de maneira singular, que abordavam conceitos de psicomotricidade<sup>19</sup>, de inclusão e valorização dos alunos em

---

<sup>18</sup> O Mestrado em Educação e a boa relação com meu orientador professor Dr. José Edimar de Souza foram marcos importantes deste percurso, pois a pesquisa impôs o desafio de tecer diálogos entre áreas distintas do conhecimento, aproximar teorias e metodologias com o objetivo de responder a meus questionamentos. Também considero importante esta trajetória, pois tive oportunidade de acessar uma variedade de documentos em diferentes acervos históricos, de entrevistar e repartir muitos momentos com sujeitos que vivenciaram fatos do passado, de refletir sobre a minha pesquisa e contribuir com a de outros colegas nos encontros mensais de orientação coletiva e em nosso grupo de pesquisa, o GRUPHEIM - Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória.

<sup>19</sup> O conceito de psicomotricidade “[...] refere-se ao movimento da criança com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, busca-se garantir a formação integral do aluno.” (PELEGRINI, 2008, p. 43-44). A psicomotricidade se relaciona com o campo da psicologia do desenvolvimento, caracterizada pelo estudo de diversos campos da formação humana, das mudanças e das interações entre os processos físicos e psicológicos do desenvolvimento humano.

seus aspectos cognitivos, psicológicos e sociais, além da presença de concepções pedagógicas de ensino consideradas avançadas e diferentes quando comparadas a outros contextos para aquele período.

Destaco também que as pesquisas sobre a história da Educação Física são pouco exploradas no período de 1947 a 1961, sobretudo no âmbito escolar. Por meio de uma revisão bibliográfica<sup>20</sup>, realizada nos bancos de dados da CAPES, da BDTD e em periódicos, com trabalhos publicados nos últimos cinco anos, identifiquei a existência de muitos estudos sobre a Educação Física nos períodos do Estado Novo (1937-1945), que buscam aproximar a Educação Física de práticas eugenistas e de uma política governamental voltada ao higienismo, e também durante o regime civil militar (1964-1985), com vistas ao nacionalismo, ao civismo, ao ideal de nação grande e forte, mediante a massificação dos esportes nas escolas<sup>21</sup>.

Em síntese, foram selecionadas seis pesquisas<sup>22</sup> na revisão bibliográfica que possibilitaram a apresentação de um panorama das produções, das temáticas, das principais abordagens teórico-metodológicas, das histórias de constituição das instituições escolares, das trajetórias docentes, das memórias e representações sobre práticas didáticas e pedagógicas das Escolas Normais. Especificamente sobre a Educação Física, as investigações demonstram aproximações com a disciplina, a educação higiênica mediante atividades corporais e esportivas, memórias e

---

<sup>20</sup> A pesquisa foi desenvolvida entre abril e junho de 2019, consultando também periódicos em associações: ANPEd (Reuniões Nacionais e Regionais), ANPUH (Revista Brasileira de História), ASPHE (Revista História da Educação), SBHE (Revista Brasileira de História da Educação e Congresso Brasileiro de História da Educação), ABHO (Revista Brasileira de História Oral e Encontros Nacionais de História Oral), RBHE, CHE, RBEFE e Revista Movimento, por serem consideradas as mais relevantes relacionadas ao tema desta pesquisa. Os principais descritores utilizados foram: Escola Normal; Formação de professoras normais; Currículo da Escola Normal; Práticas na Escola Normal e Educação Física na Escola Normal. Os critérios estabelecidos para a busca dos trabalhos foram: recorte temporal compreendido entre 2014 e 2019 e correspondência por qualquer termo dos descritores no título, resumo, assunto ou palavras-chave. Em sua totalidade foram encontrados 8.366 trabalhos.

<sup>21</sup> Os aspectos mencionados são apresentados e discutidos nas obras de Betti (1991), Bracht (1997), Castellani Filho (2013) e Ghiraldelli (2004), no entanto essa é uma perspectiva que vem sendo discutida na historiografia da Educação Física. As pesquisas de Tabora de Oliveira (2001) e Giacomoni (2018), de caráter mais regionalizado e local, por exemplo, diferem do evidenciado em outros contextos.

<sup>22</sup> Para a seleção e delineamento dos seis estudos que compõem a pesquisa bibliográfica, foram utilizados os pressupostos de Gil (2017). A seleção aconteceu por intermédio de três etapas: (1) leitura exploratória, com o intuito de identificar nos resumos, títulos, assuntos ou palavras-chave relações com a temática; (2) leitura seletiva, direcionando a atenção aos títulos e subtítulos dos capítulos, realizando a leitura integral dos resumos, dos primeiros parágrafos de cada capítulo e das conclusões dos trabalhos, a fim de eliminar aqueles que não se relacionavam com meu objeto de pesquisa; (3) leitura interpretativa com a finalidade de ordenar as principais informações dos estudos selecionados após o delineamento, e por meio da organização de tabelas com as sínteses das temáticas, das abordagens teórico-metodológicas, e das aproximações desses estudos com meu objeto. Apresento no Apêndice E os estudos selecionados para compor a investigação.

representações sobre as aulas, didáticas e práticas usadas nos processos formativos, pensamentos pedagógicos utilizados pelos professores formadores e as ligações com o civismo e o nacionalismo.

Contudo, compreendo que a historiografia da Educação Física, a partir da pesquisa bibliográfica mencionada, carece de investigações no recorte temporal adotado, sendo que foi nesse período que muitas transformações podem ser percebidas como, por exemplo, a inclusão das ideias da Escola Nova, a constituição de muitas instituições de Educação Física em nível superior pelo país e a inserção destes professores graduados a nível superior nas Escolas Normais. Deste modo, pesquisar sobre a temática me mobiliza, me instiga a buscar outros vestígios, outras possibilidades narrativas e descobertas científicas, pois a Educação Física é parte da minha formação, e assim posso

[...] dar sentido também à experiência. Na medida em que, trôpegos pelas ruas das cidades, tombamos com o diferente e aparentemente inexplicável, captamos sinais, observamos vestígios; depositados em arquivos, bibliotecas, fundos, ruas, monumentos, cruzamos evidências, descobrimos possibilidades e nos evadimos do conforto de repetir (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Expostas as motivações e a relevância para realização do estudo, defendendo a tese de que os processos formativos das aulas e práticas de Educação Física durante as décadas de 1940 a 1960, nas duas Escolas Normais pesquisadas de Caxias do Sul, foram importantes para a formação de docentes que atuaram nas instituições do município e da região, influenciando práticas e culturas escolares. Além disso, muitas egressas das Escolas Normais e alunos das escolas onde estas lecionaram tornaram-se profissionais de relevância nacional e internacional na área. Isso possibilita conjecturar que o município de Caxias do Sul constituiu-se como um polo potencial formador no campo da Educação Física, haja vista as práticas e culturas escolares instituídas nos diferentes âmbitos de ensino e de suas ressonâncias na sociedade.

Relacionado a isso estão as relações sociais e culturais da Educação Física com Caxias do Sul. Muitos desses sujeitos estavam imbricados social e culturalmente em comunidades e clubes do município, sendo que, nesses espaços, era característica a presença de elementos que incentivavam a cultura das práticas corporais e esportivas. Os espaços, utilizados com maior frequência nos finais de semana, eram constituídos por uma igreja católica, um campo de futebol, uma escola,

e um amplo salão que em muitas ocasiões era utilizado como quadra de esportes (FONSECA, 2010).

Ainda existem relações diretas do ensino com a formação oriunda da ESEF, e com a inserção dessas professoras nas Escolas Normais pesquisadas. Observo que muitas alunas buscaram o curso superior de Educação Física na ESEF influenciadas pela questão da novidade, da busca de uma melhor posição social que a formação proporcionaria, mas também por perceber a carência de professores especializados em Educação Física nos diferentes níveis de ensino do município. A procura por cursos superiores de Educação Física fez com que a UCS fosse a pioneira na região, ao constituir o seu curso superior no ano de 1977, o que fortaleceu a formação no campo e projetou mais professores nos âmbitos nacional e internacional.

Ressalto que os cursos de nível superior se diferenciam dos outros níveis de ensino, pois pressupõem que a formação esteja direcionada para o exercício de uma profissão específica, e requerem um saber plural oriundo de diversos âmbitos, em que os professores necessitam entender como se ensina, para quem, e para que se ensina, bem como devem orientar como mobilizar estes conhecimentos no campo de atuação. Os saberes docentes são construídos e reconstruídos durante o exercício da docência, assim como são influenciados pelas experiências de cada professor (TARDIF, 2010).

Os principais espaços para que estas relações se estabeleçam são as instituições escolares juntamente aos docentes, responsáveis pela difusão de muitas práticas e culturas que podem ser apropriadas pelos alunos e se incorporar aos seus cotidianos. Essas práticas e culturas constituídas nas escolas transitam entre professores e alunos e produzem modos próprios de ser, agir e pensar que são difundidos em nossas sociedades (VIÑAO FRAGO, 1995). Estes sujeitos se apropriam, reproduzem, reelaboraram, ressignificam estas práticas e culturas, e deste modo, a instituição escolar constitui-se de espaços

[...] de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, apropriando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, as relações sociais, as experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito social cultural e no aprimoramento da sua vida social (LIBÂNEO, 2008, p. 160).

Assim, algumas escolhas das trajetórias pessoais e profissionais se devem ao percurso escolar, às relações entre professor-aluno e demais atores escolares, às apropriações das práticas e culturas escolares, à constituição de identidade e pertencimento a determinados grupos, pois, para Magalhães e Escolano Benito (1999, p. 9), a “[...] docência e os professores tiveram e têm um papel como construtores do humano, nos planos materiais, civilizatórios e antropológicos”. Nos casos mencionados anteriormente, tanto os sujeitos como as instituições escolares, podem ter influenciado alunos a seguir estudando e se tornar professores de Educação Física, visto que são nas instituições educativa que se “[...] relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s) [...]” (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

Desse modo, expostas minhas motivações, o problema desta tese procura responder: ***Que representações sobre os processos formativos das aulas e práticas de Educação Física no curso normal se evidenciam nos documentos e nas memórias de professoras e normalistas da Escola Duque de Caxias e da Escola Normal São José, no município de Caxias do Sul/RS, entre 1947 e 1961?***

Nesse sentido, a tese tem como objetivo geral ***analisar como a Educação Física desenvolvida na Escola Normal Duque de Caxias e na Escola Normal São José, entre 1947 a 1961, possibilitou identificar e compreender como os processos formativos destas aulas e práticas se evidenciaram nos documentos e nas memórias de professoras e de normalistas imbricadas nestas instituições.*** A partir do objetivo geral, a investigação expande-se a outros quatro objetivos específicos:

- Compreender como as influências pedagógicas dos Cursos Intensivos e da ESEF se imbricam às correntes priorizadas pelas professoras responsáveis pela Educação Física na ENDC e na ENSJ;
- Compreender como foi constituída e desenvolvida na formação normalista as formas de organizar, planejar e ensinar Educação Física objetivando um modo de constituição docente;
- Analisar as práticas, os espaços físicos e os materiais didáticos, como elementos da cultura escolar utilizados por professoras formadoras nas aulas de Educação Física;

- Compreender como as aulas de Educação Física no curso normal contribuíram para se constituir identidades profissionais, bem como no desenvolvimento de costumes e hábitos de práticas corporais.

Portanto, compreendo, assim como Souza (2019b, p. 109), que o pesquisador ao selecionar, “[...] recortar e organizar fatos do tempo e do espaço, constrói infinitas possibilidades para sua compreensão. Ao empregar uma teoria e desenvolver uma metodologia, produz e atribui sentido ao passado [...]”. Nesse sentido, ao investigar a(s) história(s), as memórias, as instituições escolares, os sujeitos, as práticas, as culturas e suas representações, pretendo compreender um determinado passado, bem como os processos que estão engendrados em uma complexa engrenagem social e cultural, para refletir sobre muitas das ações realizadas e suas ressonâncias no espaço e no tempo.

## 1.1 CONTEXTURAS TEÓRICAS

*“[...] a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita”.*

(CERTEAU, 2011, p. 65).

A construção historiográfica é uma ciência fundamentada em vestígios, indícios, evidências que analisam, por meio de critérios, métodos e metodologias, como determinados acontecimentos foram registrados, seja por meio das oralidades, dos documentos, das escritas, das fotografias ou das simbologias, e, nesse sentido, considero que a constituição de uma narrativa histórica é a “[...] ciência da mutação e da explicação da mudança.” (LE GOFF, 2013, p. 15-16).

Ressalto ainda que toda produção histórica é uma das diversas narrativas possíveis, constituídas pelas escolhas teórico-metodológicas do historiador. Faz-se necessário explicar que o termo “contexturas<sup>23</sup>”, escolhido para nomear a seção, compreende em seu significado as formas pelas quais os referenciais teóricos dialogam, os modos como estão relacionados, como os conceitos mobilizados constituem um todo organizado e como os diferentes autores são apropriados para balizar a investigação e dar suporte as análises empíricas do pesquisador.

---

<sup>23</sup> Não pretendo utilizar ou analisar o termo em seu sentido morfológico, sintático ou conceitual linguístico, mas de forma a significar as costuras, os diálogos e as relações entre os pressupostos teóricos mobilizados.

Meu interesse pela História Cultural decorre das possibilidades de evidenciar e analisar diferentes manifestações sociais e educacionais de determinados grupos, as produções culturais de instituições, de grupos e de sociedades diversas, aspectos singulares dos cotidianos, as diferentes crenças, valores e normas de instituições ou de grupos, os sistemas educacionais locais e nacionais, os elementos de uma cultura material, enfim, uma gama muito grande de aspectos ligados à cultura.

Desse modo, entende-se que toda realidade não é um dado em si, mas uma construção social conjectural, resultado de estratégias, táticas, negociações, tensões e práticas que buscam legitimar e explicar as escolhas e comportamentos dos sujeitos. Mediante essa forma de pensar a História é que a *História da Educação* também ganha destaque e sustentação, principalmente ao tratar dos processos educativos e formativos, e das práticas e culturas desenvolvidas na escola. Nesse sentido, a História da Educação é compreendida como um domínio epistemológico que se refere tanto à história quanto à educação.

Segundo Bica (2012, p. 2), as investigações situadas na História da Educação possuem caráter mais local e regionalizado, o que possibilita leituras, interpretações e análises “[...] singulares, que levam os pesquisadores a inserções mais profundas em seus recortes temporais, priorizando as questões de pesquisa e um contato mais próximo com suas fontes”. Além disso, privilegiam os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nos processos escolares, os aspectos do cotidiano escolar, os elementos de uma cultura escolar, como também procuram dar ênfase aos espaços sociais, culturais, materiais, econômicos e políticos.

Nesse sentido, quando a História da Educação opera com a História Cultural, aborda uma conjuntura histórica, com a qual possui acesso apenas mediante indícios, vestígios, registros ou representações do passado. Esses indícios e vestígios se colocam no lugar dos acontecimentos, ou seja, são as representações do que aconteceu, e que o pesquisador mobiliza como fontes ou documentos para a sua investigação, ao entendê-los e interpretá-los como registros cheios de sentido e significado para os problemas que investiga.

Por *representações*, compreende-se duas possibilidades de sentido: a primeira se refere à apresentação de um objeto ausente que é substituído por uma imagem capaz de o reconstituir na memória a partir de fragmentos rememorados e selecionados pelo sujeito sobre o passado. Quando rememoramos aspectos de um passado, selecionamos fragmentos de memória e confeccionamos representações

sobre nós, para nós, sobre sujeitos, grupos e espaços, a partir das nossas vivências e experiências (CHARTIER, 1991).

O segundo sentido atribuído às representações diz respeito à exibição de uma presença, como a apresentação pública de algo ou alguém. Devemos atentar para o fato de que, por mais nítida e cristalina que uma lembrança possa parecer, ela nunca poderá ser a “[...] mesma imagem que experimentamos [anteriormente], porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.” (BOSI, 1994, p. 17).

As diferentes representações evidenciadas visam a compreender e analisar a inserção dos sujeitos em seus respectivos grupos sociais, como constroem, interpretam, significam e representam o contexto em que estão imbricados. Assim, as representações evidenciadas pelas professoras e normalistas a respeito dos processos formativos das aulas de Educação Física possibilitaram apresentar intersecções entre o que os diferentes grupos sociais realizaram, e sobre o que conseguiram entender e significar de suas vivências e experiências.

Estes sujeitos sociais são, ao mesmo tempo, receptores e produtores de práticas e culturas e suas representações podem expressar além daquilo que desejam, sustentar sentidos implícitos e subjetivos, ou representar um contexto construído social e histórico internalizado mediante o inconsciente coletivo para mostrá-lo como natural. Portanto, as representações utilizadas nesta investigação são entendidas como construções historiográficas que emergem das diferentes relações de poder, disputas, tensões, negociações e conflitos (CHARTIER, 2002).

O conceito proposto e mobilizado nesta tese para perscrutar os *processos formativos* se constitui como um campo de investigação que se dedica a compreender e analisar as trajetórias formativas de indivíduos, levando-se em conta aspectos pessoais, educacionais, sociais, profissionais e culturais (TARDIF, 2010). Nesse sentido, os processos formativos são construídos de forma multilateral entre os diferentes âmbitos em que o sujeito está inserido, nas relações intrínsecas entre os processos educativos, formativos e suas trajetórias, pois todos compreendem processos construtivos docentes na unicidade de todas as dimensões mencionadas.

Também estão imbricados e relacionados às práticas e culturas escolares, às instituições e aos sujeitos, tanto nas relações formais das aulas como nos espaços não formais. Assim, se relacionam às experiências pessoais, às maneiras de ser, estar e agir na sociedade, às suas experiências, à sua história profissional, à sua identidade,

às suas relações com os demais sujeitos, apropriadas por cada sujeito de forma singular diante de todo arcabouço de possibilidades educativas e formativas vivenciadas (TARDIF, 2010).

Para a compreensão dos processos formativos das aulas de Educação Física, é necessário se debruçar a historicizar, compreender e analisar as múltiplas formas de investigar as instituições escolares. As *instituições escolares* constituem-se de espaços formais de aprendizagem, que são engendrados pelas relações dos vários sujeitos envolvidos nos processos educativos e formativos; são espaços portadores de modos de ser e de viver, além de envolverem um conjunto de

[...] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos - a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais - função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... -, e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69, tradução do autor).

Pesquisas que buscam investigar instituições escolares locais são relevantes para a compreensão de uma realidade específica, pois estas escolas são amostras significativas do que pode ser evidenciado em outros âmbitos federativos. Também são locais privilegiados que possuem diferentes fontes para pesquisa, como sujeitos, documentos, espaços e materialidades que possibilitam compreender aspectos de seus processos internos e externos, e, a partir disso, sobre uma realidade educacional mais ampla. Assim, a contextualização e constituição histórica dessas instituições considera sua

[...] complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados [...]. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros socioculturais (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

Assim, mediante os estudos históricos sobre instituições escolares, temos possibilidades de investigar aspectos como os processos educativos e formativos, as práticas cotidianas, as culturas escolares, assim como isso foi rememorado, apropriado e representado pelos sujeitos e pelos grupos sociais dos quais fizeram parte. É possível entender os modos como se pretendeu formar um cidadão, uma sociedade ou um local específico, mas sem fixar-se apenas aos processos internos,

pois muitos elementos que as circundam são fundamentais para explicar muitos dos sentidos atribuídos à escola (TABORDA DE OLIVEIRA; FARIA FILHO, 2011).

O conceito de *práticas* é entendido, a partir de Certeau (2014), como as “artes de fazer com” ou as diferentes “maneiras de fazer”. Geralmente, o conjunto de práticas dos sujeitos está ligado às diferentes formas pelas quais utiliza ou subverte as regras e convenções impostas por uma ordem social, cultural, política e econômica dominante. Nesta tese, pretendo analisar as prescrições legais e os discursos oficiais sobre os processos formativos das aulas de Educação Física nas Escolas Normais, mas, sobretudo, compreender os diferentes modos pelos quais as práticas cotidianas, representadas pelos sujeitos e pelos documentos históricos, podem ter sido subvertidas às imposições e controles diversos.

As *práticas escolares* são todas as ações dos sujeitos, criativas e ativas, que intervêm na forma como entendem e compartilham suas identidades, experiências e percepções de mundo, produzidas nas interrelações destes sujeitos em diferentes estados de desenvolvimento no âmbito escolar. Também são constituídas pelas regras, relações, valores, princípios culturais e sociais dos grupos que fazem parte, bem como das suas relações diretas e indiretas com esses grupos sociais, pois são essas “[...] práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo [...]” (CHARTIER, 2002, p. 23).

Os modos pelos quais os sujeitos interpretam e significam determinados fatos, eventos e práticas, de forma racional ou não, e operacionalizam a produção de sentidos que geram uma pluralidade de usos e de entendimentos são compreendidos como *apropriações* (CHARTIER, 1995). Para Certeau (2014), os eventos e práticas vivenciados e experienciados pelos sujeitos fazem parte de uma cultura, e são apropriados mediante um processo de interpretação de símbolos e de práticas que repercutem de diferentes maneiras em cada sujeito.

Nesse sentido, as apropriações realizadas pelos sujeitos também são consideradas uma “[...] invenção criadora nos próprios processos de recepção”, e também são influenciadas pela interpretação cultural dos grupos em que se inserem (CHARTIER, 2003, p. 136). Conforme Certeau (2014), as apropriações ocorrem de acordo com o capital social e cultural acumulado por cada sujeito, e pelo modo como respondem e interagem com os grupos nos quais se relacionam. Assim, mediante a identificação das apropriações realizadas pelos atores escolares em seu cotidiano, é

possível a produção de uma história das práticas escolares e, ainda, a compreensão da constituição das culturas escolares.

Considero que exista uma correlação entre os conceitos de representações, práticas e apropriações. As representações são uma das formas de produzir sentido e significado frente ao mundo, as práticas elaboram esse mundo em forma de representação, e as apropriações evidenciam a pluralidade de leituras possíveis desse mundo (CHARTIER, 2002). Essas ações representadas e apropriadas pelos sujeitos produzem e propiciam práticas no decorrer das aulas, nos comportamentos, nos modos de viver, pensar e interagir, nas materialidades e nos costumes, “formando” assim as culturas<sup>24</sup>.

As *culturas escolares* perpassam pela sociologia das organizações e pela antropologia das práticas, e são compreendidas por “[...] toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, [...]” se expressar e fazer produzidas e desenvolvidas ao longo do tempo nas instituições escolares (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução do autor). Nesta tese, são entendidas em relação aos aspectos expostos, considerando que as Escolas Normais pesquisadas possuíam suas práticas cotidianas, transmitiam valores, normas e condutas, e que uma cultura escolar própria e singular foi produzida.

As *emoções* ligadas às memórias e à educação, conceito mobilizado e fundamento em Escolano Benito (2018), se relaciona aos processos formativos, aos espaços, às materialidades, às experiências, às impressões e aos detalhes experienciados nas trajetórias escolares e profissionais docentes, bem como às memórias de todos os sujeitos que vivenciaram esses processos. As emoções dos sujeitos escolares, sobretudo aquelas ligadas às suas memórias mais afetivas, podem ser desencadeadas e representadas mediante as fotografias, os documentos, mas principalmente pelas oralidades, aspectos que compõem elementos de uma cultura escolar, no momento em que

[...] o reencontro com as materialidades, as situações ou atores que fizeram parte de nosso passado formativo promovem histórias, sentimentos de nostalgia e outros exercícios anamnéticos que melhoram a memória, tanto no plano psicossocial quanto no histórico-cultural (ESCOLANO BENITO, 2018, p. 125, tradução do autor).

---

<sup>24</sup> O conceito de culturas é fundamentado, a partir de Certeau (2012) e Burke (2008), como uma cultura no plural. A partir da cultura, torna-se viável, numa determinada conjuntura, compreender suas normas internas e as práticas que passam a fazer parte da vida de um grupo social.

Assim, as narrativas orais com as professoras e com as normalistas da ENDC e da ENSJ evidenciaram emoções, detalhes, impressões individuais e coletivas, apresentaram os sentidos atribuídos às diferentes práticas formativas vivenciadas, e como esses elementos influenciaram suas práticas e sua constituição enquanto docentes. Diferentes elementos emocionais podem ser evidenciados nos excertos narrativos sobre as memórias escolares, pois ao recompor cenários passados e experiências vividas pelas entrevistadas, podemos despertar emoções e sentimentos ambivalentes como dor e alegria, satisfação e sofrimento, recompensas e punições.

Dessa forma, compreender os amplos e diversificados aspectos que permeiam os processos formativos, as práticas e as culturas escolares inseridas nas aulas e práticas de Educação Física do ensino normalista demanda um olhar atento para a complexidade espacial e temporal que organiza a escola, bem como dos sujeitos que estão imbricados nela. Mediante as memórias dos sujeitos, dos documentos históricos, os vestígios sobre aqueles tempos e espaços acabam revelados, mesmo que parcialmente, evidenciando práticas e culturas que foram produzidas no interior das Escolas Normais caxienses e na comunidade em que estão inseridas.

Em relação ao modo como está estruturada a tese, o texto se divide em cinco capítulos, além das considerações iniciais. No capítulo dois, destino atenção especial para a apresentação e caracterização do desenvolvimento da metodologia empregada, detalhando como as narrativas e a análise documental valeram-se das diferentes fontes mobilizadas. O capítulo três contextualiza e analisa o panorama educacional, social e cultural de Caxias do Sul, a constituição das duas Escolas Normais pesquisadas, bem como a implementação da Educação Física nas Escolas Normais e os principais processos formativos adotados.

No capítulo quatro, destaco a relevância dos Cursos Intensivos de Educação Física e a relação da ESEF com os processos formativos, os principais pensamentos pedagógicos e a utilização e priorização de algumas práticas corporais e esportivas na Educação Física das Escolas Normais caxienses. No capítulo cinco, evidencio as representações de professoras e normalistas sobre os processos formativos, as aulas, as práticas, os espaços, as materialidades e os tempos utilizados na Educação Física da ENDC e da ENSJ, como estes elementos constituíram culturas escolares, bem como influenciaram apropriações às práticas docentes das normalistas, e o último capítulo refere-se às considerações finais.

## 2 SUJEITOS, ACERVOS E PAPÉIS: UMA TRAMA NARRATIVA DE VOZES

*“A história é a ciência da memória, que, através da educação, sob a forma de rememoração, experiência e significado, se atualiza e substantiva. A memória histórica é propriedade coletiva e faculdade individual. A linguagem falada e a linguagem escrita são extensão e fonte de memória, cujos principais suportes são os cartulários, arquivos, bibliotecas, enciclopédias, ficheiros, livros. Mas também os monumentos, o folclore, os rituais, os usos, os artefatos são sinais e representações de memórias coletivas e individuais”.*

(MAGALHÃES, 2007, p. 181).

As memórias estão presentes nas vozes, nos papéis, nos acervos e, estão inseridas em uma forma de conceber a História que não possui linearidade, pois são compostas de diversas tramas de lembranças e registros que podem estar entrelaçados ou embaralhados. Nas vozes existem continuidades e descontinuidades, recordações e esquecimentos que proporcionam diferentes e complexas relações entre as diversas tramas, pois as memórias são seletivas, e os sujeitos não possuem capacidade para uma rememoração completa. Os documentos históricos também estão permeados por estas circunstâncias, pois foram submetidos a uma seleção de conteúdo, por quem e para quem foram redigidos e porque foram preservados.

Entendo que cada pesquisa demanda um modelo próprio de produzir ciência, em que o investigador se apropria, produz e modifica métodos conforme a empiria mobilizada e os objetivos estabelecidos. Mediante a associação, o distanciamento e o cotejamento entre as fontes, constituí uma narrativa sobre os processos formativos das aulas de Educação Física, tendo como protagonistas as múltiplas vozes de professoras e normalistas, com o intuito de “[...] dar visibilidade a novos personagens históricos e provar a possibilidade de uma historiografia profissional fora dos marcos preconizados pela tradição positivista.” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 9).

Os documentos históricos em sua essência são registros de textos preservados em papéis por sujeitos, sociedades ou instituições que estão permeados por relações de poder e intencionalidades. Nesse sentido, considero que nenhum documento é neutro, todos possuem especificidades, e, por esse motivo, sua apreensão como uma verdade absoluta é impossível, pois é necessário compreender o texto do documento no contexto da conjuntura histórica em que foi produzido (LE GOFF, 2013).

As memórias são fragmentos de lembranças selecionados pelos sujeitos que narram sobre suas experiências em determinados espaços e tempos, e que atribuem sentido e significado a estas memórias de forma representativa. Neste estudo adoto o ponto de vista da memória coletiva, ao compreender que as lembranças individuais são pontos de vista, interseções, ou pontos de contato sobre a memória coletiva de um grupo ao qual o sujeito pertence e se identifica. Portanto, a memória coletiva é uma construção social a partir e em torno das relações dos sujeitos, e também das suas relações neste grupo de pertença (HALBWACHS, 2006).

De acordo com Taborda de Oliveira e Faria Filho (2011), explorar as memórias de professores e de alunos, suas trajetórias profissionais, escolares ou suas trajetórias de vida são formas que o historiador possui para compreender o que é ser professor a partir de seu ponto de vista, diante das influências sofridas do contexto vivido, das experiências do cotidiano escolar, das práticas e culturas escolares. Magalhães (1999) complementa esta concepção ao afirmar que as instituições educativas e os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano possuem diferentes memórias. Essas são transmitidas entre as diferentes gerações escolares, que vivenciam uma cultura própria marcada pelas práticas do cotidiano escolar.

Saliento que não podemos associar as memórias a reflexos cristalizados de um passado, mas como representações das lembranças selecionadas conforme os critérios sociais, culturais, políticos, econômicos e religiosos de cada sujeito que narra sobre ações, fatos e conjunturas. Nesta tese busquei tecer narrativas das memórias e histórias por meio das lembranças de professoras e normalistas que vivenciaram, experienciaram, e participaram do cotidiano da ENDC e da ENSJ, cotejando com os diferentes documentos históricos pesquisados. Para isso, julgo necessário o envolvimento dos sujeitos, de suas experiências e de suas emoções, assim, justifico o uso da metodologia História Oral pois ela se caracteriza como

[...] uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e dos outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo

autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON, 2002, p. 44).

Assim, mobilizar aspectos relacionados às emoções em uma narrativa é atribuir sentido e significado às experiências dos sujeitos que compõem a pesquisa. A narrativa é produzida em torno e a partir das trajetórias escolar, profissional e de vida dos sujeitos, e ainda privilegia as múltiplas vozes e olhares destes sujeitos sobre determinadas conjunturas. Esse modo de produção narrativa assume um compromisso social e cultural, pois visa a relatar as histórias a partir das impressões, detalhes, sensações, emoções dos sujeitos que estavam imbricados naqueles espaços históricos.

A História Oral utiliza-se dos aportes das memórias que emergem das narrativas para que possam ser compreendidas como documentos, e assim ser analisadas, interpretadas e contextualizadas (GIACOMONI, 2018). Conforme Alberti (2017), a metodologia da História Oral é fecunda em relação a outras fontes de pesquisa, ao possibilitar estudos que abordam padrões de socialização e trajetórias de determinados grupos, histórias de comunidades específicas, histórias de instituições públicas ou privadas, histórias de experiências sociais e culturais, tradições culturais de sujeitos e grupos e histórias de memórias.

Para Lozano (2005, p. 17), a História Oral possibilita a constituição de novas e diferentes fontes para a pesquisa, produz conhecimento histórico e científico, pois não se caracteriza por relatos aleatórios da vida dos sujeitos, visto que essa metodologia se origina a partir de “[...] pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos”. Nesse sentido, Portelli (2016) destaca que a História Oral é uma metodologia científica consolidada e balizada, sobretudo pela arte da escuta, pois os documentos oriundos das oralidades são co-criações produzidas nas interações e diálogos entre o pesquisador e o entrevistado. Compreendo, assim como o autor, que esta metodologia se fundamenta sob quatro princípios:

1. A relação entre entrevistados e entrevistadores (diálogo);
2. A relação entre o tempo em que o diálogo acontece e o tempo histórico discutido na entrevista (memória);
3. A relação entre a esfera pública e a privada, entre autobiografia e história – entre, digamos, a História e as histórias;
4. A relação entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador (PORTELLI, 2016, p. 12).

Creio ser importante discorrer sobre os itens citados. O diálogo se estabelece a partir dos questionamentos do entrevistador e da abertura dos entrevistados em narrar, e para que isso ocorra é fundamental estabelecer um ambiente de respeito e aceitação mútua. Para que o diálogo possa fluir com maior naturalidade, é importante que o entrevistador possua o mínimo de conhecimento sobre seu entrevistado, e ainda, já tenha tido algum tipo de contato prévio, seja pessoalmente, por telefone ou por tecnologias digitais. Conforme Lozano (2005), o contato prévio com os sujeitos possibilita uma melhor aproximação, quebra de impactos negativos e a conquista de uma maior abertura e confiança nas narrativas.

Toda narrativa é permeada e mediada entre as memórias do tempo histórico e suas representações a partir do tempo narrado. O sujeito, ao narrar, também (re)interpreta os eventos vivenciados, pois as memórias se constituem de múltiplos processos de elaboração e reconstrução de significação. As memórias são registros subjetivos do que somos e do que realizamos, fazem um encontro do passado com o presente, ocupam lugar de destaque na memória a partir de critérios próprios, e se estruturam pelas diferentes formas de selecionar as infinitas memórias que são lembradas ou capazes de serem lembradas (HOBBSAWM, 2013).

Para Portelli (2016, p. 16), as esferas pública e privada são fronteiras móveis das memórias que muitas vezes se confundem, já que a História Oral “[...] diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro”. Assim sendo, destaco que as memórias são lembranças psíquicas e intelectuais que acarretam de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo que está inserido numa determinada conjuntura histórica (FERREIRA; AMADO, 2005).

Existem diferenças entre o que foi narrado e o que foi escrito no momento em que o pesquisador transcreve, analisa, interpreta e contextualiza a narrativa. Para Ricoeur (2011), uma narrativa é constituída, depois de transcrita, por diferentes palavras polissêmicas, abertas a uma pluralidade de sentidos e significados. Assim, é o contexto do discurso e a relação entre o pesquisador e o entrevistado que possibilita a filtragem das diferentes palavras para, então, compreendê-las. Cabe ressaltar que o historiador firma um compromisso ético com seu entrevistado, pois desenvolver História Oral é ter sensibilidade com o ser humano que se dispõe a narrar, e as entrevistas “[...] partem da regra fundamental de que o bem-estar do entrevistado

sempre prevalece sobre os interesses da pesquisa [...]” (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2005, p. 70).

Apesar disso, alguns pesquisadores questionam e discutem a metodologia da História Oral, como, por exemplo, em relação às inconsistências<sup>25</sup> narradas pelos sujeitos, invenções de realidades alternativas ou de histórias fantasiosas, bem como subjetividades e falhas inerentes às memórias quando se desenvolve pesquisa com esta abordagem. Nesse sentido, visando minimizar os elementos citados, Souza (2015a) menciona a relevância da utilização da triangulação empírica e o entrecruzamento das fontes, elementos também destacados por Portelli (2016, p. 18), ao reforçar a importância metodológica do “[...] cruzamento das informações, checando cada narrativa contra outras narrativas e outros tipos de fontes”.

Para isso, além das entrevistas com professoras e normalistas da ENDC e da ENSJ, o estudo mobiliza como *corpus empírico* documentos e fotografias de ambas as instituições, documentos ordinários<sup>26</sup> e outros materiais consultados em diferentes acervos históricos. Errante (2000) reforça a importância de entrecruzar as diferentes narrativas e documentos históricos, pois isso auxilia a sustentar os acontecimentos narrados e, ainda, atribui sentido e significado para as memórias e experiências pessoais frente às coletivas. A constituição do *corpus empírico* será detalhada no decorrer do capítulo.

As entrevistas são trocas dialógicas entre pesquisador e pesquisado. É durante a entrevista que os sujeitos narram suas experiências, atribuem sentido e significado a elas, ressignificam e transformam aquilo que viveram em linguagem, selecionando e organizando suas memórias conforme seus próprios critérios (ALBERTI, 2017). Para colocar em prática a metodologia da História Oral, utilizei o instrumento da entrevista semiestruturada<sup>27</sup>, por meio de aparelho digital de gravação de voz<sup>28</sup>, orientado pelos pressupostos de Alberti (2013).

Opto pelas entrevistas semiestruturadas pela viabilidade de combinar no roteiro perguntas abertas e fechadas, e porque “[...] é indicada para estudar um fenômeno

<sup>25</sup> Em relação a este assunto, ver o estudo de Amado (1995).

<sup>26</sup> Conforme Mignot e Cunha (2006, p. 41), o documento é denominado de “ordinário”, pois preserva “[...] histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação”.

<sup>27</sup> O modelo das entrevistas semiestruturadas pode ser consultado no Apêndice A.

<sup>28</sup> Para a realização das entrevistas, utilizei um aparelho digital de gravação de voz, integrado com um microfone de lapela que automaticamente minimizava possíveis ruídos e interferências externas à voz do entrevistado, deixando o som mais audível e nítido, o que facilitou a transcrição e revisão das narrativas.

com uma população específica [...]” (MANZINI, 2012, p. 156). Essa abordagem utiliza questões previamente determinadas, porém não descarta alterações no decorrer da entrevista ou o acréscimo de outras questões conforme os critérios do entrevistador. Considero a entrevista semiestruturada uma forma mais flexível de esclarecer temas que ficaram duvidosos, para elucidar de forma pontual respostas aos objetivos da pesquisa, para reconduzir o entrevistado ao tema proposto e, ainda, para reformulação de perguntas que produzam alguma dificuldade de compreensão.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada pode fornecer maiores informações, detalhes e elementos para compreensão e alcance dos objetivos de pesquisa, pois concede aos sujeitos liberdade para descrever os acontecimentos, explicá-los e situá-los dentro do contexto pesquisado. Além disso, pode instigar o sujeito a narrar sobre outros acontecimentos que julgue importantes, sem que o pesquisador tenha inferido, ao mesmo tempo em que a entrevista transcorre num ambiente semelhante ao de uma conversa informal (MANZINI, 2012). A respeito da gravação das entrevistas, essa seguiu critérios pré-determinados a partir dos pressupostos de Errante (2000, p. 149), pois, assim como a autora, pretendi que

[...] minha voz fosse minimamente ouvida durante o evento da história oral, e minha abordagem era fazer as mínimas perguntas possíveis que solicitassem a informação que eu estava procurando, [e ainda] lhes permitia falar tanto quanto quisessem sobre algo que eles queriam lembrar, mesmo quando isso não parecia particularmente relevante para o meu estudo.

Todas as entrevistas foram realizadas nas casas das entrevistadas com agendamento prévio por telefone ou via mensagens eletrônicas. Além disso, tomei a precaução de passar algumas orientações para obter o máximo de informações possíveis, como: procurar um cômodo de sua residência tranquilo, confortável, e agendar numa data que tivesse tempo livre e sem compromissos. Ainda expliquei alguns dos temas que iria abordar na entrevista com o intuito de suscitar possíveis memórias, orientando-as a anotar qualquer informação que considerassem relevantes. Na residência das entrevistadas, tomei precauções como: o fechamento de janelas e portas para não haver interferência de estímulos externos, o posicionamento adequado do gravador digital e microfone, assim como a colocação do entrevistado em local confortável (ALBERTI, 2013).

Após a gravação das entrevistas, iniciei o processo de transcrição utilizando recurso de digitação por voz<sup>29</sup>. Este recurso possibilita a digitação literal do conteúdo de forma mais rápida, todavia necessita de um refinamento por parte do pesquisador, porque muitas palavras são trocadas, digitadas erroneamente, trechos não são digitados, e o texto final não possui nenhuma formatação. Após a digitação por voz, escutei as entrevistas, corrigindo os pontos necessários, formatei o texto, e também inseri comentários anotados em meu caderno de campo. As transcrições seguiram os pressupostos de Thompson (2002, p. 297), que propõe: “[...] ao passar a fala para a forma impressa [...] permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto ao significado original”. Todas as narrativas foram autorizadas mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>30</sup>, tendo a opção de os sujeitos serem ou não identificados.

Na impossibilidade da realização da gravação das entrevistas em formato de vídeo, considero relevante que, durante as entrevistas, o pesquisador, sempre que possível, realize anotações em um caderno de campo. Esse procedimento adotado foi importante durante as minhas transcrições pois, conforme Alberti (2013, p. 287), as anotações auxiliam a “[...] reproduzir o tom de voz, seu ritmo, a pronúncia das palavras [que podem] fornecer outros indícios que complementam a simples leitura das palavras enunciadas”. Além disso, os gestos feitos pelos entrevistados, a menção a nomes de pessoas ou locais, suas expressões faciais e gestuais são importantes para que não se perca o “[...] sentido que o entrevistado quis imprimir a seu enunciado [...]” (ALBERTI, 2013, p. 296).

Depois da transcrição, foi realizada a validação da entrevista, ou como menciona Alberti (2013) uma “conferência de fidelidade”. Para efetivação dessa etapa, foi necessário entregar às entrevistadas uma via impressa de sua entrevista, com o intuito de que todas tivessem a oportunidade de realizar a leitura da íntegra e suprimir, alterar e/ou acrescentar as informações que julgassem necessárias e importantes ao seu depoimento. Estes procedimentos foram relevantes na pesquisa para esclarecer acontecimentos, palavras inteligíveis ao entrevistador, conferir nomes de pessoas e

---

<sup>29</sup> O recurso de digitação por voz é disponibilizado gratuitamente na plataforma *on-line Google Docs*. O processo consiste em criar um arquivo de texto na plataforma, reproduzir o áudio da entrevista e selecionar o recurso “digitação por voz”.

<sup>30</sup> O modelo de TCLE pode ser consultado no Apêndice B. Os TCLE assinados pelos entrevistados estão arquivados e em posse do pesquisador.

locais, verificar o que estava transcrito com o que foi gravado, e conseqüentemente atribuir o sentido e significado dados pela entrevistada à narrativa.

Para viabilizar a realização das entrevistas, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para respectiva apreciação e aprovação<sup>31</sup>, procedimento que foi realizado durante o ano de 2019. Além das informações básicas preenchidas nestas etapas, foi preciso encaminhar outros documentos, como a folha de rosto assinada pelo responsável do Centro de Humanidades da UCS, o Termo de Anuência Institucional (TAI)<sup>32</sup> do CSJ, do IEECM e da 4ª Coordenadoria Regional de Educação carimbados e assinados pelos seus respectivos representantes legais, modelo de TCLE e roteiro das entrevistas semiestruturadas.

O encaminhamento do projeto ao CEP se justifica em função da pesquisa envolver seres humanos<sup>33</sup>. Conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a participação de seres humanos em pesquisas pode envolver riscos mínimos, como cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, deixei explícito às participantes que eventuais situações que pudessem gerar desconforto poderiam fazê-las solicitar uma pausa ou interrupção da entrevista, desistir de seu envolvimento na pesquisa, e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento.

O critério para escolha das entrevistadas ocorreu, num primeiro momento, orientado pelos objetivos da pesquisa, não se deteve em relação ao tamanho da amostra, mas considerando a importância e relevância destes sujeitos no contexto investigado. Assim, busquei por professoras e normalistas da ENDC e da ENSJ “[...] que participaram, viveram, presenciaram, ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos.” (ALBERTI, 2013, p. 40).

---

<sup>31</sup> A aprovação do projeto ocorreu em 19 de dezembro de 2019 e pode ser consultado no site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>, na aba *Buscar pesquisas aprovadas*, através do número do CAAE: 23927219.8.0000.5341 ou do número do Parecer: 3782722.

<sup>32</sup> O modelo do TAI pode ser consultado no Apêndice C. Os modelos de TAI assinados estão arquivados e em posse do pesquisador.

<sup>33</sup> Além disso, esclareci que, em consonância com a Resolução do CNS nº 466/12, o pesquisador firma um compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização da participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, bem como de suas escolhas políticas e religiosas. Desta forma, os depoimentos, quando citados de forma direta ou indireta, não são descontextualizados ou distorcidos do sentido e significado atribuído pela participante, nem apresentam juízos de valor por parte do pesquisador.

A efetivação e delimitação da trajetória metodológica da História Oral iniciaram com uma visita ao CSJ no início de 2019. Esta primeira visita ao CSJ teve como objetivo identificar a existência de um acervo histórico com empiria suficiente, e também possíveis indicações de sujeitos que estudaram no curso normal no período abordado. Nesta data não tive acesso ao acervo da escola, mas recebi da secretária do CSJ, Irmã Teolide Bavaresco, o contato de Suzana Eleonora Corsetti Mancuso<sup>34</sup>, que realizou o curso normal no início dos anos 1960. A entrevista piloto<sup>35</sup> com Suzana Corsetti foi realizada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP.

Entrei em contato com Suzana Corsetti<sup>36</sup> por telefone, me identifiquei, expliquei os objetivos da pesquisa, e solicitei o agendamento de uma data para realização da entrevista. A entrevista foi agendada e realizada no mês de janeiro de 2020. Suzana Corsetti estudou no CSJ do primário até o fim do curso normal, atuou como professora desta instituição e de outras a nível municipal. Este primeiro encontro foi produtivo, na perspectiva da constituição do *corpus empírico*, pois além da narrativa fornecida, obtive o contato de Carmen Lucia Duso Ribeiro Mendes, outra normalista da ENSJ.

No mês de fevereiro de 2020, entrevistei três professoras graduadas em Educação Física pela ESEF, que atuaram na ENSJ ou na ENDC. São elas: Aura Ribeiro Mendes da Silva, Gemma Catharina Maria Martinato Callegari e Julita Luiza Schumacher Stallivieri. Cheguei ao nome das professoras devido à análise do documento denominado *Relação dos Formados pela ESEF (1961)*, e também pelo contato com a Prof. Dra. Vanessa Bellani Lyra, naquele momento professora da UCS. Estas entrevistas possibilitaram compreender três âmbitos das suas trajetórias educacionais, como alunas e professoras dos cursos normais e como professoras graduadas a nível superior em Educação Física.

Para a realização da entrevista com Aura Ribeiro Mendes, obtive a mediação e indicação da Prof. Dra. Vanessa Bellani Lyra. Vanessa Lyra desenvolveu sua tese de doutorado sobre a criação da ESEF do RS e havia entrevistado Aura Ribeiro Mendes durante este processo, deste modo, foi ela quem contactou a filha de Aura Ribeiro Mendes, Denise, para agendar a entrevista. Visando conseguir uma maior confiança

---

<sup>34</sup> A partir deste momento, com o propósito de procurar tornar a leitura mais agradável, menciono o primeiro nome e o último sobrenome das entrevistadas, ou conforme critério adotado no TCLE pela entrevistada.

<sup>35</sup> A entrevista piloto teve como finalidade investigar a existência de normalistas e/ou professoras da época para sustentar esta investigação a partir da metodologia da História Oral.

<sup>36</sup> As gravações somaram cerca de 5 horas e 20 minutos, num total de 100 páginas transcritas.

e abertura por parte da entrevistada, solicitei que Vanessa me acompanhasse na data marcada. Aura Ribeiro Mendes reside com sua filha Denise, e proporcionou uma experiência significativa de pesquisa ao narrar sobre os aspectos de sua graduação na ESEF e de sua trajetória como professora da ENDC.

Gemma Callegari foi a segunda entrevistada entre as professoras da ESEF, indicada por Aura Ribeiro Mendes. O agendamento da entrevista também foi realizado com sua filha, Rita, que reside com Gemma e auxilia uma cuidadora nas tarefas diárias da mãe. Mediante a narrativa de Gemma Callegari, obtive indícios sobre a trajetória de sua graduação na ESEF sobre o contexto social e cultural de Caxias do Sul entre 1940 e 1960, além de memórias sobre a sua trajetória docente, elementos que pude analisar e cotejar com a narrativa de Aura Ribeiro Mendes, pois ambas tiveram trajetórias semelhantes na ESEF e trabalharam juntas na ENDC.

Julita Schumacher, também graduada pela ESEF, foi indicada por Aura e Gemma. Todas conviveram nas Escolas Normais pesquisadas e em algumas instituições primárias de Caxias do Sul em diferentes temporalidades, visto que, na década de 1950 Julita Schumacher assumiu o cargo de Supervisora Regional de Educação Física e fiscalizava essas instituições. Para agendar a entrevista, contatei sua filha Lauren. Julita Schumacher foi importante na composição da pesquisa e do *corpus empírico*, pois contribuiu em três campos que se desdobram: o período de sua graduação na ESEF, o período em que lecionou na ENSJ, e o período em que atuou como Supervisora Regional de Educação Física.

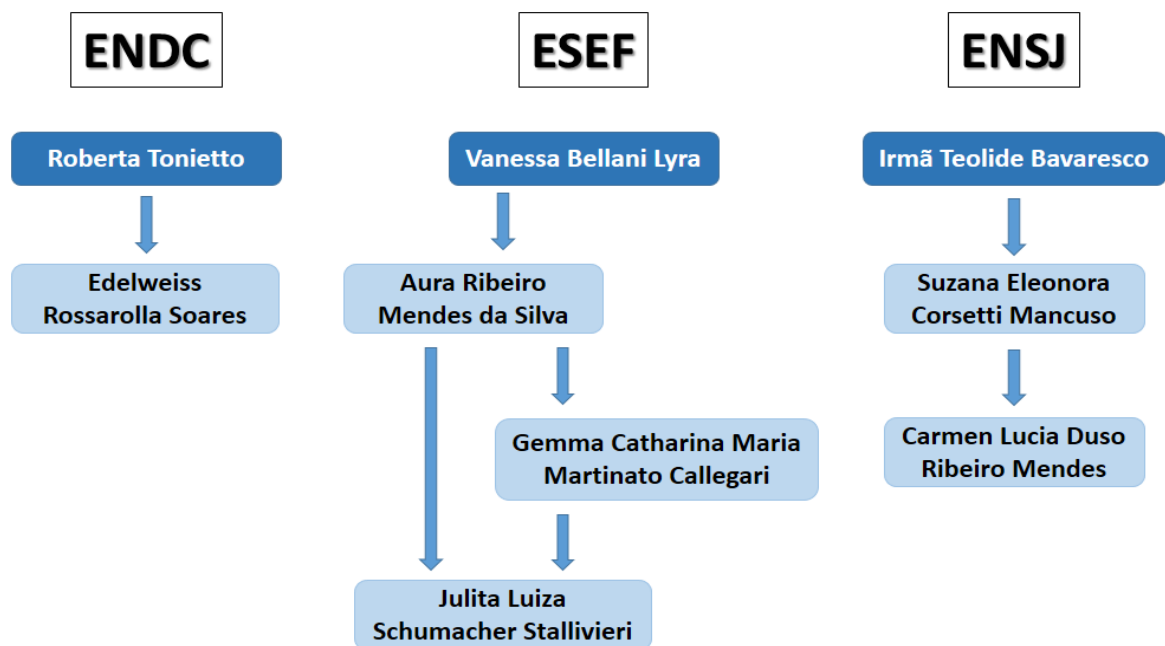
Edelweiss Rossarolla Soares, quinta entrevistada, estudou na ENDC entre 1949 e 1951, e foi mapeada num primeiro momento devido um recorte do jornal Pioneiro de 2014, porém obtive seu contato telefônico por indicação da Mestra em Educação Roberta Tonietto, colega de orientação no PPGEdu/UCS. Edelweiss Rossarolla foi a primeira normalista da ENDC entrevistada, e suas memórias evidenciaram aspectos sobre as aulas e práticas de Educação Física, dentre eles jogos, brincadeiras, esportes e festividades. Ainda rememorou elementos sobre os processos formativos, a arquitetura escolar, os espaços e as materialidades da ENDC. Porém, as suas indicações de sujeitos não renderam outras entrevistas.

Carmen Lucia Duso foi a sexta entrevistada, estudou na ENSJ entre 1963 a 1965, e foi indicação de Suzana Corsetti. Apesar de Carmen Lucia Duso não ter estudado no período pesquisado, sua narrativa apresenta elementos sobre a ENSJ que independem do tempo histórico pesquisado, pois suas memórias evocaram

muitos detalhes sobre os aspectos materiais, as vestimentas utilizadas no cotidiano e nas festividades, os espaços institucionais e as práticas cotidianas que, conforme a entrevistada e os documentos institucionais da ENSJ, tiveram poucas alterações até meados da década de 1970.

Para a realização das entrevistas mencionadas, tive indicações de três pessoas fonte, Roberta Tonietto, Vanessa Lyra e Irmã Teolide Bavaresco. A indicação de Roberta não possibilitou outras entrevistas, porém as outras duas indicações aconteceram por indicação direta dos sujeitos participantes. Para Souza (2015a, p. 38), tal abordagem permite a seleção de pessoas de diferentes contextos, porém, “[...] dentro de uma base comum, [que] garante a possibilidade de analisar, de forma ampla, os diferentes aspectos a serem estudados”. Para demonstrar a delineação das indicações elaborei um esquema, que demonstro na Figura 2, realizando as ligações entre os sujeitos.

Figura 2 - Esquema de indicação das entrevistadas



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Para organização e análise da empiria na metodologia da História Oral, utilizei o quadro como recurso para sistematizar as narrativas construídas, adaptado a partir dos pressupostos de Jovchelovitch e Bauer (2002). O quadro teve a divisão organizada em colunas denominadas “categoria de análise”, abrangendo a categoria que emergiu das análises das narrativas e dos contextos; “macro contexto”, alocando

e interpretando o excerto da narrativa no grande contexto pesquisado; “micro contexto”, fragmentando o macro contexto em suas particularidades e singularidades locais; “excerto narrativo”, incluindo um trecho das entrevistas transcritas que versam sobre, e justificam todas as demais colunas<sup>37</sup>.

Além das narrativas concedidas pela História Oral, busquei subsídios em documentos históricos mediante a metodologia de Análise Documental para fundamentar as análises e interpretações sobre os processos formativos de Educação Física na ENDC e na ENSJ. A metodologia da Análise Documental possibilita ao pesquisador colocar em questão e análise a produção, a intenção, o sentido e outros fatores atribuídos aos documentos históricos inseridos numa determinada conjuntura histórica. Dessa maneira, se permite “[...] desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos.” (SOUZA, 2011, p. 21).

Mediante o uso de documentos, o pesquisador possui subsídios para constituir uma possível narrativa histórica, todavia, para Burke (2011), esta narrativa estará demarcada pelos registros oficiais que, de modo geral, expressam o ponto de vista dos grandes atores sociais, de sujeitos ligados ao governo, das grandes instituições, ou daqueles que poderiam “construir” o documento em determinado contexto. Além disso, Certeau (2011, p. 34) alerta para que os pesquisadores não se esqueçam “[...] que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”.

Os documentos históricos utilizados na composição da narrativa histórica são compreendidos também, conforme Luchese (2014, p. 149), como “[...] plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo [...]”, e assim também são

[...] resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 2013, p. 548).

---

<sup>37</sup> No Apêndice D, apresento um exemplo do quadro de organização dos excertos das narrativas.

Entendo que a Análise Documental é importante na construção da narrativa histórica, ao fornecer indícios das políticas públicas, dos discursos e prescrições oficiais, da constituição das disciplinas escolares, dos orçamentos destinados à educação e Educação Física, da aquisição e reforma de prédios, da disponibilidade de materiais escolares, e das relações dos sujeitos com estes elementos. Os aspectos citados possibilitam identificar como “[...] uma determinada realidade social é construída a partir da triangulação empírica, entrecruzando, constatando e/ou complementando aspectos que emergiram na construção dos documentos orais.” (SOUZA, 2015a, p. 55).

Segundo Luchese (2014), o pesquisador, ao utilizar documentos históricos, também constrói uma narrativa que é intercalada por excertos, citações, notas e outros elementos retirados de diferentes fontes, mas, sobretudo, dos documentos selecionados do contexto investigado. Nesse sentido, a construção da narrativa parte das diferentes apropriações dos textos de outros, ao compreender que os documentos mobilizados não são reflexos cristalinos de uma realidade, mas representações de espaços e tempos particulares do objeto em estudo.

A procura por documentos foi iniciada nos primeiros meses de 2019 mediante um mapeamento de acervos históricos que se relacionavam ao objeto de estudo. Os acervos históricos consultados para constituição da empiria foram: Acervo Institucional do Colégio São José (AICSJ), Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul (CMCVCS), Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do RS (CEME), Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), Acervos pessoais das entrevistadas e Acervo pessoal de Renan Carlos Mancuso.

Em todas as visitas aos acervos históricos, foi realizado o procedimento de digitalização dos documentos em formato de imagem, o que facilitou a organização em arquivos digitais e posterior categorização em quadros. O instrumento utilizado foi a câmera digital de alta resolução, e alguns cuidados foram adotados como: a colocação do documento sobre uma mesa plana, garantindo que quando fosse fotografado estivesse em paralelismo adequado para a digitalização, além de observar as condições de iluminação. De acordo com Vieira (2011), os documentos digitalizados e fotografados a partir dos acervos estão amparados pela Lei nº 5.433 de 8 de maio de 1968 e pelo Decreto nº 1.799 de 1996, constituindo-se como uma representação do arquivo original.

Dentre os documentos pesquisados nos acervos, destacam-se leis, decretos, relatórios, inventários, revistas, cadernos e livros institucionais, planos de trabalho, blocos pedagógicos, exames e certificados, correspondências, jornais do RS e fotografias das instituições escolares e de Caxias do Sul. Para utilização das fotografias, foi necessário obter um conhecimento teórico prévio da historiografia da época, dos aspectos locais, estaduais e nacionais, para assim realizar uma “releitura” apropriada de cada momento.

É indiscutível a importância da fotografia como marca cultural de uma época. As fotografias são registros visuais, impressos ou digitalizados, que possuem um inventário de diferentes e diversas informações sobre um momento específico relevantes para a constituição da narrativa histórica, porque são meios visuais “[...] em que os acontecimentos são com frequência tornados mais acessíveis pela resposta emocionada do momento. Isto porque a fotografia traz em si uma relação material e causal com seu sujeito.” (BURKE, 2011, p. 265).

Desse modo, as fotografias são tomadas como fragmentos cristalizados de um passado, capazes de fornecer indícios que avançam em relação às descrições orais e textuais, pois apresentam aspectos da materialidade de objetos, de lugares e de sujeitos. Para Kossoy (2014), os registros fotográficos também se constituem como um ponto de partida da memória, expressam o sentimento de pertencimento e identidade de um sujeito ou grupo, e podem retratar a história visual de uma comunidade, de uma instituição, de sujeitos, pois documentam momentos e materialidades de um contexto.

Para analisar e problematizar as fotografias nesta investigação, foi necessário situá-la em quatro âmbitos que demarcaram sua existência: a intenção da fotografia ou do fotógrafo, o momento e as delimitações do registro, as trajetórias percorridas por ela e para quais finalidades documentais. Desse modo, é importante destacar seu valor documental e iconográfico na composição de uma narrativa, porém isso não implica em tomar as fotografias como reflexos fidedignos de uma realidade, despidas de valores estéticos ou forjadas no ato do registro (KOSSOY, 2014).

O primeiro movimento prático para a identificação das fontes documentais foi iniciado numa segunda visita ao CSJ no início de 2019. Para realizar a visita, solicitei à Prof. Dra. Rochele Andreazza Maciel, colega no PPGEdu/UCS e docente dessa instituição, uma indicação e recomendação. Fiz um agendamento por e-mail com a secretária do colégio, que solicitou o que iria pesquisar, para qual finalidade, bem

como agendou um horário para que eu fosse pessoalmente. Na data marcada me desloquei até a instituição, fui recebido pela Irmã Teolide Bavaresco, expus a carta de apresentação<sup>38</sup> emitida pela UCS, e na sequência fui levado até o acervo da escola.

O acervo do CSJ está localizado na ala oeste da instituição, numa sala do terceiro pavimento, possui uma porta para acesso e uma janela para ventilação. Os documentos institucionais são bem organizados, ficam em prateleiras metálicas e armários de madeira nas laterais da sala. Os documentos preservados nas prateleiras metálicas do lado esquerdo são mais novos e estão armazenados dentro de caixas plásticas especificadas por ano, departamento e grau de ensino. Já nos armários de madeira, localizados no lado direito, estão guardados os mais antigos, em grandes pastas inseridas dentro de recipientes plásticos ou em pastas avulsas.

O acervo histórico de uma instituição escolar é importante para composição da pesquisa, ao fornecer indícios para reflexões sobre seu passado, dos sujeitos que fizeram parte dessa história, das práticas e culturas produzidas no seu interior e também das relações estabelecidas com a sociedade (TABORDA DE OLIVEIRA; FARIA FILHO, 2011). Nesta visita, que durou cerca de três horas, recebi diversas pastas com documentos da Irmã Teolide Bavaresco, que se portou de forma solícita às minhas perguntas sobre o curso normal, procurou fornecer o maior número de documentos, me auxiliou atentamente a observar a documentação, e permitiu a digitalização de todo material solicitado.

Após esta visita ao CSJ, entrei em contato novamente com a Prof. Dra. Rochele Andreazza Maciel e solicitei que a mesma me acompanhasse até a diretora do colégio, Irmã Renata Anelda Segat. O terceiro contato teve como objetivo explicar de forma detalhada minhas intenções com o estudo para a diretora da instituição, elemento que proporcionou outras aberturas durante a visita.

Essa visita ao CSJ, guiada novamente pela Irmã Teolide Bavaresco, foi importante, pois obtive um tempo maior para pesquisa da documentação, assim como tive acesso a álbuns de fotografias da instituição, aspecto não oportunizado nas outras visitas. A visita ao CSJ aconteceu numa tarde e durou aproximadamente cinco horas. Novamente retornamos ao pequeno acervo e verificamos todas as pastas do período

---

<sup>38</sup> Em todos os locais visitados para constituição da pesquisa, levei uma carta de apresentação, emitida com o brasão da UCS e assinada pelo meu orientador. Esta carta teve o intuito de apresentar o estudo, seus objetivos e finalidades e deixar meu contato para o esclarecimento de dúvidas ou sobre o andamento da pesquisa.

pesquisado. Após, saímos do acervo e descemos até a secretaria, onde foram apresentados cerca de oito álbuns de fotografias do colégio. Após a organização e categorização da documentação, apresento o Quadro 1 com os documentos oriundos do AICSJ que foram utilizados na pesquisa:

Quadro 1 - Documentos pesquisados no AICSJ

Nº	Nome do documento	Tipologia	Fonte/Autor	Ano	Tema/Assunto
1	Prédio do CSJ localizado na Rua Andrade Pinto	Fotografia	CSJ	1910	Prédio do CSJ localizado na Rua Andrade Pinto.
2	Fachada do prédio da Escola Normal São José (Década de 1950)	Fotografia	CSJ	195[?]a	Fachada do prédio da ENSJ (Década de 1950).
3	Normalistas da ENSJ após uma partida de voleibol (Década de 1950)	Fotografia	CSJ	195[?]b	Normalistas da ENSJ após uma partida de voleibol (Década de 1950).
4	Olimpíadas de voleibol entre as Escolas São José	Fotografia	CSJ	1950a	Olimpíadas de voleibol entre as Escolas São José.
5	Prática de voleibol em comemoração ao cinquentenário da ENSJ de Vacaria	Fotografia	CSJ	1950b	Prática de voleibol em comemoração ao cinquentenário da Escola Normal São José de Vacaria.
6	50º Aniversário da chegada das "Irmãs de São José" em Caxias do Sul: 1901-1951	Revista Institucional	CSJ	1951	História de Caxias do Sul e do CSJ, a religiosidade e suas relações, instituições afiliadas e reportagens.
7	Movimento de Matrículas e Frequências Geral	Planilha	CSJ	1953	Relação quantitativa de matrículas e frequência.
8	Uniforme das alunas da ENSJ	Fotografia	CSJ	1954	Uniforme das alunas da ENSJ.
9	Cerimônia de colação de grau da ENSJ	Fotografia	CSJ	1955a	Cerimônia de colação de grau da ENSJ.
10	Normalistas com raquetes de <i>ping pong</i>	Fotografia	CSJ	1955b	Normalistas com raquetes de <i>ping pong</i> .
11	Relação do Corpo Docente do Curso de Preparação de Professores Primários	Relatório	CSJ	1956; 1960	Professores e as respectivas disciplinas lecionadas.
12	Síntese da Revista dos 50 anos da escola Irmãs de "São José" no Rio Grande do Sul	Síntese da Revista dos 50 Anos	CSJ	1981	História de Caxias do Sul e do CSJ, a religiosidade e suas relações, instituições afiliadas e reportagens.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do AICSJ, Caxias do Sul/RS (2020).

Os documentos expostos no Quadro 1 foram importantes para a compreensão de algumas das motivações e necessidades para constituição do CSJ, do curso normal e de outras instituições educativas ligadas ao colégio, dos sujeitos que fizeram parte e contribuíram para o desenvolvimento da instituição, das disciplinas oferecidas durante o recorte temporal adotado, o que proporcionou um entendimento sobre os processos formativos que aconteciam naquele local. Além disso, existem indícios nos documentos sobre os espaços, materiais, vestimentas e mobiliários utilizados no curso normal, elementos que puderam evidenciar a constituição de uma cultura escolar. Para Vidal (2005, p. 24), os acervos históricos que preservam a documentação escolar podem fornecer

[...] elementos para reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere).

Por intermédio desses documentos, identifiquei menções diretas e indiretas sobre a Educação Física no curso normal, professores responsáveis por essas aulas e os espaços físicos e materiais didáticos utilizados. Conforme Vidal (2005), as informações contidas nesses documentos possibilitam ao pesquisador identificar, compreender e analisar quais elementos foram privilegiados em determinado contexto, quais metodologias de ensino foram adotadas, que práticas constituíam um ideário pedagógico da instituição, assim como permitem observar as permanências ou ausências desses elementos.

Além dos documentos mencionados no Quadro 1, foram obtidas 117 fotografias do CSJ. As fotografias digitalizadas foram importantes para visualização dos espaços físicos, de algumas práticas escolares, das diferentes vestimentas utilizadas, e dos ritos que as normalistas vivenciaram durante sua formação. Também obtive fotografias de aulas, competições e práticas de Educação Física, dentre elas: brincadeiras, voleibol, caçador e *ping pong*.

As fotografias pertencentes a um sujeito, a um grupo social ou a uma instituição escolar são capazes de evidenciar elementos sobre os espaços, tempos, materialidades, valores e práticas disseminadas entre os sujeitos que partilharam suas experiências, pois se caracterizam por documentarem “[...] situações que figuram no

registro visual, [como também] a sociedade que a produziu e consumiu, que a imaginou e arquivou, que a vivenciou e esqueceu.” (MAUAD, 2015, p. 106).

Nos meses seguintes organizei duas visitas a instituições que poderiam contribuir com a investigação: o IEECM e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Vargas (EEPV) que atualmente ocupa o antigo prédio da ENDC. Para visitar o IEECM, entrei em contato com a Profa. Ma. Roseli Maria Bergozza, atual diretora da instituição, por meio de uma rede social, e agendei uma data para visita. O IEECM está localizado na Av. Júlio de Castilhos, nº 3.947, bairro Cinquentenário, espaço que abrigou a ENDC até a década de 1970, quando foi realizada fusão com a instituição atual (BERGOZZA, 2010).

Na data agendada, fui até o IEECM para conversar com Roseli, que me recebeu na sala da direção. Nesta ocasião, expliquei os objetivos de pesquisa, o interesse pela ENDC e pelo ensino de Educação Física para as normalistas. A visita durou cerca de duas horas e Roseli me orientou a pesquisar no AHMJSA, visto que ela, enquanto diretora do IEECM havia doado toda documentação da ENDC para aquele acervo durante sua trajetória de mestrado. Assim, a visita que iria realizar à EEPV foi cancelada, pois toda a documentação sobre a ENDC foi doada ao AHMJSA. De qualquer forma, ela me acompanhou pelos acervos do IEECM, mostrou a documentação preservada, que em sua maioria são fotografias de eventos e comemorações escolares, esportivas e cívicas das décadas de 1980 e 1990, elementos que não interessam aos meus objetivos da pesquisa nesse momento.

Entre os meses de julho a setembro de 2019, também foi realizada pesquisa no CMCVCXS<sup>39</sup>. O acervo possui uma diversidade de documentos históricos, é totalmente digitalizado e seu acesso acontece de forma *on-line*. Para uma melhor visualização dos documentos mobilizados, separei no Quadro 2 as leis, decretos e relatórios e no Quadro 3 os jornais.

---

<sup>39</sup> Este acervo histórico é disponibilizado de forma gratuita e *on-line* pelo link: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/portalliquid>. Nele são encontrados leis municipais, leis orgânicas, regimentos internos, atas, relatórios municipais, códigos administrativos, arquivos de comissões, dossiês históricos, sessões da câmara, jornais, fotografias e imagens, do período de 1890 a 2018. Acesso em: 20 ago. 2019.

Quadro 2 - Leis, decretos e relatórios mobilizados no CMCVCXS

Nº	Nome do documento	Autor	Ano	Temas abordados
1	Decreto nº 2.329	Estado do RS	1947a	Adapta a organização do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul, aos dispositivos da Lei Federal.
2	Relatório da Prefeitura Municipal	PMCXS	1947	Relatório descritivo de obras e serviços realizados no município.
3	Lei Orgânica do Município	CMCXS	1948a	Lei Orgânica do Município.
4	Lei nº 130	PMCXS	1949b	Cria cargos no magistério público municipal, inclusive de Educação Física e abre crédito adicional.
5	A Administração do Município: Anos 1952-1954	PMCXS	1952 a 1954	Relatório descritivo de obras e serviços realizados no município.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do CMCVCXS, Caxias do Sul/RS (2019).

As leis, decretos e relatórios expostos no Quadro 2 foram importantes para compreender a organização do Ensino Normal no RS, as diretrizes da organização municipal mediante a Lei Orgânica de 1948, o panorama de desenvolvimento do município de Caxias do Sul na década de 1950, os trâmites para doação do terreno para construção da ENDC e a criação de cargos no magistério público municipal. Considero que as leis, decretos e relatórios oficiais auxiliam na compreensão das ações planejadas ou instituídas pelo poder público para uma sociedade ou para uma instituição escolar. Assim, esses documentos legais podem evidenciar elementos que indicam como uma realidade social deveria ter sido, e a partir das análises que o pesquisador realiza ao mobilizar e cotejar esses documentos com outras fontes, compreender como de fato uma realidade foi constituída.

Outro registro importante deste acervo é um livro produzido em 2012, intitulado *Palavra e Poder: 120 anos do Poder Legislativo em Caxias do Sul*<sup>40</sup>, disponibilizado no site oficial da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, no qual encontrei muitas informações pertinentes ao município, dentre elas: dados sobre a história e constituição do município, dados demográficos, econômicos, culturais, industriais, educacionais e sociais.

<sup>40</sup> O arquivo está citado nas referências deste projeto e pode ser encontrado para *download* através do link: [http://www.camaracaxias.rs.gov.br/palavra\\_e\\_poder/palavra\\_e\\_poder.pdf](http://www.camaracaxias.rs.gov.br/palavra_e_poder/palavra_e_poder.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

Em relação ao acervo de jornais<sup>41</sup> pesquisados no CMCVCXS, destaco que foram encontrados 71 títulos de diferentes periódicos, e que realizei pesquisa pelos termos “Escola(s) Normal(is)”, “Duque de Caxias”, “São José”, “normalista(s)”, “educação” e “Educação Física” em todos que apresentam exemplares no período estudado. Este acervo histórico está sendo constituído desde 1976, e além dos jornais, preserva documentos produzidos pela administração municipal e arquivos privados de famílias, empresas, associações e sindicatos (CMCVCXS, 2010).

Além desse acervo de jornais, realizei pesquisa na Hemeroteca Digital Brasileira (HDB), criada em 2006 e que desenvolve um trabalho de coleta, tratamento e conservação do patrimônio documental brasileiro em língua portuguesa e sobre temáticas relacionadas ao Brasil, destacando-se os jornais, as revistas e as obras. Apresento no Quadro 3, a seguir, os jornais selecionados para compor o estudo.

Quadro 3 - Jornais pesquisados no CMCVCXS e na HDB

(continua)

Nº	Nome do Jornal	Período pesquisado	Quantidade de exemplares	Temas abordados
1	A Época	1947 a 1958	7	ENDC, ENSJ, Educação e Caxias do Sul.
2	A Federação	1929 a 1935	2	Curso Intensivo de Educação Física.
3	A República	1930	1	Educação Física
4	Caxias	1929	1	Colégio São José equiparado.
5	Caxias Magazine	1961	1	Novo prédio da ENDC.
6	Correio Riograndense	1947 a 1961	2	Discussões sobre educação, e Escolas Normais e formação de professores.
7	Diário de Notícias	1936 a 1953	2	Curso Intensivo de Educação Física e disputas esportivas entre as Escolas Normais caxienses.
8	Jornal do Dia	1953 a 1954	2	Falta de espaços físicos e ampliação da ENDC.

<sup>41</sup> O projeto de digitalização dos jornais foi executado em duas etapas. Na primeira, realizada entre 15 de agosto de 2008 a 31 de março de 2009, foram digitalizadas 247 mil páginas de jornais. Na segunda etapa, de 1º de outubro de 2009 a 31 de janeiro de 2010, foram digitalizadas cerca de 288 mil páginas. São mais de 500 mil páginas correspondentes a 71 títulos de periódicos que se encontram à disposição dos pesquisadores (CMCVCXS, 2010). Os jornais foram digitalizados numa parceria entre a Câmara de Vereadores de Caxias do Sul e o AHMJSA, e podem ser consultados nos sites da Hemeroteca Digital Brasileira e da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul através dos links: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx> e <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/portalliquid>.

(conclusão)

9	<i>La Staffeta Riograndense</i>	1931 a 1942	1	Colégio São José.
10	O Momento	1947 a 1951	7	ENDC, ENSJ, EEF, formação de professores e biblioteca municipal.
11	O Popular	1930	2	Escola Complementar de Caxias.
12	Pioneiro	1948 a 1960	8	ENDC, ENSJ, educação, Educação Física, comemorações alusivas a Pátria e notas sobre colação de grau.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do CMCVCXS e da HDB (2020).

Entendo que os jornais são relevantes para a pesquisa histórica, pois expressam as ações e as mudanças pretendidas pelos governantes, as opiniões de especialistas e de sujeitos influentes do meio social, assim como são um meio de informação em que muitas instituições escolares divulgavam informações, práticas e conquistas (BICA, 2012). Cabe destacar que os jornais do período de 1940 a 1960 são considerados importantes fontes de informação, de tendências e de influências sociais e culturais, no momento em que o rádio e a televisão eram bens materiais que muitas famílias não tinham acesso devido aos custos financeiros.

Para Capelato (1988), os jornais faziam parte do cotidiano da sociedade no período estudado, e possibilitam observar, por meio dos textos e das imagens, diferentes práticas sociais e culturais, o panorama político e econômico, ou seja, as representações de uma sociedade e tantos outros aspectos de um espaço e tempo. Mediante a divulgação dos impressos, edificam “[...] as principais representações sociais, [pois] diferentemente da tradição oral, a palavra escrita pode ser resgatada no futuro e utilizada como documento na construção de interpretações históricas.” (GONÇALVES NETO, 2002, p. 201).

O pesquisador deve estar atento quanto a utilização de fontes documentais do tipo jornalístico, pois é preciso entender que as análises estabelecidas a partir destas fontes não “produzem fatos”, entretanto, os adaptam, rearticulam e transformam, atribuindo ênfase a determinados temas e ignorando outros. Os jornais possibilitam a circulação de ideias e, com isto, formam opiniões, condutas e posturas, assim, cabe ao pesquisador identificar e discernir o que é eventual e ocasional nas reportagens, e o que pode ser significativo perante seu objeto (WERLE, 2013).

Nesse sentido, utilizo tanto fragmentos como reportagens completas de jornais, fundamentado por um olhar crítico e reflexivo, compreendendo que as matérias

publicadas não são acontecimentos isolados e necessitam ser contextualizadas e analisadas conforme determinado período histórico. Assim, busco, conforme orienta Pimentel (2001), evitar análises presentistas, seja ratificando um passado ou glorificando o presente. E apesar de o pesquisador questionar o “grau de veracidade” de uma reportagem, isso não diminui ou atribui menor valor à narrativa histórica diante dos conteúdos que expõe.

Entre os meses de setembro a dezembro de 2019, realizei pesquisa no acervo do CEME. Este acervo de acesso gratuito e *on-line*<sup>42</sup> reúne diferentes documentos que retratam as memórias dos esportes, da Educação Física, da ESEF, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dos movimentos estudantis de Educação Física e do lazer e da dança no Brasil. Apresento no Quadro 4 os documentos mobilizados para compor o estudo.

Quadro 4 - Documentos pesquisados no CEME

Nº	Nome do documento	Tipologia	Fonte/Autor	Ano
1	Frederico Guilherme Gaelzer	Fotografia	ESEF	192[?]
2	Aula fundamentada no Método Ginástico Sueco	Fotografia	ESEF / Frederico Guilherme Gaelzer	193[?]
3	Histórico da ESEF	Caderno	ESEF	1940a; 1943
4	Resultados da Inspeção Médica	Documento	ESEF	1940b
5	Alunas no Estádio General Ramiro Souto	Fotografia	ESEF	1940c
6	Folha de conceito	Documento	ESEF	1941
7	Frederico Guilherme Gaelzer com normalistas em Caxias do Sul	Fotografia	ESEF	1950
8	Relação dos Formados pela ESEF	Listagem	Secretária de Educação e Cultura / Estado do RS	1961

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do CEME, Porto Alegre/RS (2019).

A documentação mobilizada a partir desse acervo histórico, cotejada com as narrativas das professoras, possibilitaram compreender muitos dos processos formativos pelos quais Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher vivenciaram e experienciaram na ESEF, e de que maneiras esses elementos foram

<sup>42</sup> O acervo histórico pode ser acessado pelo link: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40501>. Acesso em: 10 set. 2019.

apropriados por cada uma em suas práticas nas Escolas Normais pesquisadas, pois as práticas não são compreensíveis “[...] sem uma relação com o modo de apropriação (ou modo de aquisição) desta prática e por referência à história dos sujeitos sociais que a realizaram.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 37).

Compreendo, assim como Chartier (2017), que essas práticas formativas vivenciadas pelas professoras são apropriadas de diferentes formas, pois cada sujeito as significa e atribui sentido conforme seu capital cultural, e assim as possibilidades de usos individuais das práticas e objetos também podem ser subvertidas ao que confere o seu sentido inicial. No mês de dezembro de 2019 realizei duas visitas ao AHMJSA<sup>43</sup>. Este acervo possui o recurso de pesquisa *on-line* dos documentos, parte digitalizada e parte apenas com o descritor de localização física. Como mencionado por Roseli Bergozza, existem muitos documentos preservados sobre a ENDC, assim, realizei a pesquisa e seleção de forma *on-line* para que, ao visitar o acervo, obtivesse acesso apenas à documentação solicitada. No Quadro 5, a seguir, apresento os documentos selecionados para compor o estudo.

Quadro 5 - Documentos pesquisados no AHMJSA

(continua)

Nº	Nome do documento	Tipologia	Fonte/Autor	Ano	Tema/Assunto
1	Actas <sup>44</sup> e Termos de Visitas	Livro	ENDC	1930	Atas com registros de visitas e inspeções, posses de diretores e homenagens a figuras públicas.
2	Atas do Centro Cívico Visconde de Mauá	Livro	ENDC	1940	Atas de atividades relacionadas a datas e eventos cívicos escolares e municipais.
3	Caderno de Inventário	Caderno	ENDC	1942	Relação de materiais escolares da ENDC.
4	Termos de Inspeção	Caderno	ENDC	1945	Visita do inspetor estadual de Educação Física.

<sup>43</sup> O acervo está localizado na área central de Caxias do Sul, funcionando de segunda a sexta feira, das 10:00 às 16:00, ou sob agendamento de horário. As impressões são de um acervo histórico muito bem organizado, com funcionários capacitados para a função, com aspectos de boa higiene, com normas de visitação, de catalogação, de cuidados e manutenção, bem como a disponibilização gratuita de instrumentos como luvas e mascaras para manuseio dos documentos originais. Além disso, o AHMJSA conta com muitos documentos digitalizados e disponíveis gratuitamente via *on-line*, pelo link: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/repository/browse>. Acesso em: 10 out. 2019.

<sup>44</sup> Por se tratar de uma pesquisa histórica optei em manter os termos e expressões daquele período quando os documentos são citados no corpo do texto. Nesse sentido, a partir deste momento, todas as menções a estes tipos de fontes são entendidas como expressões históricas preservadas pelos documentos.

(conclusão)

5	Histórico da Escola Normal Duque de Caxias (1930-1947)	Relatório	ENDC	1947	Histórico da Escola Normal Duque de Caxias com principais marcos de 1930 a 1947.
6	Prática de ginástica calistênica no ensino primário	Fotografia	ENDC	1953a	Prática de ginástica calistênica no ensino primário.
7	Jogo de caçador entre turmas do ensino primário	Fotografia	ENDC	1953b	Jogo de caçador entre turmas do ensino primário.
8	Brincadeira de “rouba bandeira” no ensino primário	Fotografia	ENDC	1953c	Brincadeira de “rouba bandeira” no ensino primário.
9	Inventário do Mobiliário e Material Existente	Relatório	ENDC	1954	Inventário do mobiliário e material existente.
10	Fachada do prédio da ENDC	Ilustração	ENDC	1955a	Ilustração da fachada do prédio da ENDC.
11	Hasteamento da bandeira da ENDC e chegada do Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	Fotografia	ENDC	1955b	Hasteamento da bandeira da ENDC e chegada do Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha.
12	Exames Finais da ENDC	Atas	ENDC	1955c	Ata de Exames Finais da ENDC.
13	Exame Oral de Educação Física	Atas	ENDC	1955d	Ata de Exame Oral de Educação Física.
14	Gabinete de Educação Física	Fotografia	ENDC	1955e	Professores de Educação Física e o Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, Secretário de Educação e Cultura do RS.
15	Normalistas em desfile de Comemoração ao Jubileu de Prata da ENDC	Fotografia	ENDC	1955f	Normalistas em desfile de Comemoração ao Jubileu de Prata da ENDC.
16	Quadra utilizada para as aulas de Educação Física	Fotografia	ENDC	1956	Quadra utilizada para as aulas de Educação Física da ENDC.
17	Plano de trabalho para datas festivas	Relatório	ENDC	1958	Orientações para atividades referentes a datas festivas.
18	Coordenação das Disciplinas de Psicologia Geral e Educacional	Relatório	ENDC	1959a	Descritivo anual das atividades desenvolvidas.
19	Atividades da cadeira de Educação Física	Relatório	ENDC	1959b	Descritivo anual das atividades desenvolvidas.
20	Círculo de Pais e Professores da Escola Normal “Duque de Caxias”	Relatório	ENDC	1959c	Descritivo com orientações e organizações gerais sobre a ENDC.
21	Superintendente de Educação Física de Porto Alegre	Relatório	ENDC	1960	Relatório de atividades sobre as aulas de Educação Física.
22	Atas de Reuniões e Ocorrências	Livro	ENDC	1961	Reuniões do Círculo de Pais e Professores, determinações gerais para o ensino normal.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do AHMJSA, Caxias do Sul/RS (2020).

Os documentos pesquisados no AHMJSA sobre a ENDC revelaram algumas características dos espaços físicos e dos de materiais didáticos, indícios de práticas formativas ocorridas no decorrer do curso normal, orientações educacionais e visitas de inspeção e instrução para as professoras e normalistas, relatórios sobre as disciplinas e sobre a Educação Física no curso normal, diferentes provas e exames admissionais para o curso normal, reuniões entre professores, reuniões de pais e mestres, inventários de materiais e mobiliários para Educação Física, elementos que possibilitaram conjecturar indícios de culturas escolares produzidas na ENDC.

No acervo também foram obtidas 87 fotografias da ENDC em dois álbuns. As fotografias digitalizadas foram importantes para visualização das aulas de Educação Física ministradas por professoras e normalistas, algumas práticas de voleibol, *newcomb*<sup>45</sup>, caçador<sup>46</sup>, brincadeiras, exercícios calistênicos, imagens de alguns materiais didáticos utilizados, imagens do gabinete de Educação Física, participações em desfiles cívicos nas datas alusivas à pátria, fotografias de professores que fizeram parte do histórico da escola, imagens dos espaços internos como salas de aula, de música, da biblioteca e do pátio, assim como alguns recortes jornalísticos.

Além disso, o AHMJSA possui um departamento destinado exclusivamente a salvaguardar entrevistas orais, denominado de Banco de Memória Oral. Nele encontrei uma entrevista de Zilca Rossi Montanari (*In memoriam*), a primeira docente especializada pela ESEF a lecionar na ENDC. A entrevista foi realizada em 2008 por funcionárias do acervo, sob a temática da educação, na qual Zilca Montanari explica diferentes elementos acerca dos processos formativos que ocorreram no Curso Intensivo de Frederico Guilherme Gaelzer, bem como de sua trajetória enquanto aluna

---

<sup>45</sup> Jogo semelhante ao voleibol, porém os participantes ao invés de rebater a bola devem segurá-la. Também conhecido como *newcomb*, *newcom* ou corruptelas, foi criado pela professora Clara Gregory Baer da Escola Sophie Newcomb de Nova Orleans, Estados Unidos. O jogo foi elaborado para ser disputado por ambos os sexos no ano de 1895, porém foi apenas na década de 1920 que foi incorporado como parte das atividades escolares nas instituições americanas (PAUL, 1996).

<sup>46</sup> O caçador também é conhecido por diversas nomenclaturas no Brasil. Em São Paulo é denominado como bola queimada, na Bahia como baleado, barra bola, cemitério, mata-mata, mata-soldado e no RS pelo termo caçador. Basicamente consiste na formação de duas equipes que ocupam lados opostos de uma quadra demarcada, com objetivo de arremessar uma bola contra um membro da equipe adversária e assim eliminá-lo da partida. É difícil determinar a sua origem, mas acredita-se que tenha sido criado durante a Idade Média, no reino da Papônia, com intuito de treinar os soldados contra invasões bárbaras, mediante o arremesso de bolas de fogo. O fato é que se tornou uma das atividades mais populares das aulas de Educação Física, e ainda é uma prática recorrente no século XXI (OLIVEIRA *et al.*, 2019). A partir desse momento passo a mencionar apenas pelo termo caçador.

da ESEF e docente da ENDC, aspectos que complementam as entrevistas realizadas com as professoras.

O pesquisador que trabalha com entrevistas gravadas por outros sujeitos necessita estar atento ao contexto histórico de sua produção, às temáticas abordadas e quais as suas finalidades, para que assim não incorra interpretações equivocadas acerca dos sentidos e significados atribuídos pelo entrevistado. Ademais, ao trabalhar com este tipo de fonte é preciso não suprimir ou distorcer a narrativa em benefício dos seus objetivos de pesquisa, omitir informações que alterem o conteúdo da entrevista, bem como não inserir nada além daquilo que foi gravado e transcrito (ALBERTI, 2013).

E, por fim, apresento o Quadro 6 com os documentos ordinários oferecidos durante a realização das entrevistas. Dentre os documentos listados, destacam-se as fotografias, uma forma de registro preservado porque possivelmente marcou afetivamente a trajetória educacional desses sujeitos, e também um certificado de conclusão de curso.

Quadro 6 - Documentos ordinários das professoras e das normalistas

Nº	Nome do documento	Tipologia	Fonte / Autor	Ano
1	Professores no pátio da ENDC	Fotografia	GEMMA CALLEGARI	1943a
2	Professores na sala de música da ENDC	Fotografia	GEMMA CALLEGARI	1943b
3	Certificado de Conclusão de Curso	Documento	EDELWEISS ROSSAROLLA	1951

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos acervos pessoais das entrevistadas (2020).

Para organização da empiria mobilizada na metodologia da Análise Documental, também utilizei o quadro como recurso para sistematizar os documentos encontrados. O quadro teve a divisão organizada em colunas, denominadas “documento”, abrangendo o tema central do documento; “identificação”, contendo o número de folhas desse documento e também o seu número de registro para identificação posterior; “assunto/tema”, registrando sua origem, o título ou nomeação do documento e sobre o que discorre; “data”, com a cronologia dos fatos para uma melhor organização do pesquisador, quando necessitava a busca por algum dado.

Os procedimentos realizados para Análise Documental estão fundamentados em Bacellar (2010) e Luchese (2014), e foram divididos em quatro etapas. Num primeiro momento, que aconteceu nos meses de visitas e pesquisas aos acervos

históricos, procurei averiguar e digitalizar documentos que pudessem auxiliar o estudo, etapa denominada de “pesquisa e seleção de documentos”. Num segundo momento, foram organizados e selecionados os documentos que se aproximavam do problema e dos objetivos da investigação, etapa denominada de “organização, sistematização e codificação das informações”, seguido pelo terceiro momento denominado de “contextualização, interpretação e análise das informações documentais” (BACELLAR, 2010).

Na quarta etapa, os documentos selecionados foram interrogados a partir de Luchese (2014, p. 151), considerando as seguintes questões:

Qual o contexto social, cultural, econômico e político em que esse documento foi produzido? Quem o escreveu? De que lugar social? Para quem escreveu? Quem foram os seus interlocutores? Quais opiniões, informações e discursos são colocados? Que indícios discursivos são reforçados?

Desse modo, todos os processos que envolvem a pesquisa, seleção, organização, catalogação, contextualização, interpretação e análises das fontes históricas são aspectos que representam as bases fundamentais para que aconteçam a preservação e a manutenção de uma memória histórica sobre sujeitos, instituições, práticas e culturas. Nesse sentido, entender o conhecimento já construído historicamente é uma condição importante para que novos e outros conhecimentos possam ser produzidos e, assim, evitar reproduções literais das fontes sem antes confrontá-las e interrogá-las.

Cabe ao pesquisador compreender que as fontes mobilizadas são construções realizadas a partir de seus referenciais teórico-metodológicos, de seus questionamentos e de suas dúvidas, mas também a partir da seleção, da organização e das perguntas e análises realizadas, pois as fontes são

[...] o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Dessa construção das fontes e da seleção dos documentos históricos, ligados aos cruzamentos com as narrativas da História Oral, é que emergiram cinco categorias

analisadas neste estudo, dentre elas: (1) Processos formativos, ensino, aulas e práticas de Educação Física; (2) Tempos, espaços físicos e materiais didáticos nas Escolas Normais; (3) Trajetórias pessoais e profissionais de professoras e de normalistas; (4) Práticas educativas e formativas dos cursos normais caxienses; (5) Histórias e memórias da ESEF, da ENDC e da ENSJ. Mediante o cruzamento dos dados obtidos, foi possível a criação de relações, conexões e diálogos entre as diversas informações mobilizadas, revelando ao pesquisador indicadores de congruências e incoerências para a compreensão dos processos formativos em relação à Educação Física nessas instituições escolares.

Assim, por meio das metodologias explicitadas, das organizações e categorizações realizadas, dos critérios e procedimentos adotados, foi que construí o percurso de pesquisa para que pudesse elucidar alguns fatos acerca da história da ENDC, da ENSJ e evidenciar os diferentes processos formativos experienciados e representados pelas professoras e normalistas. Dentre todos os elementos pesquisados, busquei entender como eram e de que formas foram distribuídos os espaços físicos destinados às aulas de Educação Física, identificar quais foram os materiais didáticos utilizados nos processos de formação, compreender as trajetórias escolares, profissionais e de vida das entrevistadas, buscando manifestar sua constituição docente a partir das suas vivências e experiências, bem como analisar as diferentes formas como cada sujeito representou essas práticas formativas e como as apropriou ou subverteu enquanto docentes.

### 3 O CONTEXTO DE CAXIAS DO SUL/RS E AS ESCOLAS NORMAIS: INSTITUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS

*“Escola como lugar com histórias, sujeitos, contextos, tempos e espaços diferenciados, que ganha contornos e modos de operar, de sistematizar, de transformar e fazer acontecer o ensinar e o aprender [...] espaço civilizatório, de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade e quiçá, das oportunidades para a criação de novos saberes”.*

(LUCHESE, 2018, p. 55).

As sociedades que se desenvolveram de forma organizada e civilizada entenderam como tarefas educacionais a transmissão de hábitos, costumes, vivências e experiências entre sucessivas gerações, e o ensino informal e formal como modos de viver, compreender, analisar e apropriar o cotidiano. Nesse sentido, a estruturação de uma institucionalização da educação, como conhecemos atualmente, foi resultado de múltiplos processos tecidos e produzidos nas relações sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas, e também das transformações nas representações sobre o mundo e os sujeitos (NÓVOA, 1992).

A institucionalização da educação determinou e especificou os papéis de cada sujeito inserido no espaço escolar. Dessa maneira, emergem dois principais atores nas instituições escolares: os alunos caracterizados como sujeitos que buscam o aprender e os professores com a função específica de ensinar (SAVIANI, 2017). Além disso, o magistério nos moldes aproximados como conhecemos é compreendido como uma profissão somente a partir da segunda metade do século XIX, decorrente da formação de um “corpo profissional” (NÓVOA, 1992).

A criação das Escolas Normais no Brasil proporcionou uma nova concepção para a formação de professores primários, no momento em que objetivou a institucionalização da profissão docente conjuntamente com o “[...] estabelecimento de um saber especializado e um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional.” (VILLELA, 2017, p. 30). Até esse período histórico, a formação de professores primários era influenciada quase que exclusivamente pela igreja e pelas instituições escolares que subsidiava, geralmente com docentes que não possuíam um preparo específico. Foi a partir das Escolas Normais que essa formação recebeu um processo de especialização dos saberes científicos fundamentados nas práticas.

A Educação Física implementada e desenvolvida nas Escolas Normais nessa conjuntura histórica era orientada metodologicamente pelo Método Ginástico Francês, pelas aulas e práticas das ginásticas, dos exercícios calistênicos e conduzida pelos preceitos médicos e militares que perdurariam até a década de 1950. Gradualmente, as ginásticas passam a ser utilizadas nas aulas como uma forma de aquecimento para as demais atividades físicas. A década de 1950 é marcada pela ascensão dos esportes nas aulas de Educação Física, sobretudo pelo voleibol, *newcomb* e caçador no contexto local e também por outras práticas de caráter mais lúdico que aproximavam as normalistas do seu futuro campo de atuação, o ensino primário.

Portanto, o capítulo tem como objetivo contextualizar o município de Caxias do Sul entre 1940 e 1960 e historicizar a implementação das Escolas Normais Duque de Caxias e São José. Além disso, busca-se analisar o contexto de como a Educação Física foi implementada e quais foram os principais processos formativos, analisando nessa conjuntura aspectos relacionados ao social, educacional e cultural percorrendo do âmbito municipal ao nacional.

### 3.1 CAXIAS DO SUL: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA ENTRE 1940 A 1960

*“A história local é uma das mais efetivas contribuições à historiografia [...] embora não se possa sustentar que a história geral ou estadual seja a soma das histórias locais, é certo que as generalizações nunca serão seguras se não levarem em conta os desenvolvimentos locais [...]. A história de uma nação é incompleta se deixar de tratar dos interesses e atividades dos homens comuns, e a história local cuida como nenhuma outra dos acontecimentos diários do homem comum [...]”.*

(RODRIGUES, 1969, p. 149-151).

A constituição histórica dos municípios quando relacionada aos aspectos educacionais torna-se um eixo de pesquisa que possibilita o entendimento das múltiplas relações e construções entre as esferas municipal, estadual e federal. São possibilidades de cruzamento entre diferentes cenários “[...] ordenados pela centralidade do local e normalizados pela institucionalidade política, administrativa, educativa.” (MAGALHÃES, 2019, p. 9).

O município de Caxias do Sul surge a partir do povoamento da Região Nordeste do Estado do RS, decorrente da política imigratória brasileira do final do século XIX, objetivando a habitação e o desenvolvimento das terras com a utilização de mão de

obra europeia (MACHADO, 2001). Ressalto que essas terras não eram totalmente desabitadas, pois indícios apontam que anteriormente à chegada dos imigrantes italianos, povos originários chamados de Kaigangs ou Kanhgág<sup>47</sup> já estavam povoando a região, provavelmente vindos do Norte pouco antes dos anos de 1700 (ALMEIDA, 2012).

O município passou por diferentes denominações<sup>48</sup> ao longo de sua história, e sua atual nomenclatura, Caxias do Sul, foi promulgada pelo Decreto-lei nº 720 de 29 de dezembro de 1944. Isso ocorreu em função da proibição do uso de um mesmo nome para mais de uma cidade, visto que existia uma Caxias no Rio de Janeiro e outra no Maranhão (GIRON, 2010).

No início do século XX, o município apresentava dois espaços sociais bem característicos. Nas áreas rurais foram se estabelecendo os imigrantes que detinham maiores conhecimentos sobre as culturas agrícolas, sobretudo da uva, e utilizavam na maioria das vezes a mão de obra familiar. Também eram característicos os trabalhos artesanais como atividade complementar de renda. Desse modo, a plantação das videiras gradativamente trouxe o desenvolvimento do setor vitivinícola para região e “[...] caracterizou a economia local, como fonte de lucros, perpassando o consumo doméstico para se caracterizar como uma das principais culturas permanentes da região e como principal produto comercial.” (HERÉDIA, 1997, p. 56).

Na área urbana, ainda pouco desenvolvida, foram se instalando os imigrantes ligados a três tipos de ofícios: os artesãos, os operários e os comerciantes. Os artesãos trabalhavam auxiliando as atividades ligadas à agricultura ou nos trabalhos de reparos e manutenção das máquinas e carroças. O grupo dos operários era composto pelos agricultores expulsos da terra, mão de obra que foi utilizada para diferentes trabalhos. Os comerciantes formaram um grupo determinante para o desenvolvimento econômico caxiense, mas além de impulsionar este setor influenciaram politicamente algumas administrações municipais, buscando defender seus interesses, inclusive educativos (SILVA, 2018).

Caxias do Sul no ano de 1940 possuía aproximadamente 39.677 habitantes, o que representava cerca de 3,8% da população total do Estado do RS. Nesse período, o município passou a ter uma maior concentração de sua população no centro urbano

---

<sup>47</sup> Conforme Gardelin (1998), esses povos originários também foram conhecidos por “Bugres”.

<sup>48</sup> Dentre as denominações destaque: Fundos de Nova Palmira, Colônia Caxias, Campo dos Bugres, Freguesia de Santa Tereza de Caxias, Vila de Santa Tereza de Caxias e Caxias (KIRST, 2016).

e suburbano em comparação à zona rural, e ainda apresentou ao longo desta década “[...] um crescimento de mais de 20% em relação à anterior, não por coincidência é nesta mesma década que a indústria passará a representar o mais importante setor da economia caxiense [...]” (TOMAZONI, 2011, p. 43). As indústrias do período eram compostas, em sua maioria, pelos segmentos têxteis, metalúrgicas, madeireiras, alimentícias, funilarias, ferrarias, máquinas agrárias, telas de arame e balanças.

O município, em relação aos demais centros urbanos do Estado do RS, apresentava no início dos anos 1940 uma melhor integração com o RS e o país, pois tinha maior quantidade de ferrovias, rodovias e também aeroporto. Esta infraestrutura é considerada importante para o progresso apresentado, pois também despertou o interesse de indústrias e comércios de outras localidades na instalação de unidades no município (MARCHIORO; CALCAGNO, 2010). No entanto, Machado (2001) ressalta que, concomitante a esse desenvolvimento, existia uma grande parcela da população sem muitos recursos habitando nas zonas suburbanas, em casas de madeira modestas, que possuíam uma pequena horta e alguns animais para subsistência.

Conforme o *Relatório da Prefeitura Municipal* de 1947, dentre todas as necessidades da população suburbana, existia uma urgência em levar água de boa qualidade a estas áreas do município. A solução encontrada naquele momento foi a criação de reservatórios de água coletadas em vertentes, porém sem qualquer tipo de tratamento. Para a administração pública, “[...] o líquido assim captado, posto que não sofra qualquer processo de purificação, é melhor do que o antes usado pelas populações circunvizinhas [...]” (CAXIAS DO SUL, 1947, p. 4-5). De fato, as áreas suburbanas careciam não somente de água potável, mas de pavimentação de ruas, saneamento básico, luz elétrica e presença do poder público para a garantia dos direitos dos cidadãos, inclusive com o acesso e criação de escolas.

A partir de 1945 percebe-se uma diversificação nos ramos de produção das indústrias caxienses, pois das “[...] 413 indústrias existentes no município de Caxias do Sul, 70 estavam voltadas para atividades metalúrgicas (17%), 88 de alimentos (21,3%), 61 indústrias de madeira (14,77%) [...]” (HERÉDIA, 1997, p. 73-74). O setor comercial também cresceu significativamente do final da década de 1940 até metade dos anos 1950, tanto que o número de estabelecimentos dobrou e os valores das vendas triplicaram. Muitos destes estabelecimentos estavam concentrados no entorno

da Praça Dante Alighieri<sup>49</sup>, mas também em alguns bairros próximos, como São Pelegrino, Rio Branco e Nossa Senhora de Lourdes (MEZZALIRA, 2008).

Um registro importante do período foi a inauguração da Rádio Caxias<sup>50</sup> em 27 de abril de 1946, importante veículo de comunicação municipal até os dias atuais, e que naquele contexto possibilitou aos comerciantes divulgar e promover seus serviços e produtos. Além disso, eram tempos democráticos, e a liberdade de expressão possibilitou que a rádio se tornasse um meio de formação da opinião pública regional (GIRON; BERGAMASCHI, 2001). Além disso, a Rádio Caxias foi um importante meio de difusão e incentivo da Educação Física caxiense, pois apoiava corridas de rua, provas de ciclismo, eventos esportivos amadores e eventos vinculados às escolas pesquisadas (A ÉPOCA, 1955a).

Além da Rádio Caxias, diferentes jornais<sup>51</sup> circulavam pelo município no contexto abordado. Conforme Ribeiro (2003), os jornais começaram a utilizar novas práticas de escrita e editoração, no sentido de representar o "espelho" da realidade, e também emerge o conceito de capa como vitrine, buscando uma forma atraente de apresentar os conteúdos do interior do jornal. Além de mostrar a "realidade", os jornais buscavam apresentar as visões e opiniões de diferentes seguimentos da sociedade para "[...] 'despertar as consciências' e 'modelá-las' conforme seus valores e interesses, procurando indicar uma direção ao comportamento político do público leitor." (CAPELATO, 1988, p. 34).

Quanto às Escolas Normais, Caxias do Sul recebeu sua primeira instituição para formação de professores primários na década de 1930, denominada de Escola Complementar. Mediante o Decreto nº 4.277 de 13 de março de 1929, que aprovou o regulamento do ensino normal e complementar, foram criadas e instaladas Escolas

---

<sup>49</sup> No ano de 1914, o local foi denominado oficialmente de Praça Dante Alighieri (MEZZALIRA, 2008). Conforme Erbes (2010), a Praça Dante Alighieri teve sua nomeação alterada para Praça Rui Barbosa durante o período do Estado Novo, e novamente alterado na década de 1980, momento em que foi restituído seu antigo nome.

<sup>50</sup> A Rádio Caxias juntamente com a Rádio Progresso de Novo Hamburgo foram as que tiveram maior alcance de sinal e conseqüente audiência no interior do RS. Além de propagandas comerciais, sua programação semanal incluía a veiculação de rádio novelas, músicas populares, programas e transmissões esportivas, e quatro programas de noticiários e atualizações sobre a região da serra gaúcha (A ÉPOCA, 1955a).

<sup>51</sup> Jornais como *A Época* (1938-1958), *Alvorada* (1959), *Boletim Eberle* (1956-1965), *Caxias Magazine* (1958-1970), *Correio Riograndense* (1941-2013), *Despertar* (1947-1954), *Diário do Nordeste* (1951-1954), *Jornal da Mocidade* (1957), *O Debate Esportivo* (1949), *O Estudante* (1954-1955), *O Prático* (1951), *Panorama* (1958-1962), *Pioneiro* (1948, ainda em circulação), *Vida Esportiva* (1954-1955) e *Voz do Povo* (1945-1953) circulavam pelo município e região.

Complementares em diferentes municípios do RS, como Passo Fundo, Alegrete, Pelotas, Cachoeira, Santa Maria e Caxias do Sul (TAMBARA, 2008).

Conforme Bergozza (2010), antes desse período, grande parcela dos professores que atuavam nas escolas caxienses eram leigos, sem uma formação específica para o exercício do magistério, e os que buscavam alguma formação deveriam se deslocar até a Escola Normal de Porto Alegre<sup>52</sup> na capital gaúcha. No final da década de 1940, a necessidade por escolas e professores com formação começa a se tornar evidente, principalmente no centro urbano do município, em decorrência do rápido crescimento populacional e da expansão urbana e econômica. Nesse sentido, a opinião pública afirmava que eram necessárias

[...] mais escolas municipais, em primeiro lugar. Os filhos dos colonos devem ter possibilidade fácil para aprender a ler e escrever. Em fim que esses pimpolhos, fortes e risonhos, de 7 aos 12 anos, possam viver na escola e para escola. Mais escolas, mais escolas! Inútil pretender a grandeza do Brasil se *[sic]* for descuidado este setor *[sic]* (CORREIO RIOGRANDENSE, 1949, p. 4).

Percebe-se que existia uma base bem consolidada a respeito do que deveria ser ensinado aos cidadãos caxienses: leitura e escrita. Ainda, acompanhando o movimento nacional, é possível a percepção de um clamor pela abertura de novas escolas visando atender os migrantes do campo que começavam a se instalar nas periferias do município. Em 1947, após dezessete anos da implementação da Escola Complementar de Caxias, o CSJ, que já atuava nos níveis do jardim de infância, ensino primário, secundário, complementar e ginásial, cria uma Escola Normal de característica equiparada para formação de professores primários, confessional e privada (MORESCHI; FAVERO, 1998).

Nesse contexto, uma parcela considerável da população caxiense ainda residia em zonas rurais. As escolas desse meio funcionavam com um único professor que, em muitos momentos, se constituía referência para a comunidade, pois além de dar aulas, participava de muitas funções sociais e culturais. Os professores auxiliavam os agricultores a fazer cálculos, escreviam cartas, redigiam discursos para as autoridades locais, ou seja, o professor e a escola tinham um forte papel de influência na cultura da comunidade. Além disso, esperava-se que a escola desse meio fosse capaz de ensinar os filhos dos agricultores a ler, escrever, contar, sem esquecer do

---

<sup>52</sup> Também denominada de Instituto de Educação General Flores da Cunha.

ensino religioso (católico), as artes, os trabalhos manuais e a Educação Física. Esta ação docente, para além dos muros escolares, refletia o descaso do poder público com as áreas rurais (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

De acordo com o *Relatório da Prefeitura Municipal* (1947, p. 6), “A população rural, por sua vez, tem cooperado com o Poder Público, construindo casas para as escolas, nos lugares onde as mesmas se fazem necessárias”. Esse trecho do relatório demonstra que o poder público muitas vezes não era capaz de atender as necessidades da população rural. Desse modo, muitas congregações religiosas se estabeleceram na região, como as Irmãs de São José, Irmãs Lassalistas, Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas, dentre outras, para auxiliar a suprir tais necessidades e contribuir com a construção de mais escolas. Mais do que isso, as congregações buscavam atuar na difusão da fé e na crença católica, praticadas nas igrejas e nas escolas, influenciando práticas escolares, familiares e sociais.

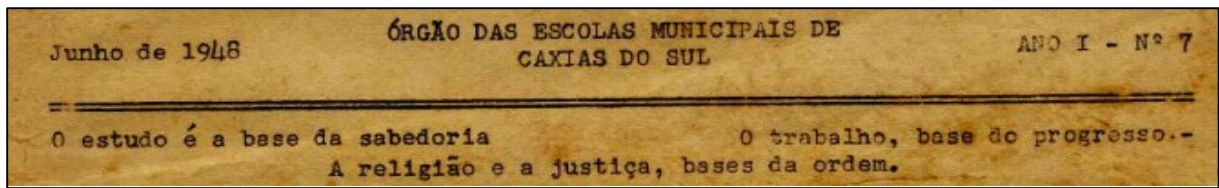
Em 1947, foi criado o periódico *O Despertar*<sup>53</sup> com o intuito de orientar o professorado, as famílias e os alunos, veiculando matérias educativas, textos de orientação social e cultural, de educação moral e cívica e de higiene. Foi idealizado pela professora Ester Troian Benvenuti<sup>54</sup>, responsável pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, circulando de 1947 a 1954 (DEWES, 2019). O periódico exerceu um papel significativo no setor educacional caxiense, pois era elaborado pelas escolas municipais, e suas edições estampavam frases de cabeçalho como: “O estudo é à base da sabedoria”, “O trabalho, base do progresso” e “A religião e a justiça, bases da ordem”, conforme Figura 3. Ressalto que tais elementos estão em consonância com as pesquisas de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998) e às necessidades educacionais que a sociedade da época considerava relevante.

---

<sup>53</sup> Sobre as representações da educação e as relações do jornal *O Despertar* com a comunidade caxiense, sobretudo da zona rural, ver o estudo de Dewes (2019).

<sup>54</sup> Nascida no ano de 1916, na localidade de Ana Rech, Ester Troian Benvenuti foi uma mulher destacada do magistério de Caxias do Sul. Formou-se pela Escola Complementar em 1941 e ingressou como docente estadual em 1942, classificada em primeiro lugar mediante concurso. Atuou durante 17 anos como orientadora do ensino municipal, foi diretora municipal de Instrução, primeira vereadora do município de Caxias do Sul entre 1960 a 1962, além de assumir o cargo de diretora da ENDC em 1962. Em 28 de dezembro de 1983, após o seu falecimento, foi criada em sua homenagem uma escola no município com seu nome (LUCHESE, 2016a).

Figura 3 - Excerto do cabeçalho de um exemplar do jornal O Despertar (1948)



Fonte: O Despertar (1948, p. 1). CMCVCXS, Caxias do Sul/RS.

Em 1948, foi promulgada a Lei Orgânica do Município de Caxias do Sul, que reforçou os dispositivos da Constituição Federal de 1946 e da Constituição Estadual de 1947. A lei estabeleceu o mínimo de 20% de sua arrecadação de impostos para manutenção e melhorias do setor educacional, estabeleceu que a educação dada no lar e nas escolas se constitui direito de todos e deve ser inspirada nos preceitos de liberdade e amor à Pátria, o ensino primário é obrigatório e gratuito e a educação deve se fundamentar nos ideais de solidariedade e humanidade cristã. Além do exposto, o município deveria estimular e orientar a Educação Física, considerada obrigatória nos estabelecimentos de ensino municipais e também auxiliar, quando necessário, as organizações desportivas amadoras (CAXIAS DO SUL, 1948a).

Além disso, foi criada a Escola Municipal de Belas Artes por meio da Lei nº 151 de 19 de maio de 1949. A escola teve como objetivos a transmissão de conhecimentos das artes musicais e plásticas, a formação de técnicos e profissionais, a promoção e estímulo à difusão dessas artes. A instituição inaugurada em 31 de março de 1950, contou com a presença de autoridades locais como Ana Niederauer Jobim, primeira dama do Estado do RS, Dom José Barea, bispo de Caxias do Sul, Luciano Corsetti, prefeito municipal, Eloy José da Rocha, secretário da Educação e Cultura do RS, dentre outros. Cito a criação desta escola, pois ela foi uma das instituições que, posteriormente daria origem a Universidade de Caxias do Sul no final da década de 1960 (COSTA, 2012).

É no final da década de 1940 que as primeiras edificações verticais aparecem no centro urbano. No mesmo período, ocorre a conclusão da construção da Praça Dante Alighieri, nos moldes como a conhecemos atualmente. Ela se constituiu como o núcleo do progresso econômico, social e cultural da comunidade caxiense, visto que esse foi o primeiro trecho viário do município a receber pavimentação, e em seu entorno foram surgindo diversos estabelecimentos comerciais, como pequenas manufaturas, artesanatos, cafés, armazéns e lojas (MACHADO, 2001).

Ademais, a praça é um espaço que demarca a presença da Educação Física no município, visto que em datas comemorativas, datas alusivas à Pátria e eventos como a Festa da Uva, este local foi palco de apresentações corporais, artísticas e culturais da ENDC e da ENSJ. Para Julita Schumacher (entrevista, 2020), foi comum em datas como a comemoração da Independência do Brasil, a Revolução Farroupilha e nos desfiles da Festa da Uva, a preparação de atividades físicas, corporais e artísticas pelas normalistas nas aulas de Educação Física, sobretudo quando estas comemorações contavam com a presença de autoridades políticas.

A seguir, na Figura 4, apresento um panorama da Praça Dante Alighieri datado do final da década de 1940, e ao fundo podemos ver a Catedral de Santa Thereza e algumas edificações no seu entorno.

Figura 4 - Panorama da Praça Dante Alighieri com a Catedral de Santa Thereza ao fundo (1947)



Fonte: Mancuso (1947). Autoria de Reno Mancuso. Acervo pessoal de Renan Carlos Mancuso - Foto Mancuso, Caxias do Sul/RS.

Nessa região também foram construídos importantes prédios do município, como o Clube Juvenil, a Casa Magnabosco, o Theatro Central, o Banco da Província e o Hotel Menegotto, alguns conservados até os dias atuais. Gemma Callegari, uma

das entrevistadas, rememora que quando sua família se mudou de Rio Grande/RS para Caxias do Sul no final da década de 1920,

*[...] não tínhamos casa para morar, porque o Eberle<sup>55</sup> ficou de conseguir uma casa e não conseguiu e nós ficamos hospedados no antigo Hotel Menegotto que era em cima da Casa da Cultura, agora Casa da Cultura, lá era o Hotel Menegotto. Lá eu tive oportunidade de ver, porque eu era criança, políticos famosos daquela época que se hospedavam lá [...]. Caxias era considerado um “lugar de tratamento”, então vinham e se hospedavam no hotel, os hóspedes desciam do hotel para a praça de pijama, os colonos vinham com uva e com figo naqueles cestões grandes. E eles lá de pijama, imagina em nossa praça, lendo o jornal sabendo das notícias e comendo figo ou uva (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020).*

A narrativa de Gemma apresenta indícios de que a praça era um ponto social e cultural frequentado por figuras importantes da sociedade caxiense e de outras localidades, e que o setor agrícola ainda era presente na comunidade, apesar da expansão industrial que começava a ganhar força amparada pelos movimentos estaduais e nacionais. Além dos produtores rurais e das indústrias, o município contava com comércios de fotógrafos, barbeiros, sapateiros, relojoeiros e tantos outros ofícios de características urbanas.

Para Kirst (2016), os ofícios mencionados acima teriam originado a classe dos comerciantes caxienses, o que juntamente com os setores agrícola e industrial contribuíram para o desenvolvimento do município, seja em relação ao crescimento de sua população, às obras de infraestrutura realizadas, mas também para abertura de novas escolas e melhoramento das já existentes. Segundo Giron e Bergamaschi (2001), além dos serviços de comércio, o município contava com livrarias onde eram vendidos os últimos lançamentos da época e os clássicos da literatura, casas de especiarias, onde poderiam ser encontrados produtos importados como azeitonas gregas, azeites espanhóis ou anchovas italianas.

Ao longo dos anos 1940 e 1950, a praça foi se constituindo como um ponto de referência social, cultural e econômica, onde aconteciam as festividades oficiais, os encontros políticos, as reuniões entre amigos e os pequenos jogos e carteados entre os membros da comunidade. Apresento na Figura 5 uma feira com a exposição, venda e permutas de produtos coloniais:

---

<sup>55</sup> Abramo Eberle nasceu em 2 de abril de 1880, em Monte Magré na Itália. Foi um empresário do ramo da metalurgia e um dos pioneiros da industrialização no estado do RS (TISOTT, 2008).

Figura 5 - Feira de produtos agrícolas no centro urbano de Caxias do Sul (1948)



Fonte: Caxias do Sul (1948b). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

A feira exposta na Figura 5 não aconteceu na Praça Dante Alighieiri, mas nas proximidades da Estação Férrea<sup>56</sup> de Caxias do Sul, todavia apresenta as mesmas características do contexto histórico. Normalmente os produtores chegavam cedo pela manhã, preparavam suas tendas nas ruas e aguardavam a comunidade chegar, buscando desde produtos simples como frutas, legumes e hortaliças até produtos mais elaborados como queijos, salames, pães, bolos e biscoitos, sucos, vinhos e grapa (CAXIAS DO SUL, 2012).

Também cabe ressaltar que mediante a Lei Municipal nº 2 de 3 de outubro de 1947, foram criadas a Biblioteca Pública Municipal e o Museu Municipal<sup>57</sup>, dois locais importantes para a difusão da cultura no município, instalados em um prédio no entorno da Praça Dante Alighieri. A seguir, na Figura 6, um pequeno destaque no jornal *O Momento* sobre a inauguração da Biblioteca Pública Municipal:

<sup>56</sup> A Estação Férrea de Caxias do Sul foi inaugurada em 1 de junho de 1910. A estrada de ferro foi importante para o desenvolvimento econômico, pois o município passou a ter uma ligação direta com a capital Porto Alegre, e de lá os produtos da serra gaúcha poderiam alcançar outros estados do Brasil. A estação também servia para o transporte de passageiros, e foi desativada em meados de 1985 (MACHADO, 2001).

<sup>57</sup> É importante ressaltar que o Museu Municipal visou apresentar e enaltecer principalmente a cultura da colonização italiana em relação as demais, pois era um espaço que buscava valorizar uma ideologia social dominante e um conhecimento histórico que se desejava potencializar. Além disso, em seus primeiros anos de funcionamento o museu foi um espaço voltado ao enaltecimento das ciências naturais, visto que estavam expostas diversas espécies de animais da região empalhadas ou conservadas em frascos (COMARÚ, 2020). Para saber mais sobre a constituição do Museu Municipal e da Biblioteca Pública Municipal, ver a tese de Comarú (2020).

Figura 6 - Reportagem sobre a inauguração da Biblioteca Pública Municipal (1947)



Fonte: O Momento (1947b, p. 4). CMCVCXS, Caxias do Sul/RS.

As bibliotecas públicas são espaços sociais, culturais e democráticos, que proporcionam e influenciam muitas das transformações que ocorrem na comunidade, pois são nesses locais que sujeitos são influenciados por suas leituras e reflexões, e conseqüentemente interferem no contexto em que estão imbricados. As bibliotecas possibilitam a formação de uma tríade entre sujeitos, leituras e realidade, no momento em que realiza a democratização do conhecimento e contribui para ampliação dos saberes e da cultura local. Isso gera um processo dialético em que o conhecimento nunca será apenas do sujeito, mas do desenvolvimento social e cultural de toda comunidade (ALMEIDA JÚNIOR, 2003).

Além do mais, a circulação de diferentes jornais, a criação de uma rádio, de uma biblioteca e um museu municipal, duas escolas de formação de professores, uma Escola de Belas Artes demonstra que Caxias do Sul era uma cidade que, apesar de seu tamanho na década de 1940, possuía estabelecimentos culturais variados e um ambiente tratado com esmero no centro urbano. Características de uma cidade pequena poderiam ser percebidas, como o leiteiro passando nas casas todas as manhãs, os padeiros trazendo seus produtos frescos para o comércio, mas ao mesmo tempo existiam hotéis, restaurantes, carros de aluguel, médicos e serviços hospitalares, farmacêuticos, alfaiatarias, lavanderias, cinemas e clubes sociais. Assim, a narrativa de Gemma e os aspectos mencionados retratam algumas reminiscências de sua juventude acerca do contexto vivenciado em Caxias do Sul entre as décadas de 1930 e 1940 (GIRON; BERGAMASCHI, 2001).

Ao transitar para o início dos anos 1950, Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998) destacam que o campo educacional começa, lentamente, a se expandir para

o centro urbano, acompanhando a migração que estava em curso. No entanto, as funções da escola ainda eram centradas predominantemente no aprendizado da leitura, escrita, dos cálculos matemáticos básicos, além da ênfase sobre o ensinamento da obediência e disciplina. Destaco que, “A Disciplina Escolar” é o título de uma reportagem do jornal Correio Riograndense datada de 1953, considerada uma prática escolar básica

[...] para a eficiência do ensino e para a saúde dos nervos dos professores. Parece-nos ser mesmo a questão mais relevante da pedagogia [...]. Não existe uma receita única que resolva todos os casos concretos de disciplina escolar. Está condicionada à idade, à índole, sexo, ao ambiente familiar, às condições sociais, ao clima, ao cansaço [...] (CORREIO RIOGRANDENSE, 1953, p. 3).

É preciso destacar que o periódico possui ligações com a Igreja Católica, de caráter educacional mais conservador, porém alguns aspectos merecem discussão, como a garantia da eficiência do ensino mediante a disciplina, e a disciplina como a questão mais relevante da pedagogia. Na concepção da reportagem apresentada, um dos papéis da escola é inculcar condutas e comportamentos a partir de práticas que vão além da escola, pois para as crianças é necessário aprender a respeitar, a silenciar, a aceitar, a obedecer como práticas de uma vida social (BOTO, 2011).

Cabe destacar que, apesar das discussões sobre novas concepções educativas e sobre as ideias escolanovistas, na região da serra gaúcha, conforme Luchese (2016a), alguns elementos eram valorizados pelos imigrantes e seus descendentes, como: a disciplina, a obediência, e o professor visto como uma autoridade, como o detentor dos saberes, figura respeitada no meio escolar e social. Nesse sentido, a educação na região de Caxias do Sul foi pensada e concebida

[...] como processo partilhado entre as referências aprendidas no contexto familiar, na prática religiosa e na frequência escolar. A família foi tomada como referência para os ensinamentos considerados mais necessários para a vida, por meio do exemplo e da atribuição de responsabilidades para as crianças, que com pouca idade, executavam tarefas domésticas e/ou rurais cotidianamente. O catecismo e as práticas religiosas compunham parte da educação das crianças, sendo ponto relevante para as famílias (LUCHESE, 2016a, p. 928-929).

Para grande parcela das famílias, a instituição escolar possuía um caráter prático e básico. Na concepção dos imigrantes e dos descendentes italianos, a escola também tinha importância para os processos de construção de identidades,

“[...] na afirmação e constituição de significados culturais, bem como uma utilidade prática – a de conhecerem o idioma nacional, podendo assim comercializar seus produtos e não serem enganados.” (LUCHESE, 2016a, p. 949). Na escola, a prática da religiosidade católica era reforçada, pois representava um valor cultural grande para os descendentes de imigrantes italianos, e rezar era uma das primeiras coisas a fazer no início de todas as aulas (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Conforme Santos (2009), a constituição histórica de Caxias do Sul ocorreu sobre orientações valorativas básicas, pois ser descendente de imigrantes italianos determinava aos sujeitos um modelo de comportamento social vinculado ao trabalho árduo e aos aspectos de honestidade, religiosidade e moralidade, também difundidos pelas escolas. Desse modo, esta é uma cultura que possui suas especificidades locais, uma subcultura dentro da cultura gaúcha e nacional.

Ainda em relação à educação, a década de 1950 apresentou um amplo crescimento no número de escolas em Caxias do Sul, pois em 1945 haviam 86 escolas (1,16% na zona urbana), e em 1960 esse número chegou a 189 escolas (5,29% na zona urbana). O número total de professores atuantes em 1945 era de 94 docentes, entre zona urbana e rural, em 1955 passou para 184 professores, e em 1960 para 228 professores, aproximadamente 11,40% destes atuavam na zona urbana. Além disso, em 1955 o orçamento municipal destinado à educação foi de 14,94%, o maior no período de 1947 a 1961 (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Para ingressar como docente na rede municipal, eram necessários a habilitação profissional e o exame de admissão. O poder público teve muitas dificuldades em preencher vagas, sobretudo nas zonas rurais do municipal, pois as recém formadas normalistas pela Escola Complementar desejavam lecionar na zona urbana. Somente em 20 de dezembro de 1951 foi promulgado o Decreto nº 99 que estabeleceu o ingresso na carreira do magistério mediante concurso de provas e títulos. As ideias escolanovistas demoraram para avançar na rede pública, pois os professores tinham dificuldades teóricas para compreender a proposta e as famílias caxienses não entendiam como necessária uma mudança na forma como o ensino estava sendo conduzido (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Mediante as transformações ocorridas em diferentes âmbitos e também do desenvolvimento urbano e econômico no período, o município cresceu de forma desordenada, e a população praticamente duplicou entre o final das décadas de 1940 e 1950. Na década de 1950, existiu a continuidade do êxodo das zonas rurais e o

crescimento da área urbana, acompanhando os movimentos estaduais e nacionais do mesmo período. Os dados podem ser observados na Tabela 1, mediante a evolução populacional do município de Caxias do Sul durante as décadas de 1940 a 1960:

Tabela 1 - Evolução populacional de Caxias do Sul (1940, 1950 e 1960)

Ano	População Total	Rural	Urbana
1940	39.677	19.554	20.123
1950	58.594	22.791	35.803
1960	101.852	32.583	69.269

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998).

Nesse contexto, criou-se uma nova classe de trabalhadores operários que migravam das zonas rurais para o centro urbano em busca da oferta de trabalho nas indústrias. De acordo com Herédia (1997, p. 62-63), este novo trabalhador era o filho do “[...] colono imigrante, do pequeno produtor que [...], não conseguiam solucionar o problema de seus filhos, que se obrigaram a se vender como mão de obra na indústria da zona urbana, ou migrar na busca de novas terras”.

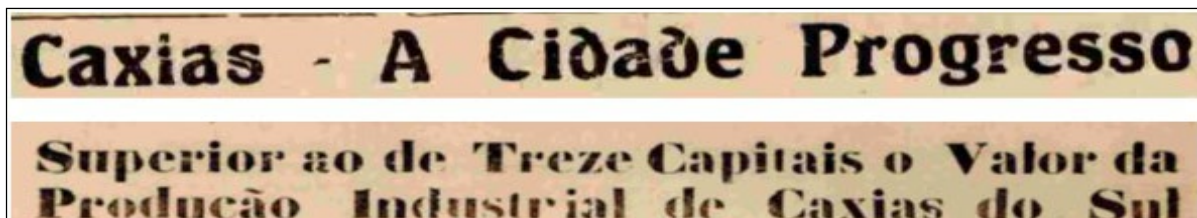
Desse modo, a indústria metalúrgica representou, neste novo momento de desenvolvimento econômico, o principal símbolo de modernidade e evolução, pois o êxodo rural iniciado nesta década e acentuado até os anos 1970, ocorreu em função da “[...] miséria no campo, a necessidade de trabalhadores para a indústria e para serviços na cidade e aos meios de comunicação que faziam uma grande propaganda atrativa da cidade.” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 191).

Além do mencionado, Silva (2018) destaca que as oportunidades de trabalho no centro urbano se tornariam um sonho para estes migrantes, que foram atraídos pelas perspectivas de ascensão social e econômica criadas pelas indústrias locais. A indústria passou a representar o segundo lar desses sujeitos, pois, após o aprendizado do ofício, o trabalhador dificilmente trocava de emprego, e possivelmente muitos iriam se aposentar na primeira empresa em que conseguiram o emprego.

Na década de 1950, a força econômica do setor comercial passou gradativamente a ser substituída pelo setor industrial, sobretudo metalomecânico. Perante o cenário estadual, Caxias do Sul passou a ser vista como a “metrópole do nordeste gaúcho”, pois neste cenário começam a perder força econômica as indústrias ligadas à uva, ao vinho, ao setor da agricultura e da pecuária também para

os setores metalúrgicos e mecânicos, que passaram a se destacar como principal ramo econômico. Na Figura 7, apresento dois títulos de reportagens do jornal A Época, destacando o crescimento de Caxias do Sul:

Figura 7 - Títulos de reportagens que destacam o crescimento do município (1955)



Fonte: Adaptada pelo autor a partir de A Época (1955b, p. 56 e p. 60). CMCVCXS, Caxias do Sul/RS.

As reportagens expostas na Figura 7 reiteram a pujança econômica e o desenvolvimento que o município alcançava ao longo da década. Além disso, existe uma variedade de empreendimentos se instalando no município, desde indústrias ligadas à construção de casas pré-fabricadas, de móveis, de carrocerias para caminhões, mas também com a expansão de pequenas indústrias metalúrgicas e de tornearia mecânica ligadas à fabricação e modelagem de peças automotivas e industriais, que gradativamente cresceram e se transformaram em grandes empresas de nível nacional, como o caso da metalúrgica Randon<sup>58</sup> (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Em relação ao campo político, Caxias do Sul encerra a década de 1940 com a notícia da renúncia do prefeito Dante Marcucci. Desse modo, o governador do estado Sr. Walter Só Jobim nomeou Sr. Demétrio Niederauer para assumir o cargo de prefeito interinamente, o qual tomou posse em 12 de maio de 1947 permanecendo até 13 de dezembro do mesmo ano (O MOMENTO, 1947a). O município teve seis prefeitos eleitos no período de 1947 a 1964, os quais apresento no Quadro 7:

<sup>58</sup> A Randon começou suas operações na década de 1950 com a fabricação de freios a ar, passou para o ramo de semirreboques, até que ao longo das décadas de 1970 e 1980 expandiu seus negócios, abriu e adquiriu outras empresas, e se consolidou no mercado internacional. Além da Randon, outras empresas são criadas em poucas décadas, e tornam-se influentes no cenário nacional e internacional, casos da Dambroz S/A (1946), Intral S/A (1950), Madal S/A (1946), Marcopolo S/A (1949), Frasle S/A (1954), dentre outras (SILVA, 2018).

Quadro 7 - Prefeitos de Caxias do Sul entre 1947 e 1964

Nome do prefeito	Período de mandato
Demétrio Niederauer	1947
Luciano Corsetti	1947 – 1951
Euclides Triches	1951 – 1954
Hermes João Webber	1954 – 1955
Ruben Bento Alves	1955 – 1959
Armando Alexandre Biazus	1960 – 1964

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Caxias do Sul (1971). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Durante o mandato de Demétrio Niederauer, foram criados o Museu Municipal e a Biblioteca Pública Municipal e no de Luciano Corsetti houve a criação da Escola de Belas Artes e a reabertura da Câmara Municipal de Vereadores. Euclides Triches foi o prefeito mais jovem da história de Caxias do Sul, eleito com 32 anos. Na administração de Hermes João Webber foi construída a represa São Miguel, poucos dados foram encontrados em relação a Rubem Bento Alves, e Armando Alexandre Biazus iniciou a tramitação para criação do Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto (SAMAE), autarquia da Prefeitura Municipal responsável pelo abastecimento de água e saneamento básico até os dias atuais (CAXIAS DO SUL, 2012).

Exposto brevemente o cenário político do município no período estudado, alguns destaques de cada administração, os diferentes períodos econômicos, aspectos educacionais e sociais, apresento na sequência alguns marcos e culturas de Caxias do Sul. Para Bergozza (2010, p. 35), o crescimento urbano, aliado ao desenvolvimento industrial e comercial impulsionou a criação de

[...] cinemas, teatros, centros culturais e cafés, dignos de grandes cidades, muitos espaços de sociabilidades e um certo cosmopolitismo estava presente na paisagem, sobretudo na área central. A formação de uma elite urbana que adquiria mais informação acabou estimulando algumas iniciativas relacionadas à programação cultural de Caxias. Algumas dessas iniciativas culturais estavam atreladas a um padrão folclórico, como é o caso da Festa da Uva.

É no ano de 1950 que a Festa da Uva<sup>59</sup> voltou a ser realizada. A Festa da Uva é uma prática cultural do município de Caxias do Sul, trazida pelos imigrantes com a primeira edição ocorrida em 1881, objetivando expor os produtos do trabalho e dos frutos da terra para a comunidade. Contudo, a feira ganhou expressão estadual e nacional, possibilitando aos produtores a exposição de seus produtos agrícolas, agroindustriais, industriais, que gradativamente foram sendo prestigiadas por cónsules, prefeitos, governadores, embaixadores, ministros e presidentes da república (MACHADO, 2001). A seguir, na Figura 8, apresento os cartazes de divulgação das festas de 1950 e 1954:

Figura 8 - Cartazes de divulgação da Festa da Uva de 1950 e 1954



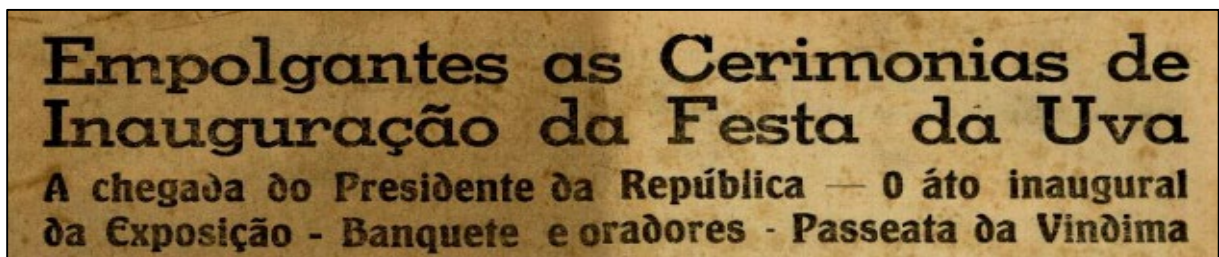
Fonte: Caxias do Sul (1950a; 1954a). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

<sup>59</sup> Durante o período da Segunda Guerra Mundial, as festividades foram suspensas. A denominação Festa da Uva foi dada em 1931, antes deste período era considerada uma exposição de produtos agrícolas (MACHADO, 2001). A festa não possui mais a mesma representatividade do período estudado, acontece de dois em dois anos, e inclui exposição agrícola, comercial, industrial, robótica e informática de empresas de diferentes regiões do país.

Mediante os cartazes da Festa da Uva de 1950<sup>60</sup> e 1954, algumas análises podem ser observadas e tecidas. Percebe-se no cartaz da festa de 1950 o dizer “agro-industrial”, o que ainda representa o momento de transição do desenvolvimento municipal agrícola para o industrial. As engrenagens representam o setor industrial, as uvas, símbolo da festa e do trabalho do imigrante, o setor agrícola, e os sujeitos o vínculo familiar entre as gerações e o trabalho com a terra.

Para a Festa da Uva de 1950, foi construído um parque de exposições, e a edição se tornou regional, incorporando os municípios da Encosta Superior do Nordeste<sup>61</sup> do RS que tiveram sua fundação a partir da imigração italiana (MACHADO, 2001). A importância da festa pode ser observada na manchete de primeira página do jornal A Época, apresentada na Figura 9:

Figura 9 - Manchete sobre a Festa da Uva na capa do jornal A Época (1950)



Fonte: A Época (1950, p. 1). CMCVCXS, Caxias do Sul/RS.

A reportagem ocupa a capa e a contracapa desta edição do jornal e apresenta, em linhas gerais, a estada do presidente no município e as atividades desenvolvidas por ele e sua comitiva na festa. Além das festividades no parque de exposições, do desfile de carros alegóricos, também houve uma missa católica conferida pelo bispo Dom José Barea (A ÉPOCA, 1950). A festa, além de apresentar todas as questões abordadas, possuía a intenção de expor o município

[...] de Caxias do Sul, para o resto do país, como um município próspero, aberto para receber investimentos e para oferecer uma gama de produtos de boa qualidade, saídos de suas fábricas. Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se dizer que ampliaram muito os canais de negociação política com o

<sup>60</sup> A Festa da Uva de 1950 marcou o aniversário de 75 anos da imigração italiana no Estado do RS e a inauguração da festa contou com a presença de figuras ilustres do cenário nacional como o General Eurico Gaspar Dutra, presidente da República, Atílio Belatti – cônsul italiano no RS –, Walter Só Jobim – governador do Estado do RS –, Alceu Barbedo – procurador da República, Clemente Mariani – Ministro da Educação – e Adroaldo Mesquita da Costa, Ministro da Justiça (ADAMI, 1975).

<sup>61</sup> Os municípios que compõem esta região são: Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Guaporé, Flores da Cunha, Nova Prata, Farroupilha, Garibaldi.

poder central, para obtenção de recursos necessários aos novos projetos existentes e futuros (MACHADO, 2001, p. 251).

Durante o período das festividades de 1950, também foi fundada a “pedra fundamental” para a construção do Monumento Nacional ao Imigrante<sup>62</sup>, um dos símbolos culturais do município em homenagem aos imigrantes italianos. Considero que a construção de memórias e identidades sociais também estão imbricadas aos processos de construção de monumentos e das comemorações, pois são realizados por atores sociais e políticos que definem quais personagens irão compor os objetos de uma rememoração coletiva (POLLAK, 1992).

A construção do monumento teve motivações de grupos políticos e uma simbologia direcionada a grande valorização social e cultural de um grupo dominante economicamente. De acordo com Comarú (2020, p. 217), o monumento representado pela figura de colonos imigrantes, simbolizava o trabalho árduo para o desenvolvimento social e econômico de Caxias do Sul, e seria uma herança simbólica “[...] que converteriam um grupo, e seus descendentes, em importantes elementos que ousaram vencer socialmente em terras distantes, edificando uma imagem ao mesmo tempo simbólica e idealizada de si, portadora de grande capital [...]”. A composição do monumento representava a união familiar em prol do trabalho, da ascensão social e econômica. Assim, surge o conceito de que o trabalho foi um dos mitos fundadores de Caxias do Sul e região.

Contudo, a presença do presidente Eurico Gaspar Dutra no evento de fundação da pedra fundamental de um monumento a imigrantes italianos em solo brasileiro também visa a demonstrar uma preocupação nacionalista com intuito de incorporar tais descendentes à sociedade nacional, buscando minimizar as diferenças étnicas mediante a miscigenação do europeu com o brasileiro. Na Figura 10, apresento o presidente Eurico Gaspar Dutra, indicado pela seta vermelha, e sua comitiva na inauguração da pedra fundamental:

---

<sup>62</sup> Os primeiros passos para a construção do monumento ocorreram mediante um concurso que visava eleger qual seria o melhor projeto que representasse a denominada cultura italiana. Conforme Comarú (2020, p. 228-229), “[...] o primeiro lugar coube ao pelotense Antônio Caringi (1905 –1981) que [...] tivera alguma proximidade com partidos ou regimes ditatoriais, tendo em vista sua experiência artística e profissional na Alemanha nazista de Adolf Hitler, onde chegara aos 23 anos para estudar plástica monumental [...]”. Não obstante a estes fatos, Getúlio Vargas mediante a Lei nº 1.801, de 2 de janeiro de 1953, determinou que a construção seria identificada como Monumento “Nacional” ao Imigrante, uma homenagem do povo e do governo brasileiros aos pioneiros da colonização do sul do país.

Figura 10 - Presidente Eurico Gaspar Dutra e sua comitiva na inauguração da pedra fundamental (1950)



Fonte: Mancuso (1950). Autoria de Reno Mancuso. Acervo pessoal de Renan Carlos Mancuso - Foto Mancuso, Caxias do Sul/RS.

A presença do presidente e demais autoridades nacionais e regionais neste evento também representa a importância política e econômica que a festa possuía, não apenas para o âmbito local. Em relação à Festa da Uva de 1954, é possível observar no cartaz a identificação apenas do termo “industrial” sem o agro, que se torna implícito pela imagem das uvas nos braços da senhorita. Para Santos (2005), foi ao longo da década de 1950 que Caxias do Sul acabou passando por uma reconstrução de identidade, a identidade do descendente do imigrante italiano, caracterizado pelo seu caráter progressista, desenvolvido, trabalhador, sem negar suas origens da terra, mas que a partir de agora transformava-se em sujeito industrial.

Para a inauguração da edição da Festa da Uva de 1954, novamente um presidente se faria presente. Getúlio Vargas chegou de avião em Caxias do Sul no dia 27 de fevereiro juntamente com sua comitiva, e com demais autoridades locais e

regionais se deslocou até o Pavilhão de Exposições<sup>63</sup>, onde às 18 horas proferiu o discurso de abertura (ADAMI, 1975). Para a opinião pública, a Festa da Uva de 1954 representou para o município

[...] um dos dias mais culminantes de sua vida. As Festas da Uva, aqui realizadas de tempos a tempos, vem constituindo, todas elas, paradas que evidencia a grandeza da terra e [...] da gente caxiense. E a que ontem se inaugurou, a Festa da Uva de 1954, tudo o indica, deverá ser a mais brilhante [...]. As autoridades presentes, os milhares de forasteiros de todos os quadrantes do Brasil e dos países vizinhos *[sic]*, que aqui se encontram, levarão por certo, uma lembrança inolvidável de Caxias do Sul (A ÉPOCA, 1954a, p. 1).

Além disso, esta edição da festa marcaria a inauguração do novo pavilhão que abrigaria as festividades a partir daquele ano, denominado Parque Getúlio Vargas, bem como do Monumento Nacional ao Imigrante na manhã do dia 28 de fevereiro (ERBES, 2010). Realizo menção às festividades da Festa da Uva e à inauguração de monumentos, pois esses momentos possuem relações com as instituições pesquisadas. Em muitas festividades ou comemorações, as normalistas eram convidadas ou convocadas a apresentar algum tipo de apresentação artística cultural, mediante práticas corporais, em que o professor de Educação Física era o principal responsável pela organização e condução de tais práticas.

De acordo com a professora Julita Schumacher (entrevista, 2020), em muitas destas ocasiões, as turmas de normalistas eram preparadas nas aulas de Educação Física, mediante as práticas das ginásticas para apresentações às autoridades e à comunidade local, pois *“[...] nos desfiles eu fazia evoluções diante do palanque oficial. Eu fazia evoluções com as meninas, com a banda [...] um pelotão tinha a bandeira, um pelotão tinha arco, outro pelotão tinha lenços”*. Para Vidal e Schwartz (2011), essas práticas são constituídas nos cotidianos escolares, produzindo modos de ser e agir em diferentes espaços de atuação dos sujeitos escolares, e ilustram as maneiras como os processos formativos foram sendo pensados e apropriados. A seguir, na Figura 11, um registro da inauguração do Monumento Nacional ao Imigrante.

<sup>63</sup> O Pavilhão de Exposições recebeu um painel do pintor italiano Aldo Locatelli, intitulado *Do Itálico Berço à Nova Pátria Brasileira*. Conforme Lange e Iotti (2012, p. 163), a pintura procurou representar o *“[...] desenvolvimento econômico da cidade de Caxias do Sul, advindo com a imigração italiana. [...] O painel é composto por oito quadros interrelacionados, que reforçam o valor do trabalho como elemento cultural e, principalmente, a construção da riqueza da região”*. As festas aconteceram neste local até o ano de 1975 quando foi inaugurado o Parque Mario Bernardino Ramos que abriga a festa atualmente. O Parque de Exposições, inaugurado em 1954, atualmente acomoda as estruturas da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.

Figura 11 - Inauguração do Monumento ao Imigrante (1954)



Fonte: Caxias do Sul (1954b). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Além do presidente Getúlio Vargas, a inauguração contou com a presença do Sr. Ernesto Dorneles, governador do RS, embaixadores e cônsules de países “imigrantistas”, e elementos característicos deste tipo de cerimonial, como o hasteamento das bandeiras oficiais, o canto dos hinos nacional e estadual, assim como a banda dos fuzileiros navais do Rio de Janeiro, e a realização de uma missa católica conferida pelo bispo Dom Benedito Zorzi (A ÉPOCA, 1954a).

A seção historicizou o município de Caxias do Sul mediante a mobilização de diferentes fontes, analisando alguns dos contornos sociais, educacionais e culturais característicos da região. Entendo que esses elementos influenciaram as trajetórias e as organizações das Escolas Normais pesquisadas, o ensino de Educação Física nestes espaços, pois o desenvolvimento de um município é realizado, sobretudo, por uma educação qualificada. No período de 1930 a 1960, Caxias do Sul possuía duas Escolas Normais no centro urbano, dentre elas a ENDC, fundada em 1930 e a ENSJ

fundada em 1947, uma pública e laica, outra confessional e privada, as quais serão abordadas a seguir.

### 3.2 ESCOLA NORMAL DUQUE DE CAXIAS E ESCOLA NORMAL SÃO JOSÉ: DUAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE CAXIAS DO SUL

*“A escolha pela docência se fez por motivos diversos, que não podem ser simplificados. Pelo ideal da maternagem-vocação, pela representação das mulheres como educadoras por ‘natureza’, como única possibilidade de trabalho fora do doméstico, pela oportunidade surgida e/ou incentivos familiares”.*

(LUCHESE, 2016a, p. 940).

Ingressar em uma Escola Normal nesse período poderia despertar diferentes sentimentos e significados para as alunas e suas famílias. Em alguns casos, ser normalista poderia representar o orgulho e a honra de fazer parte de um grupo selecionado que ingressava neste nível de ensino; para outras, poderia representar uma das poucas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, ou ainda, representar o ideário de que a docência era de natureza feminil, maternal, afetiva e dócil. Porém, a escolha por este curso pode ter sido resultado de diferentes movimentos e tensões, de caráter familiar, social, cultural, político ou religioso, visto que, na região da serra gaúcha, a escolarização de caráter mais rígido e disciplinador foi compreendida como um fator importante para o progresso pessoal e econômico, e também da comunidade como um todo.

A primeira escola de formação de professoras primárias criada no município de Caxias do Sul foi a “Escola Complementar de Caxias” por intermédio do Decreto nº 4.491 de 28 de fevereiro de 1930 (ENDC, 1947). Anteriormente à constituição da Escola Complementar de Caxias, o quadro de professores que atuava nas escolas municipais e estaduais, em grande parte, era composto por professores leigos. A profissionalização docente começa no município a partir da instalação da Escola Complementar de Caxias, que foi resultado da “[...] mobilização da Intendência e do Conselho Municipal que buscaram, junto ao governo estadual, dar a ver as vantagens que ela acarretaria para instrução regional.” (LUCHESE; BERGOZZA, 2009, p. 148).

Em 1929, o jornal Caxias estampa uma matéria de capa afirmando que Caxias do Sul necessitava de uma escola para a formação de professores primários, visto

que outras localidades menos desenvolvidas do RS já possuíam. Destaca também que municípios próximos como Santa Maria e Cachoeira já tinham instaladas Escolas Complementares, ao passo que Caxias do Sul, que está relativamente afastada da capital, ainda não dispunha de sua própria instituição deste nível (CAXIAS, 1929). Desse modo, a criação de uma escola de formação de professores representava

[...] o desenvolvimento intelectual da mocidade desta região rio-grandense. O curso da Escola Complementar é feito em três anos e habilita o aluno *[sic]* ao exercício do magistério [...]. A frequência *[sic]* é permitida a alunos de um e outro sexo, e inteiramente gratuita. Todos os jovens que já terminaram o curso nos colégios *[sic]* elementares e grupos escolares poderão requerer matrícula na Escola Complementar (O POPULAR, 1930a, p. 1).

Ademais, Bergozza e Luchese (2010) ressaltam que os interesses do poder público estavam voltados para a diminuição dos índices de analfabetismo, o que não era condizente com a representação do discurso vigente. Para a construção de uma nova nação, um novo tipo de educação deveria ser implementado, influenciado também pela circulação dos pensamentos escolanovistas. Contudo, em relação a esta instituição, destacam-se as motivações políticas para sua constituição, pois o intendente municipal em exercício, Sr. Thomaz Beltrão de Queiroz, era membro do partido político “[...] Republicano Rio-Grandense (PRR), assim como Borges de Medeiros, presidente do estado à época da criação do decreto, possibilitando a abertura de novas Escolas Complementares, em 1927.” (BERGOZZA; LUCHESE, 2010, p. 124).

A instalação da Escola Complementar de Caxias aconteceu no dia 15 de junho de 1930. Destacaram-se a presença de figuras relevantes do meio social e político como o Sr. Thomaz Beltrão de Queiroz, Sr. Alfredo Aveline, inspetor escolar, padre Mario Pereira da Silva representando a igreja católica, demais autoridades civis, militares, comerciantes, professores da Escola Complementar, as alunas e suas famílias. O Sr. Alfredo Aveline foi designado diretor da escola até o dia 5 de julho de 1930, quando a Sra. Maria Amorin assumiu o cargo (O POPULAR, 1930b).

Segundo Bergozza (2010), os primeiros exames de admissão aconteceram no período dentre os dias 26 a 30 de junho, compostos pelas disciplinas de português, aritmética, geometria, história, geografia, trabalhos manuais, desenho e cultura física. Os resultados deste primeiro exame apontaram que 11 alunos de ambos os sexos foram considerados inabilitados e 42 habilitados, assim a matrícula ficou estabelecida:

“[...] mediante exame de admissão, 31 alunas; mediante atestado das Complementares, 19 alunas; repetentes, 12 alunas. Total do primeiro ano: 62 alunas.” (BERGOZZA, 2010, p. 68). Em 1931, foram abertos novos exames de admissão com 84 inscrições, todas do sexo feminino, e no ano de 1932 a primeira turma com 16 alunas-mestras foi formada.

A nomenclatura Escola Complementar de Caxias permaneceu até o ano de 1943, quando a instituição passou a denominar-se ENDC, em função do Decreto-Lei nº 7.750, de 15 de maio de 1943. O artigo 248 deste Decreto-Lei estabeleceu que as escolas oficiais deveriam adotar a organização e funcionamento estabelecidos no decreto, e passar a se chamar “Escolas Normais”. As Escolas Complementares funcionavam como uma continuação do primário, ou seja, buscavam a preparação para “[...] a escola normal, justapondo-se ao secundário. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal, e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação.” (TANURI, 2000, p. 70).

Além disso, o Decreto nº 810 de 31 de julho de 1943 estabeleceu que a Escola Complementar de Caxias teria sua denominação alterada para ENDC, nomenclatura sugerida pela sua diretora Sra. Rosalba Hippolito, em homenagem ao patrono Duque de Caxias (ENDC, 1947). Segundo Quadros (2006), esta prática de cultuar os expoentes nacionais nomeando diferentes instituições públicas se tornou expressiva a partir do final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com as complexas relações entre os imigrantes alemães e italianos com as políticas governamentais, e nas suas relações com a igreja. Nesse sentido, no período de vigência do Estado Novo se acentuaram movimentos que visavam a

[...] nacionalização do ensino, que envolvia a adoção do português como única língua permitida, a subvenção federal para a construção de escolas, a supervisão mais direta e efetiva das escolas particulares ou comunitárias, por parte do Estado, e o fechamento de escolas, associações esportivas, culturais, sociais e de jornais mantidos por estrangeiros (QUADROS, 2006, p. 52).

Bergozza (2010) reitera que em Caxias do Sul a nomeação dos espaços e instituições de caráter público, sobretudo das escolas com nomes de políticos, era realizada com a intenção de dar visibilidade e representatividade a determinado

sujeito ou ao seu ideário, prática recorrente que pode ser observada em diferentes administrações públicas.

Seu primeiro espaço de funcionamento foi situado na Avenida Júlio de Castilhos, uma das principais vias do município até a atualidade. Em 1931, passou a ocupar dois prédios na Rua Pinheiro Machado em condições precárias, até que em 1936 foi transferida para a Rua Visconde de Pelotas e passou a dividir espaço com o Colégio Elementar José Bonifácio<sup>64</sup> (ENDC, 1947). As formas e a arquitetura dos prédios escolares possibilitam evidenciar diferentes significados atribuídos a estas instituições, pois “[...] juntamente com as ferrovias, as indústrias, os edifícios públicos, compõem o cenário do universo urbano [...]”, e podem representar um símbolo de “modernidade, transformação e progresso social” de um contexto (SOUZA, 2001, p. 81). Na sequência, apresento na Figura 12 uma ilustração<sup>65</sup> do prédio da ENDC datado de 1955:

Figura 12 - Ilustração da fachada do prédio da ENDC (1955)



Fonte: ENDC (1955a). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Para Bergozza (2010), a partir do ano de 1929 o governo do estado autorizou a construção de novos prédios escolares em diferentes regiões do RS, inclusive o que viria abrigar a ENDC a partir de 1936, todos construídos a partir de um mesmo projeto estrutural e arquitetônico. Para Faria Filho (1998), estas instituições começaram a

<sup>64</sup> A instituição foi criada em 1912 e reunia pequenas escolas isoladas ou aulas públicas. Conforme Luchese (2016b, p. 49), estas instituições “Tinham uma organização pedagógica seriada ou graduada, [...] diferentes salas, agrupamento de alunos pelo grau de adiantamento, uma professora para cada classe, com uma direção única”.

<sup>65</sup> Não foram encontradas fotografias, em bom estado de conservação, da fachada da ENDC nos acervos pesquisados.

fazer parte do cenário urbano dos municípios e foram construídas conforme os preceitos pedagógicos e higiênicos considerados adequados no momento, mas tinham o intuito de serem evidenciados em meio as demais construções urbanas. Destaco que a arquitetura e os espaços escolares vão além das primeiras aparências, pois são modeladores de hábitos, condutas, atitudes, práticas e sensibilidades.

Conforme o documento denominado *Histórico da Escola Normal Duque de Caxias* (1947), a escola ocupava aproximadamente 2000 m<sup>2</sup> de área total, sendo 523 m<sup>2</sup> de prédio principal, 274 m<sup>2</sup> para o pavilhão de Educação Física e 1171 m<sup>2</sup> de área livre. Além disso, contava com 14 salas de aula que compreendiam o auditório, a biblioteca, a diretoria, a secretaria, e as demais instituições como o Centro Cívico Visconde de Mauá<sup>66</sup> e o Centro de Tradições Gaúchas Luz de Candieiro<sup>67</sup>. A seguir, apresento um registro do período em que Gemma Callegari (indicada pela seta vermelha) lecionava na ENDC. Ela aparece com outra professora numa sala de aula destinada às lições de música.

Figura 13 - Sala de aula da ENDC (1943)



Fonte: Gemma Callegari (1943b). Acervo pessoal de Gemma Callegari, Caxias do Sul/RS.

<sup>66</sup> O Centro Cívico Visconde de Mauá foi fundado em 19 de abril de 1940, e tinha o intuito de reforçar o sentimento de uma cultura nacionalista e patriótica. Conforme os registros das atas, eram realizadas festividades em datas alusivas à pátria, como 7 de setembro e 15 de novembro. Uma prática recorrente era a entoação do Hino Nacional em todo início das reuniões e festividades (ENDC, 1940). Conforme Giron (2003, p. 128), “[...] os centros cívicos haviam sido estimulados no Estado Novo com o objetivo de terminar com o perigoso vírus do regionalismo e estimular o amor pela pátria brasileira”.

<sup>67</sup> Conforme entrevista concedida por Aura Ribeiro Mendes (2020), ela foi uma das responsáveis pela implementação deste centro na ENDC. Os CTGs, como são conhecidos no RS, tem como objetivo cultivar e difundir a cultura e os costumes tradicionalistas gaúchos, por meio de atividades sociais, artísticas, culturais, folclóricas, cívicas, campeiras, esportivas e de lazer.

No registro, Gemma Callegari faz menção à escrita em um quadro de giz, reconhecido por ela como um quadro utilizado para as aulas de música. De acordo com o *Certificado de Conclusão de Curso* (1951), de Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020), normalista da ENDC no final da década de 1940, existiam aulas de Música e Canto Orfeônico na instituição, disciplina que foi disponibilizada durante os três anos de formação. O Canto Orfeônico foi regulamentado pela Portaria nº 141 de 22 de março de 1943, pois a partir da eleição de Vargas em 1930 o clima nacionalista emerge com maior expressão no país, o que faz o ensino da música ser considerado importante nas escolas, como um potencial formador de uma juventude patriótica, bem como um instrumento de controle e persuasão social, inclusive nas aulas de Educação Física (SANTOS, 2018).

Os espaços escolares são frequentados por professores e alunos, que em suas interrelações, comunicam, educam e são apropriados conforme uma determinada época. Nesse sentido, a instituição escolar se constitui como um ambiente singular e específico, com suas características determinadas pelos espaços em que ocorrem as relações socioculturais entre os indivíduos que a constituem (BENCOSTTA, 2005). As organizações, estruturas e funcionamentos das instituições escolares e o modo como os sujeitos atuam no seu cotidiano é peculiar, assim, as escolas e seus espaços “[...] não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...]” (NÓVOA, 1998, p. 16).

Outros espaços que merecem destaque, e que serão discutidos nos capítulos posteriores da tese, são os espaços especialmente destinados às aulas de Educação Física na ENDC, dentre eles o gabinete e o pavilhão. Além do gabinete, existia o pavilhão destinado às aulas de Educação Física com aproximadamente 274 m<sup>2</sup> de área (ENDC, 1947). Conforme Julita Schumacher (entrevista, 2020), outro aspecto que merece destaque são as muitas atribuições do professor de Educação Física no período estudado, mesmo que de forma subjetiva ou implícita, se relacionavam às comemorações cívicas e as datas alusivas à Pátria.

Buscando por outros indícios de práticas cívicas e também culturais, foram encontradas menções tanto em cadernos de atas e reuniões como em matérias jornalísticas, que observavam na ENDC uma expansão patriótica e cultural da sociedade caxiense (O MOMENTO, 1946). A ENDC marcava presença em

comemorações cívicas e datas comemorativas, tanto em organizações internas como em eventos organizados pelo poder público.

Os vestígios documentais apontam que estas práticas foram recorrentes ao longo da década de 1950, pois além do mencionado, existiam planos de trabalho para datas festivas com planejamentos para o Dia do Descobrimento do Brasil, Dia da Independência, Batalha de Riachuelo, Dia do Soldado, Semana da Pátria, Revolução Farroupilha e Proclamação da República (ENDC, 1958).

As práticas eram de hasteamento das bandeiras nacional e estadual, apresentações, poesias, declamações culturais e entoação dos hinos oficiais, que aconteciam “[...] em dias de patriotismo como se diz, a proclamação disso, festa da cidade, esse tipo de coisa todo mundo ficava ali em frente a bandeira, ao hasteamento da bandeira. Só em datas específicas.” (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020). De acordo com Souza (1998), as comemorações com vistas ao nacionalismo, ao estímulo do ensino cívico e moral, ao culto dos símbolos nacionais, ao ensino e à entoação dos hinos nacional e da bandeira, ao estímulo pela prática religiosa, tanto nos espaços escolares quanto em eventos municipais são características do contexto.

Um marco importante da instituição foram as comemorações ao “Jubileu de Prata”, em decorrência dos 25 anos de fundação da ENDC. As comemorações aconteceram nos dias 2 e 3 de julho de 1955, em que podem ser observados muitos dos aspectos citados. De acordo com o *Livro de Actas e Termos de Visitas* (1930), a programação do primeiro dia ocorreu da seguinte forma:

[...] às 8 horas e trinta minutos, foi hasteada a Bandeira pela Sra. Nair Marques Pereira de Almeida, [...] Superintendente do Ensino Normal, ao som do Hino Nacional, primeiramente executado pela Banda de Música e após cantado pelos presentes. A Bandeira da Escola, a seguir pelo Sr. Coronel Jacinto Targa, Superintendente de Educação Física e Assistência Educacional, acompanhado do canto do Hino deste estabelecimento. Em continuação, evoluções dos alunos com o canto do Hino da Juventude Brasileira e ainda acompanhados pela Banda entoaram Honra ao Mérito e “Parabéns” (ENDC, 1930, p. 21).

A seguir, na Figura 14, apresento o hasteamento da bandeira da ENDC pelo Major Jacintho Francisco Targa, e a chegada do Secretário de Educação e Cultura do RS, Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Figura 14 - Hasteamento da bandeira da ENDC e chegada do Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha (1955)



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de ENDC (1955b). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Neste evento também aconteceu o lançamento da “pedra fundamental” para construção do novo prédio da ENDC. Porém, Bergozza (2010) destaca que a construção do novo prédio empreendeu diversos esforços em diferentes frentes durante 13 anos, desde as negociações para a compra do terreno em 1948, a inauguração da pedra fundamental realizada na ocasião da comemoração do Jubileu de Prata em 1955, até a mudança de local ocorrida em 1961.

Em relação aos materiais, mobiliários e utensílios que os professores tinham à disposição nesse período, o documento denominado *Caderno de Inventário* (1942) lista uma grande diversidade de tipologias. São listados, em 32 folhas que compreendem o período de 1942 a 1961, diferentes materiais didáticos, mobiliários escolares, utensílios e móveis para secretaria, cozinha, refeitório e salas de aula, além de crucifixos, relógios, cortinas e tantos outros objetos que podem compor uma cultura material da ENDC. Destaco que muitas práticas e culturas escolares são produzidas nas relações que os sujeitos estabelecem com a escola e suas materialidades, e se revelam nos usos dados ao conjunto de objetos culturais de um contexto com os quais convivem (CERTEAU, 2011).

Desse modo, os indícios documentais mobilizados possibilitam apontar que a ENDC possuía uma boa estrutura espacial, com salas de aula que comportavam até 40 alunos, auditório, salão de festas, biblioteca, refeitório, gabinete e pátio de Educação Física e uma gama diversificada de materiais de uso cotidiano, bem como mobiliários e utensílios. Ressalto que “Os artefatos materiais vinculam concepções

pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar.” (SOUZA, 2007, p. 165).

Após a mudança educacional ocasionada pela Lei Orgânica do Ensino Normal (1946a), a ENDC vem formar sua primeira turma de normalistas em 17 de dezembro de 1949. Estas cerimônias sempre contavam com uma missa católica realizada na Catedral de Santa Thereza, uma solenidade de colação de grau em algum clube social da cidade, na maior parte das vezes no Clube Juvenil, seguido de um jantar de confraternização (O MOMENTO, 1949). Estes são momentos representativos no universo de funcionamento das instituições escolares, pois as tornam

[...] referência por comprovar os atos pedagógicos de sucesso processados em seu interior. Ela é o momento final de um processo de formação, significando uma graduação, um avanço reconhecido publicamente na escala de escolaridade, que diferencia os que a obtiveram das demais pessoas e que no caso de cursos de formação profissional, marca uma prerrogativa de trabalho (WERLE, 2005b, p. 3).

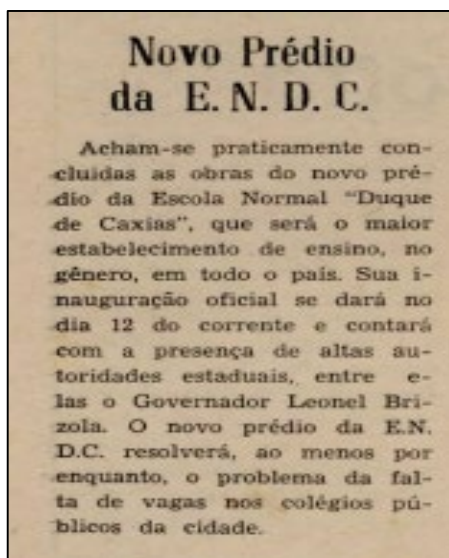
Em 1953, a procura por matrículas na ENDC foi maior que o número de vagas. Isso foi noticiado pelo Jornal do Dia com a seguinte manchete: “A Falta de Espaço na Escola Normal Duque de Caxias”. A reportagem expõe que muitos alunos não conseguiram efetivar matrícula no início de 1953 em função da grande demanda e pouca infraestrutura da escola para atendê-los. Assim, por meio de mobilização social e política, a prefeitura do município cedeu um terreno para construção de um novo prédio, todavia a obra somente seria iniciada em 1955 por falta de recursos públicos (JORNAL DO DIA, 1953).

A solução encontrada foi realizar uma ampliação provisória dos espaços já existentes da ENDC, com auxílio das famílias e do setor privado. Para Gemma Callegari (entrevista, 2020), isso foi recorrente nos anos em que lecionou, pois “[...] sempre se lutou com falta de dinheiro, muita coisa se fazia para conseguir dinheiro não para gente, para o colégio. Nós não tínhamos horário”. Em 1954, a ENDC foi ampliada utilizando um terreno anexo que era utilizado pela prefeitura como garagem (JORNAL DO DIA, 1954).

Conforme Bergozza (2010), em 1954, foi criado o Colégio Estadual de Caxias do Sul pelo Decreto Estadual nº 4.855 de 8 de fevereiro, anexo a ENDC. Em 1957 este colégio foi desanexado da ENDC, e em 1959 pelo Decreto nº 10.045 de 23 de janeiro foi denominado de Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza. Cito sua criação,

pois esta instituição foi unida à ENDC no ano de 1975, e permanece com a mesma denominação até os dias atuais. No ano de 1961, as obras do novo prédio são concluídas e a instituição inaugura seu novo espaço, destacado pelo jornal Caxias Magazine, pela grandeza do empreendimento:

Figura 15 - Notícia do novo prédio da ENDC (1961)



Fonte: Caxias Magazine (1961, p. 1). CMCVCXS, Caxias do Sul/RS.

Conforme a notícia, em 1961, a ENDC mudou de endereço e passou a dividir o espaço com outra instituição, na Avenida Júlio de Castilhos, Bairro Cinquentenário, que atualmente abriga o IEECM. Segundo Bergozza (2010), ambas instituições ocupavam e dividiam os mesmos espaços, porém cada uma possuía sua própria direção, suas rotinas administrativas, pedagógicas e horários diferenciados. Mesmo assim, a mudança da ENDC gerou muito descontentamento por parte dos professores, dos alunos e de suas famílias, e, além disso, a coexistência ocasionou muitos tensionamentos entre os sujeitos que frequentavam aqueles espaços.

Cabe destacar que, em 1975, as duas instituições são unificadas de forma oficial mediante o Ato Legal de 18 de julho. Entretanto, mesmo após a junção das instituições, a denominação acatada foi de Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza. Para Bergozza (2010), isso ocorreu em função do Colégio Cristóvão de Mendoza possuir um maior número de alunos matriculados em relação a ENDC, aspectos observados pela autora em relações de matrículas existentes no IEECM.

Desse modo, após transitar pelos principais aspectos da trajetória da ENDC, alguns dos sujeitos, dos espaços, dos materiais e práticas, desde sua fundação em

1930 até a mudança de local em 1961, busco na sequência apresentar alguns elementos semelhantes da outra instituição pesquisada, a ENSJ. O CSJ foi fundado em Caxias do Sul em 1901, para o sexo feminino, e dirigido pela Congregação das Irmãs de São José de Chambéry - Moûntiers de origem francesa. As Irmãs também aceitavam matrículas de meninos apenas nos dois primeiros anos do ensino primário, pois acreditavam que nessa faixa etária não se compreendiam as diferenças de sexo.

O Brasil, na última metade do século XIX, começa a substituir a mão de obra escrava “livre” pelos imigrantes em seus processos econômicos. Tanto os escravos como os imigrantes sofriam com a falta de terra para o sustento, de moradia digna, de escolas para educação de seus filhos, hospitais e também igrejas. Estes fatos chegaram ao conhecimento da Congregação das Irmãs de São José na França, que perceberam a necessidade de auxiliar estes imigrantes no Brasil. Nesse contexto, as Irmãs de São José de Chambéry são enviadas ao Brasil em três momentos distintos (IRMÃS DE SÃO JOSÉ, 1955).

Na terceira viagem, que teve como destino o município de Garibaldi/RS, embarcam de Moûntiers na França, no dia 16 de novembro de 1898 as Irmãs Marie Clotilde Dunand (Madre Maria Paula), Benoite Diorcet (Irmã Maria Azélia), Marie Françoise Zaberer (Irmã Clotilde) e Marie Elisabeth Pachod (Irmã Dorothée). No ano seguinte, em 16 de janeiro de 1899, iniciam as aulas em Garibaldi, somente no idioma italiano (MORESCHI; FAVERO, 1998). Na Figura 16, apresento as quatro pioneiras que se estabeleceram em solo gaúcho: (1) Madre Maria Paula Dunand, (2) Irmã Maria Azélia Diorcet, (3) Irmã Clotilde Zaberer e (4) Irmã Dorothée Pachod:

Figura 16 - As primeiras Irmãs de São José no RS



Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Moreschi e Favero (1998, p. 34).

Do final do século XIX à metade do século XX, as irmãs fundam e/ou dirigem escolas de diferentes níveis de ensino, desde o elementar, primário, complementar, ginasial até o curso normal para formação de professoras. As bases educacionais pretendidas eram pautadas pelos valores e princípios da religião católica, com intuito de formar uma personalidade íntegra e moral (CSJ, 1981). Estas instituições foram instaladas em diversas regiões do Estado do RS, conforme Quadro 8:

Quadro 8 - Municípios onde foram fundadas e/ou dirigidas escolas pelas Irmãs de São José no RS (1899-1950)

<b>Município</b>	<b>Ano</b>
Garibaldi	1899
Antônio Prado	1900
Flores da Cunha	1901
Vacaria	1903
Montenegro	1906
Pinto Bandeira	1906
Bento Gonçalves	1907
Veranópolis	1917
Sananduva	1917
Lagoa Vermelha	1920
São Marcos	1923
Nova Roma do Sul	1936
Paim Filho	1937
São Francisco de Paula	1948
Nova Pádua	1949
Ipê	1950

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Gardelin (2004). AICSJ, Caxias do Sul/RS.

O CSJ foi instalado em Caxias do Sul no dia 11 de fevereiro de 1901. Os primeiros movimentos para sua instalação no município ocorreram porque o Padre Antônio Pértile, vigário local, tomou conhecimento de que as Irmãs de São José haviam assumido uma escola em Antônio Prado. Ele foi até a Superiora Provincial Madre Margarida de Jesus e solicitou que uma escola fosse instituída em Caxias do Sul, pedido acatado pela Congregação. Se deslocaram de Garibaldi (Conde d'Eu) a Caxias do Sul (Campo dos Bugres) Madre Maria Felicidade Duc, Irmã Cecília Trésal e três noviças, Josepha Gonzatti, Stefana Fachinetto e Judith de Bortolli (MORESCHI; FAVERO, 1998). Conforme documento *50º Aniversário da chegada das "Irmãs de São José" em Caxias do Sul* (1951), a primeira instalação da escola foi em uma casa

emprestada do Sr. Francisco Balen, a primeira de alvenaria do município localizada na Rua Alfredo Chaves, quase esquina com a Avenida Júlio de Castilhos, observada na Figura 17:

Figura 17 - Primeira casa que abrigou o CSJ (1910)



Fonte: Mancuso (1910). Autoria de Domingos Mancuso. Acervo pessoal de Renan Carlos Mancuso - Foto Mancuso, Caxias do Sul/RS.

O primeiro ano letivo começou com aproximadamente 70 alunas e terminou com 120. Em 1902, Madre Maria Felicidade Duc, auxiliada pelo vigário e por alguns moradores de Caxias do Sul, conseguiu comprar 3 lotes de terra situados na Rua Andrade Pinto, atual Rua Os 18 do Forte para a construção de um novo prédio, local que abriga a instituição até hoje. Enquanto isso, comprou uma casa de madeira, em péssimo estado de conservação, próximo às obras para abrigar as irmãs, e precisou contar com o auxílio dos vizinhos que cederam alguns cômodos para que elas pudessem fazer refeições e orações (CSJ, 1981).

Contudo, é preciso relativizar alguns aspectos que compõem a trajetória das Irmãs de São José no município. Conforme Poletto (2020), os indícios apontam que as irmãs receberam apoio da comunidade em diferentes frentes, tendo em vista que a religiosidade católica e seus valores eram aspectos valorizados no contexto. Percebe-se o empréstimo de um prédio relevante para a época, doações realizadas pela comunidade e por famílias de classes sociais favorecidas economicamente, elementos que permitiram a manutenção e expansão da oferta de escolarização a

outros níveis. Assim, para receber maior respeito e aceitação por parte dos imigrantes e descendentes de italianos, as Irmãs aprenderam o idioma português, mas também o dialeto italiano para se fazerem entender pelas filhas dos imigrantes.

O novo prédio de alvenaria ficou pronto em 1903 devido aos esforços do Sr. Alexandre Canali e de seus operários. Passou a ser utilizado para acomodar as irmãs da Congregação, contava com 7 salas de aula, e chegou em meados de 1905 a receber cerca de 200 alunas. Nesses primeiros anos, as aulas eram dadas no idioma português, italiano e também no dialeto italiano (CSJ, 1951). A seguir, na Figura 18, podemos observar o novo local que abrigou o CSJ, localizado na Rua Andrade Pinto, atual Rua Os 18 do Forte:

Figura 18 - Prédio do CSJ localizado na Rua Andrade Pinto (1910)



Fonte: CSJ (1910). AICSJ, Caxias do Sul/RS.

A Figura 18 apresenta a monumentalidade do local ocupado pela instituição, na área central do município, bem como pela construção de um prédio que possuía três pavimentos. A monumentalidade também é evidenciada pelo amplo pátio defronte o prédio e pela quantidade de janelas que possibilitam observar as diversas salas de aula. As amplas janelas tinham como intuito auxiliar no arejamento e iluminação desses espaços, o que reforça a inscrição numa pedagogia considerada moderna, nos conceitos escolanovistas e nos preceitos higiênicos (POLETTI, 2020).

As características físicas da escola permanecem as mesmas até 1932 quando inicia a construção de uma nova ala localizada na esquina da Rua Dr. Montauray com

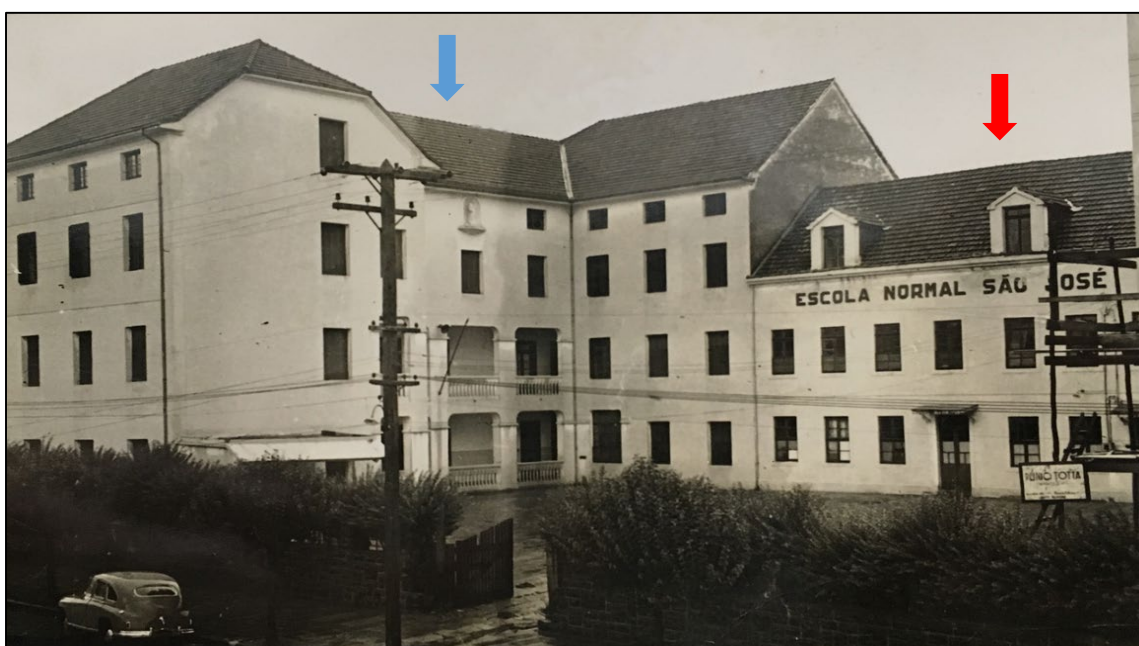
a Rua Os 18 do Forte, lado esquerdo da Figura 18. Além disso, em 1932, iniciam as atividades da Escola Complementar do CSJ, modalidade que em 1935 foi equiparada às Escolas Complementares do RS (CSJ, 1951). Conforme o documento *Movimento de Matrículas e Frequências Geral* (1953), em 1934, a Escola Complementar possuía 23 alunas matriculadas, número que chegou a 65 alunas em 1939.

A partir de 10 de maio de 1937 foi obtida equiparação ao Ginásio Dom Pedro II do RJ mediante a Portaria nº 712. O Curso Ginásial com exame de admissão viria a funcionar na nova ala que começou a ser construída em 1932, no primeiro ano com 15 matrículas, alcançando em 1945 um total de 265 alunas. Ressalto que em 1978 o prédio central foi totalmente demolido, pois ameaçava ruir e reinaugurado em 10 de novembro de 1979 (CSJ, 1951). A ENSJ foi criada em 10 de maio de 1947,

A fim de tornar mais eficiente o ensino, a pedido das Exmas. famílias da cidade, criou-se a Escola de Formação de Professores, equiparada às Escolas Normais do Estado, sendo a aprovação dada pelo Dr. Luís Sarmento Barata, então Secretário de Educação e Cultura [...] (CSJ, 1951, p. 35).

O curso normal iniciou suas atividades no ano de 1947, organizado de acordo com o Decreto nº 2.329 de 15 de março de 1947, e com oito alunas matriculadas. Na sequência apresento, na Figura 19, indicado pela seta azul, o local onde funcionava o Curso Ginásial, e indicado pela seta vermelha os espaços do curso normal:

Figura 19 - Fachada do prédio da ENSJ (Década de 1950)



Fonte: CSJ (195[?]a). AICSJ, Caxias do Sul/RS.

Com a implementação de sua Escola Normal equiparada, a instituição acaba ganhando mais prestígio na sociedade local, principalmente entre as classes sociais com melhores condições econômicas. O jornal *La Staffeta Riograndense*<sup>68</sup>, de 4 de março de 1931, já veiculava reportagens uma década antes da implementação do curso normal, reiterando os preceitos educacionais pautados pelas Irmãs de São José, afirmando que as famílias dos colonos poderiam confiar suas filhas à instituição. A matéria destaca também os perigos de “perversão” que as jovens estariam suscetíveis em outros locais, e que o bom nível de instrução recebida, além de uma educação religiosa e cívica aliada à instrução básica, eram os balizadores éticos e morais da instituição das Irmãs de São José.

Saliento que nessa conjuntura histórica, as instituições educativas vinculadas às congregações religiosas desfrutavam de prestígio perante as comunidades locais, pois eram consideradas espaços de formação de professoras responsáveis por formar as próximas gerações. Além disso, estas escolas carregavam todo um conjunto de símbolos e valores éticos, morais e religiosos que seriam adequados à função docente, à função materna e de esposa, pois naquele período era esperado que as “[...] meninas das famílias tradicionais fizessem a Escola Normal [...] principalmente em colégios de freiras era vista como a melhor educação que um pai daria para sua filha. Eram consideradas da elite [...]” (SANTOS, 2006, p. 101-103).

Para Julita Schumacher (entrevista, 2020), quem normalmente conseguia estudar na ENSJ eram as moças que pertenciam a uma classe social mais elevada, pois suas famílias poderiam arcar com os custos da formação. As instituições confessionais eram espaços que “[...] educavam meninas de famílias de elite, mediante um paradigma administrativo de caráter religioso feminino e sua formação era pautada na pedagogia do exemplo e no controle disciplinar [...]” (WERLE, 2005a, p. 626). Como mencionado em capítulos anteriores, o aspecto religioso era importante na sociedade caxiense, sobretudo para os descendentes de imigrantes italianos, pois a maior parte dessa população era de católicos.

A ENSJ oferecia três modalidades de matrícula às normalistas: internato, semi-internato e externato. De acordo com Werle (2005a), o regime de internato era uma proposta de formação integral, em caráter de reclusão e confinamento, voltada para

---

<sup>68</sup> O jornal Correio Riograndense até 1942 era denominado de *La Staffeta Riograndense*.

homens ou mulheres em instituições confessionais. O semi-internato normalmente funcionava com a entrada das alunas pela manhã cedo e a saída no final da tarde ou início da noite, e no regime de externato as alunas apenas frequentavam as aulas e cumpriam com suas obrigações na instituição.

De 1946 a 1949, poucas mudanças na estrutura e organização do curso são percebidas. No início dos anos 1950, a ENSJ começou a direcionar algumas irmãs, professoras e normalistas para atuar em escolas primárias de zonas rurais e periféricas do município de Caxias do Sul. Também foram criadas algumas instituições<sup>69</sup> vinculadas à Congregação das Irmãs de São José, como: a Escola Santa Teresa, Escola Madre Felicidade e a Escola Nossa Senhora de Fátima (MORESCHI; FAVERO, 1998). Estas instituições serviram como “escolas-modelo”, onde as normalistas poderiam ter experiências práticas com as turmas de ensino primário. As ligações da congregação com outras instituições

[...] não era menos forte, especialmente no setor de assistência social com destaque para os orfanatos, asilos e santas casas de misericórdia. Esta característica assistencialista da Igreja combinou-se com a educação das elites em colégios e instituições. As famílias influentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais e seus filhos e filhas formam-se nos colégios e internatos (CURY, 2005, p. 7).

Outro aspecto marcante da instituição era a adoção do uniforme. Na ENSJ, o uniforme escolar era uma vestimenta obrigatória e também servia ao propósito de padronizar e identificar a instituição perante a sociedade. Do mesmo modo, buscava causar uma boa impressão visual e identitária da escola, ao apresentar suas alunas de maneira organizada, higiênica e padronizada. Conforme Julita Schumacher, o uniforme era composto por uma

*[...] saia azul marinho pregada linda, e por cima era um colete que trançavam quatro botões dourados. Um negócio que não lembro o nome no ombro, uma ombreira por cima com acabamento em dourado, e daqui descia um cordão dourado que pendurava do lado de cá com um “pompom” (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

---

<sup>69</sup> Em Caxias do Sul, as Irmãs de São José estiveram envolvidas na criação, direção ou participação de diferentes instituições como: Hospital Nossa Senhora de Pompéia, Casa de Saúde de propriedade do Dr. Rômulo Carbone, Hospital Beneficente Santo Antônio, Hospital São Pedro, Hospital Nossa Senhora da Saúde, Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, e também em diferentes orfanatos e asilos (GARDELIN, 2004).

Os aspectos do uniforme da ENSJ, lembrados por Julita, podem ser observados na Figura 20, em uma fotografia da turma do 3º ano do curso normal datada de 1954:

Figura 20 - Uniforme das alunas da ENSJ (1954)



Fonte: CSJ (1954). AICCSJ, Caxias do Sul/RS.

Expostos os contextos de criação das instituições, destaco que alguns fatores são inerentes entre as duas Escolas Normais pesquisadas. O primeiro diz respeito aos aspectos cívicos e patrióticos evidenciados na ENSJ que, a exemplo da ENDC, possuía práticas internas nas principais datas alusivas à Pátria ou em comemorações relacionadas a símbolos nacionais, como também marcava presença nos eventos municipais. Alguns destes elementos podem ser observados em trecho retirado do jornal *Pioneiro*, de 10 de setembro de 1955, relacionados ao desfile municipal alusivo às comemorações da Semana da Pátria:

[...] formava a Escola Normal Duque de Caxias, que apresentou maior contingente do desfile, com quase 900 alunos, que se evidenciavam, ainda, pelo garbo e disciplina que marcavam, e pelas formações originais que apresentaram; sucedeu-se ao tradicional estabelecimento da Rua Visconde de Pelotas a Escola Normal São José, também com um grande contingente de alunos e que muito brilho emprestou a parada pelo quadro vivo que apresentou [...] (PIONEIRO, 1955b, p. 1).

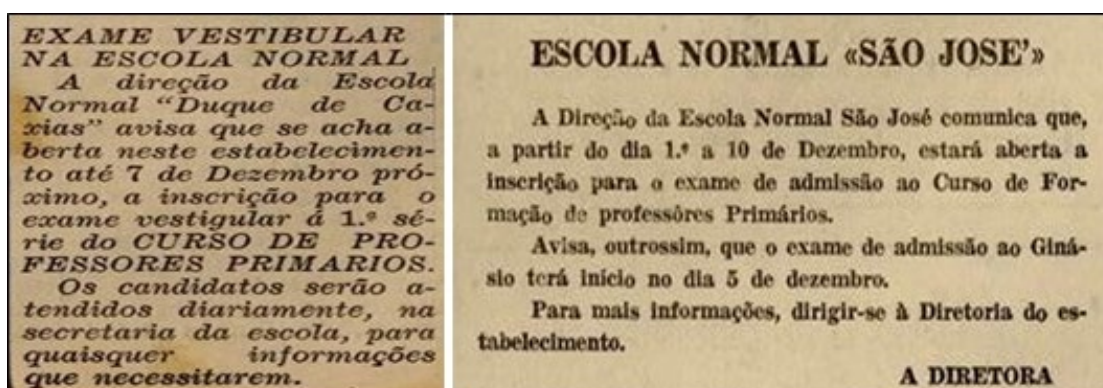
Além disso, nessas datas, Suzana Corsetti, normalista da ENSJ, rememora que as rotinas do cotidiano escolar se alteravam, as aulas se adaptavam às cores verde e amarelo, e “[...] éramos obrigadas no bom sentido de disciplina, a formarmos fila na entrada, e me parece que nós cantávamos o hino nacional uma vez por semana.” (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020). Desse modo, entendo que as atividades relacionadas às datas alusivas à Pátria, ao civismo e à religiosidade demarcaram práticas simbólicas adotadas pelas Escolas Normais de Caxias do Sul, pois estas práticas agiam

[...] sobre os sentimentos e o imaginário das crianças, de suas famílias e da sociedade de modo geral. Para tanto, ela mobilizava valores e valia-se de expressões artísticas, a dança, o teatro, a poesia, a literatura, colocados a serviço da civilidade (SOUZA, 2008, p. 71).

Nesse sentido, percebo que as comemorações com vistas ao patriotismo, ao estímulo do ensino cívico, ético e moral, ao culto dos símbolos nacionais, ao ensino e à entoação dos hinos nacional e da bandeira, ao estímulo pela prática religiosa católica, tanto nos espaços escolares quanto em eventos municipais foram características formativas presentes nas Escolas Normais caxienses desse contexto.

Outro fator comum entre as instituições eram as denominadas provas de vestibular, exame vestibular ou exame de admissão para ingresso nas Escolas Normais. Essas provas eram amplamente noticiadas nos jornais do município, como Pioneiro, A Época e O Momento, sempre no período de novembro a janeiro, como podemos observar na Figura 21:

Figura 21 - Notícias sobre os exames de admissão da ENDC e ENSJ



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Pioneiro (1948, p. 9; 1949, p. 16). CMCVCXS, Caxias do Sul/RS.

As disciplinas que faziam parte da prova de vestibular eram Português, Matemática, Francês, Inglês, História Geral e do Brasil, Geografia e Ciências Naturais. A prova possuía caráter eliminatório, com média de 60 pontos para disciplinas de Português e Matemática, e média de 60 pontos no conjunto das demais disciplinas (PIONEIRO, 1959). Os exames de admissão estão em consonância com os dispositivos do Capítulo 3, artigo 20 da Lei Orgânica do Ensino Normal, pois, para se habilitar a realizar o curso normal, além de ser aprovado no exame de admissão, o candidato deveria ter naturalidade brasileira, sanidade física e mental, ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente e bom comportamento social (BRASIL, 1946a).

As colações de grau ou formaturas também eram cerimônias que possuíam destaque na ENSJ e aconteciam nos mesmos moldes que na ENDC: começavam com uma missa católica celebrada na Catedral de Santa Thereza, continuavam com a entrega dos diplomas de conclusão de curso no Salão Nobre das escolas ou em algum clube social do município, e seguiam com um jantar comemorativo. Estas eram datas destacadas em reportagens de jornais municipais, com intuito de evidenciar as conquistas das jovens caxienses.

Estes momentos marcavam um rito de passagem de “alunas normalistas” para a categoria de “professoras”. Normalmente, o dia da formatura seguia uma liturgia, contava com a presença de figuras ilustres do meio social e político como prefeito, vereadores, representantes dos órgãos educacionais, eclesiásticos, militares e, muitas vezes, eram transmitidos pela Rádio Caxias. Nesse sentido, as formaturas eram

[...] planejadas cuidadosamente, não só pelos alunos, mas também pela escola, para que estas resultassem em espetáculos de harmonia, de alegria, e otimismo. As dificuldades de qualquer nível, as rivalidades internas, as dúvidas e incertezas, deveriam dar lugar aos aplausos, sorrisos e choros emocionados. Nas formaturas, a escola não somente mostra-se à sociedade no máximo de seu brilhantismo como principalmente realiza-se, na entrega simbólica de novos profissionais (IWAYA, 2000, p. 92-93).

Além disso, neste período histórico, era característico o uso de vestimentas mais elaboradas em eventos e ocasiões importantes que aconteciam na escola ou na comunidade. As jovens, mediante as convenções sociais do período, usavam vestidos de gala, e refletiam de algum modo, “[...] um padrão de seriedade e de maturidade que se espera do adolescente do final da década de 1950 e início da década de 1960.

[...] isso as moldava a um padrão de conduta que reforçava as boas maneiras.” (LOUZADA, 2018, p. 200). Na Figura 22, apresento um registro da formatura do curso normal da ENDC de 1951, com Edelweiss Rossarolla indicada pela seta vermelha:

Figura 22 - Cerimônia de colação de grau da ENDC (1951)



Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Lopes (2014).

Da mesma forma, apresento na Figura 23 um registro de uma cerimônia realizada na ENSJ com a presença de uma Irmã vestida com o hábito. Percebem-se nos registros fotográficos poucas diferenças em relação a colação de grau entre a instituição pública e laica e a privada e confessional:

Figura 23 - Cerimônia de colação de grau da ENSJ (1955)



Fonte: CSJ (1955a). AICSJ, Caxias do Sul/RS.

Muitas semelhanças podem ser observadas entre as refeições de grau nas instituições públicas e laicas em relação às privadas e confessionais como, por exemplo, a celebração da missa católica como parte da liturgia e o recebimento do diploma nos salões nobres ou clubes sociais, e pequenas diferenças, pois “[...] cada instituição constitui sua própria forma de agir nos ritos sagrados de acordo com os valores que institui nas suas vivências.” (LOUZADA, 2018, p. 129). Todavia, resalto que as cerimônias eram valorizadas pelo meio social, pelas instituições, pelas alunas e suas famílias, pois eram momentos de reconhecimento da dedicação e dos esforços empreendidos durante os processos formativos.

Portanto, esta seção objetivou historicizar alguns aspectos referentes às trajetórias institucionais das duas Escolas Normais caxienses pesquisadas, alguns dos sujeitos que fizeram parte dos movimentos de abertura e dos processos educativos e formativos, alguns indícios dos espaços físicos e das materialidades utilizadas nas aulas e práticas do curso normal, bem como algumas práticas inerentes às duas escolas, sem a intenção de valorizar uma instituição em detrimento a outra. Essa contextualização é importante no momento em que espaços, materiais, tempos, sujeitos estão imbricados nas relações cotidianas e formativas que aconteciam nas aulas de Educação Física.

### 3.3 A IMPLEMENTAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NORMAIS

*“[...] na identificação da Educação Física como instrução militar [...] despontaram novas medidas administrativas, que principiaram a promover o esporte enquanto conteúdo fundante da Educação Física, relegando a ginástica ou ainda, o Método Francês, a um plano secundário”.*

(GOELLNER, 1992, p. 8).

A epígrafe que abre a seção sintetiza alguns dos diferentes processos e movimentos para implementação e desenvolvimento da Educação Física nas Escolas Normais no recorte temporal de 1947 a 1961, ou seja, como uma prática orientada metodologicamente pelo Método Francês e pelas ginásticas, conduzida pelos preceitos médicos e militares presentes na década de 1930 e que perduram de forma

mais significativa até o início da década de 1950. Contudo, gradativamente ao longo dos anos 1950, as ginásticas vão sendo utilizadas como forma de aquecimento para outras atividades físicas e substituídas pelas práticas esportivas, principalmente pelo voleibol, *newcomb* e caçador no contexto local, ou também por outras práticas, esportes, jogos e brincadeiras trazidas, criadas e inventadas pelas docentes e normalistas.

Nesse sentido, visou compreender a conjuntura histórica de implementação da Educação Física nas Escolas Normais, assim como seus principais processos formativos, cotejando os elementos empíricos pesquisados com a legislação oficial e com os contextos educacionais, sociais e culturais a nível nacional e estadual. Também busco compreender como aconteceram muitas das práticas escolares, bem como se objetivou uma determinada formação normalista nesta disciplina para o período estudado.

Para isso, é preciso analisar brevemente o contexto desta produção começando no final do século XIX. A Educação Física era inicialmente entendida como um sinônimo das ginásticas e foi implementada nas instituições escolares no século XIX, por meio de práticas e discursos médico higienistas fundamentados nos preceitos científicos da anatomia e fisiologia. Os médicos foram os primeiros a intervir, sobretudo nas escolas, constituindo gradativamente uma pedagogia da Educação Física que passou a ser entendida como uma disciplina benéfica ao desenvolvimento do físico e da moral, e os exercícios físicos, principalmente a calistenia e as ginásticas, a serem considerados atividades fundamentais no ambiente escolar. A Educação Física baseada no pensamento médico higienista estruturou-se

[...] em bases fisiológicas e anatômicas, as únicas consideradas “científicas”. A partir, portanto, de um entendimento anatomofisiológico do movimento humano, os médicos colocavam o estudo da higiene elementar como complemento preparatório da Educação Física, tornando-a, particularmente na escola, um procedimento higiênico a ser adotado naquela instituição e incorporado como hábito para toda a vida (SOARES, 2012, p. 84).

Conforme Goellner (2005), os preceitos higiênicos e morais da Educação Física precisariam ser inculcados no âmbito escolar, familiar e na sociedade de maneira geral, porém demarcando as atividades quanto ao sexo biológico. No caso das meninas, à Educação Física deveria ser suave e de características dóceis, pois estas seriam as futuras mães, responsáveis pelas próximas gerações e conseqüente prosperidade do

Brasil. Já no caso masculino, os exercícios físicos deveriam possuir características viris, objetivando a agilidade, a força, a disciplina, o patriotismo e a obediência. É possível observar que as relações higiênicas se relacionam com o feminino, enquanto as questões militares estão mais associadas ao masculino.

Até o início da década de 1930, não existiam cursos de nível superior específicos destinados à formação docente civil em Educação Física, porém se percebe a preocupação em designar uma disciplina específica de ginástica para as Escolas Normais. Desse modo, a Educação Física escolar implementada nesse contexto no Brasil foi resultante das articulações, influências e relações entre as instituições pedagógicas, médicas e militares, ao mesmo tempo que se acentuava no país uma ideia de necessidade de adequação ao modelo de organização social europeu de características urbanas, comerciais e industriais (SOARES, 2012).

As correntes médicas higienistas influenciaram e moldaram a Educação Física por meio da formação de um sujeito enquadrado numa sociedade com nova ordem econômica, política e social. Os discursos higienistas possuíam um cunho moral, compreendendo que a disciplina deveria ser estendida a todos os aspectos cotidianos, e que os exercícios físicos seriam um meio de enfrentar os problemas higiênicos, sobretudo após a criação dos grandes centros urbanos. As correntes militares, que se relacionam com a Educação Física no Brasil, surgem no século XIX principalmente na França, e tornam-se práticas mais evidentes após os anos 1920.

Havia no Estado do RS, desde o século XIX, intenções de inserir uma disciplina que estivesse relacionada às questões das práticas corporais e esportivas de forma estruturada nos currículos escolares. No manuscrito *Projecto de Regulamento Interno para as Escolas de Instrucção Primária*, de 19 de agosto de 1840, é mencionada pela primeira vez a disciplina de *Mimhica, Dansa, Exercícios Corporaes e Jogo de Armas*, porém sem referências quanto à obrigatoriedade (LYRA; BEGOSSI; MAZO, 2016). A Educação Física reaparece nos documentos oficiais do RS a partir da promulgação da Lei Provincial nº 32 de 7 de março de 1877. Pela primeira vez, encontram-se nos currículos das Escolas Normais a disciplina de *Gymnastica, esgrima e exercícios militares* (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1877, s/p).

No entanto, foi mediante o Decreto-Lei nº 4.277, de 13 de março de 1929, que começou a ser utilizado o termo “Educação Physica” para designar a disciplina nos currículos das Escolas Complementares e Normais, o que também acabou estabelecendo tempos e espaços semelhantes às demais disciplinas curriculares. De

acordo com Lyra (2013), foi nesse contexto histórico que aconteceu a implementação efetiva da “Educação Physica” nas instituições escolares do RS, fundamentada pelos princípios da saúde, da higiene física e moral, e dos movimentos corporais vinculados a concepção de modernização social e cultural. É nesse momento também, que a sociedade passa a ter um entendimento de que o movimento corporal seria capaz de proporcionar a saúde do físico e também prevenir doenças.

No ano de 1929 foi promulgado em Caxias do Sul o *Projeto Educativo*, alinhado com as perspectivas apresentadas em âmbito estadual e nacional, que estabelecia entre seus principais objetivos: desenvolver as capacidades físicas e pessoais das alunas e aprimorar os conhecimentos básicos das alunas das Escolas Normais que viessem a trabalhar nas escolas primárias municipais, mediante o aprimoramento da habilidade, da motricidade e da boa execução dos movimentos no ensino das ginásticas. Também faziam parte das atividades os pequenos jogos, as danças características da região, os exercícios físicos com intuito de aperfeiçoar e desenvolver os aspectos posturais e a prevenção de doenças, as apresentações ginásticas em eventos e comemorações internas das escolas, como também públicas de cunho artístico e cultural (FONSECA, 2010).

Fonseca (2010) também destaca que nos primeiros anos de funcionamento das Escolas Normais de Caxias do Sul, principalmente na ENDC, muitas professoras vinham da capital Porto Alegre para lecionar Educação Física às normalistas, tendo em vista que ainda não existiam especialistas no município. Todavia, mesmo estas professoras que se deslocavam de Porto Alegre não possuíam curso especializado em Educação Física, considerando que o curso da ESEF seria criado apenas em 1940. Mesmo assim, no contexto se entendia que essas docentes eram mais capacitadas, possuíam maiores conhecimentos e experiências em relação ao campo, e trouxeram como prática recorrente os exercícios calistênicos, possivelmente devido à formação recebida no Colégio Sevigné<sup>70</sup> da capital.

Apesar disso, já existia uma crítica à época em relação a carência de fundamentos e didáticas científicas que viessem a orientar pedagogicamente as professoras e o ensino de Educação Física ministrados nas instituições escolares

---

<sup>70</sup> É importante destacar que o Colégio Sevigné iniciou seu funcionamento em 1 de setembro de 1900 em Porto Alegre e que a denominação da escola possui relações com as irmãs da congregação de São José, que mesmo não sendo as fundadoras da instituição, foram convidadas a atuar como colaboradoras em 1904. No ano de 1906 a congregação das Irmãs de São José assumiu definitivamente a administração do Colégio Sevigné (WERLE, 2008).

brasileiras. Até a década de 1930, não havia uma diretriz escolar para formação e desenvolvimento da Educação Física, existiam diversas nuances pedagógicas que se ofereciam aos professores responsáveis pela disciplina, porém já estava em curso no país reflexões e discussões sobre o tema, bem como a constituição de um plano nacional. Essas manifestações acabavam por justificar a iniciativa de adoção de um método oficial para a Educação Física escolar, como também iniciam os debates para constituição de escolas especializadas na formação de professores de Educação Física em diferentes estados brasileiros (BRUSCHI, 2019).

Isso aconteceu com a adoção oficial do Método Francês como sistema ginástico nas instituições escolares mediante a Portaria nº 702, de 30 de junho de 1931, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (LOUREIRO, 2019). Foram adotados a 1ª e 3ª partes do Método Francês<sup>71</sup> como método nacional de Educação Física, denominado de Regulamento Geral de Educação Física ou Regulamento nº 7<sup>72</sup>, com intuito de orientar o ensino e práticas nos níveis secundário, normal, superior, além do primário (FIGUEIREDO, 2016).

Cabe ressaltar que, apesar da adoção oficial, a Educação Física praticada e desenvolvida nas Escolas Normais também “[...] incorporou-se ao movimento da Escola Nova, promovendo o projeto de uma educação dos sentidos e respeitando as características inerentes às crianças.” (BRUSCHI, 2019, p. 240).

A inserção do movimento escolanovista ficou evidente nas narrativas das normalistas Carmen Lucia Duso, Edelweiss Rossarolla e Suzana Corsetti, ao descreverem que ao longo do período em que estiveram na ENDC e na ENSJ vivenciaram o Método Francês, as ginásticas, a calistenia e os esportes. Porém, também aconteciam em muitas aulas práticas voltadas exclusivamente às formas de organizar e ensinar Educação Física para as crianças, com atividades lúdicas e

---

<sup>71</sup> As aulas orientadas metodologicamente pelo Método Francês buscavam nos exercícios ginásticos o desenvolvimento corporal mediante a divisão dos esforços pelos diferentes segmentos corporais, o que proporcionaria uma melhor eficiência física, economia de força, menor dispêndio e aumento das potencialidades e capacidades físicas dos alunos. Esses elementos foram utilizados tanto para melhora da aptidão física e moral quanto para atividades sociais e produtivas (FIGUEIREDO, 2016). Para saber mais sobre o tema ver Bruschi (2019), Figueiredo (2016) e Goellner (1992).

<sup>72</sup> O Regulamento nº 7 foi traduzido do livro francês *Règlement Général d'Éducation Physique – Méthode Française*. O método preconizava o desenvolvimento da Educação Física mediante a influência das experiências de combate e avanços anatomofisiológicos, apresentando propostas didáticas organizadas com os seguintes grupos de conteúdos: flexionamentos, trepar, pequenos jogos, atacar e defender-se, levantar e transportar, saltar, lançar, marchar, correr, evoluções e rodas, formações e exercícios de ordem, nadar, grandes jogos e os jogos desportivos (LOUREIRO, 2019).

historiadas, exercícios mímicos, pequenos e grandes jogos, estafetas e brincadeiras, e atividades relacionadas a outros campos do conhecimento.

Compreendo que estas aulas e práticas narradas pelas normalistas evidenciam representações das diferentes formas de apropriação e utilização das experiências e dos saberes vivenciados em seus processos formativos, do mesmo modo que as conduziram a atribuir maior significado e importância para algumas aulas e práticas em detrimento a outras (CERTEAU, 2014). Desse modo, o Método Francês foi instituído no Brasil em 1931 e perdurou até o final dos anos 1960 como método oficial das escolas brasileiras.

[...] vislumbrado como capaz de colaborar significativamente na construção da nova ordem social, por inculcar a ordem, disciplina e submissão, e por possibilitar o fortalecimento da raça frente ao seu rigor anátomo-fisiológico, foi eleito pelos governantes como aquele que uniformizaria a Educação Física que era, muitas vezes, dirigida segundo o livre arbítrio dos professores. Foi instrumento de controle da sociedade brasileira que a todo custo deveria manter-se em ordem e rumando para o nível de desenvolvimento dos países mais avançados. Foi alvo ideológico que ao longo da sua vigência desempenhou papéis distintos junto da população, marcando profundamente a história da Educação Física escolar brasileira, até mesmo por ter estado em evidência por um longo período de tempo, não só nas instituições escolares como nos cursos formadores de profissionais (GOELLNER, 1992, p. 171).

Além do Método Francês, existiam como atividades recorrentes na formação normalista desse contexto as práticas de calistenia. São características dos exercícios calistênicos o alinhamento dos alunos em colunas realizando movimentos corporais em sincronismo e somente com auxílio do próprio corpo. Esse tipo de prática foi muito comum nas escolas brasileiras entre o período de 1930 a 1970, a partir de movimentos repetitivos que trabalhavam os seguimentos corporais superiores e inferiores. A forma mais comum de desenvolvimento dessas aulas ocorria com o professor demonstrando o exercício, para que na sequência os alunos repetissem os gestos simultaneamente. Em algumas aulas também eram usados pequenos halteres<sup>73</sup> ou bastões de madeira adaptados (XAVIER; ALMEIDA, 2012).

Conforme Julita Schumacher (entrevista, 2020), as práticas de calistenia faziam parte das aulas de Educação Física, das comemorações de datas alusivas à Pátria,

---

<sup>73</sup> Os halteres ou bastões são entendidos como elementos da cultura escolar, das práticas das professoras do curso normal nas aulas de Educação Física. Além disso, são materiais que foram utilizados na formação oriunda da ESEF, estão presente nas narrativas das entrevistadas e que são abordados e discutidos no capítulo 5.2 *Os espaços físicos, os materiais e os tempos das aulas de Educação Física*.

de comemorações escolares internas e de apresentações culturais públicas, pois desde os seus tempos de aluna já existia “[...] a calistenia. A calistenia eu adorava também 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 – 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, sempre tempos de 8, era calistenia”. Gemma Callegari (entrevista, 2020), em menção a execução dos exercícios calistênicos, também rememora que “[...] quando a gente tinha que fazer alguma demonstração ganhávamos mais materiais. Senão era tudo na demonstração”. As demonstrações em que recebiam materiais de apoio para as práticas se referem principalmente aos eventos e comemorações públicas ou em alusão à Pátria.

Para Costa (2000), a prática de exercícios calistênicos nas escolas brasileiras possuiu relações com o higienismo, com a manutenção de uma postura adequada, correta e saudável, assim como o fato de que o professor de Educação Física necessitava de um saber-fazer prático, ou seja, deveria ser capaz de executar os movimentos corporais conforme os padrões estabelecidos como corretos para uma boa demonstração e conseqüente replicação por parte de seus alunos. Podemos observar alguns destes elementos mencionados na Figura 24:

Figura 24 - Prática de ginástica calistênica no ensino primário da ENDC (1953)



Fonte: ENDC (1953a). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Não foram encontrados registros de práticas corporais de ginástica calistênica na ENDC ou na ENSJ relacionadas ao curso normal, todavia a figura apresenta uma

amostragem do ensino primário da Duque de Caxias em relação a este tipo de prática nessas aulas. Podemos observar na fotografia a adoção do uniforme padronizado, calçados semelhantes, a organização da aula com a disposição dos alunos em colunas, e que meninas e meninos estão realizando movimentos corporais um pouco diferentes. A disposição das aulas em colunas vem das práticas militares, uniformização, organização e ordem, já a diferenciação entre as práticas, por mais sutis que possam parecer, carregam um significado de que a mulher não possuía as condições físicas necessárias para o mesmo nível proposto ao masculino.

Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher quando questionadas em relação à temática, também acabaram rememorando elementos semelhantes nas aulas do curso normal. Essas memórias podem parecer individuais, porém remetem a um grupo social do qual essas professoras fizeram parte, no momento em que as “[...] lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos.” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Voltando aos aspectos legais, a Educação Física somente foi incluída nos currículos escolares como uma prática educativa obrigatória e não como disciplina curricular, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, nos graus primário, secundário e normal em âmbito federal mediante a Constituição de 10 de novembro de 1937. Com o advento do Estado Novo, as influências militares sobre o campo da Educação Física atingiram seu ápice, tendo em vista a obrigatoriedade pela primeira vez na história constitucional do país, mediante os artigos 131 e 132 expostos a seguir:

Art. 131. A educação física *[sic]*, o ensino cívico e o de trabalhos manuais *[sic]* serão obrigatórios em todas as escolas primarias, normais *[sic]* e secundarias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus *[sic]* ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxilio e proteção *[sic]* às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual *[sic]* nos campos e oficinas *[sic]*, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico *[sic]*, de maneira a prepara-la *[sic]* ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937, s/p).

Cabe ressaltar que algumas legislações promulgadas em âmbito nacional, mesmo que não relacionadas às Escolas Normais, como a Reforma Francisco

Campos<sup>74</sup> em 1931 e a Reforma Capanema<sup>75</sup> em 1942, proporcionaram à Educação Física escolar um determinado destaque nos movimentos e discussões educacionais, bem como incitaram a adaptação do Estado às novas solicitações. As promulgações legais impulsionaram as questões pedagógicas e proporcionaram um certo desenvolvimento para a Educação Física brasileira, visto que propiciaram novos espaços e, sobretudo lhe conferiram um caráter de saber científico, pedagógico e obrigatório a ser implementado nas escolas brasileiras (BRUSCHI, 2019).

É necessário destacar também a Lei Orgânica do Ensino Normal. No que tange o curso de formação de professores primários, o artigo 8º menciona que o curso terá a extensão de três séries anuais, compreendendo, dentre outras disciplinas a Educação física, recreação e jogos. Já o artigo 14º do mesmo decreto estabelece que a organização e execução da disciplina de “[...] educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário.” (BRASIL, 1946a, s/p).

Esta denominação para a disciplina, com a inclusão dos termos “recreação e jogos”, possivelmente tinha como intuito caracterizar e orientar didática e pedagogicamente as aulas de Educação Física com práticas voltadas ao “[...] ensino de técnicas, brincadeiras e jogos que seriam utilizadas com os alunos do nível primário, ou seja, uma disciplina apropriada a um curso de formação de professores.” (LEMIECHEK, 2014, p. 198). Além disso, a Constituição do Estado do RS, de 8 de julho de 1947, incluiu a Educação Física escolar como disciplina obrigatória, deixando sob a responsabilidade do Estado e dos municípios o seu estímulo e orientação.

Assim, até 1947 existiram diferentes movimentos, discussões e tensões para afirmação e desenvolvimento da Educação Física em diferentes níveis escolares pelo Brasil. Para Soares (2012), foi ao longo dessas duas décadas que muitos educadores começaram a questionar as diretrizes médicas higienistas e as práticas militares adotadas pela Educação Física escolar. Também é um período embrionário na

---

<sup>74</sup> Esta reforma “[...] estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.” (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

<sup>75</sup> Também denominada de Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabeleceu a divisão do ciclo ginasial com duração de quatro anos e do ciclo colegial em três anos. Essa estrutura permaneceu até a década de 1970, quando ocorreu a junção do curso primário com o ciclo ginasial criando o 1º grau, e o 2º grau formado pelo ciclo colegial (DALLABRIDA, 2009).

constituição dos primeiros cursos específicos voltados ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores, em que foram realizadas muitas discussões e críticas sobre esses modelos, a partir do entendimento sobre novas concepções de cuidados com a infância, dos pressupostos expostos pelo escolanovismo, e do confronto frente às pedagogias científicas-biológicas.

Desse modo, ressalto que em Caxias do Sul as práticas formativas para o ensino da Educação Física nas Escolas Normais estavam relacionadas com os contextos estadual e nacional. Contudo, como menciona Certeau (2011), essas relações acontecem em espaços singulares que estão permeados pelas relações e tensões do que é posto com o que é de fato praticado, tendo em vista as múltiplas criações e intervenções dos sujeitos nesses espaços. Estes elementos são analisados e discutidos ao longo dos próximos capítulos da tese, pois existiram aulas de Educação Física nas Escolas Normais caxienses que são singulares e que carregam aspectos da cultura local discutida anteriormente.

As principais práticas escolares adotadas possuíam como características o controle harmônico das ações e dos movimentos corporais das professoras e alunas mediante as ginásticas e a calistenia, e se desenvolviam da seguinte forma: normalmente a professora ou alguma aluna realizava a demonstração corporal da atividade para o restante da turma, e estes repetiam os mesmos gestos conforme os padrões corporais demonstrados. Assim, era fundamental que o professor de Educação Física desse contexto tivesse como pré-requisito para um exercício docente satisfatório, aptidões físicas razoáveis, bom condicionamento físico e postural, bem como o controle, motricidade e harmonia na execução e demonstração dos movimentos corporais (FONSECA, 2010).

Os indícios apontam que as práticas e aulas desse período em Caxias do Sul foram orientadas metodologicamente<sup>76</sup> pelo Método Francês, e que seguiam uma divisão de tempos e atividades entre o “[...] *aquecimento, propriamente dita e volta a calma. A parte principal chamávamos de propriamente dita.*” (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020). Segundo Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020) existiam grupos

---

<sup>76</sup> Uma aula ou sessão de Educação Física que seguia metodologicamente os preceitos do Método Francês possuía seus tempos divididos entre as atividades de sessão preparatória, lição propriamente dita e volta à calma (BRUSCHI, 2019).

de exercícios recomendados<sup>77</sup> para execução correta do Método Francês, pois “[...] *tem a história do índio né? Marchar, flexionar, pegar, levantar, transportar, correr, lançar, atacar e defender*”.

Estas práticas escolares apresentam as ações dos sujeitos, os modos de ser, estar e agir na escola, de compreender a realidade, significar e estabelecer sentido, partilhado social, cultural e historicamente. Essa construção possibilita compreender os elementos culturais singulares de um grupo e local, e assim, mediante as análises dessa cultura, identificar os modos pelos quais esses sujeitos perceberam, interpretaram e significaram o que vivenciaram naquele passado (BURKE, 2011).

Tanto as práticas de calistenia quanto do Método Francês nas Escolas Normais também possuíam relações com o conjunto de conhecimentos proporcionados pelas ciências da educação, pelas didáticas e maneiras de ensinar, pelas correntes e influências pedagogias e pelas trocas de experiências docentes. Isso acontecia nas diferentes articulações entre os campos da Pedagogia, Psicologia, Biologia, Filosofia, Sociologia e História. Compreendo que muitos destes movimentos possuíam a intencionalidade de constituir práticas e culturas na Escola Normal que viessem a guiar a atuação docente posteriormente no ensino primário, inclusive com a inclusão das ideias escolanovistas (BERTO, 2008).

Esses elementos vão constituindo maneiras de ser, de fazer, de interagir, de se comportar, ou seja, representam também a constituição de uma identidade docente para o campo de conhecimento que é compreendido a partir de três processos. O primeiro se refere ao âmbito pessoal nos quais ocorrem os aspectos produtivos cotidianos pessoais do docente, o âmbito profissional relacionado aos elementos da profissionalização docente e o âmbito institucional que diz respeito às relações da instituição para a objetivação das finalidades educacionais (NÓVOA, 1995).

Cabe destacar em relação a esse contexto que as ginásticas e a calistenia foram incorporadas como atividades importantes no desenvolvimento da Educação Física do ensino primário, aspecto importante para a consolidação destas práticas nos processos formativos das Escolas Normais caxienses. Também faziam parte dos processos formativos das normalistas as práticas de Educação Física voltadas a estudos teóricos sobre o corpo e a biologia, atividades com pequenos e grandes jogos,

---

<sup>77</sup> Conforme Bruschi (2019, p. 237), o Método Francês era composto pelos: “[...] flexionamentos, os movimentos das sete famílias: marchar, trepar – escalar, saltar, levantar – transportar, correr, lançar, atacar e defender-se [...]”.

atividades recreativas, estafetas e brincadeiras, bem como a preparação para participação em desfiles, eventos e festividades escolares, demonstrações públicas, palestras e competições desportivas.

Muitos preceitos defendidos em décadas anteriores ainda podem ser observados no documento denominado *Informação nº 40* de 1 de abril de 1949, assinado por Ester Troian Benvenuti, Diretora da Instrução Pública Municipal. Essas informações compõem as discussões acerca da Lei nº 130, promulgada em 18 de abril de 1949 que criou o cargo de professor de Educação Física no âmbito municipal, devendo o candidato possuir diploma da ESEF como requisito obrigatório para assumir tal cargo. Este novo cargo deveria contemplar alguns pontos, como:

- 1º) - Instruções às professoras sobre *[sic]* o valor da disciplina;
  - 2º) - Campanha discreta e persuasiva junto as famílias do interior, por intermédio das professoras;
  - 3º) - Elaboração dos programas a serem desenvolvidos, visando o aprimoramento físico e espiritual dos escolares;
  - 4º) - Campanha da higiene uniformes, instalações higiênicas e etc.) que além da escola, penetre no próprio lar das crianças;
  - 5º) - Observação do estado de saúde dos escolares e aplicação direta da ginastica corretiva;
  - 6º) - Ensinamentos às professoras de socorros de urgência;
  - 7º) - Massagens;
- Em resumo, seria a professora em apreço *[sic]* uma orientadora de educação física, que nos acompanharia nas inspeções e reuniões escolares, realizando seu trabalho em íntima conexão com as nossas atividades, pois, confiamos que, diante do valor que representa o ensino para a coletividade, incumbência essa tão importante quanto os demais encargos municipais [...] (CAXIAS DO SUL, 1949a).

Mesmo que o documento mencione diretrizes aos professores de Educação Física que irão ocupar o cargo em escolas da rede municipal, é possível afirmar, fundamentado no *corpus empírico* pesquisado, que muitas indicações também estão relacionadas a um tipo de formação objetivada para as normalistas de Caxias do Sul. Dentre todos os pontos mencionados no documento, destino atenção especial a três deles: a disciplina como uma estratégia de controle tanto na escola, na sociedade e na família, as questões de higiene que possuíam a intenção de adentrar os lares e à sociedade, os cuidados com a prevenção de doenças e a utilização das ginásticas como uma prática corretiva em prol da saúde e da melhora das capacidades físicas, sobretudo da postura corporal.

A disciplina pretendida nesse momento visava adequar as formas de comportamento, as condutas, as normas e as regras seguidas pelas normalistas na

escola, na sociedade e na família, aspectos muito valorizados pela cultura local. Estas práticas formativas fundamentadas pelo aprendizado dos valores morais e o desenvolvimento de princípios como, disciplina, regra, racionalidade e respeito possuem objetivos de ensinar normas e condutas aos alunos tanto nos espaços escolares como fora deles. Para Souza (2008, p. 67), a Educação Física escolar ficou marcada pelo constante incentivo e valorização dos governos, ao considerá-la uma atividade capaz de fortalecer o corpo, pela sua característica moralizadora e cívica e pelos “[...] seus vínculos com a construção da nacionalidade”.

Porém, as representações das normalistas indicam que elas possuíam consciência do seu papel social de futuras educadoras, identificavam que seus comportamentos e condutas influenciavam outros sujeitos no âmbito escolar, na sociedade e na família, ao mencionar que existiam professoras que “[...] *mantinham a disciplina, [mas] a gente também era bem consciente, nós não estávamos lá para criar arruaça ou fazer bagunça, a gente estava lá para aprender mesmo.*” (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020). A narrativa exposta traz representações que evidenciam o modo como os diferentes acontecimentos humanos e sociais vivenciados pelas normalistas entrevistadas podem ser identificados e analisados com base em uma perspectiva coletiva, mas sem desconsiderar o indivíduo.

As práticas que visavam a disciplina passam a atuar em cada aluna a partir de suas vivências, saberes e conhecimentos, envolvendo o pensamento e a ação, para que no cotidiano com as demais alunas e professoras, sua maturidade ética seja desenvolvida. Porém, estes valores somente serão compreendidos com a participação ativa das alunas, com práticas formativas organizadas no cotidiano escolar mediante elementos que relacionem os valores e fins morais democratizando as relações interpessoais e incentivando nestes alunos responsabilidades.

Sobre o tema higiene, Soares (2012) destaca que a Educação Física escolar foi influenciada pelas ciências biológicas em bases anatômicas e fisiológicas, defendida mais fortemente pelos médicos higienistas até o início dos anos de 1940, e possuía uma caracterização funcional com intuito de adequação desde a infância à modernização social e urbana que estava em curso no país. As instituições escolares foram vistas, então, como espaços propícios para a propagação e desenvolvimento de hábitos saudáveis, de estímulo à saúde corporal, do desenvolvimento físico e moral, além dos conceitos que envolvem a higiene pessoal e corporal proporcionada

pelos exercícios físicos, que além de influenciar práticas escolares tinham como intenção a irradiação para o âmbito familiar.

De acordo com Fonseca (2010), embora nesse período não existissem legislações específicas no âmbito municipal, muitas aulas de Educação Física acabavam incorporando práticas higienistas e também se relacionavam com os aspectos nacionalistas e cívicos, elementos que estavam em consonância com os ideários de Getúlio Vargas, que foi governador do Estado do RS entre 1928 e 1930, e posteriormente presidente da República até o ano de 1945. Muitos destes aspectos são rememorados pela normalista Suzana Corsetti (entrevista, 2020), pois durante o período que foi aluna

*[...] nós tivemos uma professora que nos ensinava higiene corporal, e essa higiene corporal tinha a ver com movimentos corporais que eu acho que sim, a professora de Educação Física estivesse relacionada com ela. Assim, tomar banho, se lavar, escovar os dentes [...]*

Para Lemiechek (2014), as instituições escolares também passam a constituir um espaço político, em que assumem o papel de transmitir à sociedade a imagem de formação de um sujeito com educação e higiene, capaz de ensinar noções de asseio, de saúde, de moral, de civismo e de valorização do trabalho às futuras gerações. Desse modo, as Escolas Normais além de preparar as futuras professoras para o exercício de sua profissão, buscavam incutir nas normalistas hábitos higiênicos considerados adequados. Chervel (1990) ressalta que determinadas práticas escolares podem refletir a maneira como se pretendeu formar um cidadão, pois são nestes espaços que sujeitos atuam nos aspectos sociais, políticos, culturais, como também de incorporação de hábitos como a higiene.

A ginástica corretiva, citada no documento, se refere a exercícios específicos que eram determinados para as normalistas que possuíam uma saúde mais debilitada, as consideradas muito magras ou frágeis, e sobretudo para aquelas com uma postura corporal vista como inadequada. Também eram aplicadas nos casos em que não demonstrassem harmonia durante a execução das atividades corporais propostas ou observadas no cotidiano escolar. Em relação ao tema, Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020) destaca que na sua passagem pelo curso normal da ENDC se “[...] fazia ginástica, ginástica mesmo, onde a professora colocava uma aluna como modelo e a gente seguia”. Ainda conforme a entrevistada, era

imprescindível a execução correta dos movimentos corporais e a participação de forma ativa em todas as aulas.

Esta proposta de ginástica corretiva ainda possuía muitas influências da área médica que permeava algumas práticas escolares da Educação Física. No contexto, era compreendido que para o desenvolvimento de bons níveis de saúde, para correção ou ajustes posturais, de marcha, de caminhada ou de posicionamento dos ombros e da cervical, os exercícios ginásticos deveriam seguir algumas orientações: ser repetidos com certa frequência semanal, em intensidades moderadas e de forma contínua, buscando aproximar e corrigir as características físicas “ideais” mais próximas daquelas consideradas normais (FARIA, 2009).

Compreendo que todos os aspectos mencionados visavam à objetivação de um tipo de formação normalista no campo da Educação Física, que relacionava aspectos médicos e militares, mediante um padrão corporal considerado ideal para aquela conjuntura histórica, representado pela figura materna e de esposa com características femininas, com postura corporal adequada, bons comportamentos, movimentos harmônicos, com boas aptidões físicas e apta ao exercício da função docente. Para Tambara (1998), a formação normalista e consequente exercício do magistério, sobretudo no ensino primário, tinha fortes identificações com a natureza feminina, ao ser associada à docência e o trabalho no lar, à docilidade e à fragilidade. Além disso, o autor atribui às Escolas Normais a constituição identitária de uma docente feminina responsável pelo ensino primário.

Nesse sentido, percebe-se que até o início dos anos 1950 a instrução caxiense ainda é semelhante ao contexto apresentado nos âmbitos estadual e nacional. Porém, é nesse mesmo período, mediante os congressos brasileiros de higiene e eugenia, que o governo nacional começa a compreender a importância e a urgência de constituir escolas de grau superior de Educação Física em todo território brasileiro. Essa conjuntura possibilitou que muitos profissionais da área da educação discutissem métodos, práticas, diretrizes e problemas inerentes aos processos formativos e educativos da Educação Física escolar (SOARES, 2012).

Aura Ribeiro Mendes foi uma das formandas da turma de 1942 da ESEF e, conforme entrevista concedida, o seu ingresso na ENSJ possivelmente aconteceu entre 1943 e 1944, contudo permaneceu na escola por apenas dois meses. Na mesma turma de Aura Ribeiro Mendes formou-se Nair Maria Bertelli da Costa que também lecionou Educação Física na ENSJ, sendo que Julita Schumacher, formanda de 1948,

foi a que mais tempo permaneceu no período estudado, entre 1949 e 1955. Compreendo que estas professoras são pioneiras em trazer, modificar e influenciar novas práticas e aulas desta instituição.

Na ENDC, os vestígios documentais apontam para a professora Edith Maria Pezzi<sup>78</sup> como a primeira graduada a nível superior a ingressar no curso normal da instituição, visto que seu nome consta como formanda da turma de 1941 da ESEF, mencionada em entrevista de Zilca Rossi Montanari, e também em registros documentais da ENDC (ESEF, 1961). Outras professoras que lecionaram na ENDC são mencionadas nos documentos institucionais da instituição, como Gemma Callegari e Claudia Sartori Corsetti, graduadas em 1941, Aura Ribeiro Mendes, graduada em 1942, e Zilca Rossi Montanari que se graduou em 1943 (ESEF, 1940a).

Essa inserção das professoras graduadas em nível superior vai configurar e possibilitar mudanças nos processos formativos das Escolas Normais pesquisadas, pois essas docentes trazem dessa formação diferentes formas de organização, preparação e execução pedagógica e didática das aulas e práticas escolares, dos usos dos espaços institucionais e dos materiais didáticos. Para Certeau (2014), os elementos mencionados apresentam os usos distintos que cada sujeito atribui a esses aspectos e evidenciam os modos de apropriação que estão intrinsecamente ligados aos seus processos formativos.

Cabe ressaltar que os esportes, sobretudo o voleibol, o *newcomb* e o caçador também faziam parte da rotina das aulas nas Escolas Normais, mesmo que de forma incipiente em relação à década de 1950, e que as ginásticas não eram as únicas práticas nessas instituições. Além disso, sempre existiram os pequenos jogos, as brincadeiras, as estafetas, as práticas criativas e os elementos experienciados durante os processos formativos, pensados e questionados pelos sujeitos. Entende-se que a partir do prescrito, ocorrem subversões e invenções à regra, reformulações, novas produções ou outras significações ao realizar as atividades escolares e, assim, muitas das práticas carregam uma identidade própria, que vão constituindo o exercício docente (ROSÁRIO; CAVALCANTE, 2013).

A Educação Física escolar começa a modificar seus processos formativos nas Escolas Normais, mesmo que concomitante e de forma gradativa e lenta, ao relegar um espaço secundário aos conteúdos tradicionais das ginásticas e da calistenia. Os

---

<sup>78</sup> Em muitos documentos pesquisados, seu nome consta como Edith Pezzi Reis, em função de concretizar matrimônio, porém neste estudo adoto seu nome de solteira, Edith Maria Pezzi.

indícios empíricos apontam que na década de 1950 começa a se acentuar a inclusão dos pequenos e grandes jogos e dos esportes nas aulas das normalistas caxienses, ao repensar a concepção de um corpo rígido, disciplinado, obediente e passivo, rumo ao entendimento do corpo em ação e criação que pretende por meio da competição, da disputa, da superação e do esforço físico, almejar benefícios com a inserção dos esportes nessas aulas.

Apesar disso, é preciso destacar que o Brasil também foi influenciado por métodos ginásticos de países europeus como Suécia e Alemanha. Conforme Lyra (2013), tanto o Método Sueco quanto o Método Alemão foram adotados, mesmo que de forma não oficial, por muitas Escolas Normais até a década de 1930, influenciados pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer. Todavia, com o nacionalismo em ascensão e a adoção oficial do Método Francês em 1931, gradativamente os demais métodos foram perdendo espaço nas escolas. Nesse sentido, diferentes culturas tentaram se impor no território nacional, o que acabou influenciando para que a Educação Física nacional ganhasse traços ecléticos, pois

[...] no interior das escolas e na educação física aparentemente se refletiu tal possibilidade de “articulação” entre diversas alternativas pedagógicas. [...] Logo se compreenderia por que esporte e ginástica teriam dividido o espaço nas aulas de educação física das escolas brasileiras [...] (MELO, 2007, p. 58).

Assim, a década de 1950 demarca uma importante e significativa transição: as ginásticas e a calistenia, até este momento considerados conteúdos predominantes das aulas de Educação Física, perdem espaço de forma gradativa para outra prática em ascensão e expansão mundial: o esporte. Essa transição não ocorre ao acaso, pois os esportes como também as próprias ginásticas giram em torno de conceitos e valores pretendidos para a urbanização e industrialização que reforçam atributos como a racionalidade, eficiência e produtividade, compreendidos “[...] como prática[s] irradiadora[s] de códigos sociais e formadores de caráter.” (BRUSCHI, 2019, p. 270).

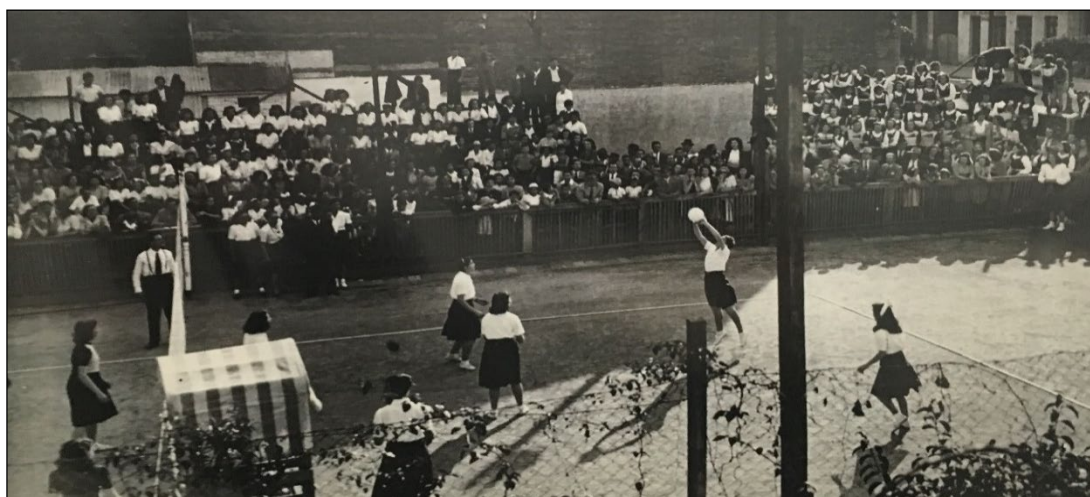
Os esportes estabeleciam uma série de comportamentos considerados ideais, que sobrepujavam a prática corporal em si, pois trazem consigo os ensinamentos da obediência às regras do jogo e às regras sociais, a disciplina pessoal e, perante o grupo, a cooperação em grupo para alcançar objetivos em comum, aspectos também valorizados na cultura local. De acordo com Schneider (2003, p. 118), a inserção dos esportes nas aulas também possuiu relações com a facilidade de aprendizagem e

desenvolvimento das aulas, bem como a incapacidade motora de muitas alunas “[...] para a execução da série de exercícios propostos pelos métodos e pela monotonia dos movimentos”.

Pretendia-se, com a inserção dos esportes, desenvolver a convivência harmônica entre os sujeitos escolares, objetivando integrar as práticas de Educação Física nas Escolas Normais com uma educação geral. Nesse sentido, compreendia-se que os esportes seriam capazes de promover o espírito de solidariedade, de cooperação, de coragem, de honestidade criando assim laços de amizade e convivência pacífica. Em contrapartida, também se buscava proporcionar a disputa com intuito competitivo, de forma leal, mas que poderia ser benéfica à vida social urbanizada (BOMBASSARO; VAZ, 2009).

Dentro das Escolas Normais pesquisadas, o esporte que ganhou mais notoriedade foi o voleibol, seguido pelo *newcomb* e caçador. Isso foi constatado tanto pelas narrativas das professoras formadoras quanto por parte das normalistas, além das menções nos documentos institucionais, nas diversas fotografias que evidenciam tais práticas nas Escolas Normais pesquisadas. Na Figura 25, apresento um registro de uma partida de voleibol entre as Escolas São José de Caxias do Sul e Vacaria/RS, num torneio denominado de “Olimpíadas de Voleibol”. Nela é possível observar os uniformes utilizados para a prática, os diferentes aspectos de uma cultura material como a bola, a rede, as fitas que demarcam as linhas da quadra, bem como o espaço físico e as características do solo destinado para tal prática, elementos que serão abordados com maior ênfase nos capítulos posteriores.

Figura 25 - Olimpíadas de voleibol entre as Escolas São José (1950)



Fonte: CSJ (1950a). AICSJ, Caxias do Sul/RS.

O voleibol foi compreendido naquele contexto como um esporte de características femininas, de exigências físicas mais leves, de movimentos mais lentos e suaves, sem contato físico, portanto menos violento e adequado ao corpo feminino, dócil e maternal (TEIXEIRA, 2018). Esses elementos ainda carregam traços de práticas de décadas anteriores, e estão demarcados inclusive nas legislações, como, por exemplo no Decreto-Lei 3.199 de 14 de abril de 1941, artigo 58 que menciona: “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis *[sic]* com as condições de sua natureza [...]” (BRASIL, 1941, s/p).

De acordo com Fonseca (2010), possivelmente o voleibol ganhou maior espaço nas aulas das Escolas Normais caxienses em função do ingresso de professoras graduadas na ESEF pois, durante o período de formação, as práticas de voleibol e basquetebol foram bastante difundidas. Muitos aspectos das aulas de voleibol foram rememorados pelas professoras Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher durante os diferentes períodos em que foram alunas na ESEF, e que, segundo Lyra (2013), faziam parte dos programas de ensino desde a sua fundação em 1940. A inserção do voleibol nas Escolas Normais pesquisadas também pode estar ligada as vivências e experiências dessa constituição docente, oriundos dos diversos campos do conhecimento, das disciplinas cursadas ou lecionadas, dos cursos realizados e das práticas assistidas (TARDIF, 2010).

Porém, é necessário destacar que no início dos anos 1950 o estereótipo feminino começa a passar por mudanças, visto que as mulheres começam a ocupar mais espaços públicos e privados, adentram o mercado de trabalho com maior força, se fazem presentes na vida social e cultural das cidades, participam de atividades de lazer e recreação em clubes, aumentam seu protagonismo como educadoras e iniciam uma desconstrução do estigma de sexo frágil, fisicamente limitado e de mulher do lar (LOURO, 1986).

Outro esporte<sup>79</sup> praticado de forma recorrente nas Escolas Normais caxienses foi o caçador. Numa perspectiva histórica, é praticamente impossível determinar as

---

<sup>79</sup> Os jogos podem ser caracterizados pela ludicidade e ausência de regras, já o esporte, possui regras preestabelecidas ou semelhantes em diferentes regiões de um estado ou país. Todavia, considero o caçador um esporte, tendo em vista que, nesta investigação as narrativas de professoras e normalistas indicam a presença do componente da competitividade e da busca pelo desempenho, aproximando o caçador às características de um esporte. Para saber mais sobre esta diferenciação, ver Kishimoto (2014).

origens deste esporte, assim como muitos outros esportes tradicionais da cultura brasileira. Isso acontece porque muitas dessas práticas esportivas foram transmitidas entre sucessivas gerações de forma oral, e seus conteúdos são constituídos de partes de contos, mitos, lendas, práticas religiosas e culturais. O termo caçador remete à concepção de guerra, caçada ou disputa (KISHIMOTO, 2014). Abaixo, na Figura 26, apresento um registro de um jogo de caçador entre alunos do ensino primário da ENDC, numa passagem comemorativa pela Semana da Pátria de 1953:

Figura 26 - Partida de caçador entre turmas do ensino primário da ENDC (1953)



Fonte: ENDC (1953b). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Importante destacar que os indícios documentais e narrativos apontam que possivelmente as aulas e práticas desenvolvidas no ensino normalista influenciaram os demais níveis de ensino nas instituições investigadas. Esses elementos ficam evidentes na narrativa de Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020), ao destacar que dentre os esportes mais praticados na ENDC e posteriormente em seus anos como docente o “[...] vôlei era o mais [praticado]. Caçador de vez em quando, newcomb, a gente jogava newcomb, era isso aí”. Saliento, uma vez mais, que a queimada possui diferentes denominações no Brasil, e que no RS é reconhecida popularmente nas escolas como “caçador”.

Já o *newcomb* foi adotado como uma prática introduzida para o aprendizado do voleibol, tendo em vista a maior facilidade no desenvolvimento do jogo, a menor

velocidade para tomada de decisões, o grau de exigência menor em relação à aptidão física e motora de suas participantes, como também uma prática esportiva adaptada e adequada pedagogicamente ao ensino do voleibol para as primeiras séries do primário. Ainda, conforme Fonseca (2010), estas foram as práticas esportivas que as instituições escolares caxienses conseguiram adotar tendo em vista os espaços físicos e os materiais didáticos disponibilizados, bem como a formação docente em relação à Educação Física para aquele contexto.

Nesse sentido, a partir da empiria mobilizada, é possível conjecturar que no contexto local as aulas de *newcomb* e de caçador foram práticas recorrentes no ensino normalista durante as décadas pesquisadas. A inserção dos esportes nas escolas também pode ser entendida como uma proposta política e cultural de organização e disciplinarização da vida pessoal e social, no momento em que a prática esportiva traz a satisfação pessoal e de grupo, mas também carrega todo um conjunto de regras e comportamentos, valorizados sobretudo pela cultura local dos imigrantes italianos.

É preciso mencionar também que a implementação e desenvolvimento da Educação Física escolar brasileira teve seus primeiros passos vinculados aos preceitos militares. Desse modo, os primeiros cursos de formação de Educação Física visavam quase que exclusivamente o público militar. Apenas no ano de 1933, foi criada a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro, com permissão para o ingresso de civis nos cursos, até que fossem fundadas escolas específicas nos estados brasileiros (FERREIRA NETO, 1999). Nesse sentido, foi comum a atuação de militares como professores de Educação Física nas instituições escolares, pois “[...] auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira.” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 39).

Alguns excertos das entrevistas com as professoras Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher apontam que as duas instituições de Caxias do Sul, ao longo das décadas de 1930 e 1940, tiveram professores militares em seus quadros, visto que, por exemplo, “*Quem atendia a parte da Educação Física no São*

*José era o Tenente Karan<sup>80</sup> [...] Ele dava aulas com a farda de talabarte<sup>81</sup> de couro e ele não se apresentava como um professor de Educação Física com abrigo e tênis.”* (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).

Até a constituição dos primeiros cursos especializados a nível superior, foi comum a presença de militares como professores de Educação Física nas Escolas Normais, pois não existiam instituições para formação superior de docentes no Estado do RS. As poucas professoras que possuíam algum tipo de especialização eram oriundas do Curso Intensivo de Educação Física realizado em Porto Alegre pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer, ou também professoras que vinham da capital para lecionar nas instituições caxienses com algum conhecimento prévio adquirido por experiências escolares.

Importante destacar a representação evidenciada por Aura Ribeiro Mendes de que um professor de Educação Física deveria usar abrigo e tênis. Compreendo que esta representação se relaciona ao período da sua formação na ESEF, pois a partir dos aspectos vivenciados e significados os sujeitos são influenciados e, assim, contribuem para a constituição e desenvolvimento de uma representação docente. Para Rosário e Cavalcante (2013), os aspectos formativos experienciados pelos sujeitos também são constituídos a partir das suas concepções de mundo, do modo como percebem e significam os aspectos sociais e culturais de seu tempo.

A influência militar torna-se mais evidente em 1937, durante o Estado Novo, com a criação da Divisão de Educação Física (DEF), órgão dirigido pelo Major João Barbosa Leite que seria o responsável por organizar, estruturar e regulamentar os processos de formação na área de Educação Física. Desse modo, todos os cursos civis que viriam a funcionar no país deveriam solicitar autorização e reconhecimento ao órgão, além de se submeterem periodicamente a inspeções. Em 1938, no seu primeiro ano de funcionamento, a DEF formou 165 professores de ambos os sexos num curso de aproximadamente um ano de duração. Muitos dos processos citados levaram a um aumento significativo da demanda por profissionais que atuassem

---

<sup>80</sup> Conforme o jornal O Momento (1941, p. 4), o Tenente Artemin Karan era o delegado responsável pela Junta de Alistamento Militar de Caxias do Sul e instrutor de Educação Física, desde a década de 1930, do curso ginásial do Colégio Nossa Senhora do Carmo. Não existem indícios explícitos quanto ao período que iniciou e permaneceu como instrutor na ENSJ, todavia a partir da pesquisa de Fonseca (2010), dos excertos jornalísticos e dos documentos institucionais, é possível conjecturar que o Tenente Artemin Karan atuou entre 1947 e 1949 na instituição, data em que ingressou Julita Schumacher.

<sup>81</sup> O talabarte é uma alça, tradicionalmente feita de couro que possui um ou dois ganchos, e serve para segurar a espada ou a bandeira.

nessa área, culminando na promoção do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, com a “[...] a criação, na Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos.” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 99).

No RS, a primeira instituição de formação de professores de Educação Física foi instituída em 1940, denominada de ESEF. Ao analisar o documento *Histórico da ESEF* (1943), é possível observar que o quadro docente é composto basicamente por integrantes da ordem militar e médica. Percebe-se que as disciplinas relacionadas a saúde, como, por exemplo, Anatomia e Fisiologia Humanas, Cinesiologia e Socorros Urgentes ficam a cargo de médicos, já as disciplinas de caráter prático, como Desportos Aquáticos, Desportos Terrestres Individuais e Coletivos ficam a cargo dos militares. O quadro docente vai mudando lentamente ao longo da década de 1940 com a inserção de professores civis formados pela própria ESEF.

Também em 1940 foi criado o Departamento de Educação Física do RS, por meio do Decreto Estadual nº 246, incumbido pela organização e orientação prática da Educação Física dos Desportos no estado, em todos os estabelecimentos de ensino, e possuía como principais metas: organizar e implementar um plano sistemático de Educação Física conforme as diretrizes do governo federal, realizar pesquisas sobre a Educação Física e Desportos, indicar métodos de Educação Física considerados adequados para as escolas, e ainda conceder licença às pessoas ainda não habilitadas para o ensino de Educação Física (PICCOLI, 2006).

Conforme Piccoli (2006), este órgão foi substituído pela DEF da Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional (SEFAE) mediante Decreto Estadual nº 39.825, de 21 de agosto de 1956. Na prática, o órgão ficou responsável pela orientação, fiscalização, difusão, estímulo e aperfeiçoamento das práticas de Educação Física, dos esportes e da recreação no RS, especialmente nas escolas. Muitas visitas de orientação e fiscalização são mencionadas em documentos tanto da ENSJ como da ENDC, que mencionam, por exemplo, que “*Quanto aos trabalhos físicos, fiquei plenamente satisfeito com a competência e dedicação das professoras especialistas*”, registro feito pelo Capitão Jaguarê Teixeira que também foi diretor da ESEF (ENDC, 1945, p. 6).

A SEFAE foi a responsável por estabelecer as diretrizes para o ensino da Educação Física nas instituições primárias do RS que, basicamente, eram práticas de ginásticas orientadas pelo Método Francês, pequenos jogos e brincadeiras, além dos esportes como voleibol e futebol. Compreendo que, apesar da SEFAE estabelecer

diretrizes ao ensino primário do RS, estas são orientações que afetam o ensino normalista, pois o curso normal deveria, de algum modo, adaptar-se às exigências do futuro campo das docentes. Alguns desses indícios podem ser observados na narrativa de Carmen Lucia Duso (entrevista, 2020), ao destacar que existiam aulas “[...] *para trabalhar com crianças, então, com música para criança, como é que fazia para trabalhar com crianças*”.

Após 1956, os professores tiveram mais liberdades para incluir diferentes práticas corporais e físicas em suas aulas, como as danças, as acrobacias, o atletismo, o basquetebol, o handebol, dependendo das condições físicas e materiais das escolas. Essas diretrizes proporcionaram uma nova organização do ensino de Educação Física no primário do RS, ao entender que a disciplina deveria se desenvolver de forma multidisciplinar entre os diferentes componentes curriculares, visando uma educação integral que também se aproximava dos preceitos escolanovistas (PICCOLI, 2006). Depois disso, apenas em 1961, mediante a LDBEN, é que a Educação Física seria novamente mencionada legalmente, no artigo 22, como prática obrigatória nos cursos primário e médio.

Assim, compreendo que a implementação da Educação Física nas Escolas Normais possuiu interesses e motivações de ordem militar e médica influenciados pelos ideais de higienização, disciplinarização e correção dos corpos, pensados num primeiro momento pela dimensão biológica e física. Os principais processos formativos estiveram vinculados às práticas calistênicas, às ginásticas, orientadas pelo Método Francês, que posteriormente foram perdendo espaço para os esportes. Além disso, a Educação Física nas Escolas Normais esteve voltada à preparação das alunas para o novo contexto urbano, social e de trabalho no ensino primário.

Emergiram no contexto local, a partir do *corpus empírico* mobilizado, o fato de existirem nos processos formativos das normalistas duas características distintas. A primeira, de caráter exclusivamente corporal, avaliava a forma com que as normalistas executavam e realizavam os exercícios, as técnicas dos movimentos, a motricidade, a harmonia e a precisão no desenvolvimento das ginásticas e dos esportes, bem como a utilização destes exercícios nas aulas pelas professoras como instrumento higiênico, de prevenção de doenças e em prol da saúde.

A segunda característica observada aponta para processos formativos que foram influenciados por práticas direcionadas ao ensino de estratégias, didáticas, pedagogias e orientações de como lecionar a Educação Física ao ensino primário,

bem como de outras atividades singulares relacionadas à cultura local. Muitas das atividades corporais foram caracterizadas pelos “[...] exercícios sensoriais, os exercícios mímicos, as atividades historiadas, as dramatizações, os pequenos e os grandes jogos.” (BRUSCHI, 2019, p. 237).

Portanto, para compreender as influências de como muitos dos processos formativos ocorreram nas Escolas Normais pesquisadas, é preciso investigar as conjunturas, as relações e os demais aspectos relacionados ao Curso Intensivo de Educação Física ministrado pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer até a década de 1940, as relações educacionais e formativas que foram vivenciadas na ESEF pelas professoras formadoras, os pensamentos pedagógicos que influenciaram e foram priorizadas no ensino normalista caxiense, e a razão de algumas atividades físicas e esportivas ganharem mais espaço no contexto.

#### 4. O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS E DE NORMALISTAS DE CAXIAS DO SUL

*“Recorrer, portanto, à memória e à história para melhor conhecer as relações entre educação física, ciência e saúde significa recorrer a textos, imagens, sons, objetos, monumentos, equipamentos, vestes, depoimentos orais [...] como possibilidade de compreender que ali estão inscritos sensações, representações, valores, mensagens e preconceitos que permitem [...] revelar um tempo que pouco conhecemos: o tempo em que se estruturaram as práticas corporais e esportivas [...]”.*

(GOELLNER, 2010, p. 30).

Os professores, os alunos e a escola não são meros elementos de transmissão de práticas e de culturas, mas sim, em suas relações, discussões, vivências, experiências e sensibilidades, produtores de uma cultura que lhe é própria e singular, que se relaciona com os aspectos sociais, culturais e educacionais de outras instituições, sujeitos, espaços e materiais. Nesse sentido, compreendo que as seções a seguir estão ligadas de forma intrínseca, e analiso como o Curso Intensivo de Frederico Guilherme Gaelzer e o curso superior da ESEF influenciaram os processos formativos, os pensamentos pedagógicos e os conteúdos priorizados na Educação Física das Escolas Normais caxienses, visto que grande parcela do professorado desse período foi oriunda destas instituições educacionais.

A constituição docente ocorre de forma complexa, em diferentes períodos, vivências e experiências. Para Tardif (2010), a formação docente se relaciona com saberes que influenciam suas práticas, dentre eles: os saberes disciplinares, oriundos dos diversos campos do conhecimento, das disciplinas cursadas ou lecionadas, dos cursos realizados e das palestras assistidas; os saberes curriculares, normalmente relacionados aos programas escolares a partir dos objetivos, conteúdos, métodos aprendidos e aplicados pelos professores; e os saberes experienciais, que surgem no âmbito de vida pessoal, no exercício das funções docentes e nas práticas cotidianas.

Nesse sentido, a constituição docente é fundamentada por saberes construídos socialmente, pois os professores não definem sozinhos e em si mesmos os seus próprios saberes profissionais, desenvolvem seu trabalho com sujeitos que não são “objetos”, e, desse modo,

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2010, p. 13).

Assim, as instituições escolares não podem ser consideradas apenas espaços de aprendizagem de saberes, pois também são locais de incorporação de comportamentos, hábitos, normas, ritos e condutas. A escola atua como um espaço de resistências, de ressignificações, pois os comportamentos, condutas e práticas são ações humanas que muitas vezes repercutem fora da escola, no momento que estão ligadas "[...] em um sentido mais amplo, [nos] modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades [...]" (JULIA, 2001, p. 11).

Portanto, este capítulo visa, num primeiro momento, apresentar as relações entre o Curso Intensivo de Educação Física ministrado pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer nos anos 1930, a criação da ESEF em Porto Alegre no ano de 1940, com as experiências e vivências formativas a partir das narrativas com as professoras entrevistadas. Num segundo momento, pretende-se compreender como estes dois cursos influenciaram os processos formativos, as correntes pedagógicas priorizadas, e as principais práticas corporais e esportivas adotadas pelas Escolas Normais pesquisadas.

#### 4.1 PROFESSOR FREDERICO GUILHERME GAELZER E O CURSO INTENSIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*"[...] ainda que o Curso Intensivo de Educação Física pareça ter como resultado um alcance relativo diante das demandas educacionais que reclamavam por mão de obra especializada, sua criação, além de outros aspectos, pode ser considerada os primeiros passos rumo à diferenciação e à especificação de uma nova identidade profissional: a professora normalista especializada em Educação Física".*

(LYRA; MAZO, 2011, p. 4-5).

No final da década de 1920, anteriormente à criação do Curso Superior de Educação Física pela ESEF, os professores que já atuavam nas escolas ou as normalistas em formação que tivessem o desejo de aprender ou aprofundar seus conhecimentos acerca da Educação Física deveriam se deslocar até Porto Alegre,

normalmente no período das férias escolares, para realização de um Curso Intensivo de Educação Física que poderia variar de semanas até meses. O curso era ministrado pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer que, posteriormente, seria docente e diretor da ESEF e, conforme vestígios documentais, utilizava a calistenia e as ginásticas fundamentadas metodologicamente pelo Método Ginástico Sueco.

Os primeiros movimentos para criação do Curso Intensivo de Educação Física foram estabelecidos pela aprovação, em 13 de março de 1929, do regulamento do ensino normal e complementar com as definições de como se dariam os processos formativos nas instituições escolares gaúchas, balizados em dois eixos: o primeiro daria enfoque ao desenvolvimento físico e pessoal e o segundo estabeleceria os conhecimentos básicos para o ensino de Educação Física. Foram determinadas que as sessões aconteceriam duas vezes por semana, em espaços internos de área ampla e arejada, e que as sessões de cunho recreativo seriam realizadas ao ar livre. Ademais, os alunos teriam que realizar as práticas com vestimentas específicas, e a avaliação aconteceria mediante à qualidade do trabalho, da precisão e motricidade dos movimentos, da melhora da postura e assiduidade (PICCOLI, 2006).

Segundo Vicari (2013), esse programa foi a primeira iniciativa pública com intuito de padronizar o ensino de Educação Física na década de 1920 em todas as instituições complementares do RS. O programa desenvolvido pelo professor Frederico Gaelzer apresentava algumas atividades físicas como *newcomb*, *cageball*<sup>82</sup>, voleibol e basquetebol, provenientes do exterior em decorrência de sua formação ter acontecido na Alemanha e nos EUA. Estas experiências e vivências formativas foram gradativamente incorporadas aos processos formativos do Estado do RS, com a preocupação de proporcionar as bases mínimas e fundamentais para a preparação dos docentes que viessem a trabalhar com a Educação Física no ensino primário.

O ano de 1929 é marcante para a Educação Física escolar nos âmbitos estadual e municipal, tendo em vista a promulgação do *Projeto Educativo* em Caxias do Sul e do Decreto-lei nº 4.277, de 13 de março de 1929 pelo Estado. A referida lei incluía sessões de Educação Física no currículo escolar com duração de 50 minutos cada uma, e um mês depois de sua promulgação já determinava que a disciplina seria

---

<sup>82</sup> Jogo semelhante ao futebol com o uso de uma bola que varia de 24 a 30 polegadas de diâmetro. O jogo é composto por duas equipes adversárias que devem rolar, empurrar, golpear a bola com qualquer parte do corpo com intuito de colocá-la na goleira adversária (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1933).

obrigatória para todos os alunos do RS. O Decreto-lei também estabeleceu que a Escola Normal Flores da Cunha, de Porto Alegre, deveria ofertar cursos de férias aos professores, que normalmente ocorreriam entre os meses de janeiro e fevereiro.

Conforme o Art. 189º, esses cursos intensivos tinham o intuito de manter os professores do RS a “[...] par do progresso dos processos de ensino [...] que constará de conferencias e preleções *[sic]* acompanhadas, quanto possível, de demonstrações práticas e projeções *[sic]* luminosas.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929a, s/p). Segundo o jornal A Federação (1929, p. 3), o governo estadual deveria começar a intervir com a criação de cursos específicos para Educação Física que visassem, sobretudo, substituir os métodos obsoletos e antigas concepções pedagógicas por novos estudos e metodologias modernas, ministrados de forma teórica e prática.

De acordo com Lyra (2013), naquele contexto histórico, o curso de Educação Física era mencionado de duas formas. Em muitas edições da Revista do Ensino<sup>83</sup>, é possível encontrar a denominação de Curso de Aperfeiçoamento, já nos jornais que circulavam no RS as manchetes o abordam como Curso Intensivo de Educação Physica ou Física. Independente do termo utilizado, o seu idealizador foi o professor Frederico Guilherme Gaelzer que, naquele período, ocupava o cargo de Inspetor Estadual de Educação Física.

Para Valente e Filho (2006), foi ao longo das décadas de 1920 e início de 1930 que o termo “Educação Physica” substituiu a expressão “Gimnástica” para designar os componentes específicos da Educação Física escolar, dentre elas: as atividades corporais, os exercícios físicos, as ginásticas de maneira geral e alguns esportes e jogos. Nesse sentido, a Educação Física estava incumbida do cuidado com o físico, mas também recebia atributos e responsabilidades pela educação moral, de valores, disciplinar e intelectual, sobretudo pela sua difusão com maior ênfase nas Escolas Normais brasileiras, corporações e escolas militares.

A professora Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020) rememora em sua narrativa que “[...] *tinha um curso do professor Gaelzer que foi um professor em Porto Alegre. Ele tinha o curso de ginástica sueca [...]*”. Gemma Callegari em sua entrevista

---

<sup>83</sup> A Revista do Ensino do RS foi criada em setembro de 1939 em Porto Alegre, e teve dois momentos de veiculação: o primeiro foi de 1939 até 1942 e o segundo de 1951 até 1978, ano em que encerrou suas atividades. A Revista do Ensino foi um periódico que buscou ser “[...] para o seu público-leitor – magistério rio-grandense – um veículo de divulgação das orientações didático-pedagógicas, da legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional.” (BASTOS, 1995, p. 50). Além disso, constituiu-se como uma ferramenta técnica e pedagógica que buscava orientar e atualizar as práticas dos professores e dos alunos das Escolas Normais gaúchas.

destaca alguns aspectos específicos, mesmo que não tenha realizado tal curso, mas cita, por exemplo, a existência de

*[...] um professor que dava aula de Educação Física, eu não frequentei, em Porto Alegre, professor “Gaelzer”, um alemão. Ele deu aulas de Educação Física para uma comadre minha, ele dava aulas de férias, de três meses ou dois meses (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020).*

A comadre citada por Gemma Callegari no trecho exposto chama-se Claudia Sartori Corsetti, prima de Aura Ribeiro Mendes que posteriormente viria a graduar-se no curso superior da ESEF em 1941. Cabe mencionar que Claudia Sartori Corsetti também foi uma das professoras de Educação Física da ENDC no período pesquisado. Em reportagem veiculada no jornal Diário de Notícias (1936, p. 17), é mencionado o término do 4º Curso Intensivo de Educação Física realizado em Porto Alegre com a presença do Secretário da Educação e Saúde Pública, Otelo Rosa, e do Diretor da Instrução Pública, Guerreiro Lima, onde 22 alunas se tornaram Mestras em Educação Física, dentre elas Claudia Sartori Corsetti.

Os Cursos Intensivos de Educação Física, assim como as Escolas Normais do período foram frequentados predominantemente pelo público feminino, sobretudo por normalistas. Isso torna-se evidente a partir da análise documental realizada, dos excertos jornalísticos pesquisados e das narrativas concedidas, porém as matrículas eram permitidas para ambos os sexos, diplomados em Escolas Normais ou Complementares na faixa etária entre 19 e 30 anos (A FEDERAÇÃO, 1929, p. 3). Na Figura 27, apresento registro do encerramento do 4º Curso Intensivo de Educação Physica, ocorrido em 1936 em que Claudia Sartori Corsetti participa.

Figura 27 - Encerramento do 4º Curso Intensivo de Educação Physica (1936)



Fonte: Diário de Notícias (1936, p. 17). HDB, Rio de Janeiro/RJ.

Assim, anteriormente à iniciativa de Gaelzer, quem lecionava Educação Física nas instituições escolares gaúchas eram os professores de classe que não possuíam nenhum embasamento científico, pedagógico, didático ou profissional, pelo fato de ainda não existirem cursos especializados de Educação Física direcionados ao campo escolar. Conforme o jornal *A Federação* (1929, p. 3), o Curso Intensivo<sup>84</sup>, criado em 1929, poderia ser ministrado na Escola Normal Flores da Cunha em Porto Alegre, e também em Escolas Normais de alguns municípios do interior gaúcho<sup>85</sup>. Nesse sentido, torna-se evidente que os processos formativos que buscavam uma nova concepção considerada moderna para a educação do RS estiveram diretamente ligados à atuação dos professores vinculados à Escola Normal (TAMBARA, 2008).

Em sua narrativa, Gemma Callegari menciona que o professor Gaelzer era de origem alemã. Contudo, Frederico Guilherme Gaelzer nasceu em 29 de julho de 1897, natural de Novo Hamburgo<sup>86</sup>, município que possui traços de colonização alemã, porém os seus pais eram provenientes da Alemanha. Sua trajetória estudantil começa em São Leopoldo no curso primário, depois passa pela Alemanha, onde cursou o ginásio e o secundário. Após concluir o secundário, Gaelzer foi para os Estados Unidos e iniciou seus estudos para medicina, permaneceu por três anos até trocar para Filosofia. Durante este mesmo período, Gaelzer conheceu a Universidade de Illinois, em Chicago, que oferecia um Curso de Educação Física Recreação e Lazer. Foi nessa universidade que se formou em 1921, recebendo o título de “*Master of Science*” (FEIX, 2003).

Sua relação com a Educação Física começou desde jovem, já que foi atleta de natação da Associação Cristã de Moços<sup>87</sup> (ACM), em Porto Alegre no ano de 1918. Depois, desenvolveu trabalhos pelo México em 1921 ligado a ACM, passou por Chicago como professor do *Y.M.C.A. Hyde Park*, até que em 1922 realizou concurso público na Flórida para área de Educação Física. Frederico Gaelzer foi aprovado e

---

<sup>84</sup> Conforme o *corpus empírico* mobilizado para esta investigação, bem como os indícios encontrados por Lyra (2013), o Curso Intensivo de Educação Física, dirigido por Frederico Guilherme Gaelzer, foi ministrado de 1929 até 1938, e formou nesse período seis turmas de alunas.

<sup>85</sup> Apesar do jornal mencionar que o Curso Intensivo de Educação Física poderia ser realizado em municípios do interior gaúcho, não foram encontradas nesta investigação evidências de que isso tenha acontecido no período de 1929 a 1938.

<sup>86</sup> Nesse período histórico, Novo Hamburgo pertencia a jurisdição do município de São Leopoldo.

<sup>87</sup> A Associação Cristã de Moços era uma instituição religiosa dedicada à formação da juventude por meio de práticas esportivas e recreativas que ressaltavam a formação física, intelectual, moral, juntamente com os valores religiosos (VICARI, 2013).

nomeado como professor de Ensino Superior, atuando nas Escolas de *Dania, Fort Lauderdale e Miami* (FEIX, 2003).

Em 1923 retornou brevemente ao Brasil para, na sequência, se mudar ao Uruguai ainda ligado a ACM, visando estudos e trabalhos com basquetebol e programas de recreação pública. No ano seguinte retornou a Porto Alegre e em 1926 iniciou os primeiros estudos, vinculados à Intendência de Porto Alegre, para organizar espaços públicos em praças a fim de desenvolver a Educação Física, os esportes e a recreação junto à população. Cabe ressaltar que seu trabalho com a recreação pública no Brasil é considerado pioneiro (FEIX, 2003). A seguir apresento uma fotografia de Frederico Guilherme Gaelzer datada da década de 1920:

Figura 28 - Fotografia de Frederico Guilherme Gaelzer (Década de 1920)



Fonte: ESEF (192[?]). CEME, Porto Alegre/RS.

Apresentadas brevemente as suas origens, formações e um pouco de sua trajetória profissional, busco, a partir desse ponto, analisar e discutir a estrutura, os conteúdos, as correntes pedagógicas, os sujeitos, as práticas e culturas do Curso Intensivo de Educação Física. Estes elementos merecem análise e discussão porque influenciaram o ensino de Educação Física das Escolas Normais pesquisadas, e no momento em que as professoras e também as normalistas ocupam um papel central na dinâmica dos processos formativos escolares, na relação com as práticas cotidianas “[...] são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.” (TARDIF, 2010, p. 228).

Conforme Lyra e Mazo (2011), também é preciso pontuar que nesse contexto, a Educação Física escolar do RS foi diretamente influenciada por três métodos ginásticos oriundos da Europa: o alemão, o sueco e posteriormente o francês. Para Piccoli (2006), dentre os métodos mencionados, o alemão foi o que recebeu maior destaque no âmbito estadual até a década de 1930, tendo em vista as influências educativas e formativas relacionadas ao imigrante alemão Georg Black<sup>88</sup>. Os motivos para inserção do método no RS estão relacionados ao professor Black, dentre outros fatores, em razão de seus ensinamentos oriundos da ginástica alemã em diferentes sociedades de ginástica da região metropolitana de Porto Alegre e como professor de escolas estaduais.

Contudo, no início de 1929, foi criada a Inspeção Estadual de Educação Física, incumbida de orientar, fiscalizar e dirigir este campo do conhecimento, mediante a direção de Frederico Gaelzer. No final do mesmo ano, a Circular nº 6.586 de 22 de novembro, da direção de Instrução Pública do RS, solicitou aos diretores de todos os estabelecimentos escolares do Estado a indicação de sujeitos para realizar o Curso Intensivo em Porto Alegre, o que ocasionou uma grande procura. Conforme o jornal A Federação (1929, p. 17), o programa curricular do curso intensivo abordaria:

- 1º - Organização e administração de Educação Física [sic].
- 2º - Bases científicas [sic] da organização das séries calistênicas [sic].
- 3º - Teoria [sic] e prática dos jogos ginásticos [sic] e de todos os desportos.
- 4º - Prática da direção [sic] e controle dos jogos.
- 5º - Teoria [sic] e prática de marchas (ordinárias, corretivas [sic], de precisão, etc).
- 6º - Teoria [sic] e prática de exercícios rítmicos [sic] e danças ginásticas [sic].
- 7º - Didática [sic] teórica [sic] e prática da Educação Física [sic].
- 8º - Antropometria [sic] pedagógica e primeiros auxílios.
- 9º - Relação da Educação Física [sic] com os demais ramos de ensino (oportunidades [sic] educacionais [sic] quanto à disciplina, à sociabilidade, à cooperação e fraternidade esportiva).
- 10º - Estudo das condições materiais [sic] dos locais [sic] destinados as aulas de Educação Física [sic] (A FEDERAÇÃO, 1929, p. 17).

---

<sup>88</sup> Georg Black foi um ginasta entusiasmado, um excelente esportista e acima de tudo um professor alemão de ginástica (*Turnlehrer*) que atuou em escolas e clubes de Porto Alegre do final do século XIX ao início do XX. Entre 1903 e 1906, professor Black tornou-se conhecido como seguidor de Friedrich Ludwig Jahn (Pai da ginástica alemã) que recomendava todos os tipos de educação corporal na formação de jovens e crianças. Em 1905, a Sociedade de Ginástica (*Turnerbund* Porto Alegre) efetivou Georg Black, considerado um professor de ginástica qualificado e experiente, aficionado por todos os esportes, incentivador do esporte escolar e educador, que facilmente entusiasmava os jovens com o seu trabalho. Além de suas atividades como professor na Sociedade de Ginástica, Black também lecionava em várias escolas de Porto Alegre, em escolas de sociedades alemãs e nos ginásios Júlio de Castilhos, Bom Conselho e Rosário, municípios do RS. Ele também contribuiu para a formação de outros professores, lecionando no Seminário Evangélico, no Colégio São José de Porto Alegre e no Seminário do Sínodo Riograndense em São Leopoldo (WIESER; LEITE, 2006).

Percebe-se que os conteúdos curriculares do curso ainda estão ligados a alguns eixos discutidos no capítulo anterior: ao campo da medicina com as questões biológicas, fisiológicas, antropométricas e primeiros auxílios, às questões militares por meio do ensino das marchas, disciplina e valores e à utilização da Educação Física como prática para construção de valores morais, regras e condutas. Além disso, destaco a predominância dos exercícios ginásticos ou calistênicos como práticas priorizadas no curso, mas ao mesmo tempo, existia um início de inserção esportiva e de jogos, da preocupação com as didáticas e avaliação dos aspectos espaciais e materiais.

Compreendo que muitas destas vertentes podem ser explicadas pela intenção de caracterizar a Educação Física escolar como um campo de conhecimento em transformação, com novas técnicas consideradas modernas, mas, sobretudo pelo seu caráter de cientificidade. Conforme matéria do jornal *A Federação* (1929, p. 17), a transformação viria apenas com uma instrução mediada por professores capacitados, com cursos e formações adquiridas em outros países, caso do professor Gaelzer, para assim proporcionar as bases e sustentações teóricas, metodológicas e científicas para a obtenção de professores de Educação Física especializados e aptos para função.

Somente por meio dos modernos métodos científicos, pautados por bases científicas e fisiológicas, é que as aulas e práticas de Educação Física escolar poderiam deixar de ser contraproducentes, prejudiciais à saúde e também ao desenvolvimento da raça. Além disso, o jornal alerta que, sem a adoção de um sistema de ensino que em seu cerne deveria desenvolver a parte teoria e prática, com padrões para todas as regiões do Estado, com conteúdos específicos e execuções de movimentos bem apurados, não seriam formados verdadeiros “técnicos corporais” (*A FEDERAÇÃO*, 1929, p. 17).

Em relação ao termo “moderno” atrelado à Educação Física, Lyra (2013) destaca que essa expressão passa a acompanhar de forma recorrente a literatura, os periódicos e as documentações que circulavam no período com o intuito de estabelecer uma nova identidade ao professor de Educação Física, sejam nas práticas e culturas escolares, nas organizações e estruturações das aulas, na priorização de determinadas práticas, e na idealização de um novo conceito de profissional. Destaco que essas identidades docentes são mutáveis conforme o contexto histórico, social,

educacional e político em que se inserem os indivíduos, como uma resposta às necessidades e expectativas de uma determinada sociedade (PIMENTA, 2005).

Também cabe discutir a concepção entre técnico e professor. Entendo que se buscava uma organização e padronização do ensino de Educação Física nas escolas gaúchas por meio de instrutores reprodutores de técnicas e de movimentos corporais, bem como mencionado pelo jornal A Republica (1930, p. 6) em que “[...] os alicerces de qualquer tentativa feita no intento de se organizar a educação física *[sic]* num país *[sic]*, estão no estímulo desse país *[sic]*, a preparação técnica *[sic]*”. Nesse sentido, a busca de uma modernização e de uma cientificidade para a Educação Física

[...] não pode ser tratada como via de mão única e positiva, em si, porque científica. Se, de um lado, essa busca contribuiu para conferir credibilidade e aceitação para a Educação Física, seja no âmbito escolar, seja fora dele, de outro lado lançou as bases para a elaboração de uma concepção biológica e médica de Educação Física, tendo, portanto, como objeto de trabalho um corpo biológico destituído de historicidade (SOARES, 2012, p. 106).

É necessário destacar os esforços, o pioneirismo e a iniciativa do professor Frederico Gaelzer no RS em procurar organizar, normatizar e estruturar as questões legais e trazer diretrizes pedagógicas, teóricas e práticas ao campo conforme os padrões da época, porém sem deixar de relacionar o tipo de formação pretendida que estava vinculado a sua constituição docente, alinhados com os preceitos do governo. Saliento que a iniciativa pública conduzida pelo professor pretendia uma formação por meio do fortalecimento do físico, da saúde, da moral e do caráter das futuras docentes. Foram os seus rigorosos métodos de ensino e a utilização dos exercícios ginásticos que conduziram as normalistas aos valores defendidos pelo poder público e pelo professor, inclusive com a narrativa de engrandecer a raça e a nação (LYRA, 2013).

Contudo, esses processos formativos vivenciados no período não aconteciam de forma reflexiva e mútua entre alunos e professores, pois, em muitas ocasiões, o docente caracterizava suas práticas baseadas em reproduções de suas experiências. Os professores que formam outros professores devem ser agentes ativos, críticos e reflexivos que instigam seus alunos nas relações educativas em processos dinâmicos, pois muitas vezes os futuros docentes caem na armadilha de perpetuar determinadas práticas e “[...] com o exercício de sua profissão docente [...] esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.” (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

Voltando às questões específicas do Curso Intensivo de Educação Física, conforme a empiria mobilizada, todas as suas edições foram realizadas em Porto Alegre, entre os anos de 1929 e 1938, na Escola Normal Flores da Cunha. A utilização da referida Escola Normal para as edições do Curso Intensivo possuiu relações com o tipo de formação pretendida e com o público majoritariamente feminino e normalista, pois os espaços afloram diferentes perspectivas e facetas pretendidas nos processos formativos, sobretudo quando o campo é a Educação Física, que está estreitamente ligada aos espaços. Esses espaços não podem ser considerados elementos neutros, pois transmitem e influenciam concepções formativas a partir da organização, ocupação e uso dos sujeitos que nele se relacionam (VIÑAO FRAGO, 2001).

Os lugares utilizados para as aulas teóricas, as práticas corporais, ginásticas e esportes aconteciam em dois espaços. Em algumas edições do Curso Intensivo foi utilizado o pavimento de ginástica nas dependências do Colégio Elementar Paula Soares, anexo à sede da Inspeção de Educação Física, pertencente ao Estado (LYRA, 2013). Em outras edições ao longo dos anos 1930, conforme *corpus empírico*, o curso foi ministrado no pavilhão de Educação Física da Escola Normal Flores da Cunha. Entendo que o uso dessas instituições legitima um discurso e imprime um significado para o espaço escolar que se caracteriza “[...] como um elemento capaz de, em si mesmo, representar a modernidade pedagógica, tão marcada pela higiene e pela noção de civilização, ambas fundamentadas em um legado cientificista.” (TABORDA DE OLIVEIRA; JUNIOR, 2009, p. 41).

As edições do Curso Intensivo, conforme documentos históricos, narrativas e jornais pesquisados, variavam entre 30 a 90 dias, com sessões diárias. Os professores ou as normalistas candidatas ao curso deveriam se apresentar ainda no mês de dezembro na Inspeção de Inspeção Médica para avaliação de saúde (A FEDERAÇÃO, 1935, p. 2). Nesse sentido, percebe-se que a questão da saúde não foi apenas um pré-requisito burocrático para o ingresso no curso, ao existir uma preocupação com a imagem, não apenas corporal, de saúde física, mental e moral que a professora iria demonstrar aos seus alunos. A preocupação com a educação do corpo e a saúde do professor reflete o cuidado com o corpo do aluno, ao buscar uma educação integral mediante a união dos aspectos físicos, morais e pedagógicos que a Educação Física, por meio de suas práticas, seria capaz de proporcionar.

Destaco que as pretensões formativas expostas também estão de acordo com o que era esperado pela sociedade caxiense em relação as Escolas Normais. Na

busca por indícios que indicassem práticas consoantes com o âmbito estadual, encontro uma reportagem do jornal *O Momento* (1933, p. 1), reportando que a Educação Física desenvolvida no município, tanto na Escola Complementar de Caxias quanto no CSJ, objetivava a formação da disciplina, da moral, da ordem, e que suas práticas corporais proporcionam a saúde e a manutenção do equilíbrio físico e mental, elementos aliados e indissociáveis da formação do caráter ético e moral das normalistas e dos alunos caxienses.

Desse modo, depois de matriculadas e aptas a realizar o Curso Intensivo, as normalistas se deslocavam até Porto Alegre nas férias escolares para iniciar as aulas e práticas com Gaelzer. Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020), mesmo que não tenha realizado o curso, destacou que, em muitas conversas com outras professoras que fizeram o intensivo, foi discutido que as diretrizes metodológicas utilizadas se orientavam pelo Método Ginástico Sueco, mas que, no seu entendimento, eram mais complexas de colocar em prática por depender de alguns implementos que nem sempre as Escolas Normais possuíam.

Cabe ressaltar que o Método Alemão<sup>89</sup> era o que utilizava uma maior variedade de aparelhos em suas práticas. Apesar da narrativa de Aura Ribeiro Mendes afirmar que o Método Sueco era mais difícil de implementar nas aulas em função dos aparelhos, a ginástica sueca adotava em suas práticas, preferencialmente, apenas exercícios com o peso do próprio corpo. O Método Sueco foi criado por Pehr Henrik Ling entre os anos de 1804 e 1830, a partir da organização de aulas pautadas pela ginástica grega. De maneira geral, as práticas possuíam cunho pedagógico e social, partindo dos exercícios mais simples aos mais complexos, buscavam a beleza por seus benefícios corretivos e ortopédicos, a correta execução dos movimentos, bem como objetivavam a correção de possíveis imperfeições físicas (MORENO, 2015).

Em linhas gerais, até a implementação do Método Francês em 1931, muitos intelectuais brasileiros defendiam a implementação do Método Sueco nas escolas brasileiras, dentre eles Fernando de Azevedo, figura importante do movimento

---

<sup>89</sup> O Método Ginástico Alemão tinha como principal objetivo a preparação dos corpos para a defesa da pátria, apoiado em bases biológicas e de características extremamente nacionalistas. Johann Bernard Basedow iniciou um processo de estruturação das ginásticas na Alemanha, seguido pelos estudos de Johann Christoph Friedrich Guts-Muths, Adolph Spiess e Friedrich Ludwig Jahn. Dentre eles, Guts-Muths entendia que as práticas deveriam ser organizadas pelo Estado, realizadas diariamente e para toda população. Spiess possuía a preocupação de introduzir a ginástica nas escolas, objetivando dar o mesmo grau de importância às demais disciplinas escolares. Contudo, Jahn foi o principal responsável por difundir o método para a população, trouxe às práticas um caráter militarista e patriótico e criou termos próprios como *Turnen*, que na sua tradução significa ginástica (RAMOS, 1982).

escolanovista, por entender e considerar o método como o mais educativo e pedagógico no âmbito escolar. O Método Sueco era dividido em quatro grupos de exercícios ginásticos, dentre eles: a ginástica pedagógica, utilizada nas escolas sem a necessidade de aparelhos com ênfase na respiração, voltada para a saúde, evitando vícios posturais e doenças; a ginástica militar, direcionada às práticas militares de tiros e esgrima; a ginástica médica, baseada na pedagogia de cunho higienista, também com objetivos de eliminar vícios e defeitos posturais; e a ginástica estética, preocupada com as questões harmônicas do corpo, sobretudo com as práticas de dança e movimentos suaves (SOARES, 2012). A seguir, na Figura 29, um registro de uma aula pautada metodologicamente pelo Método Ginástico Sueco na década de 1930.

Figura 29 - Exemplo de uma aula fundamentada pelo Método Ginástico Sueco  
(Década de 1930)



Fonte: ESEF (193[?]). CEME, Porto Alegre/RS.

No registro, podemos observar algumas características discutidas até o momento. O registro integra uma coleção de fotografias de Frederico Gaelzer doadas ao CEME, que apresenta diferentes práticas corporais, esportivas e festivas em Porto Alegre e em municípios do interior do RS. A prática exposta, fundamentada pelo Método Sueco, aconteceu na Escola Complementar São José de Porto Alegre na década de 1930. Nela podemos observar que se encontram alunas em diferentes graus de adiantamento escolar, a utilização do uniforme branco caracterizando a

padronização, controle e higiene e a utilização do pátio da escola para a prática, o que normalmente ocorria tendo em vista que esse espaço é um potencializador

[...] da função educativa da escola e da demarcação muito mais clara da função da sala-de-aula. Ao possibilitar a reunião de um grande número de alunos(as), ao permitir e, porque não, servir como incentivo ao desenvolvimento de ações coletivas, ao possibilitar os ensaios para apresentações coletivas, o pátio escolar acaba por dar visibilidade, simbólica e material [...] (FARIA FILHO, 1998, p. 152).

Conforme Piccoli (2006), Frederico Gaelzer foi um adepto e entusiasta do Método Sueco, em função da sua formação escolar e profissional oriunda de países como Alemanha, Suécia, Estados Unidos, México e Uruguai, bem como das suas relações com a ACM, onde o Método Sueco e os exercícios calistênicos foram amplamente difundidos. Nesse sentido, as vivências e experiências de Gaelzer proporcionaram outras concepções sobre a Educação Física escolar no RS, a respeito das didáticas de ensino, dos conteúdos priorizados e dos métodos utilizados. Entendo que essas vivências proporcionaram a Frederico Gaelzer uma identidade, práticas e culturas docente híbridas, influenciadas pelas experiências produzidas no cotidiano de suas práticas, nas interações com outros sujeitos e com as outras culturas em que estava imbricado.

Segundo Lyra (2013), Frederico Gaelzer, a partir do Método Sueco, organizava as sessões de Educação Física em dois momentos distintos: o formal e o recreativo. Nas sessões destinadas às atividades de cunho recreativo, de lazer e práticas lúdicas, existiam os bailados, as marchas e os jogos, relacionando essas aulas com os aspectos psíquicos dos alunos. Já a parte dita como formal estava relacionada com as questões biológicas e fisiológicas, mediante as ginásticas e as séries calistênicas. No que diz respeito às séries calistênicas, existiam diretrizes quanto a maneira de condução de tais aulas, que se iniciavam com movimentos simples de flexão e extensão, após, continuava com os movimentos simétricos baseados em tempos e séries, pois desse modo a aula acontece com uma

[...] progressão gradual, contínua e alternada do mais simples ao mais difícil, harmonizada com motivos os mais atraentes e impulsionada por uma disciplina vantajosa, que torna a calistenia a base de todos os esforços em prol [*sic*] de uma educação física fértil de resultados (RIO GRANDE DO SUL, 1938, p. 14).

De acordo com Zilca Montanari (entrevista, 2008), existiram como práticas recorrentes nessas aulas, num primeiro momento, as marchas ornamentais, exercícios coordenados de segmentos superiores e inferiores, determinados por tempos, repetições e séries, e num segundo momento a parte recreativa. Na parte recreativa eram ensinadas brincadeiras, estafetas como bola ao túnel, bola aérea, pequenos e grandes jogos que se relacionavam com as aulas do ensino primário. Desse modo, no cenário apresentado, compreende-se que coexistiram diferentes formas e metodologias para organizar, planejar e desenvolver a Educação Física nas Escolas Normais do RS e, conseqüentemente, de Caxias do Sul, no período anterior à criação da ESEF, que variavam entre os três métodos ginásticos europeus.

É preciso mencionar também o fato de que o Brasil passava por um período governamental militarizado, visto que Getúlio Vargas priorizava em suas políticas educacionais o desenvolvimento do sentimento patriótico, da ordem e da disciplina, do desenvolvimento de uma identidade nacional, visto a crescente corrente imigratória que havia no país desde as décadas anteriores. Em contrapartida, também havia o surgimento de pensamentos pedagógicos divergentes de caráter civil influenciados pelo movimento escolanovista, em que as formas de conduzir a Educação Física também estavam em discussão.

Nesse sentido, o movimento escolanovista trouxe novos olhares para os sujeitos escolares e suas relações com os processos formativos, preconizando uma educação integral do aluno. Os esportes e os jogos receberam gradativamente maiores espaços nas aulas de Educação Física ao proporcionar em suas práticas um maior interesse, decorrente da facilidade de aprendizagem, dinâmica, motivação e imprevisibilidade dos movimentos. Quando utilizados de forma educativa, trazem outra concepção formativa que atravessa o desenvolvimento físico, ao promover as dimensões disciplinar, moral e intelectual dos alunos de outra forma. As ginásticas são conduzidas por meio do exemplo do professor, da autoridade, já os esportes e jogos provocam o pensamento crítico mediante as experiências, sensibilidades e liberdades vivenciadas (SCHNEIDER, 2003).

Foi nesse contexto histórico apresentado que muitas normalistas caxienses buscaram algum tipo de conhecimento acerca das formas de organizar, estruturar e ensinar Educação Física escolar. Porém, como menciona Gemma Callegari (entrevista, 2020), existiam esses “[...] cursos de Educação Física, de três meses, nos meses de férias, mas um curso de Educação Física numa Escola de Educação Física

*não tinha*”. Além disso, tanto Gemma Callegari como Aura Ribeiro Mendes tinham conhecimento do curso, da ida de algumas professoras até a capital, no entanto, para o período pesquisado existia uma resistência muito grande das famílias caxienses em deixar suas filhas irem até Porto Alegre sozinhas para um curso de algumas semanas.

Essa rigidez disciplinar, o cuidado com a imagem e a moral familiar, os bons costumes e comportamentos, os modos de agir e de se portar em sociedade estão presente nas narrativas das professoras Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher. No contexto da sociedade de Caxias do Sul essa cultura sempre foi valorizada, sobretudo pelos vínculos e relações entre as instituições familiar, escolar e religiosa, e nesse sentido, compreendo que se faziam “[...] necessários alguns sutis ensinamentos: o aprendizado do silêncio, da modéstia, da aceitação do existente como necessário, da obediência como condição da vida cotidiana.” (BOTO, 2011, p. 68).

Além disso, cabe discutir o papel atribuído às mulheres naquela sociedade. Segundo Goellner (2005), até o início da década de 1930, a estrutura social brasileira era extremamente conservadora, o que limitava a participação das mulheres em espaços públicos, em círculos sociais, particularmente em espaços voltados às práticas corporais e esportivas. Para que conseguissem adentrar tais espaços, as mulheres deveriam ter anuência familiar, especialmente do pai ou marido, ou ainda ter a coragem de enfrentar este tipo de situação, uma vez que sua formação educacional estava direcionada à constituição de boa esposa e mãe. Ademais, a mulher, do ponto de vista biológico, era considerada de natureza dócil e frágil, e os discursos que circulavam alertavam que as práticas corporais e esportivas poderiam masculinizar e enfraquecer o corpo feminino.

Mesmo não estando diretamente relacionado ao Curso Intensivo de Educação Física, é importante destacar também que Frederico Gaelzer ministrou diversos cursos e palestras voltados à Recreação Pública e Lazer<sup>90</sup> na capital Porto Alegre e em diferentes municípios do RS entre as décadas de 1920 e 1940. Tais cursos

---

<sup>90</sup> Conforme Feix (2003), essa iniciativa de Frederico Gaelzer no RS está relacionada com os seus estudos e trabalhos em países como EUA, México e Uruguai, onde vivenciou projetos recreativos em parques e praças construídos pelas administrações públicas. Tais iniciativas ainda contavam com programas de esporte, cultura e recreação para uso da população em geral. Além disso, o campo da Educação Física, do Lazer e da Recreação eram meios importantes de formação de um novo projeto de cidadão que visava, por meio de novas práticas corporais e esportivas, constituir uma nova identidade para as futuras gerações, preparando, assim, uma sociedade capitalista e industrializada, que estava em formação desde o início do século XX.

possuíam cunho educativo e foram destinados às professoras e normalistas, com o intuito de democratizar as práticas recreativas e de lazer, o acesso aos jogos, bem como buscavam a criação de espaços públicos nesses municípios. Além disso, tais práticas visavam uma formação infantil fundamentada na tríade físico, cívico e moral, e na disciplinarização e prevenção de vícios para o público juvenil (FEIX, 2003).

Em busca de outros indícios documentais, foi encontrado um registro de Frederico Gaelzer em Caxias do Sul com uma turma de normalistas. Os vestígios documentais indicam que o curso realizado no município estava relacionado com as questões de recreação e lazer, um dos campos de dedicação do professor. Na Figura 30, apresento o registro de Gaelzer com as normalistas no município:

Figura 30 - Frederico Guilherme Gaelzer com normalistas em Caxias do Sul (1950)



Fonte: ESEF (1950). CEME, Porto Alegre/RS.

A fotografia se refere ao trabalho desenvolvido por Frederico Gaelzer em relação à recreação pública em parques e praças, à implantação dos Jardins de

Recreio<sup>91</sup>, das Colônias de Férias<sup>92</sup> e de práticas recreativas direcionadas para as crianças no âmbito escolar. Desse modo, as incursões do professor nos municípios proporcionavam para a sociedade, sobretudo para aquelas próximas a parques e praças “[...] um espaço para recrear, brincar, praticar esporte e participar de atividades culturais. O trabalho era desenvolvido com supervisão e orientação de professores e técnicos da área da Educação Física.” (FEIX, 2003, p. 23).

Compreendo que essas práticas também foram importantes nos processos formativos das normalistas, pois apresentaram atividades de caráter mais lúdico, estafetas, brincadeiras e jogos, com a utilização de materiais e equipamentos que possivelmente foram apropriados e passaram a compor um conjunto de saberes que puderam ser aproveitados em suas trajetórias docentes. Para Certeau (2014), cabe ressaltar que cada indivíduo utiliza de seu capital cultural para atribuir mais ou menos significados e importância em relação a determinadas práticas, aos recursos espaciais e materiais disponíveis, às suas vivências e experiências, e a tantos outros elementos que são experienciados na sua constituição enquanto docente.

Todavia, Zilca Montanari, uma das professoras formadas pela ESEF, entende que o Curso Intensivo de Educação Física não proporcionava o mesmo preparo que a formação superior recebida posteriormente pelas caxienses, considerando que

*[...] se preparava assim rapidamente os professores para dar uma Educação Física sem aquele embasamento que nós tínhamos do corpo humano, não é? Da anatomia, da cinesiologia, da fisiologia e tudo aquilo. Porque não tinha formados em todo o Rio Grande do Sul. O projeto do governo foi arrebanhar quem gostava de Educação Física, dar esse preparo e começar a lançar gente formada em Educação Física no Rio Grande do Sul (ZILCA MONTANARI, entrevista, 2008).*

De fato, um curso intensivo realizado num pequeno espaço de tempo, em poucas semanas, com conteúdos condensados e agrupados, em sessões diárias, com excesso de informações sem uma devida crítica, reflexão e discussão não possui

---

<sup>91</sup> Os Jardins de Recreio eram destinados ao público infantil e realizados em praças e parques, com práticas semelhantes aos jardins de infância. Para Feix (2003, p. 50), “As necessidades da recreação popular interferiram na demanda de adaptação do meio ambiente das áreas verdes e locais públicos de lazer, como a criação de recantos infantis conhecidos como ‘playgrounds’, área de jogos esportivos, bibliotecas públicas, locais para ginástica ao ar livre, estádios de atletismo”.

<sup>92</sup> As Colônias de Férias aconteceram em alguns locais de Porto Alegre, nos municípios de Garibaldi, Farroupilha, Flores da Cunha, São Francisco de Paula, Torres e Rio Grande. Assim, as crianças dormiam, se alimentavam e tinham as práticas nestes espaços durante alguns dias ou semanas, com atividades físicas das mais variadas, estafetas, jogos e ginásticas, e ainda contavam com momentos de hora cívica com hasteamento de bandeiras, canto do hino nacional, desfiles e apresentações culturais (LICHT, 2013).

a mesma estrutura e organização que um curso a nível superior. Com isso tonava-se evidente que o crescimento da Educação Física no RS trazia consigo a necessidade de aumentar o preparo pedagógico e didático, os tempos dedicados a cada campo do saber, bem como as diferentes atividades aprendidas pelos futuros docentes que viessem a trabalhar com a Educação Física escolar. Do mesmo modo, os conhecimentos e atribuições do professor de Educação Física escolar estavam sendo ampliados, fatores que não possibilitaram mais a compactação desses conhecimentos em um Curso Intensivo de algumas semanas (LYRA, 2013).

Esta ascensão da Educação Física, seja no espaço escolar ou na sociedade, trouxe para debate os rumos, as diretrizes, as práticas adotadas juntamente com a preocupação com a formação de professores especializados, o que configurou um cenário propício<sup>93</sup> para a criação de uma escola padrão de caráter civil. Desde 1929, havia a intenção do Ministério da Guerra de implementar uma escola nacional superior de Educação Física, iniciativa que recebeu diversas críticas, especialmente da Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>94</sup>. Esta associação era contrária a iniciativa do Ministério da Guerra, pois sugeria a criação de uma escola ligada à Universidade do Rio de Janeiro. A pauta voltou fortemente à discussão no VII Congresso Nacional de Educação, promovido pela ABE em 1935, que teve como principal temática a Educação Física (MELO, 2007).

Contudo, a constituição de uma escola superior de caráter civil ocorreu mediante o Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, que possibilitou a criação na Universidade do Brasil da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), fato defendido pela ABE. Tal promulgação expressou a preocupação em defender que apenas professores normalistas especializados em Educação Física viessem a ministrar aulas em instituições estaduais de primeiro grau em todo Brasil. Porém, nem sempre o prescrito é praticado, como observado nas narrativas das professoras Aura Ribeiro Mendes e Julita Schumacher. Foi comum ao longo das décadas de 1930 e 1940 a presença de militares nas Escolas Normais pesquisadas.

---

<sup>93</sup> O período de 1930 a 1947 possuiu muitos movimentos para afirmação e desenvolvimento da Educação Física pelo Brasil. Foram criadas diferentes instituições relacionadas ao campo, como: a EsEFEx, a ENEFD, a Juventude Brasileira, o Conselho Nacional de Desportos e a Confederação Brasileira de Desportos Universitário (CASTELLANI FILHO, 2013).

<sup>94</sup> De acordo com Vieira (2017, p. 24), “A fundação da ABE foi o resultado da reunião de professores, normalistas, jornalistas, médicos, advogados e engenheiros em torno de um objetivo manifesto: sensibilizar a nação para a questão educacional que, segundo a leitura desses intelectuais, mesmo após o advento da república, permanecia à margem das iniciativas do Estado”.

A ENEFD acabou se tornando o modelo para a criação e funcionamento de outras instituições de nível superior em todo território nacional visando à formação de professores civis de Educação Física. A partir disso, também se fez necessário a adoção de um método oficial de Educação Física que seria o balizador das aulas e práticas pelas instituições, o que suscitou muitas discussões à época. Embora o Método Francês tenha sido oficialmente adotado pela ENEFD, ele foi duramente criticado por diferentes pensadores e também pela ABE. Saliento que Frederico Gaelzer também era contrário à adoção do Método Francês e um defensor do Método Sueco para formação em todos os graus da Educação Física escolar.

Para Soares (2012), foi ao longo das décadas de 1920 e 1940 que muitos educadores começaram a questionar as diretrizes médicas-higienistas e as práticas militares adotadas pela Educação Física escolar. Também é um período embrionário na constituição dos primeiros cursos específicos voltados ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores, em que foram realizadas muitas discussões e críticas sobre esses modelos a partir do entendimento sobre novas concepções de cuidados com a infância, dos pressupostos expostos pelo escolanovismo, e do confronto frente as pedagogias científicas-biológicas.

Desse modo, considero que a iniciativa do governo estadual, conduzida pelo professor Frederico Gaelzer, mediante o Curso Intensivo de Educação Física visando difundir os conhecimentos sobre a Educação Física no RS, se constituiu como um dos primeiros movimentos para implementação da disciplina em caráter de obrigatoriedade nas instituições escolares do RS. O Curso Intensivo também buscou oferecer as bases mínimas de conhecimento teórico e prático para o desenvolvimento de uma aula de Educação Física, e ainda pretendeu estabelecer um modelo pedagógico e didático unificador que direcionasse as práticas formativas voltadas às normalistas.

Ressalto ainda que os cursos e palestras de Recreação Pública e Lazer oferecidos em diferentes localidades do RS tiveram influências no ensino normalista em relação à Educação Física, por aproximar as alunas das práticas relacionadas ao seu futuro campo de atuação, o ensino primário. Logo, o aumento da demanda por professoras especializadas no RS e a procura pelo Curso Intensivo de Educação Física, juntamente com os movimentos nacionais de criação de Escolas Superiores no Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo, acabaram se tornando embriões para mobilização e criação da ESEF em 1940.

## 4.2 RESSONÂNCIAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RS NO ENSINO NORMAL CAXIENSE

*“Desejando o Governo do G<sup>al</sup> Cordeiro de Farias, difundir, no Rio Grande do Sul, conhecimentos relacionados ao progresso que vem tendo a Educação Física na formação de uma juventude forte e sadia, e, necessitando para tal fim da formação de professores, de técnicos e de médicos especializados, para a perfeita compreensão de todos os misteres a ela ligados, criou [...] a ‘Escola Superior de Educação Física’ [...]”.*

(ESEF, 1943, p. 2).

Nos anos finais da década de 1930, foram criadas Escolas Superiores de Educação Física, de caráter civil, em alguns estados brasileiros. A criação, implementação e regulamentação dessas escolas demonstrava a representatividade da Educação Física para os projetos educacionais brasileiros, visto que a formação objetivada pelos Cursos Normais estava vinculada ao ensino de técnicas didáticas, de fundamentos científicos, pedagógicos, psicológicos e biológicos para posterior atuação docente no ensino primário. Contudo, existia uma lacuna que ainda não contemplava a formação teórica e prática necessárias a um exercício docente satisfatório para o campo da Educação Física escolar.

Saliento que diferentes investigações já abordaram a temática da constituição da ESEF<sup>95</sup>. Nesse sentido, busco conduzir a escrita desta seção mediante os aportes narrativos das professoras Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari, Julita Schumacher e Zilca Montanari, cotejando com os documentos institucionais, documentos legais, jornais e registros fotográficos. Ademais, busco dar sentido e significado às representações dessas professoras a partir das vivências e experiências, discutindo e analisando as influências destes processos formativos no ensino normalista caxiense.

A publicação do Decreto nº 1.212, de 17 de abril de 1939, que constituiu a ENEFD, possibilitou que novas oportunidades formativas fossem ofertadas aos interessados em se tornar professores Licenciados em Educação Física, porém da

---

<sup>95</sup> Dentre os principais estudos, posso citar Begossi (2017) e Lyra (2013) que abordam além da criação da ESEF, os conteúdos, disciplinas, saberes, correntes pedagógicas e tantos outros aspectos desta instituição.

mesma forma, determinou que novas medidas deveriam ser estabelecidas para os rumos da disciplina em todo território brasileiro. O Artigo 35 do referido Decreto determinou que a partir de 1 de janeiro de 1941 ficaria

[...] exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais de ensino superior, secundário, normal e profissional), em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física (BRASIL, 1939, s/p).

Além disso, o Parágrafo Único menciona que, para as instituições particulares, caso específico da ENSJ, se aplicará a mesma exigência, seja em nível de “[...] ensino superior, secundário, normal e profissional, de todo o país, a partir de 1 janeiro de 1943.” (BRASIL, 1939, s/p). No RS, a mesma normativa de obrigatoriedade foi promulgada em 1945, mediante a Lei nº 8.063, de 10 de outubro do mesmo ano, em seu Artigo 100, estabelecendo a Educação Física em caráter obrigatório em todos as instituições do Estado, nos âmbitos do ensino primário, secundário e normal (RIO GRANDE DO SUL, 1945).

Desse modo, a ESEF<sup>96</sup> do RS foi inaugurada em 6 de maio de 1940, e teve como primeiro diretor o capitão da Brigada Militar<sup>97</sup>, Olavo Amaro da Silveira. Seu quadro de professores era composto fundamentalmente por médicos e militares que eram graduados pela EsEFEx ou pela ENEFD. Grande parcela destes militares tinha que dividir seu tempo de trabalho entre a ESEF e as suas funções na Brigada Militar (ESEF, 1943).

Para além das motivações expostas na seção anterior, outro grande estímulo para a constituição da ESEF foi a promulgação desse Decreto, o que amparou legal e pedagogicamente a disciplina, e também estabeleceu a obrigatoriedade de um professor Licenciado em Educação Física em todos os âmbitos escolares, inclusive nos níveis superior e normal (LYRA, 2013). Menciono o nível superior, pois ao longo

---

<sup>96</sup> Em 1939, foi criado o Departamento de Educação Física do Estado do RS (DEEF/RS). Este órgão de caráter técnico era subordinado à Secretaria de Educação do Estado, e possuía como atribuições: dirigir, orientar e fiscalizar a prática da Educação Física nas instituições escolares, públicas e privadas, nos institutos e associações de ginásticas e esportes, além de formar pessoal técnico em Educação Física e esportes (MAZO, 2005). Conforme a autora, foi por meio do DEEF/RS que a ESEF foi criada, estando sob a tutela do Estado entre 1940 a 1969, como a única instituição de Educação Física de grau superior no RS. A sua vinculação à UFRGS aconteceu no ano de 1969.

<sup>97</sup> No RS a Polícia Militar é chamada de Brigada Militar em função de sua constituição histórica. Além das características inerentes à polícia, a nomeação se dá em razão de o Estado fazer divisa territorial com a Argentina e o Uruguai, e desse modo, também foi entendida historicamente como uma “brigada” de proteção às fronteiras e soberania brasileira.

da década de 1940 os docentes médicos e militares vão sendo substituídos por professores civis graduados pela própria ESEF, e as Escolas Normais pela inserção na ENDC e ENSJ das professoras entrevistadas entre os anos de 1941 a 1949.

Destaco que as professoras caxienses não estavam alienadas ao que acontecia social e legalmente em âmbito estadual e nacional. Isso torna-se evidente em suas narrativas, ao identificar que a Educação Física era uma oportunidade de trabalho na rede estadual e municipal de ensino, um campo ainda pouco explorado, com escassos professores graduados a nível superior, mas também uma oportunidade de ganhar autonomia e independência. Ressalto que esta busca também ocorreu pela motivação recebida de seus professores dos Cursos Normais ou Ginasiais.

Nesse sentido, em Caxias do Sul geralmente as normalistas que possuíam as melhores notas na maior parte das disciplinas, que manifestavam bons níveis de saúde física e mental, boas aptidões físicas nas ginásticas e nos esportes, ou se destacavam de algum outro modo nas aulas de Educação Física, eram convidadas a continuar a formação pela ESEF. Um destes exemplos é o de Gemma Callegari (entrevista, 2020) ao destacar que a “[...] *professora de português, me orientou para fazer o vestibular em Porto Alegre*”, porém para Julita Schumacher, que ingressou no final da década de 1940, a grande influência foi de suas amigas já formadas pela ESEF, Beatriz Pierina Manfro e Therezinha C. Manfro.

Contudo, essa escolha era permeada por tensões e negociações, pois no contexto caxiense a família era a base de referência ética e moral para os ensinamentos de uma vida em sociedade, mediante a prática do exemplo, da disciplina, da obediência, da responsabilidade, do auxílio com as tarefas domésticas, bem como com as práticas religiosas (LUCHESE, 2016a). Além disso, o pensamento do contexto histórico “[...] que junto com a dominação de classe passava a dominação do sexo masculino sobre o feminino, vinha pela imprensa, pela escola, pela igreja, dissolvidas nas instituições políticas e sociais.” (LOURO, 1986, p. 29).

Portanto, a escolha de se deslocar para Porto Alegre e cursar Educação Física não era uma tarefa fácil, pois para uma moça “[...] *sair sozinha daqui com uma mala na mão para estudar sozinha em Porto Alegre não dava, não entrava. Agora elas vão. Mas não entrava, a minha mãe quase ficou louca!*” (ZILCA MONTANARI, entrevista, 2008). Essa relutância familiar também se faz presente na narrativa de Julita Schumacher (entrevista, 2020), no momento em que

*[...] havia contrariedade do meu pai não me deixar ir para Porto Alegre, pois achava que lá eu iria me perder. Mas a minha mãe muito valente disse: “ela vai!” E lá fui eu, fiquei seis meses sem voltar para casa, era difícil, não tinha jeito tinha que ficar por lá.*

Percebe-se que em ambos os casos existia a resistência da família, porém a narrativa de Julita expõe a importância que a mulher caxiense possuía nas decisões familiares já no final da década de 1940, de modo a não ser mais submissa, mas participativa das decisões do futuro dos filhos e também do lar. Conforme Certeau (2014), alguns destes elementos ajudam a compreender as formas como aquelas mulheres acabaram utilizando tais representações e discursos que circulavam no contexto sobre o que a sociedade, a família e o Estado esperavam delas, mas ao mesmo tempo possibilitam identificar quais foram as formas de resistência e as subversões nas práticas cotidianas e nas convenções sociais.

Assim, para ingressar na ESEF, o candidato(a) deveria se submeter a um exame de seleção, composto por prova teórica e prática. Alguns jornais em circulação na capital Porto Alegre publicavam sempre no mês de novembro ou dezembro o edital ou matéria de convocação. Já os jornais de circulação local, apresentavam pequenas notas em suas páginas que alertavam que as instruções sobre o exame deveriam ser obtidas na Secretaria da Prefeitura Municipal. Além disso, os jornais locais indicavam quais eram os procedimentos necessários e a documentação exigida para a realização da prova, que normalmente acontecia do mês de março do ano seguinte (O MOMENTO, 1942, p. 2).

Para Lyra (2013), existia uma característica militarizada e médica modeladora de proposta de Educação Física na ESEF que possuía relações com os pensamentos pedagógicos tanto da ENEFD quanto da EsEFEx. Nesse sentido, o formato adotado para avaliar os futuros alunos era composto por uma banca de professores, mediante a aplicação de provas teóricas e físicas e que, ao término dos exames, determinavam se o aluno havia cumprido os “índices regulamentares” ou não. Isso torna-se recorrente nas diferentes narrativas das professoras, pois

*[...] tinha a banca examinadora. A gente recebia um subsídio<sup>98</sup> e tinha que preencher tudo. Na parte de línguas, coisa incrível eu nunca tinha visto, porque aqui na Duque não havia professor de inglês, eu estudei latim, mas*

---

<sup>98</sup> Refere-se a uma espécie de prova em formato de polígrafo com questões objetivas e dissertativas.

*inglês não. A banca examinadora sentava no alto e a gente chegava para fazer exame [...] (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

As características militares e competitivas nesses exames seletivos faziam parte de um conjunto de práticas e culturas advindas da formação destes professores. Os primeiros docentes da ESEF eram, em sua maioria, procedentes da Brigada Militar, sendo que uma parcela destes sujeitos foi formada pela ENEFD ou pela EsEFEx no Rio de Janeiro (BEGOSSI, 2017). Em busca de indícios que apontassem no mesmo sentido, destaco um excerto de Zilca Montanari (entrevista, 2008) relatando que: “*A prova prática tinha que correr cinquenta metros em nove segundos, saltar oitenta centímetros, sei lá a que distância*”, e também era comum “*Salto, corrida, tudo. Dardo e peso não, mas a corrida, o salto sim. Salto em altura [...]*” (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).

Os médicos também se faziam presentes nestas avaliações ao solicitar exames de saúde para matrícula ou para algum candidato(a) que apresentasse um certo tipo de irregularidade em seu exame de seleção. No documento *Resultados da Inspeção Médica* (1940b), por exemplo, são requisitados pela junta médica radiografias do tórax para verificar possíveis problemas do sistema respiratório, exames cardíacos, eletrocardiogramas, exames sanguíneos e de urina. Além disso, se o candidato(a) tivesse diagnosticado alguma patologia, poderia ser submetido a outros testes, como o de ergoespirometria, e em outros casos, se considerados de “fragilidade física”, a matrícula era aceita, mas condicionada a um trabalho adicional ao longo do curso para “correção do problema”.

O objetivo da inserção médica nos exames de seleção era o de apontar quais alunos possuíam as melhores aptidões físicas, identificar aqueles que possuíam alguma deficiência ou fraqueza, para assim orientar os melhores exercícios corretivos ou regenerativos. Nesse sentido, os discursos e as representações atribuídas aos médicos visavam a construir um “[...] caráter de cientificidade, [que] ultrapassaram os limites estritos do tratamento de doenças e atribuíram para si também o campo da prevenção dos males.” (BEGOSSI, 2017, p. 61).

A primeira edição do Curso Normal de Educação Física foi desenvolvida com duração total de um ano e com aulas em turno integral, manhã e tarde. No total 177 sujeitos se candidataram ao exame de seleção e 124 foram aprovados, sendo 98 do sexo feminino e 26 do sexo masculino, formando no final do ano 107 alunos (ESEF, 1940a). Segundo Mazo (2005), é possível observar que esse panorama de matrículas

e formações no Curso Normal de Educação Física, predominantemente femininas, permaneceu ao longo da década de 1940. Na conjuntura histórica, o discurso vigente difundia que o exercício docente recaia apenas como uma profissão da mulher, visto que o homem deveria se dedicar a ofícios considerados mais rentáveis e que proveriam o sustento da família.

A ESEF oferecia diferentes modalidades<sup>99</sup> de cursos relacionados à Educação Física, cada um com suas particularidades e para públicos diferenciados, dentre eles: *Curso Normal de Educação Física* de 1940 a 1956; *Curso Superior de Educação Física* de 1941 a 1955 em período de dois anos e de 1956 a 1970 em três anos; *Curso de Medicina de Educação Física e dos Desportos* entre 1941 a 1968 de forma intermitente; *Curso de Técnica Desportiva* entre 1941 a 1968 de forma intermitente; *Curso de Treinamento e Massagem* entre 1942 a 1954 de forma intermitente, *Massagem* de 1965 a 1970; e *Recreação* apenas em 1964 (LYRA, 2013).

O Curso Normal da ESEF habilitava as professoras com a titulação de “Normalistas Especializadas em Educação Física”, formação atualmente equivalente ao grau médio. Todavia, estas formandas atribuíam um sentimento e um significado diferenciado ao se declarar como professoras de Educação Física graduadas em nível superior (LYRA, 2013). Quando questionada em relação à temática, Julita Schumacher (entrevista, 2020) rememorou os mesmos elementos, pois “O *Curso Normal era para quem já tinha o magistério, fazia o Curso Normal durante um ano*”, já que quem era oriunda do ginásio “*la direto para o superior. Para mim foi uma coisa maravilhosa, porque encurtou todo o período para que eu pudesse começar a trabalhar*”, porém com duração de dois anos. O Curso Superior teve início no ano de 1941, foi estruturado com disciplinas semelhantes às do Curso Normal, porém diluídas ao longo de dois anos e com aulas em turno único (ESEF, 1940a).

Contudo, a partir do Decreto-Lei nº 9.193, de 23 de abril de 1946, todos os diplomados pelo “Curso Normal de Educação Física” viriam a dispor de todos os privilégios e regalias dos Licenciados em Educação Física, ou seja, mesmo grau que o Curso Superior. Ressalto que estas análises e discussões são pertinentes, pois a ENDC e a ENSJ tiveram, ao longo das décadas de 1940 e 1950, professoras oriundas

---

<sup>99</sup> O objetivo nesta pesquisa é o de pesquisar e analisar apenas o Curso Normal e o Curso Superior em Educação Física, visto que eram os cursos que habilitavam as docentes a atuar nas Escolas Normais e também foram os cursos em que as entrevistadas estiveram inseridas. Para saber mais sobre os demais cursos, ver Begossi (2017) e Mazo (2005).

do Curso Intensivo como Claudia Sartori Corsetti, posteriormente graduada pela ESEF, professoras do Curso Normal como Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Zilca Montanari e também do Curso Superior, caso de Julita Schumacher.

As práticas vivenciadas pelas professoras mencionadas foram híbridas e influenciaram seus modos de atuação docente na ENDC e na ENSJ, pois foram resultados de “[...] mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais [...]” (VIDAL, 2009, p. 30). A construção de uma identidade foi influenciada pelas experiências e vivências formativas, pelas condições espaciais, temporais e materiais pelas quais ocorreram estes processos, assim como o nível de desenvolvimento social, cultural, pedagógico e profissional das docentes (NÓVOA, 1995).

Em 1940, primeiro ano de funcionamento da ESEF, o currículo era composto por cerca de 20 disciplinas, e o quadro docente reservado fundamentalmente aos médicos e militares. Os indícios narrativos indicam a presença de polígrafos para as aulas teóricas de “[...] *Cinesiologia, História da Educação Física. Teoria quem nos davam eram os médicos. Anatomia, Fisiologia, tudo ficou no esquecimento, mas eu fiz.*” (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020). Corroborando tais informações, Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020) rememora que existiam cerca de “[...] *20 matérias entre as práticas e as teóricas. Tinha Higiene, Pedagogia da Educação Física, corridas, lançamentos de dardo, peso e disco, aulas de ginástica rítmica [...]*”.

Mesmo que em grande parte o quadro docente fosse composto por médicos e militares, o que pressupõem certa rigidez, disciplina e obediência – características destes campos –, as professoras Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher apresentaram diferentes representações sobre os seus professores da ESEF. Mesmo passando pelas mesmas experiências, as representações podem ser semelhantes ou distintas, pois apresentam os diferentes modos pelos quais os sujeitos interpretam e significam o contexto social onde estão imbricados, e ainda se dão conforme o seu capital cultural (CHARTIER, 1991).

Nesse sentido, as lembranças são manifestações individuais dessas professoras, contudo se apresentam como fragmentos de fatos e/ou ações vivenciados de forma coletiva, e por esses motivos, para Gemma Callegari,

*[...] a única relação é que todos os professores, a não ser as mulheres que tinham se formado na primeira turma, os professores eram todos de sargento para cima na vida militar. Mas eu não posso dizer que por ter sido dado por homens fosse uma coisa mais rígida, não! (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020).*

O período vivenciado por Gemma no curso ainda era embrionário, pois ela fez parte de uma das primeiras turmas, logo o quadro docente era composto quase que em sua totalidade pelos militares. Apesar disso, suas memórias indicam que os professores militares conduziram as aulas de Educação Física dentro de uma normalidade esperada para um ambiente acadêmico, sem que houvessem abusos autoritários ou práticas arbitrárias. Aura Ribeiro Mendes, também aluna de uma das primeiras turmas, destaca que

*[...] quase todos eram militares da brigada. O diretor era o Capitão Olavo da Silveira do exército. Ele era do exército! Tinha o tenente Moreira, que era aquele “suspense” das alunas porque ele era o tipo do soldado da brigada. Mas ele era enérgico, todo mundo ficava encolhido porque ele não tinha “mãos a medir” para chamar atenção da turma (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).*

As representações de Aura já indicam um caráter mais forte ligado às práticas de disciplina, que necessitavam de uma maior obediência quando menciona a questão do “tipo do soldado da brigada”, ao relacionar e caracterizar o tenente como um estereótipo do soldado. Compreendo que os termos empregados por Aura, “enérgico” e “mãos a medir” se referem às práticas do tenente ligadas a “[...] fins direcionados especificamente para o adestramento, a disciplinarização, a formação moral e física [...]”, práticas comuns para a formação do soldado que também estavam imbricadas às práticas escolares do contexto (GOELLNER, 1992, p. 69). Na mesma direção que Gemma Callegari, a professora Julita Schumacher destaca que o Major Jacintho Targa ocupava o cargo de

*[...] diretor [mas] era uma pessoa maravilhosa e ele tinha também na escola o curso para os militares que faziam um ano e iam para os quartéis como professores de Educação Física. Até eu ter saído da escola ainda era o Coronel Otávio que que administrava a escola [...] (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

Desse modo, reitero que as memórias são coletivas e plurais, constituídas por muitas tramas de lembranças, pelos seus encadeamentos, pelos pontos de encontro das manifestações destas lembranças, ou também nas suas interrelações que são

compartilhadas socialmente em que os sujeitos estão imbricados. Porém, a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, construída socialmente a partir das relações entre os sujeitos, dos grupos que pertencem, do contexto no qual se inserem, de forma representativa e que não necessariamente apresentam similaridades (HALBWACHS, 2006).

No entanto, ao final da década de 1940, período em que Julita Schumacher cursa Educação Física na ESEF, torna-se evidente uma mudança no quadro docente. Os professores médicos e militares estavam sendo substituídos gradativamente por professores civis, pois como menciona Julita

*[...] de militar eu só tive na cinesiologia, porque eram mulheres. Tinha a professora Olga, a esposa do diretor, dona Dinah<sup>100</sup> parece que era, não me lembro. Mas eram professores especializados em Educação Física formados, porque não tinha jovens era tudo gente madura (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

Tanto a narrativa de Gemma quanto de Julita indicam a presença das mulheres no quadro docente da ESEF. Muitas mulheres, depois de formadas, foram convidadas pela instituição para compor o quadro docente na função de “professoras auxiliares”, com intuito de dar suporte ao professor responsável, militar ou médico. Essa mudança aconteceu quase que em sua plenitude ao longo da década de 1950, inclusive com a inclusão de professores homens (BEGOSSI, 2017). A inserção feminina no quadro docente foi resultado direto do percurso formativo destas alunas, pois tiveram privilégios para seleção aquelas que se destacavam fisicamente em alguma modalidade, em algum esporte ou enquanto atuavam como atletas em clubes do Estado (MAZO, 2005).

No que tange este ponto, podemos conjecturar que os saberes experienciais, aqueles advindos das práticas físicas, foram os mais relevantes para determinar quais alunas iriam fazer parte do corpo docente da ESEF. Esta concepção pedagógica entende que o docente sabe como agir perante ao inesperado ou a situações já vivenciadas para solucionar possíveis problemas nas aulas, pois sabe fazer uso de sua bagagem prática que o possibilita usar aquilo que já experienciou em outras

---

<sup>100</sup> Conforme documento *Histórico da Escola Superior de Educação Física (1940a)*, chama-se Dinah Peçoits Targa. A professora Dinah Targa casou no ano de 1941 com o Major Jacintho Francisco Targa, que posteriormente seria professor e diretor da ESEF (FIEP BULLETIN, 2012).

ocasiões, fornecendo, assim, certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola (TARDIF, 2010).

Além disso, eram convidadas para lecionar disciplinas e práticas consideradas adequadas ao corpo feminino, como os exercícios ginásticos, as danças, o canto e os esportes sem contato, ao considerar que essas atividades favoreciam a questão da feminilidade com os movimentos suaves e que, assim, não prejudicariam a região pélvica. Cabe ressaltar ainda que esse movimento também foi desencadeado pelas mudanças curriculares do Curso Normal de Educação Física, ao subdividir algumas disciplinas em práticas masculinas e femininas, expostas no Quadro 9:

Quadro 9 - Disciplinas do Curso Normal de Educação Física (1940 a 1955)

<b>Disciplinas do Curso Normal de Educação Física</b>	
<b>1940/1942</b>	<b>1955</b>
Anatomia e Fisiologia Humanas	Anatomia e Fisiologia Humanas
Biometria	Biometria
Canto Coral	<i>Canto Coral e Ritmo</i>
Cinesiologia	Cinesiologia
Desportos Aquáticos	<i>Desportos Aquáticos Masculinos</i>
	<i>Desportos Aquáticos Femininos</i>
Desportos de Ataque e Defesa	Desportos de Ataque e Defesa
Desportos Terrestres Coletivos	Desportos Terrestres Coletivos
Desportos Terrestres Individuais	Desportos Terrestres Individuais
Educação Física Geral	<i>Educação Física Geral Masculina</i>
	<i>Educação Física Geral Feminina</i>
Fisiologia Aplicada (a partir de 1941)	Fisiologia Aplicada
Fisioterapia	Fisioterapia (Massagem)
Ginástica Rítmica	Ginástica Rítmica
Higiene Aplicada	Higiene Aplicada
História e Organização da Educação Física e dos Desportos	História e Organização da Educação Física e dos Desportos
Metodologia (a partir de 1941)	Metodologia Aplicada
Metodologia da Educação Física	Metodologia da Educação Física
Psicologia Aplicada (a partir de 1941)	Psicologia Aplicada
Socorros de Urgência	Socorros de Urgência
Traumatologia Desportiva (a partir de 1941)	Traumatologia Desportiva
Ginástica de Aparelhos e Pesos e Halteres	<i>Música</i>

Fonte: Elaborado por Begossi, Mazo e Lyra (2019).

Apresento o Quadro 9, pois, a partir das disciplinas cursadas pelas professoras, podemos compreender um pouco do processo formativo e obter indícios de quais

práticas foram apropriadas e utilizadas com mais frequência em seus cotidianos nas Escolas Normais pesquisadas. Para isso, é preciso compreender que algumas disciplinas como, por exemplo, Desportos Aquáticos ou Ginástica de Aparelhos não eram contempladas nas instituições normalistas em função da estrutura física, no entanto, outras indicam porque:

*[...] as vezes a gente jogava vôlei, fazia uma Educação Física de correr uma distância boa, fazia ginástica, ginástica mesmo, onde a professora colocava uma aluna como modelo e a gente seguia [...] fazia jogos, lembro bem que a gente caminhava em cima daquelas traves [...]. Caçador de vez em quando, newcomb, a gente jogava newcomb, era isso aí (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).*

Em outro excerto narrativo de Carmen Lucia Duso (entrevista, 2020), normalista da ENSJ, foi possível identificar relações da música e do canto com as aulas de Educação Física, seja para compor apresentações ginásticas e artísticas em datas comemorativas e alusivas à Pátria, seja para preparação de aulas voltadas ao ensino primário. Além disso, reitera que existiam dois modos de organizar as aulas de Educação Física nas Escolas Normais, um com *“[...] aulas normais para nós com basquete, vôlei e tal, e aulas para trabalhar com crianças [...] Era bem diferenciado [...]”* (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

Alguns elementos descritos no excerto estão relacionados às disciplinas cursadas pelas professoras na ESEF, por exemplo, Metodologia Aplicada e da Educação Física em relação ao planejamento realizado no caderno e as diferenciações entre as aulas para as normalistas e às direcionadas às didáticas do ensino primário. Em Desportos Terrestres Coletivos podem ser constatadas as práticas de voleibol e basquetebol e em Psicologia Aplicada às questões da infância. Também existem indícios narrativos, já mencionados por Suzana Corsetti (entrevista, 2020), normalista da ENSJ, de práticas de higiene corporal orientadas pela professora de Educação Física, ao ensinar atividades corporais de asseio, práticas adequadas para lavar as mãos, tomar banho e escovar os dentes.

Nesse sentido, percebe-se a formação de uma cultura nas Escolas Normais pesquisadas que foi resultado de uma mestiçagem de processos formativos entre o Curso Intensivo, a ESEF e as diferentes relações estabelecidas entre as professoras que se formaram em tais cursos, dividiram experiências teóricas e práticas, aprenderam e refletiram umas com as outras. São pelas diferentes formas com que

os sujeitos escolares representam e articulam os modos, os usos e as dimensões espaço-temporais dos fenômenos formativos, as materialidades, os saberes, as impressões, as normas, os valores, as crenças e os ritos produzidos, transmitidos e apreendidos na e pela escola que compreendemos como uma cultura escolar foi constituída (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005).

Assim, as culturas escolares devem ser analisadas a partir de seu contexto de produção, pelas suas normas, práticas e também pelos espaços físicos destinados às aulas de Educação Física. A ESEF não possuía sede administrativa própria, utilizava estruturas físicas de clubes de Porto Alegre para as aulas e necessitava do auxílio de diferentes entidades públicas e privadas do RS, com as quais estabeleceu parcerias. Percebe-se tais elementos nas memórias de Gemma Callegari (entrevista, 2020) ao destacar que “[...] *natação nós fazíamos no Guaíba, remo nós fazíamos naquela praça grande perto da escola militar*”, e ainda era utilizado os espaços do Estádio do Cruzeiro que era constituído de “[...] *um campo de futebol, uma sala de madeira, era tudo na rua. Então nós íamos para o estádio. Lá nós tínhamos três aulas práticas e duas teóricas.*” (ZILCA MONTANARI, entrevista, 2008).

Conforme Mazo (2005), os principais espaços físicos utilizados nos primeiros anos de funcionamento da ESEF foram o Estádio General Ramiro Souto, localizado no Parque Farroupilha<sup>101</sup>, onde aconteciam as aulas de Educação Física Geral, Desportos Terrestres Individuais e Coletivos, o Lago do Parque Farroupilha onde ocorriam as aulas de Canoagem, o Salão de Ginástica do Ginásio Bom Conselho, utilizado para as aulas de Ginástica Rítmica, o Yatch Club e a piscina do Grêmio Náutico Gaúcho para as aulas de Natação<sup>102</sup>, e o Esporte Clube Cruzeiro para diferentes aulas teóricas e práticas. Também foram usados espaços do Grupo Escolar Paula Soares para as aulas de Canto Coral e o Instituto de Química Industrial da Universidade de Porto Alegre para as aulas teóricas<sup>103</sup>.

De todos espaços mencionados, o Esporte Clube Cruzeiro foi o mais lembrado pelas professoras entrevistadas ao longo dos seus processos formativos. De acordo com Lyra (2013), isso foi resultado da mudança da sede da ESEF para o estádio do Esporte Clube Cruzeiro em 1942. Este espaço físico possuía

---

<sup>101</sup> Atualmente é denominado de Parque da Redenção.

<sup>102</sup> Anteriormente à ocupação deste espaço, as aulas de natação aconteciam no Rio Guaíba apenas no período do verão, como menciona Gemma Callegari em sua narrativa (LYRA, 2013).

<sup>103</sup> Segundo Mazo (2005), a ESEF conseguiu construir sua própria sede no ano de 1963, por meio da doação de um terreno pelo Estado do RS.

um amplo campo de grama onde eram realizadas as aulas de esportes individuais e coletivos, era cercado por uma pista para as práticas de atletismo, e possuía alguns aparelhos de madeira destinados às atividades ginásticas. Assim, os indícios apontam para uma tríade de práticas priorizadas na ESEF que, possivelmente, influenciaram as aulas das Escolas Normais caxienses: as ginásticas, os esportes e o atletismo.

Mesmo se tratando de um curso considerado de nível superior, as dificuldades iniciais foram imensas, necessitando a ESEF de apoio de diferentes organizações para seu funcionamento, mas que, diante do cenário, proporcionava uma melhor formação quando comparada as iniciativas que vinham sendo desenvolvidas até então. Apesar disso, entendo que tais dificuldades acabaram se transformando em oportunidades pois, mesmo funcionando de forma improvisada, a ESEF proporcionou aos futuros docentes, no plano pedagógico, didático e prático, o estímulo da criatividade, da iniciativa, da reflexão, da invenção e da criticidade.

Conforme o relato de Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020), suas professoras de Educação Física ao longo do curso normal na Duque de Caxias foram Claudia Sartori Corsetti e Edith Maria Pezzi, que sempre se mostraram dinâmicas nas relações, criativas quanto à utilização dos espaços da escola, inventivas em suas práticas físicas e esportivas, pois, independente das dificuldades enfrentadas, “[...] a gente aprendia a dar aula de tudo”. Compreendo que muitas destas práticas foram apropriadas pelas normalistas entrevistadas, pois, como menciona Suzana Corsetti, no início de sua carreira docente em uma escola municipal de Caxias do Sul

*[...] nós não tínhamos pátio, tinha a rua com cascalho e a escola grudadinha no cascalho da rua. Como que a gente dava Educação Física e recreio? Uma ficava numa esquina, uma professora, e era pouco trânsito também naquela região, e a outra na outra. Nós dávamos corda, bola, e as crianças brincavam na rua porque não tinha pátio, a gente trilhava corda, “espantava” um pouco os cascalhos. Era a corda, bola, sempre controlando o trânsito, nunca ninguém se machucou e eram felizes e nós mais ainda com elas! (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).*

Nesse sentido, tanto na ESEF como nas Escolas Normais pesquisadas se estabeleceu, nos primeiros anos de funcionamento, uma cultura do improviso, como um modo de implementar e desenvolver a Educação Física. Foram essas práticas e culturas construídas de forma híbrida que influenciaram professoras e normalistas em suas formações, bem como proporcionaram diferentes apropriações a partir do

contexto das suas experiências, aspectos que são singulares na forma de pensar e organizar a Educação Física escolar no contexto pesquisado.

Para Taborda de Oliveira e Júnior (2009), a utilização de diferentes espaços físicos para as aulas de Educação Física foi uma prática constante nas instituições escolares, pois se entendia que, para o desenvolvimento destas aulas, bastava a escola possuir um local amplo e arejado. Também se utilizavam as praças públicas, as ruas, as quadras, ginásios e estádios cedidos por instituições privadas, o que demonstrava certo nível de improvisação por parte dos gestores públicos.

Outro processo formativo característico do contexto pesquisado na ESEF eram as provas avaliativas aplicadas às professoras, sobretudo práticas para avaliar a execução dos movimentos corporais e o desempenho esportivo. Conforme Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020) de “[...] dois em dois meses tinha uma prova. Sim, prática e teórica. Tinha a banca examinadora, era prova individual para analisar os movimentos corretos”. Para Goellner (1992, p. 176), nestas avaliações tornam-se relevantes os elementos físicos e competitivos, mediante a valorização das melhores notas e do desempenho “[...] como [espécie] de ‘coroamento’ a ser atingido pelos alunos e praticantes”, o que também se refletiu na ENDC e na ENSJ, pois

*A orientadora<sup>104</sup> avaliava a professora que dava aula, a normalista que depois ia dar aula. Porque ela tinha que ter conhecimento de Educação Física, porque ela ia tomar conta de alunos do primário. E as minhas alunas na prática, porque a Educação Física era prática. Depois de algum tempo entrou a parte teórica, quando elas estavam na Escola Normal para encerrar o curso de normalista (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).*

Percebe-se no contexto das Escolas Normais pesquisadas muitas semelhanças com as avaliações que aconteciam na ESEF. Tais elementos ficam evidentes no documento intitulado *Ata de Exames Finais da ENDC (1955c)*, ao mencionar que as provas realizadas pelas professoras de Educação Física com as normalistas aconteceriam a partir de critérios práticos, compostos por exercícios de arremesso, de passagem na trave, corridas de velocidade e resistência, sessões de ginástica comum, séries de exercícios calistênicos e pequenos jogos. Contudo, outras

---

<sup>104</sup> De acordo com Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020), Julita Schumacher foi Supervisora Regional de Educação Física após a sua saída da ENSJ, e uma de suas atribuições era de orientar as “[...] aulas teóricas para as turmas de normalistas. Porque a normalista tinha a aula prática e a aula teórica, então ela como orientadora ia assistir à aula que a gente dava, aula prática, e depois fazia a crítica”.

atividades são mencionadas no documento e indicam uma preocupação formativa que também estava vinculada ao ensino primário, ao mencionar as ginásticas historiadas.

O principal ponto que destaque são as relações da Educação Física como atividades fundamentalmente práticas, em que os elementos mais significativos para avaliação eram a execução correta dos movimentos ou o desempenho nos esportes. Para Tardif (2010), no decorrer destes processos formativos, o que se pressupõe é que aconteçam apropriações de conhecimentos, de saberes e de competências, os quais passam a fazer parte das práticas docentes, constantemente atualizadas e reutilizadas, e que são decorrentes de concepções formadas em diferentes espaços onde estes professores estiveram imbricados. Desse ponto de vista, as práticas experienciais do professor de Educação Física eram consideradas as mais importantes na avaliação e entendidas como essenciais para o desenvolvimento satisfatório das aulas.

Além disso, era comum a presença de outros elementos na “Folha de Conceito”, onde as alunas eram avaliadas quanto: à direção, à execução, à atitude, à frequência (assiduidade), à conduta e demais observações, em que eram atribuídos pareceres que variavam entre ruim, regular, bom, muito bom e ótimo (ESEF, 1941). Assim, considero que o modelo de formação pretendido para a professora especialista em Educação Física na ESEF também deveria transpor as dimensões físicas e esportivas, pois era de fundamental importância apresentar, tanto na escola como na sociedade, virtudes como a responsabilidade, a moral, a ética, ou seja, ser um exemplo de cidadão, com intuito de proporcionar uma educação integral tão presente nos discursos e representações vigentes para a nova Educação Física.

Ademais, o uniforme era vestimenta obrigatória ao longo do curso, um destinado ao dia a dia para as práticas físicas e outro para as cerimônias de gala, formaturas e eventos. A intencionalidade por trás do uso do uniforme nas aulas de Educação Física era a padronização, mesmo que apenas para aparência ou estética, ao conceder visibilidade pública a uma instituição cada vez mais importante para a sociedade brasileira: a instituição escolar. Os uniformes também foram adotados como uma vestimenta fundamental na formação e organização de um sistema educacional que pretendia, ao menos no discurso, oferecer uma condição igualitária de educação para todos (SOUZA, 2008). Conforme Julita Schumacher (entrevista, 2020), para as práticas físicas, “[...] a gente podia fazer com calça, ou de ‘calçãozinho’

*normal. O ‘calçãozinho’ era preto, a ‘blusinha’ era branca, escrito ESEF [...]’*, porém o uso era obrigatório, pois também se defendia a

[...] adequação do corpo às movimentações propostas, [que] parecem ter operado como comandos de controle e autoridade, dos quais fizeram uso professores e diretores. Assim, se vestir os uniformes representava uma regra da Escola, imposta e sustentada por sua estrutura regimental; não usá-lo significava, a um só tempo, transgredir e desrespeitar o funcionamento de todo um pensamento que encontrava justamente na obediência, os pilares de sua sustentação (LYRA, 2013, p. 181).

Além destes pressupostos para o uso do uniforme, outro rito característico na ESEF era a apresentação em todas as manhãs “[...] *cedo no campo, como eu disse com água até o tornozelo se chovia, cantando o hino nacional com uniforme de Educação Física e acabou.*” (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020). Foram recorrentes as lembranças sobre este rito de um dia de aula na ESEF, composto pela apresentação sempre às sete horas da manhã, trajadas com o uniforme, seguido pelo hasteamento da bandeira nacional e pela entoação do hino brasileiro, para depois dar início às aulas. Saliento que essas memórias foram constituídas de forma coletiva e plural mediante às diversas interações entre essas professoras, pois tais memórias estão ancoradas na história individual de cada membro de um grupo, e emergem enquanto são realizados encadeamentos, intersecções e relações entre as diversas manifestações das lembranças desses sujeitos (HALBWACHS, 2006).

Muitas dessas práticas foram acentuadas durante o período do Estado Novo, da Ditadura Civil Militar, perpetuando em muitas ocasiões nas instituições escolares, até mesmo na contemporaneidade. Essas práticas podem ser caracterizadas como uma forma pretendida para o fortalecimento do país mediante o culto aos símbolos e às tradições nacionalistas. Além disso, o intuito do estímulo nas alunas da obediência, da disciplina, das regras e das condutas visava a promover uma mentalidade de formação de um espírito nacional, um modelo de socialização que também tinha como objetivo uma educação nos valores e no universo moral, conformando os comportamentos, tanto no ambiente escolar como no social. Alguns dos elementos descritos pelas professoras podem ser observados na Figura 31:

Figura 31 - Registro de alunas da ESEF uniformizadas para práticas físicas (1940)



Fonte: ESEF (1940c). CEME, Porto Alegre/RS.

O registro é de um grupo de alunas, datado de 1940, no Estádio General Ramiro Souto. Como já mencionado, percebe-se uma padronização na organização corporal, das vestimentas, inclusive com calçados iguais. Além disso, a disposição das alunas em colunas, alinhadas sobre as linhas, espaçadas igualmente entre si e em posição de “sentido” se assemelham às práticas realizadas no exército. Conforme Julita Schumacher (entrevista, 2020), tais práticas também foram comuns nas Escolas Normais caxienses, todavia elas aconteciam apenas em momentos especiais e comemorativos, pois era normal que a professora de Educação Física preparasse suas alunas nas aulas e ensinasse a colocar “[...] *todo mundo em forma, cantava o hino nacional, fazia apresentação, sempre tinha uma apresentação [...]*”.

Estas práticas ligadas ao civismo, à disciplina, à obediência foi rotineira no dia a dia escolar da ESEF e possuíram como intuito suscitar nas futuras docentes o respeito aos símbolos da pátria, numa relação muito similar à do Exército. Desse modo, as aulas de Educação Física, para além das questões físicas e esportivas, objetivavam a formação de uma docente que deveria se apresentar como exemplo aos alunos e à sociedade, visto as representações e discursos exigidos em suas posturas, e nas práticas recorrentes que aconteciam na ESEF.

Assim, a partir da investigação desta instituição, foi possível identificar muitos dos processos formativos vivenciados, conjecturar o modo como se pretendeu formar uma docente especialista em Educação Física e evidenciar um conjunto de práticas que foram apropriadas e que permearam as Escolas Normais abordadas. A ESEF se constituiu como um recinto de socialização dos conhecimentos científicos, sociais e culturais de um espaço e tempo, que aconteceram entre as interações dos saberes docentes com as experiências dos alunos, com os espaços físicos e com os materiais.

#### 4.3 PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NORMAIS

*“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 [...]”.*

(PERES, 2000, p. 188-189).

Os processos formativos que se constituem no ambiente escolar ocorrem conforme um sistema organizado e intencional de práticas, culturas e pensamentos pedagógicos<sup>105</sup> que visam à formação de um determinado modelo docente, vinculado também às práticas sociais de um espaço e tempo. Nesse sentido, os pensamentos pedagógicos utilizados para a formação normalista caxiense na Educação Física estiveram atrelados ao contexto do Curso Intensivo, à formação da ESEF, às trocas de experiências escolares e profissionais, no uso dos espaços físicos e materiais didáticos, às influências legais e também aos pensadores da Escola Nova, pois as ações pedagógicas são conscientes, intencionais e “[...] planejada[s] no[s] processo[s] de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados que indicam o tipo de homem a formar [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

---

<sup>105</sup> Utilizo o termo pensamentos pedagógicos por compreender, a partir do *corpus empírico* mobilizado, que não existia apenas uma vertente ou uma corrente predominante, mas uma série de pensamentos e discussões acerca dos modos de como ensinar Educação Física para as normalistas. Diferente de investigações que restringem o campo da Educação Física escolar a uma determinada corrente, como a higienista, a militarista ou a pedagogicista, compreendo que, no contexto investigado, diferentes pensamentos puderam ser observados e foram apropriados de diferentes formas, o que não possibilita discutir o tema de uma forma reducionista somente a uma vertente.

Todavia, conforme Certeau (2014), estes processos e espaços são permeados pelas representações, transformações e usos dentre os discursos e as práticas e, nesse sentido, os pensamentos pedagógicos são discutidos e analisados compreendendo que nem tudo o que é apreendido é posto em prática no cotidiano. De fato, também existe uma lacuna no que se refere ao que foi apreendido no Curso Intensivo e na ESEF, quanto às estruturas físicas e os materiais didáticos, com o que foi proporcionado pelas Escolas Normais pesquisadas.

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

Como já exposto, o Curso Intensivo e a ESEF assumiram a Educação Física escolar inicialmente como um campo majoritariamente prático por ainda estar em consolidação um modelo de formação específica para a área. Contudo, tal conjuntura histórica proporcionou um processo de constituição identitária para Educação Física escolar caxiense, em que diferentes lutas de representações foram travadas entre os representantes de ordem militar, médica e civil, visando à determinação de especificidades relativas aos processos formativos desse campo.

Sobre o final da década de 1940 e início de 1950, as representações de Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020) apontam para aulas de Educação Física orientadas pedagogicamente na ENDC que eram essencialmente

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

Segundo Bruschi (2019), nesse período, são predominantes nas Escolas Normais as aulas de Educação Física compostas pelos exercícios ginásticos e

calistênicos, ainda que os esportes estavam em plena ascensão na sociedade, o que relaciona os aspectos locais aos demais contextos do país. Como já discutido, são considerados aspectos relevantes nessas práticas corporais a execução correta dos exercícios ginásticos nos mesmos moldes apresentados pelos professores, pressupondo que a boa execução por parte das alunas evidenciava que os objetivos de ensino estavam sendo alcançados. A Educação Física escolar partia do pressuposto da prática como meio e fim pedagógico, contudo esta “[...] não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos [...]”, como analiso a seguir (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

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

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

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

observados em diferentes registros fotográficos da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, como, por exemplo, na Figura 32:

Figura 32 - Demonstração de exercícios calistênicos na inauguração do Grupo Escolar Catulo da Paixão Cearense (1950)



Fonte: Caxias do Sul (1950b). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Na imagem, que marca a inauguração do Grupo Escolar Catulo da Paixão Cearense<sup>106</sup>, é possível observar as mesmas características descritas por Edelweiss Rossarolla, bem como todos os elementos discutidos até então, de ordenamento, de movimentos síncronos, do posicionamento em colunas, os mesmos uniformes para todos e um aluno de exemplo a frente num plano superior aos demais. Ressalto que existiam diferenças espaciais e materiais significativas entre a formação recebida pelas professoras na ESEF, os processos formativos das Escolas Normais pesquisadas, com o futuro campo de atuação das normalistas, o ensino primário. No recorte espaço-temporal adotado foi comum que as escolas de ensino primário de Caxias do Sul funcionassem em locais improvisados, bem como os espaços destinados às aulas de Educação Física.

Fonseca (2010) complementa que tais práticas foram recorrentes nas aulas de Educação Física ao longo dos anos letivos, e serviram como forma de preparação

---

<sup>106</sup> O Grupo Escolar Catulo da Paixão Cearense iniciou suas atividades no dia 20 de agosto de 1950, com duas salas de aula e atendia apenas o ensino primário na região que atualmente se localiza o bairro Panazzolo. Em março de 1973, a instituição inaugurou seu novo prédio ampliando sua capacidade de atendimento (CAXIAS DO SUL, 2010).

para as apresentações mencionadas tanto na década de 1940 como nos anos 1950. Saliento que os exercícios calistênicos não constituem um sistema ginástico próprio, mas uma série de exercícios localizados que foram inspirados no Método Ginástico Sueco. Por essas questões, ressalto que muitos registros fotográficos que mostram sujeitos escolares em demonstrações dos Métodos Ginásticos Sueco ou Francês podem ser confundidos com os exercícios calistênicos que, pela sua semelhança, poderiam compor qualquer um dos sistemas ginásticos mencionados.

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

Aura Ribeiro Mendes, Julita Schumacher e Gemma Callegari apresentaram representações semelhantes quanto às práticas calistênicas em suas trajetórias como alunas e como professoras, evidenciando, sobretudo, a questão da disciplina e a utilização do pátio escolar, porém com uma pequena diferença entre as marcações de séries e tempos dos exercícios. Nesse sentido, cabe salientar que os exercícios calistênicos eram orientados pedagogicamente para o planejamento e organização das aulas de Educação Física nas escolas a partir de seis princípios ou normativas que foram sendo modificados e reinventados ao longo das décadas abordadas, pois todo processo formativo está ligado à realidade do professor, da escola, das relações, das culturas do contexto e da sociedade (IMBERNÓN, 2011).

O primeiro princípio pedagógico era o da *seleção* dos exercícios que iriam compor a aula. Cada exercício deveria ser escolhido de forma conectada com o próximo, possuir uma sequência lógica e encadeada, agrupando seguimentos musculares com o objetivo de suscitar hábitos higiênicos, educativos, recreativos ou pedagógicos. O segundo princípio era o da *precisão*, no momento em que a execução dos exercícios deveria ser exatamente como o demonstrado pela professora ou aluna que servia de exemplo. Mediante este princípio, se buscava o desenvolvimento das

noções de direção, extensão e velocidade dos movimentos corporais, objetivando a agilidade e a motricidade ampla (COSTA, 2000).

A *totalidade* era o terceiro princípio pedagógico, pois, ao desenvolver o corpo de forma geral e os grandes grupamentos musculares, se objetivava a elegância, o equilíbrio e a postura adequada. O quarto princípio, denominado de *progressão*, levava em consideração o aumento gradual da intensidade dos esforços, em relação ao número de exercícios, velocidade de execução ou complexidade dos movimentos. A *unidade* era o quinto princípio, pois cada exercício escolhido deveria completar o todo na organização da aula, evitando a repetição de exercícios para as regiões já trabalhadas. E o sexto princípio pedagógico era chamado de *adaptação* dos exercícios, ao considerar aspectos físicos ou biológicos como a idade, sexo, peso ou altura (COSTA, 2000).

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

[...] atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar (SOARES *et al.*, 2013, p. 53).

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

Assim, de forma geral, além dos aspectos já mencionados, outro pensamento pedagógico predominante nos anos 1940 e 1950, nas Escolas Duque de Caxias e São José, é do direcionamento e organização das aulas mediante o Método Ginástico

Francês, visto a sua adoção oficial pelo governo em 1931 e sua presença no currículo da ESEF. Para Gemma Callegari (entrevista, 2020), *“O Método Francês deu uma reviravolta aqui, foi o divisor de águas porque eu fui para Educação Física e já era o Método Francês, mas era diferente do que eu estava acostumada”*. Na narrativa de Gemma, podemos nos atentar a dois pontos: quanto a sua ida para Educação Física se refere a ESEF, onde o Método Francês já era adotado, e a menção ao diferente do que estava acostumada diz respeito às suas práticas enquanto aluna do primário e normal, sobretudo pelos exercícios calistênicos.

Conforme indícios documentais da ENDC e da ENSJ, inserida nesta concepção pedagógica, os conteúdos das aulas de Educação Física eram divididos ao longo do ano letivo em quatro grandes campos: as ginásticas, os esportes, o atletismo e as formas de aprender a ensinar voltadas ao ensino primário, todos orientados metodologicamente pelo Método Ginástico Francês a partir da sessão preparatória, da lição propriamente dita e da volta a calma. É preciso ressaltar que tais práticas, orientações e métodos deram origem às ginásticas modernas, como a musculação em academias, e inclusive muitos dos princípios citados da calistenia e do Método Francês são utilizados até a contemporaneidade para organizar pedagogicamente uma aula de Educação Física escolar.

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

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

um exemplar da Revista de Educação Física (REF)<sup>107</sup>, podemos perceber como era descrita pedagogicamente uma sessão de aula orientada pelo Método Francês. Mesmo que muitas das orientações encontradas na revista fossem destinadas às instituições militares, suas principais características também eram percebidas nas aulas das Escolas Normais.

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

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

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

O trecho exposto acima representa uma das maneiras de organização pedagógica da Educação Física orientada pelo Método Francês no contexto caxiense. Observa-se na narrativa da professora Aura as mesmas características descritas na REF, a questão da disciplina evidenciada pelo uso do apito e na disposição das alunas em colunas, a posição descrita “em forma” que também remetem às práticas militares

---

<sup>107</sup> A Revista de Educação Física é uma publicação de divulgação científica do Exército Brasileiro, sendo o periódico nacional mais antigo da área de Educação Física. A primeira edição foi publicada em 1932, pela EsEFEx. Para Bruschi (2019), a revista representava um meio pelo qual eram difundidos os fundamentos necessários para sistematizar o ensino de Educação Física no Brasil, considerando as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Apesar de diversos números da revista apresentarem artigos sobre outros métodos ginásticos, a revista sempre deixou explícito que o principal saber do impresso deveria ser sobre o Método Francês.

possivelmente vivenciadas na ESEF, bem como a divisão dos tempos da aula entre a sessão preparatória propriamente dita e volta a calma, como orientava o método. O modo como estas aulas foram organizadas e desenvolvidas ainda estavam ligadas às pedagogias tradicionais centradas na figura do professor como um agente transmissor de saberes, ao pressupor que “[...] ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas.” (LIBÂNEO, 2013, p. 64).

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

Outra prática que começou a ganhar maior notoriedade, tanto em espaços da sociedade quanto no ambiente escolar, foram os esportes. Os esportes começam a se tornar uma prática social popularizada no início do século XX, e a fazer parte das aulas de Educação Física, ainda na década de 1930, a partir de uma dupla interpretação. De um modo, era entendido como uma prática que necessitava de orientação, pedagogização e disciplinarização, mas em contrapartida, era possível educar pelo esporte e, quando inserido na instituição escolar, atribuiria sentidos e significados modernizadores que contribuíam para a superação e substituição de práticas consideradas antiquadas e atrasadas (LINHALES, 2009).

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

sentido, proporcionariam as práticas de Educação Física novas formas de disciplinar (POLEZE, 2014).

Ademais, as práticas esportivas exerciam um papel específico de demonstração de modernização do Estado, traziam a concepção da superação, da busca em ser o melhor que o outro, aspectos destacados no contexto social local ao valorizar as relações de competitividade. Os registros fotográficos com as alunas posando em equipe e as reportagens jornalísticas valorizavam esses momentos e, assim, proporcionavam visibilidade e representatividade às instituições e às alunas, principalmente em eventos esportivos, que traziam de forma subjetiva uma imagem da cooperação esportiva vinculada aos valores sociais. A seguir, apresento um destes registros com normalistas da ENSJ na década de 1950.

Figura 33 - Normalistas da ENSJ após uma partida de voleibol (Década de 1950)



Fonte: CSJ (195[?]b). AICSJ, Caxias do Sul/RS.

Nesse sentido, Poleze (2014) reforça que os esportes serviam ao propósito da modernidade tanto na escola como na sociedade, pois, mediante suas práticas, existiam possibilidades de construção da personalidade, da formação do caráter e da formação do sujeito em sua integralidade. Para Piccoli (2006), no RS os esportes também foram inseridos nas aulas de Educação Física escolar como um modelo de educação integral e preparação para a vida social, pois eram capazes de atuar de forma concomitante o corpo, a mente, o caráter, a ética, a disciplina, bem como no

senso social dos alunos. Dessa forma, tais práticas eram um meio de introduzir os sujeitos a uma vida social e coletiva mediante os jogos e competições esportivas, internas ou externas à escola.

Contudo, para compreender quais foram os esportes apropriados e utilizados pelas professoras na ENDC e ENSJ, é preciso considerar o ambiente formativo da ESEF, onde elas tiveram as suas primeiras vivências esportivas de forma organizada, as trocas de experiências enquanto docentes, bem como os espaços físicos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições pesquisadas. Para Tardif (2010), os professores são os principais atores nos processos formativos, no momento em que assumem determinadas práticas, atribuem sentidos e significados a estas, possuem conhecimentos oriundos de diferentes âmbitos, bem como um saber-fazer oriundo de suas próprias práticas, pelos quais estrutura e organiza as suas aulas.

Desse modo, mediante a empiria mobilizada, foi possível identificar que o principal esporte difundido em ambas Escolas Normais foi o voleibol<sup>108</sup>, por ser entendido como um esporte adequado ao feminino, por não ter contato físico e possuir movimentos suaves. Quando questionadas sobre quais eram os esportes mais praticados, as normalistas tiveram recordações semelhantes, contudo, na década de 1940 os esportes mais praticados já eram o voleibol, o *newcomb*, e o caçador com menor frequência (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020). Já as representações de Carmen sobre o início dos anos 1960 remontam para uma maior variedade de esportes adotados, como “[...] vôlei, basquete, handebol eu acho, caçador, o que mais que nós tínhamos? *Newcomb* também, sim.” (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

Os demais esportes como basquetebol e handebol só se tornaram práticas das aulas de Educação Física das Escolas Normais no final da década de 1950 em função da melhoria dos espaços e da aquisição de materiais específicos, já que as professoras que cursaram a ESEF tiveram em seus processos formativos a vivência de diferentes esportes e modalidades. Já o *newcomb* foi incorporado às aulas tendo em vista a oportunidade de ensinar o voleibol em turmas do ensino primário, pois a

---

<sup>108</sup> A inserção do voleibol nas aulas das Escolas Normais também teve influências e relações com outros movimentos, pois, como mencionam Dalsin e Goellner (2006, p. 158), ao longo da década de 1950 foram “[...] criados e realizados anualmente os Jogos Abertos Femininos, além de serem realizadas no Estado [RS] as seguintes competições: os Jogos Universitários Gaúchos, os Jogos Universitários Brasileiros (1956), o Campeonato Brasileiro de Voleibol (1952), o Campeonato Sul-Americano de Voleibol (1958), os Jogos Mundiais Universitários (1963) [...]”, todos com a presença do voleibol.

sua prática depende de uma menor habilidade motora e física, mas utiliza uma mesma estrutura de organização que o voleibol. O caçador também acompanhou os mesmos movimentos que o *newcomb*, pois foi apropriado e utilizado como uma prática que despertava o interesse e motivação dos alunos do primário.

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

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

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

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

Compreendo que a escola constitui um espaço formal que educa, mas que visa disciplinar os corpos, e assim como exerce, sofre com os movimentos de disputa de

poder. Esta disputa mencionada por Julita pode ser analisada de dois modos. O primeiro decorre de sua formação na ESEF e a utilização de um uniforme mais liberal perante o que encontrou na ENSJ, conforme observado na Figura 33 da seção anterior. O segundo movimento possivelmente ocorreu por meio de normativas legais, mesmo não constando nenhum artigo no Decreto nº 2.329 de 1947 ou no Decreto nº 2.588 de 1955 que regulam e organizam o ensino normal no RS. Porém, em pesquisa de Ribeiro e Silva (2012, p. 584) sobre o mesmo contexto em Santa Catarina, vê-se que os uniformes deveriam seguir o padrão: “[...] blusa branca tipo esporte, com manga curta, punho virado e bolsinho no lado esquerdo; bombacha preta com elástico na cintura e sapatos de tênis brancos [...]”, muito semelhante ao que mencionou Julita.

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

Em busca de outros indícios que apontassem para práticas orientadas pedagogicamente pelo Método Sueco, encontro apenas registros de materiais adquiridos pela ENDC, como bancos, cavaletes, bastões e cordas que possivelmente foram utilizados na organização de aulas com esse método (ENDC, 1954). Muitos educadores e intelectuais defendiam a adoção do Método Ginástico Sueco nas aulas de Educação Física escolar, ao compreender que suas práticas possuíam maior caráter pedagógico, sendo assim, recomendável para as diferentes faixas etárias que frequentavam o ambiente escolar.

Professor Frederico Gaelzer e Fernando de Azevedo coadunavam de pensamentos semelhantes, ao entender que a formação dos aspectos físicos das normalistas estaria vinculada aos trabalhos manuais, aos pequenos e grandes jogos para infância, às ginásticas pedagógicas, às danças de caráter harmônico e benéficas ao sistema respiratório, e também aos esportes considerados menos violentos e sem contato. Inserido nessa concepção, entendiam que o Método Sueco era capaz de

desenvolver as capacidades físicas, a moral e os aspectos intelectuais e sociais mediante o espírito de cooperação, além de corrigir possíveis anomalias anatômicas ou musculares.

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

É importante salientar que, desde a década de 1920, diferentes intelectuais e educadores vinham contribuindo para que a Educação Física escolar fosse modificada de diferentes formas, movimentos que acabaram culminando com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” no ano de 1932. Dentre todos os nomes<sup>109</sup>, destaco dois que considero que tiveram maiores influências, pois são encontrados artigos publicados na Revista de Educação Física, em jornais, conferências e palestras pelo Brasil. Destaco os nomes de Anísio Teixeira, que defendia uma educação integral como base fundamental e necessária rumo à modernização da sociedade brasileira, e Fernando de Azevedo com as suas relações da Educação Física e os pensamentos eugenistas.

O pensamento de Anísio Teixeira transita em torno de uma concepção educativa moderna, que possuía como objetivo final a constituição de uma sociedade democrática. Para isso, defendia quatro aspectos educativos essenciais: (1) a manutenção do número de séries escolares; (2) a ampliação do tempo letivo diário; (3) a contemplação do programa educacional com atividades diversas, e não apenas o ensino intelectual básico, com o ler, escrever e contar; e (4) a preparação dos professores para as diferentes funções da escola, com o intuito de inserir o professor

---

<sup>109</sup> Os principais pioneiros escolanovistas foram: “Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frola Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.” (VIDAL, 2013, p. 580).

nos espaços locais, escola e comunidade, desenvolvendo um sentimento de pertencimento e uma identidade própria (FIGUEIREDO, 2016).

Especificamente em relação à Educação Física, Anísio era um crítico de concepções pedagógicas de ensino que dissociavam as relações cognitivas e físicas e que tratavam as práticas de uma forma mecanizada, pois compreendia que os alunos deveriam ser educados pelos sentidos de forma abrangente. Assim, defendia que as instituições escolares deveriam apresentar espaços físicos específicos destinados às artes, aos trabalhos manuais, às danças, às expressividades do corpo, aos esportes, aos jogos, constituindo o ambiente escolar de espaços que proporcionassem a aprendizagem e o ensino de forma ativa (FIGUEIREDO, 2016).

Já Fernando de Azevedo buscou inserir a Educação Física no plano geral de educação ainda na década de 1920, baseado em fundamentos científicos para a construção de uma futura geração. Nesse sentido, era necessária uma nova estruturação das instituições escolares, democratizar o ensino e pautar a educação no trabalho, no higienismo, no eugenismo e na Educação Física como ferramenta, com vistas a uma educação integral baseada na ciência e na psicologia. Além disso, era um defensor da Educação Física para todos os âmbitos escolares e indivíduos, desde as escolas primárias até as universidades, desde que lecionada por professores especializados. Em suma, seu pensamento objetivava uma Educação Física escolar higiênica e eugênica visando à formação, por um professor especialista na área, de um novo cidadão moderno brasileiro (GÓIS JUNIOR, 2009).

Inezil Penna Marinho<sup>110</sup>, nome não tão relacionado ao movimento da Escola Nova, talvez foi o intelectual que mais contribuiu para as reflexões sobre a Educação Física escolar, bem como nas diversas “[...] relações entre meios e fins que orientam um determinado projeto educacional de educação física [...]”, visto a elaboração de diferentes propostas pedagógicas para o campo (ANDRADE, 2017, p. 199). Suas maiores contribuições se deram na participação em debates ao longo dos anos 1940, sobre qual o método ginástico seria mais adequado às necessidades educacionais brasileiras. Apesar de sua proposta ter sido acolhida em 1944, intitulada de Método Nacional de Educação Física e fundamentada em bases biológicas, psicológicas,

---

<sup>110</sup> Nasceu no Rio de Janeiro, foi professor de Educação Física e advogado, e na década de 1940 atuou como técnico em educação na DEF do Ministério de Educação e Saúde Pública. Na década de 1950 foi professor na Universidade do Brasil, bem como exerceu o cargo de advogado no governo de Juscelino Kubistcheck (ANDRADE, 2017).

sociológicas, filosóficas e históricas, ela nunca foi desenvolvida de forma integral ou adotada nas escolas (DALBEN, 2011).

Mesmo fazendo parte do governo do período, Marinho foi um crítico dos métodos europeus adotados no Brasil, bem como dos modelos esportivos trazidos da Inglaterra e dos Estados Unidos. Marinho foi um intelectual muito participativo na sociedade brasileira; ocupando diferentes espaços, buscou aproximações teóricas e práticas entre a Educação Física escolar, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a História, assim como foi um dos pioneiros em aproximar as práticas e aulas de Educação Física na escola com a cultura brasileira (DALBEN, 2011).

Apesar de algumas divergências entre os pensadores mencionados, esse grupo de intelectuais entendia que a solução, naquele momento, para os problemas enfrentados na educação deveria se pautar no viés humanístico, científico e tecnológico, e que a formação de professores em seus diferentes espaços deveria objetivar o “[...] espírito científico, a organização envolvendo múltiplos tipos de cursos e integrado com o primário e superior.” (RIBEIRO, 1992, p. 90). Desse modo, podemos compreender muitas das transformações ocorridas no campo da Educação Física escolar ao longo das décadas analisadas, nas relações estabelecidas entre as práticas vivenciadas pelas professoras no primário e na ESEF, nas apropriações de tais práticas, na sua utilização na formação normalista caxiense.

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

Também considero que as normalistas foram influenciadas por essas incursões de outros docentes, relacionadas as diferentes disciplinas do curso normal, pois muitas delas relataram que iam “[...] assistir às aulas de Educação Física, então, por exemplo, quando eu não tinha aula, [...] eu ia assistir às aulas de Educação Física [...]”, e identificavam novas formas de orientar e desenvolver atividades, jogos, esportes, brincadeiras, dentre outras práticas com orientação mais educativa, lúdica e pedagógica (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020). Estas relações com pensamentos de cunho educativo, humanístico, psicológico e pedagógico vão

tornando-se evidentes no contexto local, ainda na década de 1940, mas de forma acentuada nos anos 1950, principalmente com a observação da documentação mobilizada em ambas as instituições pesquisadas.

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

Outro documento pesquisado aponta para uma palestra intitulada *A criança sob o aspecto da psicologia*, realizada por um professor externo à instituição, em que foram convocados pais e professores para assistir e debater sobre a temática. Durante a palestra que durou cerca de 30 minutos, foram abordadas as relações da criança com o afeto, ensino e aprendizagem, a necessidade dos pais e professores em compreender o universo infantil, a importância das relações de entendimento (conversas), e também o dever que cabia aos pais em ensinar com firmeza e disciplina os horários corretos para as diferentes atividades do cotidiano (ENDC, 1961).

Menciono esses aspectos, pois eles acabam se relacionando com as aulas de Educação Física e estão presentes nas diferentes narrativas com as normalistas. Desse modo, ao longo dos anos 1950 emergem outros pensamentos e conhecimentos oriundos dos campos da Pedagogia e da Psicologia que estavam em constante diálogo com a Educação Física escolar. A intersecção destes campos do conhecimento auxiliou a direcionar a prática pedagógica da professora de Educação Física das Escolas Normais, pois as aulas passaram a ser divididas pedagogicamente entre “[...] *aulas normais para adultos, aulas para trabalhar com crianças e nós tínhamos que fazer um caderno também para apresentar.*” (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

Percebe-se uma distinção pedagógica com aulas voltadas ao desenvolvimento físico das normalistas, aulas de cunho pedagógico para ensinar as crianças, bem como as teorias, didáticas e planos de aula passam a ser anotadas no caderno. Um destaque encontra-se na adoção do caderno como recurso material para as aulas de Educação Física, visto que a disciplina era essencialmente prática até a metade da

década de 1950. A adoção do caderno tinha o intuito de preparar as normalistas didaticamente quanto ao planejamento e estruturação dos seus planos de aula, elemento importante nos processos formativos, no momento em que permitem a “[...] reflexividade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

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

*[...] eu tinha minhas anotações de todas as aulas, eu tinha todas montadas, guardava para saber o que eu tinha feito, o que eu tinha dado. Vinha da Secretaria de Educação uma ajuda, uma informação, uma anotação, jogos novos, uma atividade diferente que acontecia* (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).

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

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

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

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

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

Outro periódico em circulação no RS, que influenciou muitos processos formativos foi a Revista do Ensino, caracterizada como uma revista que buscou ser “[...] para o seu público-leitor – magistério rio-grandense – um veículo de divulgação das orientações didático-pedagógicas, da legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional.” (BASTOS, 1995, p. 50). Desse modo, constituiu-se como uma ferramenta técnica e pedagógica que buscava orientar e atualizar as práticas dos professores e das normalistas das Escolas Normais gaúchas.

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

Essas relações mais aproximadas entre o curso normal e o ensino primário também ficam evidentes em documentos institucionais tanto da ENSJ quanto da

ENDC, ao mencionar que diferentes atividades físicas e esportivas desenvolvidas com as turmas do ensino primário durante o ano de 1959 seriam organizadas pelas normalistas sob supervisão das professoras de Educação Física. Em outro excerto documental, assinado pela professora Edith Maria Pezzi, são destacados que entre os dias 6 e 7 de novembro de 1959 foram realizados os exames finais de Educação Física para as normalistas, em que todas foram avaliadas “[...] individualmente, dando aulas práticas de Educação Física, para os alunos do primário.” (ENDC, 1959b).

Assim, de forma gradativa ao longo da década de 1950, os pensamentos e ideias escolanovistas adentram com maior ímpeto nas Escolas Normais, o que acaba redefinindo os saberes, os objetivos, as práticas e toda uma cultura escolar fundamentada no trinômio, saúde, moral e físico, ao imprimir uma proposta pedagógica que considera as fases da infância e suas formas de educabilidade. Essa nova forma de pensar a pedagogia escolar centrava-se na criança, respeitando suas individualidades, porém com a ciência como elo do progresso e da verdade. Esperava-se que as instituições escolares se tornassem formadoras de culturas que irradiassem para a sociedade, sobretudo nas famílias, entendidas como o núcleo da vida social.

No final dos anos 1950, se observa que a Educação Física nas Escolas Normais pesquisadas, como um reflexo do contexto, também vai ampliando o seu leque de práticas, e que o ano letivo acabava se dividindo em períodos em que as professoras eram orientadas a lecionar sete grandes grupos de atividades, dentre elas: pequenos jogos, ginástica feminina moderna e esportiva generalizada, ginástica calistênica, ginástica comum, pequenos e grandes jogos e esportes individuais e coletivos (ENDC, 1960). De todas as atividades mencionadas, percebe-se que existem permanências de algumas práticas de décadas anteriores, contudo os pequenos e grandes jogos, as brincadeiras de caráter lúdico e os esportes coletivos acabam se destacando no contexto local, sobretudo o voleibol.

Diante do *corpus empírico* mobilizado, foi possível constatar algumas particularidades nas representações das professoras e das normalistas caxienses em relação a outros contextos brasileiros, como a utilização dos espaços da sala de aula para o desenvolvimento de pequenos jogos, estafetas, brincadeiras e a relação com os espaços físicos fechados, como o ginásio. Entendo que isso foi decorrente das constantes condições climáticas desfavoráveis, visto que em Caxias do Sul temos muitos dias do ano com baixas temperaturas ou com chuvas, o que impossibilitava outras práticas ao ar livre, fazendo com que a sala de aula ou o espaço fechado

fossem a alternativa encontrada. Tais elementos são destacados na narrativa das normalistas, visto que as professoras proporcionaram

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

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

*[...] descia com as crianças e tinha um tipo de recreação ou jogava bola ou brincava de estafeta, aquela corrida de estafeta me lembro que a gente brincava com isso. E na medida do possível a gente procurava abranger tudo, incluindo a parte física da criança (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).*

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

Como já exposto, a realidade das Escolas Normais em comparação aos grupos escolares era significativa no que diz respeito aos espaços e materiais. Assim, as professoras de Educação Física acabavam ensinando as normalistas diferentes modos de organizar e planejar as aulas conforme a realidade local, pois como relata

Julita Schumacher (entrevista, 2020), em reuniões com as professoras de Educação Física ou com as normalistas, ela sugeria a confecção de materiais alternativos, como “[...] *bolas de meia, mandei fazer arcos de vime, peguem as vassouras, cortem o cabo das vassouras*”, para possibilitar o ensino de Educação Física nestes locais.

Isso possivelmente ampliou o leque de opções de atividades físicas a estas futuras docentes, pois segundo Souza (2007, p. 165), “[...] os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”. Sendo assim, os diferentes pensamentos pedagógicos sobre os processos formativos evidenciados no contexto apresentado permitem perceber as diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos escolares, ao operar uma multiplicidade de sentidos e significados, que variavam entre a disciplinarização e a humanização, entre a moralização e a cultura científica (SOUZA, 2008).

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

#### **4.3.1 Um período de mudanças nas práticas de Educação Física: jogos, brincadeiras e esportes**

*“O desporto praticado sem motivação e a ginástica destituída de contexto psicológico constituem um penoso sacrifício para o executante, um esforço em vão, portanto, de resultados nulos ou talvez não raro nocivos. Só se consegue colher do exercício físico o benefício que é capaz de proporcionar, se ele corresponder, não só às exigências orgânicas do corpo, mas também às tendências do temperamento, às necessidades do espírito, às contingências da sensibilidade individual”.*

(REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1954, p. 3).

Na aurora dos anos 1950, as diferentes manifestações das ginásticas e dos exercícios calistênicos começam a ser mais debatidos e questionados quanto aos seus modos de organização e desenvolvimento nas aulas, que geralmente aconteciam de forma analítica, com movimentos corporais pouco atrativos aos participantes, gerando assim baixa motivação e satisfação por parte das normalistas, mesmo que ainda fossem defendidos por alguns intelectuais e educadores pelo seu caráter físico, científico, funcional e biológico.

Nesse sentido, lentamente os esportes acabam se sobressaindo<sup>111</sup> em relação às ginásticas, pois afloram emoções e prazeres que são inerentes a essas práticas, se caracterizam por serem atividades com mais interação e socialização e também proporcionam maior satisfação em decorrência da sua imprevisibilidade e casualidade. Ademais, no cenário local, percebe-se que existe uma maior abertura e adesão aos jogos e brincadeiras de caráter infantil e lúdico, o que demonstra também um maior direcionamento e preocupação com atividades que seriam utilizadas pelas normalistas no ensino primário.

Os anos 1950 foram de grande importância para uma mudança e ampliação de práticas nas aulas de Educação Física nas Escolas Normais de Caxias do Sul. O Método Ginástico Francês em sua essência também perde espaço, porém as características de organização e planejamento das aulas práticas ainda mantém o padrão metodológico, sendo compostas pela lição preparatória com exercícios de aquecimento, lição propriamente dita, que também passa a ser denominada de sessão principal com as atividades físicas e esportivas, e a sessão de volta a calma com atividades de baixa intensidade. O desenvolvimento metodológico das aulas fundamentadas pelo Método Francês ocorria principalmente quando o conteúdo principal eram as ginásticas ou os esportes.

Destaco que tais mudanças estão imbricadas aos diferentes movimentos educacionais, sociais, culturais e políticos que buscavam reorientar as práticas da Educação Física escolar por meio dos esportes. Como salienta Linhales (2009), a Educação Física no Brasil começa a ser tema de debates e proposições quanto à inserção e desenvolvimento dos esportes na escola, ainda no início dos anos 1920. Dessa forma, o entendimento de que as práticas esportivas foram se impondo como

---

<sup>111</sup> É necessário destacar que os esportes já estavam presentes em instituições escolares de diferentes níveis desde os anos finais do século XIX. Para saber mais sobre os esportes e a relação com a Educação Física escolar, ver as pesquisas de Linhales (2009) e Melo (2007).

principal conteúdo da Educação Física na escola apenas nos anos 1950, não deixando opções para escolha dos professores, precisa ser relativizada, pois como aponta Taborda de Oliveira (2001), existiram ao longo da historiografia diferentes modelos pedagógicos que disputaram a participação e a legitimidade no desenvolvimento deste campo do conhecimento no ambiente escolar.

Apesar disso, compreendo que tais mudanças ocorridas no cenário local são influenciadas principalmente pelas professoras e normalistas inseridas na ENDC e ENSJ, ao evidenciar em suas memórias as trocas de experiências constantes no cotidiano escolar, as aulas do curso normal que aconteciam de forma concomitante com outros níveis de seriação, os aperfeiçoamentos proporcionados pelos cursos de férias e a circulação de revistas de cunho didático e pedagógico. Os processos formativos que vão constituindo uma identidade docente são instituídos entre idas e vindas de pensamentos e práticas pedagógicas, que ocorrem nos atravessamentos entre as experiências, as partilhas e discussões dos saberes, nos quais professoras e normalistas são tanto formadas quanto formadoras (NÓVOA, 1992).

Saliento especialmente a contribuição de Julita Schumacher enquanto ocupou o cargo de Supervisora Regional de Educação Física, pois foi a responsável pela região de Caxias do Sul e trazia professores especializados da Secretaria de Educação

*De Porto Alegre, [...] duas vezes por ano. Então eles se reuniam três ou quatro professores de dentro da secretaria, vinham dar a parte teórica e a parte prática. Foi quando a gente introduziu a Ginástica Feminina Moderna, eu ainda usava a calistenia, mas a feminina moderna não era ainda praticada. Aí veio ginástica com música, era Ginástica Feminina Moderna (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

Dois pontos merecem discussão na narrativa de Julita. O primeiro deles é em relação às aulas teóricas, pois como já destacado anteriormente por Edelweiss Rossarolla e Aura Ribeiro Mendes, este modelo de desenvolvimento de aula foi inserido lentamente no ensino normalista caxiense, visto que a Educação Física era considerada essencialmente prática. O caderno como recurso pedagógico já era adotado na ESEF ainda nos anos 1940, pelas professoras das Escolas Normais para avaliar as normalistas e por Julita Schumacher no cargo de Supervisora. Nas aulas das Escolas Normais caxienses, o caderno tinha como objetivo auxiliar didaticamente às normalistas a planejar e estruturar os seus planos de aula, principalmente quanto

à criação de brincadeiras, estafetas e práticas corporais ligadas à música, ritmo, dança ou teatro (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

O segundo ponto a ser destacado é a adoção da Ginástica Feminina Moderna<sup>112</sup>, uma nova forma de ginástica que articulava em suas práticas as artes cênicas. Inezil Penna Marinho apresentou a Ginástica Feminina Moderna como uma prática renovadora que possibilitaria destacar as expressões corporais femininas, como a graça, a beleza, a leveza, a delicadeza e a harmonia. Além disso, tais práticas estavam relacionadas ao domínio das artes, do teatro, das músicas e das danças, o que valorizava ainda mais as manifestações emocionais e culturais vinculadas à Educação Física (MARINHO, 1980). Desse modo, a Ginástica Feminina Moderna pôde ser descrita de diferentes formas, como, por exemplo:

[...] “física feminina”, “demonstração de cultura física”, “bailados”. Outras vezes, como Ginástica Rítmica, a qual foi apontada [...] como a prática que mais se adaptava às exigências do corpo feminino, justamente [...] por se propor a desenvolver a delicadeza. Igualmente, seria através dos movimentos rítmicos que as mulheres poderiam atingir a suavidade e a graciosidade gestual e, só assim, alcançariam a beleza plástica necessária (BEGOSSI; MAZO, 2015, p. 310).

Conforme Alonso (2011), a prática da Ginástica Feminina Moderna foi caracterizada pela junção de três grandes áreas: as artes cênicas, as danças e os ritmos aliados aos movimentos corporais. Buscava-se o desenvolvimento do físico em sua totalidade, com fluência e harmonia, visando, com isso, proporcionar maior satisfação nas práticas ginásticas. Esta nova forma de ginástica pretendeu fazer parte da cultura feminina nas Escolas Normais, aliando técnicas de combinações de movimentos corporais com auxílio da música, dança e ritmo, da continuidade dos exercícios respiratórios e da inserção de atividades de relaxamento.

Tais representações sobre os benefícios físicos e a beleza estética destas práticas também são difundidas na Revista de Educação Física (1954). Para Peregrino Júnior<sup>113</sup>, autor da referida matéria, o ritmo é o grande elemento dessa nova

---

<sup>112</sup> A Ginástica Feminina Moderna foi uma das práticas corporais que deram origem à atual Ginástica Rítmica. De acordo com Alonso (2011), a Ginástica Rítmica começou a ser desenvolvida no Brasil em 1953 com a vinda da professora austríaca Margareth Frohlich para o III Curso de Aperfeiçoamento Técnico e Pedagógico em São Paulo. Margareth Frohlich ministrou nesse curso aulas de Ginástica Feminina Moderna e contou com auxílio da professora Erica Sauer vinculada à ENEFD, considerada a pioneira da Ginástica Rítmica brasileira no âmbito escolar. Sobre este assunto, ver Alonso (2011).

<sup>113</sup> Nasceu em Natal-RN em 1898, exerceu carreira como jornalista, médico, contista e ensaísta. Além disso, foi professor e diretor da ENEFD e membro do Conselho Nacional de Desportos (ABL, 2021).

forma ginástica, pois incorpora resultados plásticos, cênicos e estéticos, além de possuir uma vantagem sobre as demais atividades corporais: possibilitar as mulheres expressar todas as manifestações de suas sensibilidades e emoções, mediante movimentos cênicos que unem o corpo e a mente. Ainda em defesa da manutenção desta prática, destaca que diferente dos outros modelos ginásticos, esta traz a satisfação e a motivação de forma natural.

Entendo que a inserção desta atividade foi uma estratégia para dar continuidade às práticas ginásticas nas aulas de Educação Física, objetivando ainda manter um certo cientificismo do físico e da saúde, e que simultaneamente tinha como intuito conservar os traços e delinear as nuances corporais femininas para que não adquirissem características masculinas. Para isso, também eram prescritos exercícios ginásticos que pretendiam manter a forma física das normalistas para que não viessem a engordar, mantendo um corpo considerado ideal aos atributos femininos, aspectos que também remontam aos preceitos do Método Francês, em virtude do uso de exercícios menos vigorosos e intensos.

As práticas de Ginástica Feminina Moderna foram pouco significativas nas memórias das normalistas, porém, no documento *Caderno de Inventário* (1942) da ENDC, em que constam materiais didáticos para as aulas de Educação Física no ensino normalista, são encontradas menções a compras de bambolês grandes e pequenos, arcos de madeira, fitas estreitas e largas, cordas de diferentes modelos, lenços e bolas específicas para ginástica, que por conjectura foram utilizados em práticas de Ginástica Feminina Moderna.

Compreendo que esse modelo ginástico foi recorrente ao longo dos anos 1950 e não apenas no cotidiano escolar da ENDC e ENSJ. Conforme excerto do jornal *Pioneiro* (1958, p. 2), em uma apresentação comemorativa à Semana da Criança que aconteceu no Estádio Alfredo Jaconi<sup>114</sup>, as duas Escolas Normais pesquisadas apresentaram diferentes evoluções ginásticas em que

[...] as moças [faziam] ginástica rítmica [...] numa ordem e harmonia extraordinárias [...] uma parte trazia lenços vermelhos e a outra arcos. Os números de ginástica feminina moderna apresentados, eram executados em movimentos diferentes para cada grupo, demonstrando o grande preparo e a grande noção de ritmo e harmonia dessa representação.

---

<sup>114</sup> Estádio de futebol do Esporte Clube Juventude de Caxias do Sul/RS.

Saliento que o fato de as normalistas não rememorarem com maior significação tais práticas, permite compreender que o passado é constituído de uma seleção particular das infinitas memórias que são capazes de serem lembradas e compostas pela seleção de acontecimentos que ocupam lugar de destaque na memória desses sujeitos. Nesse sentido, as memórias se constituem pelas perspectivas individuais dos sujeitos acerca dos fatos que podem ser homogêneos ou heterogêneos, inclusive entre sujeitos de um mesmo grupo social (HALBWACHS, 2006).

Todavia, nesse mesmo cenário, os esportes começam a compor a maior parte dos conteúdos e tempos nas aulas de Educação Física ao longo do ano. Além de acompanhar o contexto nacional, onde eram tidos como práticas favoráveis ao ajustamento social, disciplinadoras e de promoção de saúde, Poleze (2014) reitera que os esportes faziam parte de um rol de atividades que possuíam como principal estratégia o direcionamento dos sujeitos escolares a comportamentos, à condutas, à regras e à obediência social. Para isso, suas bases se assentavam no civismo, nas relações das práticas com a coragem e audácia, introduzindo uma outra proposta formativa atrelada ao contexto de expansão industrial e econômica brasileira.

Destaco que no macro contexto investigado, o professor Auguste Listello<sup>115</sup> foi um dos precursores do movimento pedagógico denominado Educação Física Desportiva Generalizada (EFDG)<sup>116</sup>. Listello nasceu na Argélia, porém constituiu sua carreira docente na França, principalmente em instituições militares. Na marinha francesa, Listello teve a oportunidade de ser atleta de diferentes modalidades esportivas, o que fundamentou a sua formação no campo da Educação Física e nos esportes, tanto no âmbito militar quanto civil. Sua relevância para o cenário brasileiro é decorrente da apresentação dos princípios da EFDG, entre 1952 e 1980, ao ministrar aulas teóricas e práticas em diferentes espaços, fatos que repercutiram na imprensa, e influenciaram a circulação de revistas e livros da área (CUNHA, 2017).

---

<sup>115</sup> Para saber mais sobre o professor Auguste Listello, sua formação e trajetória profissional, bem como o desenvolvimento da EFDG, consultar a pesquisa de Cunha (2017).

<sup>116</sup> A EFDG “[...] tratou-se de um método de ensino francês, elaborado na década de 1940, que teve como diretriz norteadora a função social e educativa dos jogos e esportes na formação escolar de crianças e jovens.” (CUNHA, 2020, p. 83).

Porém, no cenário regional e local, é preciso destacar a atuação do professor Major Jacintho Francisco Targa<sup>117</sup> quanto à inserção das práticas esportivas nas instituições escolares gaúchas no início dos anos 1950. De acordo com Cunha (2020), Targa acumulou as funções de presidente da Associação de Professores do Rio Grande do Sul (APEF/RS), de representante da Região Sul no Comitê da FIEP<sup>118</sup> (1949), de diretor da ESEF (1945-1953) e professor da instituição nos anos 1950. No exercício de suas funções nas três instituições, foi uma referência para a circulação<sup>119</sup> da corrente denominada EFDG.

Uma das iniciativas precursoras de Targa no RS ocorreu enquanto responsável docente pela disciplina de Metodologia da Educação Física na ESEF em 1953, ao inserir em seu programa de ensino a EFDG. Na função de representante da APEF/RS e da FIEP/RS, foi responsável por propiciar cursos sobre a EFDG, alguns deles inclusive com a presença do professor Auguste Listello. Além disso, foi ativo no cenário educacional brasileiro, em discussões, publicações e reflexões sobre diferentes temáticas da Educação Física, na produção de artigos e livros sobre a EFDG, seja como temática central ou para fomento de suas ideias (CUNHA, 2017).

Também foi figura importante para uma aproximação entre a ESEF e a ENEFD. Dentre as principais ações realizadas, destaco as viagens estudantis que proporcionavam aos alunos dessas instituições a realização de intercâmbios sobre diversos temas relacionados à Educação Física, bem como as visitas constantes de Inezil Penna Marinho para realizar inspeções e palestras na ESEF a convite de Targa. Conforme muitos destes contornos educacionais, gradativamente os esportes nas escolas do RS passaram a obter maior ascensão “[...] e aceitação entre os alunos das

---

<sup>117</sup> Nasceu em 20 de agosto de 1913, em Nova Trento, atual município de Flores da Cunha/RS. Graduou-se em 1940 no curso de Instrutores da EsEFEx, fez diferentes cursos relacionados à Educação Física ao longo dos anos 1950. Também participou de muitos eventos nacionais e internacionais como palestrante, e foi muito ativo em diferentes setores da ESEF entre as décadas de 1940 e 1970 (FIEP BULLETIN, 2012).

<sup>118</sup> A FIEP, *Fédération Internationale d'Éducation Physique* (Federação Internacional de Educação Física) foi fundada em 1923 na Bélgica para difundir a Educação Física em diversos países. No RS, buscou desenvolver a Educação Física com a idealização de cursos e eventos, em que eram difundidos conhecimentos técnicos, valores éticos e morais, que visavam o aprimoramento da Educação Física dentro dos diferentes campos de atuação (FIEP/RS, 2021).

<sup>119</sup> Apesar da EFDG ter ocupado grande espaço e ter repercutido nacionalmente, no cenário local, as representações das professoras ou das normalistas entrevistadas não evidenciaram o mesmo. Suas lembranças mais significativas remetem a aulas em que o esporte era o principal conteúdo trabalhado ao longo dos anos 1950, aliado às brincadeiras e aos jogos, porém sem destaques ou menções aos movimentos pedagógicos específicos da EFDG.

escolas sul-rio-grandenses, na medida em que melhor satisfaziam às necessidades pueris de liberdade, criatividade e expressão.” (LYRA, 2013, p. 243).

Contudo, apesar dos movimentos mencionados, considero que as professoras oriundas da ESEF foram determinantes para influenciar o desenvolvimento dos esportes no cenário caxiense, sobretudo Julita Schumacher que esteve em contato com Targa em sua passagem pela ESEF, assim como na função de Supervisora Regional de Educação Física. Para Nóvoa (1992), a constituição e o exercício, juntamente com o conjunto de práticas docentes, estão indissociavelmente ligados a todas as experiências e vivências formativas, sejam de âmbito pessoal, social, educativo formal ou não formal. Desse modo, as demais professoras ao longo da década de 1950 também foram modificando seus planejamentos, suas organizações e práticas, conforme as relações docentes, o contato com novos materiais didático-pedagógicos e mediante os cursos de aperfeiçoamento.

As professoras vivenciaram na ESEF esportes como o basquete, o voleibol, o handebol na prática, e outros como o futebol apenas na teoria, visto que o Decreto-Lei nº 3.199 de 14 de abril de 1941 previa que as características inatas femininas deveriam ser protegidas, principalmente aquelas que faziam referência à natureza frágil e dócil. Porém, para trazer alguns destes esportes para a realidade caxiense, as professoras dependiam dos espaços físicos e dos materiais didáticos que a ENDC e a ENSJ ofertavam. Assim, é importante ressaltar que as ações formativas que ocorrem no cotidiano escolar se constituem de momentos de alteridade entre o que o professor pretende empreender com os seus saberes teóricos e práticos nos espaços físicos e com os materiais didáticos que possui à sua disposição, em contraposição ao que pode colocar em ação conforme a realidade em que está imbricado (TARDIF, 2010).

Tais aspectos tornam-se perceptíveis ao analisar o *Caderno de Inventário* (1942) da ENDC, onde são mencionadas compras de diversos materiais ligados às práticas esportivas. Nessa relação, são listadas bolas de voleibol, bolas de basquete, bolas de futebol de salão, bolas de futebol, bola de couro, bolas de estopa, redes de vôlei e tabelas de basquete. Para Escolano Benito (2007), estes objetos compõem elementos de uma cultura material escolar singular que pertencem ao âmbito das experiências, e que possibilitam investigar as relações com as práticas escolares ocorridas nas instituições. Além disso, as materialidades podem expressar as finalidades educativas, políticas e culturais pretendidas, apresentar contradições entre as práticas discursivas e legais com as efetivadas no cotidiano escolar.

Assim, foi possível conjecturar que ambas as Escolas Normais desenvolviam esportes como o voleibol e basquetebol para as normalistas, e que os demais materiais vinculados ao futebol e futebol de salão<sup>120</sup>, por exemplo, eram utilizados apenas nas relações com o ensino primário. Outro aspecto que prospectou os esportes no ambiente escolar foi o fato de tais práticas proporcionarem a integração entre diferentes instituições e sujeitos escolares, seja em competições, olimpíadas ou torneios comemorativos. Além de possibilitar a sociabilização, estimular a convivência, o respeito mútuo, muitos destes momentos colocavam as escolas, suas conquistas e suas melhores desportistas em visibilidade nos veículos de comunicação da região.

Tais práticas adotadas são simbólicas, pois agem sobre as emoções e no imaginário de toda comunidade escolar, ao mobilizar os valores sociais e culturais inerentes aos esportes, e ao fazer uso das “[...] expressões artísticas, a dança, o teatro, a poesia, a literatura, colocados a serviço da civilidade.” (SOUZA, 2008, p. 71). Um destes exemplos pode ser observado na olimpíada de voleibol realizada entre as Escolas São José Caxias do Sul e Vacaria/RS, no ano de 1950, conforme Figura 34:

Figura 34 - Prática de voleibol em comemoração ao cinquentenário da ENSJ de Vacaria (1950)



Fonte: CSJ (1950b). AICSJ, Caxias do Sul/RS.

<sup>120</sup> O futebol de salão é um esporte diferente do atual futsal, pois se caracteriza como um esporte de espaço fechado, com suas dinâmicas acontecendo prioritariamente no solo devido ao maior peso da bola, e com os laterais e os escanteios cobrados com as mãos (CBFS, 2021). Já o futsal é semelhante ao futebol, porém jogado com cinco jogadores para cada equipe numa quadra geralmente de 20x40 metros com piso de madeira ou concreto. Esta modalidade esportiva teve origem no Uruguai na década de 1930, mas foi no Brasil, nas décadas seguintes, que recebeu maiores impulsos para o seu desenvolvimento (FONSECA *et al.*, 2011).

A referida olimpíada de voleibol contou com a presença das Escolas Normais da congregação das Irmãs de São José de Caxias do Sul e de Vacaria visando comemorar os 50 anos da fundação da ENSJ de Vacaria. Apesar de existir maior receptividade em relação ao uso do uniforme de Educação Física no cotidiano das escolas, percebe-se que em eventos, comemorações ou em outras ocasiões que a escola se apresentasse publicamente, o uniforme aderido era sempre mais recatado, mais longo e que mostrava menos o corpo feminino com intuito de despertar representações sociais adequadas às moças de família, principalmente nas instituições confessionais.

Alguns destes aspectos defendidos para os esportes ficam evidentes no Boletim *Antinoüs*, impresso e distribuído pela Associação dos Especializados em Educação Física e Desportos do Rio Grande do Sul (AEEFD/RS)<sup>121</sup> aos professores e estabelecimentos de ensino, em que se

- 1 - Recomenda a intensificação do intercâmbio desportivo, artístico e social entre os mesmos, tanto no Estado como com outras unidades da Federação.
- 2 - Recomenda o incremento das competições desportivas escolares como meio de aprimoramento físico, moral e social.
- 3 - Recomenda o aproveitamento de todas *[sic]* as oportunidades possíveis para difusão entre os alunos, dos princípios de higiene, moral e cívica além dos de educação física (ANTINOÛS, 1952, p. 5).

É importante mencionar as ações da AEEFD/RS, no momento em que está permeada por sujeitos de destaque para a Educação Física não apenas para o contexto local, nas suas relações pedagógicas com a ESEF e na união de profissionais atrelados ao campo para debater e propor outros pensamentos e modificações nas práticas de Educação Física. Outros indícios semelhantes são encontrados em relação às recomendações da AEEFD/RS, especialmente quanto aos intercâmbios esportivos, às competições escolares e à difusão dos princípios cívicos

---

<sup>121</sup> A associação teve início no ano de 1945 em Porto Alegre. Foi fundada pelos professores da ESEF, Frederico Guilherme Gaelzer e Jacintho Francisco Targa, apoiados pelo Inspetor Federal de Educação Física da época, visando fundar uma entidade que reunisse professores, técnicos e médicos especializados em Educação Física e Desportos do RS. A associação foi criada para assegurar os direitos estabelecidos legalmente, promover o intercâmbio entre médicos, professores de Educação Física, técnicos e massagistas esportivos, sustentar os especialistas em Educação Física no âmbito educacional e colaborar com diferentes instituições legalmente constituídas na divulgação da Educação Física (ANTINOÛS, 1946).

e morais. Percebe-se isso em um excerto do jornal Pioneiro (1956), que menciona de forma destacada as comemorações ao Dia do Trabalhador onde

[...] foram levadas a efeito na Escola Normal Duque de Caxias diversas solenidades. Além **do programa cívico, no qual foi hasteado o pavilhão nacional** com a presença de todos os alunos da Escola, foi realizada também uma parte recreativa, em comemoração ao dia do trabalhador: **diversas partidas de voleibol foram disputadas**, entre as quais destacou-se a entre os atuais e ex-alunos (PIONEIRO, 1956, p. 10, grifos do autor).

Os jornais que circularam no cenário caxiense foram um importante meio de comunicação para compreender quais foram as práticas esportivas escolares que tiveram maior destaque no período. Algumas modalidades são frequentemente destacadas nos jornais Diário do Notícias (1953) e Pioneiro (1956) como, por exemplo: *ping pong*, xadrez, damas, futebol de salão, voleibol e basquete. Na mesma reportagem veiculada no Diário de Notícias (1953, p. 6), são descritas diversas partidas de voleibol entre a ENDC e a ENSJ, realizadas nas dependências da Duque de Caxias com vistas à comemoração da Semana da Pátria.

Nesses momentos alusivos à Pátria, foi possível evidenciar as relações entre o civismo, a moral e o social, características marcantes de décadas passadas que ainda eram cultivadas e significadas na comunidade local. Os rituais e os símbolos nacionais geralmente utilizados em comemorações patrióticas, cívicas e religiosas estão relacionados à construção das tradições que, segundo Hobsbawm e Ranger (2012), são denominadas de “tradições inventadas”, ou seja, práticas que cultuam e constroem monumentos, símbolos e rituais relacionados às tradições e culturas nacionais. Para Fonseca (2010, p. 409), no município essas atividades também foram associadas à Educação Física, pois ela “[...] serviria ao propósito de inspirar orgulho e devoção aos valores cívicos e morais exigidos pela pátria”.

Contudo, tanto do ponto de vista das rememorações, dos excertos jornalísticos quanto dos aspectos documentais institucionais e legais, tudo indica que o voleibol<sup>122</sup> foi o esporte mais difundido e praticado nas Escolas Normais caxienses. Considero importante apresentar brevemente o modo como esta prática adentrou o cenário do RS. O voleibol foi apresentado no início do século XX pela ACM, e logo começou a ser praticado em clubes de Porto Alegre, porém foi no contexto pós Segunda Guerra

<sup>122</sup> A difusão deste esporte no município de Caxias do Sul também ganhou força nos âmbitos escolares, sociais e clubes privados, a partir da criação da Liga Caxiense de Voleibol no ano de 1955 (PIONEIRO, 1955a, p. 6).

Mundial (1939-1945) que a modalidade foi amplamente difundida no Brasil e no RS, especialmente com a adesão do público feminino (DAL SIN; GOELLNER, 2006).

De acordo com relatos de Olga Valéria Kroeff Echart, uma das alunas da primeira turma da ESEF, que posteriormente ocupou o cargo de professora de voleibol na instituição, o esporte despontou no RS ainda na década de 1940, com menor intensidade. Porém, Olga Echart afirma que na década de 1950 o voleibol se consolidou como uma prática amplamente difundida tanto nos âmbitos escolares como sociais (DAL SIN; GOELLNER, 2006). Para Louro (1986), isso foi resultado da crescente urbanização e industrialização que impulsionaram a alteração de todo um conjunto de práticas e culturas nas relações escolares, familiares e sociais. Tais movimentos ampliaram o acesso das mulheres a outros esportes até então praticados apenas por homens, o que redefiniu muitos padrões culturais da época.

Como mencionado acima, outras práticas esportivas também são observadas, como o basquete e o handebol, possivelmente trazidas ao contexto local em função das vivências na ESEF. Porém, como as instituições caxienses não possuíam alguns elementos básicos para essas práticas até metade da década de 1950, como o aro e a tabela no caso do basquete ou as bolas específicas no caso do handebol, tais esportes foram adaptados e reinventados pelas professoras. Para Imbernón (2011), todas as criações, invenções ou inovações didático-pedagógicas avançam lentamente nas instituições escolares, pois necessitam que os professores rompam com as velhas práticas e comecem a construir novas culturas, que sempre estão permeadas por valores e resistências de uma conjuntura histórica.

Identifico um desses modos de organizar e estruturar uma aula de Educação Física na narrativa de Julita Schumacher (entrevista, 2020), ao buscar alternativas para adaptar a forma como vivenciou o basquete na ESEF, visto que a ENSJ tinha bolas específicas, mas não possuía a estrutura com tabelas e aros. De acordo com o seu relato, ela organizava uma forma de jogar basquete com

*[...] um círculo com uma menina no meio, com dois times. Tinha que correr com a bola, quicando, e entregar fazia ponto. Como se fosse basquete. Esse jogo eu descrevi, porque ocupava muita gente [...] Adaptei, e meu basquete elas adoraram!*

Mesmo enfrentando dificuldades espaciais e materiais, as professoras sempre buscaram alternativas didáticas e pedagógicas para inserção de diferentes práticas

em suas aulas. Compreendo que a constituição e exercício docente possuem influências diretas sobre as formas de escolarização, mas este fato isoladamente não explica as diferentes maneiras de organizar e desenvolver as aulas de Educação Física, no momento em que muitas professoras também moldam suas práticas

[...] em conformidade com a cultura escolar sedimentada ao longo do tempo, incorporando seletivamente elementos novos considerados mais exequíveis, interessantes ou adequados aos alunos e valendo-se da apropriação de vários modelos em circulação, fossem aqueles aprendidos na Escola Normal ou nos manuais didáticos, fossem aqueles vinculados pelos órgãos de administração do ensino ou corroborados pela prática nas salas de aula (SOUZA, 2008, p. 85).

O excerto de Souza (2008) sintetiza os movimentos analisados até aqui, pois o exercício docente está em constante desenvolvimento e os processos formativos acontecem de forma continuada. Assim, conforme a cultura escolar em que estão inseridas as professoras, elas incorporam algumas práticas em detrimento a outras, são influenciadas pelas suas experiências nas trajetórias como alunas e professoras, nas relações com outros sujeitos escolares, pelos recursos didáticos ou pelos aspectos legais. Nesse sentido, as professoras apropriam aquelas modalidades que consideram mais educativas e que conseguem colocar em prática em relação ao seu contexto de atuação, modificando e criando alternativas para as quais não possuem subsídios espaciais ou materiais (NÓVOA, 1992).

É justamente a partir das apropriações que aconteceram na ESEF que o handebol foi trazido às Escolas Normais do município, porém a partir das análises narrativas e documentais, o modo como esse esporte foi desenvolvido aconteceu de forma improvisada, com regras adaptadas, com bolas de borracha ou de voleibol com tamanho menor, bem como pelos espaços delimitados pelas medidas da quadra de voleibol. A Educação Física escolar, ao possuir características distintas das demais disciplinas da escola, que foge dos espaços da sala de aula, e pode ser realizada em diferentes locais abertos ou fechados, muitas vezes é tida como um campo do conhecimento sem finalidade educativa e que pode ser improvisada.

Cabe salientar que as professoras Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e a normalista Edelweiss Rossarolla tiveram lembranças menos significativas em relação à prática de outros esportes na ENDC e ENSJ, como basquete e handebol, contudo Julita Schumacher, Carmen Lucia Duso e Suzana Corsetti lembraram com maiores detalhes aspectos espaciais, materiais e sociais dessas aulas. Compreendo

que isso possui relações com o período temporal em que estiveram atreladas às instituições, e no caso de Julita Schumacher também a sua posição frente ao cargo de supervisora, o que possibilitou um contato maior com professores da área, outros pensamentos pedagógicos e diferentes práticas.

Outros esportes também são evidenciados nas narrativas, nos documentos institucionais, nas fotografias e nos excertos jornalísticos. Como destaque, menciono o *newcomb* e o caçador para as normalistas e meninas do primário, e o futebol de salão exclusivamente para os meninos do primário. O desenvolvimento destes esportes ocorreu em função da disponibilidade dos espaços físicos destinados às aulas de Educação Física e pelos contornos sociais e culturais do período histórico. Tais elementos são corroborados nas narrativas e nos excertos jornalísticos, como o encontrado no jornal Pioneiro (1957, p. 6), ao destacar que o futebol de salão “[...] está ganhando milhares de adeptos em todo o Brasil, e no momento, constitui-se na coqueluche de nossos desportistas”.

A utilização frequente desses esportes em Caxias do Sul possuía relações diretas com o número de alunos necessários para compor uma equipe e com os fatores climáticos, pois em muitos dias o município apresentava baixas temperaturas ou chuvas, o que impossibilitava outras práticas ao ar livre, fazendo com que os espaços fechados fossem a alternativa encontrada pelas professoras. Além dessas práticas amplamente difundidas, Carmen Lucia Duso (entrevista, 2020) rememora que existia o “[...] *ping pong*, tinham as mesas de *ping pong* eu lembro que a gente jogava”. Em busca de indícios sobre tal prática, encontro um registro com normalistas da ENSJ posando com raquetes de *ping pong*, conforme Figura 35:

Figura 35 - Normalistas com raquetes de *ping pong* (1955)

Fonte: CSJ (1955b). AICSJ, Caxias do Sul/RS.

Merece destaque na análise do registro acima novamente a questão dos uniformes. Mesmo que existisse uma maior abertura em relação às vestimentas utilizadas para as práticas esportivas e para alguns jogos e brincadeiras, se torna implícito que para outros momentos ainda era esperada uma postura recatada e disciplinada, para que não mostrassem muitas regiões do corpo feminino. Para Escolano Benito (2007), o uniforme não é apenas uma vestimenta neutra no espaço escolar, pois compõe um elemento da cultura institucional que dá sentido e norteia muitos processos formativos. Também representa um conjunto material carregado de significados e de princípios que auxiliam a compreender de forma social e cultural o modo de escolarização pretendido para uma época.

Mesmo o *ping pong* não sendo mencionado de forma significativa nas narrativas, encontro muitos registros jornalísticos acerca de tal prática, inclusive com menções a disputas de jogos escolares entre as instituições de Caxias do Sul. Semelhante ao futebol de salão, essa modalidade foi adotada pois necessitava de apenas dois participantes para a prática, poderia ser facilmente adaptada, precisava de poucos materiais e ainda poderia ser praticada em ambientes fechados e

pequenos. Tal prática somente foi possível, pois são nos espaços escolares, vivos e ativos pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, que se organizam possibilidades ou limitações pedagógicas e se determinam experiências formativas. Esses espaços são constantemente reinventados pelos usos dos sujeitos, grupos ou instituições, pelos projetos institucionais ou legais de uma época, ou em virtude de novas exigências a esses espaços ou à sua organização (CERTEAU, 2014).

Além dos esportes, outras práticas infantis e lúdicas começam a ter maior aceitação e destaque no contexto local. Os jogos, as brincadeiras, as estafetas, as danças regionais e as expressões corporais voltadas ao ensino primário despontam como conteúdos que passam a dividir um maior tempo com os esportes nas aulas de Educação Física, principalmente em relação à elaboração de didáticas infantis. Conforme as normalistas Suzana Corsetti e Carmen Lucia Duso, que estavam imbricadas na ENSJ nesse contexto, as professoras incentivavam a criação de diversas brincadeiras, estafetas e a confecção de materiais alternativos para serem utilizados no ensino primário com propósito de recreação, de desenvolver aspectos motores e psicológicos e de propiciar a socialização.

As principais atividades infantis evidenciadas na formação normalista foram as brincadeiras livres ou orientadas, como o pular corda, o bambolê, a amarelinha, o pega-pega, o esconde-esconde, o rouba bandeira, a “bolinha” de gude ou as estafetas usando arcos, bolas, cordas e fitas, práticas que não necessitavam de uma grande preparação pedagógica. O ato de brincar é uma manifestação social e cultural humana construída historicamente, carregada de significados de acordo com a concepção da criança sobre a sua realidade. São nestes momentos que muitas vezes observamos relações com os ensinamentos de respeito, de solidariedade, de amizade, de cooperação e de tantos outros elementos correspondentes a essas práticas.

Um dos poucos registros encontrados destes momentos remete a uma brincadeira de “rouba bandeira” no ensino primário da ENDC, conforme exposto a seguir:

Figura 36 - Brincadeira de “rouba bandeira” no ensino primário da ENDC (1953)



Fonte: ENDC (1953c). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

No registro, é possível observar que o suporte da bandeira é um material adaptado, possivelmente confeccionado pelas professoras ou alguém ligado à escola, assim como a relação de empatia entre os alunos após a brincadeira. Estas atividades lúdicas assumem papéis importantes no contexto de socialização das crianças não apenas no âmbito escolar, pois a partir do conjunto de vivências e experiências, que são interativas e produzidas de forma coletiva, se constituem modos de significar as relações, os espaços, os materiais e o seu cotidiano. Cabe ressaltar também que as brincadeiras e estafetas possuem características distintas e criativas, transformadoras ou transgressoras em comparação às práticas de ginástica, atletismo ou a algum esporte com regras fixadas (FERREIRA, 2004).

Apesar de apresentar diferentes nuances práticas, didáticas e pedagógicas, podemos conjecturar que a Educação Física desenvolvida no contexto local foi organizada, planejada e desenvolvida a partir de dois grandes grupos de atividades físicas e esportivas que acabaram se irradiando para as demais práticas: as ginásticas e os esportes. Ao longo dos anos 1950, as ginásticas começam a perder espaço para

os esportes, passam a fazer parte de um rol de atividades que eram usadas para o aquecimento das aulas e para momentos específicos de preparação de datas comemorativas e festivas, realizadas nas escolas ou em eventos alusivos à Pátria.

Os esportes ganham maior destaque na década de 1950 em virtude de diferentes movimentos sociais, culturais e políticos, ao ser caracterizado como uma prática mais avançada em relação as décadas anteriores, que poderia continuar propagando a ideia do cientificismo moderno da Educação Física, aliando ainda os valores de disciplina, obediência e regra que valiam tanto para o ambiente escolar como para o social. Além disso, no caso das normalistas, o voleibol se sobressaiu no contexto local, pois era considerado uma prática capaz de preservar as nuances femininas, possuía características menos agressivas e sem contato físico, capaz de integrar as instituições e os sujeitos escolares e proporcionar maior motivação, satisfação e socialização em suas práticas.

Já as brincadeiras, estafetas, e demais atividades lúdicas voltadas ao público infantil, recaem sobre o futuro campo de atuação das normalistas. Logo, tais atividades estavam voltadas à preparação, mesmo que mínima, para que atuassem de forma satisfatória na realidade espacial e material dos grupos escolares da região. Além disso, é importante destacar que o atletismo, mediante as corridas e saltos, sempre se fez presente nas aulas das normalistas e em práticas no ensino primário, mas de uma forma menos significativa em relação às lembranças ou aos documentos institucionais mobilizados nessa investigação.

## 5. MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS E NORMALISTAS SOBRE AS AULAS E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*“A Educação Física, primeiro lugar me fez uma das mulheres mais felizes do mundo [...]. O contato com pessoas, com crianças que eram infelizes em casa e que a gente ficava com muita pena, procurava dar uma força para essas crianças, e depois à medida que a idade ia avançando outros alunos já no quinto ano, e depois na escola de formação de professores que vinham para o professor, aquelas adolescentes de 16 e 17 anos, trazer os problemas de casa para o professor. E não era para todos, mas principalmente para o professor de Educação Física”.*

(AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).

A representação exposta na epígrafe, que abre este capítulo, apresenta uma memória e um sentimento coletivo em relação ao que significou ser professora de Educação Física para Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher ao longo de suas carreiras docentes nas Escolas Normais Duque de Caxias e São José. O mesmo pôde ser interpretado a partir das representações das normalistas Carmen Lucia Duso, Edelweiss Rossarolla e Suzana Corsetti em relação às suas narrativas quanto às práticas formativas de Educação Física vivenciadas na ENDC e na ENSJ, bem como das suas experiências posteriormente como docentes no ensino primário caxiense.

São mediante as representações de aspectos discursivos e simbólicos, que as pesquisas em História da Educação auxiliam na compreensão das temáticas desenvolvidas sob esta perspectiva, e ainda, sob as experiências dos sujeitos que vivenciaram acontecimentos e que auxiliam na constituição da(s) história(s) e memória(s). As representações são presentificações de um passado, presentes nas memórias dos sujeitos, que sempre apresentam duas possibilidades de sentido: expressam um objeto ausente, substituindo-lhe por uma figura semelhante para o reconstituir na memória, ou revelam a presença de algo ou alguém. Saliento que nunca são neutras, pois carregam sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos em suas oralidades ou nos registros documentais (CHARTIER, 2002).

Por meio das representações sobre os processos formativos, podemos evidenciar um modo de escolarização singular e, conforme o seu contexto de produção, identificar os diferentes movimentos e intenções para a formação de uma

identidade docente. As identidades são processos construídos e situados numa conjuntura histórica, e emergem como respostas às necessidades sociais, culturais e políticas de uma sociedade em relação ao modelo de formação educacional pretendido. Desse modo, a identidade docente é resultado da significação social da profissão, da (re)afirmação de práticas culturalmente aceitas, da aceitação e subversão docente, das relações sociais escolares, do sentido que “[...] confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores [...] de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes [...]” (PIMENTA, 2005, p. 19).

Nesse sentido, as instituições escolares constituem-se de espaços formais de aprendizagem, que são engendradas pelas relações dos vários sujeitos envolvidos nos processos formativos. São nos espaços institucionais que ocorrem a disseminação de todo um conjunto de saberes e fazeres, apresentando-se como portadores de práticas e culturas que buscam o desenvolvimento de seus sujeitos, tanto na instituição quanto na comunidade, o que “[...] lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 20).

Esses espaços são ambientes importantes para compreensão do modo de organização, planejamento e desenvolvimento das aulas e práticas de Educação Física, pois podem, ao mesmo tempo, ser potencializadores ou limitadores da formação. A Educação Física e seus espaços também são locais que proporcionam interações dos sujeitos com o outro, e com o meio, de normas, de condutas e de valores, importantes para a convivência escolar e social. Deste modo, os espaços escolares também são formados por outros vários subespaços, que são utilizados e apropriados conforme as atividades desenvolvidas (GIACOMONI, 2018).

Para Escolano Benito (2007), nos espaços das instituições escolares são produzidas culturas próprias que se expressam nas práticas que ocorrem nos processos formativos. Todas essas ações podem ser evidenciadas nos espaços, materiais, objetos, ícones e tantos outros elementos que formam parte de uma cultura material histórica da instituição. Os sujeitos escolares, nos diferentes usos dos espaços e materialidades “[...] vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar.” (SOUZA, 2007, p. 165).

Esta cultura escolar também está permeada pelas emoções dos sujeitos que participaram desse universo escolar. As emoções podem ser evidenciadas nas

narrativas das professoras ou normalistas, na perspectiva individual ou coletiva, a partir dos detalhes, das impressões, das opiniões e dos sentimentos expressados pelas representações emocionais sobre a escola, os sujeitos, os espaços, as materialidades e as práticas. Todos os processos formativos estimulam as mais diversas emoções, boas ou ruins, que estão sempre atreladas às circunstâncias do tempo e espaço. Desse modo, se constituem diferentes memórias afetivas das experiências vividas conforme as práticas escolares, que podem ser significativas ou desvalorizadas nas recordações, e que acontecem mediante as representações do tempo presente (ESCOLANO BENITO, 2018).

Nesse sentido, as identidades, os espaços, os materiais e as emoções evidenciadas fazem parte de uma cultura escolar local e singular. Portanto, desenvolvo a escrita deste capítulo a partir das memórias e representações das professoras e normalistas, buscando compreender um modo de se constituir docente naquele contexto, ao analisar aspectos sobre os espaços, as materialidades, as experiências, as vivências, as emoções e os sentidos, de caráter individual e coletivo, relacionados aos processos formativos de Educação Física que aconteceram na ENDC e na ENSJ, bem como algumas das ressonâncias que permearam a comunidade educacional caxiense.

## 5.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DUQUE DE CAXIAS E NO SÃO JOSÉ: UM MODO DE SE CONSTITUIR PROFESSORA

*“A primeira palavra que me veio na cabeça, alegria! Porque a aula de Educação Física, não era uma coisa assim ferrenha, uma coisa assim que tem que fazer e tá acabado! Não, era alegre, divertida, de brincadeiras, de boas risadas, de compromisso, de atitude, onde nós participamos e aprendíamos. Alegria, é isso que é interessante”.*

(SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).

As representações dos sujeitos sobre diferentes aspectos do seu passado estão ligadas às formas como significaram suas memórias, selecionadas a partir de critérios individuais, pois “[...] pessoas diferentes podem ver o ‘mesmo’ evento ou estrutura a partir de perspectivas muito diversas.” (BURKE, 2008, p. 101). Assim, apesar de apresentar um cenário em que as ginásticas nas suas formas mais analíticas e os esportes como o voleibol foram predominantes e valorizados quanto

às técnicas de execução dos gestos motores, as representações sobre as aulas e as professoras de Educação Física das Escolas Normais caxienses são expressadas mediante sentimentos de alegria, paixão, amizade e valores de compromisso, obediência e disciplina.

Isso acontece porque a Educação Física possui uma particularidade em relação às demais disciplinas que compõem o currículo escolar, pois pode ser praticada em diferentes espaços físicos, na sala de aula, no pátio, na quadra, nas ruas que cercam a escola ou em parques próximos. Desse modo, o professor de Educação Física acaba rompendo com a figura tradicional do docente de sala de aula, pois se veste de outra forma para a prática das atividades, modifica o seu fazer pedagógico ao utilizar diferentes espaços físicos e materiais, o que estabelece maior liberdade de relacionamentos e ações, possibilita a vivência e experiência de outras sensações frente a uma forma de experimentar as atividades corporais.

Além disso, para Escolano Benito (2018), os espaços e tempos das aulas de Educação Física, ainda que com mais regras e condutas previamente fixadas, são constituídas de um naturalismo pedagógico, ao combinar atividades corporais, jogos, esportes e brincadeiras que são criados, inventados e subvertidos nos usos e relações entre os sujeitos escolares. Esses elementos possibilitam manifestações espontâneas de alegria, de amizade, de cooperação e de respeito, sentimentos e valores que podem ser expressados nessas relações. Tais elementos se fazem presentes nas representações de Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020) sobre as suas professoras e aulas, ao recordar que

*Nós tínhamos paixão pela professora, nós tivemos durante o curso normal duas professoras. Uma delas foi a dona Cláudia Corsetti e a Edith [Maria] Pezzi, essas foram nossas professoras ali, elas eram dinâmicas, eu gostava muito, muito, muito de fazer Educação Física!*

Edelweiss foi normalista da ENDC no período temporal compreendido entre a transição das professoras especializadas pelo Curso Intensivo lecionado por Frederico Gaelzer e a chegada das primeiras graduadas pela ESEF. Mesmo diante deste fato, suas representações sobre as professoras e as aulas apresentam semelhanças com as demais normalistas que vivenciaram o final dos anos 1950 e início da década de 1960 na ENSJ. Compreendo, assim como Viñao Frago (1995), que existiu uma cultura escolar análoga instituída nas Escolas Normais pesquisadas,

pois as práticas de Educação Física foram produzidas nas escolas, entre as escolas, entre as professoras e normalistas, o que implicou em um modo de ser, estar, pensar e refletir nessas escolas e na sociedade caxiense.

Apesar do exposto, era esperado na formação das normalistas um comportamento condizente com a sua posição social, visto que grande parcela dessas moças era pertencente a uma classe social econômica mais elevada, independente se estivessem matriculadas na instituição pública ou privada. Ademais, se buscava uma formação moral e a constituição do caráter, pois, mesmo adentrando espaços sociais antes frequentados apenas por homens, elas ainda deveriam se portar de maneira dócil, submissa e obediente, aspectos que gradativamente se modificam na década de 1950, principalmente com a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, as representações de Edelweiss Rossarolla e de Suzana Corsetti, mesmo que distantes temporalmente em relação às suas vivências nas instituições, apresentam muitas semelhanças, visto que

*Era tudo muito controlado, muito respeitado e a gente sabia se comportar, então a gente descia conversando, caminhando – no colégio estavam construindo, não sei qual era a área – mas, nós tínhamos que passar por cima de tábuas para chegarmos até o pavilhão. Mas a gente ia numa boa, conversando, era muito bacana, não tinha assim uma coisa assim, fixa. É isso, vocês têm que fazer isso ou aquilo. Não! Era uma liberdade alegre!* (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).

Chama atenção na narrativa de Suzana Corsetti o fato de as normalistas compreenderem a responsabilidade e o papel social que ocupavam, visto que estão numa fase de transição da adolescência para a fase adulta, como de alunas para futuras professoras. Os mesmos elementos também são afirmados por Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020), ao destacar o comprometimento, a responsabilidade, a pontualidade porque “[...] a gente era normalista. E a nossa ‘turminha’, olha... puxava parelho”. Menciono isso fundamentado em vestígios documentais que apontam para uma série de ensinamentos no cotidiano escolar que avançavam para além das aulas de Educação Física, ao aproximar tais valores nas relações entre as professoras, as famílias e as normalistas das instituições normais.

Além disso, eram promovidas palestras com psicólogos, médicos, educadores e párocos considerados importantes na região em ambas instituições, visando orientar quanto a educação familiar pautada em valores éticos, morais e religiosos, como trabalhar os problemas psicológicos inerentes à infância e adolescência, como

proporcionar a formação de caráter e de personalidade, quais os cuidados com as vestimentas femininas, bem como ensinamentos de educação doméstica e econômica (ENDC, 1959c).

Ressalto que muitos destes elementos eram trabalhados em disciplinas como Psicologia, Sociologia, Higiene e Educação Sanitária, Puericultura, História e Filosofia da Educação e Religião (católica) e que, ao mesmo tempo, estavam ligados aos valores pretendidos pela Educação Física naquele contexto. Assim, as análises das narrativas e documentos possibilitam conjecturar que existiu um modo de formar as normalistas no campo da Educação Física: um voltado ao desenvolvimento físico, moral e disciplinar, com práticas ginásticas e esportivas, e um segundo direcionado ao exercício docente no ensino primário, com atenção especial às características desse público, com jogos, brincadeiras, estafetas e criações dessas atividades.

Para compreender e analisar este cenário, são mobilizados os documentos institucionais, e principalmente os aportes de memórias das entrevistadas. As memórias são compostas entre as lembranças e os esquecimentos tecidos na subjetividade, pois não existe possibilidades do sujeito recordar na totalidade os fatos vividos. Dessa forma, as memórias são constituídas, difundidas e alimentadas na coletividade, produzidas pelos discursos e representações que atribuem uma identidade a um grupo social (BOSI, 1994). Para Almeida (2009), a potencialidade do trabalho com as memórias está em evidenciar os sujeitos como parte da história e as nuances atribuídas a um passado mediante as suas impressões e emoções, que muitas vezes são intangíveis nos documentos.

Assim, as representações das normalistas sobre as aulas e práticas de Educação Física na ENDC e ENSJ, voltadas a um modo de se constituir professora, são muito semelhantes, pois os conteúdos e atividades lecionados eram basicamente compostos por “[...] *exercícios, jogos e outras atividades como a estafeta, as bolas que a gente fazia. Acho que não tinha uma grande diferença do começo até o fim do ano.*” (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020). No mesmo sentido, Suzana Corsetti (entrevista, 2020) rememora que a professora nas aulas “[...] *dava desde corda, como se trilha corda com a criança. Nós tínhamos bola, de que maneira a gente pode lançar a bola para as crianças, e explicar o que eles podem fazer [...]*”.

Podemos analisar que as atividades mencionadas podem ter sido apropriadas de duas formas. Conforme Ferreira (2004), as atividades de caráter infantil, como os jogos e brincadeiras, permitem nas aulas o desenvolvimento de uma cultura corporal,

das relações com o outro, da tomada de decisão, das invenções, das subversões, ao considerar esses momentos como possibilidades de socialização. Complementa que as crianças são apresentadas a diferentes formas de comunicação nessas atividades, além de serem momentos de participação do cotidiano mediante a sua realidade construída nas interações e ações. Contudo, essas atividades também poderiam ser uma das poucas opções para as normalistas nos grupos escolares de Caxias do Sul, tendo em vista que grande parcela, após formada, era designada para instituições distantes do centro urbano, com poucos recursos espaciais e materiais (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Como já destacado nos capítulos anteriores, os esportes assumem o protagonismo como principal conteúdo ao longo dos anos 1950, inclusive em algumas aulas direcionadas ao ensino primário. Porém, o ensinamento das práticas esportivas para as normalistas, quando voltadas a essa faixa etária, era mais diversificada, e acontecia tanto na sala de aula, com a parte teórica, quanto no pátio ou ginásio, com a parte prática. Dentre os principais esportes, destaco o futebol exclusivamente para os meninos, o voleibol para as meninas e o basquete para ambos os sexos, em aulas que as professoras lecionavam expondo as regras, as movimentações, os gestos técnicos e táticos

*[...] no quadro, [e] a gente copiava todos os jogos, vôlei, basquete, futebol, tudo. Todos os jogos possíveis ela nos dava na prática, tudo, e nós tínhamos que conforme o jogo decorar, enfeitar, desenhar, que era uma coisa muito linda!* (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).

Todas as atividades mencionadas por Suzana Corsetti em relação aos esportes e jogos de caráter lúdico infantil também estão descritas de forma semelhante no documento *Ata de Exame Oral de Educação Física* (1955d) da ENDC. O documento é escrito em letra cursiva por Claudia Sartori, em que as normalistas são questionadas em relação a quais relações das práticas de Educação Física considerando os âmbitos biológico, social, psíquico, filosófico e emocional, como organizar uma turma de forma homogênea fisicamente, visando o ensino primário nos grupos escolares, como desenvolver atividades em praças ou espaços fora da escola, bem como diferentes perguntas relacionadas à história da disciplina de Educação Física.

Outro aspecto recorrente nas memórias das normalistas foi a utilização do caderno para diferentes atividades relacionada à Educação Física. O caderno como

recurso pedagógico, didático ou avaliativo é um objeto que pertence à cultura material escolar, e pode ser uma forma do professor controlar o trabalho dos alunos, de regular e fiscalizar, de ensinar e aprender, de inseri-los em um campo do saber, contribuindo assim para incutir um sistema próprio da escola (VIÑAO FRAGO, 2008). Compreendo que o caderno também se constitui em um registro das memórias das práticas, uma espécie de vitrine do trabalho escolar, possibilitando a visualização dos processos formativos objetivados

*[...] porque quando nós dávamos aula, uma vez por semana, nós tínhamos que mostrar para ela como é que nós íamos dar a aula e ela queria ver o nosso plano de aula. Também tinha que mostrar para ela, todo mês, ela queria olhar o nosso caderno com o que nós tínhamos preparado e o que nós tínhamos guardado do que as colegas tinham feito. Então era assim, ela queria ver (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).*

A narrativa expõe uma representação de Carmen sobre o modo como as professoras de Educação Física eram comprometidas e inseridas nos processos formativos, pois é possível perceber uma preocupação com a organização, o planejamento e o desenvolvimento, desde o plano de aula até mesmo com as práticas corporais e esportivas. Mediante documentos institucionais de ambas escolas pesquisadas, foi possível identificar que a Educação Física era lecionada em dois períodos semanais de 45 minutos (ENDC, 1959b). Desse modo, o excerto de Carmen apresenta que em uma dessas aulas as normalistas deveriam lecionar para o ensino primário, e assim, se conjectura que o outro período era destinado às práticas para aprimoramento físico da normalista.

De forma semelhante à narrativa de Carmen, a normalista Suzana Corsetti (entrevista, 2020) menciona o uso do caderno como recurso material pedagógico, didático e também avaliativo, pois nele constavam

*[...] todas as anotações, jogos de sala de aula, brincadeiras em sala de aula, jogos práticos envolvendo corpo, espaço-temporal, mas aquele caderno era avaliado, porque era um compromisso nosso e nós seguimos à risca! Tínhamos também a prática, então ela dava uma nota única para Educação Física, não era separado não.*

As atividades mencionadas sobre os jogos envolvendo o corpo e o tempo espaço-temporal também remetem a práticas de psicomotricidade<sup>123</sup>. O francês Le Boulch (1992) foi um dos precursores e defensores dessa abordagem, ao compreender que o construtivismo<sup>124</sup>, aliado às práticas de psicomotricidade nas aulas de Educação Física e seus movimentos espontâneos, poderiam beneficiar a percepção da imagem corporal, para o autor, um dos núcleos centrais da personalidade do aluno. A psicomotricidade também procura desenvolver aspectos como as noções corporais, coordenação motora ampla e fina, estruturação e percepção espaço-temporal, lateralidade dentre outros elementos.

No entanto, ainda se observa que existia a preocupação com as questões motora e técnica da normalista ao executar os movimentos corporais, principalmente quando se tratavam dos esportes. Compreendo que tal concepção se faz presente até a contemporaneidade, pois ainda se pressupõe que, para um exercício docente satisfatório, além da parte teórica, é de fundamental importância que o professor domine os gestos motores e técnicos de um exercício físico. Torna-se importante superar as pedagogias fundamentadas nas práticas que influenciam apenas os corpos, pensados como mecanismos biológicos, fisiológicos, mecânicos e neutros, e partir para uma culturalização desse processo educacional. Assim, a Educação Física no ambiente escolar possui um papel e uma função de atuação relacionada às culturas e às expressões de todo movimento humano (DAOLIO, 1998).

Saliento também que as normalistas eram avaliadas com notas mensais a partir das anotações no caderno, das práticas dos exercícios corporais e dos esportes, das aulas com as turmas do ensino primário, com dois exames anuais e provas orais que somadas se traduziam em uma média final. De acordo com Carmen Lucia Duso (entrevista, 2020) nessas aulas o olhar da professora era atento

---

<sup>123</sup> Os primeiros registros sobre a psicomotricidade no Brasil ocorrem entre as décadas de 1950 a 1980, mediante a circulação de profissionais brasileiros que foram para França se especializar em clínicas infantis (ABP, 2021). Nesse sentido, compreendo que mesmo de forma embrionária e sem usar o conceito da psicomotricidade, algumas dessas atividades eram desenvolvidas com as turmas do primário em grupos escolares caxienses. Sobre o tema psicomotricidade e suas relações com a Educação Física no cenário caxiense, ver Giacomoni (2018).

<sup>124</sup> O construtivismo é uma teoria que trata das relações do conhecimento. Entende que as crianças possuem um conjunto de predisposições neurofisiológicas básicas para formação de suas estruturas de pensamento e que necessitam desenvolvê-las no cotidiano familiar, social e principalmente escolar. Assim, os aspectos cognitivos dos alunos devem ser trabalhados para que haja uma construção e significação no desenvolvimento do processo de ensino acarretando reflexões individuais, nas interações com o outro e nas relações com o meio social (ARIAS; YERA, 1996).

*[...] conforme tu fosse trabalhar, tu fosse jogar, ela estava sempre controlando para ver e mostrava. Então, por exemplo, vôlei ela ficava controlando para ver se tu sabias quando é que era tua vez de trocar de lugar quando não era. A professora Bea<sup>125</sup> ensinava, mas ela cobrava!*

Em registros documentais, encontro menção a uma das formas de avaliação que eram realizadas com as normalistas visando as práticas com o ensino primário. No documento, é mencionado que a Comissão Avaliadora, composta pelas professoras Claudia Sartori e Edith Maria Pezzi da ENDC, avaliou em sessões práticas o desempenho pedagógico e didático das normalistas na aplicação de sessões de diversos pequenos jogos, atividades historiadas, e na execução técnica de alguns esportes. Também se torna evidente no documento os ritos característicos desse momento avaliativo, pois existia a chamada para lavrar a presença, seguido de explicação dos processos de avaliação, sorteio das atividades entre as normalistas, execução das tarefas sorteadas e encerramento da sessão (ENDC, 1955d).

As normalistas eram avaliadas ao longo do semestre de três formas: escrita, oral e prática, normalmente por uma comissão avaliadora composta por dois a três professores. Nos exames escritos eram comuns os questionamentos de cunho dissertativo ou descritivo, bem como a junção a trabalhos práticos, solicitados no decorrer dos exames. Os exames práticos estavam vinculados à concepção do saber-fazer do professor, e nos exames orais cada normalista era chamada de forma individual até uma sala ou parte do pátio para arguição do professor. Para Fischer (2005, p. 156) esses momentos possibilitam a seleção e a classificação das normalistas mediante processos, em que se examinam as relações dos saberes com as práticas em uma “[...] dimensão técnica, muitas vezes, sofisticada, valendo-se de mecanismos e rituais que se repetem, no tempo e no espaço, e por isso mesmo acabam adquirindo uma dimensão além das propostas”.

Desse modo, a partir dos excertos narrativos, dos documentos e de suas relações, foi possível compreender o modo como as normalistas atribuíram sentido e significaram as suas memórias, bem como quais vivências e experiências formativas foram mais evidenciadas. Tais elementos possibilitam observar uma cultura escolar,

---

<sup>125</sup> Beatriz Ignez Longhi Nonnenmacher foi aluna de Edith Maria Pezzi na ENDC. Edith a incentivou a realizar o Curso Superior de Educação Física na ESEF, no qual se formou em 1958. Beatriz Nonnenmacher possivelmente assumiu a vaga de professora de Educação Física da ENSJ no final dos anos 1950. Conforme vestígios documentais da ESEF (1961) e do CSJ (1956; 1960), após a saída de Julita Schumacher do curso normal, assumiram Helena Natalina Polesso, formada em 1953, seguida de Therezinha de Jesus Ponzi em 1955, ambas graduadas pelo Curso Superior de Educação Física da ESEF.

ao destacar como esse grupo contribuiu para a constituição e consolidação de certas práticas e comportamentos nas aulas e nas instituições escolares que estiveram imbricadas, revelando assim as representações sociais sobre o que compreenderam da disciplina de Educação Física naquele contexto (JULIA, 2001). Além disso, as representações das normalistas vinculam as suas “[...] posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais.” (CHARTIER, 2010, p. 49).

No entanto, as representações das professoras divergem um pouco das normalistas, fato que possivelmente está relacionado à maneira como foram formadas pelos professores da ESEF, como apropriaram esses conhecimentos e experiências, assim como aconteceram suas práticas cotidianas no exercício docente. Os professores são formados por diferentes saberes oriundos dos mais variados âmbitos, pois no exercício docente fazem uso dos seus conhecimentos pessoais do saber-fazer, seguem os planos curriculares estabelecidos pelo poder público ou pela escola, se fundamentam em experiências de outras disciplinas, se guiam pelos saberes da experiência profissional, ou seja, tudo que forma e transforma um professor está na “[...] confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2010, p. 64).

Alguns desses elementos podem ser identificados nas narrativas das professoras quanto aos ritos e práticas característicos de uma aula de Educação Física nas Escolas Normais, visto que

*Eu pegava a turma na sala de aula e levava até o pátio. Teve uma época que nós<sup>126</sup> conseguimos dividir [as turmas]. Então nós pegamos duas turmas, a Aura lecionava para os “guris” e eu para as meninas, por exemplo [...] Pegava eles, levava em fila, era muito mais disciplina. Não que a gente precisava reclamar ou chamar atenção, mas eu acho que fazia parte do ensino (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020).*

A partir do *corpus empírico*, se identifica um cenário em que, anteriormente à vinda das professoras graduadas pela ESEF para o contexto caxiense, a disciplina era entendida como parte do currículo de ensino das escolas, dada em função da sua obrigatoriedade, sem uma determinada fundamentação teórica ou pedagógica.

---

<sup>126</sup> Está fazendo referência a Aura Ribeiro Mendes no período em que trabalharam com turmas do ensino primário na ENDC.

Contudo, considero que a ESEF foi a instituição que iniciou e impulsionou a profissionalização docente no RS e no município em relação à Educação Física, oportunizou novos conteúdos e maneiras de ensinar que foram sendo apropriadas pelas professoras e colocadas em prática no cotidiano da ENDC e ENSJ, o que gradativamente constituiu uma cultura escolar característica da Educação Física escolar caxiense.

Além das questões já mencionadas de ordem, fila e disciplina, é importante ressaltar o fato da separação das turmas entre meninas e meninos. Dado o contexto, isso foi uma característica comum das aulas ao entender que meninos e meninas de qualquer nível de seriação deveriam ter atividades diferenciadas tendo em vista as suas individualidades biológicas. Em relação à separação dos sexos, se justificava que os meninos deveriam desenvolver todas as capacidades físicas, sobretudo força e resistência visando à formação das características viris e masculinas, já para as meninas eram preconizadas a Ginástica Feminina Moderna, as danças, os exercícios e esportes menos vigorosos com o intuito de manter a graça, beleza e harmonia feminina (BRUSCHI, 2015).

As representações de Aura Ribeiro Mendes também vão ao encontro do que menciona Gemma Callegari, possivelmente por trilharem uma trajetória educacional muito semelhante, tanto de formação na ESEF quanto de exercício profissional docente na ENDC. Podemos observar novamente os mesmos elementos disciplinares que já começam quando ela buscava as alunas na

*[...] na sala de aula, elas vinham em coluna por dois, ou coluna por um. As levava para o pátio ou para as áreas cobertas. Eu dava o aquecimento, corrida de "andadura" moderada, dava os flexionamentos de perna, braço, tronco e cabeça, respiratório... (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).*

O modelo metodológico dessa aula de Educação Física descrito por Aura é fundamentado no Método Ginástico Francês, característico pelas formas de execução dos exercícios físicos que menciona. Além disso, essa era uma aula voltada ao desenvolvimento físico da normalista e não possuía relações com a sua constituição docente pedagógica direcionada ao ensino primário. Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020) complementa que normalmente, ao chegar no pátio ou quadra da ENDC,

*[...] eu as "botava" em forma com o meu apito pendurado, ele tá guardado não sei onde. Colocava em forma, coluna por um e dava o aquecimento,*

*porque eu não dava aula sem o aquecimento. Elas corriam, aqueciam, faziam “flexionamentos”, e depois eu entrava na aula propriamente dita. Eram “flexionamentos” de extensão, saltos, corridas, porque eu seguia o método [francês]. Não quero que me interprete mal, mas tinham muitas professoras que davam um apito e uma bola, quase se matavam jogando [...] Outras “gurias” estendiam a rede e davam newcomb (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).*

A utilização do apito carrega de maneira intrínseca representações de um modelo militar, um dispositivo de controle que, com o passar dos anos, começou a ser naturalizado também nas aulas de Educação Física, evidenciados, sobretudo, mediante a rigidez que se estabeleciam nos espaços, nos ritos e na organização escolar. Também se identifica o modo como Aura descreve o seu plano de aula, estruturado a partir das etapas metodológicas do Método Ginástico Francês, bem como a sua aversão às demais professoras que não estavam preocupadas com uma organização e planejamento pedagógico da aula, quando menciona “dar uma bola” ou “esticar uma rede”. Para Escolano Benito (2018), esses fatores estão relacionados aos sentimentos que o professor atribui a um campo do conhecimento, a uma instituição, a determinadas práticas e sujeitos a partir de suas memórias afetivas pessoais, escolares ou profissionais.

Já Julita Schumacher, mesmo tendo cursado a ESEF em um período em que as professoras civis já ocupavam grande parcela do quadro docente, apresenta questões semelhantes de disciplina em sua narrativa. Porém, nesse caso, entendo que possam ter relações com a instituição a qual estava relacionada, a ENSJ, visto que era de cunho confessional e procurava “[...] sobre a base sólida da Religião [católica] prática, formar a personalidade integral das educandas, mediante o ensino e por meio de uma direção adequada à época e ao meio.” (CSJ, 1951, s/p.). Nesse sentido, para Julita Schumacher (entrevista, 2020)

*Se tu não tens disciplina desde a hora que sai da sala de aula, eu não aceitava as meninas correndo. A irmã trazia e já começava o meu trabalho, porque não tinha tempo a perder com: menina vamos entrar em forma. Quando eu ia no grupo escolar: “gurizada” aqui, venham aqui, fulano vai lá pegar o ciclano, disparar para lá ou para cá. Então se tu não tens uma turma a mão.*

O excerto narrativo vai além das suas apropriações enquanto professora da ENSJ, pois também envolve o período como Supervisora Regional de Educação Física, e também as visitas aos Grupos Escolares em relação à disciplina escolar.

Essas relações disciplinares também foram muito valorizadas no contexto caxiense, mesmo fora do ambiente escolar, em virtude de serem relevantes e integrantes daquela sociedade, ao replicar uma forma de se comportar similar às práticas prescritas e inscritas na escola. Identifico elementos semelhantes na narrativa das outras professoras, compreendendo que foram apropriações do período em que foram alunas da ESEF, também relacionado ao quadro docente de caráter militarizado, pois muitos ritos dessas aulas se repetem ao longo do contexto estudado. Assim, os excertos narrativos de Gemma Callegari, Aura Ribeiro Mendes e Julita Schumacher evidenciam uma representação coletiva de um discurso que acabou constituindo conceitos que esse próprio grupo de professoras se impôs.

Especificamente em relação aos conteúdos adotados para as duas aulas semanais de Educação Física, as professoras reiteram a maior adesão às ginásticas e aos esportes, principalmente ao “[...] *vôlei. Basquete lá de vez em quando. Eu também treinava corridas [...] Porque para jogar vôlei, ou qualquer esporte, tem que estar treinado na corrida, na movimentação do corpo, do tronco, dos braços e flexionamentos.*” (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020). Essa foi uma das únicas menções às práticas de atletismo que visavam desenvolver fisicamente as normalistas, porém foram identificados em documentos institucionais e em matérias jornalísticas que essas atividades faziam parte do cotidiano escolar, inclusive dos grupos escolares, e de alguns eventos comemorativos do município.

Já em relação às aulas voltadas ao preparado das normalistas para lecionar Educação Física para o ensino primário, é característico a utilização de diferentes metodologias e organizações, diversificação dos espaços e materiais, com atividades que envolviam as brincadeiras, estafetas e jogos, porque

*[...] a gente fazia de tudo, aquele de vai levar a bola entrega aqui, entrega lá. Fazia com círculo, lançamento, tinha que ficar dentro do círculo, tinha competição com time A, time B sempre 5 de um time e 5 de outro. Competição de salto em altura eu fazia, elas adoraram também, e a corrida de passar o bastão a gente fazia ao redor do pátio. Eu repetia, passava 4 e passava mais 4, tudo legal, tudo “perfeitinho” (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

Saliento que as práticas de atletismo nesse contexto de preparação ao ensino primário são destacadas apenas por Julita Schumacher. Compreendo que a partir de sua posição de Supervisora Regional de Educação Física, ela esteve mais próxima de alguns grupos escolares municipais e pode observar as dificuldades das

normalistas em obter materiais para organização das aulas. De acordo com Fonseca (2010), as práticas de atletismo no cenário caxiense foram sendo inseridas em decorrência da baixa necessidade de materiais e também pelas possibilidades de apreensão de uma vasta experiência motora aos alunos, o que também acabou substituindo as práticas ginásticas e, em alguns casos esportivas, no ensino primário na década de 1950.

Assim, é possível compreender um modo de se constituir professora nas Escolas Normais abordadas, e a partir das versões e visões das professoras e normalistas identificar como uma cultura e uma identidade foram sendo constituídas para o campo de Educação Física. Além da formação recebida no Curso Intensivo, na ESEF ou mediante as revistas de cunho didático pedagógico, compreendo que as trocas de experiências docentes e a relação próxima entre as professoras de ambas as instituições foi um dos fatores que contribuiu para um maior desenvolvimento do campo em Caxias do Sul.

Essas relações oportunizaram a criação de modos próprios de ensinar Educação Física que eram compartilhados nas Escolas Normais, em cursos e palestras, em ambientes sociais frequentados por essas professoras, sem que houvesse um clima de rivalidade ou competitividade entre elas, mas sim, um ambiente de amizade, de partilha e de muitas trocas de experiências. Conforme Imbernón (2011, p. 19), isso caracteriza uma identidade a esse grupo social a partir da criação de redes de interações e partilhas, pois elas foram além de se formar como profissionais, ao produzir uma profissão mediante as relações, convivências e apropriações “[...] da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação”.

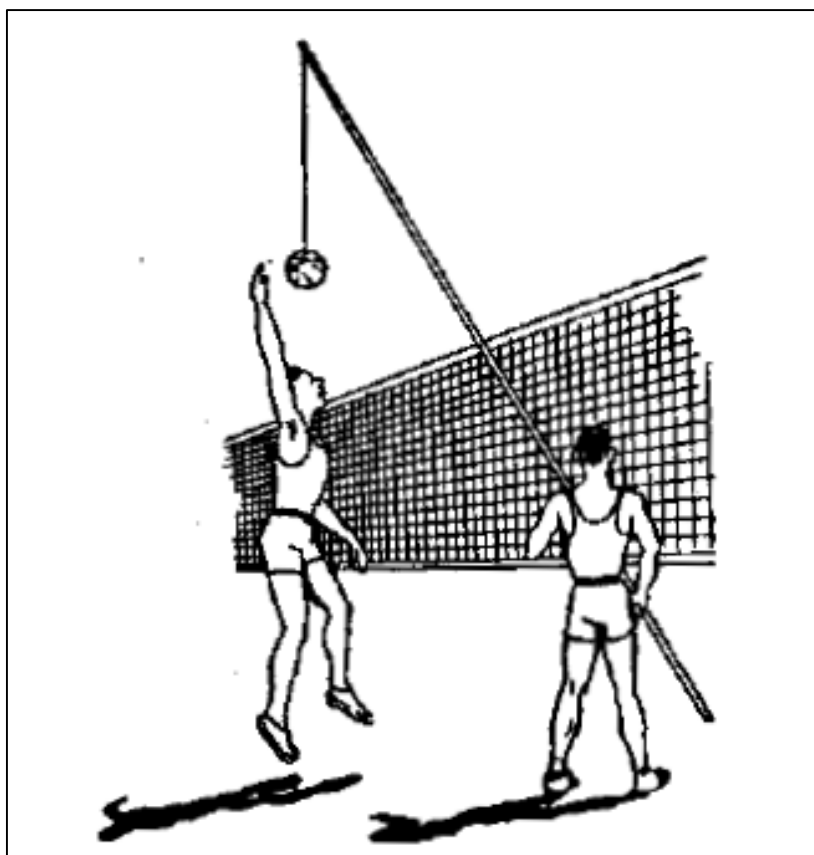
Outro fator que as professoras e normalistas tiveram que enfrentar foram as dificuldades espaciais e materiais tanto nas Escolas Normais quanto nos grupos escolares da região, porém a criatividade e a inventividade sempre se fizeram presentes nessas aulas. Num excerto narrativo de Aura Ribeiro Mendes, percebe-se a maneira encontrada por ela para que suas alunas praticassem o gesto de ataque do vôlei, ao mencionar que

*Eu descobri uma vara comprida e roliça. Tinha o seu “chimango” [...] lá com seus 50 anos, ele era o zelador do pavilhão. E eu disse para ele: “Ah seu chimango me arrume uma vara comprida que eu quero treinar a cortada dessas gurias”. O golpe de ataque né. Daí ele veio com uma vara [...] cortou um pedaço, e eu peguei um metro de corda amarrei num daqueles gomos da*

*bola de vôlei murcha e ficava segurando um palmo acima da rede. Eu as colocava em coluna para elas treinarem cortada (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).*

A maneira como Aura Ribeiro Mendes descreve um modo de adaptar materiais para realização de uma atividade voltada a um gesto técnico específico do voleibol pode ser interpretado de duas formas. A primeira pode estar relacionada a uma criação docente, um modo de buscar uma alternativa didática e pedagógica para ensinar a suas alunas o determinado gesto, a partir de uma adaptação de materiais. A segunda se relaciona aos materiais didáticos que possivelmente foram apropriados pelas professoras mediante trocas de experiências ou leituras de revistas e periódicos especializados. Em busca de outros indícios que apontassem no mesmo sentido, encontro um registro semelhante na Revista de Educação Física de 1939, que expõe um modelo semelhante ao descrito por Aura Ribeiro Mendes:

Figura 37 - Modelo de prática para trabalhar o gesto de ataque no voleibol (1939)



Fonte: Adaptada a partir da Revista de Educação Física (1939, p. 5).

De acordo com Certeau (2014), as apropriações docentes são práticas de produção de sentido, em que é preciso compreender em quais condições, processos

e formas um conhecimento, prática, pedagogia ou didática são pensados e desenvolvidos, pois se relacionam às possibilidades de uma iniciativa individual ao fazer uso de um conhecimento apropriado e adaptado às suas necessidades, ou também coletiva de uso que pode também ser oposta ao sentido dado inicialmente. Além do exposto, tais apropriações de práticas são constituídas pelas regras, relações, valores, princípios sociais e culturais dos grupos dos quais esses sujeitos fazem parte, bem como das relações diretas e indiretas com esses grupos, pois são essas “[...] as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo.” (CHARTIER, 2002, p. 23).

Muitos dos processos formativos vivenciados pelas normalistas ao longo dos anos 1940 a 1960 também foram apropriados, (re)inventados e subvertidos, e podem ser percebidos mediante as suas próprias representações do período posterior, quando já estavam no exercício da profissão em grupos escolares. Suzana Corsetti relembra que nos grupos escolares em que lecionou, procurava desenvolver nas aulas de Educação Física a interdisciplinaridade, utilizar diferentes espaços, criar materiais alternativos, ofertando além dos exercícios corporais, esportes e brincadeiras, aulas com “[...] músicas e trabalhava expressão corporal, movimentos corporais, através da música e eles adoravam. Algum faziam farra, mas não tem importância pulavam igual.” (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).

A utilização da música pode ter relações com as ginásticas historiadas, com a Ginástica Feminina Moderna ou com outros propósitos pretendidos por Suzana. As ginásticas historiadas possuem um caráter lúdico, pois são práticas desenvolvidas pelas professoras ao narrar determinada história com auxílio de música para seus alunos, ao mesmo tempo que executam os movimentos narrados. Assim, a professora torna-se o modelo, e os alunos acabam imitando seus movimentos conforme o andamento da história e gestos da professora, semelhante à calistenia, porém com outro propósito pedagógico (BRUSCHI, 2015). A questão da expressão corporal se vincula a uma forma de cultura corporal que pode estar relacionada à psicomotricidade, não ligada apenas ao movimento em si, mas mediante a união de diferentes saberes e disciplinas, objetivar o desenvolvimento global da criança, no momento que age simultaneamente sobre os domínios cognitivo, afetivo e motor.

Também podem ser explicados a partir do entendimento que as normalistas encontravam poucos recursos espaciais e materiais para desenvolver suas aulas de Educação Física, e assim também dependiam da sua criatividade para que a disciplina

fosse desenvolvida. As criações docentes estão vinculadas às instituições escolares, aos espaços escolares, aos materiais disponíveis, as experiências formativas, dentre tantos outros aspectos, mas somente ocorrem mediante o rompimento “[...] com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão.” (IMBERNÓN, 2011, p. 20). Compreendo que tais criações de Suzana se devem a sua trajetória na Escola Normal e às professoras que fizeram parte de sua formação, pois em muitas aulas de Educação Física o clima não favorecia os ambientes externos para prática:

*[...] quando a gente não pode ir para o pátio? Ela nos dava jogos de sala de aula, isso foi muito bacana, porque tem escolas que tem recursos, que tinham recursos, pavilhões cobertos coisas que não tinham lá no colégio José Venzon Eberle (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).*

Desse excerto narrativo destaco três elementos que foram, e talvez ainda são, recorrentes no cotidiano escolar: a adaptação das aulas de Educação Física para outros locais como a sala de aula, a falta de espaços físicos e de recursos materiais. Em muitas ocasiões em que as aulas de Educação Física aconteciam na sala de aula, as normalistas utilizavam como recurso os jogos de tabuleiro, como damas e xadrez, mesmo que tais práticas não estivessem tão presentes em sua formação. Tais jogos possibilitam aos alunos desenvolver a atenção, o autocontrole, habilidades perceptivas e motoras relativas a cada tipo de jogo praticado, além dos aspectos cognitivos, princípios éticos, morais e sociais, por meio das ações subordinadas às regras do jogo, elementos importantes para a convivência em sociedade.

Além disso, considero que as professoras de Educação Física e as Escolas Normais investigadas foram constituintes de memórias afetivas ligadas a essas experiências formativas, no momento em que os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e culturais do indivíduo se relacionam. Tais elementos possibilitaram às normalistas a apropriação de conhecimentos que marcaram e modificaram os seus pensamentos, comportamentos e práticas. Para Escolano Benito (2018), as professoras são figuras importantes na formação humana, pois são as primeiras referências de educação formal fora do âmbito familiar, e muitas práticas, comportamentos, pedagogias e didáticas acabam sendo apropriadas ao longo da trajetória formativa e colocadas em prática no exercício docente. Tais aspectos ficam evidentes quando Carmen Lucia Duso (entrevista, 2020) menciona que

*[...] quando eu via que um aluno estava muito cansado, chegava na sala de aula e deitava em cima da classe eu dizia: “gurizada, vamos levantar agora, vamos levantar aqui, vamos levantar os braços, vamos se puxar” [...]. Isso veio da minha formação porque eu sabia que a professora fazia isso comigo.*

No trecho narrado por Carmen, o que mais chama atenção são as influências que um professor pode exercer em diferentes âmbitos da vida de um aluno. Mediante as diferentes experiências formativas que acontecem na escola, os sujeitos vão constituindo memórias sobre indivíduos, práticas e espaços que influenciam os seus modos de agir e de se expressar no exercício da docência. Quando significadas com maior afetividade, seja em relação aos professores ou as práticas, essas memórias também deixam vestígios nas práticas cotidianas do futuro professor (ESCOLANO BENITO, 2018). Importante mencionar esse aspecto tendo em vista que em muitos grupos escolares de Caxias do Sul não existiam professoras especializadas ou graduadas em Educação Física, cargo e função que ficava designada apenas à normalista. Assim, ao chegar no grupo escolar e se deparar com a realidade, as normalistas já sabiam que não existia uma professora de Educação Física

*[...] especializada, mas a gente levava as crianças para o pátio, eles jogavam bola, a gente fazer eles caminhar em cima de umas traves grandes que tinha e a gente deixava eles meio à vontade. Agora quando eu tinha os “pequeninhos”, eu não me lembro se no pré ou na 1ª série, perto do Cristóvão tem a “igrejinha” e tinha um parque infantil com brinquedos. Naquela época não tinha perigo nenhum, eu pegava minha “turminha” e ia até lá, ficava uma hora de recreação, eles se soltavam lá. [...] E eles brincavam, brincavam a gente voltava em tempo de eles juntarem o material escolar e ficarem “prontinhos” para a saída [...] (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).*

A Educação Física começou a ganhar notoriedade nas políticas públicas, como um componente curricular escolar e não como uma prática, a partir da LDBEN de 1961. O Decreto nº 58.130 de 31 de março de 1966 regulamentou o Artigo 22 da LDBEN de 1961 e estabeleceu que o ensino de Educação Física seria obrigatório para os cursos de ensino primário, lecionado pela professora regente da classe. Desse modo, os professores graduados em Educação Física foram inicialmente designados somente para a 5ª série em diante, corroborando a narrativa de Edelweiss Rossarolla.

Além disso, compreendo que é importante destacar a utilização de espaços fora da escola, como as praças e parques infantis, e da recreação nas aulas de Educação Física, expandindo o repertório de conteúdos para além das ginásticas e

esportes. Essas aulas eram compostas por diferentes jogos, brincadeiras e estafetas com diferentes graus de complexidade, envolviam uma organização mínima, sem que houvesse muita intervenção da professora no modo como as crianças estavam se relacionando e agindo, e poderiam envolver recursos materiais convencionais do próprio parque e praça, ou também contar com materiais adaptados e construídos pelas professoras ou alunos.

Ressalto que nessas atividades não existiam critérios avaliativos, pois se buscava que os alunos do primário pudessem explorar as diferentes expressões corporais, as socializações e as experiências com os espaços e materiais. Por meio das memórias e representações sobre um determinado espaço e tempo, sobre as práticas que ocorrem dentro do ambiente escolar ou no seu entorno, é que também se constituem culturas e identidades referentes àquela instituição, àquelas professoras e alunas, visando o reconhecimento de uma identidade docente, uma maneira individual de ser e existir na escola e na comunidade que a cerca.

Portanto, mesmo diante de todos os contornos educacionais, sociais e culturais explicitados e analisados no capítulo anterior, compreendo que existiu uma singularidade, constituídas por meio da cultura escolar e de valores locais, que orientou um modo de constituição docente no município de Caxias do Sul, e constituiu uma identidade para o exercício docente no campo da Educação Física escolar. Tais elementos foram evidenciados principalmente nas narrativas dos sujeitos que fizeram parte daquele contexto, pois as experiências estão presentes nas memórias e visam apresentar a forma como tais sujeitos explicam, significam e atribuem sentido ao modo como entenderam o passado mediante as suas representações.

## 5.2 OS ESPAÇOS FÍSICOS, OS MATERIAIS E OS TEMPOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*“Era enorme de um pátio!”.*

(EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).

As instituições escolares constituem-se de espaços formais de aprendizagem, que são engendrados pelas relações dos vários sujeitos envolvidos nos processos educativos e formativos. Os espaços, os materiais e os tempos são elementos que podem ser analisados e possibilitam a identificação de práticas e culturas escolares

singulares de um contexto histórico. Desse modo, a instituição escolar não é apenas um espaço formado por professores, alunos e funcionários, mas também por objetos e materiais inseridos numa temporalidade, com interrelações, vínculos, sentidos que são empregados por esses sujeitos (GATTI JÚNIOR, 2002).

Para uma melhor organização da seção, busco num primeiro momento analisar e discutir tais aspectos da ENDC, e num segundo momento da ENSJ, relacionando e distanciando algumas particularidades de cada instituição, sem intenções de valorizar uma em detrimento a outra. Como argumenta Halbwachs (2006, p. 61), são nos aportes das memórias dessas professoras e normalistas que circularam e ocuparam espaços sociais semelhantes, que existe “[...] uma lógica da percepção que se impõe ao grupo e que o ajuda a compreender e a combinar todas as noções que lhe chegam do mundo exterior”. Nesse sentido, as representações de Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020) sobre os espaços físicos da ENDC, remetem a um local

*[...] tão grande, que quando eu entrei lá, eram aqueles pavilhões iguais. Muitas vezes eu fui parar em um que nem era o meu, porque era uma coisa imensa e o pátio também era grande. Eu me lembro que era muito cuidado, tudo, a gente respeitava muito. Tinha rede, a gente montava rede para jogar o vôlei, depois tirava, e era um pátio enorme só, não tinham outras grandes coisas.*

Os pavilhões aos quais se refere Edelweiss eram os prédios que continham cerca de 14 salas de aula, direção, secretaria, biblioteca, salão de festas, auditório, refeitório e pavilhão de Educação Física (ENDC, 1947). Apesar de existir menção ao pavilhão de Educação Física nos documentos institucionais da ENDC e também em registros jornalísticos, do ponto de vista das memórias das entrevistadas este espaço físico não foi evidenciado, pois identifiquei que em grande parcela das aulas de Educação Física, a professora “[...] levava quase sempre para o pátio, porque as nossas atividades eram ao ar livre mesmo [...] não lembro que tivesse tido um pavilhão para Educação Física, se tivesse com certeza usaríamos.” (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).

Nesse sentido, conjecturo que o espaço físico poderia não ser aproveitado pelas professoras de Educação Física em função das suas disposições físicas e materiais, ser utilizado apenas para outros níveis de seriação, para outros propósitos pela instituição ou porque limitava a prática de determinados exercícios físicos que eram preconizados naquele contexto. Além do mais, no período também eram

comuns as aulas em ambientes abertos, características de práticas higiênicas. Isso demonstra os cuidados pretendidos pelas práticas de Educação Física para as normalistas nesses espaços, considerando o desenvolvimento ou manutenção das capacidades respiratória, circulatória e articular, pois isso auxiliaria o corpo feminino a se manter belo, saudável e higiênico.

Cabe ressaltar que a efetivação de muitas práticas de Educação Física pelos sujeitos escolares somente é possível pela disponibilidade dos espaços previstos pela legislação, ou seja, não basta a escola possuir um espaço destinado àquelas práticas, mas proporcionar a este local um preparo mínimo, alguma adequação e suporte material (VIÑAO FRAGO, 2001). Desse modo, o pátio interno da ENDC era um espaço amplo, arejado, possuía boa iluminação e, conforme foi possível observar nas fotografias, era revestido por um piso asfáltico. Menciono algumas características do pátio, tendo em vista que grande parcela das aulas de Educação Física foi realizada naquele espaço, e a arquitetura e suas disposições podem “[...] assumir uma importante função na formação de identidades, personalidades e ‘almas’ dos educandos [...]” (TABORDA DE OLIVEIRA; JÚNIOR, 2009, p. 45-46).

Mesmo com poucos destaques em relação ao uso das salas de aula da ENDC para a Educação Física, identifico em documentos institucionais que elas ocorriam principalmente em aulas teóricas, em demonstrações de brincadeiras e jogos para as normalistas utilizarem no ensino primário, ou também em avaliações escritas e orais. Por muitos anos a escola enquanto espaço foi entendida apenas como a sala de aula, onde concentravam-se todas as relações de ensino. De certo modo, a sala de aula continua sendo um espaço privilegiado desses processos, porém, com as diferentes mudanças nas caracterizações escolares e a ampliação dos seus ambientes, a sala de aula deixou de ser o único centro escolar. Os limites espaciais foram ampliados, e outros ganharam relevância como, por exemplo, o pátio, entendendo que estes também são espaços que caracterizam e representam as relações formativas entre os sujeitos escolares (VIÑAO FRAGO, 2001).

No pátio aconteciam as aulas de Educação Física para as normalistas e demais seriações da escola e, por esse motivo, Edelweiss menciona a colocação e retirada da rede para a prática do voleibol, visto que o espaço também era dividido com o recreio e outras atividades escolares. Para Silva (2010), estes momentos constituem-se como espaços e tempos para a realização de atividades sem a intervenção direta das professoras, como ocorria normalmente durante as aulas de Educação Física.

Assim, também existe “[...] possibilidade de conversar, de realizar leituras, comer, beber, ir ao banheiro, tomar água, refletir sobre alguma atividade realizada em sala de aula, mas, principalmente, brincar.” (SILVA, 2010, p. 92).

Desse modo, a partir das narrativas e dos documentos institucionais, foi possível identificar que a ENDC possuía três espaços físicos destinados às aulas e práticas de Educação Física: o Gabinete de Educação Física, a sala de aula para dias com clima desfavorável, o pavilhão de Educação Física e o pátio que possuía demarcações de uma quadra, uma trave para as ginásticas e “[...] *uma cancha de saltos em altura.*” (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020). Porém, saliento que não são encontrados registros sobre a cancha de areia descrita por Gemma Callegari, assim é importante salientar que as memórias também são permeadas de incertezas e que “[...] não há equivalência entre o direito de lembrar e a afirmação de uma verdade da lembrança.” (SARLO, 2007, p. 44).

A seguir, na Figura 38, apresento alguns professores no gabinete de Educação Física juntamente com o Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, Secretário de Educação e Cultura do RS:

Figura 38 - Gabinete de Educação Física com alguns professores e o Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, Secretário de Educação e Cultura do RS (1955)



Fonte: ENDC (1955e). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

A Figura 38 apresenta um dos momentos da comemoração do Jubileu de Prata em decorrência dos 25 anos de fundação da ENDC. No registro, podem ser identificados, da esquerda para direita, os professores de Educação Física e o Secretário de Educação e Cultura do RS: (1) Adão Fagundes; (2) Liberato Salzano Vieira da Cunha; (3) Aura Ribeiro Mendes; (4) Olenka Seus Grazia; (5) Edith Maria Pezzi. Saliento que o professor Adão Fagundes foi o primeiro homem a lecionar a disciplina de Educação Física na ENDC, visto que se graduou em 1948 no Curso Superior da ESEF e assumiu possivelmente o cargo entre 1949 e 1952.

Outras duas práticas, relacionadas à figura acima e ao contexto, foram recorrentes em ambas as escolas analisadas. A primeira diz respeito ao exame médico-biométrico realizado no início e no final do período letivo, como uma forma científica e mensurável matematicamente de dividir o grupo de alunas, para práticas distintas, conforme suas aptidões físicas ou “problemas” apresentados. A cientificidade fica implícita com a apresentação do símbolo da medicina<sup>127</sup> exposto ao fundo da fotografia. Outra prática são os exames ou provas que demarcam a representação da forma como eram avaliadas as normalistas, ou seja, pela execução correta dos movimentos ginásticos e pelo desempenho esportivo, práticas muito semelhantes ao contexto apresentado pelas escolas superiores de Educação Física, inclusive na ESEF (ENDC, 1960).

Geralmente as avaliações das aulas práticas aconteciam no pátio ou quadra, já a avaliação médica-biométrica acontecia no denominado Gabinete de Educação Física ou Gabinete Biomédico em que eram classificados os aspectos anatômicos e fisiológicos das normalistas, como a

[...] mensuração do peso, da altura, das circunferências (tórax, membros, cabeça), de envergaduras etc. [...] A fisiologia também era mobilizada pela biometria: examinavam-se a pulsação, a capacidade respiratória, a força, a pressão arterial, entre outras medidas (GOMES; SILVA; VAZ, 2013, p. 1554).

No documento *Inventário do Mobiliário e Material Existente da ENDC* (1954) são mencionados que a instituição escolar possuía aparelhos para aferir a pressão

---

<sup>127</sup> O símbolo exposto na fotografia é chamado de Caduceu de Hermes, composto por uma haste central, com duas serpentes dispostas em espirais ascendentes, porém representa o símbolo do comércio e vem sendo utilizado erroneamente para representar a medicina desde o século XIX até a contemporaneidade. O símbolo tradicional da medicina é formado por apenas um bastão envolto com uma serpente, que representa Asclépio, o deus da medicina da civilização grega clássica (REZENDE, 2009).

arterial, aparelhos de espirometria<sup>128</sup>, estetoscópio, hemoglobímetro<sup>129</sup>, dinamômetro<sup>130</sup>, balanças de pesagem corporal, termômetros e diversos outros equipamentos referentes ao cientificismo moderno ao qual a Educação Física escolar era constantemente atrelada. De acordo com Gomes, Silva e Vaz (2013), estes testes tinham como principal objetivo caracterizar a Educação Física como uma disciplina científica, mensurável e que conseguisse estatisticamente apresentar médias ou parâmetros para cada elemento biológico ou fisiológico analisado.

Desse modo, era possível criar um parâmetro acerca da capacidade de força ou da mensuração do peso e a partir disso criar um programa de exercícios físicos destinados a aprimorar os aspectos considerados abaixo do recomendável. Também era possível identificar quais as normalistas possuíam os melhores atributos biológicos e fisiológicos e com isso direcioná-las a clubes e entidades privadas para aperfeiçoar o seu desempenho em algum esporte, com professores especialistas visando a sua inserção em equipes de competição. Conforme Julita Schumacher (entrevista, 2020), muitas normalistas que apresentavam melhor desempenho em diferentes práticas corporais ou esportivas também eram convidadas por elas a continuar a sua formação na ESEF mediante o Curso Superior.

Percebe-se com isso que a Educação Física ainda se vinculava à concepção do saber-fazer como o elemento primordial para o exercício docente nesse contexto, tendo em vista os discursos sobre os corpos saudáveis e a boa formação física como os principais componentes para “seleção” de possíveis talentos e atuação docente. Concordo com Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação docente não deve ser mecanizada e fundamentada em um manual com métodos, técnicas e formas de ensinar, pois isso apenas propicia a manutenção de um sistema que replica e multiplica professores que são incapazes de refletir, criar e socializar conhecimentos para que uma profissão possa constituir uma identidade e culturas próprias.

---

<sup>128</sup> A espirometria era um teste utilizado para mensurar a capacidade da função pulmonar das normalistas, uma vez que eram realizadas respirações lentas e rápidas, com o nariz bloqueado, através de um aparelho específico colocado na boca.

<sup>129</sup> Equipamento utilizado para verificar a quantidade de hemoglobina no sangue. A hemoglobina é uma proteína encontrada nas hemácias em uma amostra sanguínea, que indica a capacidade do sangue em transportar oxigênio para os tecidos. Possivelmente este exame era aplicado para identificar quais alunas possuíam baixos níveis de hemoglobina sanguínea, o que indicaria que as células corporais receberiam menos oxigênio ocasionando fadiga e fraqueza mais rapidamente.

<sup>130</sup> Equipamento utilizado para aferição da força muscular, utilizado até a contemporaneidade em testes das instituições militares. Para efetivação do teste, as alunas deveriam se posicionar sobre o aparelho, apoiar os pés em bases laterais e puxar uma barra na vertical empregando a maior quantidade de força possível.

Apesar de o corpo ainda ser considerado uma das ferramentas de ensino da Educação Física, relacionar o estereótipo do professor de Educação Física a sua forma física deve ser relativizada, tendo em vista que o exercício docente envolve muitos outros campos do conhecimento. Compreendo que a disciplina de Educação Física escolar é resultado de uma construção coletiva entre os professores e os alunos, em que ocorrem as mais diversas práticas corporais, de múltiplas manifestações culturais e, quando o ensino tecnicista baliza a formação de professores, acaba trabalhando inversamente a inteligência criativa, pois não inclui em suas práticas, o lazer, o cultural, o social, o lúdico e a liberdade.

Outro espaço físico observado foi a trave onde eram realizadas diferentes práticas de ginásticas. Em relação a esses espaços, Taborda de Oliveira e Júnior (2009, p. 43), destacam que, entre as décadas de 1930 e 1940, existiam “[...] equipamentos próprios das práticas dos ‘antigos’ exercícios ginásticos (pórticos, barras e traves de equilíbrio [...])”, e além disso, cresciam os usos destes espaços para outras práticas, sobretudo a esportiva. Na Figura 39, apresento Gemma Callegari juntamente com outra professora da ENDC defronte à trave:

Figura 39 - Gemma Callegari com outra professora no pátio da ENDC (1943)



Fonte: Gemma Callegari (1943a). Arquivo pessoal de Gemma Callegari, Caxias do Sul/RS.

A trave era utilizada como um material auxiliar nas práticas de ginástica, principalmente quando as aulas eram orientadas pelo Método Ginástico Francês, tendo em vista o período temporal que foi adotada. Conforme Loureiro (2019), as práticas na trave tinham como principal objetivo desenvolver a força dos membros inferiores e o equilíbrio para transpor obstáculos, e eram prescritas para as diferentes faixas etárias e sexos. Apesar de não encontrar evidências empíricas, esta prática também pode ter sido continuada nos anos 1950 em aulas de Ginástica Feminina Moderna, precursora da Ginástica Rítmica moderna, ao desenvolver as capacidades condicionais, capacidades coordenativas, equilíbrio e diferentes experiências motoras envolvendo a música e as expressões corporais.

Já os fatos observados por Taborda de Oliveira e Junior (2009) são corroborados pela narrativa de Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020) pois, ao ser questionada sobre qual atividade estava ganhando espaço na ENDC no início dos anos 1950, ela foi enfática: *“Era o vôlei naquele tempo, era o vôlei”*. Foi possível identificar que o voleibol foi o esporte mais difundido e praticado nas Escolas Normais em decorrência das premissas defendidas por intelectuais e educadores em relação a essa prática para o corpo feminino, pelos registros fotográficos e pelas narrativas das professoras e normalistas acerca dos espaços construídos em ambas instituições. Na sequência, na Figura 40, apresento o espaço onde se localizava a quadra de esportes e onde também era realizado o recreio na ENDC:

Figura 40 - Quadra utilizada para as aulas de Educação Física da ENDC (1956)



Fonte: ENDC (1956). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Conforme podemos observar no registro, a quadra ocupa praticamente todo o espaço físico entre os pavilhões, com destaque para a trave ao fundo. Na década de 1930, período em que a ENDC foi construída, era comum que os prédios escolares possuísem a configuração arquitetônica em formato de “U”, sobretudo para fazer uso da parte central para as atividades do recreio e da Educação Física (BENCOSTTA, 2005). Mesmo que a ENDC tenha sido construída entre 1929 e 1930, ela não possuía o formato arquitetônico característico, porém o seu espaço central possuía muitas semelhanças e era o mais utilizado para o recreio e para as aulas de Educação Física.

O projeto do prédio em formato de “U”, chamado de “projectos-typos”, foi criado durante o governo de Getúlio Vargas no ano de 1929, e foi a partir de uma mesma planta arquitetônica que foram construídas 16 escolas nos municípios de Pelotas, São Borja, Alegrete, Encruzilhada do Sul, Canguçu, Montenegro, Uruguaiana, Vacaria, Bento Gonçalves, Torres, Taquara, Júlio de Castilhos, Ijuí e Porto Alegre (BERGOZZA; LUCHESE, 2010). Conforme Bencostta (2005) o uso dos mesmos projetos visava a economia de recursos financeiros, uma arquitetura mais simplista, mas se baseava em necessidades pedagógicas com salas, portas, janelas, pátio, quadras amplas, iluminadas e ventiladas, aspectos para deixar os sujeitos confortáveis nesses espaços, sendo possível observar tais elementos na quadra que ocupa parte do pátio e se localiza entre os pavilhões.

Em relação aos materiais para as aulas de Educação Física, a ENDC tinha um vasto repertório de objetos que possibilitava as professoras organizar e desenvolver diferentes tipologias de aulas para as normalistas. Podemos observar muitos desses materiais na narrativa de Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020), ao ser questionada sobre o que possuía à sua disposição na ENDC:

*Para as normalistas tinha halteres, tacapes, bastões, cordas, bolas... Deixa eu ver se tinha mais algum material... Não, eram esses. Bolas para vôlei, basquete, jogos infantis, medicine ball, aquelas bolas grandes recheadas de estopa que era para fazer ginástica [...]*

Os materiais citados por Aura, e muitos outros, são encontrados nos registros dos documentos *Caderno de Inventário* (1942) e no *Inventário do Mobiliário e Material Existente* (1954), como, por exemplo: bolas de vôlei, basquete, futebol e futebol de salão, bolas forradas com estopa, bolas de borracha e de couro de vários tamanhos,

peteca, faixas largas e estreitas para jogos, lenços bordados, arcos de vime, *medicine ball* com diferentes pesos, bastões, bancos, pares de halteres, pares de tacapes, bandeirinhas, balizas, corda para salto, corda para cabo de guerra, colchões, rede de vôlei, rede de nylon e tabela de basquetebol, que permitem identificar tanto materiais que foram usados em aulas para aprimoramento físico das normalistas quanto para aulas direcionadas ao ensino primário. As memórias das normalistas quanto aos materiais nas aulas de Educação Física são semelhantes, pois

*Nós usávamos umas bolas que às vezes, a gente passava cada uma para trás da outra, umas bolas meio “pesadinhas”. A professora trazia estafetas, trazia bolas e quando era Educação Física de exercícios era variado. Eram aulas bem interessantes, a gente adorava [...] (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).*

As bolas pesadas que Edelweiss menciona são as denominadas *medicine ball*, que foram utilizadas em práticas de ginásticas orientadas pelo Método Francês, e estavam inseridas no grupo de exercícios de “lançar”. Existiram diferentes variações na execução de tais exercícios que possuem relações com práticas militares, como lançar a bola para frente, para cima, com um ou dois braços, com flexão do tronco, “[...] lançar pra frente com um braço e depois com rotação do tronco, lançar lateralmente e para trás [...]” (LOUREIRO, 2019, p. 191). O autor complementa que grande parte dos exercícios do grupamento denominado “lançar” é destinado aos membros superiores, contudo os focados nos membros inferiores eram desenvolvidos com o intuito da locomoção em terrenos difíceis e acidentados, e também na transposição de obstáculos.

Já em relação às estafetas, bolas e exercícios variados, Edelweiss está mencionando as práticas voltadas ao ensino primário, que também deveriam ser praticadas pelas normalistas, partindo da concepção pedagógica do saber-fazer. Compreendo que Edelweiss tenha manifestado em sua narrativa o interesse e o prazer pela Educação Física, tendo em vista que as professoras proporcionaram diferentes oportunidades para que se manifestassem, para que fossem sujeitos e não objetos ao longo da sua trajetória formativa, possibilitaram a construção dialógica de conhecimentos, pois enquanto normalistas foram autoras de suas próprias histórias e práticas formativas nas escolas e na sociedade caxiense.

Quanto aos tempos, a Educação Física fazia parte da grade curricular dos três anos de formação do curso normal, em dois períodos semanais de 45 minutos cada.

Conforme dito anteriormente, conjectura-se que um desses períodos era utilizado para práticas que visavam o aprimoramento físico da normalista, para que pudesse estar “apta” a demonstrar as práticas corporais e esportivas, e a outra aula possuía o intuito de prepará-las pedagógica e didaticamente com atividades direcionadas ao ensino primário. Inclusive, em algumas dessas aulas, as normalistas lecionavam para o ensino primário, e em outras ocasiões eram realizadas avaliações das mesmas aulas quanto a organização, planejamento e desenvolvimento.

Analisados e discutidos alguns aspectos da ENDC, passamos a partir desse ponto para a ENSJ. A professora Julita Schumacher (entrevista, 2020) destaca que os principais espaços físicos destinados às práticas e às aulas de Educação Física eram o pátio situado em frente ao prédio principal, um pavilhão “[...] *que foi construído com ‘madeirame’ velho de casas demolidas*” na parte posterior e as salas de aula. Reitera as suas afirmações e as complementa:

*[...] tinha o pátio ao “ar livre” e esse galpão que depois eu consegui que elas construíssem. O pátio da escola era bem grande e tá lá até hoje, quero dizer que uma turma ficava “super” bem, e eu usava todo o pátio. Aí na construção nova tinha aquela parte coberta, mas não era interessante trabalhar ali, era muito tolhido, tinha parte do bar [...] Aí surgiu a história do “madeirame” que sobrou da construção, e elas construíram em cima de pilares de madeira, todo em madeira velha, antiga de um “casarão” que elas desmancharam muito antigo. O que elas colocaram de bom foi um telhado novo (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020)*

O pátio ao ar livre também possuía as mesmas características arquitetônicas de formato em “U”, porém estava localizado defronte ao prédio principal da escola. Contudo, este formato se tornou característico apenas em 1949 em virtude do início da construção de uma nova ala no CSJ que viria a abrigar o salão e a capela onde eram realizadas as missas católicas (CSJ, 1981). A disposição arquitetônica de um prédio escolar não é neutra, pois influencia práticas, ações, discursos e relações e, nesse sentido, tal disposição facilitaria o controle das irmãs sobre os corpos, tempos e espaços escolares, o que também conforma modos de aprender e ensinar, contribuindo para a construção de uma identidade e uma cultura docente.

Já o “madeirame” mencionado por Julita Schumacher era uma espécie de galpão construído com madeiras de casas que foram demolidas e doadas à instituição, entre o final dos anos 1940 e início dos anos 1950. As representações de Julita demonstram que ela não era muito adepta de aulas nesse espaço, apesar de reivindicar a sua construção, pois ele foi construído de forma improvisada e com

sobras de materiais. Apesar disso, percebe-se que muitas aulas de Educação Física foram efetivadas na ENSJ em dias de clima desfavorável em função desse espaço, e que as aulas direcionadas ao ensino primário dificilmente eram realizadas no local (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).

Mesmo sendo uma instituição de caráter privado, onde as famílias das normalistas pagavam mensalidade, percebe-se que os espaços físicos para a Educação Física não eram tratados com o mesmo esmero que outros da própria instituição. Isso torna-se evidente na narrativa de Carmen, visto que no início dos anos 1960 praticamente os mesmos espaços físicos ainda eram utilizados para as aulas de Educação Física:

*Nós usávamos para a parte física lá embaixo, mas as aulas quando tinha, quando era para o curso normal, as aulas eram na sala de aula mesmo que a professora fazia nós escrevermos nos cadernos, tinha que criar aulas para crianças. Ela olhava, via se estava bom, pegar músicas criar histórias para trabalhar com a gurizada. Então assim, durante o curso tinha dois espaços no curso normal para Educação Física, lá embaixo no pavilhão, e uma que era a sala de aula para nós trabalharmos então a parte didática propriamente dita (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).*

As representações de Carmen acerca do início dos anos 1960 indicam que o pátio defronte à instituição já não era tão utilizado para as aulas de Educação Física em função da utilização do pavilhão coberto. Esse pavilhão mencionado por Carmen não é o mesmo espaço físico mencionado por Julita, pois no ano 1958 a instituição construiu um novo espaço provisório para a Educação Física, e apenas no ano de 1981 o Pavilhão de Esportes que funciona até os dias atuais foi concluído (CSJ, 1981). Desse modo, é possível compreender como as professoras utilizavam os espaços da ENSJ, visto que o exercício docente é desenvolvido no contexto das experiências espaciais, materiais, sociais e culturais, e as aulas de Educação Física fazem parte de uma cultura escolar como um tempo de conhecimento, experimentação, integração e também subversão de práticas corporais, esportivas e lúdicas (SOUZA, 1998).

Outro destaque é o maior direcionamento do espaço da sala de aula para o ensino de diferentes atividades relacionadas ao ensino primário. Em comparação à ENDC, identifiquei mais menções a este modelo formativo na ENSJ, mas em contrapartida “[...] era tudo muito controlado, as roupas eram controladas. Lembro que nós usávamos um macacão, parecia um gaúcho sabe? Era um macacão, solto nas pernas, da cintura para baixo e uma camiseta por cima.” (SUZANA CORSETTI,

entrevista, 2020). Considero que a utilização do uniforme também foi uma forma de controle dos corpos das normalistas nessas práticas corporais, ao tentar encobri-los, “[...] combinavam-se com a exigência de uma postura discreta e digna.” (LOURO, 2007, p. 461). Além disso, encontro outras menções quanto às posturas esperadas nos processos formativos da ENSJ:

A formação de uma professora *[sic]* abrange os seguintes aspectos:

- 1.º - Aperfeiçoamento intelectual.
- 2.º - Formação do caráter, que implica o cultivo da vontade e dos sentimentos, dentre os quais: o moral e o religioso. (CSJ, 1951).

Foi possível identificar no mesmo documento que a instituição empregava uma maior atenção aos processos formativos considerados intelectuais, morais, religiosos e cívicos, pois estes estariam alinhados com os valores de maior relevância para a formação de uma docente apta a desenvolver seu trabalho com o público infantil. Dessa forma, conjeturo que a Educação Física na ENSJ pode ter sido menos valorizada em relação a outras disciplinas, pois suas práticas de maior liberdade e expressão corporal, bem como a utilização de um uniforme mais liberal, poderiam de algum modo subverter a formação pautada pelos preceitos morais e religiosos, valores que aparecem com frequência nos documentos institucionais relacionados aos termos: família, “rainha do lar”, religião e formação dos filhos.

Já em relação aos materiais didáticos, são percebidas muitas semelhanças entre a ENDC e a ENSJ. Conforme as lembranças de Julita Schumacher (entrevista, 2020), suas aulas eram compostas por “[...] *muito[s] exercício[s] com aparelhos, eu gostava e as irmãs tinham: os halteres, o bastão, o arco, ‘saquinhos’ de areia [...]*”. Além desses materiais, menciona que as Irmãs de São José sempre foram muito solícitas quanto às suas necessidades pedagógicas e didáticas, pois “[...] *tudo o que eu pedia elas me davam, foram ótimas colaboradoras*”. Complementa sua narrativa ao destacar que:

*Nós tínhamos o arco, o bastão, os lançamentos à distância, bolas, cordas. Eu já disse né? Tinha aquela corda para fazer ginástica calistênica com os “domadorzinhos” de trilhar, de pular. Tinham cordas de todos os tamanhos que eu precisasse, o que mais que eu usava? O bastão para ginástica calistênica. [...] e as irmãs gostaram de acompanhar a turma para ver a aula (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

Compreendo que o fato de as irmãs acompanharem as aulas possui relação direta com as práticas dadas pelas professoras de Educação Física, uma espécie de controle para identificar se as aulas estavam alinhadas com os valores pretendidos pela instituição. A gama de materiais que Julita menciona possibilitava a prática de diferentes tipos de ginásticas, desde a calistênica, as fundamentadas no Método Ginástico Francês, da Ginástica Feminina Moderna, as bolas, aos esportes como voleibol, basquete e também o caçador e o *newcomb*. Da mesma forma que na ENDC, o futebol ou futebol de salão era praticado apenas pelos meninos do ensino primário, porém as normalistas eram orientadas teoricamente quanto às regras, às táticas e às técnicas, além de diferentes formas de aplicar o esporte no cotidiano dos grupos escolares (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).

Quanto aos tempos e períodos semanais de Educação Física, de acordo com a Portaria nº 1.756 de 26 de fevereiro de 1947, as aulas no curso normal equiparado do São José deveriam ser obrigatoriamente de dois períodos semanais, com aproximadamente 45 minutos cada, ao longo dos três anos de duração do curso, mesmo modelo adotado pela ENDC. O fato é corroborado pela narrativa de Julita Schumacher (entrevista, 2020) visto que

*Era 45 minutos. Os eternos 45 minutos e a “freirinha” já ficava ali para pegar a turma e levar na sala de aula. Todo mundo bebia água, tinham os bebedouros, quem tinha suado descansava um “pouquinho”, então sempre dava os 5 minutos finais para esfriar o negócio.*

Além de todos elementos analisados e discutidos ao longo da seção, merece ser destacada a remuneração das professoras de Educação Física, pois ao analisar um ofício expedido ao governador do RS, percebo que o salário delas é equiparado aos mais baixos, e em alguns casos, recebiam menos que professoras que não possuíam curso superior. Tal desvalorização era consequência da concepção que a Educação Física não possuía caráter de disciplina escolar, mas apenas de um tempo para o movimento corporal, descaracterizada de funções intelectuais e cognitivas quando comparada a outras disciplinas. Apesar de existir certa desvalorização dessas professoras, identifico que esse elemento não influenciou o modo de preparar, organizar e ensinar Educação Física, nem alterou as relações sociais escolares, pois um sentimento foi consensual entre todas as narrativas das professoras: “A Educação

*Física, [em] primeiro lugar me fez uma das mulheres mais felizes do mundo [...]*” (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).

Desse modo, ao evidenciar alguns dos espaços físicos, dos materiais e dos tempos das aulas e práticas de Educação Física, foi possível perceber que as instituições possuíam muitas semelhanças, apesar de uma ser privada e outra ser pública. Essas semelhanças são percebidas em relação aos tempos e períodos destinados às aulas de Educação Física, consequências das normativas legais, em relação aos materiais muito semelhantes entre as escolas e a utilização das salas de aula como espaços propícios ao desenvolvimento de aulas teóricas e práticas, sobretudo aquelas direcionadas ao ensino primário.

Porém, existiram pequenas diferenças entre as instituições, principalmente na possibilidade de utilização do pavilhão coberto na ENSJ em dias de clima não favorável, mesmo que esses espaços não oferecessem as melhores condições materiais. Além disso, se identifica um maior controle das irmãs sobre as práticas, hábitos e ritos das professoras de Educação Física e principalmente das normalistas, bem como destinavam uma atenção especial às vestimentas usadas nessas aulas.

### 5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE HÁBITOS E COSTUMES

*“A Educação Física era assim, era uma educação mesmo, uma educação realmente, não era só festa sabe, não, não”.*

(CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

A Educação Física na escola, além de proporcionar uma diversificada gama de atividades relacionadas ao corpo, é um campo do conhecimento que educa, transmite valores, forma e desenvolve hábitos e costumes que podem influenciar os modos de ser e de agir social e culturalmente. As memórias, com o passar dos anos podem ser mutáveis; as representações, da mesma forma, sofrem alterações conforme as experiências dos sujeitos, porém existem marcos, fatos e ritos que são invariáveis ao tempo histórico, no instante que algumas dessas memórias se solidificam de forma tão significativa e afetiva que impossibilitam mudanças nos atos de rememoração e representação (POLLAK, 1992).

Nesse sentido, mesmo que as representações das normalistas sobre as aulas de Educação Física em ambas as instituições apresentem sentimentos e emoções de alegria, de satisfação e de amizade, evidencio muitos hábitos e costumes relacionados à educação para o cotidiano, ao respeito às leis e regras, ao respeito às diferenças e ao comportamento e disciplina no convívio social, que foram criados tanto nas aulas, quanto nos momentos vivenciados junto as professoras de Educação Física. Assim, foram mediante as relações sociais, culturais, espaciais e materiais do cotidiano das normalistas nas aulas de Educação Física dessas Escolas Normais que permitiram a constituição e desenvolvimento de hábitos, costumes e ritos que ocorreram nos âmbitos dos processos formativos, do exercício docente no primário e do cotidiano na comunidade caxiense.

Essas vinculações se fazem presentes até a contemporaneidade, visto que em muitas instituições quem organiza diferentes rotinas escolares ainda é o professor de Educação Física, como, por exemplo, as turmas para os desfiles em datas comemorativas, a preparação para as datas festivas escolares, a organização de gincanas e atividades culturais, os momentos de formação de filas para adentrar às salas de aula, e em alguns casos, ele também é o responsável por supervisionar o recreio. Essas características permaneceram ao longo dos anos nas instituições escolares brasileiras, e também são elementos que compõem parte de uma cultura escolar das instituições normais. Tais aspectos são evidentes na narrativa de Carmen Lucia Duso (entrevista, 2020), pois era exigida

*Muita regra, muita organização, comportamento, muito! Respeito, respeito assim era fundamental, como é que nós tínhamos que respeitar o colega em sala de aula, nas filas. [...] eram as filas desde o primário até o curso normal. Então a gente fazia a fila e as professoras de Educação Física cuidavam e diziam: “gente agora vai subir a primeira fila, segunda fila, terceira fila”. Elas estavam sempre nos ensinando como é que nós tínhamos que fazer, como é que nós tínhamos que subir na escada, nada de ficar se empurrando, e se alguém se empurrasse elas mandavam descer e subir de novo.*

A narrativa de Carmen corrobora com os elementos já expostos e demonstram uma pretensão de formação normalista que objetivava não apenas o desenvolvimento dos hábitos de regra, organização, comportamento e respeito na escola, como também na comunidade local. Como argumenta Magalhães (1998), a escola é uma instituição social que produz seus próprios conhecimentos, práticas e culturas que influencia e caracteriza a comunidade, os hábitos e os costumes que passam a

compor parte da vida de um grupo social ligado a essa instituição, assim como se relacionam à cultura expressada na e pela escola.

Nesse caso, cabe destacar que a instituição é confessional, e tais hábitos e costumes também eram mais exigidos em comparação à instituição pública. De acordo com Souza (2015b), as aproximações entre os valores católicos, as instituições escolares e a Educação Física se intensificam desde o período do Estado Novo visando difundir preceitos morais, cívicos e nacionalistas. Assim, era comum a frequente presença de padres e freiras nessas instituições com intenções de desenvolver em todos os sujeitos escolares os princípios disciplinares de regras e de bons comportamentos sociais.

Muitos aspectos destacados por Carmen foram apropriados ao longo da trajetória formativa das normalistas, e desenvolvidos nos grupos escolares que lecionaram posteriormente. Para Souza (1998), muitas normalistas acabaram moldando suas práticas de acordo com a cultura escolar consolidada ao longo dos anos, ao incorporar elementos que consideravam necessários e adequados à sua realidade, apropriando práticas pedagógicas e didáticas de revistas ou de colegas, de modelos aprendidos nas Escolas Normais ou de professoras que as ensinaram a produzir uma postura em sala de aula: “[...] *a gostarmos cada vez mais do que a gente faz, nos dar limites, e ensinar limites para criança. Muito afeto, muito afeto olhar no olho da criança, respeito com a família, respeito com os pais!*” (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).

Outro ponto que ocupa grande parte do excerto narrativo de Carmen é a questão da formação de filas em diferentes momentos escolares, características implícitas de práticas militares que acompanham as instituições escolares desde o século XIX. Para Escolano Benito (2017), a escola, por intermédio dos seus sujeitos, espaços, tempos e materiais reproduz um complexo sistema de valores sociais e culturais. A ordem pode ser percebida na distribuição das turmas em séries, salas de aula diferenciadas para cada nível de seriação, a disciplina pelas rotinas, formação de filas para organizar a entrada, para ir até a quadra, para organizar a sala de aula, pontualidade nos horários para as atividades e a vigilância nos espaços que permitirem o controle dos alunos e das professoras.

Contudo, apesar dessas práticas disciplinares, existia um outro espectro da Educação Física que também foi lembrado e consolidou hábitos para a vida escolar e social das normalistas. Ao ser questionada sobre qual o sentimento coletivo,

e quais emoções as aulas de Educação Física traziam à tona em suas memórias, Edelweiss Rossarolla foi enfática ao destacar que “[...] a gente gostava tanto de Educação Física que era sempre um prazer, parecia que era a válvula de escape, naquela idade imagina ir para o pátio fazer exercícios era maravilhoso!” (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).

Mesmo que as aulas de Educação Física nas instituições pesquisadas fossem organizadas e desenvolvidas sob o olhar atento das professoras quanto à obediência e ao bom comportamento, sempre existiu um outro lado da disciplina que cativavam as normalistas, ligado a práticas corporais prazerosas, a momentos de lazer e descontração, de conversas e companheirismo, de conhecimento dos movimentos do próprio corpo, de expressão cultural, pois a Educação Física escolar foi um dos poucos momentos em que podiam sair do espaço formal da sala de aula. Considero que esses momentos foram aproveitados e apropriados, pois

*Tu sabes que muito que eu aprendi na Educação Física foi a mexer com o corpo, a me expressar com o corpo, tanto assim que eu fui professora da hora do conto [...], e era uma Educação Física que eu passava para eles, entre aspas, era uma atitude corporal que eu passava para eles, em termos de história, contar histórias, o tom de voz, o movimento do braço, da perna, o correr! A Educação Física tem a ver com a nossa vida, nós estamos aqui sentados numa postura que envolve, o corpo e o cuidado com o corpo. Então, nessas aulas da hora do conto e sala de aula, envolve o aspecto físico sim! Isso me ajudou demais (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).*

Um dos aspectos que mais chama atenção no excerto narrativo de Suzana foram as apropriações de práticas de Educação Física e sua transposição para outras atividades docentes relacionadas à hora do conto com turmas infantis. De acordo com Tardif (2010), os processos de constituição docente são oriundos de diferentes conhecimentos e experiências que dialogam de forma interdisciplinar e possibilitam a formação de novos saberes e desdobramentos de práticas docentes. Assim, os docentes podem utilizar os conhecimentos oriundos de um campo de saber em diferentes disciplinas escolares, desde que consigam articular e interagir as propostas pedagógicas conforme as atividades pretendidas.

No período em que Suzana Corsetti iniciou sua carreira docente no ensino primário de Caxias do Sul, as práticas de psicomotricidade já eram difundidas entre algumas escolas, e não apenas nas aulas de Educação Física. A expressão corporal remete a uma prática que pode estar ligada às percepções espaciais e temporais, estruturação das potencialidades socioemocionais, o que propicia a descoberta e o

desenvolvimento da expressão criadora das crianças, bem como das expressões e comunicações mediante os movimentos corporais. Desse modo, entendo que a Educação Física não se restringe apenas ao movimento, pois compõe uma cultura expressada pelo corpo, um “[...] elemento de expressão individual e de integração social. Daí decorrem as múltiplas possibilidades de integração da Educação Física com todos os outros componentes curriculares.” (PICCOLI, 2007, p. 1).

Já a utilização das histórias na hora do conto, com utilização de músicas e com encenação dos movimentos também pode estar relacionada à sua formação normalista voltada a um modo de se constituir professora, vinculada às práticas de ginástica historiada. Além desses elementos, destaco as suas apropriações para vida, o cuidado com os aspectos da saúde, do físico e da postura corporal. Identifico que muitas lembranças das práticas de Educação Física e suas representações transitaram durante a formação dessas normalistas enquanto sujeitos sociais e culturais, ao definir alguns hábitos e costumes nas suas trajetórias de vida pessoal, escolar e profissional.

Assim, é possível afirmar que as professoras de Educação Física foram personagens de destaque nas trajetórias formativas das normalistas, foram professoras que mediante suas práticas marcaram de forma considerável as memórias afetivas das entrevistadas, o que se torna evidente no trecho exposto a seguir:

*Elas nos faziam trabalhar bastante, nos mostravam qual era a importância que tinha a Educação Física pra nós, pra nossa vida, para o nosso corpo, para a nossa vivência. Então nós gostávamos, ou às vezes estou em casa e lembro que a professora dizia que quando eu tiver dor nas pernas era para fazer tal coisa, sério. Marcou, às vezes estou com dor nas pernas e lembro que a professora dizia que era para me deitar, coisas que hoje, **depois de 70 anos, eu me lembro que ela me dizia, que ela dizia para nós na sala de aula, a gente jogava, cansava, deitada no chão** (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020, grifos do autor).*

Os aspectos salientados por Carmen no início do excerto remetem às aulas direcionadas ao aprimoramento físico das normalistas, pois eram práticas que visavam ensinar a importância da Educação Física nos seus aspectos corporais e biológicos. Se analisarmos a sequência de sua narrativa, isso não foi considerado um aspecto negativo, pelo contrário, foram ações valorizadas que produziram e propiciaram o desenvolvimento nas aulas de Educação Física, como no cotidiano da vida pessoal e social, diferentes modos de viver, de pensar, de interagir e se

expressar, contribuindo para o desenvolvimento e manutenção de hábitos em diferentes âmbitos da vida dessas normalistas.

Reitero a importância que as professoras tiveram na constituição de memórias afetivas quando Carmen destaca que mesmo após 70 anos recorda de práticas vivenciadas em sua formação. Compreendo que essa foi uma memória coletiva construída por esse grupo de normalistas, pois identifico nas lembranças diferentes pontos de contato entre as lembranças individuais que constituíram uma memória social (HALBWACHS, 2006). Ademais, para Escolano Benito (2018), as memórias mais significativas são aquelas ligadas às dimensões afetivas das experiências educacionais proporcionadas pelas professoras, que afloram emoções e sentimentos positivos em relação a todo ambiente escolar.

Tais elementos também se fazem presentes na narrativa de Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020), o que reforça a tese de que as professoras de ambas as Escolas Normais pesquisadas pertenciam a um mesmo grupo social, frequentavam os mesmos espaços, partilhavam as suas experiências e práticas, buscavam integrar as escolas mediante competições esportivas, participavam de cursos e palestras em conjunto, visto que as professoras de Educação Física

*[...] me motivaram tanto, que nunca na minha vida eu fiquei sem fazer exercícios físicos. Porque eu fiz yoga, eu fiz exercícios com uma francesa que tinha aqui Dona Marguerite Muier [inaudível] que era uma professora famosa. Então eu fiz yoga e ginástica com ela, eu fiz ginástica sempre na minha vida e continuo fazendo pilates, eu com essa idade continuo no pilates.*

Mesmo que Edelweiss tenha realizado o curso normal na ENDC, suas representações são muito semelhantes às de Carmen que cursou na ENSJ, o que demonstra que, independente da instituição, a disciplina de Educação Física e, sobretudo, as professoras, foram valorizadas pelas normalistas. Esses elementos ficam evidentes nas duas narrativas ao destacar que as muitas aulas vivenciadas em suas formações ainda fazem parte de suas memórias e também de práticas dos seus cotidianos pessoais. Carmen Lucia Duso (entrevista, 2020) complementa a importância dada tanto no contexto formativo das Escolas Normais quanto no posterior exercício docente do ensino primário, visto que a professora

*[...] tem uma relação muito grande conosco sabe, não só amizade, mas ela nos ensina como é que nós temos que cuidar da nossa vida. Como é que nós temos que nos cuidar, e isso é muito importante! Às vezes eu chegava com*

*dor de cabeça elas diziam: “baixa a cabeça agora descansa um pouquinho ou dá uma corridinha ali que logo vai passar”. Era diferente, elas ensinavam e diziam: “vai dar uma volta, agora dá uma corridinha, sobe a escada, desce escada”. Ela fazia nós fazermos atividades para desestressar, ela mandava fazer exercícios para desestressar.*

As apropriações de Carmen aconteceram mediante processos interpretativos de símbolos, práticas e experiências acerca dos diferentes processos formativos, pelos quais atribuiu maior significado e importância, tendo em vista que também estão relacionados às suas percepções e expectativas individuais. Para Escolano Benito (2018), as narrativas de História Oral possibilitam aos sujeitos entrevistados relembrar fatos ocorridos ao longo de sua trajetória pessoal, escolar e profissional, que vão juntamente com as suas experiências constituindo o modo como os próprios se representam. E são pelas memórias afetivas e pelos momentos que atribuem maior significado que os sujeitos alicerçam a sua própria história, e dão sentido tanto as suas práticas pessoais quanto as suas práticas docentes.

As memórias e representações das professoras também refletem muitos dos aspectos mencionados pelas normalistas, contudo procuram evidenciar com maior significância os elementos relacionados a uma disciplina mais rígida, ao destacar que, para um exercício docente satisfatório no ensino primário, era necessário

*A obediência, a disciplina, a regra, isso eu transmitia para as normalistas. Vocês não gostam, não vão gostar de dar aula por causa da indisciplina do aluno. Então em primeiro lugar vocês tem que ter a turma à mão, vocês não podem chegar e dizer: olha vamos para aula de Educação Física! Assim eles vão passar por cima de vocês, vão ficar estendidas no chão. Primeiro lugar, entra na sala de aula, conversa com os “aluninhos”, diz o que vocês vão fazer hoje. Olha, hoje não tem bola, hoje nós vamos ter outra atividade, nós vamos treinar salto em altura, segura a “cordinha”, o “sarrafinho”. Ou então, hoje nós vamos jogar o handebol, ah meu Deus era festa! Mas a turma saia da sala de aula disciplinada [...] (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

No caso específico de Julita, reitero que a ENSJ possivelmente interferiu em algumas de suas práticas, tendo em vista o caráter institucional confessional que visava uma formação fundamentada nos preceitos morais e religiosos. Conforme Azzi (2012), as Irmãs de São José compreendiam que as normalistas, em função de sua faixa etária e de sua classe social, deveriam ter uma orientação formativa alinhada com a identidade nacionalista de “ordem e progresso” e, nesse sentido, os preceitos religiosos católicos ligados à moral, ao bom comportamento e à disciplina perante a

escola, a sociedade e as autoridades constituídas eram práticas que favoreciam o cumprimento dos deveres.

Porém, é interessante analisar o modo como explica alguns dos ritos que considera essenciais para o bom desenvolvimento de uma aula, e que não remetem a um conceito tão rígido de disciplina. Essa abertura em relação à orientação educacional acontece com maior ênfase a partir dos anos 1950, e possui influências das ideias da Escola Nova em conjunto com os novos valores pretendidos pelas Irmãs de São José. Nos momentos em que Julita orienta as normalistas a conversar e explicar as atividades aos alunos do primário, objetiva um modo de educar com liberdade, mas que deveria estar sempre alinhado à disciplina como instrumento da organização escolar e social. Porém, vale destacar essa mudança de concepção para a importância do diálogo e para o desenvolvimento de diferentes oportunidades relacionadas aos movimentos e expressões corporais.

Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020) também destaca algumas questões levantadas por Julita, porém em sua narrativa existe uma dualidade entre os termos: disciplina e obediência, vivacidade e companheirismo. Entendia que para a normalista ser capaz de organizar e desenvolver uma aula de Educação Física nos grupos escolares era necessário

*Ter energia para manter a disciplina, e deixar ao mesmo tempo o aluno à vontade. Receber com naturalidade, guardando pra si as derrotas nos esportes, serem disciplinados na sala de aula, atender as professoras, ter amizade entre si, companheirismo, acho que isso porque eu nunca tive queixa das minhas alunas.*

Considero que Aura se refira ao termo energia, como uma forma das professoras de Educação Física se portarem e agirem nas escolas, nas aulas e também na comunidade local, seja com disposição, vivacidade, iniciativa, respeito e obediência, elementos que considerou importantes e que foram sendo apropriados ao longo de sua formação enquanto ser humano. Além do mais, ela reitera que é importante manter o equilíbrio nas ações, ao saber utilizar a disciplina na medida correta, mas ao mesmo tempo identificar em quais momentos deve deixar a turma mais à vontade. De acordo com Tardif (2010, p. 21), tais concepções possuem intrínsecas relações com os saberes experienciais do trabalho docente, pois “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Também destaco o ambiente que procurou desenvolver em suas práticas docentes, sobretudo em relação à amizade e companheirismo, o que possivelmente reforça a concepção de um ambiente agradável de união e partilha de conhecimentos entre as normalistas, que competiam de forma saudável apenas para obtenção de melhores notas. As escolas, assim como outras instituições sociais, são produtoras particulares e peculiares de uma cultura, pois não são apenas reprodutoras ou transmissoras de conhecimentos e de comportamentos. Nesses espaços existem partilhas, resistências e ressignificações, visto que as normas e as práticas são ações dos seres humanos, criativos, ativos, e também estão entrelaçados com uma lógica social (JULIA, 2001).

Outro fator importante para o desenvolvimento do campo da Educação Física escolar caxiense foi o fato de Julita Schumacher assumir o cargo de Supervisora Regional de Educação Física, principalmente com propostas de integração das escolas do município em diferentes atividades físicas e esportivas. Isso mobilizava as normalistas que estavam estagiando em grupos escolares, assim como as formadas que já lecionavam nessas instituições, a constituir equipes e selecionar grupos de alunos para realização de competições entre as escolas, seja com o

*[...] atletismo, lá no quartel, corrida, velocidade, tudo, tudo! Salto em distância, corrida do bastão, corrida de revezamento, de passar, tudo que dava para fazer eu fiz, e fazia competição dos grupos escolares. E cada grupo escolar que queria participar tinha o seu “grupinho”. E o quartel botava a “gurizada” [soldados] para apitar, ajudava a marcar (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).*

As competições mencionadas no excerto podem ser consideradas parte de uma cultura escolar caxiense que foi instituída ao longo dos anos 1950 e 1960, tendo em vista a divulgação das datas e dos resultados dessas competições em diferentes jornais que circulavam pelo município. Segundo Fonseca (2010), essas competições foram reforçadas pela presença dos esportes nas aulas de Educação Física nas escolas primárias, muitas vezes como um reflexo dos conteúdos desenvolvidos pelas Escolas Normais. Desse modo, ganharam espaço o *newcomb*, o futebol de salão e o atletismo no ensino primário, pois eram práticas que gozavam de maior prestígio nas competições organizadas entre os grupos escolares municipais.

Também se percebe que a narrativa de Julita traz menções a práticas de atletismo. Essas práticas foram desenvolvidas com maior frequência nos grupos

escolares, justificadas pelas professoras pela escassez de espaços físicos, “[...] apropriados nas escolas para execução dos exercícios e jogos. Além disso, o tempo era considerado insuficiente para cumprir o programa, dando-se preferência às matérias consideradas mais importantes pelos professores.” (SOUZA, 2008, p. 67). Outra explicação reside no recorte temporal dessas práticas, que aconteceram com maior intensidade na metade da década de 1960 e a partir da implementação da ditadura civil militar no Brasil. Nesse contexto, foram incentivadas práticas competitivas vinculadas ao estereótipo do atleta vencedor, reforçadas ainda pela utilização dos espaços do quartel de Caxias do Sul, inclusive com auxílio dos militares nessas atividades.

Outro aspecto comum entre todas as professoras entrevistadas foi o incentivo dado às normalistas para buscar a formação específica em Educação Física em Porto Alegre na ESEF, visto que na região da serra gaúcha a primeira universidade que viria constituir um curso superior seria a Universidade de Caxias do Sul no ano de 1977. Isso fica visível nas narrativas de professoras e normalistas, pois *“Eu incentivava a normalista, porque eu dava aula teórica e prática, a gostarem da Educação Física. Então algumas delas passaram para a Educação Física.”* (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020). Porém, como já destacado, isso acontecia apenas com aquelas normalistas que se destacavam pelos seus atributos físicos ou pelo seu desempenho esportivo nas aulas.

De acordo com Certeau (2014), tais elementos descritos por Julita representam que mais uma parte dessa cultura singular foi constituída nesses ambientes. É preciso compreendê-las de diferentes maneiras, pois são apropriadas conforme as vivências e experiências que cada sujeito acumula, bem como pelo modo como respondem e interagem com o meio social nos quais estão inseridos. Nesse sentido, essas culturas foram se constituindo mediante processos específicos e singulares, mas também plurais e coletivos, no momento em que todos os sujeitos escolares são produtores dinâmicos desse cotidiano escolar.

Também emergiram com significância nas memórias das professoras e normalistas hábitos relacionados às práticas de Educação Física ligados aos momentos cívicos e patrióticos comemorados nos ambientes escolares ou nos espaços e datas organizados pelo poder público. De acordo com Souza (1998), as comemorações com vistas ao nacionalismo, ao estímulo do ensino cívico e moral, ao culto dos símbolos nacionais, ao ensino e à entoação dos hinos nacional e da

bandeira, tanto nos espaços escolares quanto em eventos municipais tornaram-se características ligadas às práticas das professoras de Educação, pois elas

*[...] ajudavam bastante, elas organizavam como é que nós tínhamos que fazer, a posição dos pés, como é que tinha que ser feito, a marcha “direitinho”. Sim, as professoras de Educação Física faziam isso, tanto do curso normal como do ginásio, elas iam conosco e nos ensinavam como é que nós tínhamos que fazer. As professoras [...] faziam essa mostra para nós trabalharmos, era muito, muito, muito legal, tu não tens ideia! Era fora de série! (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).*

As representações de Carmen sobre as práticas que visavam prepará-las para os desfiles ou momentos cívicos patrióticos, para comemorações a datas festivas nacionais, estaduais e municipais, para comemorações e eventos relacionados à escola, são consideradas características de algumas aulas de Educação Física, e também estão relacionadas ao modo como as professoras foram formadas pela ESEF. Esses momentos visavam exaltar o fortalecimento do país mediante o culto aos símbolos e às tradições patrióticas, estimular nas alunas a obediência às normas e às leis, a disciplina escolar, familiar e social, promovendo ainda no contexto local os valores da religião católica. Saliento que muitos desses aspectos foram desenvolvidos na ESEF, principalmente nos seus primeiros anos de funcionamento, sendo apropriados pelas professoras ao recorrer a tais atividades em aulas de Educação Física nas Escolas Normais caxienses.

Percebe-se novamente as relações do saber-fazer na menção a marcha, ou seja, a professora demonstra a técnica de execução dos gestos físicos e corrige as alunas a partir do seu exemplo. Contudo, as representações de Carmen sobre esses momentos remetem a memórias positivas, de práticas que, apesar de serem rígidas, eram prazerosas, além de demonstrar orgulho em representar a sua escola ao participar desses eventos. Compreendo que no cenário local, o patriotismo, o civismo, a religiosidade católica e o sentimento de pertencimento a uma cultura italiana demarcaram práticas simbólicas adotadas pelas escolas, pois mediante as atividades físicas, esportivas e as expressões culturais, atuavam sobre as emoções e o imaginário, ao mobilizar tais valores nas professoras, normalistas, famílias e comunidade a serviço da civilidade.

Na sequência apresento um desses momentos, com o desfile de uma turma do curso normal da ENDC no ano de 1955 em decorrência das comemorações ao Jubileu de Prata da instituição.

Figura 41 - Normalistas no desfile de Comemoração ao Jubileu de Prata da ENDC (1955)



Fonte: ENDC (1955f). AHMJSA, Caxias do Sul/RS.

Apesar do registro não possuir relações com eventos cívicos, podemos observar muitas semelhanças com os ritos característicos desses momentos. O primeiro destaque é a utilização do uniforme mais formal e padronizado, diferente dos utilizados no cotidiano ou nas aulas de Educação Física, que possuía o intuito de causar boa impressão visual e identitária da escola perante as autoridades e a comunidade. Esse modelo buscava representar as alunas como um padrão de físico ideal, com vigor, saúde e beleza, além de apresentá-las de maneira organizada e padronizada, alinhada com os propósitos da nova sociedade moderna, urbana e industrial que se formava ao longo dos anos 1950.

Os movimentos corporais que Carmen menciona relacionados à marcha foram práticas de instituições militares, e podem ser percebidas no registro, como, por exemplo, os gestos síncronos de braços e pernas, o alinhamento em fileiras, o posicionamento da cabeça e o semblante comprometido nas expressões faciais. Compreendo que as professoras que se formaram na ESEF apropriaram muitas práticas relacionadas ao ensino de evoluções, marchas, exercícios de ordem, que faziam parte do Método Ginástico Francês. Para Begossi (2017), muitas disciplinas

do currículo da ESEF apresentam essas relações como: Canto Coral à Educação Física com exercícios de marchas com músicas determinando o ritmo; Desportos Terrestres Individuais com exercícios analíticos de marcha e corrida; e Educação Física Geral Feminina mediante o ensino da técnica das evoluções e das marchas.

Podemos perceber também que no canto direito da figura alguns sujeitos tocam instrumentos musicais enquanto as normalistas desfilam. A utilização de bandas escolares ou militares nesses eventos são heranças deixadas pelo governo de Getúlio Vargas no período do Estado Novo, ao fazer uso da disciplina de Canto Orfeônico relacionada à Educação Física, visando suscitar sentimentos cívicos, disciplinares e artísticos com o canto e a música, bem como para ritmar os movimentos corporais da marcha durante os desfiles. Cabe ressaltar que em muitos momentos do contexto, as instituições buscavam representar publicamente o oposto do que se traduzia em seu cotidiano, tendo em vista os improvisos, as adaptações e as constantes lutas com a falta de recursos financeiros.

Além disso, essa era uma forma de exaltar a instituição escolar para a comunidade local, pois nesses eventos era comum a presença de figuras sociais e políticas importantes do cenário municipal, estadual e às vezes nacional. Esse também era um modo de se destacar em relação a outra instituição normalista caxiense, apresentando organização, postura, disciplina e ordem, e desse modo, demonstrar todo um conjunto de práticas e culturas escolares que exaltava os processos formativos cotidianos, e colocava em evidência as normalistas e as professoras de Educação Física.

Portanto, as professoras de Educação Física da ENDC e da ENSJ foram relevantes para a constituição de hábitos e costumes ao longo da trajetória formativa das normalistas, visto que mediante suas aulas e práticas marcaram de forma significativa muitas memórias afetivas das entrevistadas. É possível conjecturar que as relações sociais e culturais que aconteceram nos processos formativos das aulas de Educação Física atuaram no imaginário e nas emoções das normalistas, e possibilitaram a apropriação de ensinamentos, comportamentos, hábitos e costumes para a vida pessoal e profissional, como a educação no convívio escolar e social, a obediência às leis, o respeito e o civismo, criados sobretudo nos momentos vivenciados junto as professoras de Educação Física.

### 5.3.1 Memórias sobre a Escola Normal e a Educação Física: relações com as trajetórias pessoais e profissionais das normalistas

*“Eu gostei muito dos meus professores do colégio, e eu adorava. Tinham alguns professores que me atraíam muito... aí eu pensei: eu vou ser professora!”.*

(CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

O excerto narrativo de Carmen, exposto na epígrafe dessa seção, representa muitos dos sentimentos e memórias afetivas expressadas pelas normalistas sobre as Escolas Normais e suas professoras, principalmente em relação as de Educação Física. A escola, enquanto instituição social, possui uma dupla responsabilidade: a formação de indivíduos, e também a formação de outras ou novas culturas que reverberem, moldem e modifiquem a comunidade na qual está situada (CHERVEL, 1990). Os professores, conjuntamente com os alunos, são os principais atores envolvidos nos processos formativos, e sendo assim, formam e influenciam culturas nos espaços escolares e nos espaços sociais, dado o “[...] conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (JULIA, 2001, p. 10).

Mediante a constituição e a partilha de conhecimentos e a incorporação de comportamentos, hábitos e costumes, procuro analisar as representações das professoras e das normalistas sobre as experiências nas Escolas Normais e na Educação Física em suas trajetórias pessoais e profissionais. Compreendo que muitas das aulas de Educação Física possam ter contribuído no decorrer dos três anos do curso normal para que as normalistas apropriassem práticas utilizadas ao longo de sua trajetória de vida e carreira docente, sendo as professoras importantes influenciadoras de escolhas pessoais e profissionais, e também ao significar muitas das memórias e representações que estão relacionadas a esses processos.

Assim como a epígrafe de Carmen, as memórias que emergiram e os sentimentos despertados pelas professoras das Escolas Normais nas normalistas estavam vinculados a um discurso recorrente de prosseguir com a carreira do magistério, independente da posterior realidade espacial, material e financeira que encontrariam. Além disso, identificou-se que as normalistas escolheram o curso normal porque tinham apreço pela sala de aula e também pelo trabalho desenvolvido com o público infantil, e assim obtive uma resposta uníssona de todas as

entrevistadas: “[...] eu vou fazer o curso normal, porque eu gosto de criança e vou seguir esse caminho.” (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).

De acordo com Nóvoa (1995), são nos diferentes encontros e reencontros entre os docentes e os alunos que se estabelecem espaços interativos entre as dimensões pessoais e profissionais, o que possibilita a apropriação de práticas e culturas, e a constituição de memórias afetivas aos quais cada sujeito atribui um maior sentido ao longo da sua trajetória de vida. Nesse sentido, ao ser questionada sobre a sua opção por realizar o curso normal, Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020) destacou aspectos relacionados à vinculação do termo vocação ao magistério, as relações da mulher do lar ou a figura maternal com o exercício docente, porém não apresentou isso como um ponto negativo, tendo em vista que

*Se eu tivesse que fazer de novo ia ser tudo “igualzinho”. Eu ia ser professora das “criancinhas” pequenas porque eu adoro elas, eu me sentia meio mãe daquelas crianças e elas às vezes me chamavam de mãe. Eu ganhava um beijo na saída de cada um deles e eu tenho paixão pelo que fiz! Foi uma vocação, eu tive vocação para ser professora, então cumpri a minha vocação e agradeço a Deus porque fui muito gratificada por isso, por pessoas da escola que diziam “tu foste tão boa professora para o meu sobrinho”, “o meu filho só é o que ele é porque tu ajudaste”, essas coisas. Pra mim foi muito gratificante, faria tudo de novo igual (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020).*

Destaco, num primeiro momento, as relações constituídas por Edelweiss sobre a aproximação do exercício docente com a feminilização e a infância. Tais elementos são evidenciados no estudo de Tambara (1998), pois as Escolas Normais possuíam em seus currículos disciplinas que buscavam estabelecer uma lógica social e cultural defendida no contexto, visando com que as jovens se preparassem para a estrutura organizacional da sociedade. Isso foi acentuado no cenário local por meio da influência da Igreja Católica e a expansão das indústrias metalomecânicas, com a vinculação masculina ao trabalho braçal e sua responsabilidade no sustento do lar. É preciso mencionar também que a criação das Escolas Normais atribuiu às mulheres o papel profissional da docência para o ensino primário, enquanto os homens ocupavam outros níveis de ensino e empregos na sociedade.

Esse fato pode ter sido influenciado pelos processos formativos das Escolas Normais e das aulas de Educação Física, tendo em vista que as normalistas lecionavam frequentemente para as crianças do ensino primário. Contudo, para Louro (2007), o sentimento maternal em relação à criança sempre apresentou uma

dicotomia, pois de um lado se apresentavam como docentes frágeis, maternais e sentimentais, mas por outro equilibravam suas ações e emoções, e demonstravam ao mesmo tempo, afeto e rigidez, carinho e disciplina. E para que esta representação ambígua fosse viável, esperava-se da normalista um alinhamento de sua postura pessoal, familiar e social para um bom exercício em sala de aula.

Apesar de Edelweiss ter realizado o curso normal na escola pública, é preciso salientar que os preceitos católicos foram muito presentes na sociedade caxiense, e inspiraram um modelo social instituindo comportamentos e condutas que forjaram uma representação, que buscou “[...] desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual.” (ALMEIDA, 2006, p. 68). Porém, compreendo que em Caxias do Sul as mulheres, apesar de não serem muito evidenciadas nos registros históricos, sempre foram muito atuantes, resistentes e resilientes, acumularam as funções de donas de casa, mães, professoras e, mesmo recebendo um salário inferior, auxiliavam os homens no sustento do lar.

Edelweiss ainda menciona o termo vocação, frequentemente associado e utilizado para definir a razão de muitas jovens escolherem entrar para a Escola Normal. Compreendo que, no período espaço-temporal investigado, as normalistas viam no magistério uma oportunidade de deixar o ambiente doméstico e participar ativamente do âmbito social, tendo em vista que o magistério era prestigiado socialmente e foi uma das primeiras profissões reconhecidas e aceitas para as mulheres. Além disso, os limites sociais e culturais impostos pela comunidade local possivelmente fizeram com que o magistério fosse considerado “[...] a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar.” (ALMEIDA, 2006, p. 77).

Podemos conjecturar também que tal escolha pelo curso normal ocorreu de forma consciente e com o apoio de suas famílias, tendo em vista que as normalistas desse período provinham de classes sociais mais altas e economicamente favoráveis. Ademais, independente de estudarem na ENDC que possuía um grande prestígio regional, era rigorosa em seus exames de admissão e com matrículas concorridas; as normalistas da ENSJ também passaram por situações semelhantes e ainda deveriam arcar com os custos do curso. Desse modo, é preciso relativizar a escolha pelo curso no cenário local, pois compreendo que muitas das normalistas possuíam diferentes opções para seu futuro profissional, e mesmo assim optaram em se tornar docentes de ensino primário.

É importante destacar as memórias afetivas expressadas por Edelweiss ao comentar sobre as palavras de elogio e as ações de carinho recebidas posteriormente dos alunos e das famílias das instituições escolares em que atuou. Para Nóvoa (1995), o exercício docente é indissociável das dimensões emocionais que se apresentam nos diferentes espaços institucionais e sociais, bem como nas práticas cotidianas. Mediante as interações entre os sujeitos nos espaços escolares, se constituem memórias afetivas que passam a fazer parte da vida social, das práticas escolares, e a constituir uma identidade docente. Observo que a narrativa e o sentimento expressado pelas outras normalistas se assemelham, visto que

*[...] como professora eu adoro, adorei, parei, mas uma das coisas que eu mais sinto em ter deixado de ser professora agora, porque os meus alunos foram e são a melhor coisa que eu tive na minha vida. Meus filhos e meus alunos. Meus alunos me marcaram muito, tanto que hoje eu ando na rua e tenho alunos que dizem: “Oi Carmen”, eu olho para eles e fico pensando quem são. Eles dizem: “Tu não se lembras de mim?” (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).*

Novamente, o sentimento maternal relacionado ao exercício docente se faz presente no excerto narrativo de Carmen. Conforme Werle (2005a), essas representações sobre o exercício profissional ser caracterizado como uma espécie de sacerdócio, uma vocação divina, um trabalho maternal, faz com que os sujeitos apresentem representações de outros tempos, muitas delas construídas pela Igreja Católica desde o século XIX, vinculadas a um passado nostálgico quando comparadas ao contexto estudado que questionava alguns valores sociais, morais e culturais. A autora destaca que existiu um discurso recorrente ao longo dos séculos XIX e XX, entendendo a devoção à profissão como o único meio de superação das dificuldades encontradas nas instituições escolares, ou de ser uma boa professora primária.

Carmen, assim como Edelweiss, também destaca o reconhecimento de muitas famílias e alunos quanto ao trabalho desenvolvido em diferentes níveis e instituições escolares. Tais elementos também podem ser analisados sob diferentes óticas, pois a dimensão emocional presente no exercício docente pode representar uma maneira de aceitação e caracterização do termo vocação, justificar o sacerdócio e a distinção da profissão, as quais justificariam as adversidades encontradas no cotidiano dos grupos escolares (NÓVOA, 1995). Do mesmo modo, os sujeitos, ao narrar elementos da sua vida, tendem a evidenciar as memórias que os coloquem como atores de

destaque, ao demonstrar as suas conquistas, os seus prêmios, e o seu reconhecimento social ou profissional.

Carmen complementa sua narrativa apresentando a dicotomia destacada por Louro (2007), ao salientar que existia a gratidão e o amor à carreira docente, mas também as dificuldades. Assim, se construía a amizade, a reciprocidade, o respeito e as relações maternas nos espaços escolares, pois “[...] *é como se eles fossem teus filhos e o amor que tu tens por eles. Mesmo que o pessoal diga que é difícil, é difícil, é, mas é um amor que tu guarda pela amizade que tu crias com eles.*” (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

As interações afetivas rememoradas entre Carmen e seus alunos fazem parte de um excerto narrativo relacionado ao período em que foi docente no ensino primário, sobre o tema “aulas e práticas de Educação Física”. Mesmo que estas aulas aconteçam mediante planejamento e organização prévios, são constituídas por momentos em que os alunos são mais livres para criar, inventar e subverter muitas ações, regras e comportamentos. As relações das aulas de Educação Física tendem a ser mais liberais do que as estabelecidas em sala de aula, valorizando a importância da participação direta dos sujeitos ao levar em consideração sua bagagem cultural, de comunicação, de sociabilidade, de respeito e de cooperação, contribuindo para a constituição de memórias coletivas (IMBERNÓN, 2011).

Apresentadas algumas das memórias e representações das normalistas sobre as Escolas Normais e suas ressonâncias, em seguida me detenho nas relações de suas trajetórias pessoais e profissionais estabelecidas especificamente com a Educação Física. A Educação Física como um campo do conhecimento multidisciplinar, que envolve o físico, o intelectual, o social e o cultural e que se interrelaciona com outras disciplinas escolares, influencia modos de ser e de agir, e constitui práticas e culturas que são apropriadas e utilizadas em diferentes contextos educacionais e sociais. Identifico um destes exemplos na narrativa de Suzana Corsetti (entrevista, 2020), ao recordar

*[...] que eu comecei a inventar alternativas para primeiro ano, no ano seguinte irmã Renata me deu coordenação de pré-escola e uma sala de aula. Foi muito prazerosa a minha vida profissional, a minha vida toda foi muito linda, prazerosa, que eu amo de paixão!*

Essas invenções alternativas que Suzana destaca trazem indícios de aulas de Educação Física na ENSJ. Compreendo que historicamente os professores de Educação Física lutaram com algumas dessas questões alternativas e inventivas, e que muitas vezes o prescrito ou o planejado não conseguia ser efetivado no cotidiano, em função das limitações espaciais, materiais ou temporais. Como destaca Libâneo (2013), as condições em que ocorrem os processos formativos envolvem duas dimensões escolares e sociais: as externas que estão ligadas aos estímulos oferecidos aos alunos, e as internas relacionadas aos aspectos biológicos, cognitivos e comportamentais. Na ausência de alguns desses elementos, os professores buscam alternativas em suas práticas, seja adaptando, inventando ou buscando alternativas pedagógicas, didáticas, espaciais e materiais para que o ensino aconteça.

As experiências com adaptações e invenções nos espaços e materiais foram recorrentes nas Escolas Normais, contudo a realidade das instituições de ensino primário no município exigia uma maior dedicação das normalistas em relação à sua capacidade de organização, criatividade e confecção de materiais didáticos, aspectos que foram apropriados por elas ao fazer uso de suas experiências formativas. Para Souza (2007, p. 165), por meio desses materiais didáticos, podemos compreender e analisar as “[...] concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”.

Identificou-se que os materiais didáticos que foram mais utilizados nas aulas de Educação Física nas instituições primárias caxienses podem ser classificados em três categorias: os tradicionais, os tradicionais alternativos e os não tradicionais. Os tradicionais são compostos em sua maioria pelas bolas, bastões, redes e arcos, adquiridos pelo poder público ou por esforços da comunidade escolar e que grande parte das instituições primárias possuía. Os tradicionais alternativos eram criados pelas próprias professoras e/ou alunos a partir de artefatos, como as garrafas plásticas e as bolas de meia, e ficavam condicionados às capacidades e iniciativas das docentes. E os não tradicionais que incluíam os livros, as figuras, os recortes de jornais e revistas, eram utilizados em aulas em que as professoras não conseguiam utilizar os espaços ao ar livre devido ao clima desfavorável.

Quando questionadas em relação ao seu relacionamento no cotidiano com as suas professoras de Educação Física, muitas memórias afetivas e representações positivas foram destacadas pelas normalistas, possivelmente ligadas à importância dada a essas professoras nas Escolas Normais com as escolhas pessoais e

profissionais realizadas posteriormente. O curso superior oportunizado pela ESEF, mesmo com as dificuldades já mencionadas e com marcas militaristas, possibilitou as professoras uma formação diferenciada para o contexto, visto que, além das disciplinas de práticas ginásticas, esportivas e de atletismo, existiam outras que visavam uma formação mais humanística (BEGOSSI; MAZO; LYRA, 2019). Nesse sentido, Carmen Lucia Duso, compreende que suas professoras de Educação Física eram organizadas, tinham embasamento pedagógico e didático durante as aulas e possuíam a sensibilidade nas relações

*[...] por tudo que ela nos passou, e pela alegria de passar, por tudo que ela nos deixou, eu acho que ela devia ter feito algum curso sim! Porque era uma coisa que tu via que tinha consistência, não era assim dar por dar, ela sabia o que estava dando, sabia como chegar até nós, e ela nos cobrava, ela nos cobrava! Isso foi muito importante em nossas vidas (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).*

As representações das normalistas sobre o comportamento alegre, comprometido e organizado de suas professoras de Educação Física foram memórias coletivas que marcaram positivamente esse grupo enquanto alunas, e podem caracterizar uma identidade docente constituída por essas professoras. Para Halbwachs (2006), as memórias coletivas que buscam atribuir sentido a fatos de um passado são seletivas e resultantes de escolhas, tensões e disputas sociais, políticas ou culturais. Ademais, partem de uma análise do contexto, de recortes de lembranças, fundamentadas em experiências, vivências e emoções a partir do tempo presente, mas podem apresentar o modo como foram produzidos sentidos para uma instituição, um grupo ou uma sociedade num contexto histórico.

Ademais, considero que essa identidade coletiva constituída pelas professoras de Educação Física nas Escolas Normais pesquisadas está relacionada às representações que foram sendo construídas ao longo das suas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais, bem como da imagem que construíram e apresentaram aos grupos sociais que estavam inseridas, da imagem que possuíam sobre si mesmas, “[...] para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.” (POLLAK, 1992, p. 204).

Também é importante destacar a consistência salientada por Carmen, tendo em vista que faz referência ao planejamento e organização das aulas, outro aspecto que, ao analisar as narrativas das normalistas, foi apropriado e incorporado em suas

práticas docentes. Essas apropriações acontecem pelo estabelecimento de critérios individuais e a partir da identificação dos modos e hábitos que solidificam as práticas dos atores educativos. Ao fazer uso dessas práticas no cotidiano escolar, as professoras validam aquelas que consideram mais efetivas aos seus propósitos e objetivos, e rejeitam as que não lhes convém, visto que as práticas e experiências ainda são tidas como “[...] a fonte primária na construção dos saberes sobre a escola e a formação em geral.” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 25).

Já as relações de cobrança e obediência parecem apresentar a mesma dicotomia já analisada anteriormente, presentes nas interações de carinho, afeto, disciplina e cobrança. Apesar dessa menção, isso não foi entendido como um aspecto negativo das características de suas professoras, tendo em vista que as normalistas estavam em um processo de amadurecimento pessoal e profissional, e sabiam diferenciar o modo como se portar nesses momentos. Contudo, para Teixeira (2018, p. 123), essas relações entre os sujeitos escolares, por mais que não possuam intenções disciplinatórias ou de imposição de comportamentos, criam “[...] uma relação de docilidade, [e visam] disciplinar as alunas de tal forma que aprendessem a se relacionar e a viver com as outras pessoas [...]”, seja na escola ou na sociedade.

Além das normalistas, também é interessante observar as representações das professoras quanto as pretensões que objetivavam para as normalistas e para o campo da Educação Física nas instituições primárias. Num destes excertos, Julita Schumacher (entrevista, 2020) elenca características do período, alguns elementos que considera relevantes para o desenvolvimento da Educação Física nesses espaços, bem como significou suas memórias a respeito do tema:

*A primeira coisa foi que eu informei: olha, vocês vão ir para grupos escolares que não tem professor de Educação Física. Isso era 90%. Quem tinha levantava as mãos para o céu, porque ninguém queria dar aula de Educação Física. [...] Crie uma relação boa, porque a “criançada” ama a Educação Física, é a matéria mais amada dentro da escola! E o professor tem que se valer disso para formar o seu grupo de alunos!*

Percebe-se o esforço de Julita para tentar difundir a Educação Física nos grupos escolares da região, mesmo que em um primeiro momento fosse designada uma professora não especializada para a disciplina. A formação específica em Educação Física para atuação no ensino primário caxiense foi deficitária ao longo das décadas de 1940 a 1970, visto que os poucos especializados eram contratados por

escolas privadas, para outros níveis de ensino ou apenas para 5ª série em diante. Grande parcela das docentes não eram especialistas na área, não possuíam formação superior ou cursos específicos de longa duração, o que acabou refletindo para que a Educação Física fosse organizada, essencialmente, pelos processos formativos experienciados nas Escolas Normais, pelas trocas de conhecimentos, experiências e por alguns cursos esporádicos que ocorriam no município.

Outro ponto que merece destaque no excerto de Julita é a sua representação de que a Educação Física é a disciplina mais amada pelos alunos dentro da escola. Compreendo que tal representação está fundamentada em suas memórias e sentimentos afetivos por esse campo do conhecimento, pelas suas experiências pessoais e profissionais positivas na área, por sua trajetória profissional integral na Educação Física, mesmo que em diferentes cargos, visto que os processos formativos acontecem em diferentes âmbitos e são “[...] adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira...”, além de serem produzidos, legitimados e significados pelos grupos sociais nos quais esse docente está imbricado (TARDIF, 2010, p. 104).

Essa representação pode estar ligada ao fato de que a Educação Física utiliza diferentes espaços escolares, faz com que os alunos trabalhem o físico e a mente, rompendo com o espaço formal da sala de aula, ou também porque é na escola a única oportunidade que este aluno possui para a prática de alguma atividade relacionada ao movimento corporal. É preciso relativizar esta afirmação, visto que nem todos alunos possuem a mesma afeição para com a disciplina de Educação Física, contudo são nesses espaços que, mesmo não realizando as práticas corporais e esportivas, podem socializar de forma mais livre, encarar esse momento como um lazer, como uma aula de caráter menos formal e com características mais descontraídas quando comparadas a outras disciplinas escolares.

Apesar do município de Caxias do Sul ter apresentado o *Projeto Educativo* em 1929 com medidas legais que determinavam a prática de Educação Física em diferentes âmbitos escolares, a narrativa de Julita expõe que nem sempre a determinação de uma política pública considera os aspectos espaciais, materiais e humanos para a sua efetivação. Conforme Escolano Benito (2017), a efetivação das aulas e práticas de Educação Física estão condicionadas à disponibilidade dos aspectos mencionados por Julita, pois não é suficiente a escola possuir um espaço físico destinado àquelas práticas, mas proporcionar ao local um preparo mínimo,

ofertar alguns materiais didáticos e auxiliar as professoras com uma formação continuada. Ademais, a promulgação de uma normativa legal não é suficiente para garantir as transformações desejadas no campo prático, pois deve-se analisar os contextos locais, as condições de infraestrutura e as necessidades sociais.

Em relação ao estímulo para uma formação continuada, as representações são distintas entre professoras e normalistas, possivelmente em função do espaço temporal em que estiveram imbricadas as instituições. Para Aura Ribeiro Mendes e Gemma Callegari, que vivenciaram as décadas de 1940 e 1950, o poder público “*Não dava nada! É isso. Não davam nada.*” (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020). Em contrapartida, Julita Schumacher (entrevista, 2020) rememora que, na ENSJ, as Irmãs de São José sempre buscaram auxiliá-la da melhor forma possível, seja na construção de um espaço fechado para a Educação Física, na compra de materiais didáticos e na flexibilização no uso do uniforme para as aulas de Educação Física.

Mesmo apresentando uma contraposição entre as representações de Aura e Gemma, que atuaram na ENDC, e de Julita que atuou na ENSJ, foi possível constatar que ambas as instituições careciam de auxílios financeiros para ampliação e manutenção dos espaços, para compra de materiais, ou para dar suporte às suas docentes para participar de cursos de aperfeiçoamento em outros locais. Em busca de mais indícios, identifiquei diferentes matérias jornalísticas que ressaltavam a importância da formação continuada, visto que

Não há quem conteste a necessidade que periodicamente *[sic]* se impõe aos membros do magistério de por meio de aulas-modelo, conferências e outros encontros atualizarem as noções adquiridas no curso normal. É sabido que todo aquele que exerce a função de educar precisa estar atento aos progressos da ciência da educação, não somente *[sic]* através dos livros e revistas especializadas mas, sobretudo, em contato com os mestres, com os estudiosos [...] (A ÉPOCA, 1954b, p. 3).

Apesar dos excertos jornalísticos incentivarem as docentes, percebeu-se que as duas instituições faziam apelos financeiros à comunidade local por meio de rifas, gincanas ou em eventos escolares como as festividades juninas. Também eram frequentes as solicitações de mesmo caráter às autoridades municipais, estaduais, federais e eclesiásticas, visando alguma contribuição financeira, material ou até para que os políticos locais pudessem intermediar essas reivindicações nas sessões plenárias da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul. Mediante esses movimentos sociais, foi possível perceber como as escolas se mobilizam para criar estratégias e

táticas, visando a sua permanência, bem como constituem uma identidade histórica nas relações estabelecidas com a comunidade que a cerca (MAGALHÃES, 1999).

Já as memórias das normalistas apresentam um outro panorama de formação continuada, incentivada sobretudo pelas instituições escolares as quais estavam vinculadas. De acordo com Fonseca (2010), esse incentivo iniciou com maior ênfase na década de 1950, a partir de uma mudança dos conteúdos nos cursos superiores, sobretudo com a forte tendência de implementação da EFDG. Nesse sentido, buscava-se uma mudança nos processos formativos das escolas primárias, ao substituir as práticas ginásticas pelos esportes e jogos. As narrativas das normalistas indicam uma busca constante por aperfeiçoamento, incentivada pelas instituições e por suas superiores, porém nem sempre contavam com auxílio financeiro para custear um curso ou palestra, e assim, muitas vezes, a estratégia utilizada era custear o curso para uma docente que posteriormente repassava às demais.

Além disso, ficou evidente que a fundação do Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul em 1977 possibilitou uma maior aproximação de professores graduados com as professoras dos grupos escolares da região, mediante cursos, palestras e eventos de caráter teórico e prático. Tais constatações foram observadas na narrativa de Suzana Corsetti (entrevista, 2020), ao ser questionada quanto à sua formação posterior ao curso normal, especificamente para atuação em Educação Física nas instituições primárias; foi, assim, enfática:

*Vários! Vários. Tinha um grupo, não sei se continua na UCS, Profa. Jussara Stumpf [...] nós fizemos alguns cursos de Educação Física para crianças, nós fizemos. Aliás, eu tenho vários cursos ali, até para lecionar para os “apaianos”<sup>131</sup>, fiz curso específico para a área, cursos de Educação Física, tenho vários certificados, a gente fazia muito, muito!*

Percebe-se que no período posterior ao curso normal, principalmente a partir da metade da década de 1960, as normalistas foram incentivadas e influenciadas a continuar os seus estudos em diferentes campos do conhecimento. Porém, uma melhor organização desses cursos, palestras e eventos somente foi possível com a

---

<sup>131</sup> Está se referindo aos alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A APAE é uma entidade beneficente de assistência social que presta atendimento especializado e gratuito a pessoas com deficiência, e que busca prestar ao deficiente assistência social em caráter preventivo habilitador e reabilitador. Assim, objetiva seu desenvolvimento global, sua inclusão e integração, oportunizando a participação ativa na família e na comunidade enquanto cidadãos (APAE, 2021).

constituição do Curso de Educação Física da UCS, no qual a Profa. Jussara Stumpf<sup>132</sup> foi docente. Desse modo, na UCS foi se constituindo um outro grupo de professores de Educação Física que deu continuidade à cultura de partilha de conhecimentos, de trocas de experiências teóricas e práticas, com a promoção de cursos gratuitos, inclusive disponibilizando seus espaços para algumas competições esportivas entre os grupos escolares.

Ao longo das décadas de 1960 e 1980, as instituições primárias caxienses começam a incorporar outras práticas nas aulas de Educação Física, tendo em vista um maior entendimento do universo infantil. A prática que ganhou maior espaço nessas aulas foi a psicomotricidade, em função dos seus pressupostos teóricos e práticos, de uma maior aproximação com outras disciplinas escolares, pois buscava valorizar os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos alunos. Outra atividade muito utilizada foram os jogos de tabuleiro como a dama e o xadrez, que também possibilitavam aos alunos desenvolver os aspectos cognitivos, princípios éticos, morais e sociais, por meio das ações subordinadas às regras do jogo, elementos que se mostram importantes para a convivência escolar e social. Essas práticas também estão ligadas à formação recebida nas Escolas Normais, e foram reforçadas pelos grupos sociais estabelecidos entre as professoras e normalistas, entre as normalistas, e com os professores da UCS (GIACOMONI, 2018).

É possível identificar no excerto de Suzana outra preocupação na formação continuada, a dos alunos que possuíam alguma limitação cognitiva ou física. Como vimos em capítulos anteriores, no contexto investigado, tanto as professoras como as normalistas passavam por exames e avaliações físicas e médicas para determinar a sua condição física, ou identificar alguma limitação. Porém, desde 1926, o RS contava com instituições que também se dedicavam a esse público, como o Instituto Pestalozzi, particular, e o Grupo Escolar Paula Soares, estadual, ambos especializados em pessoas com deficiências mentais (MAZZOTTA, 2003).

A APAE de Caxias do Sul foi criada no final da década de 1970, justamente no período em que se estabeleceu o curso de Educação Física da UCS. Desse modo, conjectura-se que a formação recebida pelos acadêmicos do curso também era composta por disciplinas e práticas voltadas a esse público e que, percebendo a necessidade das professoras dos grupos escolares locais, foram realizados cursos

---

<sup>132</sup> Jussara Maria Marchioro Stumpf (*In memoriam*) graduou-se em 1975 pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e começou a lecionar no curso de Educação Física da UCS em 1977.

teóricos e práticos visando à inclusão desses alunos nas aulas de Educação Física. A estrutura física e os materiais didáticos que a universidade possuía possibilitava esse intercâmbio com o professorado municipal, pois além das salas de aula, o curso tinha à disposição um ginásio com duas quadras poliesportivas inaugurado em 1980, um campo de futebol e uma pista de atletismo inaugurados em 1983.

Desse modo, muitas memórias afetivas e representações positivas apresentadas demonstram que tanto as Escolas Normais, a disciplina de Educação Física quanto as professoras tiveram influências diretas em escolhas pessoais, profissionais, em apropriação de práticas e culturas que foram estabelecidas no posterior exercício docente das normalistas em escolas primárias da região. Além disso, a criação da UCS e o Curso de Licenciatura em Educação Física possibilitaram uma continuidade nos processos formativos das normalistas em relação ao campo, com outras perspectivas teóricas e práticas, ao proporcionar cursos, palestras e conseqüentemente dar seguimento a este grupo social que fortaleceu a disciplina escolar na região.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A aventura da investigação começa no sonho ou no devaneio de uma pergunta, uma inquietação, uma hipótese, uma dúvida, no pleno exercício da ignorância. Enfim, de uma curiosidade, de uma ousadia”.*

(TABORDA DE OLIVEIRA, 2019, p. 8).

A aventura da escrita desta tese de doutorado teve início com as minhas motivações pessoais, pelas descobertas científicas, inquietações e desdobramentos da investigação realizada na minha trajetória de mestrado, tendo em vista que a partir daquele momento me tornei um professor e pesquisador mais crítico, curioso, busquei respostas às dúvidas que emergiram, e assim, usei investigar sobre uma temática e um recorte espaço-temporal pouco explorados no contexto local.

Conhecer, refletir, analisar e compreender foram verbos que se fizeram presentes ao longo dessa trajetória, pois entendo que, para construir uma versão e visão sobre as histórias e memórias dos processos formativos de Educação Física nas Escolas Normais caxienses, mediante as memórias e representações de outros sujeitos, da mobilização de documentos históricos, jornais e fotografias, foi preciso vivenciar, a partir do tempo presente, das minhas interpretações e amparado por lentes teóricas e metodológicas, aqueles períodos históricos.

Assim, nesta tese, busquei analisar como a Educação Física desenvolvida na ENDC e na ENSJ, entre 1947 a 1961, instituições responsáveis por formar grande parcela do professorado que atuou no município e região, possibilitou identificar e compreender como os processos formativos destas aulas e práticas se evidenciaram nos documentos e nas memórias de professoras e de normalistas imbricadas nestas instituições. Procurei pelas singularidades, similaridades e diferenças da conjuntura local, visando identificar quais foram as práticas e as culturas que poderiam evidenciar uma forma de ensinar a Educação Física em Caxias do Sul.

A tese se dividiu em seis capítulos de forma que o leitor pudesse compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que balizaram as discussões e análises, os diferentes movimentos educacionais, sociais e culturais do contexto abordado, as influências pedagógicas e didáticas sobre os processos formativos, e as relações entre as memórias e as representações das professoras e normalistas sobre a Educação Física na apropriação de práticas, na constituição de uma cultura escolar e

de uma identidade docente, num movimento de pesquisa e escrita que visou encadear, relacionar e analisar todas as partes num processo sistêmico.

Destaco do conjunto da empiria analisada a potencialidade das narrativas com as professoras e normalistas para composição dessa versão e visão da história construída, pois foram importantes aliadas na elucidação de elementos singulares da formação em Educação Física. Ressalto os depoimentos sobre o Curso Intensivo e as experiências formativas na ESEF, mas, sobretudo, acerca das aulas, das práticas, dos sujeitos, dos espaços, das materialidades, das experiências e das emoções distintas que puderam expressar e significar mediante as narrativas de História Oral.

Desse modo, organizei a tese sob três eixos centrais de discussão e análise, em que o objetivo geral perpassa por toda investigação, e os objetivos específicos estão inseridos e diluídos nos diferentes capítulos apresentados. O primeiro eixo contextualiza o município de Caxias do Sul ao longo do período de 1947 a 1961, apresenta os movimentos sociais, educacionais, políticos e religiosos para a criação da ENDC e da ENSJ, e discute como ocorreu a implementação e os principais processos formativos de Educação Física nessas escolas.

Caxias do Sul, ao longo da década de 1940, muda de configuração social, econômica e cultural, com maior ocupação populacional das áreas centrais, principalmente a partir da implementação de bens e serviços no entorno da Praça Dante Alighieri. Existe um grande aumento no número de indústrias metalomecânicas e conseqüente migração de mão de obra, elemento corroborado pelo crescimento populacional ter triplicado entre 1940 e 1960. Destaco também que o município contava com diferentes jornais circulando, rádio, biblioteca e museu municipais, aspectos importantes para a difusão de valores e de uma cultura local.

O âmbito educacional sofre conseqüências com o aumento na quantidade de alunos, que no início dos anos 1940 estão concentrados nas áreas rurais, e que a partir da expansão territorial começam a migrar para as escolas periféricas e centrais. As instituições escolares eram guiadas pela tríade pedagógica formada pelo ensino da escrita, leitura e aritmética, elementos considerados importantes pela comunidade local. Nessa cultura, a disciplina, a obediência e a religiosidade católica são entendidos como formadores de uma conduta moral, e os professores são vistos como autoridades, detentores dos saberes e figuras respeitadas no meio escolar e social.

O número de escolas na área central do município também quase triplicou entre 1945 e 1960 para atender à crescente demanda, principalmente as de ensino primário.

Antes disso, movimentos políticos e sociais reivindicavam a criação de uma escola de formação de professores, fato que ocorre em 1930 com a criação da Escola Complementar de Caxias, que buscou qualificar o professorado local, tendo em vista que grande parcela atuante ainda era leiga. Tal nomenclatura permanece até 1943, quando a instituição passa a denominar-se ENDC, e somente altera de configuração quando é transferida para outro local e anexada ao Colégio Cristóvão de Mendoza.

Já a ENSJ foi constituída em 1947, por iniciativa das Irmãs de São José, como um modelo privado e confessional equiparado às Escolas Normais estaduais. Porém, ambas as escolas analisadas apresentaram mais aspectos semelhantes do que diferenças, pois possuíam prestígio perante a comunidade, um modelo semelhante de escolarização, tinham muitos ritos em comum, e eram frequentemente evidenciadas em excertos jornalísticos e em eventos municipais. O ingresso em uma dessas Escolas Normais poderia representar o orgulho de fazer parte de um grupo selecionado que compunha este nível de ensino, bem como poderia representar uma das poucas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho para essas mulheres.

A análise desse contexto e dessas instituições foi importante para compreender a inserção da Educação Física no cenário caxiense, pois além dos espaços escolares, identifiquei que a Praça Dante Alighieri foi um local importante que demarcou muitas memórias das entrevistadas quanto à presença da Educação Física, principalmente em datas comemorativas municipais, datas alusivas à Pátria e eventos como a Festa da Uva, sendo um palco privilegiado para apresentações corporais, artísticas e culturais pelas normalistas da ENDC e da ENSJ.

Desse modo, a partir desse momento, avanço com as análises sobre os principais achados, as semelhanças, as singularidades e as diferenças do contexto abordado em relação à Educação Física desenvolvida na ENDC e na ENSJ, entre 1947 a 1961. Mediante a mobilização e análise do *corpus empírico*, foi possível identificar duas maneiras distintas de organização e desenvolvimento das aulas e práticas durante o recorte espaço-temporal investigado.

A primeira era de caráter exclusivamente biológico, fisiológico e físico, com aulas organizadas pelos diferentes exercícios ginásticos e esportivos, pela exigência da execução dos movimentos, pelo desenvolvimento da motricidade, harmonia e precisão nos gestos técnicos, da utilização destes como um instrumento higiênico que visava prevenir doenças, corrigir e aprimorar deficiências físicas e posturais das normalistas, desde que estas fossem atividades adequadas à natureza feminino frágil.

A partir disso, entendo que a implementação da Educação Física nas Escolas Normais caxienses possuiu diferentes interesses e motivações, além das normativas legais que imprimiam sua obrigatoriedade. Além dos preceitos alinhados com uma cultura local de disciplina, obediência, religiosidade e trabalho, destaco elementos de ordem militar e médica influenciados pelos ideais de higienização, disciplinarização e correção dos corpos, pensados nas dimensões biológicas e físicas. As principais práticas evidenciadas foram os exercícios calistênicos, as diferentes expressões ginásticas, orientadas metodologicamente pelo Método Ginástico Francês, os esportes, sobretudo o voleibol, e os jogos. Também existe uma grande adesão nas aulas do *newcomb* e do caçador, muito destacados pelas professoras e normalistas, e também do atletismo que foi pouco significativo nas memórias das entrevistadas.

A utilização dos exercícios calistênicos possuía vínculos e apropriações com o período em que as docentes ainda eram alunas dos níveis primário e secundário, e da vinda de professoras do *Colégio Seigné* de Porto Alegre. Os exercícios calistênicos possuem relações com o higienismo, por objetivar o desenvolvimento e a manutenção de uma postura correta e saudável. Além disso, os exercícios calistênicos eram distintos para as meninas e os meninos, respeitando, assim, um determinado critério de cientificidade biológica.

Eram considerados importantes para atuação na disciplina de Educação Física o saber-fazer prático, mínimas aptidões motoras e condicionamento físico condizente. Assim, a calistenia serviu a propósitos específicos nas instituições caxienses: demonstrar um ideário de organização, rigor, harmonia e coordenação, principalmente quando as instituições eram convidadas a participar de datas alusivas à Pátria, eventos municipais, inauguração de monumentos, festividades da Festa da Uva, como também nas datas comemorativas escolares em que a comunidade se fazia presente.

A inserção do Método Ginástico Francês ocorre em virtude da sua adoção oficial em 1931, contudo, percebo que as memórias docentes atribuem à sua incorporação nas Escolas Normais caxienses pelo fato de ter sido apreendido na ESEF. As práticas do Método Francês eram compostas, em grande parte, pelos exercícios ginásticos e pelos esportes, buscando dois propósitos: promover a formação de sujeitos eficientes, de boa conduta moral, atitude, disciplina e despertar o sentimento patriótico, entendido como essencial para o novo modelo de nação preterido. Para as mulheres, militares e médicos defendiam a utilização de exercícios

físicos menos intensos e vigorosos, práticas compatíveis com as características biológicas e psicológicas femininas.

Ressalto que não se desvinculava da questão utilitária das práticas, abordadas pelas características modernas e científicas, buscando desenvolver e aprimorar aspectos como a força, a agilidade e a resistência física. A organização e desenvolvimento desse modelo de aula acontecia conforme a sequência: iniciava com a *sessão preparatória* que preparava o corpo para a *lição propriamente dita*, parte principal da aula, e finalizava com a *volta a calma* com exercícios de baixa intensidade.

A inserção gradativa dos esportes acontece com maior ênfase no cenário local nos anos 1950, acompanhando os movimentos nacionais, principalmente o voleibol por suas características feminis, de exigências mais leves, de movimentos mais lentos, sem contato físico, menos violento, considerado adequado ao corpo frágil e dócil, mas também, ao considerar os espaços físicos disponíveis para as aulas. Compreendo que foram incorporados nas aulas por propiciar maior interesse, em função da maior facilidade de aprendizagem, pela dinâmica, motivação e imprevisibilidade dos movimentos do esporte. Visava ainda uma concepção formativa que promovesse as dimensões disciplinares, morais e intelectuais das normalistas.

A presença com maior ênfase dos esportes nas escolas nessa década também pode ter sido uma ideia política e cultural de organização e disciplinarização dos âmbitos pessoais, familiares e sociais do alunado, em função da dicotomia que a prática esportiva trazia ao aliar a satisfação e motivação pessoal e de grupo, como também todo um conjunto de regras, comportamentos e condutas, muito valorizados pela cultura dos imigrantes e descendentes italianos. A partir da empiria mobilizada, é possível afirmar que o voleibol foi o esporte mais adotado e praticado nas aulas de Educação Física das Escolas Normais pesquisadas, entre 1947 e 1961.

É preciso destacar neste cenário que os esportes serviam como instrumento de valorização das Escolas Normais perante a comunidade, pois foram recorrentes em excertos jornalísticos o destaque e menção a equipes e normalistas que se saíam vitoriosas em competições escolares, municipais e estaduais. Além disso, esse era um ótimo momento para evidenciar o trabalho da professora de Educação Física, ao apresentar a sua equipe com disciplina, obediência e respeito, assim como demonstrar que o trabalho desenvolvido nas aulas era bem executado por meio da exibição das capacidades físicas, técnicas e táticas das normalistas.

Outros dois esportes adotados foram o *newcomb* e o caçador, práticas destacadas de forma significativa nas memórias das professoras e normalistas. O *newcomb* foi adotado pelas professoras em virtude da formação recebida na ESEF e apropriado pelas normalistas por ser uma prática simples para o aprendizado do voleibol, considerando a maior facilidade para o andamento do jogo, a menor velocidade de execução dos gestos, o maior tempo para a tomada de decisões e o menor grau de exigência quanto as capacidades físicas e motoras.

O *newcomb* também foi apropriado às práticas das normalistas por considerá-lo adequado pedagogicamente à progressão de ensino do voleibol para as primeiras séries do primário. Destaco ainda, a sua difusão entre as instituições escolares caxienses em virtude da fácil adaptação aos espaços físicos e por necessitar apenas de uma corda e uma bola como materiais para sua efetivação. O caçador seguiu os mesmos movimentos descritos, pois foi apropriado como uma prática capaz de despertar o interesse e a motivação dos alunos do primário, bem como era facilmente adaptável às condições espaciais e materiais dos grupos escolares.

Portanto, os exercícios calistênicos e as práticas orientadas pelo Método Francês foram as aulas organizadas e desenvolvidas com maior ênfase nas décadas de 1930 e 1940, sobretudo pelos ideais de modernidade e pelos preceitos científicos, médicos e militares. Saliento que no início dos anos 1950 tentou-se dar continuidade com outra proposta de ginástica no cenário local, mediante a Ginástica Feminina Moderna entendida como uma prática renovadora e científica que possibilitaria ressaltar as expressões corporais femininas, como a graça, a beleza, a leveza, a delicadeza e a harmonia, sem deixar à parte as questões físicas.

Porém, a Ginástica Feminina Moderna não ganhou força entre as docentes e, com isso, gradativamente ao longo dos anos 1950 as diferentes expressões ginásticas são utilizadas como forma de aquecimento corporal para outros exercícios físicos e substituídas pelos esportes. Nessa década, também se percebem outras práticas, esportes, jogos e brincadeiras trazidas, criadas e inventadas pelas docentes a partir da formação da ESEF e pelas normalistas quando incentivadas pelas docentes. Isso fica evidente na modificação do basquete descrito por Julita Schumacher, na adaptação de uma vara para efetuar o gesto de ataque do voleibol por Aura Ribeiro Mendes, nas expressões corporais mencionadas por Suzana Corsetti, ao narrar histórias infantis e pela utilização de outros espaços físicos em seu exercício docente.

Além disso, identifiquei que a maior ênfase com a preocupação física das normalistas ocorria do primeiro até a metade do segundo ano, já o direcionamento das aulas voltadas ao ensino primário se dava a partir do segundo ano até a conclusão do curso normal. Normalmente, as aulas semanais eram desenvolvidas de duas formas: em uma pretendia-se desenvolver os aspectos físicos da normalista e em outra um modo de se constituir professora de Educação Física para o ensino primário. Tais aulas poderiam ser divididas entre semanas ou semestres, conforme o planejamento de cada professora, ou seja, durante o primeiro semestre seriam desenvolvidas atividades para desenvolvimento físico, no segundo as mesmas atividades voltadas à aplicação no ensino primário.

A segunda forma de organização aponta para processos formativos que foram direcionados ao ensino de estratégias, didáticas, pedagogias e orientações de como ensinar Educação Física ao primário, considerando as características infantis e os elementos espaciais e materiais dos grupos escolares. Essa preparação das normalistas para o novo contexto urbano, social e de trabalho influenciou os processos formativos com práticas direcionadas ao ensino de brincadeiras e estafetas livres e orientadas, atividades em sala de aula, jogos de tabuleiro, atividades relacionadas à psicomotricidade, criações trazidas pelas professoras a partir de outras experiências, atividades apropriadas pelas revistas em circulação, apropriação de atividades a partir de pequenos cursos e palestras, e de atividades relacionadas à cultura local.

Dentre as práticas relacionadas a uma cultura escolar local, destaco principalmente o futebol de salão, não praticado pelas normalistas pelo entendimento de que não era adequado às características femininas. Contudo, elas aprendiam teoricamente as regras, os gestos técnicos e táticos visando à utilização desse esporte com os meninos do ensino primário. Foi possível conjecturar este cenário pela empiria mobilizada, pelos materiais adquiridos pelas Escolas Normais para as turmas do primário, pelas narrativas das entrevistadas, no entanto, saliento que a modalidade foi efetivada de forma improvisada e/ou adaptada nos grupos escolares da região.

Grande parcela destas instituições começou a funcionar em casas alugadas, em espaços improvisados, e a Educação Física não era tida como uma disciplina essencial à formação do aluno caxiense, que deveria a princípio saber ler, escrever e contar para que auxiliasse a sua família com as tarefas de sustento do lar, ou para trabalhar em algum ofício na área central do município. Assim, muitas aulas de Educação Física do ensino primário aconteciam em terrenos no entorno da escola, de

terra, com grama ou desnivelados, e nesse sentido, foi comum até meados da década 1970 a adaptação, a criação e a invenção de alternativas espaciais e materiais.

Outro aspecto de uma cultura escolar local foi a utilização dos jogos de tabuleiro nos espaços de sala de aula, principalmente damas e xadrez. Tais jogos desenvolviam a atenção, o autocontrole, as habilidades perceptivas e motoras, além dos aspectos cognitivos, princípios éticos, morais e sociais, mediante as ações e as regras dos jogos, elementos considerados importantes para a formação de uma conduta moral e ética, e convivência na escola e na comunidade. Essa foi uma estratégia adotada em função das condições espaciais e materiais dos grupos escolares, bem como das condições climáticas adversas, como frio e chuva, pois não possuíam um local fechado para as aulas de Educação Física.

Pelas questões espaciais e materiais, outra prática ganhou espaço no contexto, o atletismo. Mesmo não sendo rememorado com maior ênfase na formação normalista, essa foi uma prática muito difundida nos grupos escolares caxienses, pois, para sua efetivação, bastavam apenas o uso do próprio corpo ou de poucos recursos materiais. Além da baixa necessidade de materiais, as práticas de atletismo, que incluíam principalmente as corridas e os saltos em altura e distância, possibilitavam o aprendizado e desenvolvimento de uma grande experiência física e motora aos alunos, o que contribuiu para a substituição das práticas ginásticas e, em alguns casos esportivas, no ensino primário ao longo das décadas de 1950 e 1960.

O *ping pong* foi outra prática evidenciada no contexto caxiense. Mesmo que não tenha sido rememorado de forma significativa pelas entrevistadas, encontrei na empiria mobilizada muitas fotografias e excertos jornalísticos sobre tal prática, com menções a disputas de jogos entre as instituições de Caxias do Sul que buscavam destacar os sujeitos e as instituições vencedoras. Assim como o futebol de salão, o *ping pong* foi adotado por suas características, ao ser desenvolvido na interação de dois alunos, necessitar de poucos materiais que poderiam ser adaptados, e ser praticado em ambientes pequenos e fechados quando o clima fosse desfavorável.

As atividades relacionadas à psicomotricidade começam a emergir nas narrativas das normalistas como uma apropriação de outros momentos formativos vivenciados no período posterior à conclusão do curso normal ao longo da década de 1970. Dentre todos os aspectos, destacam-se as expressões corporais, utilizadas nas ginásticas historiadas, exercícios mímicos, em brincadeiras e estafetas com o ensino primário, que são formas de expressão de uma cultura corporal, não apenas pelo

caráter físico em si, mas pela união de diferentes conhecimentos e disciplinas escolares que tem como objetivo o desenvolvimento global e a atuação sobre os domínios cognitivos, afetivos e motores infantis.

Do ponto de vista das criações e invenções docentes, destacam-se as atividades voltadas ao ensino primário, como os pequenos jogos, as brincadeiras e as estafetas. Essas práticas possibilitaram o desenvolvimento de uma cultura corporal, do relacionamento entre os alunos de forma livre, do desenvolvimento cognitivo, cooperativo e afetivo, das inventividades e subversões às práticas, assim como apresentaram às crianças diferentes formas de comunicação. É preciso relativizar esse modo de inclusão, pois tais atividades poderiam ser uma das poucas opções para as normalistas nos grupos escolares, tendo em vista que, grande parte, após formada, foi designada para escolas afastadas do centro urbano caxiense, que contavam com escassos recursos espaciais e materiais.

Quanto aos processos avaliativos, as normalistas eram submetidas a provas orais, escritas e práticas, que atravessam os dois modos de formação apresentados. As provas orais buscavam avaliar as questões teóricas da Educação Física e os aspectos pedagógicos e didáticos da disciplina; as provas escritas as formas de organizar e planejar as atividades, os conhecimentos sobre os diferentes aspectos da disciplina, e eram tanto descritivas como objetivas. Contudo, identifico que os processos avaliativos mais significativos e que valiam maior pontuação eram as provas de cunho prático, seja na execução física e técnica dos movimentos ginásticos ou esportivos, como na organização e condução das aulas com o ensino primário.

O segundo eixo analisou os primeiros movimentos para uma formação especializada no campo da Educação Física escolar no RS e em Caxias do Sul, buscando compreender como as influências pedagógicas do Curso Intensivo e da ESEF se imbricaram às correntes priorizadas pelos professores responsáveis pela Educação Física na ENDC e na ENSJ.

A formação especializada começa pela iniciativa do professor Frederico Guilherme Gaelzer e o Curso Intensivo de Educação Física em 1929. Mediante iniciativa do governo estadual, conduzida por Frederico Gaelzer, o Curso Intensivo difundiu os primeiros conhecimentos organizados sobre a Educação Física no RS, e foi uma das primeiras tentativas de articulação para implementar a disciplina em caráter de obrigatoriedade nas escolas do RS. O curso oferecia as bases mínimas de conhecimento teórico e prático para o planejamento e desenvolvimento de uma aula

de Educação Física, e também buscava empreender um modelo pedagógico e didático unificador que orientasse a formação nas Escolas Normais.

Ademais, Frederico Gaelzer foi um precursor de cursos e palestras sobre Recreação Pública e Lazer que foram oferecidos em diferentes localidades do RS. Esses momentos tiveram influências no ensino da Educação Física para as normalistas, por aproximá-las de atividades lúdicas, recreativas e de lazer relacionadas ao ensino primário. Essas incursões de Gaelzer no interior do RS, inclusive em Caxias do Sul, proporcionou para as escolas, para a sociedade e para as normalistas, conhecimentos sobre a organização de aulas em espaços abertos, parques e praças públicas, mediante atividades recreativas, brincadeiras, esportes com finalidade de lazer e a inclusão de atividades culturais.

Muitas professoras de Caxias do Sul realizaram o curso, com menção à Claudia Sartori em 1936. O curso se aproximava de conceitos escolanovistas, ao defender a adoção do Método Ginástico Sueco como o mais adequado à formação escolar. Defensores da Escola Nova e Gaelzer tinham pensamentos análogos, pois entendiam que a formação dos aspectos físicos das normalistas deveria estar vinculada aos pequenos e grandes jogos, às ginásticas pedagógicas, às danças harmônicas e benéficas ao sistema respiratório, e aos esportes menos violentos e sem contato. O Método Sueco era considerado o mais adequado na formação escolar para o desenvolvimento das capacidades físicas, da moral, dos aspectos intelectuais e sociais mediante o espírito cooperativo, humanista e solidário de suas práticas.

Ressalto que, apesar do município fazer fronteira com regiões que foram colonizadas por alemães, e também por Georg Black ter sido um dos primeiros sujeitos a inserir a ginástica alemã no RS, não foram encontrados indícios de organização de aulas ou práticas nas escolas de Caxias do Sul utilizando o Método Ginástico Alemão no período pesquisado, aspecto que foi reforçado tanto pela empiria mobilizada quanto pelas narrativas.

A crescente demanda por professoras especializadas e a busca pelo Curso Intensivo, juntamente com os movimentos nacionais de criação de Escolas Superiores de Educação Física, se tornaram os embriões para mobilização e criação da ESEF do RS em 1940. A criação da ESEF teve, num primeiro momento, grande influência de sujeitos ligados a instituições militares e da área médica, maior parte advinda na ENEFD e na EsEFEx. Os militares ficaram responsáveis pelas disciplinas de caráter

prático e os médicos pelas disciplinas teóricas, fato que foi mudando lentamente com a inserção de docentes civis ainda na década de 1940.

Em relação à cientificidade e modernidade imposta pelos discursos e práticas, foi possível verificar a existência de características militarizadas e médicas que buscavam orientar uma proposta formativa para a Educação Física na ESEF, que possuía estreitos laços com os pensamentos pedagógicos da ENEFD e da EsEFEx. Como resquícios dessas práticas, destaco os ritos de formação de colunas, a ordem, a obediência, o culto aos símbolos nacionais e o formato adotado para avaliar as alunas nos exames de admissão, que eram compostos por uma banca avaliadora, mediante a aplicação de provas teóricas e físicas.

Elementos semelhantes foram encontrados no cenário local com equipamentos para mensurar diferentes atributos físicos das normalistas em exames físicos compostos por uma junta médica. A inserção dos médicos no campo da Educação Física, visava mensurar estatisticamente quais as normalistas possuíam melhores capacidades físicas, identificar aquelas que possuíam alguma fraqueza para, assim, orientar os exercícios adequados com a finalidade de corrigir ou regenerar o corpo, o que explicava e dava sentido e significado à integração da área médica.

Identifiquei que as normalistas que possuíam as melhores notas na maior parte das disciplinas, que manifestavam bons níveis de saúde física e mental, boas aptidões físicas, ou se destacavam de algum outro modo nas aulas de Educação Física eram convidadas a continuar à sua formação pela ESEF. Com isso, a Educação Física ainda se vinculava à concepção do saber-fazer como o principal elemento para o exercício docente nesse contexto, pois foram recorrentes os discursos sobre corpos saudáveis e formação física condizente, como componentes seletivos de possíveis talentos e atuação docente.

Mesmo que em grande parte o quadro docente fosse composto por médicos e militares, o que pressupõe certa rigidez, disciplina e obediência, características destes campos, as professoras não perceberam esses elementos de forma significativa ao longo de sua formação. Esse fato está relacionado aos diferentes modos pelos quais os sujeitos interpretam e significam suas experiências, memórias e representações, assim como é influenciado pela conjuntura histórica em que estão situados. Dessa forma, foi possível perceber o modo como se pretendeu formar a professora especialista em Educação Física e evidenciar um conjunto de práticas e culturas que foram sendo apropriadas e permearam as Escolas Normais abordadas.

Todavia, a ESEF foi um local de socialização dos conhecimentos científicos, que permitiu que as experiências entre estas professoras fomentassem um espírito de solidariedade e de comunhão, propiciando o compartilhamento e enfrentamento de suas dificuldades e alegrias juntas, o que contribuiu para a formação de um grupo social de partilha de conhecimentos, práticas, experiências e memórias coletivas. Além do mais, foi possível identificar que existiram diferentes influências pedagógicas e didáticas nos processos formativos de Educação Física na ENDC e na ENSJ, algumas ligadas ao Curso Intensivo, outras à ESEF, aos renovadores escolanovistas, algumas ligadas às experiências das docentes especializadas, e outras que foram limitadas aos espaços e materiais disponíveis.

Destaco que os preceitos da Escola Nova se fizeram presentes nas concepções pedagógicas e didáticas das normalistas. Essas concepções começam a se destacar, a partir da organização de aulas de Educação Física fundamentadas teoricamente e orientadas metodologicamente por pedagogias e didáticas de ensino que possuíam dois propósitos: aproximar as normalistas da realidade e do cotidiano do ensino primário e propiciar uma educação dos sentidos ao respeitar as características inatas das fases infantis. Observei nos documentos e nas narrativas evidências de orientações quanto aos princípios pedagógicos necessários para a boa condução individual ou de grupos nas práticas de Educação Física, direcionamentos para atividades de desenvolvimento motor, emocional, intelectual, social e moral do público infantil, bem como menções diretas às principais abordagens escolanovistas.

O terceiro eixo buscou compreender como foi constituída e desenvolvida na formação normalista um modo de constituição docente em Educação Física, analisar as práticas, os espaços físicos e os materiais didáticos, como elementos da cultura escolar utilizados pelas professoras formadoras nas aulas de Educação Física, e compreender como as aulas no curso normal contribuíram para a constituição de identidades, e no desenvolvimento de hábitos e costumes de práticas corporais.

O modo de se constituir professora relacionado à formação normalista e à Educação Física apresentou uma dicotomia formativa entre o desenvolvimento do físico com as práticas voltadas ao ensino primário. Identificou-se nas narrativas a preocupação dessas professoras com os aspectos físicos, motores e técnicos nos gestos e movimentos corporais, e com a condução das diferentes atividades com o ensino primário. Contudo, indiferente ao modelo de aula proposto, as professoras de Educação Física buscavam ensinar as normalistas modos de como organizar, planejar

e desenvolver uma aula, desde o plano descrito no caderno até a efetivação das práticas, além de buscar a formação moral e a constituição do caráter.

Compreendo que o modo de formação pretendido esteve vinculado as diferentes experiências formativas que foram vivenciadas pelas normalistas nessas Escolas Normais e nos cursos e palestras realizados posteriormente. Tais aspectos foram constituindo memórias sobre os indivíduos, as práticas, os espaços e os materiais que influenciam os seus próprios modos de ação e expressão no exercício da docência nos grupos escolares. Essas memórias quando significadas com maior afetividade deixam vestígios nas práticas cotidianas do futuro professor, aspectos percebidos nas narrativas das normalistas ao apropriar diferentes conhecimentos e experiências que dialogaram de forma interdisciplinar, e formaram outros saberes e desdobramentos de suas práticas enquanto docentes.

Os espaços e os materiais das Escolas Normais pesquisadas possibilitaram identificar porque tais práticas foram adotadas em detrimento a outras. Em ambas as instituições o espaço aberto do pátio foi o mais utilizado para as aulas de ginásticas, esportes e brincadeiras, a sala de aula e os espaços fechados aparecem como alternativa aos dias de clima desfavorável. A diferença entre as instituições se deu na construção do pavilhão coberto na ENSJ, porém, ao analisar as narrativas, podemos perceber que este não era um espaço agradável às professoras ou as normalistas, em virtude de sua construção com materiais improvisados. As duas instituições possuíam um grande repertório de materiais que proporcionavam a organização de diferentes aulas já descritas dos dois modelos de aula voltados à formação normalista.

É importante destacar a utilização de espaços localizados no entorno escolar, como praças públicas e parques infantis, para práticas de brincadeiras, estafetas e recreação nas aulas de Educação Física do primário. Esse modelo de organização possibilitou a expansão do repertório de conteúdos para além das ginásticas e dos esportes, ao incorporar pequenos jogos, brincadeiras e estafetas com diferentes graus de complexidade. Nessas aulas existia pouca organização e intervenção docente, envolvia recursos materiais disponíveis do próprio parque ou praça, ou contavam com materiais adaptados construídos pelas professoras ou alunos.

Além dos exercícios físicos, as professoras de Educação Física ensinaram às normalistas lições de higiene corporal, práticas adequadas para lavar as mãos, tomar banho e escovar os dentes. Buscavam mediante o diálogo, em diferentes momentos da vida escolar, orientar as normalistas quanto à educação familiar, a convivência

social, obediência às regras e leis, modos de se comportar em diferentes ambientes, ensinar valores éticos, morais e religiosos, aconselhar sobre as vestimentas femininas, bem como orientar quanto à educação doméstica e econômica.

Os principais hábitos e costumes evidenciados nas aulas de Educação Física foram: o estímulo à saúde corporal, o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e os ensinamentos de higiene pessoal e corporal, que buscaram influenciar as práticas escolares e os âmbitos familiares e sociais. Também se observam memórias coletivas, sentimentos e emoções de alegria, de satisfação e de amizade relacionados a uma educação para o cotidiano, que foram criados nas aulas e nos momentos vivenciados junto às professoras de Educação Física.

Assim, a partir do exposto, defendo a tese de que os processos formativos das aulas e práticas de Educação Física que ocorreram entre as décadas de 1940 a 1960, nas duas Escolas Normais pesquisadas, possibilitam conjecturar que Caxias do Sul constituiu-se como um polo potencial formador de professores no campo da Educação Física escolar, haja vista as práticas e culturas instituídas nos diferentes âmbitos de ensino. Isso foi resultado das ressonâncias formativas que iniciam no Curso Intensivo, perpassam pela ESEF e se perpetuam nas relações sociais estabelecidas entre as professoras e as normalistas, nas partilhas, debates e reflexões de conhecimentos e de experiências teóricas e práticas, tendo em vista as mudanças que são percebidas tanto na organização e planejamento, quanto nas práticas e na constituição de uma cultura escolar local. O encadeamento entre estes processos formativos trouxe um melhor preparo pedagógico e didático, ampliou e diversificou as práticas aprendidas e apropriadas pelas futuras docentes que lecionaram Educação Física, produzindo, assim, uma identidade docente e um sentimento de pertencimento a esse grupo que produziu ressonâncias nos âmbitos escolares, sociais e culturais de Caxias do Sul.

Dentre os diferentes elementos que constituíram uma cultura escolar singular, destaco as mudanças nos uniformes das normalistas para as práticas corporais, a inserção de novas atividades e esportes ao longo do período estudado, a preocupação com os aspectos teóricos da Educação Física que, até então, era entendida apenas como uma prática, a utilização do caderno como um recurso pedagógico e didático que compõe parte de uma cultura material escolar, a maior aproximação da Educação Física ao universo infantil e a realidade dos grupos escolares caxienses.

As mudanças nos uniformes das normalistas para as práticas corporais foi uma reivindicação das professoras que viveram experiências formativas distintas na ESEF.

Em Porto Alegre, as práticas eram realizadas com camisas e calções mais curtos, porém na realidade local, de caráter cultural mais conservador, foi comum as normalistas utilizarem a saia-calção e uma camiseta branca, com intenção de não mostrar muitas partes do corpo. A partir das narrativas, percebi uma mudança nesse aspecto ao longo do período estudado, com adoção de um modelo de uniforme mais flexível, todavia isso acontecia apenas no interior escolar, já que nos desfiles cívicos e eventos municipais a vestimenta utilizada ainda era a mais conservadora.

A preocupação com os aspectos teóricos da Educação Física está relacionada com a formação superior e com os professores trazidos por Julita no cargo de Supervisora Regional de Educação Física. Estas relações teóricas estavam associadas aos pensamentos de cunho educativo, humanístico, psicológico e pedagógico do universo infantil, buscavam ensinar as relações de diálogo, de como trabalhar o afeto ligado ao ensino, e a necessidade de compreensão do universo infantil para a organização das aulas de Educação Física. Mediante a incursão de professores vindos de Porto Alegre, evidencio o desenvolvimento de novos jogos, esportes, brincadeiras e outras práticas de cunho educativo, lúdico e pedagógico.

A utilização do caderno como um recurso pedagógico e didático para as aulas de Educação Física, principalmente para as organizadas visando o ensino primário, também foi fruto da formação recebida na ESEF. O caderno foi apropriado com maior ênfase ao longo dos anos 1950, com intenção de orientar as normalistas quanto ao planejamento e estruturação dos seus planos de aula de forma descrita. Da mesma forma, pode ter sido uma forma de controle sobre o trabalho das normalistas, com intuito de regular e fiscalizar, de inseri-las num sistema próprio da escola. Contudo, considero que este foi um aspecto importante da formação recebida ao permitir a reflexão crítica sobre as atividades postas em ação no cotidiano escolar, bem como contribuiu para a construção de uma identidade docente profissional.

A partir das análises, considero que a Educação Física em Caxias do Sul foi, e ainda é, um campo do conhecimento de destaque que ocupa um cenário de relevância em função das relações estabelecidas, entre as trocas de experiências e partilhas dos sujeitos que compõem este grupo social e profissional. A inserção das professoras graduadas pela ESEF configurou e possibilitou mudanças nos processos formativos das Escolas Normais pesquisadas que repercutiram na comunidade local.

Essa foi uma iniciativa de mulheres que tiveram que lutar contra códigos sociais e culturais de uma época para estudar e morar em Porto Alegre para, assim, se

especializarem em um novo campo do conhecimento. Foram mulheres que perceberam uma oportunidade para trabalhar na rede estadual ou municipal de ensino, um novo espaço a ser explorado, com poucos professores graduados a nível superior, mas também uma oportunidade de ganhar autonomia e independência. É preciso relativizar alguns aspectos, pois no cenário apresentado apenas as famílias favorecidas economicamente conseguiam manter uma hospedagem, alimentação e condução para as suas filhas em outro município, principalmente na capital gaúcha.

Mesmo assim, considero importante destacar nominalmente as iniciativas de Aura Ribeiro Mendes, Beatriz Pierina Manfro, Beatriz Nonemacher, Claudia Sartori, Edith Pezzi, Gemma Callegari, Julita Schumacher, Therezinha C. Manfro, Zilca Montanari e tantas outras mulheres que realizaram o Curso Intensivo de Gaelzer, e muitas que frequentaram a ESEF entre 1930 e 1960. No contexto, o estereótipo feminino frágil, fisicamente limitado e de mulher do lar começa a ser desconstruído e a passar por mudanças. As mulheres começam a ocupar mais os espaços públicos e privados, adentram outros segmentos do mercado de trabalho, participam ativamente da vida social e cultural, praticam atividades de lazer e recreação em praças públicas e clubes privados e aumentam seu protagonismo como docentes.

Além disso, percebi que não existiam rivalidades entre as docentes de ambas instituições na partilha de conhecimentos e práticas, exceto quando eram disputados jogos e competições escolares ou em eventos municipais, visando destacar e enaltecer a sua instituição e seu trabalho. Porém, em outros âmbitos, as duas instituições disputavam espaço de prestígio junto à sociedade caxiense, visando enaltecer o ensino e os professores, aspectos que são evidentes nos excertos e matérias jornalísticas que frequentemente vinculavam notícias sobre as instituições.

Considero que tais elementos foram constituindo e fortalecendo esse grupo social de professoras de Educação Física e de normalistas que lecionavam a disciplina nos grupos escolares. Isso está relacionado às memórias coletivas sobre as professoras que fizeram parte de seus processos formativos, aos diferentes espaços frequentados por essas normalistas, e por todas as experiências que foram atribuindo um sentimento de pertencimento a esse grupo social. Desse modo, mediante as memórias afetivas constituídas, difundidas e alimentadas pelas interações coletivas, e produzidas pelos discursos e pelas representações, é que as normalistas atribuíram uma identidade e um pertencimento a esse grupo social.

A identidade desse grupo se construiu a partir da criação de redes de interações e partilhas, em que as normalistas foram além de se formar como docentes, ao produzir uma profissão mediante as suas relações, convivências e apropriações. Buscaram desenvolver a interdisciplinaridade nos seus campos de atuação, utilizaram diferentes espaços, criaram materiais alternativos, ofertaram diferentes exercícios corporais, esportes e brincadeiras, sempre com criatividade e inventividade. Essa identidade foi reforçada pelas relações entre as professoras de Educação Física e as Escolas Normais que possibilitaram a constituição de memórias e sentimentos afetivos ligados a essas experiências formativas, oportunizando às normalistas a apropriação de conhecimentos que marcaram e modificaram pensamentos, comportamentos e práticas.

É importante salientar que o fortalecimento desse grupo foi continuado com a criação do Curso de Licenciatura em Educação Física pela UCS em 1977, pois as normalistas passaram a ter mais um espaço formativo de discussão para as práticas que aconteciam nas escolas da região. Esse novo espaço, juntamente com os seus docentes, incentivou e influenciou as normalistas a continuarem seus estudos no período posterior ao curso normal. Nas diferentes relações estabelecidas, foi se fortalecendo um grupo de docentes ligados à disciplina de Educação Física que deu continuidade à cultura de partilha de conhecimentos, de trocas de experiências, que oportunizou cursos e palestras gratuitas e que, em alguns momentos, cedeu suas instalações para competições esportivas entre os grupos escolares.

Todavia, apesar do exposto, é preciso reconhecer que essa pesquisa não deu conta de analisar todos os elementos que emergiram da empiria mobilizada, assim, escolhas tiveram que ser realizadas e alguns aspectos foram postergados para investigações futuras. Dentre os possíveis desdobramentos de pesquisa, destaco alguns que emergiram com maior potencialidade: a relação dos momentos cívicos e a Educação Física, a relação com as classes sociais e a inserção desse público nas Escolas Normais, a constituição de bandas escolares e a criação dos Centros de Tradições Gaúchas pelas professoras de Educação Física nas Escolas Normais.

Quanto aos momentos cívicos, identificou-se que as professoras de Educação Física eram as responsáveis por preparar as turmas, e que em muitos momentos foram auxiliadas por sujeitos ligados às instituições militares. A preparação para marchar nos desfiles, as formas de se portar nos eventos escolares e municipais, os ensinamentos de obediência, de disciplina, e de respeito às simbologias da Pátria

ficavam sob responsabilidade da professora de Educação Física. Entendo que esse fato está relacionado com a formação recebida pela ESEF que era balizada sob os preceitos militares, assim como a atuação dos militares que lecionavam Educação Física antes das professoras especializadas adentrarem as Escolas Normais.

Também poderia ter enfatizado as relações com as classes sociais e a inserção nas Escolas Normais, bem como as relações dessas professoras e normalistas com figuras políticas relevantes para o cenário local. Para muitas normalistas, o curso normal foi uma opção, uma escolha consciente e orientada pela família, e não a única forma de adentrar o mercado de trabalho em decorrência do prestígio dado ao exercício docente. Além disso, foi possível identificar relações das entrevistadas com figuras expressivas do meio político caxiense, o que poderia explicar o recebimento ou compra de materiais didáticos, a prioridade na reforma de espaços físicos, o auxílio com verbas para eventos escolares e municipais, e para tantas outras questões relacionadas às políticas públicas educacionais.

As bandas escolares foram destacadas nas narrativas das professoras, como um momento de preparação para as datas festivas escolares, datas alusivas à Pátria e outros eventos que visavam enaltecer os feitos políticos municipais. Em alguns registros fotográficos e excertos jornalísticos aparecem as bandas escolares, sempre posicionadas próximas ao palanque em que ficavam as figuras relevantes do meio social e político, possivelmente para demarcar o ritmo da marcha dos alunos que desfilavam e entoar canções oficiais. As bandas escolares eram organizadas pelas professoras de Educação Física, muitas vezes com a colaboração da professora de Canto Orfeônico, e em alguns casos recebiam auxílio dos militares para orientação prática de formação de filas, colunas, marchas e posicionamento de braços e pernas.

E por fim, as relações de outras instituições que também dividem os espaços escolares, como os Centros de Tradições Gaúchas (CTGs). Na empiria mobilizada, destacam-se as iniciativas das professoras de Educação Física e das normalistas em constituir essa cultura dos CTGs nas escolas, porém não encontrei indícios que confirmasse se isso ocorreu apenas com esse grupo particular ou se foi uma tendência da comunidade local. Ademais, em muitos documentos, é possível identificar a menção às Associações de Círculo de Pais e Mestres, que buscaram auxiliar as escolas financeiramente, traziam educadores para palestras e cursos, reivindicavam melhorias na prefeitura e na Câmara de Vereadores, e se faziam presentes no cotidiano escolar, contribuindo inclusive com recursos financeiros e materiais.

Realizar está investigação significou conhecer um pouco da minha própria história, no momento em que tive excelentes professoras de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi, a qual estudei ao longo de todo ensino fundamental, bem como na Escola Estadual Técnica de Caxias do Sul no ensino médio. A partir dessa trajetória formativa, fui tomado pelo sentimento de pertencimento à área, reforçado pelo ingresso no Curso de Bacharelado em Educação Física, pela continuidade com experiências significativas proporcionadas pelos docentes da UCS e pela inserção no mercado profissional em diferentes seguimentos da Educação Física que me constituíram um professor e pesquisador da área.

Entendo que fui privilegiado em minha formação como ser humano por ter relações sociais com professores que entendiam o sentido da palavra educar em toda sua magnitude, que se mostraram atenciosos e amorosos, mas que, acima de tudo, sempre me instigaram a ser crítico e a ser questionador. Assim como discutido ao longo desta tese, compreendo que a formação humana e docente é oriunda dos diferentes espaços que ocupamos, das diversas interações sociais as quais nos permitimos, dos grupos que estamos inseridos e das experiências que vivenciamos.

Finalizo a aventura de escrita tendo a ciência que essa foi uma versão e uma visão da(s) história(s) e memória(s) da Educação Física caxiense inserida nas Escolas Normais Duque de Caxias e São José, e que pôde contribuir com a história da educação local e regional, evidenciar algumas singularidades, semelhanças e diferenças quando comparada a outros âmbitos federativos. Também espero que essa pesquisa instigue a curiosidade em outros pesquisadores, para que busquem descobrir e conhecer mais sobre a temática, a dar prosseguimento aos desdobramentos dessa investigação, pois entendo a pesquisa como um movimento, uma ação, uma construção movida pelas inquietações e motivações do pesquisador, que apenas se concretiza nas diversas interatividades coletivas.

## REFERÊNCIAS

ABL. Associação Brasileira de Letras. **Biografia de Peregrino Júnior**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/peregrino-junior/biografia>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ABP. Associação Brasileira de Psicometria. **História da Psicometria no Brasil**. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/capitulominasgerais/historia-da-psicomotricidade-no-brasil/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ADAMI, João Spadari. **Festas da uva: 1881 a 13-2-1965**. Caxias do Sul: São Miguel, 1975.

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

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 211-243, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29033/pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ALMEIDA, Edlaine Cristina Rodrigues de. **História da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês: uma instituição de ensino superior formando enfermeiras em Caxias do Sul/RS (1957-1967)**. 2012. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMIRIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Biblioteca pública: avaliação de serviços**. Londrina: Eduel, 2003.

ALONSO, Heloísa de Araújo. **Pedagogia da ginástica rítmica: teoria e prática**. São Paulo: Phorte, 2011.

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

ANDRADE, Ricardo Adriano de. A ideologia da Escola Nova e a educação física no Brasil: crítica à “educação sob medida” de Inezil Penna Marinho. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 193-201, ago. 2017.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Quem somos?** Disponível em: <https://apaecaxiasdosul.org.br/site/>. Acesso em: 20 set. 2021.

ARIAS, José Orestes Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a Pedagogia Construtivista? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 8, p. 11-72, jul./dez. 1996.

AZZI, Riolando. **Congregação das Irmãs de São José**: educação, saúde e assistência social na Província de São Paulo. São Paulo: Congregação das Irmãs de São José de Chambéry Província de São Paulo, 2012.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 23-80.

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

BASTOS, Maria Helena Camara. Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-183.

BEGOSSI, Tuany Defaveri. **A construção dos saberes disciplinares do curso normal da Escola Superior de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul (1940-1956)**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

BEGOSSI, Tuany Defaveri; MAZO, Janice Zarpellon. Ginástica alemã e ginástica feminina moderna: práticas destinadas às mulheres. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 4, p. 306-311, out./dez. 2015.

BEGOSSI, Tuany Defaveri; MAZO, Janice Zarpellon; LYRA, Vanessa Bellani. O Curso Normal da Esec e a formação pioneira de professores(as) de Educação Física no Rio Grande do Sul (1940-1956). **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-22, 2019.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias**: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961). 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2010.

BERGOZZA, Roseli Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. Escola complementar: primeira escola pública para formação de professores primários na cidade de Caxias do Sul – 1930-1961. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 121-140, set./dez. 2010.

BERTO, Rosianny Campos. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar**: a educação física e a infância em revista nas décadas de 1930 e 1940. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BICA, Alessandro Carvalho. A pesquisa em História da Educação: caminhos, etapas e escolhas no trabalho do historiador. *In*: Reunião Científica da Anped Sul, 9, Caxias do Sul. **Anais da IX ANPED Sul**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, out. 2012. p. 1-17.

BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 111-128, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: moral que captura almas. *In*: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**. Portugal e Brasil, Histórias conectadas. São Paulo: EdUSP, 2011. p. 47-80.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

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

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

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

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. 2. ed. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CBFS. Confederação Brasileira de Futebol de Salão. **Regras Gerais**. Disponível em: <http://www.cnfsfutsal.com.br/REGRAS%20OFICIAIS%20DO%20FUTEBOL%20DE%20SAL%C3%83O%20DA%20AMF.docx>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

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

CHAMON, Magda Lúcia. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 14 mai. 2019.

CHARTIER, Roger. “Cultura popular”: revisando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144>. Acesso em: 1 mar. 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão, 2002.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: UnB, 2017.

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

COMARÚ, Itamar Ferretto. **Cidades rebeldes, efervescentes e educadoras**: em Caxias do Sul/RS, quanto de passado existe em nosso presente? 2020. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2020.

COSTA, Liliâne Maria Viero. **A Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul**: histórias e memórias (1949 a 1967). 2012. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

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

CPOE. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (Ano de 1947)**. Porto Alegre: Secretaria

de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, 1947. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133652>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CUNHA, Luciana Bicalho. **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980)**. 2017. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

CUNHA, Luciana Bicalho. A Educação Física desportiva generalizada nos cursos de aperfeiçoamento didático no Brasil na década de 1950. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 8, n. 1, p. 81-95, abr. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina Martins; SILVA, Tânia Mara da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

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

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009.

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

DALSIN, Karine; GOELLNER, Silvana Vilodre. O Elegante Esporte da Rede: O Protagonismo Feminino no Voleibol Gaúcho dos Anos 50 e 60. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 153-171, jan./abr. 2006.

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

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Cidadania, democracia e direitos sociais: impasses e desafios em um século de história no Brasil. **Revista Direito das Relações Sociais e Trabalhistas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 36-67, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.udf.edu.br/index.php/mestradodireito/article/view/91/28>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DEWES, Elisângela Cândido da Silva. **“O Despertar”**: uma história das práticas da educação rural em Caxias do Sul (1947-1954). 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2019.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. *In*: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 21-38.

ERBES, Luiz Carlos. **Festa da Uva: a alma de um povo**. Caxias do Sul: Maneco, 2010.

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

ESCOLANO BENITO, Agustín (Org.). **La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007**. Governo de Castela e Leão: Fundação Germán Sánchez Ruipérez, 2007.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Emociones & Educación – La construcción histórica de la educación emocional**. Madrid: Vision Libros, 2018.

FARIA, Miguel Fabiano de. **A Educação Física na Revista do Ensino: produção de uma disciplina escolar em Minas Gerais (1925-1940)**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan./jun. 1998. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010). Acesso em: 20 fev. 2019.

FEIX, Eneida. **Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública**. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FERREIRA NETO, Amarílio. **Pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. 1999. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 1999.

FIEP BULLETIN. **Boletim da Federação Internacional de Educação Física**. Foz do Iguaçu, v. 82, n. 1, p. 1-70, 2012. Disponível em: [http://www.fiep-rs.com.br/FIEP\\_BULLETIN/mobile/index.html#p=1](http://www.fiep-rs.com.br/FIEP_BULLETIN/mobile/index.html#p=1). Acesso em: 10 ago. 2021.

FIEP/RS. Federação Internacional de Educação Física. **Quem Somos?** Disponível em: <http://www.fiep-rs.com.br/page1.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

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

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt; FISCHER, Maria Cecilia Bueno. Boletins do CPOE/RS (1947-1966): recortes sobre o ensino da matemática e a gestão dos processos avaliativos. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 17, Ed. Especial, p. 76-93. 2015.

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

FONSECA, Gerard Maurício Martins; GIACOMONI, Cristian; SONDA, Francesca Chaida; GIOTTO, Maria de Lourdes. A história do futebol de salão caxiense: as notícias da sua origem. **Motriz**: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 17, p. 349, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GARDELIN, Mário. **Colônia Caxias**: Primórdios. Caxias do Sul: Livros Pouso Alto, 1998.

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

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GIACOMONI, Cristian. **A Educação Física no ensino primário**: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi - Caxias do Sul/RS (1974-1989). 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIRON, Loraine Slomp. Mensageiros do futuro: literatos fazem a história. **MÉTIS**: história & cultura, Caxias do Sul, v. 2, n. 4, p. 119-131, jul./dez. 2003.

GIRON, Loraine Slomp. Caxias centenária. *In*: GIRON, Loraine Slomp; NASCIMENTO, Roberto Revelino Fogaça do. **Caxias centenária**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p. 313-344.

GIRON, Loraine Slomp; BERGAMASCHI, Heloisa Délia Eberle. **Casas de negócio: 125 anos de imigração italiana e o comércio regional**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

GIRON, Loraine Slomp; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **História da imigração italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**. 1992. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1992.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Da criança de hoje depende o Brasil de amanhã: raça e gênero na educação física brasileira do início do século XX. *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 328-339.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação física, ciência e saúde: notas sobre o acervo do Centro de Memória do Esporte (UFRGS). **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 527-536, abr./jun. 2010.

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

GOMES, Angela de Castro; FERREIRA, Jorge. Brasil, 1945-1964: uma democracia representativa em consolidação. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 251-275, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ujf.br/index.php/locus/article/view/20880>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GOMES, Ana Carolina Vimieiro; SILVA, André Luiz dos Santos; VAZ, Alexandre Fernandez. O Gabinete Biométrico da Escola de Educação Física do Exército: medir e classificar para produzir corpos ideais, 1930-1940. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1551-1569, out./dez. 2013.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 197-225.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Processo de industrialização da zona colonial italiana**. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

HOBBSAWM, Eric John. **Sobre história**: ensaios. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

HOBBSAWM, Eric John; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 12. ed. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do município de Caxias do Sul**: população. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>. Acesso em: 19 jul. 2019.

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

IRMÃS DE SÃO JOSÉ, Congregação das. **Revivendo um longínquo passado**. Resumo histórico da Congregação das Irmãs de São José (1648-1954). São Paulo: Ave Maria Ltda, 1955.

IWAYA, Marilda. **Palácio da Instrução**: representações o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KIRST, Marcos Fernando. **Ecos do passado**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LANGE, Daysi; IOTTI, Luiza Horn. Do itálico berço à nova pátria brasileira: o semeador e o cultivo da terra. **MÉTIS**: história & cultura. Caxias do Sul, v. 11, n. 22, p. 161-174, jul./dez. 2012.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LEMIECHEK, Lucimara. **Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul-PR (1946-1980)**. 2014. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogias e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte**: uma história de práticas culturais. São Paulo: Cortez; 2009.

LOUREIRO, Marcus Wagner Antunes. **Regulamento nº 7 e o Método Francês de ginástica**: um projeto de educação física nacional (1928-1934). 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 25-56, jul./dez. 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

LOUZADA, Maria Cristina dos Santos. **Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. 2018. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 15-25.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, mai./ago. 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela. Entre tons e matizes de memórias: itinerários de docentes no ensino primário em Caxias do Sul/RS (1920-1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 926-952, set./dez. 2016a.

LUCHESE, Terciane Ângela. Institucionalização dos colégios elementares no Rio Grande do Sul (1909 – 1927): ‘novo’ modelo de escola primária? **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 22, p. 45-63, jan./abr. 2016b.

LUCHESE, Terciane Ângela. História das instituições escolares, um olhar teórico-metodológico. *In*: LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (Orgs.). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018. p. 55-68.

LUCHESE, Terciane Ângela; BERGOZZA, Roseli Maria. Histórias da Duque a partir dos seus impressos: a Escola Complementar Duque de Caxias 1930-1945. *In*: TAMBARA, Elomar; CORSETTI Berenice (Orgs.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2009. p. 145-175.

LYRA, Vanessa Bellani. **A criação da Escola superior de Educação Física do Rio Grande do Sul**: formação de professoras(es) para a construção do campo (1940-1970). 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. “Os modernos métodos de ensino”: a criação dos cursos intensivos de Educação Física na capital sul-riograndense. **Do Corpo**: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, p. 1-18, jul./dez. 2011.

LYRA, Vanessa Bellani; BEGOSSI, Tuany Defaveri; MAZO, Janice Zarpellon. Da obrigatoriedade do ensino de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul (1840-1937). **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 225-241, mai./ago. 2016.

MACHADO, Maria Abel. **Construindo uma cidade**: história de Caxias do Sul 1875/1950. Caxias do Sul: Maneco, 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In*: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. *In*: MAGALHÃES, Justino Pereira de; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Actas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894- 1895). Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 63-77.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. História e memória. Arquivos e museus: desafios à prática educativa e a investigação histórica. *In*: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes (Orgs.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argumentum/SBHE, 2007. p. 181-189.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Municípios e História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 9-20, jan./abr. 2019.

MAGALHÃES, Justino Pereira de; ESCOLANO BENITO, Agustín (Orgs.). **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARCHIORO, Juarez; CALCAGNO, Nelson Vázquez. Crescimento da cidade e legislação urbanística. *In*: GIRON, Loraine Slomp; NASCIMENTO, Roberto Revelino Fogaça do. **Caxias centenária**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p. 69-113.

MARINHO, Inezil Penna. **História geral da educação física**. São Paulo: Brasil, 1980.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 81-108, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321641513008.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MAZO, Janice Zarpellon. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 143-167, jan./abr. 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Vitor Andrade. **Dicionário do esporte no Brasil: do século XIX ao início do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MOREIRA, João Roberto. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Publicação nº 5. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

MORENO, Andrea. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 2, p. 128-135, abr./jun. 2015.

MORESCHI, Helena Itália; FAVERO, Maria Leônida. **Irmãs de São José: resgatando aspectos da caminhada**. Canoas: La Salle, 1998.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1992.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. **História da educação**. 1994. (Tese de Agregação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 1994.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

OLIVEIRA, Susan Kelly Fiuza de Souza; GOMES, Cleomar Ferreira; MOREIRA, Evando Carlos; COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva. A queimada e suas variações: indicativos para uma prática participativa na educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 32-43, mar. 2019.

PAUL, Joan. A lost Sport: Clara Gregory Baer and Newcomb Ball. **Journal of Sport History**, Los Angeles, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1996. Disponível em: [www.jstor.org/stable/43609991](http://www.jstor.org/stable/43609991). Acesso em: 16 jan. 2021.

PELEGRINI, Tiago Boeira. **A Educação Física na perspectiva de uma pedagogia crítica transformadora**. 2008. 59 f. Monografia (Especialização em Didática e Metodologia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2008.

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

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

PICCOLI, João Carlos Jaccottet. A Educação Física escolar no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, Ano 12, n. 110, p. 1, jul. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-60.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

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

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. 2006. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a03.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. 1 ed. São Paulo: Ibrasa, 1982.

REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Regras para o Cage-Ball. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 1, 1933. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1274>. Acesso em: 5 jun. 2021.

REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Estudos sobre o voleibol. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 5, 1939. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1571/1766>. Acesso em: 28 jul. 2021.

REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. O método francês em face da criação de outros métodos adaptáveis ao Brasil. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 4, 1948. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1772>. Acesso em: 28 jul. 2021.

REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Significação e importância da Ginástica Feminina Moderna. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 3, 1954. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1817/2020>. Acesso em: 15 ago. 2021.

REZENDE, Joffre Marcondes de. O símbolo da medicina. *In*: REZENDE, Joffre Marcondes de. **À sombra do plátano**: crônicas de história da medicina. São Paulo: Unifesp, 2009. p. 19-30.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 147-160, 2003.

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

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

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa I**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Programa de Educação Física para as comemorações da Semana da Pátria**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938. p. 13–14.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação Estadual de Economia e Estatística. **Divisão Geopolítica do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/estado/divisao-geopolitica-do-rs/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil**: introdução metodológica. São Paulo: Nacional, 1969.

ROSÁRIO, Elaine de Holanda; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Atividade docente: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita. *In*: MAIA, Helenice; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Orgs.). **Formação, atividade e subjetividade**: aspectos indissociáveis da docência. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. p. 119-141.

SANTOS, Deise da Silva. **Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945)**. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2018.

SANTOS, Lincoln de Araújo. A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 19, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e057.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Limites étnicos e fronteiras sociais. Identidade e pertencimento em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. *In*: X Encontro de Geógrafos da América Latina. Por uma geografia Latino-Americana: do labirinto da solidão ao espaço da solidariedade, 2005. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005, p. 13499-13524.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Território e etnicidade. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 101-109, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/download/2814/2094>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SANTOS, Tatiana Cavanha. **Formação inicial docente**: a escola normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus (1946 - 1971). 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2006.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: UFMG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Antônio de; LOPES, Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do império à república. Campinas: Alínea, 2017. p. 7-9.

SCHNEIDER, Omar. **A Revista de Educação Physica (1932-1945)**: estratégias editoriais e prescrições educacionais. 2003. 345 f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

SILVA, Alan Marques da. **O brincar no contexto escolar**: significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

SILVA, Dircê Maria Corrêa da. **A Escola de Educação Física do Espírito Santo**: suas histórias, seus caminhos (1931-1961). 1996. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1996.

SILVA, Túlio dos Reis da. **A história do crescimento urbano de Caxias do Sul**: do milagre econômico à redemocratização. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

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

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetória de professores de classes multisseriadas**: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009). 2011. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

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

SOUZA, José Edimar de. Práticas docentes e a educação religiosa em escolas no meio rural (Novo Hamburgo/RS). **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 73-84, jul./dez. 2015b.

SOUZA, José Edimar de. Imigração e educação: possibilidades de ensino e aprendizagem na educação básica. *In*: MÜHLEN, Caroline von; SANTOS, Rodrigo Luis dos; BLUME, Wellington Augusto (Orgs.). **Releituras & Caminhos**: possibilidades interpretativas no campo migratório. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 17-40.

SOUZA, José Edimar de. **Educar**: perspectivas e construções. São Leopoldo: Oikos, 2019a.

SOUZA, José Edimar de. Memória e História Oral: encontros de uma trajetória de pesquisa na Pós-Graduação. *In*: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; DAL'IGNA, Maria Cláudia; ADAMS, Telmo (Orgs.). **Os 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos**: trajetórias e perspectivas. São Leopoldo: Oikos, 2019b. p. 109-123.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a07.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: entre a adesão e a resistência. 2001. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Entre a pesquisa administrada e a prática do artesão: uma aventura, uma vontade, um projeto. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 4-16, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9677/7303>. Acesso em: 25 ago. 2019.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Antônio Viñao Frago: a crítica da educação como crítica cultural. *In*: REGO, Teresa Cristina *et al.* (Orgs.). **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 93-124.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; JUNIOR, Sergio Roberto Chaves. Os espaços para a educação física no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira pós 1964. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 39-56, 2009.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-58, jan./jun. 1998.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Escolas formadoras de professores de séries iniciais no Rio Grande do Sul: notas introdutórias. *In*: TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro; CORSETTI, Berenice (Orgs.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Vol. 1. Pelotas: UFPel, 2008. p. 13-39.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar. **Colégio São José**: triagem sociomoral no âmbito escolar – Caxias-MA (1940 -1960). 2018. 174 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 65-92.

TISOTT, Ramon Victor. **Pequenos trabalhadores**: infância e industrialização em Caxias do Sul (fim do Séc. XIX e início do Séc. XX). 2008. 222 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2008.

TOMAZONI, Mário Alberto. **Álbuns da cidade de Caxias (1935-1947)**: as reformas urbanas fotografadas. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMRIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 163-203.

VALENTE, Edison Francisco; FILHO, Japson Macêdo de Almeida. História da Educação Física, esporte, dança e lazer. *In*: DACOSTA, Lamartine Pereira (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006. Disponível em: <http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/297.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

VICARI, Paulo Renato. **Frederico Guilherme Gaelzer**: protagonista da Educação Física no Rio Grande do Sul. 2013. 41 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

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

jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 13-36.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Fontes digitalizadas na pesquisa em História da Educação. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba, 2011. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 1631-1645.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00019.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Alínea, 2017. p. 29-48.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 62-139.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-34.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 609-34, set./dez. 2005a. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/450/455>. Acesso em: 7 mai. 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ancorando quadros de formatura na história institucional. *In*: Reunião Científica da Anped Nacional, 28, Caxambu. **Anais da 28ª ANPED Nacional**. Caxambu, out. 2005b. p. 1-16.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Colégio Sevigné e o Curso Complementar. *In*: TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro; CORSETTI, Berenice. **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Vol. 2. Pelotas: UFPEL, 2008. p. 159-192.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ensino rural e legitimação das ações do Estado. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 771-792, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/8381/8138>. Acesso em: 16 mai. 2020.

WIESER, Lothar; LEITE, Luciana. Educação Física – Pioneiros do RS: Georg Black. *In*: DACOSTA, Lamartine Pereira (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006. Disponível em: <http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/222.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

XAVIER, Eduardo Mosna; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Nacional Desenvolvimentismo: as influências das escolas francesa e alemã de ‘gymnástica’ para a educação física escolar. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, ano 17, n. 172, p. 1, set. 2012.

## Fontes documentais

### 1 - Leis e Decretos:

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 novembro de 1937. Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212**, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei 3.199**, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 12 de janeiro de 1946a. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.193**, de 23 de abril de 1946b. Estende aos alunos diplomados em 1940 pelo Curso Normal de Educação Física da Escola de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, as regalias de licenciados em educação física. Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9193-23-abril-1946-417056-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 1.801**, de 2 de janeiro de 1953. Autoriza o Poder Executivo a abrir, pelo Ministério da Educação e Saúde, o crédito especial de Cr\$ 1.500.000,00, para auxiliar a Comissão Executiva do Monumento ao Imigrante, da cidade de Caxias do Sul, Estado do Rio Grande do Sul. Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1801-2-janeiro-1953-366598-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 58.130**, de 31 de março de 1966. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58130-31-marco-1966-398761-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.433**, de 8 de maio de 1968. Regula a microfilmagem de documentos oficiais e dá outras providências. Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5433.htm). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 1.799**, de 30 de janeiro de 1996. Regulamenta a Lei nº 5.433, de 8 de maio de 1968, que regula a microfilmagem de documentos oficiais, e dá outras providências. Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D1799.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D1799.htm). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Brasil. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasil. Disponível em: <http://docs.upf.br/download/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CAXIAS DO SUL. **Decreto nº 4.491**, de 28 de fevereiro de 1930. Institui uma Escola Complementar na cidade de Caxias. Caxias do Sul/RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161631>. Acesso em: 3 jun. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Lei Municipal nº 2**, de 3 de outubro de 1947. Dispõe sobre a organização e funcionamento da Biblioteca Pública Municipal. Caxias do Sul/RS. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/caxias-do-sul/decreto/1947/0/2/decreto-n-2-1947-dispoe-sobre-a-organizacao-e-funcionamento-da-biblioteca-publica-municipal>. Acesso em: 3 jun. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Lei nº 151**, de 19 de maio de 1949. Cria Escola Municipal de Belas Artes. Caxias do Sul/RS. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/lei-ordinaria/1949/15/151/lei-ordinaria-n-151-1949-cria-escola-municipal-de-belas-artes>. Acesso em: 3 jun. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Decreto nº 99**, de 20 de dezembro de 1951. Regulamenta a Diretoria de Instrução Pública Municipal de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/decreto/1951/9/99/decreto-n-99-1951-regulamenta-a-diretoria-de-instrucao-publica-municipal>. Acesso em: 3 jun. 2020.

PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial nº 32**, de 7 de março de 1877. Aprova o Regulamento da Escola Normal de Porto Alegre. Coleção de Atos, Regulamentos e Instruções expedidos pela Presidência da Província em 1877. Rio Grande do Sul. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 4.277**, de 13 de março de 1929a. Provê sobre o ensino normal e complementar do Estado. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104897>. Acesso em: 31 mai. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-lei nº 720**, de 29 de dezembro de 1944. Altera o nome do município de Caxias para Caxias do Sul. É incorporado a este município, o distrito de Santa Lúcia do Piaí. Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DecLei%2000.720.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 8.063**, de 10 de outubro de 1945. Artigo 100, estabelece a Educação Física em caráter obrigatório em todos estabelecimentos do Estado, nos âmbitos do ensino primário, secundário e normal. Rio Grande do Sul. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 2.329**, de 15 de março de 1947a. Adapta a organização do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul, aos dispositivos da Lei Federal. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105522/Decreto%202329%20-%2015.03.1947.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual nº 2.351**, de 22 de março de 1947b. Fixa as bases da organização do Ensino Primário no Estado. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105523/Decreto%202351%20-%2022.03.1947.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 2.588**, de 25 de janeiro de 1955. Organiza e fixa as bases do ensino normal no Estado. Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160400/doi19550128\\_001.pdf](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160400/doi19550128_001.pdf). Acesso em: 17 mar. 2020.

**2 - Jornais pesquisados no Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul e no Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira:**

A ÉPOCA. **Empolgantes as Cerimonias de Inauguração da Festa da Uva**. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 2 mar. 1950, ano XII, ed. 696, p. 1. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1950. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=23029&p=0>. Acesso em: 21 mar. 2020.

A ÉPOCA. **Caxias do Sul em Festa**. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 28 fev. 1954, ano XVI, ed. 1110, p. 1. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1954a. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=51352&p=0>. Acesso em: 21 mar. 2020.

A ÉPOCA. **Curso de férias**. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 14 mar. 1954, ano XVI, ed. 1114, p. 3. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1954b. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=66315&p=2>. Acesso em: 10 mai. 2021.

A ÉPOCA. **No Próximo Ano, a Rádio Caxias Completará 10 Anos**. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 23 out. 1955, ano XVIII, ed. 1269, p. 5. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1955a. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=66311&p=4&Miniatura=false&Texto=false>. Acesso em: 23 mar. 2020.

A ÉPOCA. **A Metrópole do Nordeste**. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 23 out. 1955, ano XVIII, ed. 1269, p. 16. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1955b. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=66311&p=15&Miniatura=false&Texto=false>. Acesso em: 21 mar. 2020.

A ÉPOCA. **Caxias – A Cidade do Progresso**. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 23 out. 1955, ano XVIII, ed. 1269, p. 56. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1955b. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=66311&p=55&Miniatura=true&Texto=true>. Acesso em: 21 mar. 2020.

A ÉPOCA. **Superior a de Treze Capitais o Valor da Produção Industrial de Caxias do Sul**. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 23 out. 1955, ano XVIII, ed. 1269, p. 60. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1955b. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=66311&p=59&Miniatura=true&Texto=true>. Acesso em: 21 mar. 2020.

A FEDERAÇÃO. **Curso intensivo de educação physica**. Jornal A Federação, Porto Alegre/RS, 19 out. 1929, ed. 244, p. 3. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/388653/67696?pesq=%22Curso%20intensivo%22>. Acesso em: 20 abr. 2021.

A FEDERAÇÃO. **IV. Curso Intensivo de Educação Física**. Jornal A Federação, Porto Alegre/RS, 21 dez. 1935, ed. 163, p. 2. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/388653/78712?pesq=%22curso%20intensivo%22>. Acesso em: 20 abr. 2021.

A REPUBLICA. **A Educação Physica no Brasil**. Jornal A República, Curitiba/PR, 21 dez. 1930, ed. 18, p. 6. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20193&p>

[esq=%22Educa%C3%A7%C3%A3o%20Physica%22&pagfis=40328](#). Acesso em: 21 mar. 2021.

CAXIAS. **Collegio Equiparado**. Jornal Caxias, Caxias do Sul/RS, 27 jun. 1929, ano III, ed. 105, p. 1. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1929. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=23288&p=0>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CAXIAS MAGAZINE. **Novo Prédio da E.N.D.C**. Jornal Caxias Magazine, Caxias do Sul/RS, 4 mar. 1961, ano III, ed. 35, p. 1. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1961. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=23516&p=0>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CORREIO RIOGRANDENSE. **Mas e quanto às escolas?** Jornal Correio Riograndense, Caxias do Sul/RS, 2 mar. 1949, ano 40, ed. 9, p. 4. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1949. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=67387&p=3>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CORREIO RIOGRANDENSE. **A Disciplina Escolar**. Jornal Correio Riograndense, Caxias do Sul/RS, 4 nov. 1953, ano 44, ed. 43, p. 3. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1953. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=67221&p=2>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Foi Encerrado o Curso Intensivo de Educação Física Mantido Pela Escola Normal**. Jornal Diário de Notícias, Porto Alegre/RS, 16 fev. 1936, ed. 325, p. 17. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1936. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093726\\_01/625?pesq=%22Curso%20intensivo%22](http://memoria.bn.br/DocReader/093726_01/625?pesq=%22Curso%20intensivo%22). Acesso em: 17 abr. 2021.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Competições de Volei-bol na Escola Normal**. Jornal Diário de Notícias, Porto Alegre/RS, 5 set. 1953, ed. 82, p. 6. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1953. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48600&p=5>. Acesso em: 18 ago. 2021.

JORNAL DO DIA. **A Falta de Espaço da Escola Normal Duque de Caxias**. Jornal do Dia, Caxias do Sul/RS, 9 out. 1953, ano VII, ed. 2009, p. 2. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=098230&pasta=ano%20195&pesq=%22Escola%20Normal%20Duque%20de%20Caxias%22&pagfis=17561>. Acesso em: 13 jun. 2020.

JORNAL DO DIA. **Ampliação da Escola Normal Duque de Caxias**. Jornal do Dia, Caxias do Sul/RS, 6 mai. 1954, ano VIII, ed. 2178, p. 2. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1954. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=098230&pasta=ano%20195&pesq=%22Escola%20Normal%20Duque%20de%20Caxias%22&pagfis=19257>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LA STAFFETA RIOGRANDENSE. **Collegio São José**. Jornal La Staffeta Riograndense, Garibaldi/RS, 4 mar. 1931, ano XXII, ed. 42, p. 2. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1931. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=71854&p=1&Miniatura=false&Texto=false>. Acesso em: 17 jun. 2020.

LOPES, Rodrigo. **Cerimônia de colação de grau da ENDC**. Magistério da Escola Normal Duque de Caxias em 1951. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 17 mar. 2014. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/memoria/2014/03/17/magisterio-da-escola-normal-duque-de-caxias-em-1951/?topo=35,1,1,,35>. Acesso em: 15 jan. 2020.

O DESPERTAR. **Jornal O Despertar**. Caxias do Sul/RS, jun. 1948, ano I, ed. 7, p. 1. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1948. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=45989&p=0>. Acesso em: 16 jun. 2020.

O MOMENTO. **Preparando o Brasil de Amanhã**. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 16 out. 1933, ano I, ed. 35, p. 1. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1933. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/882615/159>. Acesso em: 18 jun. 2021.

O MOMENTO. **A Valliosa Cooperação Dos Colegios Religiosos Nas Solenidades aa Semana da Patria**. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 8 set. 1941, ano X, ed. 443, p. 4. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1941. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=24843&p=3&Miniatura=true&Texto=false>. Acesso em: 10 jun. 2020.

O MOMENTO. **Escola Superior de Educação Física. Instruções aos interessados na Prefeitura**. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 10 out. 1942, ano XI, ed. 499, p. 2. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1942. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/882615/2504>. Acesso em: 10 jun. 2021.

O MOMENTO. **Notas Culturais**. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 20 abr. 1946, ano XIV, ed. 681, p. 6. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1946. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=25086&p=5&Miniatura=false&Texto=false>. Acesso em: 10 jun. 2020.

O MOMENTO. **A posse do novo prefeito eleito de Caxias, senhor Luciano Corsetti, e do vice-prefeito, senhor Ângelo Ricardo Costamilan**. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 24 dez. 1947, ano XV, ed. 767, p. 1. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1947a. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/104523/per104523\\_1907\\_00767.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/104523/per104523_1907_00767.pdf). Acesso em: 6 abr. 2020.

O MOMENTO. **Biblioteca Publica Municipal**. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 24 dez. 1947, ano XV, ed. 767, p. 4. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1947b. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/104523/per104523\\_1907\\_00767.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/104523/per104523_1907_00767.pdf). Acesso em: 6 abr. 2020.

O MOMENTO. **Escola Normal Duque de Caxias**. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 10 dez. 1949, ano XVII, ed. 869, p. 4. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1949. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=25277&p=3&Miniatura=false&Texto=false>. Acesso em: 6 abr. 2020.

O POPULAR. **Vamos ter Escola Complementar**. Jornal O Popular, Caxias do Sul/RS, 19 jan. 1930, ano 2, ed. 60, p. 4. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1930a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=882640&pasta=ano%2019>

[3&pesq=%22Vamos%20ter%20Escola%20Complementar%22&pagfis=328](#). Acesso em: 15 abr. 2020.

O POPULAR. **A instalação da Escola Complementar de Caxias**. Jornal O Popular, Caxias do Sul/RS, 19 jun. 1930, ano 2, ed. 80, p. 1. HDB, Rio de Janeiro/RJ, 1930b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=882640&pasta=ano%20193&pesq=%22A%20installa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola%20Complementar%20de%20Caxias%22&pagfis=403>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PIONEIRO. **Exame vestibular na Escola Normal**. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 25 nov. 1948, ano I, ed. 4, p. 9. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1948. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=33606&p=8>. Acesso em: 19 mai. 2020.

PIONEIRO. **Escola Normal São José**. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 26 nov. 1949, ano II, ed. 4, p. 16. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1949. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=33659&p=15&Minitura=false&Texto=false>. Acesso em: 19 mai. 2020.

PIONEIRO. **Dados os Primeiros Passos Para a Fundação da Liga Caxiense de Volei**. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 13 ago. 1955, ano VIII, ed. 46, p. 6. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1955a. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48758&p=5>. Acesso em: 19 ago. 2021.

PIONEIRO. **Mais de 5.000 Colegiais Realizaram Imponente Desfile a 7 de Setembro**. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 10 set. 1955, ano VIII, ed. 46, p. 1. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1955b. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48762&p=0>. Acesso em: 19 mai. 2020.

PIONEIRO. **Festas Reuniões e Clubes**. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 5 mai. 1956, ano IX, ed. 27, p. 10. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1956. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48797&p=8>. Acesso em: 19 ago. 2021.

PIONEIRO. **Esportes no Sesi**. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 24 ago. 1957, ano IX, ed. 45, p. 6. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1957. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48872&p=13>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PIONEIRO. **Beleza, Deslumbramento, Harmonia, Colorido na Grande Parada do Estádio do Juventude**. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 25 out. 1958, ano X, ed. 53, p. 2. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1958. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48939&p=1>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PIONEIRO. **Notícias do ensino**. Jornal Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 31 jan. 1959, ano XI, ed. 14, p. 11. CMCVCXS, Caxias do Sul/RS, 1959. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48954&p=10>. Acesso em: 19 mai. 2020.

### 3 - Documentos pesquisados na Prefeitura Municipal de Caxias do Sul:

CAXIAS DO SUL. **Mapa do município - escala 1/10.000**. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/01/a7291000-ed6f-40d2-81eb-ab39deafd792.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019a.

CAXIAS DO SUL. **Perfil socioeconômico**: Caxias do Sul, Rio Grande do Sul - Brasil. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/01/e5078ad2-eb32-4cf5-a878-e2d7d08e093e.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019b.

### 4 - Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami:

CAXIAS DO SUL. **Fotografia de feira de produtos agrícolas realizada no centro urbano de Caxias do Sul**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1948b.

CAXIAS DO SUL. **Cartaz da Festa da Uva 1950**. Autoria de Jorge Leitão. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1950a.

CAXIAS DO SUL. **Demonstração de exercícios calistênicos na inauguração do Grupo Escolar Catulo da Paixão Cearense**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1950b.

CAXIAS DO SUL. **Cartaz da Festa da Uva 1954**. Autoria não identificada. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1954a.

CAXIAS DO SUL. **Fotografia da inauguração do Monumento ao Imigrante e missa com o bispo Dom José Barea**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1954b.

CAXIAS DO SUL. **Relatório de Intendência**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1971.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Livro de Actas e Termos de Visitas**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1930.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Livro de atas do Centro Cívico Visconde de Mauá**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1940.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Caderno de Inventário**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1942.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Caderno de Termos de Inspeção**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1945.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Histórico da Escola Normal Duque de Caxias (1930-1947)**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1947.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Fotografia de prática de ginástica calistênica no ensino primário da ENDC**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1953a.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Fotografia de jogo de caçador entre turmas do ensino primário da ENDC.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1953b.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Fotografia de brincadeira de “rouba bandeira” no ensino primário da ENDC.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1953c.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Inventário do Mobiliário e Material Existente.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1954.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Ilustração da fachada do prédio da Escola Normal Duque de Caxias.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1955a.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Fotografia do Hasteamento da bandeira da ENDC e chegada do Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1955b.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Ata de Exames Finais da ENDC.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1955c.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Ata de Exame Oral de Educação Física.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1955d.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Fotografia do Gabinete de Educação Física com alguns professores e o Sr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, Secretário de Educação e Cultura do RS.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1955e.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Fotografia de normalistas em desfile de Comemoração ao Jubileu de Prata da ENDC.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1955f.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Fotografia da quadra utilizada para as aulas de Educação Física da ENDC.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1956.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Plano de trabalho para datas festivas.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1958.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Relatório da Coordenação das Disciplinas de Psicologia Geral e Educacional.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1959a.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Relatório das atividades da cadeira de Educação Física.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1959b.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Relatório do Círculo de Pais e Professores da Escola Normal “Duque de Caxias”.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1959c.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Relatório ao Superintendente de Educação Física de Porto Alegre.** Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1960.

ENDC. Escola Normal Duque de Caxias. **Livro de Atas de Reuniões e Ocorrências**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, 1961.

MEZZALIRA, Heloisa. **Revista Memórias de Caxias do Sul pelo viés do Patrimônio Tombado**. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Projeto realizado a partir do Fundo Pró Cultura. 2008. 72p.

ZILCA MONTANARI. Zilca Rossi Montanari. **Entrevista sobre Educação e Educação Física em Caxias do Sul**. Caxias do Sul/RS, AHMJSA, Acervo do Banco de Memória. Entrevista concedida a Sônia Strochi Fries e Susana Strochi Grigoletto. CDs 053/054, Caxias do Sul, RS, 16 dez. 2008.

## 5 - Documentos pesquisados no Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul:

CAXIAS DO SUL. **Relatório da Prefeitura Municipal**, de 13 de dezembro de 1947. Caxias do Sul/RS, CMCVCXS, 1947. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48319&p=0&Miniatura=false&Texto=false>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Lei Orgânica do Município**, de 27 de março de 1948. Caxias do Sul/RS, CMCVCXS, 1948a. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=18722&p=0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Informação nº 40**, de 1 de abril de 1949. Ofício de Ester Troian Benvenuti para a Prefeitura Municipal sobre atribuições do professor de Educação Física municipal. Caxias do Sul/RS, CMCVCXS, 1949a. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=18665&p=0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Lei nº 130**, de 18 de abril de 1949. Cria cargos no magistério público municipal e abre crédito adicional. Caxias do Sul/RS, CMCVCXS, 1949b. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=18665&p=0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAXIAS DO SUL. **A Administração do Município: Anos 1952-1954**. Caxias do Sul/RS, CMCVCXS, 1952; 1953; 1954. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=48321&p=0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Câmara presta homenagem à Escola Catulo da Paixão Cearense**. Caxias do Sul/RS, CMCVCXS, 2010. Disponível em: <https://camaracaxias.rs.gov.br/noticias/index/1409>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CAXIAS DO SUL. **Palavra e Poder: 120 anos do Poder Legislativo em Caxias do Sul**. Caxias do Sul/RS, CMCVCXS, 2012. Disponível em: [http://www.camaracaxias.rs.gov.br/palavra\\_e\\_poder/palavra\\_e\\_poder.pdf](http://www.camaracaxias.rs.gov.br/palavra_e_poder/palavra_e_poder.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

CMCVCXS. **Informações sobre o acervo de jornais**. Caxias do Sul/RS, CMCVCXS, 26 abr. 2010. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=52889&p=0>. Acesso em: 10 jan. 2020.

## **6 - Documentos pesquisados no Acervo Institucional do Colégio São José:**

CSJ. Colégio São José. **Prédio do CSJ localizado na Rua Andrade Pinto**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1910.

CSJ. Colégio São José. **Fotografia olimpíadas de voleibol entre as Escolas São José (1950)**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1950a.

CSJ. Colégio São José. **Prática de voleibol em comemoração ao cinquentenário da Escola Normal São José de Vacaria (1950)**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1950b.

CSJ. Colégio São José. **Fachada do prédio da Escola Normal São José**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 195[?]a.

CSJ. Colégio São José. **Fotografia de normalistas da ENSJ após uma partida de voleibol**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 195[?]b.

CSJ. Colégio São José. **50º Aniversário da chegada das “Irmãs de São José” em Caxias do Sul: 1901-1951**. Caxias do Sul: Tipografia Pio XII, 1951.

CSJ. Colégio São José. **Movimento de Matrículas e Frequências Geral**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1953.

CSJ. Colégio São José. **Fotografia do uniforme das alunas da ENSJ**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1954.

CSJ. Colégio São José. **Cerimônia de colação de grau da ENSJ**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1955a.

CSJ. Colégio São José. **Fotografia normalistas com raquetes de ping pong (1955)**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1955b.

CSJ. Colégio São José. **Relação do Corpo Docente do Curso de Preparação de Professores Primários**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1956; 1960.

CSJ. Colégio São José. **Síntese da Revista dos 50 anos da escola Irmãs de “São José” no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 1981.

GARDELIN, Mário. **Boletim Histórico-Religioso**. Jesus Cristo Ontem, Hoje e Sempre. Caxias do Sul/RS, AICSJ, 2004.

## **7 - Documentos pesquisados no Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:**

ANTINOÜS. **Boletim Informativo Antinoüs**. Órgão Oficial da Associação dos Especializados em Educação Física e Desportos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, n. 1, jul. 1946.

ANTINOÜS. **Boletim Informativo Antinoüs**. Órgão Oficial da Associação dos Especializados em Educação Física e Desportos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, edição comemorativa, p. 1-6, 1952.

ESEF. Escola Superior de Educação Física. **Fotografia de Frederico Guilherme Gaelzer**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 192[?]. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72716/Gaelzer.jpg>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESEF. Escola Superior de Educação Física. **Exemplo de uma aula fundamentada no Método Ginástico Sueco (Década de 1930)**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 193[?]. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148816/Album.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ESEF. Escola Superior de Educação Física. **Histórico da Escola Superior de Educação Física**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 1940a; 1943. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/127855/esef.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESEF. Escola Superior de Educação Física. **Resultados da Inspeção Médica de candidatos aos cursos oferecidos pelo Departamento Estadual de Educação Física**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 1940b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78302/RV00059.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ESEF. Escola Superior de Educação Física. **Registro de alunas da ESEF uniformizadas para práticas físicas**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 1940c. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/99155/digitalizar0012.jpg>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESEF. Escola Superior de Educação Física. **Folha de conceito**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 1941. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106890/folhaconceito.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ESEF. Escola Superior de Educação Física. **Fotografia de Frederico Guilherme Gaelzer com normalistas em Caxias do Sul (1950)**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 1950. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9941/Rg1000000157.jpg>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESEF. Escola Superior de Educação Física. **Relação dos Formados pela ESEF**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 1961. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/118146/DOC07.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LICHT, Henrique Felipe Bonnet. **Colônias de férias para escolares no Rio Grande do Sul - subsídios históricos**. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 2013.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78533/Colonia.pdf>.  
Acesso em: 15 jun. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Circular nº 6.586**, de 22 de novembro de 1929. Solicita aos directores de Estabelecimentos de Ensino a indicação de professores para frequentarem o Curso Intensivo de gymnástica e cultura physica em Janeiro e Fevereiro do próximo anno. Porto Alegre/RS, CEME da UFRGS, 1929b.

## 8 - Documentos pesquisados no Acervo pessoal de Renan Carlos Mancuso:

MANCUSO, Reno. **Fotografia da casa Balen que abrigou o Colégio São José**. Acervo pessoal de Renan Carlos Mancuso - Foto Mancuso, Caxias do Sul/RS, 1910. Disponível em: <https://caxiaspormancuso.blogspot.com/2015/06/foto-53-mancuso.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MANCUSO, Reno. **Panorama da Praça Dante Alighieri com a Catedral de Santa Thereza ao fundo**. Acervo pessoal de Renan Carlos Mancuso - Foto Mancuso, Caxias do Sul/RS, 1947. Disponível em: <https://caxiaspormancuso.blogspot.com/2015/06/praca-dante-alighieri-decada-de-40.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MANCUSO, Reno. **Fotografia do Presidente Eurico Gaspar Dutra e sua comitiva**. Acervo pessoal de Renan Carlos Mancuso - Foto Mancuso, Caxias do Sul/RS, 1950. Disponível em: [https://caxiaspormancuso.blogspot.com/2015/05/festa-da-uva-de-1950-presidente-dutra\\_25.html](https://caxiaspormancuso.blogspot.com/2015/05/festa-da-uva-de-1950-presidente-dutra_25.html). Acesso em: 25 jun. 2020.

## 9 - Acervos pessoais de Edelweiss Rossarolla Soares e Gemma Catharina Maria Martinato Callegari:

EDELWEISS ROSSAROLLA, Soares. **Certificado de Conclusão de Curso**. Caxias do Sul/RS, 1951.

GEMMA CALLEGARI, Catharina Maria Martinato. **Fotografia com professora no pátio da ENDC**. Caxias do Sul/RS, 1943a.

GEMMA CALLEGARI, Catharina Maria Martinato. **Fotografia com professora na sala de música da ENDC**. Caxias do Sul/RS, 1943b.

## 10 - Narrativas Oraís:

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

CARMEN LUCIA DUSO. Carmen Lucia Duso Ribeiro Mendes. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul,**

**1947-1961**). Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul/RS, 19 mar. 2020.

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

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

JULITA SCHUMACHER. Julita Luiza Schumacher Stallivieri. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961)**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul/RS, 10 mar. 2020.

SUZANA CORSETTI. Suzana Eleonora Corsetti Mancuso. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961)**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul/RS, 20 fev. 2020.

## APÊNDICE A - ESTRUTURA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APLICADAS

Entrevistado(a):

Data de nascimento:

Data da validação da entrevista:

Local:

1. Olá, você gostaria de mencionar seu nome nesta entrevista? Caso contrário, como gostaria de ser chamada? Qual sua naturalidade e data de nascimento?
2. Como aconteceu o seu ingresso no curso normal, e em que ano?
3. Porque você escolheu o curso normal e esta instituição escolar?
4. Como eram ministradas as aulas de Educação Física no curso normal?
5. Como você aprendia a dar aulas de Educação Física durante o curso normal?
6. Quais eram os espaços físicos e os materiais didáticos disponíveis e utilizados nas aulas de Educação Física?
7. Quais os principais conteúdos e atividades abordados pelos seus professores? Existia alguma orientação pedagógica?
8. Como aconteciam as práticas destas aulas? Existiam regras e/ou rituais específicos nas aulas?
9. Quais os tipos de avaliação nas aulas de Educação Física? Eram teóricas, práticas ou ambas?
10. Quem eram os professores encarregados pelo ensino de Educação Física? Eles possuíam alguma formação específica na área?
11. Você procurou recursos externos ao curso normal sobre o ensino de Educação Física para auxiliar na sua formação? Quais?
12. Após a formação como normalista, você buscou algum tipo de formação continuada?
13. Além das práticas corporais, quais fatores foram significantes para você nas aulas de Educação Física durante o curso normal?
14. A Educação Física contribuiu para sua trajetória de vida ou de docente?
15. O que significou ser professora para você?

## **APÊNDICE B - MODELO UTILIZADO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa do doutorando Cristian Giacomoni, orientado pelo Prof. Dr. José Edimar de Souza, intitulado: *“HISTÓRIAS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA NORMAL: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS E NORMALISTAS DA ESCOLA NORMAL DUQUE DE CAXIAS E DO COLÉGIO SÃO JOSÉ (CAXIAS DO SUL/RS - 1947-1961)* – título provisório da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a constituição da formação normalista sobre o ensino e práticas das aulas de Educação Física na Escola Normal Duque de Caxias e no Colégio São José, situadas no município de Caxias do Sul/RS, entre 1947 e 1961. O pesquisador está ciente de que todos os dados coletados (depoimentos, cadernos, livros, fotografias, reportagens de revistas e/ou jornais, objetos de cultura material escolar etc.) apenas serão utilizados com finalidade de pesquisa acadêmica e científica, através de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos, respeitando todos os preceitos éticos.

Conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos, como cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, deixo claro ao participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo solicitar uma pausa ou interrupção da entrevista, desistir de seu envolvimento nesta pesquisa, e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento. Não haverá cobranças, despesas, compensações ou benefícios financeiros pela sua participação, que deve ser livre e voluntária. O pesquisador se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral aos participantes referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa.

O entrevistado(a) terá como benefícios oportunidades de rememorar aspectos relevantes de seu passado, suas memórias escolares, sua trajetória nas instituições escolares, suas relações sociais e culturais para, assim, deixar de ser apenas um objeto inserido na História, mas tornar-se um agente atuante e protagonista dessa História. A entrevista com sujeitos de uma comunidade local promove a autonomia, desenvolve o encorajamento, proporciona o reconhecimento e a afirmação social desse sujeito nessa comunidade. À medida que o entrevistado narra aspectos de seu passado, emergem lembranças, palavras e significados para suas experiências, estimula o seu reconhecimento

público e potencializa as suas experiências que anteriormente eram ignoradas ou silenciadas. Para o pesquisador, a entrevista possibilita humanizar as histórias obtidas por meio dos documentos oficiais, permitindo a constituição de uma narrativa dos eventos através das experiências pessoais e cotidianas dos entrevistados.

O doutorando Cristian Giacomonni fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e científicos, o depoimento integral ou em parte, editado ou não, somente após a leitura do documento transcrito, de forma impressa, autorizado mediante assinaturas e rubricas do entrevistado(a) no TCLE e na entrevista impressa. Nesta etapa da pesquisa, o participante poderá suprimir, alterar e/ou acrescentar as informações que julgar necessárias e importantes ao seu depoimento. Conforme a Resolução do CNS nº 466/12, item III.2.i, o pesquisador possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, os depoimentos, quando citados de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizados ou distorcidos do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.

O entrevistado(a) poderá a qualquer momento obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (54) 98162-8972 ou pelo e-mail [cgiacomoni@ucs.br](mailto:cgiacomoni@ucs.br), bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul/RS, Bloco M, sala 106, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone (54) 3218-2829 ou pelo e-mail: [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br).

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

- ( ) quero receber os resultados da pesquisa:\_\_\_\_\_.
- ( ) não quero receber os resultados da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que, após ter sido esclarecido(a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, autorizo a plena propriedade e os direitos autorais do meu depoimento, bem como dos materiais de meu acervo pessoal (cadernos, livros, fotografias, reportagens de revistas e/ou jornais, e objetos de cultura material escolar etc).

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização do meu nome nesta pesquisa do doutorando Cristian Giacconi, e também em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos de cunho acadêmico científico.

O tutor ou responsável legal \_\_\_\_\_, autoriza a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de \_\_\_\_\_.

Em caso de anonimato, o entrevistado(a) será identificado com o nome de \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_, opto em não ser identificado(a) nesta pesquisa ou em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos de cunho acadêmico científico sob nenhuma circunstância.

O pesquisador Cristian Giacconi e seu orientador José Edimar de Souza ressaltam que serão tomadas medidas e procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: (1) Somente os pesquisadores terão acesso aos seus dados durante a pesquisa, e se comprometem com o dever de sigilo e confidencialidade de que não utilizarão estas informações para outras finalidades; (2) Somente será identificado(a) nominalmente caso você permita por meio de seu consentimento. Em caso de não aceitação, poderá escolher como gostaria de ser mencionado(a), sugerir um nome fictício ou optar pelo anonimato; (3) Todos os materiais de seu acervo pessoal e os depoimentos cedidos serão armazenados em formato de arquivos digitais em local seguro, protegidos por senha e criptografia. Estes materiais estarão em posse do pesquisador Cristian Giacconi por um período de 10 anos, livre para sua consulta e de seus familiares de primeiro grau. Durante todo processo de pesquisa, somente o pesquisador e seu orientador terão acesso às íntegras de todos os materiais.

\_\_\_\_\_  
Cristian Giacconi

\_\_\_\_\_  
José Edimar de Souza

Declaro que concordo em participar da pesquisa do doutorando Cristian Giacconi, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. O participante deverá receber uma via original e outra via deverá ficar de posse do pesquisador, assinada e rubricada em todas as páginas.

\_\_\_\_\_  
Participante de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Caxias do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE C - MODELO UTILIZADO DE TERMO DE ANUÊNCIA  
INSTITUCIONAL (TAI)**

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pelo(a) \_\_\_\_\_, no cargo de \_\_\_\_\_, estou ciente, de acordo e autorizo a realização da pesquisa de doutorado intitulada “*Histórias do ensino de educação física: memórias de professoras e normalistas da Escola Normal Duque de Caxias e do Colégio São José (Caxias do Sul/RS - 1947-1961)*” sob responsabilidade do pesquisador Cristian Giacomoni, orientado pelo Prof. Dr. José Edimar de Souza da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A instituição, na figura de seu representante legal, poderá a qualquer momento obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (54) 98162-8972 ou pelo e-mail: [cgiacomoni@ucs.br](mailto:cgiacomoni@ucs.br), bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo.

Deste modo, fui informado(a) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador documentos históricos da instituição e fotografias.

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Responsável legal pela instituição  
Cargo ocupado

## APÊNDICE D - EXEMPLO DO QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DOS EXCERTOS DAS NARRATIVAS

Ensino, Aulas e Práticas de Educação Física	Práticas e docentes das Escolas Normais	Disciplinas, exames, conteúdos e provas das Escolas Normais	<p>Então tinha grupos principais: os esportes, as ginásticas, o atletismo, as brincadeiras e as partes teóricas? Sim era isso mesmo. (JULITA)</p> <p>Primeiro lugar o voleibol. Consegui formar um time de voleibol, eram seis, não tinha mais uma alma que jogasse, eram seis. Fizemos a nossa estreia no voleibol jogando contra Escola Normal Duque de Caxias era fogo! A turma da Duque não tinha adversário (Refere que a equipe adversária era forte). (JULITA)</p> <p>O vôlei era "o carro chefe" dos esportes? Era sim. Mas o caçador, o caçador (JULITA)</p> <p>No São José eu tinha as lideranças para salto em distância, para corrida, mas tirando, assim sugando viu (JULITA)</p> <p>Brincadeiras, jogos a gente fazia de tudo, aquele de vai levar a bola entrega aqui, entrega lá (Gesticula como era a brincadeira). Fazia com círculo, lançamento, tinha que ficar dentro do círculo, tinha competição com time A, time B sempre 5 de um time e 5 de outro. Competição de salto em altura eu fazia, elas adoraram também, e a corrida de passar o bastão a gente fazia ao redor do pátio. Eu repetia, passava 4 e passava mais 4, tudo legal, tudo "perfeitinho". (JULITA)</p> <p>A gente fazia uma pequena prova. Teoria, prática não. Aliás as normalistas passaram a nem ter aula de Educação Física de repente, porque era tamanho volume que elas tinham que correr (Em referência ao grande número de conteúdos ensinados). Por isso que quando eu fazia qualquer coisa eu dizia: anotem, anotem, vejam, assistam à minha aula e anotem o que foi que eu disse, como foi que eu fiz, se aconteceu alguma coisa como é que eu resolvi. (JULITA)</p> <p>[PROVAS] Era teórica. Para elas não tinha competição. (JULITA)</p>
		Ensino e práticas experienciadas nas Escolas Normais	<p>guardado não sei onde. Colocava em forma, coluna por um e dava o aquecimento, porque eu não dava aula sem o aquecimento. Elas corriam, aqueciam, faziam "flexionamentos", e depois eu entrava na aula propriamente dita. Eram "flexionamentos" de extensão, saltos, corridas, porque eu seguia o método. Não quero que me interprete mal, mas tinha muitas professoras que davam uma apito e uma bola, quase se matavam jogando futebol. Aquela "gurizada" toda correndo atrás de uma bola. Outras "gurias" entendiam a rede e davam "newcom (AURA)</p> <p>tinha colegas que colocavam para jogar, e tinha até casos de acidentes. Isso porque o corpo não estava aquecido com os "flexionamentos". (AURA)</p>

Trajetórias de vida, escolar e profissional	Aspectos das trajetórias de escolarização primária, secundária, normal e superior	Aspectos das trajetórias escolares: normalista e superior	<p>[...] fomos todas para a mesma pensão lá em Porto Alegre, a pensão da Dona Chiquinha. Ali ficamos dois anos, era tão complicado para gente querer se locomover que a primeira viagem, que eu voltei de Porto Alegre, depois que eu iniciei, foram seis meses depois. Vim para visitar meus pais, de caminhão de carga, de um amigo de uma amiga em que fazia Caxias-Porto Alegre, e viemos em três companheiras dentro desse bendito caminhão. Meus pais não me reconheceram porque eu era maquiada.</p> <p>[...] apareceu Escola Superior de Educação Física, em dois anos formada nível superior era tudo que a gente queria! Mas, havia contrariedade do meu pai não me deixar ir para Porto Alegre, pois achava que lá eu iria me perder. Mas a minha mãe muito valente disse: ela vai! E lá fui eu, fiquei seis meses sem voltar para casa, era difícil, não tinha jeito tinha que ficar por lá. (JULITA)</p>
	Aspectos e apropriações das trajetórias profissionais formais (primário, secundário, ginásio ou normal) e não formais	Aspectos das trajetórias profissionais nas Escolas Normais	<p>Na Duque dei aula sim. Dei no primário e na Escola Normal Duque de Caxias, no ensino médio de hoje em dia (AURA)</p> <p>Eu comecei a dar aulas depois que eu tirei a faculdade de Educação Física na UFRGS, e comecei no São José (AURA)</p> <p>[...] fui nomeada primeiro para Bento Gonçalves para o colégio de lá, Colégio Estadual (Pausa a sua fala para tentar recordar), Colégio Bento Gonçalves da Silva. Ainda acho que está lá, fica próximo a escadaria que sobe o morro, isso foi minha vida, lecionar Educação Física (AURA)</p> <p>Depois aqui para o Emílio Meyer, Escola Normal Duque de Caxias, e também acompanhei a escola para o Cristóvão (GEMMA)</p> <p>Foi só Educação Física. Porque era grande novidade, até então não tinha tido professores de Educação Física. Então ensinei Educação Física na Escola Normal Duque de Caxias, e antes disso no Emílio Meyer. (GEMMA)</p>

## APÊNDICE E - QUADRO COM ESTUDOS SELECIONADOS A PARTIR DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

### Estudos selecionados na pesquisa bibliográfica

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Natureza</b>	<b>Ano</b>
Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul-PR (1946-1980)	LEMIECHEK, Lucimara	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	2014
A Educação Física no Colégio Estadual do Espírito Santo: Atores, Práticas e Representações (1943-1957)	POLEZE, Grasiela Martins Lopes	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	2014
As mulheres na escolarização da educação física no Espírito Santo: professoras e autoras (1931-1936)	BRUSCHI, Marcela	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	2015
A construção dos saberes disciplinares do curso normal da Escola Superior de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul (1940-1956)	BEGOSSI, Tuany Defaveri	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	2017
Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)	LOUZADA, Maria Cristina dos Santos	Universidade Federal de Pelotas	Tese	2018
Colégio São José: triagem sociomoral no âmbito escolar – Caxias-MA (1940 -1960)	TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Tese	2018

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do banco de dados da CAPES e da BDTD (2019).

**ANEXO A - APROVAÇÃO PELO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL - RS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** HISTÓRIAS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA NORMAL:  
MEMÓRIAS DE PROFESSORAS E EGRESSAS DE DUAS INSTITUIÇÕES  
ESCOLARES DE CAXIAS DO SUL/RS (1947-1981)

**Pesquisador:** CRISTIAN GIACOMONI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 23927219.8.0000.5341

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.782.722

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAXIAS DO SUL, 19 de Dezembro de 2019

**Assinado por:**  
**Maria Helena Wagner Rossi**  
**(Coordenador(a))**