

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

LUANA ZAÍRA BERTONI

**PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO
ESTADUAL IMIGRANTE, CAXIAS DO SUL/RS (1968–1974)**

CAXIAS DO SUL/RS

2026

LUANA ZAÍRA BERTONI

**PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO
ESTADUAL IMIGRANTE, CAXIAS DO SUL/RS (1968–1974)**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Orientadora: Dra. Terciane Ângela Luchese

CAXIAS DO SUL/RS

2026

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

B547p Bertoni, Luana Zaíra

Práticas e representações sobre o ensino de história no Ginásio Estadual Imigrante, Caxias do Sul/RS (1968-1974) [recurso eletrônico] / Luana Zaíra Bertoni. – 2026.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2026.

Orientação: Terciane Ângela Luchese.

Modo de acesso: World Wide Web

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

1. História - Estudo e ensino. 2. Escolas secundárias - Caxias do Sul - História. 3. Cultura - Educação. 4. Escolas - Caxias do Sul (RS). 5. Ditadura. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE, CAXIAS DO SUL/RS (1968–1974)

Luana Zaíra Bertoni

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Caxias do Sul, 16 de setembro de 2026.

Banca Examinadora:

Dra. Terciane Ângela Luchese

Orientadora

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Daniel Ferraz Chiozzini

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dra. Eliana Relá

Universidade de Caxias do Sul

AGRADECIMENTOS

Se, como nos lembra Roger Chartier, as obras escritas são determinadas do mundo das representações e práticas e esse mundo é apropriado por diferentes sujeitos, esta dissertação também é fruto do tempo em que foi escrita, dos encontros que a tornaram possível e das pessoas que compartilharam comigo essa caminhada. Não se trata de um trabalho solo, mas composto por uma grande orquestra que hei de honrar neste pequeno.

Fazer um mestrado é um sonho que mantive guardado por muito tempo e que não teria sido possível realizar sem o incentivo e o apoio do meu esposo, Éderson, que tanto estimulou o *start* dessa etapa e teve a paciência necessária para atravessá-la comigo por longos dois anos e meio. Tempo esse em que nosso filho, Martin, desde os 2 anos de idade cresceu entre livros, leituras e escritas intermináveis; esteve comigo pessoalmente nas idas à biblioteca, em orientações na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e até mesmo na busca por fontes nos arquivos — no Arquivo Histórico ou no Imigrante. Hoje, Martin já é um rapazinho de cinco anos.

Falando em incentivos, não devo esquecer o professor Roberto Radünz, que me “puxou” para dentro do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em História e garantiu que eu estivesse em uma turma incrível, com colegas inesquecíveis, como Anderson, Bruno, Carlos, Greici, Rodrigo e Suélen. Também devo mencionar a secretária Lisandra, que sempre nos acolheu carinhosamente. Sem contar, é claro, o auxílio financeiro da UCS, que me permitiu realizar esta conquista de forma gratuita através da bolsa de estudos que me foi concedida.

Durante esses longos anos, muitos professores foram importantes, mas devo citar o professor Marcos Witt, que, através dos referenciais compartilhados e dos seminários em suas aulas, melhor me capacitou para o uso de fontes, em especial as visuais. Inclusive, eram os seus conselhos sobre problemas e objetivos de pesquisa que ressoavam na minha cabeça quando eu tinha dúvidas sobre os caminhos a seguir na escrita. Ao lado dele, outra professora que foi importante metodologicamente foi Eliana Xerri, que, por meio de suas aulas práticas, aprimorou minha análise de documentos e fez eu me atentar aos conteúdos e discursos neles inseridos.

Também foram fundamentais os professores que integraram minha banca de qualificação. A professora Eliana Relá acolheu carinhosamente esta pesquisa, contribuindo com ideias, sugestões e possíveis caminhos a serem percorridos. Ao seu lado, o professor Daniel Chiozzini ofereceu referências substanciais, que se mostraram decisivas para o desenvolvimento e o amadurecimento da investigação.

Ademais, nada disso teria sido possível sem a comunidade do Colégio Estadual Imigrante, verdadeira coautora desta dissertação, que manteve suas portas abertas à pesquisa e acolheu minhas investigações. Agradeço, em primeiro lugar, aos numerosos ex-alunos com quem iniciei este percurso ainda em sala de aula, em 2019, e com quem pude dar continuidade ao trabalho em 2023. Sou igualmente grata àqueles que contribuíram para mapear a escola por meio da análise de fotografias, oferecendo dicas, compartilhando memórias e narrando histórias da comunidade que enriqueceram esta pesquisa. Estendo minha gratidão aos ex-alunos e ex-professores que calorosamente dividiram suas lembranças comigo e me ajudaram a escrever aspectos importantes da história da instituição: Emara Formehl, Gilmar Dossin, Eneo Machado e Carmelinda Turminda. Agradeço também à Cecil Zinani, ex-professora do Imigrante, cuja contribuição foi fundamental para localizar Carmelinda.

Também registro minha gratidão às secretárias e ao secretário do Colégio Estadual Imigrante, que, ao longo desse período, abriram-me generosamente sua sala e seus arquivos. Emara (novamente), Mari, Suzana, Gabriel e Jussara contribuíram de maneira essencial para esta pesquisa: compartilharam relatos e informações preciosas, auxiliaram na localização de documentos, confiaram-me chaves e tornaram cada visita mais acolhedora com café, cappuccino e boas conversas. Foram sempre prestativos e receptivos, e sua colaboração marcou profundamente este percurso.

De mesma maneira, não posso deixar de mencionar meu agradecimento à diretoria e à coordenação pedagógica, em especial a diretora Simone Comerlatto, que manteve as portas abertas e me deu livre acesso aos documentos da escola mesmo após a minha saída como professora. Ela contribuiu, inclusive, com suas memórias e seu conhecimento sobre a escola, fornecendo dados e localização de documentos, o que viabilizou o desenvolvimento do produto deste mestrado em conjunto com comunidade Imigrante.

Por fim, meu imenso agradecimento à minha orientadora, Terciane Luchese, sempre sorridente, encorajando-me e tirando as dúvidas, sempre disposta a me ajudar e orientar mesmo com mil tarefas — até mesmo da Europa! Foi uma grande honra ser sua orientanda e sempre levarei comigo suas práticas docentes como referência para minha vida profissional. Não há palavras para descrever meu agradecimento por oportunizar esta conquista.

Enfim, foram muitas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que esta dissertação se tornasse possível. Embora nem todos os nomes estejam registrados nestas páginas, cada gesto de apoio, incentivo, escuta e colaboração foi importante e permanece guardado com gratidão. A todos e todas, meu sincero agradecimento.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional, da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa “Fontes e Acervos na Pesquisa e na Docência em História”, e tem como objetivo identificar divergências e convergências em relação às diretrizes educacionais da época em estudo, contribuindo para a compreensão de trajetórias, mudanças e permanências do ensino de História. O *lócus* da pesquisa é o Colégio Estadual Imigrante, localizado em Caxias do Sul (RS), com foco no período em que funcionava como Ginásio Estadual Imigrante, entre 1968 e 1974. Sob a perspectiva da História Cultural e com base nas contribuições teóricas de Roger Chartier (1991; 2002), Pesavento (2008), Justino Magalhães (2004), Circe Bittencourt (2005), Selva Guimarães (2003), Luchese (2008), Fico (2015; 2017), Napolitano (2014), Chiozzini (2014), entre outros, busca-se averiguar se haveria, de forma velada ou explícita, maneiras de resistir às imposições do regime da Ditadura Civil-Militar e promover um ensino de História mais crítico e reflexivo a despeito das restrições políticas e educacionais da época. A investigação se desenvolveu por meio da análise documental de fontes como diários de classe, fotografias, regimentos e outros registros escolares, além de relatos de ex-estudantes e uma ex-professora do colégio, com o intuito de identificar convergências e divergências em relação às diretrizes educacionais vigentes, contribuindo para a compreensão de trajetórias, mudanças e permanências no ensino de História na época da Ditadura Civil-Militar. O Ginásio Estadual Imigrante, inaugurado em 1968, foi muito requisitado pela comunidade local. Pelos relatos e pelas fotografias, foi possível perceber que a instituição se ampliou pela força comunitária por meio de eventos como festas juninas, desfiles, jantares, campanhas e gincanas que fazem parte da cultura escolar até o presente. Em relação ao ensino de História, a análise dos diários de classe de três professores sinaliza que, apesar de algumas permanências do ensino tradicional, ocorreram algumas mudanças metodológicas e narrativas que se encaminharam para um ensino significativo, indo além da memorização e reprodução de conhecimento. Os resultados desta análise, em conjunto com outros documentos escolares e fontes orais, apontam que, apesar da descaracterização da disciplina de História no período em diversas instituições, a cultura escolar do Ginásio Estadual, permeado por eventos culturais comunitários, concebeu um cenário que protegeu o ensino de História, encontrando brechas para um ensino independente, com carga horária mantida e sem ser suprimida pelos Estudos Sociais. Revelam-se, assim, pequenas e silenciosas resistências ao discurso autoritário ditatorial do regime em um contexto escolar complexo. A escrita do histórico da instituição para a atualização do Projeto Político-Pedagógico e a organização parcial do acervo escolar para sua conservação são o produto derivado deste Mestrado Acadêmico Profissional. Por fim, a pesquisa também evidencia a necessidade de ampliar os estudos acadêmicos sobre os percursos da disciplina de História, bem como a importância da preservação dos acervos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Ditadura Civil-Militar. Cultura Escolar. História da Escola. Ginásio Estadual Imigrante

ABSTRACT

This research is affiliated with the Graduate Program in History – Professional Master’s Degree at the University of Caxias do Sul, within the research line “Sources and Collections in Historical Research and Teaching.” It aims to identify divergences and convergences in relation to the educational guidelines in force during the period under study, contributing to an understanding of the trajectories, changes, and continuities of History teaching. The research was conducted at Colégio Estadual Imigrante, located in Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brazil, focusing on the period when the institution operated as Ginásio Estadual Imigrante, between 1968 and 1974. From the perspective of Cultural History and based on the theoretical contributions of Roger Chartier (1991; 2002), Pesavento (2008), Justino Magalhães (2004), Circe Bittencourt (2005), Selva Guimarães (2003), Luchese (2008), Fico (2015; 2017), Napolitano (2014), Chiozzini (2014), among others, the study seeks to determine whether, either implicitly or explicitly, forms of resistance to the impositions of the Civil-Military Dictatorship regime existed, as well as whether they contributed to promoting a more critical and reflective approach to History teaching despite the political and educational restrictions of the period. The investigation was conducted through documentary analysis of sources such as class registers, photographs, school regulations, and other school records, as well as accounts from former students and a former teacher at the school. The purpose was to identify convergences and divergences in relation to the educational guidelines in force, contributing to an understanding of the trajectories, changes, and continuities of History teaching during the Civil-Military Dictatorship. Ginásio Estadual Imigrante, inaugurated in 1968, was highly valued and sought after by the local community. Accounts and photographs reveal that the institution expanded through strong community involvement, expressed through events such as June festivals, parades, dinners, fundraising campaigns, and school competitions, which have remained part of its school culture to the present day. With regard to History teaching, the analysis of the class registers of three teachers indicates that, despite the persistence of some traditional teaching practices, methodological and narrative changes also occurred, moving toward more meaningful forms of teaching that went beyond the memorization and reproduction of knowledge. The results of this analysis, together with other school documents and oral sources, indicate that, despite the marginalization of History as a school subject in various institutions during the period, the school culture of Ginásio Estadual Imigrante, shaped by community cultural events, created a context that safeguarded History teaching, allowing room for a degree of autonomy, with its workload maintained and without the subject being replaced by Social Studies. Thus, small and silent forms of resistance to the authoritarian discourse of the dictatorial regime emerged within a complex school context. The writing of the institution’s history for the updating of its Political-Pedagogical Project and the partial organization of the school collection for preservation constitute the product developed as part of this Professional Master’s Degree. Finally, the research also highlights the need to expand academic studies on the trajectories of History as a school subject, as well as the importance of preserving school collections.

KEYWORDS: History Teaching. Civil-Military Dictatorship. School Culture. School History. Cultural History. Imigrante State Gymnasium.

RESUMEN

La presente investigación está vinculada al Programa de Posgrado en Historia – Maestría Profesional de la Universidad de Caxias do Sul, en la línea de investigación “Fuentes y Acervos en la Investigación y la Docencia en Historia”, y tiene como objetivo identificar divergencias y convergencias en relación con las directrices educativas vigentes durante el período estudiado, contribuyendo a la comprensión de las trayectorias, cambios y permanencias de la enseñanza de la Historia. El estudio tiene como *locus* de investigación al Colégio Estadual Imigrante, ubicado en Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, con énfasis en el período en que funcionó como Ginásio Estadual Imigrante, entre 1968 y 1974. Desde la perspectiva de la Historia Cultural y a partir de las contribuciones teóricas de Roger Chartier (1991; 2002), Pesavento (2008), Justino Magalhães (2004), Circe Bittencourt (2005), Selva Guimarães (2003), Luchese (2008), Fico (2015; 2017), Napolitano (2014), Chiozzini (2014), entre otros, se busca verificar si existieron, de manera velada o explícita, formas de resistencia a las imposiciones del régimen de la Dictadura Civil-Militar y si estas contribuyeron a promover una enseñanza de la Historia más crítica y reflexiva, a pesar de las restricciones políticas y educativas de la época. La investigación se desarrolló mediante el análisis documental de fuentes como diarios de clase, fotografías, reglamentos y otros registros escolares, además de relatos de exalumnos y de una exprofesora del colegio, con el propósito de identificar convergencias y divergencias en relación con las directrices educativas vigentes, contribuyendo a la comprensión de las trayectorias, cambios y permanencias en la enseñanza de la Historia durante la Dictadura Civil-Militar. El Ginásio Estadual Imigrante, inaugurado en 1968, fue muy solicitado por la comunidad local. A través de los relatos y las fotografías, fue posible observar que la institución se amplió gracias a la participación de la comunidad, mediante eventos como fiestas de junio, desfiles, cenas, campañas y gincanas, actividades que forman parte de la cultura escolar hasta el presente. En relación con la enseñanza de la Historia, el análisis de los diarios de clase de tres profesores señala que, a pesar de algunas permanencias de la enseñanza tradicional, también se produjeron cambios metodológicos y narrativos que se orientaron hacia una enseñanza significativa, superando la memorización y la reproducción del conocimiento. Los resultados de este análisis, junto con otros documentos escolares y fuentes orales, indican que, a pesar de la desnaturalización de la disciplina de Historia durante el período en diversas instituciones, la cultura escolar del Ginásio Estadual Imigrante, atravesada por eventos culturales comunitarios, configuró un escenario que protegió la enseñanza de la Historia, encontrando espacios para una enseñanza autónoma, con su carga horaria mantenida y sin ser suprimida por los Estudios Sociales. Se revelan, de este modo, pequeñas y silenciosas formas de resistencia al discurso autoritario y dictatorial del régimen en un contexto escolar complejo. La elaboración de la historia de la institución para la actualización de su Proyecto Político-Pedagógico y la organización parcial del acervo escolar para su conservación constituyen el producto derivado de esta Maestría Profesional. Finalmente, la investigación también pone de manifiesto la necesidad de ampliar los estudios académicos sobre las trayectorias de la disciplina de Historia, así como la importancia de preservar los acervos escolares.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia. Dictadura Civil-Militar. Cultura Escolar. Historia de la Escuela. Ginasio Estadual Imigrante.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos do 7º ano manipulando os álbuns fotográficos do Colégio Imigrante (2019)	19
Figura 2 – Quadro confeccionado pelos alunos do uniforme usado no Ginásio Imigrante entre 1968 e c.1972 e primeiro símbolo	20
Figura 3 – Quadro confeccionado pelos alunos representando o uniforme e o símbolo do Ginásio Estadual Imigrante na década de 1970.....	20
Figura 4 – Quadro confeccionado pelos alunos representando o uniforme usado entre c.1975 a c.2000 e símbolo da Escola Estadual de 1º e 2º graus Imigrante	21
Figura 5 – Quadro confeccionado pelos alunos representando uniforme usado em 2000 à esquerda, e à direita o atual feminino, e símbolo atual do Colégio Estadual Imigrante.....	21
Figura 6 – Vista da região central da cidade de Caxias do Sul (c.1970)	57
Figura 7 – Ato de entrega do prédio à comunidade (1968)	58
Figura 8 – Governador e sua equipe no corredor superior da escola (1968).....	59
Figura 9 – Fachada do Ginásio Estadual Imigrante (c.1970)	61
Figura 10 – Quadra de esportes (1969)	63
Figura 11 – Mapa localizando o RS, Caxias do Sul e bairros da comunidade do Colégio Estadual Imigrante.....	64
Figura 12 – Vista aérea de Caxias do Sul em 1971 no sentido nordeste-sudeste, sinalizando o Ginásio Estadual Imigrante	65
Figura 13 – Zoom da fotografia, sinalizando o Ginásio Estadual Imigrante em reformas em 1971	66
Figura 14 – Vista aérea da empresa Madezatti (1969)	67
Figura 15 – Zoom da fotografia sinalizando uma das ampliações de 1971	68
Figura 16 – Homenagem a primeira diretora (c.1973)	70
Figura 17 – Fachada do prédio original, pelo lado do pátio (1968)	71
Figura 18 – Fração da fachada interna da escola pelo pátio (2025)	72
Figura 19 – Fachada da escola em 1971	73
Figura 20 – Mini-feira de Educação para o Lar (1969).....	77
Figura 21 –Feira de Ciências Interna (1969).....	78
Figura 22 – Festa Junina (1969)	82
Figura 23 – Apresentação de estudantes em alusão ao Dia das Mães	83

Figura 24 – Olimpíadas escolares (c. 1970)	85
Figura 25 – Primeira Grande Gincana do GOT (1968)	86
Figura 26 – Integrantes do Clube de Teatro Imigrante fundada por Lazzarotto - 1973	101
Figura 27 – Publicações de Valentin Ângelo Lazzarotto	102
Figura 28 – Ernesto Rissi, José Picolli e Valentin Lazzarotto	103
Figura 29 – Diário Picolli turma 3B (32) noturno	114
Figura 30 – Esquema dos princípios pedagógicos iniciais do Ginásio do Bairro Hamburgo (1968)	122
Figura 31 – Serviços Técnicos e Sociais presentes no Regimento de 1968	123
Figura 32 – Quadro de disciplinas do Ginásio do Bairro Hamburgo	124
Figura 33 – Quadro de disciplinas do Ginásio Estadual Imigrante em 1970	125
Figura 34 – Quadro de disciplinas do Ginásio Estadual Imigrante de 1971	127
Figura 35 – Localização onde foram encontrados a documentação escolar das décadas de 1960 e 1970	133
Figura 36 – Documentação escolar do CEI exposta à deterioração	134
Figura 37 – Fichário de "Folhas de Registro; 1971; segundo semestre; 1º, 2º e 3º turno" antes dos procedimentos de conservação.....	136
Figura 38 – Exemplo de deterioração por pragas e corrosão da documentação dos primeiros anos da instituição CEI.....	137
Figura 39 – Exemplo de documentação após os processos de conservação	139
Figura 40 – Exemplo de antes e depois do processo de conservação	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – número de professores empossados por ano	90
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão de literatura – teses e dissertações	24
Quadro 2 – Revisão de literatura – artigos científicos.....	27
Quadro 3 – Membros da comunidade Imigrante entrevistados	38
Quadro 4 – Acervo escolar (1968 a 1974) localizado:	40
Quadro 4 – Acervo escolar (1968 a 1974) localizado:	41
Quadro 4 – Acervo escolar (1968 a 1974) localizado:	42
Quadro 5 – Número de turmas e alunos nos primeiros 3 anos do Ginásio Estadual Imigrante	72
Quadro 6 – Primeiros professores em 1968.....	88
Quadro 7 – Professores de História (1968 –1974)	90
Quadro 7 – Professores de História (1968 –1974)	91
Quadro 8 – Turmas no Ginásio do Estado Imigrante em 1971	104
Quadro 9 – Turmas em 1971 e formação dos professores analisados	104
Quadro 10 – Recorrência de personagens históricos nos diários dos professores	110
Quadro 11 – Metodologias registradas	116
Quadro 12 – Quadro síntese da análise comparativa dos três professores	118

LISTA DE SIGLAS

4ª CRE	4ª Coordenadoria Regional de Educação
AI-1	Ato Institucional nº 1
AI-5	Ato Institucional nº 5
AIB	Ação Integralista Brasileira
APEI	Associação de Pais e Educadores da Instituição
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Colégio Estadual Imigrante
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestress
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
DES	Diretoria de Ensino Secundário
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
DPF/DCDP	Departamento de Polícia Federal / Divisão de Censura de Diversões Públicas
EMC	Educação Moral e Cívica
GEI	Ginásio Estadual Imigrante
GOT	Ginásio Orientado para o Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RS	Rio Grande do Sul

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDN	União Democrática Nacional
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2 HISTÓRIA DO GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE NOS SEUS PRIMEIROS ANOS	45
2.1 A DITADURA CIVIL-MILITAR E O CONTEXTO EDUCACIONAL.....	45
2.2 O GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE	56
3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO IMIGRANTE ENTRE REGISTROS E LEMBRANÇAS.....	95
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE POR MEIO DOS RELATOS E DIÁRIOS DE CLASSE	95
3.2 O GINÁSIO IMIGRANTE DURANTE O REGIME CIVIL-MILITAR	120
4 O PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL: ORGANIZAÇÃO DO ACERVO ESCOLAR E HISTÓRICO DO PPP DO COLÉGIO ESTADUAL IMIGRANTE 2026	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	162
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	164
APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE DOAÇÃO DO ACERVO	167
APÊNDICE D – REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS DIÁRIOS DE HISTÓRIA DE ERNESTO ROMULADO RISSI, 2º ANO GINASIAL, TURNO MANHÃ, ANO DE 1971	168
APÊNDICE E – REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS DIÁRIOS DE HISTÓRIA DE JOSÉ VICTÓRIO PICOLLI, 2º ANO GINASIAL, TURNO NOTURNO, ANO DE 1971	172

**APÊNDICE F – REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS DIÁRIOS DE HISTÓRIA DE
JOSÉ VICTÓRIO PICOLLI, 3º ANO GINASIAL, TURNO NOTURNO, ANO DE 1971**

.....176

**APÊNDICE G – REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS DIÁRIOS DE HISTÓRIA DE
VALENTIN ÂNGELO LAZZAROTTO, 3º ANO GINASIAL, TURNO MANHÃ, ANO
DE 1971.....179**

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo dos 21 anos de Ditadura Militar no Brasil, o sistema educacional passou por mudanças, algumas muito significativas, como a construção dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), que objetivava ampliar a educação para os brasileiros, até então ainda muito restrita ao ensino primário. Todavia, havia um preço dessa ampliação educacional: ela era voltada à formação de mão de obra industrial e comercial para a acelerar a afirmação do capitalismo no Brasil no período da Guerra Fria. Considerando esse contexto mundial, é relevante destacar que os EUA financiaram a construção de muitas escolas por meio de programas como Aliança para o Progresso e Doutrina da Segurança Nacional, além de terem fomentado a remodelação da educação conforme proposto pela *United States Agency for International Development* (USAID) (Souza, 2019). Uma das escolas nascidas nesse contexto foi o Ginásio Estadual Imigrante “Orientado para o Trabalho”, atual Colégio Estadual Imigrante, localizado na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Esta dissertação situa a constituição do Ginásio Estadual Imigrante atentando para o ensino de História no período da ditadura civil-militar, tendo como recorte temporal o período de 1968 a 1974.

Para historiador Michel de Certeau (1979, p. 18), “toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”. Iniciei este estudo como uma historiadora no *locus* da sua pesquisa, pois fui professora de História do Colégio Imigrante entre 2012 e 2025, passando por diferentes reformas do ensino e constantes transformações do meio social da escola nestes anos fazendo parte desta comunidade. Concluo a pesquisa como ex-professora do Imigrante, mas ainda me sinto parte de sua desta comunidade. Essa trajetória fez eu me interessar pela história da própria escola, o que comecei a investigar junto aos meus alunos por meio de práticas pedagógicas, e hoje realizo o meu mestrado a partir desse trajeto, que passo a compartilhar mais detalhadamente.

Creio que comecei a me aproximar da História quando ingressei nas séries finais do extinto primeiro grau, em 1999. Nessa época, o Brasil completava 500 anos desde a chegada dos europeus a esta terra, sendo um momento de explosão da História Pública sobre o Brasil, com notícias em revistas, filmes e minisséries. Coincidentemente, nessa virada de século, tive, por um ano, uma professora muito crítica e atualizada, a qual conseguiu se utilizar do momento para que os alunos percebessem algumas das identidades do Brasil. Ademais, sempre tive facilidade para escrever longos trabalhos na disciplina de História, cruzando dados com diferentes referências de pesquisa didática. Afinal, na escola e nos estudos, eu me sentia bem e

mais livre. Digo isso porque tive uma infância e uma adolescência muito fechadas, já que a minha família de origem funcionava como grilhões e cárcere.

Ingressei na graduação em História na Universidade de Caxias do Sul (UCS) em 2008 — ironicamente ou convenientemente, um curso libertário — e passei por alguns percalços durante o curso. Um dos momentos mais tensos foi na disciplina de Brasil III, pois, quando as forças de homeostase caseira se intensificavam, uma certa professora inspirava liberdade. Para mim, foi muito difícil; quase enlouqueci. Não entendia a situação, acreditava que a professora era maluca; eu não me identificava, mas precisava. Me senti muito deslocada, até porque eu era a única da sala a ter nascido em um país democrático, mas não percebia que a única da sala que ainda vivia uma ditadura era eu.

Dessa maneira, me tornei profissional professora. Logo que me formei na graduação, passei a atuar em duas escolas do estado do RS, sendo uma delas o Colégio Estadual Imigrante. Imediatamente me afeiçoei a esta escola — não é à toa que trabalhei nela por uma década e meia. Chamaram muito a minha atenção a estrutura e as atividades multidisciplinares que fazem parte da cultura escolar, como salas temáticas, feiras de ciências, gincanas, desfiles, teatros, viagens, palestras etc. Sempre ouvi colegas dizerem que no Imigrante “tudo acontece”, que “sempre tem alguma coisa”, que “não dá pra dar aula normal”, o que destoava muito da outra escola onde eu trabalhava, em que se tinha aula apenas na sala de aula. Foi por esse motivo que acabei transferindo minha carga horária total para o Colégio Imigrante e comecei a me envolver ativamente nessa cultura de projetos e gincanas.

Quero fazer um parêntese: sim! Como muitas e muitas escolas, o Colégio Estadual Imigrante tem seu lado conservador com professores tradicionais e seu lado reacionário. Há momentos em que não foi possível realizar atividades com viés mais crítico e protagonista. Existem regras, punições, vigílias, enquadramentos... Muitas vezes me irritei e chorei por passar por essas situações ou ver alunos passarem por isso. Inclusive, já lutei. Entretanto, é preciso mencionar que não vou tratar desse aspecto na atualidade, uma vez que não seria ético abordar essas questões aqui. Todavia, as atividades culturais, as aulas tradicionais e as regras escolares caminham lado a lado há décadas, fazendo parte da cultura escolar da instituição e do meu fazer pedagógico.

Em todos os anos trabalhando no Imigrante, sempre lecionei a disciplina de História e outras várias dentro das Ciências Humanas. Atuei do Ensino Fundamental ao Médio; inclusive, era comum eu ser professora de alguns alunos no 6º e 7º anos e, mais tarde, tê-los novamente como alunos no Ensino Médio, de modo que eu acompanhava seu desenvolvimento e já era conhecida pelos pais. Ou seja: sou membro dessa comunidade escolar. Além do mais, a família

do meu esposo (incluindo ele) estudaram nessa instituição. Acredito também que, como professora e pesquisadora, deixei minha marca em trabalhos e projetos que desenvolvem a criatividade, a oralidade, o trabalho em grupo e a análise para a construção de uma consciência histórica e cultural.

Uma das atividades que realizei com os alunos foi uma ação de educação patrimonial e de envolvimento com o fazer da História. Nessa atividade, os estudantes do Ensino Fundamental teriam que construir um miniprojeto para investigar algo sobre o histórico da escola e, para isso, precisariam manipular fontes reais. Era uma atividade simples de sala de aula, e a escrita da história da escola — que estava fazendo 51 anos — seria compartilhada com os demais educandos. Em grupos, os adolescentes entrevistaram membros da escola e da comunidade e, juntos, investigamos a estrutura da escola, o patrimônio mobiliário, troféus, acervo fotográfico etc. Confesso que a ideia de trabalhar com os diários de classe nasceu nesse ano de 2019, mas no momento foquei na produção dos alunos.

Descobrimos muita coisa interessante! Muito do que sei, eu lego aos meus pequenos investigadores, que me surpreenderam demais. Os alunos da Figura 1, por exemplo, foram muito observadores aos detalhes das fotos, enxergando muito mais do que o olho do fotógrafo que capturou o momento. Ao fundo da figura, três meninos fazem pose junto a um álbum de fotografias. Para mim, isso representa a empolgação deles diante da proposta pedagógica.

Figura 1 – Alunos do 7º ano manipulando os álbuns fotográficos do Colégio Imigrante (2019)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Outro resultado desse projeto foram os quadros sobre a história do uniforme escolar da instituição, confeccionados em conjunto com as aulas de artes e a partir das entrevistas feitas à comunidade escolar pelos alunos e do manuseio de fotografias sob minha orientação. As imagens a seguir (Figuras 2 a 5) revelam o resultado dessa atividade.

Figura 2 – Quadro confeccionado pelos alunos do uniforme usado no Ginásio Imigrante entre 1968 e c.1972 e primeiro símbolo



Fonte: Coleção particular CEI

Figura 3 – Quadro confeccionado pelos alunos representando o uniforme e o símbolo do Ginásio Estadual Imigrante na década de 1970



Fonte: Coleção particular CEI

Figura 4 – Quadro confeccionado pelos alunos representando o uniforme usado entre c.1975 a c.2000 e símbolo da Escola Estadual de 1º e 2º graus Imigrante



Fonte: Coleção Particular do CEI

Figura 5 – Quadro confeccionado pelos alunos representando uniforme usado em 2000 à esquerda; à direita o atual feminino e o atual símbolo do Colégio Estadual Imigrante



Fonte: Coleção Particular do CEI

Uma das nossas descobertas foi que o Imigrante “sempre teve alguma coisa”, como já diziam os relatos informais. Nos surpreendemos com a quantidade de eventos fotografados e organizados em álbuns. Afinal, os desfiles, as gincanas e os projetos estão presentes no histórico da escola desde sua fundação, mesmo em período ditatorial. Isso despertou a curiosidade de

pesquisa: o que pensavam e o que faziam os primeiros professores de História do Colégio Estadual Imigrante — os meus colegas do passado? Como eles procediam diante do contexto do regime cívico-militar? Afinal, como era o ensino de História na prática, apesar das imposições do governo? O que haviam registrado em seus diários de classe? Foram essas indagações iniciais que construíram o projeto de pesquisa do meu mestrado, pois, ao contrário do que eu imaginava, não havia uma resposta pronta.

Apesar de a produção historiográfica já contar com estudos sobre o período — bem como sobre as transformações nas instituições e nas disciplinas escolares, as mudanças na escrita da história acadêmica e escolar e a perseguição aos profissionais das humanidades —, ainda se faz necessário refletir mais profundamente sobre as práticas pedagógicas do ensino de História no cotidiano escolar, assim como sobre os usos do passado e as reflexões acerca do presente. Os levantamentos iniciais realizados no primeiro semestre do mestrado não localizaram um número expressivo de dissertações e teses nem de artigos em revistas científicas que abordem as práticas pedagógicas e as representações sobre o ensino de História nesse período. Dessa forma, para minha surpresa e de minha orientadora, relevou-se uma lacuna historiográfica.

O tema é pertinente, pois se insere em discussões contemporâneas sobre o papel do ensino de História na formação crítica dos cidadãos e sobre a influência de regimes autoritários na constituição de sujeitos que contribuem ativamente na política, na economia e na cultura. A pesquisa proporciona uma análise de um período crucial para a história do Brasil, ampliando a compreensão sobre como as diretrizes educacionais da época se refletiam (ou não) no cotidiano escolar, além de investigar as possíveis resistências de alguns sujeitos ao sistema político-educacional vigente.

O estudo foi desenvolvido no Colégio Imigrante, localizado em Caxias do Sul/RS. Conheço pais, ex-alunos, funcionários e ex-funcionários da escola; conheço muitos “cantos” da instituição e já escutei diversos relatos informais sobre os percursos dessa comunidade escolar. Mantenho uma boa relação com a instituição e tenho acesso a álbuns fotográficos, acervos, secretaria, direção e memórias dos sujeitos que compõem essa história.

Vale lembrar, como defende Rüsen (2007), que os processos de aprendizado sobre história não ocorrem apenas nas aulas de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha seu papel. Dessa maneira, como adverte Magalhães (2004), observar a realidade educativa da escola considerando os múltiplos elementos institucionais por meio da análise de múltiplas fontes nos

proporciona pistas sobre a construção do saber histórico no Ginásio Imigrante, bem como sobre as práticas pedagógicas e suas representações.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de importante caráter histórico, pois poderá contribuir para que a comunidade de historiadores e educadores preserve a memória acerca dos caminhos do ensino da disciplina de História, impedindo que o passado seja apagado e/ou negado. Assim, espera-se que a história dessa disciplina retorne como uma força problematizadora do que vivemos atualmente com a Reforma do Ensino Médio (2017) e a BNCC (Brasil, 2018), promovendo um ensino de História que crie condições para a construção de uma consciência histórica e humana (Rüsen *apud* Cunha, 2020).

O ato de ensinar e educar envolve profundamente a subjetividade do ser professor; quando esse profissional está ligado aos estudantes, carrega também aspectos próprios dos adolescentes e suas famílias. Outro fator que contribui para o regime historiográfico — termo utilizado por Albuquerque Júnior (2019) — é a própria comunidade escolar e sua localização temporal e espacial. Todos esses elementos acarretam certo distanciamento entre a base curricular vigente e as práticas e conteúdos efetivamente implementados junto aos alunos. Sendo assim, questiono: quais seriam as divergências e as convergências entre a ideologia imposta pela Ditadura Militar e as práticas pedagógicas das aulas de História do então Ginásio Estadual Imigrante, ministradas por diferentes professores entre 1970 e 1974? Haveria, de maneira velada ou explícita, formas de resistir às imposições do regime e promover um ensino mais crítico e reflexivo, a despeito das restrições políticas e educacionais da época?

Diante dessas indagações, o estudo pretende investigar as representações e práticas do ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante durante a Ditadura Cívico-Militar, por meio da análise de diferentes documentos escolares e sob a perspectiva da História Cultural, a fim de identificar divergências e convergências em relação às diretrizes educacionais da época, contribuindo para a compreensão das trajetórias, das mudanças e das permanências do ensino de História. Como objetivos específicos, elenco:

- a) Analisar as políticas educacionais do período da Ditadura Civil-Militar e suas ressonâncias (ou não) no ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante, contextualizando-as.
- b) Comparar os registros de diferentes professores nos diários de classe para investigar variações na abordagem do ensino de História e na reação às pressões políticas e sociais da Ditadura Militar, avaliando como essas variações refletem a cultura escolar e o contexto histórico da época.

- c) Investigar o contexto e o conteúdo das fotografias através de técnicas da História Visual para entender melhor o ambiente escolar, as práticas pedagógicas, as relações sociais e a cultura escolar durante o período.
- d) Contribuir para a preservação da documentação escolar e a preservação parcial do acervo de 1968 a 1974, em especial do que se encontra mais vulnerável à deterioração.

Para esta pesquisa, realizei diferentes buscas para verificar o estado atual das investigações sobre o tema proposto, identificando tendências e lacunas. Na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Formação e Ciências (IBICT), e no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), procurei trabalhos de pós-graduação utilizando as palavras-chave “ensino de História”, “História”, “Ditadura”, “Anos de Chumbo”, “1960–1970”, “Currículo”, “Ginásio”, “Estudos Sociais”, “diários de classe” e “registro de frequência”, combinando-as em grupos de duas ou três. Para não restringir a pesquisa a poucos estudos, optei por selecionar produções acadêmicas dos últimos 20 anos e por não me limitar à área da História, ampliando a busca para outras disciplinas, outros estados do Brasil e diferentes tipos de pesquisa, sempre priorizando o contexto dos ginásios durante a Ditadura Militar.

A partir dessa varredura, realizada em 11 de abril de 2024, elaborei o quadro a seguir, dividido entre os principais tipos de fontes: os estudos feitos por historiadores estão sinalizados em verde, enquanto os realizados por pesquisadores da área da educação ou provenientes de outras disciplinas fora das Ciências Humanas estão destacados em cinza.

Quadro 1 – Revisão de literatura – teses e dissertações

(continua)

Título	Autor	Orientador	PPG	Instituição	Tipo	Ano
Ditadura e educação: o Rio Grande do Sul e o Colégio estadual Júlio de Castilhos (1964-1985)	Levandovski, Rafael Vieira	Padrós, Enrique Serra	História	UFRGS	Dissertação	2021
Escolas, ensino de história e identidades em tempos de ditadura militar	Silveira, Marise da	Souza, Susana Bleil de	História	UFRGS	Tese	2009
O ensino de Estudos Sociais no Brasil: das conexões naturais à integração pela via do autoritarismo (1930-1970)	Nascimento, Thiago Rodrigues	Soares, Jefferson Soares da Costa	Educação – graduado em História	PUC-Rio	Tese	2019

Quadro 1 – Revisão de literatura – teses e dissertações

(conclusão)

Título	Autor	Orientador	PPG	Instituição	Tipo	Ano
A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas: narrativas de professores de Estudos Sociais e de História graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul	Chala, Ânia	Dóris Bittencourt Almeida	Memória Social e Bens Culturais – graduada em História	La Salle	Tese	2019
Práticas pedagógicas de professores de história durante o Regime Militar em Santa Maria, RS, (1964-1985)	Cerezer, Osvaldo Mariott	Cunha, Jorge Luiz da	Educação – graduado em História	UFSM	Dissertação	2002
Discursos sobre o ensino da disciplina de educação moral e cívica em Pernambuco: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985).	Costa, Alexsandro Barbosa da	Aurenéa Maria de Oliveira	Educação – graduado em Educação Física	UFPE	Dissertação	2016
O ensino de filosofia no colégio Manoel Ribas entre os anos 1979 e 1989: diários de classe e experiências de professoras	Fontoura, Sandra Isabel da Silva	Tomazetti, Elisete Medianeira	Educação – graduada em Filosofia	UFSM	Dissertação	2022

Fonte: organização da autora

Destaco, em primeiro lugar, os trabalhos sobre a história do ensino de História. Silveira (2009), por exemplo, discute a inclusão e a exclusão dos conteúdos de História da América Latina nos programas curriculares, analisando a construção de uma identidade latino-americana na política educacional dos governos militares. Já as continuidades e rupturas no ensino de humanidades, com a implantação e a manutenção da disciplina de Estudos Sociais na educação brasileira, são abordadas pelo historiador Nascimento (2019). Ambos se utilizam de fontes documentais, como legislação educacional, livros, artigos e pareceres, mas nenhum desses estudos — ambos oriundos de programas de pós-graduação em História — utilizou os diários de classe como fonte. Esse tipo de vestígio histórico foi empregado no trabalho de Fontoura (2022), do PPG em Educação, que investiga o ensino de Filosofia no Colégio Manoel Ribas, localizado em Santa Maria/RS, por meio dos diários e da História Oral.

A memória dos professores sobre a prática docente nesse período está presente em quase todas as dissertações e teses, com técnicas de História Oral tendo sido utilizadas para investigar o ensino de História, Estudos Sociais, Moral e Cívica e Filosofia. Os historiadores Chala (2019)

e Cerezer (2002), por meio de entrevistas, investigaram a constituição das relações de poder entre o autoritarismo militar brasileiro, em suas diferentes expressões, e as práticas pedagógicas de professores de História que atuaram em instituições de Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul, assim como as concepções sobre o ambiente social e político em que viveram. Costa (2016), por sua vez, analisou os discursos sobre o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica durante a Ditadura Civil-Militar (1972–1985), com o objetivo de compreender os processos de desenvolvimento acrítico e/ou insuficiente na formação educacional, além de observar processos de subversão a esse modelo.

Sobre o tópico das práticas de poder durante a Ditadura, Levandovski (2021) apuracom o Colégio Júlio de Castilhos, maior instituição escolar do estado do Rio Grande do Sul, foi alvo da repressão e vigilância na Ditadura Militar. Ele levantou os elementos ideológicos que embasaram a ação estatal em torno das instituições educativas, estabelecendo um estudo de caso sobre o cotidiano educativo do colégio. Sua investigação foi realizada principalmente por meio da *Revista de Ensino do RS* e dos fundos do Conselho de Segurança Nacional (CDN) e do Serviço Nacional de Informações (SNI), presentes no Arquivo Nacional.

Mesmo sendo de um período anterior ao recorte desta revisão bibliográfica, destaco a tese *Ensino de História e Nação na Propaganda do Milagre Econômico*, de Luiz Fernando Cerri (2000), por sua relevância. Cerri (2000) destaca o impacto dos processos não formais de ensino de História na formação da consciência histórica de um determinado grupo, apoiando-se em Agnes Heller, Marc Ferro e Antonio Gramsci para desenvolver a ideia de múltiplas consciências históricas, inerentes ao caráter humano. A partir da análise de propagandas em revistas de circulação nacional, ele discorre sobre o papel da publicidade em temáticas políticas ligadas à formação da consciência histórica e à possível construção da identidade nacional.

Posteriormente, em novembro de 2024, procurei ampliar a revisão bibliográfica com a inclusão de artigos de revistas científicas, tais como a *Revista Brasileira de História*, da ANPUH, a *Revista de História da Educação* e a *Revista Brasileira de História da Educação*. A busca revelou, mais uma vez, algo inesperado: encontrei apenas um único artigo sobre o tema aqui estudado. Em face do exposto, estendi a busca a revistas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, mas os resultados continuaram limitados a poucos artigos. Inclusive, os autores das teses e dissertações elencadas no Quadro 1 se repetem nos artigos de revistas científicas, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Revisão de literatura – artigos científicos

Título	Autor	Revista	PPG	Instituição	Ano
O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar	Elaine Lourenço	Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 97-120	Doutoranda	USP	2010
A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa	Bruno Rafael Machado Nascimento	Estação Científica. Macapá-AP, v. 6, n. 3, p. 29-39	Mestrando	UNIFAP	2016
O ensino de história na ditadura militar brasileira: por que ter medo da história?	Bruno Rafael Machado Nascimento	Revista Labirinto. Porto Velho-RO - v. 26, p. 391-406.	Mestrando	Idem	2017
O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais	Iêda Viana	Plural, São Paulo, v. 21.1, 2014, p. 9-30	Doutora	USP	2014
Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira	Antônio Simplicio de Almeida Neto	OPIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 56-76.	Doutor	UNIFESP	2014

Fonte: organização da autora

O artigo da doutora Iêda Viana, *O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais*, chamou muito a minha atenção. O foco da análise, realizada sob perspectiva da História Cultural, são as práticas escolares na área de Estudos Sociais realizadas no interior e no cotidiano de escolas municipais de Curitiba, mesmo diante das implicações da Lei 5.692/71. Foram identificados atos de resistência com “movimentos táticos” por meio da implantação de um projeto alternativo ao oficial, o Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração (1975-1985), embasado na obra do historiador Fernand Braudel.

Embora não houvesse uma repressão mais direta às escolas, como ocorria nas universidades, os professores de História da escola básica se sentiam vigiados nesse período (Lourenço, 2010). Mesmo assim, a maioria realizava pequenos atos de resistência ao sistema educacional vigente, como demonstrado no artigo de Elaine Lourenço (2010), que explora as práticas escolares e as concepções de ensino de docentes de São Paulo. Sua pesquisa está em consonância com o estudo realizado em Curitiba (Viana, 2014) e com o trabalho do historiador Antônio Almeida Neto, intitulado *Cultura escolar e o ensino de História em tempos de Ditadura Militar brasileira*.

Nesse estudo, Almeida Neto (2014) apresenta e discute a cultura escolar com foco no ensino de História durante a Ditadura Militar brasileira, fazendo isso a partir de um *corpus*

documental produzido no interior das escolas de São Paulo. O pesquisador parte do princípio de que o ensino de História ocorre em vários contextos no cotidiano escolar e explana a complexidade e a diversidade das respostas e das acomodações de docentes, diretores escolares e demais membros da comunidade escolar diante das imposições educacionais da época. Isso é por ele elucidado no seguinte trecho:

Verifica-se, desse modo, pela utilização do referido corpus documental, que a cultura escolar em tempos de ditadura militar no Brasil, notadamente no que se refere à disciplina escolar História, forjou acomodações, assimilações, simulacros, apropriações e subversões, revelando uma complexidade inaudita, presentes nas relações entre os diferentes sujeitos, suas representações e práticas, suas formas de organização e disciplina, nos usos do tempo e do espaço. (Neto, 2014, p. 20)

Dentre tantos exemplos de reformas educacionais e resistências de professores, é importante sublinhar o que Bruno Machado do Nascimento traz em seu artigo: “História é a única disciplina escolar que passa por intervenções diretas das autoridades de alto escalão e pelo interesse constante dos legisladores, o que revela sua grande relevância para o poder político” (Nascimento, 2017, p. 392). O autor afirma que o governo militar defendia o utilitarismo e tinha um objetivo de “formar o cidadão no espírito de passividade e obediência em relação àqueles cuja função social seria fazer política, portanto, os que resolveriam os problemas do Brasil” (Nascimento, 2016, p. 399). Para tal, esses mesmos governantes descaracterizaram a disciplina de História, formaram licenciaturas curtas e fundaram as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), objetivando difundir os ideais da “Revolução de 64”.

Esse panorama bibliográfico revela que, ainda em nossos tempos, emergem vestígios da Ditadura Civil-Militar em recordações de um passado idílico sobre as comemorações cívicas da Semana da Pátria (Chala, 2019), nas disciplinas de EMC e OSPB, e na representação de um passado em que a escola era segura, organizada e disciplinada. No entanto, as pesquisas demonstram outro cenário: a descaracterização do ensino de História e a desvalorização do profissional professor são marcas importantes do período ditatorial que ainda merecem reflexão, sobretudo pela continuidade dessas políticas nas constantes reformas educacionais e pela presença de alunos desse sistema educacional nas atuais salas de aula. É fato que os GOTs foram descontinuados pelo desgaste das políticas educacionais e pela descontinuidade do apoio financeiro internacional para suas oficinas e salas de trabalho, ou seja: o próprio sistema que orquestrou a construção desse modo educacional acabou sucateando a sua “revolução educacional”.

Apesar dos silenciamentos, das intervenções, das repressões, das descaracterizações e das censuras feitas pelo governo militar ao ensino de História, havia muitos docentes dissidentes e diversas formas de resistência. É fundamental ouvir a voz a esses sujeitos e trazer à discussão as pequenas práticas do cotidiano escolar consideradas “subversivas” ao sistema de ensino dos militares, a fim de contribuir para o fortalecimento das identidades dos professores de História e promove o reconhecimento de suas contribuições para a formação de uma consciência histórica e de um cidadão emancipado.

No entanto, a própria revisão bibliográfica corroborou a percepção de que ainda existem poucos estudos dedicados ao ensino de História no período do regime da Ditadura Civil-Militar no Brasil. A escassez de artigos, dissertações e teses também foi percebida por Viana (2014) e Nascimento (2016). Passada uma década, o cenário segue o mesmo, o que reforça a necessidade desta pesquisa e de outras futuras para ampliar o debate sobre como o ensino de História foi conduzido nesse período e sobre a formação da consciência histórica em nosso país.

Diante de tal cenário, indaguei-me sobre qual seria motivo dessa escassez de pesquisas sobre o ensino de História durante o período ditatorial. Para levantar algumas hipóteses, é necessário recorrer à teoria. A historiadora brasileira Sandra Jatahy Pesavento (2008) explana que, até o final dos anos 1980 — período em que nasci —, a historiografia brasileira era amplamente dominada por uma postura marxista. O materialismo histórico, representado por autores como Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré, buscava interpretar a realidade brasileira, especialmente a que emergiu após o golpe militar de 1964.

Com a abertura política, algumas universidades brasileiras começaram, a partir da década de 1990, a abrigar historiadores inspirados na Escola dos Annales, especialmente no que diz respeito às vertentes econômicas e estruturais da segunda geração. Paralelamente, esses pesquisadores dividiam espaço com uma maioria estudiosos de formação materialista e com outros ainda vinculados a práticas da historiografia positivista. Ou seja: até o final do século XX, questões como o exercício profissional do professor de História e suas práticas pedagógicas não figuravam entre os principais temas debatidos pelos historiadores brasileiros.

Apenas com a introdução da Nova História Cultural, no início do século XXI, essas temáticas começaram a ganhar maior visibilidade. Consequentemente, muitos dos historiadores que atualmente exploram essas questões foram formados no mesmo período em que iniciei minha trajetória acadêmica, o que revela a pertinência crescente do debate impulsionado pelos aportes teóricos da História Cultural.

A chamada Nova História Cultural — que, doravante, passo a referir apenas como História Cultural — parte da concepção de que cultura consiste em um conjunto de significados

partilhados e construídos pelos sujeitos históricos para compreender o mundo e a realidade (Pesavento, 2008). Nesse sentido, o processo histórico, para além dos aspectos político-econômicos, precisa considerar também as dimensões culturais. De maneira clara e didática, o historiador britânico Peter Burke explica que a virada da História Cultural se dá por meio da análise das práticas sociais. Em suas palavras, trata-se da “história das práticas religiosas e não da teologia, história da fala e não da linguística, história do experimento e não da teoria científica” (Burke, 2008, p. 78). Ou seja, as práticas dizem respeito à forma como os sujeitos interagem, de maneira concreta, com suas crenças, culturas e contextos históricos no cotidiano, de modo que essas práticas estão intimamente vinculadas a como os sujeitos pensam e vivenciam uma determinada cultura.

A investigação desses objetos exigiu uma abertura do conceito de fonte histórica, processo iniciado no século XX com os historiadores da Escola dos Annales (Burke, 1991). Essa ampliação permitiu não apenas o uso de novas fontes, mas a diversificação dos objetos de pesquisa e das abordagens teóricas empregadas nas investigações históricas. Burke (2008) explica que essa História Cultural se distingue por estar atenta a novos sujeitos, isto é, àqueles que não pertencem à elite, protagonizam o cotidiano e são detentores de um “saber-fazer”. Ela se volta à história de mulheres, crianças e demais sujeitos ordinários, nem sempre considerados nas análises históricas tradicionais. Além disso, há uma diversificação dos temas, como feitiçaria, carnaval, processo civilizatório, loucura, corpo, leitura, entre outros, que passam a ser analisados por meio de suas práticas e representações.

Como resultado desses novos problemas e objetos, os historiadores culturais passaram a incorporar outras fontes para além das tradicionais (como arquivos e documentos oficiais), a exemplo de fontes iconográficas, orais, materiais, literárias e até imateriais. Sendo assim, um novo olhar foi lançado sobre a própria noção de fonte, considerada como portadora de práticas e representações dos sujeitos do passado, o que exige múltiplos ângulos de análise. Essas novas perspectivas não apenas ampliam o leque de fontes e problemas, como também transformam a maneira de interpretar até mesmo os objetos mais tradicionais da investigação histórica.

Em seu artigo à revista *Annales*, Roger Chartier (1991), historiador francês fundamental para os estudos da História Cultural, apresenta três mudanças na pesquisa em História a partir dessa vertente: (I) abandono de grandes narrativas; (II) superação das peculiaridades regionais, com ampliação do olhar para um contexto globalizante; e (III) não delimitação a um grupo social específico, reconhecendo a existência de múltiplas realidades de uma comunidade local. Esses preceitos dialogam com esta dissertação uma vez que não buscamos aqui realizar um grande inventário de fatos, mas entender práticas em um espaço particular, o Ginásio Estadual

Imigrante. Por conseguinte, a presente pesquisa analisa as práticas de diferentes professores de uma escola em área quase rural (no recorte temporal da pesquisa) de Caxias do Sul/RS, uma cidade viticultora em processo de industrialização que recebe diferentes públicos para compor seu corpo discente, como filhos de produtores de uva, de comerciantes, de metalúrgicos, de famílias abastadas e de outras com poucas condições financeiras, o que forma uma comunidade escolar diversa. No entanto, a atenção não se restringe ao local, pois também se observa como os “modos de funcionamentos escolares” (Chartier, 1991, p. 174) foram impactados pela promulgação da Lei nº 5.692/1971, implementada durante o Regime Civil-Militar e alinhada a tendências econômicas globais. Assim como Burke (2008) e Chartier (1991), considero a ideia de que os seres humanos não têm impulsos idênticos, distanciando-me de uma ideia social determinista e estruturante — mesmo que esses sujeitos ignorem o que regula suas representações e ações.

Representação aqui é “entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga” (Chartier, 1991, p. 184). É através das representações que a História Cultural procura decifrar o passado, “tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (Pesavento, 2008, p. 42). Em outras palavras, a representação não é cópia do real, mas uma construção a partir dele, e a narrativa histórica confere significado a ela. As representações são, portanto, processos de significação e sentido.

A partir de Chartier (2002), podemos entender que as representações estão nas fontes do historiador, pois é nelas que os sujeitos externalizam ideias, valores, práticas ou identidades para serem percebidas pelos outros. As representações, segundo o autor, não são neutras e geram práticas que buscam impor uma autoridade em detrimento de outras, como vemos a seguir:

As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros. Produzem estratégias práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio. (Chartier, 2002, p.17).

Essas “lutas” são fundamentais para a construção das representações coletivas que, conforme compreendidas por Chartier (2002), são esquemas interiorizados pelos sujeitos, que não são imparciais, e construídos através das lutas de representações e práticas concretas. Os grupos constroem narrativas com seu entendimento sobre o mundo a partir de símbolos e

discursos e competem com outros grupos para impor tais narrativas, moldando comportamentos individuais e coletivos. Um exemplo disso no contemporâneo são as lutas dos ambientalistas contra o aquecimento global. Na prática da sala de aula, por exemplo, conforme visto na revisão bibliográfica (Lourenço, 2010; Neto, 2014; Viana, 2014) em que alguns professores desafiavam de forma velada o discurso oficial do regime civil-militar, utilizando estratégias que renunciavam o regime de historicidade do governo para construir um saber histórico mais crítico e emancipatório.

Ao lado disto, Chartier (1991) usa-se do conceito foucaultiano de “apropriação social dos discursos” como um dos procedimentos maiores através dos quais os discursos são denominados e confiscados pelos indivíduos ou instituições que se arrogam o controle exclusivo sobre eles. Isto é, pensando no tempo histórico do objeto dessa pesquisa, as leis educacionais e os discursos da ditadura não foram aplicados em sua totalidade. Estes foram apropriados primeiramente pela instituição e comunidade, por seguinte pelo professor e após volta a ser reapropriado pelo aluno e comunidade. Apropriação, na perspectiva de Chartier (2000), visa uma história social dos usos e das interpretações, pois cada indivíduo o entende segundo sobre sua ótica de vida.

Sendo assim, criaram-se no Brasil diversas interpretações sobre o período entre a destituição do presidente João Goulart e o início do governo de José Sarney, isto é, de 1964 a 1985. Segundo Delgado (2004), entre as interpretações estruturalistas que enfatizam o caráter preventivo da intervenção civil e militar e aquelas privilegiam a versão conspiratória, há também versões que valorizam os acontecimentos pré-1964, como a destituição de Jânio Quadros, com destaque para a falta de compromisso com a democracia, tanto dos segmentos de esquerda quanto de direita.

Por conta dessas várias interpretações e representações, esse período ganhou, deste 1964, diversos nomes, como os lembrados por Carlos Fico (2017): “ditadura de Castelo Branco”, “Golpe de Estado de 1964”, “aparelho burocrático militar” ou “ditadura empresarial-militar”. Neste estudo, usarei o termo “Ditadura Civil-Militar”, adotado desde a década de 1980. Daniel Aarão Reis Filho (2015) acredita que esse termo seja adequado porque a cadeira da presidência fora ocupada apenas por militares, tendo havido grande apoio e vantagens de uma camada de elite civil ligada a segmentos empresariais.

Trata-se, portanto, segundo Carlos Fico (2015), de um regime autoritário instaurado em 1964 e caracterizado pela concentração de poder nas mãos das Forças Armadas, pela supressão de liberdades civis, pela censura, pela repressão a opositores políticos e pelo uso institucionalizado de práticas violentas, como tortura e desaparecimentos forçados. Além disso,

o regime buscava se legitimar por meio de uma propaganda oficial que exaltava um nacionalismo ufanista e promovia a imagem de um país em progresso, ao mesmo tempo em que ocultava as violações de direitos humanos e a ausência de democracia.

Esse cenário da Ditadura Civil-Militar impactou a realidade educacional brasileira, afetando seus métodos de ensino, os materiais didáticos, a relação entre alunos e professores, os rituais escolares e até mesmo a ideia sobre o objetivo da instituição escolar diante da sociedade. Para entender toda essa complexidade, Magalhães (2004) defende que devemos considerar as ideias e representações existentes sobre a instituição escolar e como as pessoas interagem com ela. Para fazer isso, podemos usar um modelo com três pontos principais — materialidade, representação e apropriação — e analisar essas interações a partir de diferentes perspectivas. Chervel (1990) acrescenta que o ensino escolar não consiste apenas em aprender conteúdos, sendo um processo estruturado para também atingir objetivos sociais e culturais, tal como foi usado no contexto deste estudo.

Dessa forma, a escola não deve ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas como uma instituição que molda e, simultaneamente, é moldada pelo contexto histórico e social em que está inserida. Se, por um lado, as diretrizes impostas pela Ditadura Civil-Militar buscavam orientar o ensino para a formação de cidadãos alinhados ao regime, por outro, as práticas escolares cotidianas nem sempre correspondiam a essas intenções de maneira plena. Portanto, compreender a escola nesse período exige uma abordagem que considere não apenas as políticas educacionais formais, mas também as interações, as resistências e as apropriações realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, “o contexto sociocultural em que vivem os sujeitos que atuam na instituição e que a formam, que dão sentido às práticas e às normas de instituição e funcionamento da mesma” (Luchese, 2018, p. 58), deve ser considerado como elemento central na análise das práticas escolares. As singularidades das instituições são peças fundamentais de um quebra-cabeça mais amplo que visa compreender a realidade educacional e sua historicidade. A escola não é um espaço isolado, mas um ambiente permeado por múltiplos fatores — culturais, políticos e sociais —, razão pela qual a análise histórica de sua trajetória deve contemplar todas essas dimensões, a fim de que tenhamos uma compreensão mais aprofundada do papel da escola na sociedade.

Um exemplo claro dessa relação entre contexto histórico e estrutura educacional pode ser observado no surgimento dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs). De acordo com Bizzocchi (2022), em 1968, o governo federal criou os GOTs em vários estados com o objetivo

de oferecer uma formação escolar que preparasse jovens diretamente para o mercado de trabalho, numa lógica de desenvolvimento econômico. Conforme a tese de Bizzocchi (2022), os GOTs foram elaborados na mente do professor Gildásio Amado, então diretor da Diretoria de Ensino Secundário (DES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com base em algumas experiências internacionais por ele observadas, principalmente durante o início da década de 1950 em viagens feitas à Europa.

Sob a justificativa de ser uma escola democrática que visava ao aceso universal sem distinção, implementou uma função terminal a esse nível de ensino. Nas décadas de 1960 e 1970, como etapa do ensino que corresponde às séries finais do Ensino Fundamental de hoje, esses ginásios foram remodelados como parte de um projeto alinhado aos interesses do governo militar e dos Estados Unidos, conforme os acordos MEC-USAID, refletindo as necessidades econômicas e políticas daquele período.

Segundo Francisco Souza (2019), um dos principais objetivos desses ginásios era a descoberta de aptidões dos alunos, com foco em uma educação profissionalizante que atendesse às demandas do capital à medida que o país se industrializava. A Lei 5.692/71, ao estabelecer que "o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização[sic], qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Art. 1º), reflete a lógica de uma educação tecnicista voltada para a qualificação da mão de obra. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, focando na formação de trabalhadores aptos a impulsionar a expansão da indústria brasileira em benefício dos empresários aliados a este regime civil-miliar.

Para atingir esses objetivos, a Lei 5.692/71 previa, no seu Art. 4º, que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada”; já o seu Art. 5º fixava “a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional”. Dessa maneira, os GOTs ofereciam cursos como Técnicas Comerciais, Contabilidade, Técnicas Industriais, Carpintaria entre outros que atendessem às funções burocráticas, comerciais e práticas da indústria e da construção civil. Ao lado disso, também havia cursos de Saúde e Higiene e “Educação para o Lar”, voltados para o público feminino.

Nesse período, o ensino de História deveria estar em consonância ao regime instalado em 1964 — ao menos no papel. No entanto, historicamente, muitas vezes a disciplina serviu ao aparelho do Estado e às expectativas da elite da época. Inicialmente, no século XIX, quando o objetivo era aprender a “ler, escrever e contar”, os professores eram recomendados utilizar, para

o ensino de leitura, textos sobre a História do Brasil que fortificassem “os deveres com a Pátria e seus governantes” (Bittencourt, 2005, p. 61). O sentido de civilização incluía a preservação de valores da ordem e do progresso, situando cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Seu discurso no século XIX exaltava as belezas naturais da terra, a “gente mestiça risonha e pacífica”, os desbravamentos dos portugueses e a cristianização; havia um projeto de homogeneização da cultura, com os olhos voltados à Europa e uma elite branca (Bittencourt, 2005, p. 65). Ainda hoje, embora com menor intensidade, o currículo do ensino de História ainda atende a esse princípio.

Já nos anos 1930, imigrantes anarquistas tinham o seu próprio projeto de escola, colocando-se contra um projeto exacerbado de culto ao patriotismo, que levou à Primeira Guerra Mundial. Em contrapartida, o governo Vargas desejava uma formação nacionalista e patriótica, consolidando o culto a heróis nacionais nas aulas e nas festas cívicas, o que ocasionou o fechamento das escolas anarquistas (Bittencourt, 2005).

Circe Bittencourt (2005) afirma que a memorização era a principal metodologia de ensino até metade do século XX, sendo comum punições com castigos físicos, como a palmatória, à falha da memória de alunos. O sucesso escolar era marcado pela capacidade de memorizar, mas é necessário situar essa prática historicamente: na época, a sociedade brasileira estava marcada pela cultura oral¹ e, até então, as histórias eram narradas oralmente nas fazendas nos fins de tarde, repetidas muitas vezes, como nas tradições africanas.

Durante a Ditadura Civil-Militar, a área das Ciências Humanas sofreu intervenções diretas dos altos escalões do poder e recebeu atenção ativa por parte do Legislativo, o que evidencia a força simbólica e formativa atribuída a esse campo do saber — especialmente à disciplina de História. Um dos reflexos desse controle ideológico foi o Decreto-Lei nº 869, de 1969, resultante do Ato Institucional nº 5 (AI-5), considerado o mais repressivo dos atos institucionais. Esse decreto tornou obrigatórias as disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), com o objetivo de propagar os ideais do regime e promover a doutrinação da população. Já o Parecer nº 853/71, que estabelecia as diretrizes da Lei 5.692/71 no que tange ao núcleo comum, instituiu a criação da disciplina Estudos Sociais, enfraquecendo e descaracterizando as áreas de História e Geografia, cujos conteúdos foram dissolvidos em um formato mais genérico e funcionalista.

¹ Peter Burke (2025) declarou que a educação brasileira ainda é muito baseada na oralidade, o que tem sido uma vantagem nos tempos atuais face às mudanças na cultura escrita. A conferência foi proferida por Peter Burke em 5 de maio de 2025, durante a abertura do 7º Seminário Brasileiro de Edição Universitária e Acadêmica, promovido pela Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU), sediado na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Segundo Nascimento (2017, p. 399), “a ideia era formar o cidadão no espírito de passividade e obediência em relação àqueles cuja função social seria fazer política, portanto, os que resolveriam os problemas do Brasil”. Dessa forma, o governo difundiu a ideia de que o país caminhava rumo a um futuro próspero e seguro, mas que essa trajetória dependeria da união nacional em torno do cumprimento das leis, da obediência e do trabalho disciplinado.

Após essa explanação, é pertinente destacar que, metodologicamente, esta pesquisa adota a abordagem da pesquisa documental histórica, tendo como foco o acervo do Colégio Estadual Imigrante. A documentação foi encontrada dispersa em diferentes espaços da escola, reflexo das sucessivas mudanças físicas da instituição ao longo dos anos. Atualmente, esses documentos estão armazenados em três principais locais: na secretaria, com os documentos de uso mais corrente; na sala denominada “passivo”, que abriga o acervo menos utilizado na rotina administrativa; e em duas salas sem função específica, onde se encontrava o acervo mais antigo. Este último local, por muito tempo negligenciado pela memória institucional, levou tempo até ser localizado.

A documentação mais antiga em suporte papel se encontra, em grande parte, deteriorada ou incompleta. Uma das principais dificuldades enfrentadas na condução de pesquisas dessa natureza reside justamente na precariedade da preservação dos arquivos escolares, especialmente daqueles produzidos pela própria comunidade escolar. O acervo da escola em questão está exposto a condições inadequadas de armazenamento, como umidade, poeira e presença de pragas. Entre atas de admissão, registros de efetividade e quadros de professores, os documentos que mais desapareceram foram os diários de classe dos docentes. Por outro lado, o acervo fotográfico é um diferencial, por estar relativamente amplo e organizado.

Barros (2019) sinaliza que “as fontes históricas estão situadas no cerne da metodologia da História”, uma vez que permitem que o historiador interprete sujeitos e processos do passado que ressoam no presente. Com o objetivo de atender aos dois primeiros propósitos desta pesquisa — examinar as políticas educacionais durante a Ditadura Civil-Militar e suas possíveis repercussões no Ensino de História e identificar as diferentes apropriações diante das pressões políticas e sociais do regime —, busco interpretar fontes escritas, que serão confrontadas com fontes orais e visuais.

O corpus documental escrito inclui, além da documentação escolar, matérias publicadas no jornal *O Pioneiro*, o principal periódico impresso de Caxias do Sul, em busca de mais informações sobre os professores que trabalharam na instituição na época da pesquisa².

² Essas informações constam no Quadro 6, no capítulo 2.

Também são analisadas diretrizes educacionais, como a Lei nº 5.692/71; decretos estaduais e federais, entre eles o Parecer nº 853/71 e o Decreto-Lei nº 869/69; além de registros no *Diário Oficial* referentes às mudanças na classificação institucional da escola. Para a análise das práticas de escrita e das fontes textuais, este estudo se fundamenta nos trabalhos de Chartier (1991; 2002), Barros (2019) e Tânia De Luca (2010).

Chartier (1991) alerta que o estudo crítico das fontes deve ir além da análise do texto em si, atentando para a história do objeto que veicula a comunicação escrita, bem como para as formas de uso desse objeto, seus múltiplos significados e apropriações. Ou seja, é preciso considerar que os escritos produzidos pelo Estado ou pela União — documentos que expressam a visão do regime civil-militar — diferem daqueles produzidos na rotina do professor, nos quais há interpretação e apropriação do discurso oficial. O historiador francês também adverte que é necessário ser cauteloso diante das mudanças de suporte, pois o texto perde seu estatuto de ineditismo, o que pode alterar sua significação — algo que frequentemente ocorre com diários de classe “passados a limpo”, como se pode perceber pela estética, pelas cores das canetas, pelas mudanças na caligrafia, entre outros detalhes. Em relação aos jornais, é essencial estar “cuidadosamente atento ao grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos.” (De Luca, 2010, p. 140).

O terceiro objetivo pretende investigar o contexto e o conteúdo das fotografias por meio de técnicas da História Visual, com o intuito de compreender melhor o ambiente escolar, as práticas pedagógicas, as relações sociais e a cultura escolar durante o período, com alicerce nas contribuições de Ulpiano de Meneses (2003) e Peter Burke (2004) e no artigo de Solange Lima e Vânia Carvalho (2009). Como mencionado, os álbuns fotográficos se encontram em bom estado, pois estão armazenados em local privilegiado de conservação — o que já nos oferece pistas sobre qual memória a comunidade escolar deseja preservar. É por meio dessas imagens que podemos observar as representações do cotidiano para além do documento escrito, que poderia ser lido por um funcionário do governo. Trato esses álbuns como minha principal série documental da escola, por serem os mais completos e por possibilitarem a visualização de repetições e padrões da cultura escolar.

Como defende Ulpiano (2003), as imagens aqui não são tratadas como ilustração dos argumentos e conclusões; uma cuidadosa análise das fotografias e das imagens é feita levando em consideração seus usos ideológicos, sociais e culturais, já que a imagem tem alto potencial cognitivo e é um objeto ativo na sociedade. Isto porque, como aponta Burke (2004), todo fotógrafo se sente livre para selecionar o tema da fotografia, a moldura, as lentes, a emulsão e

a emoção de acordo com sua sensibilidade, como se estivesse a pintar um quadro. Eles organizam as pessoas, orientando o posicionamento de seu corpo, suas mãos, seu rosto e o que levam consigo. É por isso que a fotografia nunca é evidência do que houve, mas a própria história, a representação, o objeto que traz em si algo do mundo no qual ela foi produzida. Para Solange Lima e Vânia Carvalho (2009), a fotografia se constitui como um discurso, pois não é algo natural, mas sim cultural, de modo que seu código precisa, portanto, ser aprendido. Sendo assim, podemos considerar a fotografia como parte atuante na reprodução de um sistema.

Em paralelo ao estudo dessa documentação, realizei entrevistas semiestruturadas junto a ex-professores e ex-alunos que fizeram parte da comunidade escolar do Ginásio Estadual Imigrante. Entre a seleção desses sujeitos históricos que forneceram seus relatos, temos uma ex-professora e três ex-alunos, contemplando ambos os gêneros. Quanto aos ex-alunos, optei pela seleção daqueles que permaneceram vinculados à comunidade escolar Imigrante e continuaram residindo nas redondezas. Antes da realização das entrevistas, examinei as fichas escolares desses ex-alunos, considerando notas e resultados a fim de incluir participantes com diferentes níveis de desempenho escolar. No Quadro 3, são apresentadas mais informações sobre os entrevistados.

Quadro 3 – Membros da comunidade Imigrante entrevistados

Nome do(a) entrevistado(a)	Função Social na Escola
Carmelinda Turmina	Professora de História entre 1974 e 1983. Não mora perto da escola. Foi localizada por uma ex-professora do Imigrante, Cecil Zinani, que era minha conhecida.
Emara Formehl	Aluna da escola entre 1971 e 1974. Cumpru até a terceira série do ginásial, repetindo de ano quando se transferiu para o noturno devido ao trabalho. Foi mãe de aluna nas décadas de 1990 e 2000. Em 2006, retornou à escola como secretária e segue até a entrega desta dissertação. Mora nas proximidades da escola.
Eneo Machado	Aluno da escola entre 1970 e c.1973, tendo evadido esporadicamente. Não foi possível precisar sua formação pelas entrevistas e documentos escolares. Aparentemente, não avançou da primeira série do ginásial. Estudava no noturno por estar trabalhando. Permaneceu ligado à comunidade quando a neta, Emily Machado, estudou na instituição. Mora nas redondezas da escola.
Gilmar Dossin	Aluno na escola entre 1971 e 1977, realizando todas as séries do ginásial e 2º grau com sucesso, não sendo necessário trabalhar formalmente. Foi meu colega no Imigrante como professor de Educação Física nos anos 2000 e 2010. Permanece vinculado à escola, visitando ex-colegas amigos de tempos em tempos na instituição. Mora perto da escola.

Fonte: organização da autora

No que tange às fontes orais, utilizei as abordagens de Thompson (1998) e Verena Alberti (2010). Conforme Thompson (1998), a história oral permite o contato com experiências, percepções e memórias que frequentemente não estão registradas em outros tipos de

documentos escritos. A análise dessa fonte, conforme discorre Verena Alberti (2010), deve considerar que a entrevista constitui uma situação não natural, o que influencia tanto a escolha das memórias quanto a forma como o sujeito deseja representá-las a partir da relação que estabelece com o entrevistador.

A análise das memórias dos entrevistados se apoia na perspectiva de Pollak (1989), para quem a memória individual está sempre inscrita em quadros sociais e compartilhada por meio de grupos aos quais os sujeitos pertencem. Assim, as lembranças evocadas pelos ex-alunos e pela ex-professora não constituem apenas recordações pessoais, pois são estruturadas por referências coletivas — normas escolares, rituais, relações de poder e experiências geracionais. Ao mesmo tempo, Pollak (1989) destaca que toda memória é seletiva, marcada por esquecimentos naturais ou intencionais, bem como por silêncios que emergem diante de temas sensíveis, especialmente quando se trata de contextos autoritários. Desse modo, os relatos recolhidos expressam tanto o que pode ser dito quanto aquilo que permanece nas margens do discurso, revelando tensões entre memórias oficiais da instituição e memórias subterrâneas preservadas pelos sujeitos. Considerar esses elementos permite compreender, além do conteúdo das narrativas, os modos que os sujeitos escolhem para produzir a narrativas (chistes, risos, pausas, omissões, desvios ênfases etc.). O entrevistado se torna um narrador da História, moldando e negociando suas memórias no presente e com o historiador entrevistador.

A técnica escolhida para a coleta dos depoimentos foi a entrevista semiestruturada presencial, cujo roteiro se encontra no Apêndice A, realizada nas dependências da escola ou na residência do depoente. Embora haja perguntas previamente elaboradas, o objetivo principal é proporcionar um ambiente acolhedor ao entrevistado, garantindo-lhe liberdade para se expressar e relatar aquilo que considera importante, memorável e digno de registro dentro da relação construída entre pesquisador e depoente. O roteiro está estruturado em blocos temáticos: inicialmente, busca-se estimular o acesso às memórias sobre o Ginásio Estadual Imigrante; em seguida, abordam-se as experiências vividas na escola; posteriormente, discute-se o ensino de História; e, por fim, realiza-se o encerramento da entrevista. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se encontra no Apêndice B.

Por fim, atendendo ao quarto e último objetivo desta pesquisa, pretendo organizar parte do esse acervo documental, contribuindo para a preservação da história escolar. Para isso, o acervo da escola referente ao período de 1968 a 1974 — período em que a instituição fora um ginásio — teve destinação prevista para o Arquivo Municipal Spadari Adami. Essa transferência foi pensada devido às necessidades da escola, que então não dispunha de estrutura para um tratamento adequado do acervo e sua preservação, estando sujeito a ferrugem, pragas, umidade

e falhas humanas no manuseio. Feitas as negociações por meio de carta (Apêndice C), a comunidade escolar, junto com a 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE-RS), optou por ser a guardiã da documentação, pois é sua produtora, o que facilita o acesso e o manuseio do acervo pelos membros da comunidade, inclusive ex-alunos.

Felizmente, no segundo semestre de 2025, a escola foi contemplada com reformas estruturais significativas realizadas pelo governo estadual, garantindo proteção contra infiltrações. Assim, a documentação referente ao período de 1968 a 1974 será higienizada, classificada, terá seus metais corrosivos removidos e receberá identificação adequada em caixas neutras. Todo o material será armazenado em um único armário, separado de outras fases da escola, em uma sala com relativa estabilidade térmica e protegida de infiltrações. Esse cuidado será feito em conjunto com a comunidade escolar, incluindo a secretária — uma das entrevistadas deste estudo —, que manifestou disposição para colaborar com o processo de preservação e guarda da documentação histórica.

No Quadro 4, é possível visualizar tanto o acervo encontrado para esta pesquisa quanto aquele que, a princípio, seria doado ao Arquivo. O recorte que julguei interessante para a doação foi desde a inauguração da escola até o fim do período ginasial. Permanece, então, nas dependências da escola, a documentação referente ao período posterior ao ano de 1975, momento que a escola passa a ser denominada Escola Estadual de 1º e 2º Grau Imigrante.

Quadro 4 – Acervo escolar (1968 a 1974) localizado:

(continua)

Agrupamento	Identificação na escola	Período	Conteúdo
Saco com folhas	Planos Especiais de trabalho do professor	1968	Documento relatando número de aulas anuais e nome do professor, sem definição de planejamento de conteúdo
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Registro de folha de frequência	1º semestre 1º turno 1971	Diários do professor, com disciplinas diversas, diurno, mensal. Turmas de 2º e 3º ano do ginasial
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Registro de folha de frequência	1º semestre 2º turno 1971	Diários do professor, com disciplinas diversas, diurno, mensal. Turmas de 1º e 4º ano do ginasial
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Registro de folha de frequência	1º semestre 3º turno 1971	Diários do professor, com disciplinas diversas, diurno, mensal. Turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano do ginasial
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Registro de folha de frequência	2º semestre 1º, 2º e 3º turno 1971	Diários do professor, com disciplinas diversas, diurno, mensal. Turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano do ginasial

Quadro 5 – Acervo escolar (1968 a 1974) localizado:

(continua)

Agrupamento	Identificação na escola	Período	Conteúdo
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Registro de folha de frequência	Outubro 1º, 2º e 3º turno 1971	Diários do professor, com disciplinas diversas, diurno, mensal. Turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano do ginásial
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Registro de folha de frequência	----- 1º turno 1973	Diários do professor, com disciplinas diversas, diurno, mensal. Turmas de 3º e 4º ano do ginásial diurno
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Registro de folha de frequência	3º e 4º bimestre 6ª e 7ª série 1973	Diários do professor, com disciplinas diversas, diurno, mensal. Turmas de 6ª e 7ª série do primeiro grau
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Registro de folha de frequência	Anual 3º turno 1973	Diários do professor, com disciplinas diversas, diurno, mensal. Turmas de 3º e 4º ano do ginásial
Saco com folhas	Folhas de frequência de Recuperação Final	1973	Diários de frequência de Recuperação Final
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Decimal da documentação	1968 – 1980	Documentos sobre o Histórico, Patrimônio e o funcionamento administrativo
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Resoluções, estudos, subsídios e documentos	Década de 1970	Resoluções e pareceres dos procedimentos pedagógicos
Livro de capa dura	Termo de Posse	1968 – 1970	Documentos sobre a posse de cargo como professor ou funcionário no GEI
Álbum fotográfico com páginas adesivas revestidas por plástico transparente e capa dura vermelha	1	1968 – 1972	Coleção de fotografias diversas com pequenas identificações de data ou evento
Fichário capa mole azul	Sem identificação	1968 – 1975	Coleção de fotografias diversas coladas em papel com pequenas identificações de data ou evento
Álbum fotográfico com páginas adesivas revestidas por plástico transparente e capa dura verde	Sem identificação	1972 – 1975	Coleção de fotografias diversas coladas em papel com pequenas identificações de data ou evento
Álbum fotográfico com páginas adesivas revestidas por plástico transparente e capa dura azul	5	1972 – 1975	Coleção de fotografias diversas coladas em papel com pequenas identificações de data ou evento
Álbum fotográfico com páginas adesivas revestidas por plástico transparente e capa dura azul	Clube de Artesanato	1970-1974	Coleção de fotografias de atividades do clube de artesanato com pequenas identificações de data ou evento. Há alguns recortes de jornal com notícias referente ao trabalho dos alunos

Quadro 6 – Acervo escolar (1968 a 1974) localizado:

(conclusão)

Agrupamento	Identificação na escola	Período	Conteúdo
Álbum fotográfico com páginas adesivas revestidas por plástico transparente e capa dura azul	Clube de Artesanato	1970-1974	Coleção de fotografias de atividades do clube de artesanato com pequenas identificações de data ou evento. Há alguns recortes de jornal com notícias referente ao trabalho dos alunos
Álbum fotográfico com páginas adesivas revestidas por plástico transparente e capa dura marrom	Clube de Artesanato	1975	Coleção de fotografias de atividades do clube de artesanato com pequenas identificações de data ou evento. Há alguns recortes de jornal com notícias referente ao trabalho dos alunos
Álbum fotográfico com páginas adesivas revestidas por plástico transparente e capa dura azul	3	1975 – 1976	Coleção de fotografias diversas coladas em papel com pequenas identificações de data ou evento
Termo de Posses	1968 – 1974	1968 – 1974	Contém os termos de posse de funcionários e professores
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	Plano e Regimentos Escolar	1975 (1968)	Contém o regimento que torna a instituição em escola de 1º e 2º grau, porém também contém cópias do regimento de 1968
Fichário com aro de metal e capa cartonada e encapada com plástico	SB Relações Públicas	1968 – 1977	Relatórios de atividades esportivas, artísticas, excursões, visitas técnicas dentro da cidade e programação de datas cívicas. Contém também um livro de “Planejamento Educacional Integrado”, onde menciona o que deve ser ensinado nas disciplinas e contém tabelas a preencher que estão em branco. Este sem data.
Caixa de papel	Plantas	1971 – presente	Contém as plantas das reformas e anexações da escola, parte estrutural assim como parte hidráulica e elétrica

Fonte: organização da autora

A estrutura desta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo que os três centrais (Capítulos 2, 3 e 4) constituem o corpo analítico do trabalho.

Considerando as profundas transformações sociais e educacionais ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar, o Capítulo 2, intitulado “História do Ginásio Estadual Imigrante nos seus primeiros anos” se dedica à contextualização histórica da escola e do ensino de História no período do estudo. A partir do referencial teórico apresentado na introdução, serão abordadas as mudanças políticas, econômicas e sociais vivenciadas no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, com destaque para os reflexos desses processos em Caxias do Sul. Em seguida, será analisado o contexto educacional da época, com ênfase na história dos ginásios e nas políticas educacionais implementadas pelo regime autoritário. A trajetória do Ginásio Estadual Imigrante será reconstruída com base nas fontes apresentadas, buscando compreender como se deu a criação da instituição nos anos de repressão política, assim como a construção da identidade e da cultura escolar, atentando para como os sujeitos se apropriaram do espaço, do tempo e das normas do período.

Ponderando a relevância de ampliar o debate sobre como o ensino de História foi conduzido no período e como contribuiu para a formação crítica ou não, o Capítulo 3, “O Ensino de História entre Registros e Lembranças”, apresenta os resultados da investigação documental e da História Oral. A análise se organiza a partir de dois eixos: primeiro, a comparação dos registros de diferentes professores nos diários de classe, a fim de identificar variações na abordagem da disciplina frente às imposições do regime; em segundo, é feita uma leitura crítica das políticas educacionais da Ditadura e suas repercussões (ou não) no ensino de História.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas na preservação e na localização de arquivos escolares, o Capítulo 4, “Memória escolar em movimento: a construção de um acervo histórico”, descreve e analisa o processo de organização do acervo documental do Ginásio Estadual Imigrante, produto deste estudo, destacando as etapas de localização, separação, higienização e conservação. Esse capítulo visa não apenas relatar a experiência prática de preservação documental, mas também refletir sobre a importância da memória escolar e o papel do pesquisador na valorização e na salvaguarda de acervos institucionais, especialmente aqueles produzidos por comunidades escolares.

Ao final, no Capítulo 5, “Considerações Finais”, apresento um balanço das principais conclusões do estudo realizado, retomando os objetivos iniciais e destacando o que foi possível compreender sobre o ensino de História durante o Regime Civil-Militar, em especial no Ginásio Estadual Imigrante (1968-1975), de forma a responder ao problema de pesquisa. Também indico os limites e as dificuldades da pesquisa. Por fim, faço uma indicação dos caminhos que se desdobram para a continuidade da investigação, tanto no campo da História quanto Educação,

para a valorização da memória escolar, preservação de documentos e percursos sobre as práticas do ensino de História.

2 HISTÓRIA DO GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE NOS SEUS PRIMEIROS ANOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto histórico no qual o Ginásio Estadual Imigrante foi criado e atuou em seus primeiros anos, especialmente entre 1968 e 1975, período estudado nesta pesquisa. Para isso, contextualizo as condições políticas, econômicas, sociais e educacionais do Brasil e da cidade de Caxias do Sul/RS durante a Ditadura Civil-Militar, de modo a compreender como esse cenário repercutiu nas políticas educacionais e, consequentemente, no ensino de História nas escolas públicas.

A primeira seção (2.1) trata brevemente dos contextos histórico, político e educacional da Ditadura Civil-Militar, analisando como o regime autoritário interferiu na organização da educação brasileira, com destaque para o ensino de História. Em seguida, a segunda seção (2.2) apresenta a história do Ginásio Estadual Imigrante, com base em fontes documentais e orais. Inicialmente, abordo a inauguração da instituição, bem como suas dimensões de tempo e espaço; posteriormente, examino os sujeitos e as práticas que constituíam o cotidiano da escola. Ainda, são analisadas as lembranças da história do colégio nos primeiros anos após a inauguração, contextualizando a administração, os rituais escolares e disciplinares, as vestimentas, o pertencimento escolar e o empenho da comunidade no desenvolvimento da instituição.

Esta contextualização busca fornecer elementos para compreender de que forma o cotidiano escolar se relacionava (ou não) com as diretrizes oficiais impostas pelo regime militar e como a cultura escolar se constituiu nesse ambiente. Com isso, o capítulo pretende oferecer subsídios do contexto histórico-educacional para pensar o ensino de história no Ginásio Estadual Imigrante em tempos de Ditadura Civil-Militar, articulando o contexto político e educacional com a realidade de práticas e representações de uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul.

2.1 A DITADURA CIVIL-MILITAR E O CONTEXTO EDUCACIONAL

Entre 1964 e 1985, o Brasil viveu um período que, neste estudo, denominaremos de Ditadura Civil-Militar, por considerarmos a participação de elites civis aliadas aos militares no poder. Esse período foi marcado por autoritarismo, repressão, censura e propaganda conservadora. Como afirma a historiadora Sandra Pesavento (2008, p. 16), “tudo que foi, um dia, contado de uma forma, poderá ser contado de outra”. Por tal, trata-se de um momento histórico ainda bastante presente em nosso cotidiano, uma vez que muitas testemunhas desse

regime nos são contemporâneas. Além disso, as práticas e representações culturais manifestadas e construídas pelos diferentes grupos sociais durante esse período ainda repercutem na política, nos comportamentos e nas opiniões da sociedade brasileira, influenciando a forma como se interpreta a realidade passada e presente. Dessa forma, é necessário refletirmos sobre como esse contexto impactou profundamente a educação e as instituições escolares, afetando conteúdos, métodos pedagógicos, relações escolares e o papel social da escola, bem como suas práticas, seus rituais e seus simbolismos, transformando significados e valores sociais.

Esse período da história do Brasil se insere no contexto internacional de disputas ideológicas e econômicas da Guerra Fria, travadas entre o liberalismo capitalista dos Estados Unidos e o comunismo da União Soviética. Por se tratar de uma guerra de caráter ideológico, instrumentos como o controle da imprensa e a propaganda foram fundamentais para a divulgação de valores e a sustentação dos respectivos modelos políticos e econômicos. Afinal, conforme sustenta Cerri (2000), a consciência histórica não é construída apenas na sala de aula, mas na articulação entre os diversos ambientes sociais, políticos e culturais — como se observa, por exemplo, na produção de propagandas do período. A memória social construída nesse contexto continua a produzir ressonâncias na atualidade, influenciando percepções e interpretações sobre o passado.

Assim como outros países da América Latina, o Brasil passou, durante o período da Guerra Fria, por um regime autoritário que buscava garantir a continuidade do sistema capitalista e a disseminação de políticas alinhadas ao neoliberalismo. No entanto, do ponto de vista dos direitos humanos, o regime civil-militar brasileiro não valorizava as liberdades individuais e de expressão. A violência institucional e a repressão foram elementos centrais para a imposição e a manutenção do poder militar, eliminando qualquer forma de oposição — mesmo que fosse uma mera crítica moderada. Nesse contexto, impôs-se um modelo autoritário de sociedade, economia e política, silenciando vozes dissidentes, como estudantes, jornalistas, artistas e professores, com o objetivo de evitar questionamentos sobre os rumos do país. Além disso, instaurou-se um clima de medo que levou grande parte da população a aceitar, de forma passiva, decisões autoritárias e injustas. Tal cenário também favoreceu os interesses das elites brasileiras, as quais apoiaram o regime em troca de estabilidade política, crescimento industrial e vantagens econômicas — ainda que às custas da democracia.

Como vimos, a Ditadura Civil-Militar brasileira se utilizou da força, da violência e do medo desde os primeiros momentos do golpe de 1964, como evidenciam os Atos Institucionais (AI), que desestruturaram a ordem democrática. No entanto, a partir de 1968, o regime organizou um complexo sistema de repressão que perdurou até o final da década de 1970. O

historiador Carlos Fico chega a distinguir esse período, de 1968 até o final dos anos 1970, como um fragmento ditatorial específico dentro do Regime Civil-Militar, conforme explicita o trecho a seguir:

[...] a partir de 1968, essa violência se ampliou muito com a instituição de aparatos institucionalizados de repressão que criaram um sistema nacional de espionagem, uma polícia política, um departamento de propaganda e outro de censura política, além de um tribunal de exceção para o julgamento de pessoas supostamente implicadas em corrupção. Nesse sentido, é possível distinguir violência de repressão política: houve violência desde os primeiros momentos do regime militar, mas, a partir de 1968, a ditadura. (Fico, 2015, p. 62)

O ano de 1968 foi marcado por grandes tensões, culminando na promulgação do Ato Institucional nº 5. O governo de Castelo Branco (1964-1967) terminou de forma impopular, não apenas pela austeridade política, mas também pelo aumento do custo de vida e pela redução de direitos, o que afetou diretamente aquela classe média que havia apoiado o golpe de 1964 (Fico, 2015). Esse cenário foi propício para o surgimento de diversas manifestações públicas de oposição ao governo militar, as quais resultaram em conflitos, repressão violenta, espancamentos e mortes. Um exemplo emblemático é o assassinato do estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, fato que desencadeou protestos em várias partes do Brasil.

Afinal, como esclarece Marcos Napolitano (2014), entre 1964 e 1968 foi mantida, em grande parte, uma efervescência cultural que havia ganhado força durante o governo de João Goulart, impulsionada pelo debate em torno das reformas de base. Nesse período inicial da ditadura, a produção cultural crítica e de orientação à esquerda ainda era tolerada, desde que os artistas engajados atuassem dentro dos limites impostos pelo mercado e pelos circuitos culturais voltados à classe média. Essa era uma liberdade relativa, uma vez que os Atos Institucionais nº 2, nº 3 e nº 4 definiam, progressivamente, os contornos do autoritarismo, retirando direitos como o sufrágio, extinguindo partidos políticos e instaurando a afamada Operação Limpeza, responsável pela exoneração sumária de docentes e servidores considerados subversivos — prática amplamente difundida entre 1964 e 1968 (Rodeghero, 2007).

Diante de um cenário de crescente instabilidade política e radicalização de conflitos sociais, foi decretado, em dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5 (AI-5), marco que inaugura o período mais repressivo da Ditadura Civil-Militar, conhecido como os “anos de chumbo”. O AI-5 concedeu poderes excepcionais ao Executivo, como o fechamento do Congresso Nacional, a suspensão de direitos políticos, a imposição de censura prévia aos meios de comunicação e às manifestações artísticas — música, teatro, cinema e televisão —, além da

autorização para prisões arbitrárias e intervenções federais em estados e municípios. Em contrapartida, frente à escalada autoritária do regime, setores da esquerda, sobretudo jovens militantes oriundos dos movimentos estudantis e de partidos marxistas, passaram a defender a luta armada como estratégia de resistência, visando à derrubada da Ditadura Civil-Militar (Rodeghero, 2007).

O preâmbulo do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964, repetido no AI-5, já sinalizava que quaisquer medidas seriam adotadas para conservar uma sociedade, uma economia, uma moralidade e uma política de acordo com os interesses das Forças Armadas. Esse discurso pretendia legitimar um poder que, segundo essa perspectiva, era reivindicado desde a instauração da República no Brasil. Segue trecho a seguir:

[...] no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, “os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direito e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria”. (Brasil, 1968)

Que tradição estava sujeita à “subversão”? Que povo? Qual política e economia precisavam ser reconstruídas? Quem estava sendo ameaçado? A retórica da “reconstrução moral, econômica e política” camuflava um projeto de silenciar a diversidade ideológica, reprimir a organização popular, artística e intelectual comprometida com a justiça social e legitimar os interesses das elites econômicas e militares, assegurando a continuidade do *status quo* das décadas anteriores. Assim, o que se anunciava como restauração da ordem e do prestígio nacional era, na prática, a instauração de um regime autoritário que buscava, pela força, moldar a sociedade segundo uma visão conservadora, anticomunista e excludente.

O chamado “milagre” para as elites econômicas ocorreu exatamente no período de funcionamento do Ginásio analisado nesta pesquisa. O general Emílio Garrastazu Médici assumiu a presidência em 1969, permanecendo no cargo até 1974. Conforme destaca Napolitano (2014), o denominado “milagre econômico” da Ditadura Civil-Militar, ocorrido no governo Médici, foi caracterizado por elevadas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e pela expansão da industrialização. Contudo, os benefícios desse crescimento foram extremamente concentrados: enquanto o regime difundia slogans como “nunca fomos tão felizes”, a realidade da maior parte da população era marcada pelo arrocho salarial, pelo aumento da desigualdade social, pela repressão e pela supressão de direitos. Esse crescimento econômico se sustentou com exploração de mão de obra barata, endividamento externo, degradação ambiental e subordinação ao capital internacional (Napolitano, 2014). Desse modo,

o “milagre” só foi real para as elites econômicas e empresariais, que se beneficiaram do modelo desenvolvimentista autoritário, ao passo que os trabalhadores arcaram com os custos da exclusão e da repressão. No fim, concretizou-se exatamente aquilo que o preâmbulo do AI-1 já havia anunciado.

Paralelamente, o governo Médici adotou uma política cultural autoritária e intimidadora. Conforme aponta Marcos Napolitano (2014), o regime mobilizava, de forma coordenada, o chamado “tripé repressivo” — vigiar, controlar e censurar —, visando punir qualquer manifestação de oposição, inclusive no campo artístico e cultural. Esse tripé era colocado em prática

[...] pela combinação de produção de informações, vigilância-repressão policial a cargo das Delegacias de Ordem Política e Social (Dops), das inteligências militares e do sistema Codi/DOI (Centro de Operações de Defesa Interna – Destacamento de Operações e Informações) e censura, a cargo da Divisão e Serviços de Censura às Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal (DPF/DCDP) e do Gabinete do Ministério da Justiça, especificamente no caso do controle da imprensa. (Napolitano, 2014, p. 37)

No início do governo Médici, a repressão se concentrou na contenção da mobilização cultural, especialmente entre estudantes de classe média. O regime intensificou os mecanismos de censura por meio de novas legislações, como a Lei de Censura de 1968 e o Decreto-Lei nº 1.077, de 1970, que instituiu censura prévia sobre materiais impressos. A partir de 1972, a Polícia Federal passou por um processo de reestruturação para ampliar a eficácia da censura, criando a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP). Já entre 1974 e 1975, o governo passou a investir em uma política cultural oficial, articulada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que visava normatizar e cooptar o campo cultural no contexto da chamada “abertura lenta, gradual e segura” (Napolitano, 2014).

Não é demais lembrar que o presidente deposto pelo Golpe Civil-Militar, João Goulart, popularmente conhecido como Jango, era gaúcho. Sua posse, anos antes, havia sido garantida pela Campanha da Legalidade, liderada pelo Rio Grande do Sul. Em 1961, o então presidente da república, Jânio Quadros, renunciou ao cargo, Jango, o então vice-presidente, estava em viagem à China comunista. Aproveitando a situação, ministros militares tentaram impedir a Jango de assumir a posse da presidência, alegando seu vínculo com ideias trabalhistas de Getúlio Vargas — outro gaúcho não amado pelos militares —, como sua proposta de aumento de 100% do salário mínimo quando foi ministro do trabalho (1953-1954), suas ligações com sindicatos e a percepção de esquerdismo e proximidade com comunistas (Fico, 2015). A crise foi superada graças à Campanha da Legalidade, organizada pelo então governador do Rio

Grande do Sul, Leonel Brizola (PTB, 1959-1962), cunhado de Jango, que defendeu o direito de posse, argumentando que, na ausência do presidente, o vice deveria assumir. Depois disso, Brizola passou a fazer discursos afrontosos contra os militares, chamando-os de “gorilas” e denunciando supostos preparativos para um golpe da direita, enquanto Jango defendia a aprovação de reformas pelo Congresso, gerando desconfiças de que poderia preparar um golpe com apoio da esquerda (Fico, 2017, p. 22).

Devido a esse passado político ligado ao trabalhismo e ao nacionalismo, quando o golpe civil-militar foi dado, o Rio Grande do Sul preocupava os militares. Porém, na terra de estancieiros, as classes dominantes gaúchas, sobretudo agropecuárias e empresariais, lançaram campanhas contra “a demagogia, a agitação, a intranquilidade e a subversão” de Goulart, em defesa da Constituição (Konrad; Lameira; Lima, 2013). Essas elites foram apoiadas pelo sucessor de Brizola no governo do estado, Ildo Meneghetti (UDN, 1963-1966), político de postura conservadora que combatia as reformas de base de Goulart e promovia a limpeza de comunistas no alto escalão político (Flach; Cardoso, 2007).

A Marcha da Família com Deus pela Liberdade, realizada no dia 7 de abril de 1964 em Porto Alegre foi liderada por mulheres conservadoras da classe média, incentivadas pela Igreja Católica com o objetivo apoiar a chamada “Revolução de 31 de março”. Paralelamente, os proprietários de terra declaravam que protegeriam suas terras e propriedades a qualquer custo, diante do que viam como uma ameaça iminente do “comunismo”.

Apesar da colaboração de parte da elite gaúcha, logo após o golpe de 1964 movimentos de resistência já se instauravam em Porto Alegre, como os “Grupos dos Onze”, ligados a Leonel Brizola, então exilado no Uruguai e que, de lá, articulava o envio de militantes a Cuba para treinamento e posterior retorno ao Brasil. Carla Rodeghero (2017) demonstra que, mesmo antes do AI-5, a repressão já se mostrava violenta no Rio Grande do Sul, como no caso de Manoel Raimundo Soares, ex-sargento torturado pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e encontrado morto no rio Jacuí em agosto de 1966. Com o AI-2, foi imposto o bipartidarismo, com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), sendo este último o principal canal de oposição e boicote ao governo militar no estado. O MDB reunia políticos de diferentes partidos extintos, como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de Brizola, que desejavam a derrubada da Ditadura Civil-Militar pela maioria de cadeiras. No entanto, Walter Peracchi Barcellos, filiado à ARENA, foi nomeado interventor-governador em 1967, sendo ele quem inaugurou o Ginásio objeto deste estudo.

Diante disso, podemos afirmar que a repressão no Rio Grande do Sul foi estruturada de forma eficaz e violenta, especialmente a partir da atuação de órgãos como o DOPS e o

Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). Instalados em Porto Alegre, esses órgãos desempenharam papel central na vigilância, na perseguição e na neutralização de qualquer forma de oposição política. Como exemplo, Levandovski (2021) relata a vigília sobre o Colégio Júlio de Castilhos, que contou com perseguição e prisão de estudantes, fechamento do Grêmio Estudantil e desaparecimento de professores e funcionários.

Já em Caxias do Sul/RS, a atuação do DOPS e do DOI-CODI foi menos expressiva do que na capital, embora a vigilância fosse constante e evidente. Na década de 1960, Caxias do Sul era uma cidade de médio porte, com pouco mais de 100 mil habitantes, que exaltava — e ainda exalta — valores católicos e a imigração italiana, sintetizados no slogan “Terra da Fé e do Trabalho”. Nessa época, o município estava em pleno desenvolvimento industrial, o que atraía migrantes e promovia o crescimento das periferias.

O número de estabelecimentos comerciais aumentou consideravelmente em meados do século XX. Segundo Eliana Xerri (2018), na década de 1950, a política econômica do governo federal, marcada pelo desenvolvimentismo e pela associação ao capital estrangeiro, contribuiu para a expansão e o fortalecimento da indústria em Caxias do Sul. A expressiva presença do setor industrial provocou transformações no perfil urbano e rural da cidade, com a população urbana já superando a rural desde os anos 1940. Esse cenário estava alinhado ao modelo de desenvolvimento impulsionado pelos governos de caráter populista. Em 1975, Caxias do Sul já contava com um parque industrial consolidado, com predominância da indústria metalmeccânica.

Nesse município, destaca-se o jornal *O Pioneiro*, periódico fundado em 1948 e orientado por dois princípios fundamentais em sua criação: um relacionado à exaltação das raízes socioculturais locais e outro, de caráter político-partidário, vinculado à Ação Integralista Brasileira (Xerri, 2019). O jornal teve — e continua tendo — ampla circulação e influência na cidade, podendo, portanto, “ser visto como potencializador de representações da sociedade, dos seus debates e de diferentes escritas” (Xerri, 2019, p. 516). Trata-se de um objeto que habita o cotidiano de diversas formas, revelando representações sobre o contexto histórico, político, econômico, social e cultural.

Ao analisar as páginas da edição de 11 de abril de 1964 de *O Pioneiro*, percebe-se que o jornal se alinhava à narrativa do regime militar, apoiando suas ações e campanhas de repressão, além de apresentar o golpe como uma forma de restaurar a ordem e proteger os interesses econômicos e políticos da elite de Caxias do Sul. Na capa dessa edição, que noticiava a instauração do Ato Institucional nº 1 (AI-1), percebe-se como a organização sindical e os

movimentos culturais e estudantis passaram a ser sistematicamente monitorados, com a cassação de sindicatos e a prisão de diversos membros da comunidade caxiense, como o médico Henrique Ordovás Filho e o líder do Sindicato dos Bancários, Rômulo Segalla.

Por meio da retórica do periódico, esses grupos passaram a ser deslegitimados para que fossem desacreditados perante da sociedade, sendo referidos por termos como “subversão”, “gatunagem”, “traição” e “impatrióticos”, evidenciando que a linguagem se tornava um instrumento nas lutas por representação. O jornal também denunciava que nesses locais fora encontrada uma vasta “literatura comunista”, além “provas de financiamento da China Comunista” e de “ligação com Moscou”.

Na página 2 dessa mesma edição, na coluna “Viva a Revolução”, o texto do jornalista caxiense Eloy Lacava Pereira atua como um verdadeiro dispositivo de representação (Chartier, 2002, p. 17), pois mobiliza um regime de verossimilhança que associa ordem, disciplina e respeito às autoridades à ideia de legitimidade do novo governo (Chartier, 2002, p. 23). Em outras palavras, cria-se uma versão da realidade sem comprovação empírica, apelando para valores normalmente aceitos por qualquer pessoa e que serão velados por uma espécie de “pai”, utilizando-se da simplificada dicotomia entre o “bem” e o “mal”. Com isso, o texto contribui para a construção de uma mentalidade coletiva pautada na obediência e no culto à “verdade” oficial. Ao opor o líder honesto e criterioso ao “caos subversivo”, a coluna segrega e deslegitima vozes dissidentes — grevistas, estudantes e sindicatos — e reforça a necessidade de um governo forte para garantir a “felicidade” e a “segurança” do povo.

Com esse artigo, Eloy Lacava Pereira se engaja em uma das lutas de representação descritas por Chartier (2002, p. 17). Nessa disputa simbólica, diferentes grupos — aqui, a elite militar e conservadora — tentam impor sua visão de mundo como realidade única, moldando o imaginário coletivo e hierarquizando seus valores em detrimento dos de seus opositores, como pode ser observado no trecho a seguir:

Agora, o que o povo quer, o que ele necessita é ver o exemplo, o trabalho, a ordem, a disciplina, o respeito, a verdade, o bom senso, o critério, a honestidade, o pudor, o escrúpulo, o bom emprego do seu dinheiro, por parte, principalmente, dos que tenham uma parcela de mando, dos que estejam no alto, dominando, mandando, dirigindo, administrando. Nenhum povo, em nenhuma parte do mundo, será mau, tornar-se-á desobediente, indisciplinado e desrespeitador e nem fará greves e nem fará revoluções ou viverá revoltado se vir, se sentir e se compreender que é justo, que é humano, que é sério que respeita e que se faz respeitado aquele que o orienta, que o dirige, que o governa. É apenas unicamente isso que todo o povo almeja para sua própria felicidade. (Pereira, 1964, p. 2)

Ao afirmar que “nenhum povo [...] fará greves e nem fará revoluções” se for bem governado, o colunista sugere que a obediência e a passividade social seriam naturais — desde que as lideranças se apresentassem como justas e honestas. Essas lideranças, é claro, são os militares, o que justificaria o golpe militar como medida de restauração da ordem. Essa visão constrói uma representação de naturalização e necessidade de autoridade, ensinando o povo a ser dócil e obediente e a aceitar o comando dos militares como legítimo e necessário para a sua própria felicidade.

Com a instauração da Ditadura Civil-Militar em 1964, o regime passou a utilizar a escola como um dos principais espaços de disseminação de sua ideologia, moldando conteúdos e práticas escolares conforme os interesses do Estado autoritário (Nascimento, 2014). A educação, nesse contexto, passou a ser orientada por um viés tecnicista, voltado à formação de mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado, além de servir como instrumento de doutrinação e controle social. Isso se consolidava pela aproximação do Brasil com os Estados Unidos, especialmente por meio dos acordos firmados entre o MEC e a USAID, agência estadunidense de desenvolvimento que oferecia apoio técnico e financeiro ao Brasil com a condição de que este adotasse princípios educacionais alinhados aos interesses do capitalismo internacional e da Doutrina de Segurança Nacional (Silveira, 2009; Levandovski, 2014).

A reforma educacional conduzida pelos militares ficou evidente com o estabelecimento da disciplina de Estudos Sociais, que diminuiu gradativamente a autonomia das disciplinas de História e Geografia. Essa diretriz foi aprofundada pela Lei nº 5.692, de 1971, que reorganizou o ensino de forma mais pragmática e tecnicista. Houve a junção do ensino primário com o Ginásio, que passou a ser denominado 1º grau, enquanto o 2º grau deveria se concentrar na formação profissional. A disciplina de História foi diluída nos Estudos Sociais, cujo objetivo não era formar sujeitos críticos, mas cidadãos dóceis, produtivos e alinhados aos valores do regime (Nascimento, 2019). Soma-se a isso a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), instituída pelo Decreto-Lei nº 869, de 1969, que visava fortalecer o sentimento de nacionalismo, civismo e lealdade ao Estado, reprimindo qualquer forma de pensamento dissidente.

No início de 1969, respaldado pelo AI-5, o governo editou o Decreto-Lei nº 547 em 18 de abril, autorizando a criação e o funcionamento de cursos superiores de curta duração. A medida também permitia a oferta de habilitações intermediárias no ensino superior, sob a justificativa de atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa política impactou negativamente a qualidade do ensino, uma vez que a formação acelerada comprometia o

desenvolvimento de reflexões mais aprofundadas e dificultava a formação de professores com perfil crítico.

De acordo com Chervel (1990), as disciplinas escolares são construções sociais e culturais que revelam as práticas e representações de uma época. No contexto da ditadura, isso se evidencia na tentativa de o regime moldar a cultura escolar segundo os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional, que enxergava qualquer manifestação crítica como uma ameaça à ordem. No cotidiano escolar, foram introduzidos o hasteamento da bandeira e o canto do hino nacional com regularidade, além de desfiles cívicos em datas comemorativas, como o Dia da Independência do Brasil, em 7 de setembro; no caso do Rio Grande do Sul, também havia cerimônias em 20 de setembro, data que marca o início da Revolta Regencial Farroupilha. Nesses eventos, as escolas deveriam desfilar com seus alunos uniformizados, acompanhados de bandas, bandeiras e outros símbolos. Trata-se de uma forma de “teatralização da vida social” (Chartier, 2002), ou seja, uma representação de ordem que não necessariamente corresponde à realidade.

O controle ideológico durante a Ditadura Militar não se restringiu às reformas curriculares nem às alterações disciplinares e culturais das escolas. O ambiente escolar, enquanto espaço de sociabilidade e de formação de sujeitos, também foi alvo constante de vigilância, censura e repressão. Como destaca Levandovski (2014) em seu estudo sobre o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre, práticas de perseguição, delação, monitoramento e até repressão direta a estudantes e professores se tornaram comuns, sobretudo após o AI-5, que institucionalizou a suspensão de direitos civis.

A disciplina de História, ao longo da Ditadura Militar, foi profundamente afetada, tanto em seu status quanto em sua função social. A reforma educacional empreendida pelo regime, sobretudo com a Lei nº 5.692/1971, além de suprimir a autonomia da História, integrando-a à disciplina de Estudos Sociais, esvaziou seu potencial formativo crítico, reduzindo-a a um instrumento de transmissão de conteúdos descontextualizados, com ênfase na memorização de datas e fatos. Segundo Bittencourt (2005), muitos docentes consideravam que aprender História significava memorizar nomes e fatos com suas respectivas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos. Essa concepção utilitarista da História, que já encontrava ecos desde o Estado Novo, quando Vargas via o ensino da disciplina como meio de educação política e familiarização dos cidadãos com os “problemas do Brasil”, intensificou-se durante o regime militar. A História passou a ser vista como uma ferramenta para reforçar valores de civismo, obediência e nacionalismo, alinhando-se ao projeto desenvolvimentista do

governo, que priorizava a formação de sujeitos aptos a servir aos interesses do Estado e às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

Ainda assim, muitos professores buscaram formas sutis de resistência, evitando a reprodução pura da ideologia militar nas aulas. Estudos como o de Almeida Neto (2014) demonstram que, apesar da imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, docentes de História criaram estratégias no cotidiano escolar para manter reflexões críticas e evitar que os alunos fossem apenas reprodutores dos discursos oficiais do regime. Além das escolas, espaços como movimentos estudantis, sindicatos e produções culturais se tornaram importantes meios de resistência à opressão imposta pelo Estado militar.

Nesse cenário de controle e resistência dentro das escolas, surgiam também experiências educacionais que buscavam romper, ainda que parcialmente, com os modelos educacionais tradicionais. É nesse contexto que se inserem os Ginásios Vocacionais, analisados por Daniel Chiozzini (2014) e concebidos como um projeto educacional experimental voltado à faixa etária de 11 a 14 anos, desenvolvido entre 1961 e 1970. Ao longo desses nove anos, a proposta passou por diversas transformações curriculares, tanto em resposta às demandas práticas quanto às pressões do regime civil-militar, especialmente após 1968.

A criação dessas escolas se situa entre duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs): a Lei nº 4.024, de 1961, no governo de Jânio Quadros, que estabelecia as diretrizes para o ensino ginásial; e a Lei nº 5.692, de 1971, no governo do militar de Emílio Garrastazu Médici, que instituiu os ensinos de 1º e 2º graus. Sendo assim, o ensino ginásial passou a corresponder à faixa etária inserida da 5ª à 8ª série do primeiro grau.

Até a primeira metade do século XX, como esclarece Bittencourt (2005), a educação brasileira era muito restrita ao ensino primário, dos 7 aos 10 anos, e objetivava principalmente a alfabetização, o cálculo das operações básicas e a exaltação da pátria. A metodologia predominante era a tradicional, baseada na memorização, na transmissão do conhecimento exclusivamente por parte do professor e no uso de castigos físicos, como a palmatória. Não obstante, nos anos 1960, circulavam entre os professores os ideais das pedagogias escolanovistas (Chiozzini, 2014). Entre os nomes que se destacavam nos ensaios educacionais estava o estadunidense John Dewey, com suas metodologias práticas que deram origem a disciplinas de práticas manuais. No Brasil, estudiosos como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo defendiam uma educação pública, laica, obrigatória e centrada no aluno. Paralelamente, também se discutiam as ideias de Paulo Freire, voltadas para uma educação mais

crítica e para a leitura do mundo. Em suma, ao mesmo tempo em que a política do Brasil se encaminhava para rumos conservadores, fervilhavam com novas concepções educacionais.

Com o estabelecimento da Lei nº 4.024/61, despontou uma educação voltada ao comércio, à indústria e ao trabalho agrícola no nível médio, isto é, no Ginásio e no Colegial, a fim de que a educação acompanhasse as mudanças do mundo, que passava a ter um mercado de trabalho que exigia funcionários que soubessem mais do que apenas ler e contar. Apesar disso, a LDB de 1961 declarava a necessidade de um exame de admissão antes do ingresso nas duas etapas do Ensino Médio, a fim de que fosse constatado o sucesso de aprendizagem no nível anterior. Além disso, a lei criava empecilhos para que alunos que repetissem de ano mais de uma vez prosseguissem os estudos.

Daniel Chiozzini (2014) aponta que, por essa razão, estudiosos da história da educação se dividem entre aqueles que enxergam os ginásios como um avanço das políticas educacionais voltadas à expansão quantitativa do ensino secundário e aqueles que os caracterizam como elitistas, uma vez que atendiam a um número reduzido de alunos. De qualquer modo, como explica Chartier (1989), a ideia foucaultiana de “apropriação social dos discursos” se refere a um dos procedimentos pelos quais os discursos são confiscados por indivíduos ou instituições que reivindicam o controle sobre eles. Isso significa que as leis educacionais aqui debatidas não foram aplicadas em sua totalidade de imediato: primeiramente, elas foram apropriadas pela instituição e pela comunidade e, em seguida, pelos professores. É por isso que Chiozzini (2014) afirma ser pertinente abarcar o universo da educação escolar por meio de documentos primários — e é isso que faremos aqui.

2.2 O GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE

Para compreender a constituição do Ginásio Estadual Imigrante, é necessário observar sua inserção espacial e temporal. Localizado no bairro Bela Vista, em Caxias do Sul (RS)³, o Colégio Estadual Imigrante é a maior escola em número de alunos da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Rio Grande do Sul e esteve entre a primeira e a segunda maior escola pública estado na década de 2020, concorrendo o primeiro lugar com o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre. Trata-se de uma instituição pública de grande porte e relevância para o município e para o estado, mas, sobretudo, para a comunidade local.

³ Caxias do Sul é a segunda maior cidade do Rio Grande do Sul, situada na Serra Gaúcha. Seu surgimento está ligado à política imigratória do fim do século XIX.

A criação da instituição teve início em abril de 1967, por meio da Comissão de Planejamento do Estado, que justificava a iniciativa com o argumento de que Caxias do Sul havia ultrapassado os 100 mil habitantes e possuía um “índice significativo de população de idade escolar para grau médio” (conforme documento anexado ao fichário *Plano e Regimentos Escolar*), visto que o município estava em fase de expansão econômica e demográfica (Xerri, 2018), o que é corroborado pela fotografia a seguir (Figura 6).

Figura 6 – Vista da região central da cidade de Caxias do Sul (c.1970)



Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

De autoria não identificada, a imagem apresenta uma vista panorâmica aérea da cidade por volta de 1970, o que nos permite inferir que essa não é uma fotografia espontânea, mas encomendada, provavelmente para representar o processo de urbanização e crescimento econômico do município. Lembrando que, segundo Burke (2004), as imagens constituem uma importante evidência da imagem mental ou metafórica do eu⁴ ou dos outros, de modo que essa fonte pode ser entendida como a representação de uma cidade que valoriza a urbanização e o desenvolvimento por meio do trabalho. Tal representação dialoga com as transformações do campo educacional na época, como a inserção de escolas em um projeto mais amplo de desenvolvimento e reorganização social, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970.

⁴ Eu na condição de moradora de Caxias do Sul desde os meus 7 anos, ou seja, a partir de 1994.

Nessa época, o ensino secundário era composto por dois ciclos: o Ginásio, que corresponde ao atual Ensino Fundamental II, e o Colegial, correspondente ao atual Ensino Médio. Com apoio do deputado estadual Victor José Faccioni (ARENA, 1966–1970), foi aprovada a construção de um ginásio na zona leste de Caxias do Sul, região então em expansão populacional. A instituição foi fundada por meio do Decreto Estadual nº 18.934, de 14 de fevereiro de 1968, tendo sido denominada Ginásio Estadual do Bairro Hamburgo. O prédio era composto apenas por um dos pavimentos atuais da escola e foi entregue à comunidade em uma solenidade no dia 1º de março de 1968, com a presença do então governador Walter Peracchi Barcelos (ARENA, 1967–1971), eleito de forma indireta.

A vinda do militar e governador Walter Peracchi Barcelos para a inauguração da escola gerou muitas fotografias, que estão organizadas em dois álbuns fotográficos. O Álbum nº 1 e um outro, sem identificação numérica, contêm imagens que datam de 1968 a 1975. As fotografias do evento são numerosas, profissionais e de ótima qualidade, no tamanho 20x24 cm, produzidas pelo Foto Pastori, reconhecido estúdio fotográfico caxiense na época.

Figura 7 – Ato de entrega do prédio à comunidade (1968)



Fonte: coleção particular do CEI

Na Figura 7, observa-se Walter Barcelos realizando o corte de uma fita, ato simbólico que representa a entrega oficial de uma obra à comunidade. Ao lado do governador militar, está sua comitiva, composta exclusivamente por homens, enquanto as mulheres aparecem posicionadas mais ao fundo, em segundo plano. Ao redor da cerimônia, é possível visualizar algumas residências do bairro Bela Vista; entretanto, chama a atenção a ausência de membros da comunidade local na fotografia. Lima e Carvalho (2009, p. 43) alertam que, ao analisar a fotografia, devemos vê-la “como parte do atuante na reprodução do sistema, ou seja, como ideologia”. A ausência da comunidade na fotografia é um dado que não deve ser desprezado: esse silenciamento evidencia uma representação do próprio modo de operar do governo militar, em que os atos simbólicos e protocolares priorizam a autoexaltação das autoridades e de suas ações, enquanto a população — suposta destinatária dos benefícios — permanece invisibilizada.

Walter Peracchi Barcelos aparece no centro da foto, o que também pode ser observado na Figura 8, afinal, em tempos da Ditadura Civil-Militar, a vinda de um militar do governo filiado ao partido ARENA causou grande repercussão e recebeu destaque como símbolo do poder estatal.

Figura 8 – Governador e sua equipe no corredor superior da escola (1968)



Fonte: coleção particular da CEI.

Como Lima e Carvalho (2009) defendem, a fotografia se constitui como um discurso, pois não é algo natural, e sim cultural; portanto, seu código precisa ser aprendido. Sendo assim, podemos considerar ambas as fotografias como parte atuante na reprodução de um sistema de legitimação do regime, promovendo uma narrativa visual alinhada aos ideais de ordem, progresso e controle, inclusive pelo meio educativo. O enquadramento do fotógrafo da Foto Pastori, com o governador em posição central ou em destaque, reforça a hierarquia e a presença do Estado dentro do espaço escolar (Burke, 2004).

Por outro lado, a comunidade escolar guarda memórias da inauguração do Ginásio Imigrante como um momento de grande expectativa, pois a escola foi muito requisitada pela população local. Segundo relatos da comunidade escolar, moradores do bairro Hamburgo estiveram presentes na inauguração, ainda que essa participação não apareça registrada nas fotografias oficiais do evento, evidenciando a distância entre as práticas vividas e suas representações visuais. No entanto, a presença das autoridades atribuiu uma força simbólica à inauguração enquanto rito institucional, reforçando representações de prestígio, legitimidade e reconhecimento público da escola, como é possível observar nas palavras de Gilmar Dossin (2025):

Se fazia bastante comemoração, como a inauguração. Vieram deputados também para a inauguração. [...], isso é o que me disseram! (Dossin, 2025)

As representações sociais, expressas por normas, discursos, instituições e ritos, atuam como matrizes de sentido que orientam práticas e condutas, conferindo significação ao real (Pesavento, 2008). Nessa perspectiva, a memória oral não se reduz à reconstituição factual do passado, mas constitui uma ação situada e intencional de produção de sentidos (Alberti, 1996). O relato de Gilmar Dossin sobre a inauguração da escola evidencia esse processo: embora não tenha participado do evento, o entrevistado mobiliza uma memória transmitida, marcada pela valorização simbólica da solenidade e pela presença de autoridades. Tal narrativa revela menos a experiência individual e mais a força das representações e da memória coletiva que estruturam a cultura escolar, ou seja: práticas, normas, saberes e valores foram (e são) produzidos e compartilhados no interior da instituição (Magalhães, 2004).

Vale destacar que, naquele dia, 1º de março de 1968, foram produzidas diversas fotografias, nenhuma privilegiou a comunidade escolar ou a fachada da instituição. No entanto, posteriormente, a escola passa a registrar seu próprio cotidiano. Apesar de não terem a mesma qualidade das fotografias do Foto Pastori, esses registros são uma representação de seus ângulos e intencionalidades, como podemos ver na fotografia a seguir (Figura 9).

Figura 9 – Fachada do Ginásio Estadual Imigrante (c.1970)



Fonte: Coleção particular do CEI

Diferentemente da imagem retratada na Figura 8, centrada na figura do governador, a fotografia da fachada da escola (Figura 9) apresenta o entorno do edifício original e a circulação de sujeitos que compõem o cotidiano escolar, como estudantes uniformizados. Ao fundo, identificam-se araucárias, vegetação nativa característica da Serra Gaúcha, indicando a existência de áreas ainda pouco urbanizadas. A presença de uniformes formais e de veículos pode sugerir determinados padrões socioeconômicos da comunidade escolar, ainda que tais elementos devam ser analisados com cautela, evitando generalizações. Diante desse registro, pode-se perceber que, logo no início de suas atividades, a escola ganhou destaque para a comunidade, como é possível observar nas palavras de Emara Alides Pauletti Formehl:

Todas as escolinhas que tinha só até o quinto ano, todo mundo queria vir pro Imigrante. [...] Para quem conseguia fazer o exame admissional e entrar no Colégio Imigrante era muito orgulho. Os pais se sentiam muito felizes porque o filho entrou no Ginásio Imigrante. (Formehl, 2025)

Para a comunidade, a inauguração do Ginásio representava a possibilidade de continuação dos estudos em escola pública e novas possibilidades de aprendizagem, sem a

necessidade grande deslocamento em uma época em que o transporte público ainda era de cobertura restrita, como mostra a fala de Gilmar Dossin:

É. Eu, até o quarto ano do... eu estudei em outra escola. E aí, ... nós éramos quatro irmãos, ...e era escola particular. Então, ficou muito caro! Então, assim, quando abriu aqui... se tornou algo assim visível [sic] porque era um ginásio orientado para o trabalho, né? Então, os meus irmãos vieram para cá, e, como consequência, eu vim para cá, entende? É isso aí, basicamente, ter vindo para cá, e era onde ... era o mais próximo de casa. (Antes) o mais próximo era o Emílio Meyer, antigo Guarani⁵... Mas, como tinha conceito ... escola nova e que era previsto escola técnica, então vim para cá. (Dossin, 2025)

O “conceito de escola nova” e a expectativa de uma formação técnica, mencionados pelo ex-aluno Gilmar, revelam como o Ginásio Imigrante foi apropriado como signo (Chartier, 2002) pela comunidade enquanto uma escola moderna, acessível e promissora — ainda que tais expectativas nem sempre se materializassem plenamente no cotidiano escolar. Como observa Pesavento (2008), as representações envolvem processos de reconhecimento, classificação e legitimação, com atribuição de sentidos que ultrapassam o que é imediatamente “visível”. Criou-se na comunidade, portanto, uma representação de escola disputada e o desejo de dela participar, tendo em vista esse reconhecimento da instituição como um espaço de continuidade escolar e ascensão social através da educação tecnicista voltada ao mundo trabalho.

Passando por uma intensificação da industrialização, Caxias do Sul vivenciava, na década de 1960, um período de transformações educacionais. Nesse contexto, o currículo do Ginásio Imigrante pode ser compreendido como uma resposta às tensões e às expectativas da comunidade, articulando-se às demandas de formação de uma sociedade orientada pelo trabalho. O Regimento Escolar de 1968 seguia as disposições da Lei nº 4.024, de 1961, estando organizado em dois períodos letivos: o primeiro, com início em março e término na primeira quinzena de julho; e o segundo, com início em agosto e término após o dia 20 de novembro. A carga letiva era de 180 dias para o turno diurno e 150 dias para o noturno, não estando incluídos nesse total os dias destinados à realização de provas e exames.

Segundo a reportagem “Escola Imigrante: uma homenagem ao italiano”, do jornal *O Pioneiro*, de 12/12/85, e a memória coletiva da comunidade escolar, a instituição surgiu como um “anexo” do Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, na época a segunda

⁵ O Colégio Estadual Henrique Emílio Meyer, localizado na rua Vereador Mario Pezzi, 1128, no bairro Exposição em Caxias do Sul, localiza-se a cerca de 2 km do Colégio Estadual Imigrante. O nome Guarani se refere ao antigo Ginásio do bairro Guarani (atual região do bairro Nossa Senhora de Lourdes). Entre 1966 e 1968, na mesma época que o GEI, foram inaugurados o Ginásio Estadual do Bairro Guarani e o Colégio Comercial de Segundo Grau. Em 1976, enfim, as três unidades ficaram unidas e resultaram no Colégio Estadual de 1º e 2º Graus Henrique Emílio Meyer. Fonte: <https://www.camaracaxias.rs.gov.br/noticias/index/12147>

maior escola do RS e referência para outras escolas da região. O prédio foi construído em uma região então limítrofe entre a zona urbana e rural de Caxias do Sul, como descrito por Gilmar:

A escola não tinha cercado, não tinha nada, algo aberta pois era algo novo. O pátio aqui do recreio era tudo cascalho. Aqui na frente também era tudo cascalhado. Nossa educação física, enquanto não tínhamos a nossa quadra de piso (atual quadra poliesportiva fechada), a quadra era aberta e lá no fundo. Lá tinha pinheiro⁶ aos fundos. Tinha toda aquela parte descampada. Não tinha casa, não tinha nada. Era bem perto do... era zona rural. (Gilmar, 2025)

O relato de Gilmar é reforçado pela fotografia de uma atividade esportiva em 1969 (Figura 10).

Figura 10 – Quadra de esportes (1969)



Fonte: coleção particular da CEI.

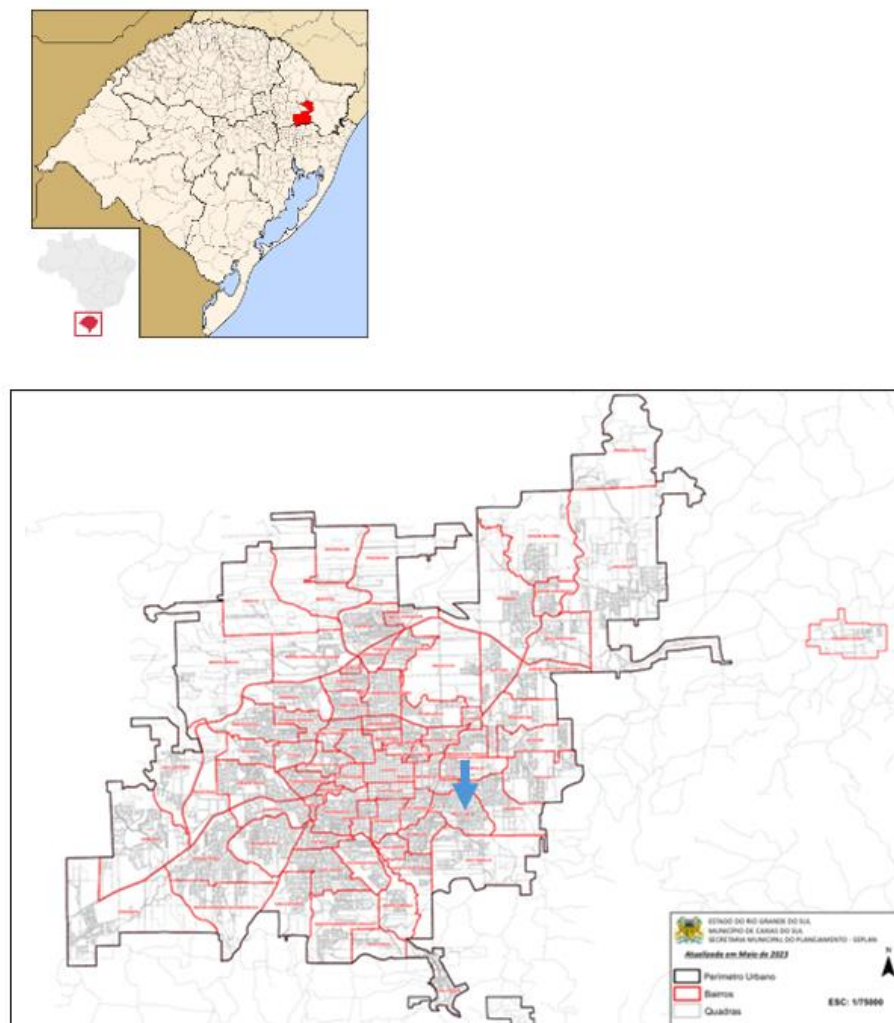
Na imagem, observa-se uma quadra aberta, sem infraestrutura consolidada, cercada por áreas descampadas e com a presença de vegetação nativa, como as araucárias ao fundo. A ausência de edificações no entorno imediato evidencia a localização da escola em uma região limítrofe entre o urbano e o rural, corroborando a memória do entrevistado. Inclusive a fotografia também permite inferir a existência e a valorização das práticas esportivas no cotidiano escolar desde os primeiros anos de funcionamento da instituição, tendo em vista que eram realizadas apesar das intempéries, como a chuva ocorrida na data da fotografia, o que se

⁶ Pinheiro de Araucárias, típicas da vegetação da Serra Gaúcha.

evidência pela presença de poças d'água na quadra. A presença de um público observador, disposto ao redor da atividade, indica ainda o caráter coletivo dessas práticas, reforçando a escola como espaço de sociabilidade.

O Ginásio Estadual Imigrante atendia à comunidade correspondente aos atuais bairros Bela Vista, Nossa Senhora de Lourdes e Cruzeiro (Figura 11). Na década de 1960, a região onde se localizam esses bairros era o limite da cidade, com baixa densidade de construções, como é possível observar na fotografia de 1971 (Figura 12), de autoria de Mauro de Blanco.

Figura 11 – Mapa localizando o RS, Caxias do Sul e bairros da comunidade do Colégio Estadual Imigrante



Fonte: site Wikipédia e Dados Abertos

Figura 12 – Vista aérea de Caxias do Sul em 1971 no sentido nordeste-sudeste, sinalizando o Ginásio Estadual Imigrante

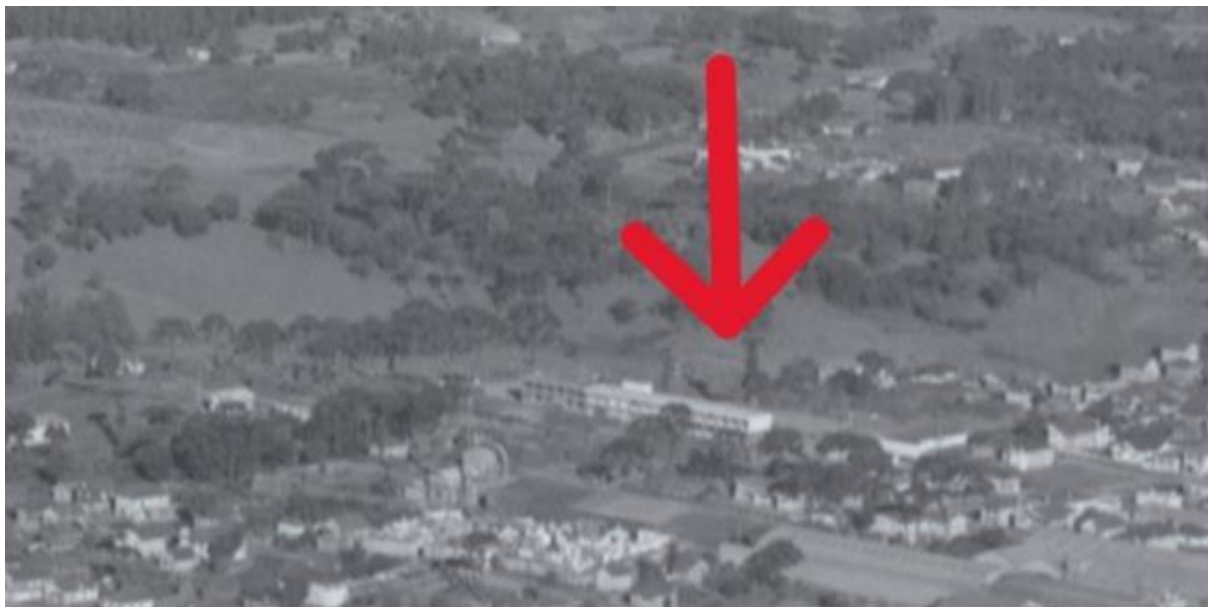


Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

A Figura 12 representa a zona leste da cidade de Caxias do Sul/RS, no sentido noroeste–sudeste. Em primeiro plano, identifica-se o bairro Jardelino Ramos; ao centro, o bairro Nossa Senhora de Lourdes, onde se destacam a Estação de Tratamento de Água Parque da Imprensa e a Igreja de Lourdes. Em um terceiro plano, observa-se, à esquerda, o bairro Cruzeiro e, à direita, o bairro Bela Vista. A seta indica a localização do Ginásio Estadual Imigrante, enquanto, ao fundo, ainda se visualizam áreas rurais.

A ampliação da imagem, representada na Figura 13, permite observar com maior acurácia o edifício escolar, que, em 1971, encontrava-se em processo de expansão, como evidencia a extremidade do prédio à esquerda, ainda com tijolos aparentes. Isso sinaliza o crescimento da instituição em consonância com a expansão urbana da região.

Figura 13 – Zoom da fotografia, sinalizando o Ginásio Estadual Imigrante em reformas em 1971



Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

Outro fator interessante é que o atual colégio foi construído ao lado da empresa Madezatti, uma madeireira do ramo da construção civil que foi muito relevante em Caxias do Sul em meados do século XX. A fotografia aérea de 1969 (Figura 14), de autoria do Studio Geremia, retrata a empresa Madezatti, na direção nordeste da cidade.

Figura 14 – Vista aérea da empresa Madezatti (1969)



Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

Em primeiro plano, observa-se o antigo moinho Franzoi (atual moinho Germani) e a rodovia BR-116. Ao centro, pavilhões da empresa Madezatti, cujo domínio se estendia até o terreno vizinho ao Ginásio Estadual Imigrante, indicado por uma seta. A análise detalhada da imagem, por meio de ampliação, permite identificar a presença de pilhas de madeira nas proximidades do edifício escolar, possivelmente associadas às atividades da empresa vizinha. Esse elemento reforça a inserção da escola em um espaço marcado por atividades produtivas ligadas à construção civil, justificando a disciplina de Artes Industriais.

Além disso, observa-se que, naquele momento, o prédio escolar se encontrava em fase inicial de expansão (Figura 15), contando ainda com apenas o primeiro pavimento. Tal aspecto contrasta com registros posteriores, nos quais já se identifica a presença de um segundo andar, evidenciando o processo de crescimento físico da instituição ao longo do tempo.

Figura 15 – Zoom da fotografia sinalizando uma das ampliações de 1971



Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

Somando-se à fama da instituição, as disciplinas optativas orientadas ao trabalho e a vizinhança com empresa fizeram com que o Ginásio Imigrante atraísse muitos estudantes do município de Caxias do Sul, conforme corrobora a fala da professora Carmelinda Turmina:

Há 40 e poucos anos atrás, ela já era uma escola que o povo procurava. Era uma escola assim que diziam: "Vamos colocar no Imigrante", porque o Colégio Imigrante é bom. [...] Vinha gente de vários lugares. Porque hoje está dividido pela distância⁷ Então, desde lá, a escola já tinha um nome que se salientaria. Desde lá. Eu acredito que depois ela foi sempre crescendo. E é uma das melhores, se não digo a melhor, escola pública estadual de Caxias do Sul. É, tu vê, desde aquela época, que diz que é uma escola que começou bem. Sim. E tinha muitos alunos também naquela época. Eu tinha as minhas salas todas com 30, 35 alunos. (Turmina, 2025)

⁷ Atualmente existe o zoneamento que dá preferência de matrícula para os alunos que estão a até 2 km de distância da instituição.

Após o GEI ser entregue para a comunidade em março de 1968, iniciou-se um período de exames de admissão, de acordo com o Art. 36 da LDB de 1961. Para serem admitidos na escola, os alunos das escolas primárias das redondezas deveriam demonstrar “satisfatória educação primária” (Brasil, 1961), atingindo a nota mínima cinco. O exame admissional permitia que alunos do 4º ano do primário avançassem para o 1º ano do ginásio sem cursar o 5º ano do primário. Para Pollak (1989), a memória está sempre ligada aos grupos sociais a que pertencemos, pois estruturam nossas lembranças e pontos de referência, como o ingresso em uma escola. Expressões de orgulho e triunfo por parte dos entrevistados diante da lembrança dos exames admissionais evidenciam que a prova não era apenas um procedimento burocrático de seleção de candidatos, mas um marco simbólico fundador na trajetória escolar, como mostram as falas dos colegas Gilmar e Emara, que realizaram o exame sem precisar cumprir o 5º ano do primário. Afirma Emara:

Eu tenho a ficha da admissão ao ginásio, se eu não me engano, lá numa pastinha. Não sei se não tá dentro da minha pastinha. Que eu fiz... passei. (triunfante) Era muito candidato. Imagina, a gente saía, tipo... Todas as escolinhas que tinha só até o quinto ano, todo mundo queria vir pro Imigrante. E não tinha aquela coisa de recuperação, tirou a nota que tirou. Era aquilo, né? (Formehl, 2025)

Gilmar complementa informando que:

Eu fiz um exame de admissão, que era uma prova para poder entrar na primeira série. (sorrindo) [...] e foi aprovado]. É, que por acaso, eu pulava um ano. (Dossin, 2025)

O primeiro exame admissional foi realizado em 14 de fevereiro de 1968, mas se esperou chegar o dia 1º de abril de 1968, data do aniversário do Golpe da Ditadura Civil-Militar, para o início das aulas, formalizando, assim, a inauguração da escola — cujo aniversário, até hoje, é comemorado em 1º de abril⁸. Isso também ocorreu com o Ginásio Santa Catarina, atual Escola Estadual de Ensino Médio Santa Catarina, localizado no mesmo município. Mais do que um simples marco cronológico, a escolha dessa data carrega uma representação simbólica (Chartier, 2002), evidenciando como a escola foi usada⁹ enquanto signo de um projeto social alinhado aos valores do regime autoritário. Ademais, sua construção contou com apoio do partido governista ARENA, legenda política de sustentação da ditadura.

⁸ Nos tempos atuais, a maioria ignora o fato de a escola ter seu aniversário nesse dia por conta da data do Golpe. Os alunos só associam ao Dia da Mentira, e alguns mais velhos têm como hipótese que era para esperar o fim da colheita da uva.

⁹ Atualmente, a comunidade escolar ignora que a data do aniversário da escola, 1º de abril, é o dia do Golpe Militar. Todos os anos em que eu estive na escola, excedendo-se ao período de *lockdown* da pandemia de covid-19, sempre se comemorou o aniversário da instituição, geralmente com cachorro-quente de lanche dos alunos.

O crescimento da instituição no que se refere à ampliação do prédio é associado à diretora Lunardi e ao envolvimento da comunidade escolar, que se empenhou para melhorias da instituição. Para observar a ampliação das dependências, podemos visualizar um detalhe na fotografia de c. 1973 (Figura 16), na qual a diretora, Maria de Lourdes Vargas Lunardi, assina o recebimento de uma homenagem ao seu trabalho na instituição, em frente a um quadro que ilustra o desenvolvimento estrutural do Ginásio Imigrante.

Figura 16 – Homenagem à primeira diretora (c.1973)



Fonte: coleção particular da CEI

No quadro da fotografia, há um desenho do prédio de 1968 (mais ao alto, em último plano). Ao centro-esquerda, há o desenho do prédio “anexo”, de quatro salas, e o Ginásio Poliesportivo, feitos no início da década de 1970. Portanto, o desenho da escola, no alto e à direita, é de 1969 ou 1970. Contudo, é relevante destacar que tais edificações foram viabilizadas graças ao financiamento e ao engajamento da comunidade local, que contribuiu diretamente nas etapas de construção. Em todas as plantas encontradas da década de 1970, consta o nome da Associação de Pais e Educadores da Instituição (APEI), que parece ter empreendido e realizado boa parte das adequações. Ademais, a Madezatti, empresa vizinha e do ramo da construção civil, também doou madeira e materiais. A ampliação da escola é lembrada pelos ex-alunos como uma conquista da comunidade escolar:

Era bem perto do... era zona rural. E depois foi evoluindo. Foi construído o ginásio (quadra poliesportiva fechada) ... O ginásio foi uma coisa assim: Eu achei bem legal, por causa da comunidade envolvida. A gente fazia campanha de doações de cinco tijolos! ...por que precisava de um lugar para nossa prática (física). (A quadra) Era de

céu aberto e no inverno não dava, né?¹⁰ E se fazia muito festas e bailes para ir construindo, modernizando, fechando... Foi bem interessante, essa época com a comunidade ajudando bastante, os alunos envolvidos bastante, né? (Dossin, 2025)

Para descobrir o número de salas no prédio original — uma vez que não foram localizadas plantas originais —, foi necessário analisar a estrutura atual e compará-la com as fotografias dos álbuns da escola. Inclusive, realizei as observações da fotografia e do prédio com os alunos do Imigrante em 2025. Uma das técnicas que utilizamos foi ir ao mesmo lugar em que Walter Barcelos está na Figura 8, mais especificamente na dilatação na parede à sua direita, nos virarmos e contarmos as janelas; além disso, reparamos nas paredes, no chão e no teto do corredor. Ademais, comparei as fotografias Figuras 17¹¹ e 18 e tomei como referência o número de turmas registrado em uma anotação manuscrita (Quadro 5), presente no fichário do Regimento Escolar de 1968, bem como um documento do fichário de Relações Públicas, com o discurso do evento de 10 anos da escola.

Figura 17 – Fachada do prédio original, pelo lado do pátio (1968)



Fonte: coleção particular da CEI

¹⁰ Em Caxias do Sul, o clima é subtropical úmido. Há muitas chuvas, chuviscos e cerração (nevoeiro espesso) ao longo do ano. Nos meses de inverno, há temperaturas próximas de 0 °C, com possibilidade de precipitação de neve e/ou ocorrência de geada, sobretudo na região próxima à vegetação.

¹¹ Duplicata da Figura 9, a fim de facilitar a leitura.

Figura 18 – Fração da fachada interna da escola pelo pátio (2025)



Fonte: acervo particular da autora

Quadro 7 – Número de turmas e alunos nos primeiros 3 anos do Ginásio Estadual Imigrante

Ano	Número de turmas e quantidade de alunos	Total
1968	3 turmas de 1ª série do ginásial no diurno e 1 turma no noturno 2 turmas de 2ª série do ginásial no diurno e 1 turma no noturno 2 turmas de 3ª série no diurno do ginásial e 1 turma no noturno 2 turmas de 4ª série no diurno do ginásial e 1 turma no noturno	12 turmas, sendo 9 diurnas e 4 noturnas Total de 400 alunos
1969	6 turmas de 1ª série do ginásial no diurno e 3 turmas no noturno 3 turmas de 2ª série do ginásial no diurno e 2 turmas no noturno 2 turmas de 3ª série no diurno do ginásial e 1 turma no noturno 2 turmas de 4ª série no diurno do ginásial e 1 turma no noturno	21 turmas, sendo 13 turmas diurnas e 7 noturnas Total de 613 alunos
1970	5 turmas de 1ª série do ginásial no diurno e 2 turmas no noturno 5 turmas de 2ª série do ginásial no diurno e 2 turmas no noturno 2 turmas de 3ª série no diurno do ginásial e 2 turmas no noturno 1 turmas de 4ª série no diurno do ginásial e 1 turma no noturno	20 turmas, sendo 13 diurnas e 7 noturnas Total de 654 alunos

Fonte: organização da autora a partir do Regimento de 1968

Com tudo isso, pode concluir que, inicialmente, em 1968, a escola contava com 12 salas e nove turmas, somando 400 alunos. Porém, aparentemente, logo nos primeiros anos houve uma ampliação, pois o número de salas não correspondia ao total inicial de turmas. Quando

atentamos para a localização da caixa d'água (Figura 19), podemos ver que há mais janelas à direita. Não é possível fotografar toda a fachada, pois, à esquerda da imagem, encontra-se um corredor anexado ao prédio original — a parte inferior foi construída em 1969, e a superior, em 2000. Sendo assim, pelo número de turmas de 1969, pode-se concluir que ou o prédio original foi ampliado ou houve a anexação à direita.

Figura 19 – Fachada da escola em 1971



Fonte: Coleção particular do CEI

Finalmente, mesmo que a documentação escolar encontrada referente à ampliação do prédio seja insuficiente, se compararmos as fotografias da fachada da escola de 1968 (Figura 17) e 1971 (Figura 19), é possível perceber grande expansão da estrutura da escola. A diferença entre as imagens é expressiva e indica a realização de obras logo nos primeiros anos de funcionamento da instituição, ainda que tais intervenções não tenham sido formalmente resguardadas nos documentos localizados. Um dos motivos dessa não localização é justamente a expansão da escola, uma vez que o espaço administrativo, como diretoria e secretaria, mudou de lugar muitas vezes.

Nesse sentido, outros indícios se tornam fundamentais para a interpretação desse processo. Registros presentes no fichário de Relações Públicas, especialmente aqueles ligados a eventos comemorativos, bem como menções a doações de materiais de construção por

membros da comunidade, como relata Gilmar, sugerem a existência de grande mobilização coletiva em prol da escola. Assim, a ampliação do prédio pode ser compreendida não apenas como resposta a demandas estruturais — como o aumento do número de turmas e alunos —, mas também como resultado do engajamento de uma comunidade que atribuía à instituição um valor que ultrapassava sua função escolar.

Essa dimensão simbólica da escola ajuda a compreender a intensidade desse envolvimento. Mais do que um espaço de ensino, a instituição era um ponto de referência social e cultural para a comunidade local, o que contribuiu para a consolidação de práticas de colaboração e investimento coletivo em sua estrutura física. Nessa direção, é possível compreender tais práticas como resultantes de representações socialmente construídas acerca da escola, as quais orientam formas de apropriação e de pertencimento carregadas de valores, expectativas e significados compartilhados. Como aponta Roger Chartier (1989), a representação é um reflexo do real e orienta práticas e formas de agir no mundo.

Esse vínculo, constituído desde os primeiros anos, permanece perceptível no presente. Trajetórias como a de Gilmar, aluno na década de 1970 e posteriormente professor, ou de Emara, ex-aluna que atua como secretária desde o início do século XXI, evidenciam relações duradouras com a instituição, havendo muitas outras e transgeracionais. Da mesma forma, continuar participando práticas como festas juninas e eventos escolares, frequentemente mencionado por ex-alunos em interações cotidianas com a pesquisadora, revela a permanência desse sentimento de pertencimento. Sempre que eu me apresentava à comunidade local como professora do Imigrante, nostalgias vinham à tona, pois, como afirma Pollak (1989), memórias coletivas são construídas por meio dos grupos que constituímos e estão ligadas a pontos de referência. Como exemplo, podemos citar eventos da escola como a festa junina, sobre a qual falarei mais adiante, pois sintetiza práticas que construíram a representação simbólica da escola na memória coletiva.

Esses elementos permitem interpretar a escola como um espaço de memória coletiva e de sociabilidade, pelo qual diferentes sujeitos não apenas passaram, mas onde também construíram vínculos que se prolongam no tempo. A recorrência desses relatos e práticas indica que o investimento na escola — inclusive em sua materialidade — esteve profundamente articulado aos significados simbólicos que ela assumiu para a comunidade. Nessa perspectiva, António Nóvoa (1995) argumenta que a escola pode ser compreendida como uma territorialidade não apenas física, mas também cultural e simbólica, na qual se entrecruzam experiências, interesses e formas de apropriação distintas. Tal pensamento é expresso em suas palavras no trecho a seguir:

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprimem os jogos dos actores internos e externos. Por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguirmos mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento a uma da acção educativa e a perspectivas técnicas, de gestão, ou de eficácia e estruturação. (Nóvoa, 1995, p. 16)

A partir dessas considerações, é possível avançar nossa análise para além da dimensão material da escola, direcionando o olhar para os modos como esses significados se expressam no cotidiano da instituição. Se a expansão do prédio indica formas de mobilização e investimento coletivo, são os sujeitos que constituem a escola — alunos, professores, funcionários e comunidade — por meio de suas práticas e experiências que produzem e atualizam continuamente as representações que dão sentido a ela. Nesse sentido, a seguir, interessa-nos compreender como essas dimensões simbólicas se manifestam nas práticas cotidianas da cultura escolar, investigando formas de apropriação, pertencimento e construção de identidades que sustentam a instituição enquanto espaço social e cultural. Ou seja: para além das dimensões espaciais e temporais e das representações construídas sobre a instituição, para compreender a cultura escolar do Ginásio Estadual Imigrante é necessário observar como os sujeitos que a constituíram se apropriaram desse espaço e do contexto histórico em que estavam inseridos.

A data de autorização do funcionamento inicial autônomo da escola foi 09/09/1968, quando houve a posse da primeira diretora, Maria de Lourdes Vargas Lunardi (1968–1974), ocasião em que a escola deixou de ser “anexo” do Cristóvão de Mendonza. Em 1969, a escola passou a denominar-se Ginásio Estadual Imigrante, por meio do Decreto n.º 19.620, em homenagem ao imigrante italiano da nossa região. A escolha desse nome não é neutra, carregando consigo uma representação simbólica (Chartier, 2002), na medida em que expressa e legitima determinados valores, como trabalho, disciplina e espírito de comunidade, que fazem parte da construção da identidade institucional. Contudo, trata-se de uma identidade marcada por um viés claramente eurocêntrico, pois privilegia a memória e os referenciais culturais da imigração europeia, especialmente italiana, ao mesmo tempo em que silencia ou marginaliza outros grupos e narrativas locais. Assim, o nome da escola opera como um signo que materializa, simboliza e reproduz um ideal de pertencimento, de ordem social e de projeto educativo, alinhado tanto à história regional quanto aos discursos hegemônicos do período.

Em relação à construção da identidade institucional associada à imigração italiana na região, chama a atenção o fato de que os ex-alunos entrevistados nesta pesquisa evocam, de forma espontânea e recorrente, o nome da primeira diretora, Maria de Lourdes Vargas Lunardi,

mesmo quando não questionados especificamente sobre isso. Ela é lembrada nominalmente, referida pelo pronome possessivo “minha”, em construções como “minha diretora”, e descrita a partir de atributos corporais e comportamentais, como “mulherona”, “vozeirão” e “atuante”.

A autoridade da direção e os rituais de deferência também aparecem nas memórias dos ex-alunos como elementos marcantes do cotidiano escolar. Determinadas práticas eram aprendidas e reiteradas no espaço escolar, como se levantar quando a diretora entrasse em algum espaço ou responder coletivamente ao cumprimento da professora, compondo uma cultura disciplinar fortemente hierarquizada. Essas práticas são recordadas por Gilmar:

O tratamento era do tipo militar. Tá? Tanto assim, quando entrava na (nossa) sala a diretora, todo mundo ficava de pé. [...] A professora não era tanto, mas era o bom dia. Assim: a professora entrava na porta, dizia “bom dia” e todo mundo em uníssono. “Bom dia, professora”. A gente foi educado para isso. [...] Com essas autoridades dentro da escola era sempre assim. E era ela que mandava sentar. Tu não se sentava na hora que quisesse, ela que dizia para sentar. (Dossin, 2025)

À luz de Chartier (1991; 2002), essas recorrências permitem perceber que o papel da diretora ultrapassa o significado estritamente administrativo de gestora escolar. Em uma instituição que assume para si a identidade simbólica do imigrante italiano, articulam-se novos recortes sociais e práticas culturais que associam a figura da diretora à subjetividade das representações, como autoridade, figura centralizadora e competente que lutou pela instituição.

Dessa maneira, os ex-alunos revivem a escola a partir de suas memórias e do que ela significa para eles. Inseridos nesse contexto regional, consideram a imagem da diretora como próxima a uma figura matricial, como uma matrona, o que decorre de uma construção simbólica produzida na experiência escolar, na qual autoridade, atuação, centralização e cuidado se articulam na subjetividade dos ex-alunos.

Logo após sua inauguração, o Ginásio Imigrante instituiu o uso de uniforme formal como parte de sua cultura escolar. A adoção desse tipo de vestimenta não se restringia a uma exigência administrativa, mas revelava a incorporação de valores como disciplina, seriedade e distinção, marcando simbolicamente a escola como um espaço legítimo de formação, não como um ambiente qualquer. Isso pode ser compreendido como a constituição de um conjunto de normas, valores e rotinas que organizavam o cotidiano escolar, tal como apontado por Chervel (1989) ao analisar os dispositivos que estruturam a vida escolar para além dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, o uniforme também dialogava com as expectativas da comunidade,

que via, na escola, uma oportunidade valiosa de ascensão social, reforçando sua imagem como um espaço de prestígio e de acesso a melhores condições de vida.

No período em que a instituição fora um Ginásio Educacional (1968 a 1974), o uniforme tinha caráter binário. Alunos e alunas vestiam camisa, suéter azul e sapatos, havendo distinção pela peça inferior: saia para as meninas e calça social para os meninos, em consonância com os padrões culturais dos anos 1960. Mais do que uma exigência estética, o uniforme operava como instrumento de disciplinamento e homogeneização dos corpos, reforçando o pertencimento institucional e a visibilidade da ordem escolar. Isso se mostra pelo fato de as normas de vestimenta serem rigorosamente fiscalizadas, como evidencia o relato de Gilmar ao mencionar que o uniforme era observado “dos pés à cabeça” no momento da chegada à escola:

Quanto isso aí, a gente chegava na escola e a vestimenta (o uniforme) era analisada dos pés à cabeça. As meninas de saia de xadrezinho, meia até o joelho. Os meninos em um blusão azul, azul escuro, azulão. (Dossin, 2025)

Embora tal configuração estivesse alinhada aos valores educacionais predominantes no período analisado, ela contrasta com concepções pedagógicas contemporâneas, que enfatizam o protagonismo do aluno, a criatividade e a escola como espaço acolhedor. A análise das fotografias preservadas nos álbuns do Colégio Estadual Imigrante também permite observar como essas normas se materializavam visualmente no espaço escolar, como ilustra a Figura 20.

Figura 20 – Mini-feira de Educação para o Lar (1969)



Fonte: Coleção particular CEI

Identificada nos álbuns da escola como “Mini-Feira de Educação para o Lar” (1969), a fotografia mostra um ambiente marcado pela formalidade e pela contenção corporal das alunas, cujas produções se encontram fora do foco do fotógrafo, dificultando a compreensão do trabalho realizado. A cena é sóbria e transmite uma sensação de vazio, ao mesmo tempo em que evidencia a associação dessas práticas pedagógicas a papéis socialmente atribuídos ao feminino, vinculados ao espaço doméstico e ao cuidado.

Em contraste, a “Feira de Ciências Interna de 1969” (título-legenda presente nos álbuns da escola) apresenta apenas alunos do sexo masculino e sorridentes, ao lado de trabalhos organizados e associados a experimentos científicos (Figura 21).

Figura 21 –Feira de Ciências Interna (1969)



Fonte: Coleção particular CEI

Embora a disciplina de Ciências integrasse o currículo obrigatório para ambos os sexos, a ausência de meninas no registro fotográfico revela uma divisão de papéis que se expressava, sobretudo, na visibilidade atribuída às diferentes disciplinas. Embora ambas as atividades

integrassem o currículo escolar comum a todos os alunos, os registros fotográficos indicam escolhas institucionais sobre o que deveria ser visibilizado e preservado, aspecto que Burke (2004) destaca como fundamental na análise das fontes visuais, uma vez que toda imagem resulta de seleções, enquadramentos e silêncios. A escolha por registrar exclusivamente os meninos na feira de ciências sugere que, no momento de produção e preservação da fotografia, reforçava-se simbolicamente a associação do conhecimento científico ao universo masculino, contribuindo para a naturalização dessas distinções no interior da cultura escolar.

Esse gerenciamento cotidiano revela que, além de uma prática de controle que constrói a identidade escolar, o uniforme torna-se um símbolo à luz do conceito de representação, conforme formulado por Chartier (2002), o uniforme escolar pode ser compreendido como um signo, isto é, um objeto material investido de significados socialmente construídos. Nesse sentido, o uniforme do Ginásio Imigrante foi uma representação de valores como obediência, ordem, respeito e seriedade em relação aos estudos, constituindo-se como um elemento central da cultura escolar da instituição. Assim como os barretes utilizados por médicos e advogados — ainda que tais atributos não correspondam, necessariamente, à prática concreta —, o uniforme escolar evocava simbolicamente um ideal de rigor acadêmico e de formação moral — independentemente das experiências efetivamente vividas pelos alunos no cotidiano escolar.

Outro elemento recorrente nas entrevistas refere-se à centralidade do sapato como parte indispensável do uniforme escolar. As narrativas evidenciam que o calçado constituía um item oneroso para diversas famílias, funcionando, em alguns casos, como fator de constrangimento ou mesmo de dificuldade para a permanência na escola. No trecho a seguir, o entrevistado Eneo Machado relata o uso de sapatos herdados de seu irmão mais velho, inadequados ao seu tamanho, situação que evidencia as estratégias familiares de adaptação às exigências institucionais:

Pois sim. Quando eu vim para cá, meus pais, eles davam sapato. Meu irmão era maior, e o pé maior. Então, eles, para poupar, eles passavam o... (sapato), ao invés de compravam sapato novo para o meu irmão e para mim (não), eu usava só os velhos. E daí eu vim para cá com um sapato. Usava-se bico quadrado aqui naquela época. O meu era bico fino, bem comprido. Ainda tinha que botar uma bucha de papel na ponta para não cair o sapato. Porque tinha que usar sapato para ir para a escola. Daí, eles me apelidaram de.... — eu era de São Francisco — ... me apelidaram de “lá vem o São Francisco”, com seu sapatinho! E eu não dava bola. Eu dava risada! E daí, eu fui pegando amizade com eles. Quando foi para votar para presidente de classe, todo mundo dizia “Vamos votar no São Francisco”. (Machado, 2025)

De forma semelhante, Gilmar narra um episódio em que a escola organizou uma arrecadação financeira para auxiliar um aluno que não tinha sapatos para frequentar as aulas. A mediação institucional desse gesto de solidariedade mostra que a escola não só impunha normas, mas gerenciava soluções diante das desigualdades sociais, integrando práticas de controle e acolhimento no interior de sua cultura escolar:

Passaram na sala de aula pedindo ajuda financeira para ajudar um menino que não tinha sapato pra vir pra escola. — A gente tinha que vir de sapato — Eu cheguei em casa e disse: “Mãe, estão pedindo uma ajuda financeira, qualquer trocadinho, para a gente comprar um sapato para um colega nosso de colégio”. E a minha mãe disse: “Tu chega amanhã na escola e tu diz assim, que não precisa fazer isso! Eu vou comprar o sapato”. Eu vim todo contente para a escola para entregar o sapato. No dia me separaram em uma sala, acho que era o SOE, e, sem entender, me colocaram outro menino na frente e disseram “este é o menino que comprou o sapato para você” e ficaram agradecidos. Mas o agradecimento seria para minha mãe, né. Eu fiquei feliz. (Dossin, 2025)

Assim, o uniforme e o sapato — compreendidos em sua materialidade, nas normas de uso e nos significados simbólicos que lhes eram atribuídos — se configuram como elementos centrais da cultura escolar do Ginásio Estadual Imigrante. Chama a atenção o fato de que todos os entrevistados mencionam a vestimenta de forma recorrente, o que indica que ela ocupava um lugar relevante na experiência escolar e na memória desses sujeitos, funcionando como marcador de pertencimento, disciplina e também diferenciação social. Conforme assinala Alberti (2010), a memória resulta de um trabalho de organização e seleção daquilo que é considerado importante para a construção de um sentimento de unidade, continuidade e coerência, isto é, de identidade.

Nesse sentido, a insistência nas lembranças relacionadas ao uniforme e, sobretudo, ao sapato revela não apenas a centralidade desses elementos na cultura escolar, mas a maneira como as exigências normativas da escola foram vividas, negociadas e ressignificadas pelos alunos e suas famílias. Era um espaço escolar “constituído e repleto de relações e de dinâmicas emocionais, racionais e corporais, mediadas por regras de comportamento e jogos de poder entre sujeitos” (Luchese, 2018, p. 64).

Apesar de seu caráter formal, o uniforme era aceito e valorizado pelos estudantes, de modo que a vestimenta pode ser entendida como uma representação material, um signo das regras escolares, das negociações entre os sujeitos e, por consequência, da própria legitimação das normas. Nessa perspectiva, recorreremos a Magalhães (2004) para pensar que essas normas escolares podem ser entendidas não apenas como determinações institucionais, mas como parte de um processo de construção da própria vida escolar, envolvendo compromisso, participação

e reconhecimento por parte dos sujeitos. Para o autor, a educação escolar comporta além das noções de aprendizagem, noções de “informação, conteúdos, programa, horário, tarefa/realização e uma racionalidade organizacional e de especialização” (Magalhães, 2004, p. 48). Esse conjunto de normas não se restringe aos regulamentos formais, sendo continuamente produzido e legitimado nas relações estabelecidas entre a instituição e os sujeitos que a compõem. Os entrevistados também se lembram de normas rígidas, professores de sala de aula e setores sérios e austeros no Ginásio Estadual Imigrante em plena década 1960 e 1970, no interior do Rio Grande do Sul. Apesar de rígidas, as normas eram acolhidas, mesmo que causando temor, como mostram as palavras de Gilmar:

Mas era mais sério (que hoje)! Nós tínhamos alguns coordenadores e alguns dirigentes que não abriam um sorriso para gente, né. Aaah, se acontecesse alguma coisa! Vinha o xingão, assinava a ficha... A coisa era bem... A gente, naquela época, nem era muito respeito, era mais medo que a gente tinha! (Dossin, 2025)

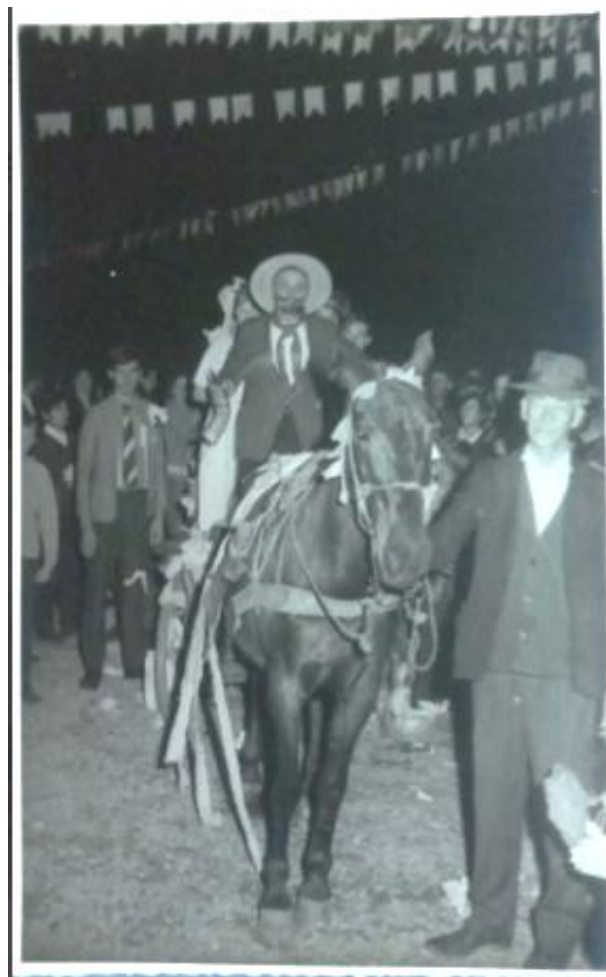
As entrevistas também demonstram que as regras escolares estavam presentes no cotidiano dos alunos. Ao recordar sua passagem pelo Ginásio Estadual Imigrante, Eneo lembra que os professores corrigiam prontamente, em sala de aula, atitudes consideradas inadequadas. Como exemplo, relata uma situação em que jogou uma borracha para um colega e foi obrigado a se levantar, entregar o objeto corretamente e formular o pedido de maneira considerada educada. Mais do que uma simples repreensão, a situação demonstra uma preocupação da escola com a aprendizagem de comportamentos considerados socialmente adequados. Nesse sentido, a observação de Magalhães (2004) de que a instituição educativa é simultaneamente *locus*, *ethos*, *logos/ação* ajuda a compreender que a escola não era apenas um espaço de ensino, mas um ambiente de formação de comportamentos, valores e práticas sociais.

Ao ser questionado sobre as regras, Eneo afirma que ele chegou a ser chamado ao “setor de classes” por conversar durante as aulas ou desobedecer aos professores. O relato sinaliza a existência de mecanismos de acompanhamento e correção dos estudantes, mas também revela que eles eram compreendidos como parte da vida escolar. As lembranças dos entrevistados asseveram que as normas escolares faziam parte do cotidiano institucional, orientando comportamentos e regulando as relações entre alunos, professores e direção. Tais regras, portanto, não podem ser interpretadas apenas como imposições formais, pois, como observa Nóvoa (1995, p. 25), “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. Nessa perspectiva, as normas do Ginásio Estadual Imigrante

eram constantemente vivenciadas, negociadas e legitimadas pelos sujeitos que compunham a comunidade escolar. Também funcionavam como elementos da organização da comunidade escolar e da construção das relações entre a instituição e sua comunidade. Essa dimensão torna-se ainda mais evidente quando se observa o envolvimento da comunidade com o próprio desenvolvimento do Ginásio Estadual Imigrante: como dito anteriormente, a comunidade escolar se empenhou muito para a ampliação das dependências da instituição. Durante os seus primeiros, foram construídas novas instalações, como o pavilhão de esportes, a biblioteca e o refeitório. Tal empreendimento foi possível com a realização de jantares, missas, desfiles e festas juninas organizados por pais, professores e alunos.

A fotografia de uma festa junina realizada em de 1969 (Figura 22) demonstra como esses eventos escolares não eram voltados apenas ao público estudantil, pois era um evento comunitário.

Figura 22 – Festa Junina (1969)



Fonte: Coleção particular CEI

A baixa qualidade técnica da fotografia sugere que ela tenha sido produzida por um fotógrafo amador vinculado à própria comunidade escolar, diferentemente dos registros profissionais realizados durante a inauguração da instituição e a visita do governador Walter Peracchi Barcelos. A fotografia retrata adultos em uma festa noturna, o que reforça o caráter coletivo da festa e que a instituição ultrapassava os limites da sala de aula.

Seguindo Lima e Carvalho (2009), fotografias não devem ser compreendidas como simples reflexo da realidade, mas como representação socialmente construída. Nesse sentido, mais do que documentar uma festa específica, a imagem evidencia a importância atribuída pela instituição às práticas de sociabilidade e ao envolvimento comunitário para a construção de sua identidade. A fotografia apresenta, no centro, um cavalo, aspecto que pode estar relacionado às características socioculturais da comunidade local, marcada pela proximidade com atividades rurais e pela forte presença de descendentes de imigrantes italianos, como também mostram as vestimentas. Ademais, sua preservação nos álbuns escolares indica que esses momentos eram considerados significativos para a memória e para a identidade do Ginásio Estadual Imigrante.

Já a fotografia registrada durante as comemorações do Dia das Mães (Figura 23) permite observar outro aspecto recorrente da cultura escolar do Ginásio Imigrante: a valorização das atividades artísticas.

Figura 23 – Apresentação de estudantes em alusão ao Dia das Mães



Fonte: Coleção particular CEI

A imagem mostra alunos participando de uma apresentação organizada pela instituição, utilizando figurinos, cenários e instrumentos cenográficos ligados à contracultura. Mais do que uma atividade comemorativa isolada, o registro sugere um espaço escolar ocupado por manifestações artísticas. Em conjunto com outras fontes analisadas, a fotografia indica que apresentações culturais integravam as formas de sociabilidade promovidas pela instituição, aproximando estudantes, professores e famílias. Além disso, como observa Burke (2004), as imagens podem revelar aspectos da vida social que nem sempre aparecem nos documentos escritos, viabilizando a identificação de valores, práticas e referências culturais compartilhadas por determinados grupos. Essa fotografia, em particular, permite observar a coexistência entre disciplina escolar e práticas culturais, conectando os alunos a referências mais amplas da sociedade, ampliando o objetivo tecnicista de um Ginásio e proporcionando uma vivência comunitária ativa.

Em 1973, por sua vez, foi fundado o Clube de Mães, que tinha como objetivo arrecadar remédios, alimentos e vestuário para alunos carentes. Muitos eventos foram fotografados e organizados nos álbuns, o que ratifica o envolvimento e o sentimento de pertencimento que a comunidade tinha com a instituição — percepção reforçada pelas entrevistas.

Ao recordar sua trajetória no Ginásio Estadual Imigrante, Gilmar destaca o forte vínculo entre os estudantes e a escola, afirmando que sua turma era frequentemente mobilizada para colaborar com as atividades institucionais. Além das práticas escolares cotidianas, os alunos participavam da organização de olimpíadas estudantis, desfiles, escolha de rainhas e entre outras festividades promovidas pela instituição. O mesmo pode ser observado pelas suas palavras:

Mas, assim, a nossa turma foi sempre muito unida e muito legal com a escola, isso foi bastante prestativo. Ajudava muito. Falavam: “Ah, vamos pedir para a turma ali, que o pessoal vai ajudar”. Então, a gente criou um vínculo bem forte, principalmente no ensino médio. Antigamente tinha as interséries, que se chamava (na época) Olimpíadas e eram os alunos é que captavam, ajudavam a organizar, tinha desfile, tinha escolha de rainha. Então, assim, todo mundo participava, não era uma equipe da sala: eram todos os alunos que tinham que formar uma equipe para participar. Então, era bem interessante isso. (Dossi, 2025)

O entrevistado também ressalta a atuação constante do CPM, que colaborava na estruturação da escola, nas comemorações e nas festas comunitárias, criando vínculos fortes. Tais lembranças evidenciam que o Ginásio Estadual Imigrante não era percebido apenas como um espaço de ensino, mas como um espaço de convivência e participação coletiva, com diferentes sujeitos contribuindo para a construção da vida institucional. Além disso, esses

eventos escolares são repetidamente mencionados pelos ex-alunos, compondo a memória coletiva, cuja é estruturada por pontos de referência (Pollak, 1989). Tais pontos podem ser eventos dos calendários próprios das instituições escolares, como festas juninas, bailes e gincanas, pois estruturavam ritmos e práticas específicas da vida escolar (Nóvoa, 1995).

A vida esportiva também era destaque na cultura escolar do Ginásio Estadual Imigrante. Além das atividades das aulas curriculares de Educação Física, os estudantes participavam de competições contra outras instituições de ensino, o que contribuía para ampliar a presença da escola para além de seus muros e fortalecia sua visibilidade perante a comunidade regional. Ao longo de sua trajetória, o Ginásio Estadual Imigrante construiu uma reconhecida tradição esportiva, materializada nos inúmeros troféus preservados pela instituição, corroborando que as competições esportivas promoviam sociabilidade entre os estudantes, prestígio escolar e consolidação de uma identidade institucional marcada pelo êxito esportivo. Essa importância atribuída ao esporte também pode ser observada nos registros fotográficos preservados pela instituição, como a fotografia registrada em fotografia colorida de câmera amadora da Figura 24.

Figura 24 – Olimpíadas escolares (c. 1970)



Fonte: Coleção particular do CEI

A fotografia das Olimpíadas Escolares apresenta um grupo de adolescentes participando de atividades esportivas, evidenciando a ocupação desse espaço escolar pelo esporte. O registro dialoga com as lembranças de Gilmar e Eneo, que destacam o envolvimento dos alunos nas competições e o sentimento de pertencimento construído através dessas práticas, ratificando que o esporte contribuiu para a construção da identidade e do prestígio institucional. Os indícios dessa identidade institucional podem ser observados desde os primeiros anos de funcionamento da escola, como mostra uma fotografia da primeira gincana do Ginásio Estadual Imigrante (Figura 25).

Figura 25 – Primeira Grande Gincana do GOT (1968)



Fonte: Coleção Particular do CEI

A fotografia retrata alunos e professoras participando de um evento que extrapolava as atividades regulares de sala de aula. A ausência de uniformes entre os estudantes sugere que não se tratava de uma atividade do cotidiano letivo, mas de uma iniciativa voltada à integração e à participação da comunidade escolar. Nesse sentido, a imagem reforça a compreensão de que a escola não se constituía apenas como espaço de instrução, mas também como um local de sociabilidade, envolvimento coletivo e construção de vínculos entre seus diferentes sujeitos.

A análise das fotografias aqui trazidas — que são um pequeno recorte dos álbuns — mostra que o Ginásio Estadual Imigrante ultrapassava a função de um espaço voltado ao ensino

formal, como nos elucida Magalhães (2004). Os álbuns escolares têm muitos e constantes registros de festas juninas, gincanas, olimpíadas escolares, apresentações artísticas, feiras e outras atividades que envolviam tanto os alunos quanto professores, os pais e membros da comunidade.

A recorrência desses registros chama a atenção. Segundo Lima e Carvalho (2009), o historiador que se vale de fontes fotográficas em sua investigação deve buscar trabalhar com elas como séries documentais, pois, por observância da recorrência, é possível aferir alguns padrões que podem retratar o funcionamento de determinado grupo social — ou ao menos de como ele se enxerga e deseja ser enxergado. É interessante observar que não há fotografias de aulas convencionais nem de perfilamentos — exceto nos desfiles de Sete de Setembro. As fotografias da coleção do Colégio Imigrante de 1968 a 1974 mostram muito mais momentos de convivência, participação e engajamento coletivo do que propriamente atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, os álbuns permitem compreender aspectos da cultura escolar da instituição e da forma como ela desejava ser lembrada.

As festas juninas, por exemplo, aparecem tanto nas entrevistas como nas fotografias como importantes momentos de encontro da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que auxiliavam na arrecadação de recursos para a manutenção da escola. As olimpíadas e demais atividades esportivas reforçavam o sentimento de pertencimento e contribuíam para a construção do prestígio institucional. As gincanas e apresentações artísticas, por sua vez, mobilizavam estudantes, professores e familiares em torno de objetivos comuns.

Dessa forma, as fotografias analisadas indicam que a identidade do Ginásio Imigrante foi construída não apenas através das práticas de ensino, mas também pelas relações de sociabilidade, pelos vínculos comunitários e pela participação ativa dos diferentes sujeitos que compunham a instituição. A escola também contava com um Grêmio Estudantil, que proporcionava muitos eventos, como clube de xadrez, gincanas, jogos esportivos, clube de artesanato, escrita de jornal e atividades musicais.¹²

Contudo, a construção dessa cultura institucional não dependia apenas dos alunos. Segundo os ex-alunos Gilmar e Emara, os professores e gestores também desempenhavam papel fundamental na organização das atividades. Nesse sentido, a cultura era construída por uma relação multilateral entre os diferentes sujeitos que compunham a comunidade por meio de suas ações e interações (Magalhães, 2004). Desse modo, conhecer o corpo docente da

¹² Não encontrei vestígios de um posicionamento político do Grêmio até o momento. Encontrei algumas fotografias, mas nada por escrito, além de jornais que estão fora do recorte temporal desta pesquisa. Isso me indica que o Grêmio Estudantil era uma continuidade da vida comunitária.

instituição permite compreender melhor os sujeitos responsáveis pela condução do projeto educacional desenvolvido nos primeiros anos de funcionamento da escola.

Inicialmente, a escola contava com cerca de 25 professores, muitos remanejados de outras instituições, e, já no fim do primeiro ano de funcionamento, esse número chegou a 33 docentes empossados, conforme demonstra o Quadro 6:

Quadro 8 – Primeiros professores em 1968

Posse	Nome do(a) Professor(a)	Disciplina	Observações
1	Ernesto Romualdo Rissi	Geografia	
2	Nora Helena Santos Hopf	Ciências	Também atuava como secretária
3	Mirene Verônica Missaglia	Desenho	
4	Ernesto Romualdo Rissi	História	
5	Maria de Lourdes Vargas Lunardi	Técnicas Comerciais	Também era diretora
6	Eloy Lacava Pereira	Português	
7	Moacir Alcides Balbinotti	Português	
8	Vera Maria Della Corte	História	
9	Nelcy Seibert Rosa	Inglês	
10	Rosemary Alice Spinato Scott	Desenho	
11	Sualda Therezinha Matos	Português	
12	José Victório Picolli	História	
13	Maria de Lourdes Bridi	Artes Industriais	
14	Lúcia Teresinha Fontebasso	Matemática	
15	Vênus Maria Brunetta Gazzola	Técnicas Comerciais	
16	Maria Paula Pezzi Portella	Português	
17	Jussara Teresinha de Oliveira	Matemática	
18	Marlene Terezinha Tessari	Educação Física	
19	Marlene Terezinha Tessari	Educação Física	Possivelmente dois contratos
20	Zilba Terezinha Stedile	Inglês	
21	Genny Ignez Paggi	Ciências	
22	Ana Maria Botelho	Geografia	
23	Liliana Rossetti	Desenho	
24	Regina de Queiroz Gazola	Francês	
25	Yone Viega Luchese	OSP	
26	Lia Rose Reuse	Francês	
27	Linnea Maria Dalpian Grazziotin	Português	
28	Vera Mari Longhi	Matemática	
29	Francisco de Assis Spiandorello	Técnicas Comerciais	
30	Zila Maria Parmigiani	Psicologia	Cedido ao S.O.P. (órgão a identificar)
31	Marisa Virgínia Formulo	Ciências	
32	Diva Bettoni Zatti	Matemática	
33	Dalva Maria Festugato	Português	
34	Elizabeth D'andrea	Português	

Fonte: organização da autora a partir do Livro de Posses – 1968-1974

A análise dos sobrenomes dos professores revelou a predominância dos associados à imigração italiana: dos 32 professores identificados (desconsiderando repetições), 25 apresentavam ao menos um sobrenome de origem italiana, percentual que alcança 78,1% do total. Na lógica de Roger Chartier (1991), as representações constituem formas de interpretação da realidade historicamente elaboradas, por meio das quais os grupos sociais produzem significados e constroem identidades. Embora os sobrenomes, isoladamente, não permitam determinar identidades culturais ou trajetórias individuais, essa recorrência é indício de um grupo social que expressou sua identidade, seus valores e suas experiências no surgimento dessa instituição, isto é, na constituição da representação dessa instituição diante da comunidade e com essa comunidade.

Também é interessante notar a predominância feminina no quadro docente do Ginásio Estadual Imigrante: dos 32 professores identificados, 27 eram mulheres, correspondendo a 84,4% do total. Tal dado chama atenção quando consideramos que a feminização do magistério se voltou, inicialmente, de forma mais intensa, ao ensino primário, enquanto o ensino secundário tinha uma participação masculina relativamente mais expressiva durante parte do século XX, em razão das exigências de formação e do maior prestígio social atribuído a esse nível de ensino. A expressiva presença de mulheres no corpo docente da instituição sugere uma ampliação da inserção feminina no magistério secundário local durante as décadas de 1960 e 1970. Embora os dados levantados não permitam explicar integralmente esse fenômeno, mostram a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre a participação feminina na docência secundária em Caxias do Sul e sobre os processos de formação e profissionalização que possibilitaram essa atuação nesse espaço educacional.

A partir da análise do Livro de Posses de 1968 a 1974, foi possível observar que, já no ano de 1968, foram realizadas algumas adequações na carga horária e correções de desvios de função. Entre 1969 e 1972, observa-se um grande aumento no número de termos de posse, provavelmente relacionado às ampliações físicas da instituição, conforme pode ser visto na Tabela 1:

Tabela 1 – número de professores empossados por ano

Ano	Nº de termos de posse
1968	34
1969	40
1970	26
1971	18
1972	48
1973	38
1974	34

Fonte: Livro de posses 1968-1974

Em relação aos docentes do ensino de História, o Quadro 7 mostra que foram empossados 13 professores até dezembro de 1974. As informações do quadro foram pesquisadas em anúncios do jornal de maior circulação da cidade de Caxias do Sul, *O Pioneiro*, e nas fichas de professores arquivadas na secretaria da escola.

Quadro 9 – Professores de História (1968 –1974)

(continua)

Posse/ Ano	Nome do Professor	Algumas informações preliminares
4/68	Ernesto Romualdo Rissi	Natural de Vacaria, nascido em 22 de janeiro de 1924, Rissi se licenciou em História e Geografia em 1955, auxiliou fundar a Escola Giuseppe Garibaldi, de Caxias do Sul-RS, através da associação de moradores do bairro Cruzeiro. Também era defensor da ecologia. Falecimento em cerca de 2023
8/68	Vera Maria Della Corte	Nascida em 18 de janeiro de 1937, ingressou como professora estadual primária em 1962. Prestou vestibular para História em 1963, formando-se em História em 1967, pela UCS. Assumiu o secundário em 68, no Ginásio Estadual Imigrante. Tão logo foi cedida para escolas de outros municípios, como Rio Pardo.
12/68	José Victório Picolli	Nascido em 16 de março de 1934 em Flores da Cunha e de família de produtores de uva, Picolli ingressou no magistério em 1960 como professor estadual no antigo primário. Licenciou-se pela UCS em 1967 em História, no mesmo ano que iniciou como professor no Ginásio Imigrante. Em 1970, terminou a licenciatura em Geografia. Lecionou ambas as disciplinas na escola e foi membro do Centro Cívico Aldo Locatelli desta instituição. Encerrou sua atividade na instituição em 1989. Aposentado, passou a ser pesquisador da imigração italiana nos anos 1990 e escreveu um livro “Picolli”. Teve várias notas publicadas no jornal <i>O Pioneiro</i> sobre temas diversos, como ecologia e a construção de Brasília. Faleceu em 2014.
1/70	Avani Maria de Oliveira Brito Cavinato	Licenciou-se em História em 1967 na UCS. Antes de lecionar, ingressou na escola de Belas Artes de Caxias, em 1968. Tão logo tornou-se Orientadora Educacional.

Quadro 10 – Professores de História (1968 –1974)

(conclusão)

Posse/ Ano	Nome do Professor	Algumas informações preliminares
18/70 25/72 e	Lourdes Anna Capra Pauletti	Nascida em 02 de setembro de 1939, em Montenegro. Licenciou-se em História pela UCS em 1970, com habilitação em História, OSPB e Estudos Sociais. Foi contratada no mesmo ano e passando a professora nomeada em 1972 e tem registro na escola apenas até 1972. Lecionou ali Moral e Cívica. Em 1972 também trabalhava em outra escola estadual deste município, EEEF Ivanyr Euclínia Marchioro.
22/70	Valentin Ângelo Larzazotto	De presença discreta nos diários de classe da escola, o Valenti se tornou notório por sua atuação no teatro caxiense e professor na UCS. Escreveu livros acadêmicos e um livro didático junto com Nelson Piletti. Nascido em Caxias do Sul em 15 de dezembro de 1944, licenciou-se em Filosofia pela UCS em 1968, curso que iniciou em 1965. Lecionou EMC, OSPB e História no Imigrante, sendo carinhosamente lembrado pelos seus ex-alunos. Suas metodologias incluía encenações, o que culminou na fundação do Clube de Teatro na década de 1970. Exerceu atividades nesta instituição até 1983, quando foi cedido para Secretária Municipal da Cultura de Caxias do Sul em 1983. Não é mencionado no jornal O Pioneiro até 1975; contudo, há homenagem póstuma a ele no impresso em 2012, quando a sala de teatro do Centro de Cultura Ordovás recebeu o nome do professor como tributo ao seu trabalho. Faleceu em 2001.
10/72	Marlene Teresinha dos Santos	Ingressou na escola de Belas Artes de Caxias em 1962 para o curso de Música. Em 1964, entrou para o curso de História, formando-se em 1967 pela UCS.
20/72	Beatriz Erica Ruker Saretta	Contratada desde 1964 como professora estadual primária, licenciou-se em 1969 em Filosofia pela UCS, também com habitação para História e Estudos Sociais. Em 1985, tornou-se diretora da escola Escola Estadual de Ensino Fundamental Maguary, quando saiu do Imigrante.
21/72	Olga Baggio Maróstica	Formada em História pela UCS em 1969, com habilitação também para OSPB e Estudos Sociais pela UCS. Nomeada em 1972.
24/72	Ilse Helena Bernardi do Vale	Nascida em 20 de outubro de 1935, em Bento Gonçalves, tornou-se professora estadual primária em 1955. Formou-se em Licenciatura em História em 1973, com habilitação em OSPB e Estudos Sociais, pela UCS. Atuou na escola também como Orientadora Educacional. Permaneceu na escola até cerca de 1983; após, tornou-se taróloga.
25/68 30/72 e	Yone Viegas Luchese	Prestou vestibular em 1963, tendo sido atuante nas causas do professor e contra algumas reformas educacionais. Foi membro do primeiro núcleo do CPERS, entre 1981 e 1996.
1/73	Liêge Maria Moraes Rigon	Nascida em Vacaria em 28 de janeiro de 1948, assumiu cargo no estado do RS em 1968 no Colégio Estadual de Vacaria como professora primária. Formou-se em Filosofia em 1973 na Universidade de Passo Fundo com habilitação também para História e Estudos Sociais.
38/74	Carmelinda Turmina	Nascida em Nova Prata em 1º de setembro de 1932, Carmelinda se licenciou em História pela UCS em 1967. Iniciou suas atividades no Imigrante em 1974, foi nomeada professora concursada em 1979 e se aposentou em 1983. Sua pasta de professora contém muitos certificados de diversos cursos de formação profissional de ensino a crianças com dislexia ainda na década de 1980, entre outros de atualização da profissão. Segue servindo como catequista está viva até o momento.

Fonte: organização da autora a partir do Livro de Posses – 1968-1974 e pesquisa no Jornal *O Pioneiro* entre 1960-2025

Primeiramente, chama a atenção o fato de que todos os docentes (100%) de História do Ginásio Estadual Imigrante entre 1968 e 1974 tinham formação superior na área. Além disso, 11 docentes (84,6%) concluíram sua graduação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Esses dados evidenciam o impacto do curso de História da UCS na formação de profissionais da educação que atuavam no ensino secundário local, uma vez que não era muito comum os professores terem Ensino Superior em meados do século XX. Pois, apesar da legislação prever que os professores do ensino secundário tivessem diploma, a realidade educacional brasileira andasse em trilhos distintos: na prática, muitas instituições de ensino mantinham professores sem ensino superior — ressalta-se, ainda, que foi a LDB de 1996 que buscou garantir que os professores da educação básica tivessem diploma. Mais além disso, já no século XXI, o governo brasileiro seguia com programas para a formação dos professores da educação básica, com os programas Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006) e Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor) (2009).

Vale ressaltar que a maioria dos docentes concluiu licenciatura antes da Lei nº 5.692/72, que implementou as licenciaturas curtas e os cursos de Estudos Sociais. No que se refere ao ensino de História, Nascimento (2019) aponta que as reformas educacionais impactaram tanto a organização curricular e os objetivos da disciplina que chegaram a descaracterizá-la. No caso do Ginásio Estadual Imigrante, 11 (83,3%) professores se diplomaram antes de 1972. Isso, por si só, não determina as práticas nem as metodologias do ensino História no GEI, mas é dado relevante para pensarmos e analisarmos as concepções de ensino e atuação dentro dessa instituição escolar. Tal discussão será melhor detalhada no capítulo 3 desta dissertação.

Também chama a atenção o fato de que, entre os 13 docentes de História, 10 eram mulheres (76,9%) e apenas três eram homens (23,1%). Contudo, mesmo que os dados numéricos sugiram representatividade feminina no ensino de História, não é o que ocorre. Sempre que indagados, os entrevistados desta pesquisa e membros da comunidade — que não optaram por realizar a entrevista formal, mas me concederam relatos — lembravam imediatamente os professores apenas dos nomes dos três homens; mais precisamente, os entrevistados mencionavam mais o sobrenome de dois, Rissi e Picolli. Mesmo eu insistindo, não se lembravam de nada sobre as 10 professoras.

Inicialmente, os entrevistados se recordavam dos professores Ernesto Rissi e Valentin Lazzarotto, sempre pontuando suas metodologias divergentes: um era rígido e austero; o outro era didático, simpático e bem-quisto. Seguindo em suas memórias, aparecia o nome do professor José Picolli. Mas, como mencionado, nenhuma professora mulher permaneceu na

memória, o que me intrigou. Que motivo levou as mulheres ao esquecimento? Como se constituiu essa memória da comunidade escolar?

Ao analisar as fichas dos professores de História, percebi que, apesar de 10 mulheres terem sido contratadas em contraponto a apenas três homens, a permanência e a estabilidade na escola foram maiores entre os docentes do sexo masculino: Ernesto Rissi, José Picolli e Valentin Lazzarotto. Eles foram contratados entre 1968 e 1970, sendo, respectivamente, o primeiro, o terceiro e o sexto professores de História da instituição, permanecendo em atividade até meados da década de 1980. Vale ressaltar que aqui descarto o fato de que terem sobrenome de descendência italiana motivou essa estabilidade, pois, dos 13 docentes desse recorte, 12 têm sobrenome de imigração italiana (92,3%). Sendo assim, foi necessário observar outros detalhes nas fichas funcionais dessas docentes mulheres.

As professoras de História empossadas antes de Valentin, Vera Della Corte e Lourdes Pauletti seguiram para outras escolas de ensino primário, enquanto Avani foi direcionada para a Orientação Escolar. Dessa maneira, Rissi, Picolli e Lazzarotto se tornaram os professores mais antigos da instituição, passando a ter prioridade na escolha de turmas. Ainda assim, as professoras Ilse Helena, Beatriz Saretta e Yone Luchese conseguiram ocupar uma parcela significativa das aulas, tendo sido favorecidas pela ampliação da escola a partir de 1970, o que também ocorreu com Carmelinda Turmina, uma vez que a instituição passou por modificações estruturais com sua elevação à condição de escola estadual de 1º e 2º graus.

Ainda chama atenção o fato de que professoras mulheres permaneciam vinculadas ao ensino primário, sendo remanejadas — ou se remanejando — para escolas desse nível, como o caso de Lourdes Anna Capra Pauletti, direcionada à EEEF Ivanyr Marchioro¹³. Na década de 1960, apesar dos avanços emancipatórios das mulheres, ainda vigoravam, segundo Del Priore (1997), modelos patriarcais. Matos e Borelli (2013) destacam que, mesmo diante dos avanços referentes ao acesso das mulheres ao trabalho e à educação, persistiam representações sociais que restringiam a atuação feminina a funções consideradas compatíveis com o papel doméstico e ligadas à maternidade e ao cuidado, o que ajuda a compreender a maior permanência das professoras mulheres no ensino primário — sobretudo em uma cidade de interior durante a Ditadura Civil-Militar.

Somam-se ao fato processos seletivos da memória institucional, conforme discutido por Michael Pollak, pois determinadas trajetórias docentes se tornam mais visíveis e duradouras do que outras. Conforme adverte Pollak (1989), a memória coletiva se constitui como uma

¹³ A Escola Estadual de Ensino Fundamenal Ivanyr Marchioro, localizada a 2km do Colégio Imigrante, no bairro Jardelino Ramos, Caxias do Sul, que na época se destinava apenas ao ensino primário.

construção social, marcada por silêncios e esquecimentos, com determinadas trajetórias se tornando mais visíveis do que outras. Essa memória, entretanto, não é neutra, tendo em vista que se organiza por meio de representações socialmente produzidas, tal como propõe Chartier (1991). Nesse sentido, a maior estabilidade funcional, a carga horária contínua e a ausência de interrupções associadas às responsabilidades socialmente atribuídas às mulheres, como a maternidade, contribuíram para que as trajetórias masculinas se consolidassem como referências centrais na memória da comunidade escolar. No capítulo 3, abordarei com mais detalhes a trajetória desses sujeitos.

Assim, ao longo deste capítulo, buscou-se compreender como o Ginásio Estadual Imigrante se constituiu em seus primeiros anos de funcionamento. A análise mostrou que a escola surgiu em um contexto de expansão do ensino ginasial, acompanhando as políticas educacionais da época e a valorização de uma formação voltada ao trabalho, em uma cidade que passava por um intenso processo de industrialização e crescimento urbano. No entanto, sua história não foi construída apenas pelas políticas educacionais do período autoritário: as expectativas da comunidade, as práticas desenvolvidas no cotidiano e as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos também contribuíram para dar identidade à instituição.

Desse modo, a cultura escolar do Ginásio Estadual Imigrante não pode ser entendida apenas como um reflexo das políticas educacionais implementadas durante a Ditadura Civil-Militar. Embora o regime tenha buscado orientar a escola por meio de reformas curriculares, inserção de disciplinas cívicas, rituais patrióticos e valorização da ordem, da disciplina e do trabalho, o cotidiano escolar também foi marcado pelas experiências vividas, pelas memórias dos sujeitos e pelas formas como essas orientações do regime da Ditadura Civil-Militar foram apropriadas no interior da instituição. Nesse sentido, a escola se constituiu como um espaço de normas e prescrições, mas também de práticas, negociações e diferentes maneiras de vivenciar esse contexto.

É a partir dessa contextualização que o próximo capítulo se volta ao ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante. Para isso, serão analisados os diários de classe de três professores de História, juntamente com outros documentos escolares produzidos e preservados pela instituição, em diálogo com as memórias de ex-alunos e ex-professores. Busca-se compreender como as práticas e as representações sobre o ensino de História se constituíram no interior dessa cultura escolar, procurando identificar consonâncias ou dissonâncias em relação ao projeto educacional da Ditadura Civil-Militar.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO IMIGRANTE ENTRE REGISTROS E LEMBRANÇAS

Neste capítulo, apresentarei as representações sobre o ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante considerando o mesmo no contexto do regime da Ditadura Civil-Militar. O objetivo central neste capítulo consiste em verificar e analisar se e de que maneira as políticas educacionais do período da Ditadura Civil-Militar ressoaram no ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante e como esse ensino pode ter sido mais ou menos crítico. A análise se dará através da comparação de registros de três diferentes professores nos diários de classe de 1971, bem como outros documentos escolares e memórias da comunidade, a fim de identificar variações na abordagem do ensino de História diante do cenário da Ditadura Militar.

Na primeira seção (3.1), será traçado o perfil de três professores de História a partir de seus relatos e de como registravam suas práticas pedagógicas nos diários de classe. Nesse momento, será realizada uma análise lexical e crítica desses registros, observando padrões, repetições e até mesmo omissões, a fim de identificar narrativas históricas, centralidades temáticas e metodologias de ensino presentes nas aulas de História em 1971 no Ginásio Estadual Imigrante. Posteriormente, na segunda seção (3.2), serão analisados os Regimentos Escolares e as memórias de ex-alunos e ex-professores, buscando compreender de que forma as políticas educacionais do regime autoritário interferiram (ou não) no ensino de História e na construção de uma leitura de mundo, averiguando se houve consonância ou dissonância em relação ao discurso difundido pelo governo ditatorial.

Sendo assim, este capítulo pretende oferecer subsídios para refletirmos sobre as práticas pedagógicas do ensino de História, suas repercussões no cotidiano da instituição Ginásio Estadual Imigrante, nas relações sociais e na cultura escolar durante o período da Ditadura Civil-Militar. Além disso, ambiciona-se identificar divergências e convergências ensino de História nesta instituição em relação às diretrizes educacionais da época.

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE POR MEIO DOS RELATOS E DIÁRIOS DE CLASSE

Os documentos escolares constituem um conjunto de registros produzidos no cotidiano das instituições de ensino e que contêm informações sobre a organização escolar e as práticas dos sujeitos que compõem sua comunidade. Brito (2016) aponta que esses documentos conferem autenticidade e legitimidade aos processos pedagógicos institucionalizados, tanto em

relação à instituição quanto à vida escolar dos estudantes. No entanto, como lembra a autora, devem ser cruzados com outros tipos de fonte. Nesta pesquisa, os documentos escolares foram cruzados com relatos dos ex-alunos e professora e com fotografias.

Um desses documentos escolares é o diário de classe, que Brito (2016) define como o registro oficial das aulas ministradas durante o período letivo e do trabalho realizado pelo professor. Como parte da escrituração escolar, trata-se de um documento padronizado, cuja elaboração deve seguir orientações específicas, evitando rasuras e erros. Dessa forma, o diário não apenas registra os conteúdos trabalhados em sala de aula como também evidencia normas institucionais que orientam a atuação docente e as formas de registrar oficialmente o cotidiano escolar.

A importância desses documentos também pode ser compreendida a partir de sua trajetória histórica. Brito (2016) explica que a inserção do diário de classe no cotidiano escolar brasileiro remete às influências da institucionalização escolar francesa do século XIX, quando os conteúdos ministrados pelos professores passaram a ser registrados diariamente em documentos manuscritos, prática que deu origem ao termo “diário de classe”.

A preocupação com o registro das atividades escolares é anterior ao surgimento do diário de classe. Alba Brito (2016) demonstra que, no Brasil, durante o período pombalino, a Carta de Lei de 6 de novembro de 1772 já determinava que os mestres encaminhassem, anualmente, à Mesa Censória, relatórios contendo informações sobre os discípulos, os métodos de ensino empregados, os progressos obtidos e o comportamento moral e religioso dos alunos. Posteriormente, durante o período imperial, a Lei n.º 9, de 1872, estabeleceu que os professores enviassem, mensalmente, à Inspeção Geral da Instrução Pública, mapas de frequência dos estudantes. Com o tempo, esses registros passaram a reunir informações cada vez mais detalhadas, como número de matriculados, frequência, conteúdos ensinados, métodos utilizados, resultados dos exames e observações sobre os alunos.

Ao longo do tempo, o diário de classe sofreu alterações em seu formato, adaptando-se às mudanças das instituições escolares e da legislação educacional. Apesar dessas transformações, manteve a sua função principal: registrar a frequência, os conteúdos ministrados e parte do cotidiano escolar. Sendo assim, é um importante documento da escrituração escolar e uma fonte privilegiada para compreender práticas e representações do ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante.

A autora observa que muitos professores percebem o diário de classe menos como um instrumento pedagógico e mais como um documento de fiscalização do trabalho docente. Por esse motivo, sua escrita não representa apenas uma síntese dos conteúdos trabalhados e das

metodologias desenvolvidas em sala de aula, sendo também condicionada pela possibilidade de que esse documento fosse posteriormente consultado por diretores, supervisores ou autoridades educacionais antes de seu arquivamento.

Sob essa perspectiva, o diário de classe não deve ser compreendido como um registro neutro da prática docente. Conforme Chartier (2002), as representações são produzidas em circunstâncias históricas específicas — no nosso caso, um período autoritário, o Regime Civil-Militar. Segundo o historiador francês, as formas materiais dos textos não são neutras, pois orientam a leitura, organizam percursos possíveis e produzem significações. Assim, embora condicionado por normas institucionais e por sua função administrativa, o diário de classe preserva marcas da escrita do professor, de suas escolhas e das maneiras próprias de organizar e registrar sua prática e o cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, Tânia Regina de Luca (2010) ressalta que as fontes históricas devem ser analisadas considerando suas condições de produção, circulação e preservação. Assim, os diários de classe precisam ser investigados não apenas pelo que registram, mas também pelos silêncios, pelas seleções e pelas omissões em sua escrita. Desse modo, seu potencial como fonte histórica reside não somente nas informações que apresentam, mas também nas condições em que foram produzidos e preservados.

A análise dos diários de classe apresentada neste capítulo se concentra nos registros produzidos pelos professores Ernesto Romualdo Rissi, José Victório Picolli e Valentin Ângelo Lazzarotto em 1971 referentes ao 2º e ao 3º ano do ginásial. A escolha desses docentes ocorreu porque o *corpus* documental dos professores oferece subsídios para responder ao problema e aos objetivos desta pesquisa.

A escolha do recorte temporal se deu, principalmente, em função do acervo documental preservado. Não estão presentes na escola os diários de classe referentes aos anos de 1968, 1969 e 1972, não tendo sido possível localizá-los. O ano de 1971 é o que apresenta o maior número de diários preservados, razão pela qual foi selecionado para observar e analisar a continuidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores selecionados, possibilitando uma visão mais abrangente do conjunto documental e a identificação de suas nuances.

O primeiro critério de escolha dos professores analisados é a permanência desses professores no Ginásio Estadual Imigrante. Os três exerceram atividades docentes na instituição por um longo período, desde 1968 até a década de 1980. O segundo critério está relacionado à documentação disponível. Rissi, Picolli e Lazzarotto figuram entre os professores com maior carga horária da disciplina de História no período estudado, deixando um conjunto significativo de diários de classe, o que possibilita estabelecer comparações entre suas práticas de registro,

seus conteúdos, formas de organização e possíveis aproximações ou distanciamentos diante das políticas educacionais da época. O terceiro critério é a memória dos ex-alunos entrevistados, possibilitando o cruzamento das fontes escritas com os relatos orais.

Inicialmente, buscou-se incluir também uma professora entre os sujeitos da pesquisa, de modo a contemplar a atuação feminina no ensino de História. Entretanto, a documentação preservada não forneceu um conjunto de registros suficientemente amplo para realizar uma análise comparável àquela desenvolvida sobre os três docentes selecionados. A reconstrução das trajetórias dessas professoras merece uma pesquisa específica voltada às suas experiências profissionais, extrapolando os objetivos desta dissertação.

Além dos critérios documentais, considera-se importante apresentar brevemente a trajetória desses professores. Conforme destaca José D'Assunção Barros (2019), as fontes históricas são produzidas por sujeitos inseridos em contextos sociais e históricos específicos, trazendo marcas das suas condições de produção, de suas finalidades e das escolhas realizadas por seus autores. Assim, os diários de classe não podem ser compreendidos como registros neutros das práticas escolares, uma vez que são documentos permeados pelas representações e pelos modos de agir dos professores que os elaboraram.

Assim, apresento brevemente os três professores por ordem de nascimento: Ernesto Romualdo Rissi, José Victório Picolli e Valentin Ângelo Lazzarotto, respectivamente. Ao longo deste capítulo, os evocarei mais recorrentemente da maneira que os ex-alunos os chamavam: Rissi, Picolli e Valentin, isto é, os mais velhos, pelos sobrenomes e o professor mais jovem, pelo nome.

Ernesto Romualdo Rissi nasceu em Vacaria, interior do Rio Grande do Sul, em 22 de janeiro de 1924. Licenciou-se em História e Geografia em 1955 e desenvolveu uma longa trajetória no magistério até década de 1980. Segundo Giacomini (2018), por meio da associação de moradores do bairro Cruzeiro, ele participou da fundação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi, situada a 1 km do Imigrante, no bairro Cristo Redentor, em Caxias do Sul/RS. Além de ter atuado como líder comunitário, participou diretamente da construção da escola, trabalhando com as próprias mãos. Esse engajamento expressava sua crença na importância da escola como um espaço de acesso à educação para as crianças da comunidade.

Como professor, é lembrado nas memórias de ex-alunos por sua postura rígida em sala de aula, marcada pela disciplina, pelo silêncio exigido durante as aulas e pela aplicação de avaliações escritas. Ademais, como podemos ver nas lembranças de Emara, a História narrada e lecionada por Rissi era ofuscada pela sua austeridade docente:

A única coisa que eu lembro das aulas de História é que a gente tinha muito receio do professor Rissi, porque ele era muito severo. [...] Eu consigo visualizar a imagem dele na frente. Consigo ver minha sala. [...] A gente não fazia bagunça. A gente não fazia nada, porque ele era bem severo. Ele falava e escrevia também...e a gente copiava. (Formehl, 2025)

Assim como Emara, Gilmar o recorda de Rissi como um professor autoritário e muito sério no que estava trabalhando, e sua imagem permaneceu associada ao temor que despertava entre os estudantes:

Meu Deus do céu!!!... Esse é do tipo da característica que a gente não podia mostrar os dentes. Era muito rígido. Meu Deus do céu!... E ele não sorria para gente. Ele era muito sério no que ele estava trabalhando. E ele, na verdade, chamava a atenção da gente, né? É o que mais me chamou atenção dos professores de História que eu tive, foi ele. (Dossin, 2025)

Ernesto Rissi sempre foi o primeiro professor de História a ser lembrado pelos ex-alunos entrevistados e pelos ex-alunos que preferiram conceder informações apenas em conversa informal — justamente pelo perfil rígido do professor. Rissi faleceu por volta de 2023, não sendo possível precisar a data.

José Victório Picolli nasceu em Flores da Cunha/RS, no dia 16 de março de 1934, em uma família de produtores de uva. Ingressou no magistério estadual em 1960 e concluiu a licenciatura em História pela UCS em 1967, um ano antes de iniciar suas atividades no Ginásio Estadual Imigrante. Em 1970, concluiu também a licenciatura em Geografia, passando a lecionar ambas as disciplinas na instituição. Participou ativamente da vida escolar, integrando o Centro Cívico Aldo Locatelli, segundo as atas da documentação do mesmo centro, e permaneceu no Colégio Imigrante até 1989. Após a aposentadoria, dedicou-se à pesquisa sobre a imigração italiana, tendo publicado o livro *Picolli* (O Pioneiro, 2002) e escrito artigos e notas em jornais da região sobre temas relacionados à história, à ecologia e à construção de Brasília. Nas lembranças de antigos alunos, é descrito como um professor comunicativo, sério e envolvido com a escola, sendo também representado como um professor de fala serena e comunicativo.

Segundo a ex-aluna Emara, “Picolli era bem falante, explicava bem direitinho também” (Formehl, 2025). Eneo, que estudou no turno da noite, lembra-se dele como “carequinha” e alguém que “falava calmo”, iniciando as aulas com um cumprimento e apresentando as atividades do dia: “Boa noite! Hoje vamos fazer isso, isso e isso” (Machado, 2025). Esses relatos sugerem uma prática docente fundamentada na exposição oral, conduzida de forma organizada e tranquila, o que poderá ser corroborado pelos diários a seguir. Faleceu em 2014.

Por fim, temos Valentin Ângelo Lazzarotto, que nasceu em Caxias do Sul em 15 de dezembro de 1944. Ingressou no curso de História da UCS em 1965 e se licenciou em 1965; posteriormente, tornou-se especialista em Metodologia da Pesquisa, mestre em História e professor da própria universidade. No Colégio Estadual Imigrante, conforme consta em suas fichas de professor, lecionou História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, permanecendo na instituição até 1983, quando passou a atuar junto à Secretaria Municipal da Cultura de Caxias do Sul.

Na memória dos ex-alunos, Valentin é recordado afetuosamente. Emara se recorda dele como um professor risonho, brincalhão e querido (Formehl, 2025). Gilmar o destaca pela sua metodologia diferenciada à época, sem focar em fatos, datas e nomes, com metodologias didáticas envolventes e participativas, como mostra o trecho a seguir:

O Valentin é um professor diferenciado! Era muito legal, assim: Ele é um cara bastante atuante e bastante atual, ele era. Ele dava até um conteúdo que nós tínhamos no ensino médio, que a gente não trabalhou a História, como se via: o tempo, a época, nomes, datas... Ele trabalhou com a gente personagens da História. Cada aluno tinha um personagem e tinha que apresentar os trabalhos. Então, ele trabalhava sobre esses personagens da História. [...] Era de tudo, era, medieval, científico, da medicina... Tinha qualquer personagem. Era aquela coisa assim, que a gente não via! Então, a gente achou muito interessante, porque era uma coisa super nova para nós! ... não era aquela coisa cansativa, né?... A gente fazia as apresentações, ele fazia as ponderações dele e sempre elogiando a gente! Sempre sorrindo, né? (Dossin, 2025)

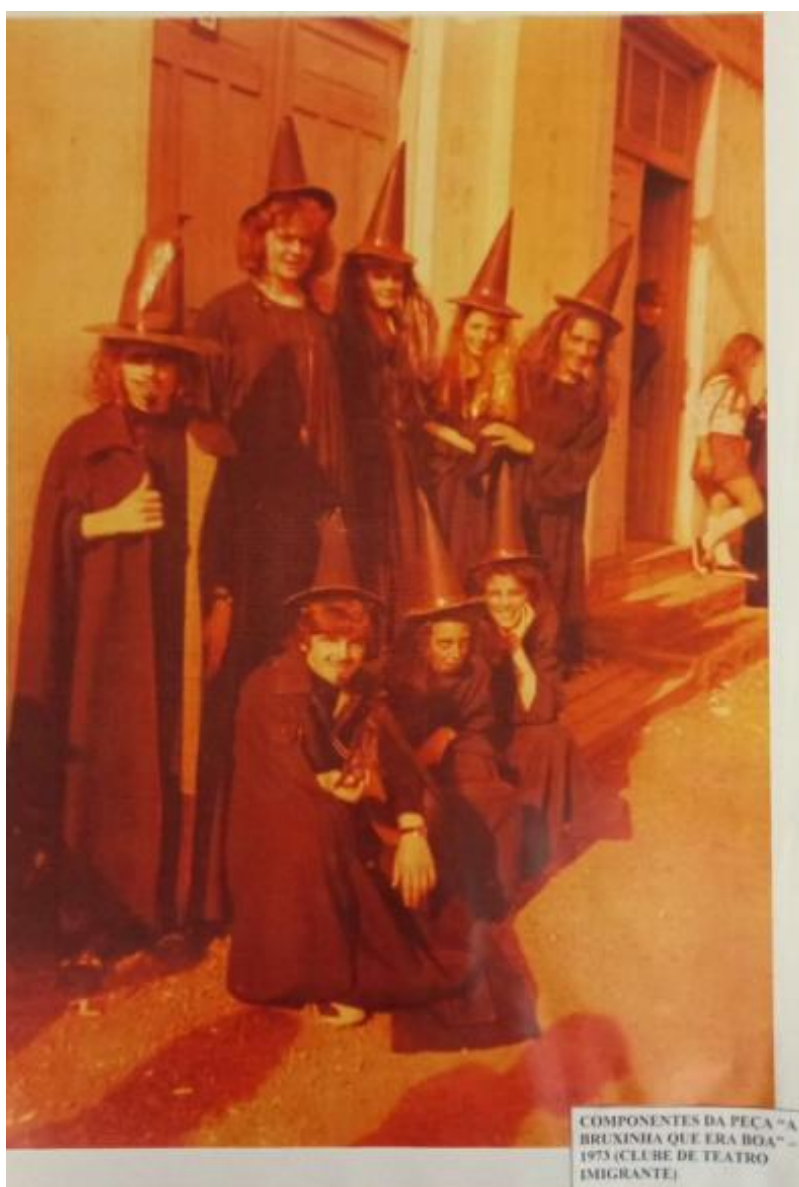
A narrativa de Gilmar sobre o professor evidencia uma representação docente marcada pela inovação e pela aproximação com os estudantes. Ao comparar sua experiência com um ensino de História baseado em “tempo, época, nomes e datas”, o entrevistado reconhece uma ruptura, uma distinção entre a abordagem tradicional que ele vivenciou anteriormente, associada à memorização de conteúdos, e as práticas de Valentin, que privilegiava outros sujeitos históricos e suas trajetórias. A proposta de cada aluno pesquisar e apresentar um personagem da História ampliava o envolvimento dos estudantes com a disciplina, deslocando-os de uma posição passiva para uma participação mais ativa na construção do conhecimento.

A lembrança de Gilmar sobre o relacionamento de Valentin com os alunos vai ao encontro das memórias de Emara, uma vez que as referências ao professor como alguém que “sempre elogiava” e “sempre sorria” demonstram que a memória construída sobre ele é de alguém que estabelecia vínculos com a turma. Essa percepção dialoga com Nóvoa (1995), que ao defender que a docência é construída não apenas pelos saberes e métodos de ensino, mas também pelas relações estabelecidas entre professor e alunos, que constituem parte essencial da identidade profissional docente. Nesse sentido, a representação do professor aparece

associada a uma prática diferenciada, tendo sido capaz de tornar o ensino de História mais significativo para os alunos e proporcionado memórias prazerosas, uma vez que os entrevistados sorriam muito ao lembrar de Lazzarotto,

A metodologia de dramatizações adotada por Lazzarotto o levou a ser um dos fundadores do Clube de Teatro do Colégio Imigrante, que “ficou famoso” (Dossin, 2025). Ao olhar os álbuns da escola, Gilmar reconheceu uma das peças organizadas por Valentin:

Figura 26 – Integrantes do Clube de Teatro Imigrante, fundado por Lazzarotto - 1973

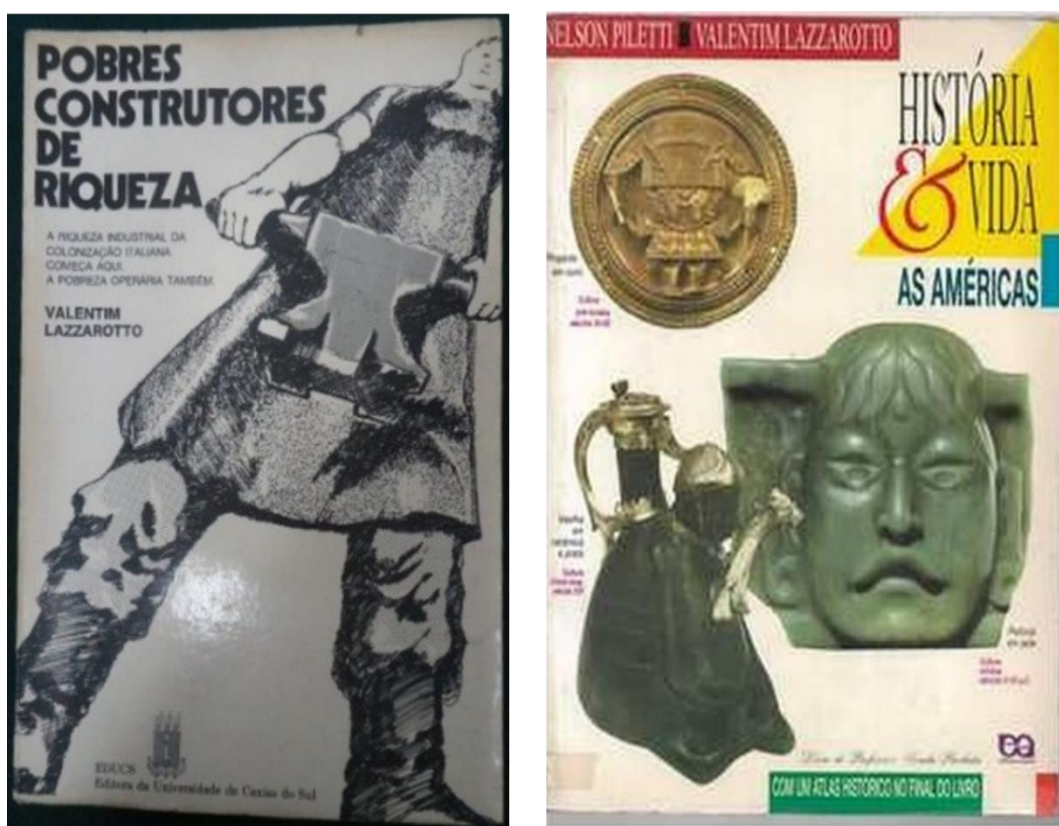


Fonte: coleção particular CEI

Sua trajetória profissional iniciada no Imigrante seguiu para a Secretaria de Cultura de Caxias do Sul, segundo a ficha do professor, na qual ele ganhou destaque pela intensa atuação

no teatro caxiense. Este trabalho se seguiu pelos anos e Lazzarotto se tornou um dos principais incentivadores do Grupo *Miseri Coloni* (Prefeitura de Caxias do Sul, 2012). Em reconhecimento à sua contribuição para a cultura caxiense, a Sala de Teatro do Centro de Cultura Ordovás recebeu seu nome em 2012 (Prefeitura de Caxias do Sul, 2012). Além disso, em 1981, publicou o livro *Pobres Construtores de Riqueza*, estudo sobre a indústria Abramo Eberle e, na década de 1990, foi coautor da coleção didática *História & Vida*, ao lado de Nelson Piletti (Figura 27).

Figura 27 – Publicações de Valentin Ângelo Lazzarotto



Fonte: imagens retiradas de sites dos sebos Avenida Leilões e Estante Virtual, respectivamente.

Apesar de serem publicações posteriores à sua atuação no Ginásio Estadual Imigrante, as capas e os títulos de suas publicações podem nos indicar que Valentin era um pesquisador de povos e sujeitos marginalizados pela Historiografia mais tradicional do século XX. Podemos compreender, conforme defende Menezes (2003), as escolhas editoriais presentes nas capas e nos títulos podem ser compreendidas como representações que expressam determinada concepção de História e dos sujeitos históricos. No livro *Pobres Construtores de Riqueza*, os pobres são retratados como grandes, aqueles que realmente geraram a riqueza econômica da cidade de Caxias do Sul através de sua atuação na metalurgia; já no livro didático, estão

evidenciadas a cultura e a produção material dos povos e sociedades americanas. Valentin faleceu em 2001.

O foi descrito até aqui mostra que, embora esses três professores compartilhassem o mesmo espaço institucional e atuassem sob as mesmas políticas educacionais, suas trajetórias, suas formações e suas práticas docentes tiveram percursos bastante distintos. Essas diferenças constituem um dos principais motivos pelos quais eles foram escolhidos para terem seus diários analisados, pois permitem comparar diferentes formas de registrar e representar o ensino de História em uma mesma instituição escolar durante o período da Ditadura Civil-Militar.

A seguir, seguiremos a comparação das atuações docentes, porém antes apresento representações de suas fotografias e assinaturas, a fim que o leitor conheça mais um pouco desses professores (Figura 28):

Figura 28 – Ernesto Rissi, José Picolli e Valentin Lazzarotto



Fonte: Montagem da pesquisadora de documentação do professor reprografadas e arquivadas nas fichas de professor na secretária do CEI (Ernesto Rissi retirada de Certificado de Reservista, José Picolli carteirinha de professor e Valentin do Título Eleitoral)

No ano de 1971, como já mencionado no capítulo anterior, a instituição ainda era uma escola na zona limítrofe de Caxias do Sul e estava em fase de expansão, graças à grande contribuição comunitária, com abertura de novas salas. Em relação a 1970, Ginásio Estadual Imigrante passou de 20 para 27 salas em 1971, e de 654 alunos para cerca de 870. As turmas eram cheias, com média de 33 alunos por turma, podendo chegar até 45 alunos matriculados na mesma turma. Essas turmas eram divididas em três turnos: na manhã, 2º e 3º anos do ginasial;

à tarde, 1º e 4º anos; à noite, as quatro séries do ginásial (Quadro 8), sendo o turno noturno o que contava com turmas mais cheias.

Quadro 11 – Turmas no Ginásio Estadual Imigrante em 1971

Turno	Turmas	Total
Primeiro Turno – Manhã	2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 3A, 3B, 3C	9 Turmas
Segundo Turno – Tarde	1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 1F, 1G, 4A, 4B	9 Turmas
Terceiro Turno – Noite	1A, 1B, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 4A, 4B	9 Turmas

Fonte: organização da autora a partir dos diários de classe de 1971

Nossos professores analisados dividiam o ensino de História, como mostra o Quadro 9:

Quadro 12 – Turmas em 1971, respectivos docentes e formação dos professores analisados

Professor	Turmas/turno	Formação	Ano nascimento - idade em 1971	Há registro na escola de exercício do magistério antes de assumir em 1968
Ernesto Rissi	2B, 2C, 2D, 2E, 2F – manhã	PUCRS – 1955	1924 – 44 anos	Sim
José Picolli	2A, 2B, 2C, 3A, 3B – Noite	UCS – 1967	1934 – 34 anos	Sim
Valentin Lazzarotto	3A, 3B, 3C – manhã	UCS – 1968	1944 – 24 anos	Não

Fonte: Organização da autora a partir dos diários de classe de 1971

Como, infelizmente, não foi localizado nenhum professor dessa época vivo, a análise do ensino de História foi feita principalmente por meio das memórias dos entrevistados e dos registros pedagógicos contidos nos diários de classe, na época denominados Folhas de Frequência. Esses diários de classe são confeccionados em material resistente, semelhante ao cartonado, e produzidos em gráfica. Seu tamanho é levemente maior que o A4. Atualmente, em razão da ação do tempo, apresentam coloração amarelada — embora pareçam nunca ter sido completamente brancos. O estado de conservação de muitos é bom, com poucas manchas aparentes e com coloração relativamente uniforme, limitando o amarelado mais forte às bordas. Não estão amassados devido à firmeza e à gramatura do papel. Alguns dos documentos estão consumidos por traças, enquanto outros desapareceram. Contudo, sobre sua conservação, abordaremos melhor no capítulo 4.

Os diários do ano de 1971 constam em quase toda sua totalidade, faltando apenas o fim do ano¹⁴. Eles se encontram organizados em um fichário de capa dura, revestido com papel e posteriormente com plástico, prática comum para aumentar a durabilidade de documentos. Todas as folhas de chamada foram perfuradas com furador de escritório e agrupadas por turma e por mês com grampos comuns. Na parte externa do fichário, em seu dorso, há a identificação do ano e do turno. Há fichários para o Primeiro, Segundo e Terceiro Turnos, não tendo sido localizada qualquer explicação sobre essa nomenclatura. Entretanto, verificou-se que o Primeiro e o Segundo Turnos correspondem ao período diurno, enquanto o Terceiro se refere ao período noturno. Em alguns diários, o Primeiro Turno aparece identificado como manhã ou matutino e o Segundo como tarde, indicando que essas denominações eram utilizadas de forma equivalente.

A materialidade desses diários também constitui um elemento da análise. Conforme Chartier (1991), as formas materiais do texto não são neutras: elas orientam a leitura, organizam os percursos possíveis e produzem significações. Assim, aspectos como a organização em fichários evidenciam práticas de organização, arquivamento e conservação desenvolvidas pela instituição escolar.

Vejamos a organização interna dos diários. Na parte da frente, antes da lista de frequência, há um cabeçalho com o nome do Ginásio Estadual Imigrante escrito e impresso por gráfica, acompanhado logo abaixo da expressão “Orientado para o Trabalho”, com este termo grafado com aspas. A seguir, tem alguns os campos que deveriam ser completados: mês, “matéria” (componente curricular), Caxias do Sul, nome do professor e turma. Observou-se que, no campo destinado à turma, os professores também registravam o turno em que a disciplina era ministrada, uma vez que existiam turmas com designações em turnos diferentes.

É interessante observar a escolha de termos. Primeiro, o diário de classe se chama “Ficha de Frequência”, nome que passa a impressão de que havia uma grande preocupação em registrar a frequência dos alunos em relação a outros registros pedagógicos. Também se optou por designar o componente curricular com a palavra “matéria”, e não disciplina. O termo disciplina remete mais ao sentido de “disciplinar o espírito, deletar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (Chervel, 1990). A escolha lexical por “matéria” é compatível com o período inicial da Ditadura Civil Militar, em que,

¹⁴ Não localizei os diários de novembro e dezembro de 1971. No entanto, não sei precisar em que data se encerravam os registros pedagógicos, isto é, não sei se existiu um diário de dezembro de 1971. Pela existência de uma verificação semestral em meados de outubro, indica-se uma finalização do semestre em novembro. Também é expresso no Regimento Escolar de 1971 que, em dezembro, eram aplicados os Exames Finais apenas aos alunos que não tivessem atingido a média necessária para aprovação.

conforme discute Bittencourt (2005), o ensino de História era fortemente marcado pela centralidade nos conteúdos e sua transmissão através de exposição oral e memorização.

Nesses documentos, era basicamente registrado isso: a frequência e o conteúdo ministrado nas aulas. Em um campo menor, à frente, é registrado, por linha de aluno, o resultado mensal de cada aluno, expresso em números e conceitos¹⁵. Ressalto que esses documentos não contêm um campo dedicado à explanação da avaliação, como é comum nos atuais diários de classe.

No verso, há linhas onde o professor deveria anotar o registro pedagógico diário, os quais geralmente eram sucintos e resumidos ao objeto de estudo, sem mencionar metodologias, objetivos e/ou finalidades. Nesse campo, os professores deveriam escrever à mão e parece que, em 1971, no Ginásio Estadual Imigrante, era permitido algumas rasuras, pois há muitas rasuras, reescritas e observações de mudanças de expressão de resultados, feitas com material que apaga caneta e com observação abaixo. Ao final, os registros são assinados pelo professor ministrante e não traçados os espaços em branco.

A seguir, apresento a análise dos diários desses três professores entre os meses de março a outubro. A transcrição da documentação se encontra nos apêndices D ao G. Por meio da análise dos diários, verificamos que Picolli desenvolveu as aulas do 2º e 3º anos ginásial noturno, em 1971, percorrendo praticamente o mesmo programa nas suas turmas de mesma série. A organização dos conteúdos acompanha a lógica da História quadripartite, tradicional nos currículos escolares, ainda que essa sequência seja interrompida pela inserção da História da América e do Brasil Colonial para, posteriormente, ser retomada a História europeia, dentro da mesma lógica cronológica tradicional.

Apesar das adaptações realizadas entre as turmas, observa-se um planejamento anual padronizado. No início do ano, predomina o estudo da História europeia, organizada a partir dos processos históricos que estruturam a divisão quadripartite da História. Na sequência, são inseridos conteúdos referentes à História da América e, posteriormente, à História do Brasil, para então ocorrer um retorno à narrativa da História Europeia dentro da mesma lógica cronológica tradicional. O mesmo como pode ser observado a seguir:

¹⁵ Os resultados eram expressos em números, de 0 a 10, e em conceitos: “I” para resultados de 0 a 4.9, “R” para resultados de 5 a 6.9, “B” de 7 a 8.9 e “OT” para 9 a 10. Observa-se que, nos meses de março e julho, não há resultados expressos. Esses meses são os que se referem ao primeiro mês de aula e ao mês que é composto por apenas de duas quinzenas que antecedem férias de inverno. Conforme o Regimento Escolar de 1971, o aluno deveria ter média acima de 5.0 em ambos os semestres. Cada semestre era dividido em dois bimestres e eram feitas verificações mensais, cuja média era o primeiro termo da média semestral, sendo o segundo termo a nota da prova semestral. Caso o aluno tivesse resultado inferior a 5.0 na média anual, eram aplicados os Exames Finais.

2º ANO

Idade Média na Europa (dos Francos às Cruzadas) > Início da **Idade Moderna** (expansão marítima) > **América** (Sociedades originais americanas e Invasão e colonização europeia da América) > **Brasil Colonial** (ocupação portuguesa do território) > **Retorno à Europa da Idade Moderna** (Renascimento e Reformas Religiosas)

3º ANO

Idade Moderna (Reformas Religiosas) > (Monarquias Absolutistas Europeias) > (Monarquias reformistas do século XVIII) > **América** (Independência dos Estados Unidos) > **Brasil Colonial** (Revoltas Coloniais do século XVIII) > **Retorno à Europa Idade Contemporânea** (Revolução Francesa)

Essa predominância do registro dos conteúdos corrobora a análise de Selva Guimarães (2003), segundo a qual, após a promulgação da Lei de Diretrizes de 1961, as orientações do Conselho Federal de Educação privilegiavam um ensino de História centrado na História Geral, organizado conforme o esquema quadripartite e fortemente influenciado pela tradição historiográfica europeia, sobretudo francesa. Nesse modelo, a História do Brasil e da História da América eram incorporadas de forma complementar, quando possível.

Apesar de Rissi e Valentin também seguirem a organização cronológica quadripartite da História, eles não seguem a mesma estrutura de organização dos conteúdos. Os registros de Ernesto Romualdo Rissi, devido ao seu detalhamento, evidenciam um planejamento organizado com certa clareza de recortes históricos. Embora o programa de conteúdos mantenha característica quadripartite e eurocêntrica, Rissi integra os espaços históricos do Brasil e da América de forma mais articulada do que Picolli, que segue a ordem de conteúdos em blocos.

Através da análise de registros do 2º ano matutino de 1971, observa-se que Rissi é um professor metódico em seu planejamento, seguindo a mesma sequência de aulas entre as turmas. Os conteúdos se distribuem de forma semelhante entre as turmas da mesma série, revelando um programa previamente estruturado ao longo do ano letivo. Essa padronização demonstra a preocupação em assegurar uma progressão dos conteúdos, característica recorrente no ensino de História. No entanto, nota-se que Rissi é o professor que tinha a forma de fazer esses registros pedagógicos de forma menos constante: usava sinônimos, inversões de termos e reescritas na mesma linha, podendo indicar que o registro pedagógico fora feito de forma espontânea e no ato da aula, sem mudança de suporte e nem passado a limpo. Isso pode revelar um pouco de sua prática em cada turma.

Valentin Lazzarotto, em 1971, desenvolveu suas aulas do 3º ano ginásial matutino seguindo um planejamento organizado, mas descrito de forma sintética e abrangente. Os registros seguem uma forma bastante semelhante entre as turmas de mesma série, com apenas algumas alterações. A turma 3C conta com mais registros sobre “ideal revolucionário” e “trabalho em equipe”. Na turma 3A, a aula de “ideal revolucionário” aparece como “ideia revolucionária”, e é a única que se registra comemoração cívica. Apesar de ser uma nuance, essas escolhas lexicais podem sinalizar um cuidado na escolha do discurso que o professor proferiu entre as turmas, com seus diferentes alunos. Apesar da semelhança gramatical, “ideal revolucionário” e “ideia revolucionária” tendem a indicar um discurso diferente. Enquanto o primeiro termo se refere mais a um conjunto de pensamentos, doutrinas, princípios ou formulações que alimentam uma ruptura, o segundo desloca o sentido para algo de valor a ser alcançado. “Ideal” não é apenas uma ideia, mas uma ideia investida de valor, apresentada como horizonte desejável, como um modelo a ser perseguido.

Nota-se também que, em outubro, quando os professores iam encerrando o ano, Valentin copiou a ordem das aulas exatamente igual nas três turmas, sugerindo que o registro não foi feito fidedignamente com o andamento da turma.

Em relação ao programa de conteúdos, Valentin também acompanha a lógica da História cronológica, mas são registrados mais processos e omitidos os recortes e objetivos do ensino, como se algo precisasse ser escondido. Ainda, chama a atenção que o encadeamento de aulas se estrutura a partir de uma sequência de processos históricos de rupturas. O programa inicia com as rupturas religiosas da Europa Moderna e avança para a conquista e a colonização da América. Em seguida, vem o estudo das monarquias absolutistas e, juntamente, as ideias reformistas do absolutismo. Posteriormente, segue-se com a era das revoluções, como a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Por fim, são trabalhados conteúdos referentes a revoltas coloniais, como a Inconfidência Mineira e outros os “movimentos nativistas”. Isto é, no 3º ano, Valentin trabalha muito rupturas históricas, que é a centralidade de sua narrativa histórica.

Também chama atenção o fato de que esse professor registrou o objeto de estudo “Revolução Francesa” nos diários de 1971 do 3º ano do ginásial em agosto, setembro e outubro, sobretudo no mês em que ocorreu os eventos cívicos, isto é, setembro. Esse dado sugere que, nas aulas dos três professores analisados, o desenvolvimento do currículo de História não foi interrompido pelas festividades oficiais, evidenciando que as práticas docentes nem sempre correspondiam integralmente às prescrições e às expectativas do contexto político (Viana,

2014). Apenas um registro difere desse padrão: Rissi registrou cedimento da aula à Educação Física, destinada ao ensaio da marcha de Sete de Setembro.

O desfile de Sete de Setembro fazia parte das práticas escolares do Ginásio Estadual Imigrante e foi lembrado por todos os entrevistados. Os relatos indicam que a participação era obrigatória, marcada por ensaios prévios, acompanhamento dos professores e exigência de disciplina. Como recorda Gilmar, o desfile precisava ser “impecável”, sendo impreterível treinamento, alinhamento e padronização da marcha. Eneo (2025) também destaca que “não tinha escolha”, evidenciando o caráter obrigatório da atividade. Emara recorda que era algo convocatório, mas ela gostava de estar no centro das atenções. Os diários de classe confirmam a realização desses eventos cívicos e mostram que, para sua realização, a disciplina interrompida era a Educação Física, e não História.

Referente à centralidade da narrativa histórica dos colegas de Valentin, os registros de Picolli e Rissi revelam uma narrativa histórica que privilegia eventos políticos centrados em Estados, conflitos, guerras e instituições políticas e tratados territoriais ou políticos, relegando a história social e cultural a um plano secundário. Essa configuração se aproxima da tradição do ensino de História no Brasil, marcada pela valorização da narrativa político-factual e pela ênfase na memorização de acontecimentos e personagens, características que ainda permaneceram mesmo diante das transformações curriculares ocorridas ao longo da década de 1970 (Fonseca, 2003). Ainda assim, alguns aspectos culturais são contemplados de forma muito pontual — apenas no 2º ano —, como as invenções do papel, da bússola e da pólvora, a arquitetura das catedrais medievais e as práticas consideradas heréticas.

No critério de sujeitos históricos, Valentin também se diferencia dos colegas de trabalho. Herdeiro de uma narrativa histórica tradicional, tal como o Positivismo, Picolli frequentemente recorre a personagens individuais, os “Grandes Homens da História”. Ele recorre a sujeitos que compuseram a elite econômica, política e religiosa da História europeia e colonizadores como elementos organizadores da explicação histórica. Essa perspectiva é característica da tradição do ensino de História consolidada no Brasil, marcada pela valorização de heróis nacionais, governantes e líderes políticos como principais agentes do processo histórico (Bittencourt, 2005). Como exemplo disso, verificamos que, no 3º ano do noturno, a presença de personagens políticos e monárquicos é muito recorrente, chegando a 58 menções em 20 diários (cerca de 3 por diário mensal), com referências a muitos monarcas, desde europeus a asiáticos, como Frederico II, da Prússia; Catarina II, da Rússia; José II, da Áustria; e Henrique de Borgonha e Afonso I, ambos de Portugal. A centralidade atribuída a esses sujeitos históricos evidencia uma

narrativa baseada na atuação de governantes, reis e líderes religiosos, característica de uma História política tradicional.

Agora, enquanto José Picolli mencionou 58 nomes de personagens históricos em 20 diários, Valentin Lazzarotto não fez menção a personagens em 30 diários, o que sinaliza uma ruptura com a herança positivista de narrar a História. No lugar de mencionar personagens, Valentin preferiu utilizar conceitos históricos ou citar processos históricos. Sendo assim, os registros escritos de Valentin o enquadram mais na Escola dos Annales, que deslocou o foco da narrativa histórica dos acontecimentos e das biografias para a compreensão dos processos, das estruturas e da vida coletiva (Burke, 1991). Essa diferença pode ser observada no quadro 10:

Quadro 13 – Recorrência de personagens históricos nos diários dos professores

Professor, série e nº de turmas	Menções a personagens históricos individuais (com repetição)	Personagens mais recorrentes
Rissi – 2º ano (3 turmas)	33 menções (30 diários)	Mem de Sá — 5 Henrique VIII — 4 Duarte da Costa — 3 Justiniano — 3 Maomé — 3 Lutero — 3 Martim Afonso de Sousa — 3 Calvino — 2 Tomé de Sousa — 2
Picolli – 2º ano (3 turmas)	28 menções (30 diários)	Carlos Magno — 4 Justiniano — 3 Martinho Lutero / Lutero — 3 Maomé — 2 Martim Afonso de Sousa — 2 Tomé de Sousa — 3 Duarte da Costa — 3 Mem de Sá — 2 Joana d'Arc — 2
Picolli – 3º ano (2 turmas)	58 menções (20 diários)	Luís XIV da França — 7 Luís XVI da França — 3 Richelieu — 3 Henrique VIII — 2 Henrique IV de França — 2 Mazzarino — 2 Henrique de Borgonha — 2 Afonso I de Portugal — 2 Oliver Cromwell — 2 Pedro, o Grande — 2 Frederico II — 2 Catarina II da Rússia — 2 José II da Áustria — 2 Marquês de Pombal — 2 5 Martinho Lutero / Lutero — 2 Filipe II de Espanha — 2 Luís XI da França — 2
Valentin – 3º ano (3 turmas)	0 menções	Não aparecem personagens históricos individuais nomeados nos registros

Fonte: Organização da autora a partir dos diários

Assim como Picolli, a narrativa construída por Rissi atribui protagonismo a governantes, militares, exploradores, líderes religiosos e personagens associados às grandes transformações políticas. Em contrapartida a seu colega, Ernesto Rissi evoca estes sujeitos, com maior foco na História do Brasil e na História Ibérica. Personagens marginalizados e ou subalternos aparecem como “atores secundários” da narrativa históricos.

A recorrência desses nomes evidencia uma concepção de História centrada na atuação de líderes políticos, militares e religiosos, isto é, uma História “vista de cima”. Em relação aos demais sujeitos históricos, observa-se uma presença bastante reduzida. As mulheres aparecem apenas de forma pontual, representadas por Joana d'Arc. Não há referências a africanos, trabalhadores, camponeses nem a pessoas escravizadas. Os indígenas figuram principalmente como objeto de descrição, por meio de expressões como “costumes” e “principais nações”, e não como sujeitos históricos. Assim, a diversidade de sujeitos históricos não é contemplada, sobretudo daqueles tradicionalmente marginalizados pela historiografia.

A escolha lexical feita pelos três professores também pode nos dar indícios do tipo de narrativa histórica e do tipo de discurso que orientavam suas práticas. Algumas escolhas observadas nos registros de Valentin Lazzarotto — como “ameríndios”, “fanatismo religioso” e “ideias revolucionárias” — se diferenciam das anotações dos outros docentes e sugerem uma construção de um conhecimento histórico mais conceitual e interpretativo. Em contraste, Rissi e Picolli tendem a registrar, predominantemente, acontecimentos factuais, personagens e grupos históricos, utilizando vocábulos como “bárbaros”, “hunos” e “índios do Brasil”. Embora tais diferenças não permitam afirmar, por si só, distintas concepções de ensino, elas sugerem escolhas de narrativa e de discurso. Esses indícios, quando analisados em conjunto com suas respectivas trajetórias intelectuais e com as memórias dos entrevistados, permitem levantar a hipótese de práticas docentes distintas.

Embora a História Política predomine, a História Religiosa é um dos eixos temáticos mais recorrentes do programa. No 2º ano, aparecem conteúdos dedicados ao islamismo, à Igreja Medieval, às heresias, à Reforma Protestante e aos jesuítas. No terceiro ano, esse eixo se mantém por meio do estudo da Reforma Protestante, Martinho Lutero, João Calvino, de Henrique VIII, da Contrarreforma, do Concílio de Trento, da atuação dos jesuítas e das Guerras de Religião. É importante destacar que a religião não aparece apenas como um conteúdo específico, mas como um elemento explicativo, auxiliando na compreensão de conflitos políticos, transformações institucionais e disputas de poder na formação da Europa Moderna. Essa organização curricular dialoga com o modelo de ensino de História predominante no

século XX, caracterizado por uma narrativa eurocêntrica, centrada na formação da civilização ocidental e fortemente influenciada pela tradição cristã, conforme analisa Fonseca (2002).

De forma geral, a organização dos conteúdos reforça uma concepção linear da História, na qual os acontecimentos são apresentados em sucessão cronológica e estruturados a partir da atuação de personagens considerados fundamentais para o desenvolvimento histórico, característica da narrativa histórica tradicional. É importante considerar que a formação inicial dos três professores desta pesquisa ocorreu em um momento anterior à ampla incorporação das perspectivas da História Social e da História Cultural aos cursos de licenciatura. Autores como Roger Chartier, Jacques Le Goff, Georges Duby ou Emmanuel Le Roy Ladurie, representantes iniciais dessas linhas, apenas estavam começando o percurso de suas teses na Europa, lançando livros em anos posteriores às aulas que estamos analisando (Burke, 1991).

No que se refere às metodologias, elas aparecem muito menos registradas do que os conteúdos. Os diários revelam um planejamento sistemático e detalhado, não permitindo reconstruir integralmente as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, uma vez que se privilegiava o registro dos conteúdos em detrimento da descrição das práticas pedagógicas. Esse fator indica a tendência de um ensino conteudista, forte característica de ensino de História do século XX no Brasil, como reforça Bittencourt (2005).

Adere-se a esta característica, ao longo dos meses analisados dos diários de 1971 de José Picolli, praticamente não há apresentarmos registros de atividades que rompam com a aula expositiva. O professor Picolli segue, quase sempre, o mesmo ciclo: desenvolvimento de um bloco de conteúdos interligados e realização de uma avaliação, o que coaduna com o relato dos ex-alunos, como Emara (2025) e Eneo (2025), que caracterizam Picolli como um professor muito “falante”. Apenas no terceiro ano, Picolli aplicou uma metodologia com mais envolvimento dos alunos, como trabalho em grupo. Revisões, recapitulações, sabatinas e provas estruturam a dinâmica de suas aulas, evidenciando o predomínio de uma prática pedagógica centrada na transmissão oral dos conteúdos e sua memorização. Quanto à recapitulação, ela não é utilizada como um momento de revisão ou de reforço das habilidades construídas, como se valoriza atualmente, sendo realizada apenas após a avaliação. Assim, os diários não apresentam indícios da utilização de metodologias de ensino diversificadas. Vale ressaltar que os diários analisados são do turno noturno, e muitos alunos saíam do trabalho e iam para a escola, como lembra Eneo:

Porque era tudo marmanhão. Era tudo a maioria, né? Sim. O mais, mais novo ali no, porque o caso era, e, era poucos que era da minha idade. Tinha o Juarez Pontalti, não sei se você conseguiu falar com ele? Então, o Juarez Pontalti é bem mais velho que eu. Ele já era um rapaz e eu era um piação¹⁶. Tinha cara que fazia tempo que trabalhava em firma e estava estudando ali. (Machado, 2025)

Conforme podemos perceber pelo relato de Eneo, o turno noturno havia alunos mais velhos e que trabalhavam em “firma”, tal como ele, que relatou trabalhar como pedreiro e na metalúrgica caxiense Marcopolo durante o ginásio. Também foi o caso de Emara, que, aos 14 anos de idade, era empregada de outra metalúrgica caxiense, a Eberle:

Em 73 eu estudei até junho de manhã, e aí eu comecei a trabalhar. Porque naquela época a gente fazia 14 anos, ia para o Eberle¹⁷, né? Eu comecei a trabalhar e passei para noite. E daí foi só ladeira a abaixo. Porque daí era frio, a gente não tinha roupa suficiente, passava frio. Mas vinha, né?... e voltava para casa com um chuveirinho que caía duas, três gotas. Aquela coisa... sabe como é que é antigamente? E daí eu comecei mal. No final do ano eu reprovei, após eu fui fazer supletivo. (Formehl, 2025)

A escolha por metodologias mais tradicionais pode estar relacionada não apenas às crenças e às concepções pedagógicas do professor, mas também às condições concretas do ensino noturno. As turmas eram compostas majoritariamente por estudantes trabalhadores que chegavam à escola após a jornada de trabalho e, muitas vezes, enfrentavam as baixas temperaturas características da Serra Gaúcha, além de condições precárias de deslocamento. Nesse contexto, o cansaço físico e mental dos alunos, bem como as dificuldades de permanência na escola, pode ter influenciado tanto as opções metodológicas do docente quanto as trajetórias escolares desses estudantes, marcadas, em alguns casos, pela evasão. Afinal, as práticas docentes são construídas na interação entre as concepções do professor e as condições materiais e institucionais em que o ensino se realiza (Nóvoa, 1995).

Além disso, tratava-se de turmas numerosas, circunstância que também favorecia o emprego de aulas expositivas, uma vez que possibilitava ao que o docente conduzisse o ensino de forma mais sistemática para um grande número de alunos. Como exemplo dessa realidade, temos a lista de chamada na Figura 29, referente à turma 3B do noturno (no diário escrito por José Picolli 32): em agosto, a lista contava com 53 alunos; após oito desistências, a turma continuou grande, com 45 alunos frequentes. Desses 45, sete estavam com notas abaixo da

¹⁶ Expressão gaúcha. Piá significa menino.

¹⁷ A Metalúrgica Abramo Eberle S/A foi uma importante empresa de Caxias do Sul que absorvia muita mão de obra da cidade, inclusive inexperienced.

média 5.0, atribuindo-se o conceito “I” (provavelmente insuficiente). Predominam notas medianas, com o conceito “R” (provavelmente de regular).

Figura 29 – Diário Picolli turma 3B (32) noturno

Ginásio Estadual Imigrante									
"ORIENTADO PARA O TRABALHO"									
Mês agosto		Matéria História		Cidade do Sul					
Nome do Professor José Victorio Picolli				Turma 32 - Noturno					
Nº	Nome do Aluno	13	6	18	25	31	Nota	Conc.	Faltas
1	Adi José Monazetto								
2	Adorema Isotta						5,0	R	-
3	Alonso Franco de Candia						9,5	OT	-
4	Alcirino Ubirajara de Lucena								
5	Argemiro Jorge Previanti						4,0	I	-
6	Clarida Omissolo						7,5	B	-
7	Dírcio Costa Cardoso						6,0	R	-
8	Elana Barbieri						7,0	B	-
9	Elodi Castilhos de Araújo						7,5	B	-
10	Enedino Orsi dos Santos						7,5	B	-
11	Érico Antonio Rodrigues Lourenço						7,5	B	-
12	Erni Alvaro Frizzo						7,5	B	-
13	Eva da Motta						7,5	B	-
14	Flavio Sartori						7,5	B	-
15	Gladia Maria Ricardo Kuwer						7,5	B	-
16	Helena Maria Magno						7,5	B	-
17	Ione Navegantes Cardoso						7,5	B	-
18	João Carlos Mabilha						7,5	B	-
19	João Norberto Spader						7,5	B	-
20	Joelito Abel						5,0	R	-
21	Jones Tadeu Tosa						3,5	I	-
22	Jorge Rodrigues de Souza						7,5	B	-
23	José Alencar Santos Almeida						7,5	B	-
24	José Carlos Fachini Costa						7,5	B	-
25	Juacir Perini						7,5	B	-
26	Juaci Baldasso						7,5	B	-
27	Lourenço Demolinier						7,5	B	-
28	Maria Elisa Manegotto						7,5	B	-
29	Maria Helena Trancosain						7,5	B	-
30	Maria Pereira da Silva						7,5	B	-
31	Martino Sousa da Silva						9,5	OT	1
32	Milton José Prux								
33	Nadir Albé Canalli						5,5	R	-
34	Neiva Maria Casanego						9,0	OT	-
35	Odete da Cunha						5,0	R	-
36	Ondina Jardim						7,5	B	-
37	Osmar José Ferreira da Silva						7,5	B	-
38	Paulo Gilberto Rodrigues Ramos						6,0	R	-
39	Paulo Roberto da Silva								
40	Paulo Roberto Muner						7,0	B	-
41	Raul Antonio Carniel						7,5	B	-
42	Ricardo Paulo Carniel						8,0	B	-
43	Roberto Antonio Gelain						8,0	B	-
44	Roberto Paulo Rossetti						7,0	B	-
45	Rogério Moacir Ferro Corêa						4,0	I	2
46	Ruben Antônio Bias								
47	Sergio Marques da Silva						9,0	OT	-
48	Valmor Egidio Gonçalves						6,0	R	-
49	Valmor Valentim Bianchi						6,0	R	-
50	Vilbaldio Arantes Pereira								
51	Zelso Luis Dall'Agnol						8,5	I	4
52	Paulo A. Duarte da Silva						5,5	R	-
53	Sirlei T.T. Lunardelli						3,5	I	-
							4,0	I	-

Fonte: Registros de Frequência, 1971, agosto, turma 3B, História

Por sua vez, os registros pedagógicos de Ernesto Rissi indicam uma metodologia didática estruturada em torno da exposição dos conteúdos, acompanhada por constantes momentos de revisão do conteúdo antes das avaliações, verificação da aprendizagem e

recapitulação. Nos registros do 2º ano, prevalecem ainda as provas, o que corrobora o relato de Emara (2025) quando indagada sobre os tipos de avaliação que Rissi empregava:

Provas! (respondeu subitamente) Era prova escrita. Era tudo escrito. Escrito. Às vezes, tinha aquelas de assinalar. Mas a maioria era escrita, porque a gente tinha que estudar. De memorização. (Formehl, 2025)

O depoimento da ex-aluna sugere centralidade das avaliações escritas e da memorização, características frequentemente associadas às práticas mais tradicionais do ensino de História (Fonseca, 2003). Entretanto, em sua escrita, há algumas referências a metodologias específicas empregadas durante as aulas, entre as quais mais chama atenção a utilização da metodologia do debate e de algo que ele descreve “trabalho em grupo: combate”. Embora não exista menção aos procedimentos da aula, a descrição sugere uma prática interativa e que permite maior engajamento e participação do aluno. Tal constatação vai ao encontro das análises de Selva Guimarães Fonseca (2003), que aponta que, na década de 1970, as reformas educacionais passaram a incorporar propostas metodológicas vinculadas aos chamados métodos ativos, incentivando estratégias como trabalhos em grupo, debates e outras atividades que buscavam ampliar a participação discente — ainda que sua implementação variasse conforme a atuação de cada professor.

Nesse sentido, Rissi constitui um exemplo das transformações pelas quais o ensino de História passava na década de 1970, como sinaliza Fonseca (2003). Sem abandonar uma organização didática fortemente marcada pela exposição dos conteúdos, pela memorização e pelas avaliações escritas, o professor incorporava, de forma pontual e cautelosa, estratégias associadas aos chamados métodos ativos. Contudo, sua efetivação ocorria de maneira gradual e encontrava limites tanto na formação docente quanto na cultura escolar consolidada e na disponibilidade de recursos pedagógicos. Vale lembrar que os recursos didáticos eram restritos, como relata Carmelinda (2025), ex-colega de Rissi, Valentin e Picolli:

Era isso, cada um vinha com seu livro (didático) e seus cadernos. [...] o quadro estava sempre usado. Não tinha (recurso de imagem). Tinha livros que tinham imagem de alguma coisa tinha, mas ... por exemplo, do Coliseu a gente explicava como era. [...] Nós não tínhamos computador, nós não tínhamos internet — (esta) nem falar, né? Não dava nem para tirar “xerox”¹⁸[...] Então, a gente fazia de uma matéria — que era... não sei nem que matéria era — a gente se queimava... botava numa lata de que a gente bota no forno. E, quando esfriava, a gente colocava o escrito, por exemplo, do livro, do botava ali, a letra ficava ali, aí você, você botava uma folha normal, né? E saía o escrito naquela folha para dar para as crianças.¹⁹ (Turmina, 2025)

¹⁸ Reprografar.

¹⁹ A técnica descrita parece ser o hectógrafo.

Por fim, os diários de Valentin Lazzarotto revelam registros metodológicos bastante sintéticos, predominando anotações como “explicação”, “recapitulação”, “verificação” e “prova”. Seus diários registram momentos da organização das aulas, mas pouco informam sobre como esses conteúdos foram desenvolvidos. Entre as poucas referências a procedimentos didáticos, destacam-se o uso de slides sobre os ameríndios e o “trabalho em equipe” durante o estudo da Revolução Francesa, indicando a presença pontual de estratégias que envolviam outros recursos além da exposição do professor. Também aparece a “interrogação oral”, prática que, pelo próprio termo utilizado, sugere um momento de interação entre professor e alunos — embora o registro não permita afirmar se era uma prática relacionada à avaliação, à retomada de conteúdos ou à participação em aula. Contudo, a escolha lexical do professor não foi “sabatina”, como a do colega Picolli, o que indica que não há interesse de uma verificação de memorização e sim um levantamento do entendimento e/ou compreensão.

Para facilitar, podemos observar o Quadro 11, no qual se verifica que, de modo geral, os registros sugerem diferentes apropriações das estratégias didáticas pelos docentes. José Victório Picolli apresenta uma prática mais alinhada aos métodos tradicionais de ensino, marcada pela recorrência de verificações, provas, sabatinas, exercícios e leituras comentadas. Ernesto Romualdo Rissi ocupa uma posição intermediária, pois, embora mantenha estratégias convencionais, registra também debates e atividades de recuperação, indicando alguma diversificação metodológica. Já Valentin Ângelo Lazzarotto evidencia uma prática relativamente mais inovadora ao registrar o uso de slides, interrogações orais, apresentações da matéria e explicações, estratégias que sugerem maior preocupação com a participação dos estudantes e com a diversificação dos recursos empregados em sala de aula.

Quadro 14 – Metodologias registradas

Estratégia didática registrada	Picolli	Rissi	Valentin
Verificação	X	X	X
Prova / Prova semestral / Prova geral	X	X	X
Recapitulação / Revisão da matéria	X	X	X
Trabalho em grupo / Trabalho em equipe	X	X	X
Sabatina	X	X	–
Exercícios / Questionários	X	X	–
Leitura e comentário	X	X	–
Slides	X	–	X
Recuperação	–	X	X
Interrogação oral	–	–	X
Debate	–	X	–
Apresentação da matéria	–	–	X
Explicação	–	–	X

Fonte: organização da autora a partir dos diários

Embora os diários não permitam reconstituir essas práticas detalhadamente, esses registros sugerem uma aproximação com as propostas de renovação metodológica que passaram a ganhar espaço no ensino de História ao longo da década de 1970. Conforme analisa Fonseca (2003), esse período foi marcado pela incorporação gradual de métodos ativos e de recursos didáticos diversificados, ainda que sua adoção ocorresse de forma parcial e encontrasse limites impostos pela Ditadura Civil-Militar, como a introdução dos Estudos Sociais e o esvaziamento e a descaracterização da disciplina (Nascimento, 2021). Dentro dos limites do período e das possibilidades da época, a cultura escolar do Ginásio Estadual Imigrante, a qual condizia com participação comunitária e inovação metodológica, reforçou o ensino de História conseguiu introduzir formas de ensino mais emancipatórias.

Nesse sentido, os registros de Valentin podem ser compreendidos, à luz da História Cultural, como representações das práticas escolares, revelando apropriações particulares do cotidiano da sala de aula e indicando que as ações dos professores não se reduziam a simples reprodução de modelos pedagógicos prescritos. Como revela Viana (2014), mesmo diante das transformações do ensino de História impostas pelo Regime Civil-Militar, há exemplos de práticas de resistência construídas por meio de “movimentos táticos” e que se materializaram na proposição de um projeto alternativo ao modelo oficial de ensino. Como exemplo, a autora destaca caso do Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração (1975-1985), elaborado com base nas contribuições teóricas do historiador Fernand Braudel nas escolas de Curitiba.

De modo semelhante, é o que podemos perceber da atuação de Valentin Ângelo Lazzarotto por meio dos registros pedagógicos e relatos de ex-alunos, como Gilmar Dossin (2025) destacou em relato: Valentin era um professor diferenciado, atuante e atualizado. Em suas aulas, propunha o estudo de personagens históricos variados, de diferentes períodos e áreas, cabendo, a cada aluno, pesquisar e apresentar um desses personagens a partir de sua perspectiva. Essas memórias complementam os registros documentais, conferindo novos significados às práticas docentes e evidenciando que os diários de classe, por si só, não esgotam a compreensão do cotidiano escolar, mas constituem representações que podem ser confrontadas e enriquecidas por outras fontes. A metodologia era percebida como inovadora e interessante pelos estudantes, por romper com aulas mais tradicionais e cansativas, além da postura acolhedora e incentivadora do professor. Inclusive, foi essa característica de Valentin que o levou ao ensino através do teatro.

Quadro 15 – Quadro síntese da análise comparativa dos três professores

(continua)

Aspecto	Ernesto Romualdo Rissi	José Victório Picolli	Valentin Lazzarotto
Narrativa Histórica e representações da História	Predomínio de narrativa factual, cronológica e civilizacional, com ênfase em acontecimentos, povos, civilizações e personagens históricos. A História é organizada pela sequência dos conteúdos e pela apresentação dos processos históricos. Embora apareçam alguns registros de atividades diferenciadas, como trabalhos em grupo, questionários e atividades coletivas, ao longo do ano predominam registros mais gerais e centrados na transmissão dos conteúdos.	Predomínio de narrativa histórica tradicional, com forte presença de personagens históricos, instituições políticas e religiosas. A História é apresentada a partir da ação de governantes, líderes religiosos e acontecimentos políticos, articulando religião e política como elementos centrais da explicação histórica.	Predomínio de registros com maior presença de conceitos históricos e categorias interpretativas. A História aparece organizada por processos, ideias e conflitos históricos, especialmente relacionados às transformações políticas da modernidade.
Sequência Histórica	Linear e cronológica, seguindo a organização tradicional da História Medieval e Moderna.	Linear e cronológica, seguindo a organização tradicional dos conteúdos históricos, com destaque para a sucessão de acontecimentos e personagens.	Linear e cronológica, porém com maior concentração em processos políticos, revoluções e transformações históricas.
Vocabulário empregado	Bárbaros, hunos, árabes, índios do Brasil, Justiniano, Maomé, cruzadas, feudalismo, civilização, descobrimentos, portugueses, espanhóis, indígenas, consequências, influências.	Carlos Magno, Justiniano, Maomé, Joana d'Arc, Lutero, Henrique VIII, Luís XIV, Reforma, Contrarreforma, Igreja, jesuítas, absolutismo, monarquia, governos, reis.	Ameríndios, fanatismo religioso, guerras religiosas, ideias revolucionárias, ideal revolucionário, déspotas esclarecidos, absolutismo, movimentos nativistas, Revolução Francesa.
Organização dos conteúdos	Sequência linear, detalhada e bastante uniforme entre as turmas. Os registros apresentam forte acompanhamento da programação, mas ao longo do ano se tornam mais sintéticos e genéricos em relação às estratégias utilizadas em sala de aula.	Sequência organizada e tradicional, com forte estruturação cronológica. Os conteúdos são desenvolvidos por meio de acontecimentos, personagens e instituições, mantendo uma organização semelhante entre as turmas.	Sequência mais sintética, com seleção dos conteúdos principais. Apresenta maior variação na distribuição dos temas entre as turmas, indicando adaptações no desenvolvimento das aulas.
Prática do planejamento entre turmas	Execução bastante uniforme do planejamento entre as diferentes turmas, com pequenas diferenças pontuais.	Planejamento semelhante entre as turmas, mantendo a sequência dos conteúdos e das atividades propostas.	Indícios de maior adaptação na distribuição dos conteúdos conforme a turma, especialmente na quantidade de recapitulações e atividades realizadas.

Quadro 16 – Quadro síntese da análise comparativa dos três professores

(conclusão)

Aspecto	Ernesto Romualdo Rissi	José Victório Picolli	Valentin Lazzarotto
Práticas de ensino registradas	Predominância de registros de explicação de conteúdos, revisões e verificações. Aparecem algumas práticas diferenciadas, como trabalhos em grupo, questionários, debates e atividades coletivas, mas estas não constituem a característica predominante dos registros. Lecionava no turno diurno.	Presença frequente de sabatinas, provas, revisões, trabalhos e atividades de verificação. A prática demonstra valorização da fixação dos conteúdos e do acompanhamento da aprendizagem. Há indício de muita recorrência de aulas expositivas. Era o único do turno noturno.	Presença frequente de verificações, interrogações orais, trabalhos em equipe e recapitulações. Os registros indicam preocupação com retomada dos conteúdos e acompanhamento da turma. Lecionava no turno diurno.
Nível de detalhamento dos registros	Registros inicialmente mais detalhados, especialmente na descrição dos conteúdos. Posteriormente apresentam maior generalização, com tópicos mais amplos e menos descrição das práticas desenvolvidas.	Registros detalhados, principalmente na indicação de personagens, acontecimentos, etapas dos processos históricos e atividades realizadas.	Registros mais sintéticos, privilegiando conceitos, temas centrais e processos históricos.
Avaliações	Revisões escritas, verificações, questionários e algumas atividades coletivas.	Uso frequente de sabatinas, provas, verificações e trabalhos, indicando uma prática avaliativa sistemática.	Maior frequência de verificações, interrogações orais e provas, além de retomadas de conteúdos antes das avaliações.
Retomada dos conteúdos	Presença de revisões e recapitulações, porém em menor frequência e geralmente vinculadas à preparação para avaliações.	Retomadas por meio de revisões, correções, sabatinas e recapitulações, indicando preocupação com a consolidação dos conteúdos.	Recapitulações frequentes, sugerindo valorização da retomada e reorganização dos conteúdos trabalhados.
Sujeito histórico predominante	Predominância de povos, civilizações e grupos históricos, com presença de alguns personagens representativos. A narrativa privilegia sociedades e processos de formação histórica.	Predominância de personagens históricos individuais, governantes, líderes religiosos e instituições políticas e religiosas como agentes da História.	Predominância de processos históricos, conceitos e conflitos políticos, com menor presença de personagens individuais.
Conceitos históricos predominantes	Civilização, feudalismo, expansão, conquista, colonização, influência, consequências e formação das sociedades.	Religião, Igreja, Reforma, Contrarreforma, absolutismo, monarquia, governo, poder e ação dos personagens históricos.	Revolução, ideal revolucionário, absolutismo, movimentos nativistas, guerras religiosas, ideias políticas e transformação histórica.
Eixo explicativo predominante da História	Formação das sociedades, civilizações e instituições ao longo do tempo. A explicação histórica é construída principalmente pela sequência dos acontecimentos e pela organização dos conteúdos tradicionais.	Relação entre política, religião e ação de personagens históricos como elementos centrais da transformação histórica. A religião e o poder político aparecem como forças estruturantes da narrativa.	Conflitos políticos, ideias e processos de transformação histórica aparecem como elementos centrais da explicação, com destaque para mudanças e rupturas.

Fonte: organização da autora a partir dos diários

Por fim, a análise das memórias e dos documentos escolares, resumida no Quadro 12, permite perceber que os três professores apresentavam perfis distintos e desenvolviam práticas de ensino de História de acordo com suas trajetórias, suas concepções e seus modos próprios de docência. Rissi é lembrado por sua rigidez, mas também por seu comprometimento com o ensino de História, pela clareza de seus objetivos e pela seriedade com que conduzia as aulas. Fundador de uma escola e liderança comunitária, sua idade mais avançada não significou resistência absoluta à adoção de novas metodologias de ensino, embora sua narrativa ainda preservasse aspectos predominantemente eurocêntricos e políticos. Valentin e Picolli, por sua vez, foram colegas na UCS, mas essa proximidade formativa não resultou em narrativas históricas ou metodologias semelhantes. Ao contrário, Picolli desenvolvia uma narrativa marcada por elementos políticos e religiosos, com evocação de grandes personagens históricos, aproximando-se de uma prática mais expositiva e positivista e, pelo que indicam os registros, voltada à memorização dos conteúdos trabalhados em aula. Valentin, por outro lado, buscava organizar o ensino de História a partir de conceitos, evitando centralizar sua abordagem em grandes fatos ou nomes da história europeia, o que indicava certo rompimento com o ensino tradicional de História, ainda fortemente calcado em pressupostos positivistas.

Nesse sentido, a análise dos diários e das memórias dos alunos sugere que Valentin procurou desenvolver um ensino mais crítico, atento às rupturas históricas e aos processos pelos quais sujeitos subjugados conquistaram direitos e maior justiça social. Esse aspecto o destaca como um professor que, mesmo em meio ao regime autoritário da Ditadura Civil-Militar, conseguiu construir um ensino afetuoso e significativo para seus alunos.

3.2 O GINÁSIO IMIGRANTE DURANTE O REGIME CIVIL-MILITAR

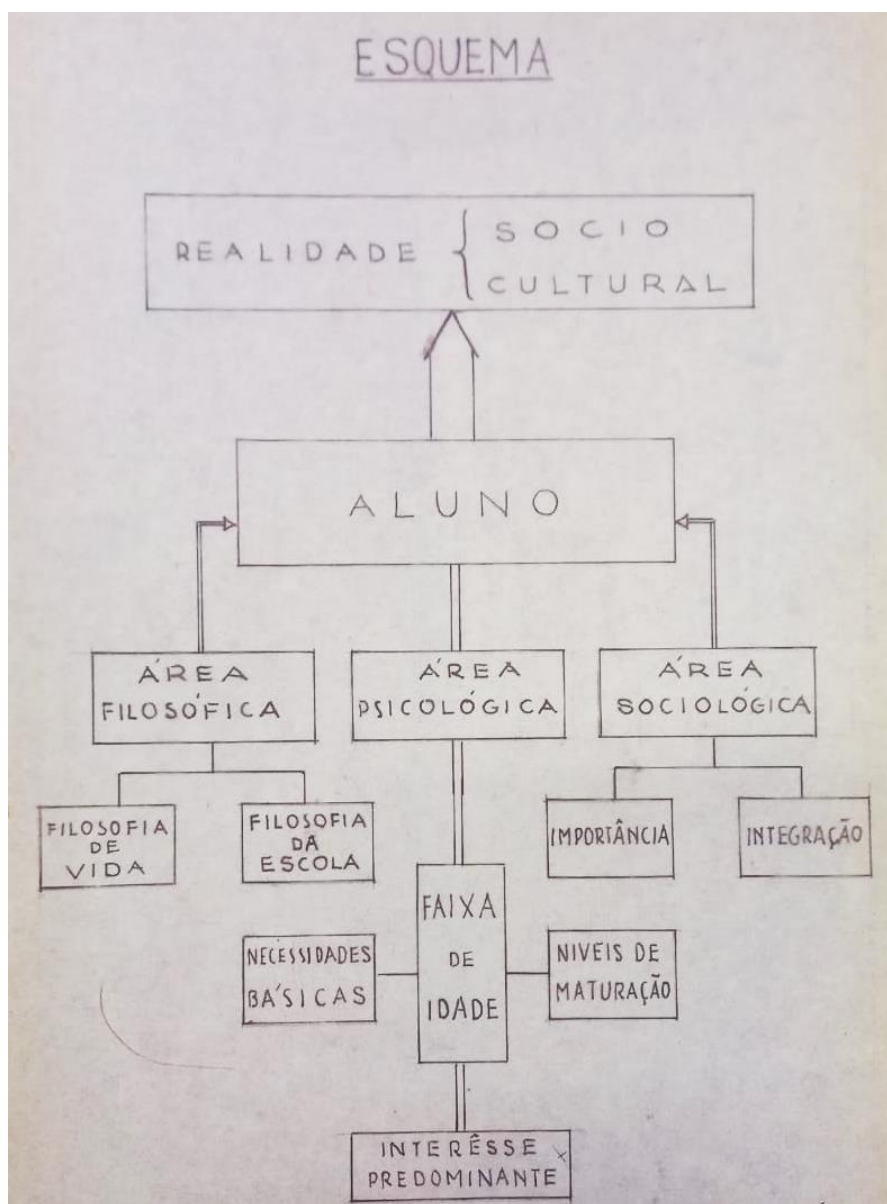
De acordo com Luchese (2018), as instituições escolares não podem ser compreendidas como lugares isolados, mas sim um ambiente permeado por fatores culturais, políticas e sociais. Pela perspectiva da História Cultural, podemos entender que esse é um território onde se atravessam práticas, representações e lutas de representações. A escola se torna um território onde diferentes agentes — professores, alunos, gestores e comunidade — produzem e negociam sentidos sobre ensino, disciplina, pertencimento e cultura escolar. Dessa maneira, não se pode afirmar que, durante o Regime Civil-Militar, houve apenas repressão ou que todas as imposições governamentais foram plenamente aceitas. Tampouco é possível considerar a escola como um espaço inerte perante essas determinações.

Existiram várias formas de resistências — muitas silenciosas, como de Valentin Lazzarotto. Como afirma Nascimento, (2016) um aspecto é o que a legislação do regime da Ditadura Civil-Militar pretendia, outro é a prática na sala de aula, uma vez que “não existe uma transferência pura entre aquilo que se planeja e aquilo que se executa” (Nascimento, 2016, p. 37).

Dessa forma, analisar a trajetória histórica do Ginásio Estadual Imigrante implica reconhecer que suas práticas e discursos — inclusive aqueles relacionados ao ensino de História — foram moldados por negociações, adaptações, tensões e usos sociais próprios daquele período. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda do lugar da escola na sociedade e dos modos pelos quais os sujeitos se apropriaram das determinações educacionais da Ditadura Civil-Militar e as resignificaram.

Inicialmente, quando fundado, o Ginásio do Bairro Hamburgo — primeira denominação do Colégio Estadual Imigrante — seguia as diretrizes da LDB de 1961, que indicava a existência disciplinas especializadas voltadas ao mundo do trabalho nas instituições escolares. Contudo, é interessante observar que, no Regimento Escolar de 1968 do Imigrante, havia iniciativas como um projeto de orientação vocacional e atividades ligadas à enfermaria, aproximando-se de uma formação mais humanizada, como sugere o esquema retirado do regimento inicial (Figura 30).

Figura 30 – Esquema dos princípios pedagógicos iniciais do Ginásio do Bairro Hamburgo (1968)



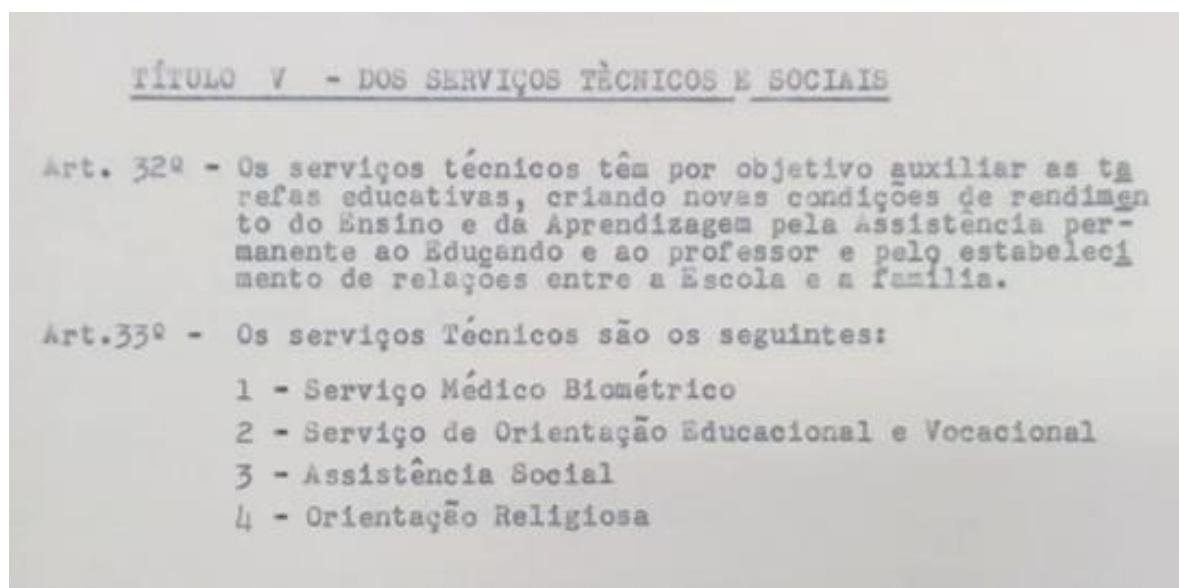
Fonte: Regimento do Ginásio Estadual Imigrante de 1968

O esquema do Regimento coloca o aluno no centro, não as disciplinas. O planejamento curricular parte da realidade sociocultural, da faixa etária, dos interesses predominantes e dos níveis de maturação dos alunos, pensando em aspectos como filosofia de vida, área psicológica, área sociológica e integração do aluno na sociedade. Isso revela uma concepção muito mais ampla do que ensino profissionalizante. Junto a isso, no topo do esquema, aparece a realidade sociocultural. O currículo, ao menos em sua escrita, deveria partir da realidade do aluno e da comunidade.

Contudo, a comunidade do município de Caxias do Sul/ RS, cidade onde se localiza a instituição em questão, valorizava intensamente o trabalho, uma vez que era identificada pelo jargão de cidade da “fé e do trabalho” (Xerri, 2018). Dessa maneira, disciplinas como Técnicas Comerciais, Técnicas Industriais, Artes Industriais e Desenho Técnico eram consideradas oportunidades relevantes. Contudo, por serem disciplinas optativas, não constituíam uma formação técnica como no Colegial — o futuro segundo grau, instituído na década de 1970. Por conta disso, o Ginásio do Bairro Hamburgo passou a ser denominado como GOT e, mesmo após a mudança de nomenclatura para Ginásio Estadual Imigrante, nos diários analisados aparece a frase “Orientado para o Trabalho”.

Outro ponto interessante a destacar é a existência de serviço de orientação educacional e vocacional, responsável por acompanhar os estudantes em aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, à adaptação escolar e à escolha de percursos formativos e profissionais. Ele era apenas um dos serviços técnicos e sociais que a escola pretendia oferecer no seu primeiro regimento, como demonstra a imagem a seguir (Figura 31):

Figura 31 – Serviços Técnicos e Sociais presentes no Regimento de 1968



fonte: Regimento do Ginásio Estadual Imigrante de 1968

O entrevistado Gilmar relembra quando recebeu uma orientação vocacional na escola:

— [...] nós tínhamos aquele Teste Vocacional e me deu para eu fazer magistério. Mas, eu queria fazer educação física, como professor, mas, deu magistério e eu imaginei assim na minha cabeça: “Olha, eu vou trabalhar já com educação física”. Nada a ver! (Quando) Eu fiquei sabendo que não era isso, eu disse: “Não, eu não vou para o

Cristóvão²⁰!". Eu queria estudar pela manhã, e (no Cristóvão) era à tarde. "Não quero mais isso!" "Eu vou para Santa Catarina, que é de manhã. Era o científico lá". Mas eu pensei "Nossa é muito longe de..." — eu não moro muito longe daqui da escola (Imigrante), mas para ir para lá era.... (Dossin, 2025)

Este fato dialoga diretamente com a preocupação da instituição em auxiliar o estudante a conhecer suas aptidões antes de uma futura escolha profissional. Ou seja: o trabalho aparece como possibilidade de orientação e desenvolvimento, não como treinamento imediato. É interessante observar que, inicialmente, as reformulações no quadro de disciplinas acompanharam as políticas educacionais do período. Em um primeiro momento, a instituição não previa a disciplina de Educação Moral e Cívica em sua matriz curricular, oferecendo apenas Organização Social e Política do Brasil (OSPB), restrita ao 4º ano ginásial. Já a disciplina de História, objeto deste estudo, contava com dois períodos semanais em todas as séries do ginásio desde 1968. Podemos observar isso no quadro de disciplinas a seguir (Figura 32):

Figura 32 – Quadro de disciplinas do Ginásio do Bairro Hamburgo

CURRÍCULO ESTABELECIMENTO					1º CICLO					LOCALIDADE:				
1º e 2º TURNO - DIURNO										3º TURNO - NOTURNO				
DISCIPLINAS		SÉRIES						DISCIPLINAS		SÉRIES				
		1ª	2ª	3ª	4ª					1ª	2ª	3ª	4ª	
OBRIGATORIAS FEDERAL	PORTUGUÊS	5	5	4	4			OBRIGATORIAS FEDERAL	PORTUGUÊS	4	4	4	4	
	MATEMÁTICA	4	4	4	4				MATEMÁTICA	4	4	4	4	
	HISTÓRIA	2	2	2	2				HISTÓRIA	2	2	2	2	
	GEOGRAFIA	2	2	2	2				GEOGRAFIA	2	2	2	X	
	CIÊNCIAS	2	2	2	X				CIÊNCIAS	2	2	2	X	
ESTADUAL	O. S. P. B.	X	X	X	2			ESTADUAL	O. S. P. B.	X	X	X	2	
	INGLÊS ou ESPANHOL	2	2	2	2				INGLÊS ou ESPANHOL	2	2	2	2	
OPTATIVAS	DESENHO	X	X	2	2			OPTATIVAS	DESENHO	X	X	2	2	
	TÉCNICA COMERCIAL	2	2	X	X				TEC. COMERCIAL	2	2	X	X	
PRÁTICAS EDUCATIVAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2			PRÁTICAS EDUCATIVAS	ARTE INDUSTRIAL	4	4	4	4	
	" RELIGIOSA	1	1	2	2				TEC. AGRÍCOLA	4	4	4	4	
	ARTE INDUSTRIAL	4	4	4	4				EDUCAÇÃO F/LAR	X	X	4	4	
	TÉCNICA AGRÍCOLA	4	4	4	4				TEC. COMERCIAL	X	X	4	4	
	" COMERCIAL	X	X	4	4				EDUCAÇÃO ARTIST.	X	X	4	4	
EDUCAÇÃO F/LAR		X	X	4	4									
" ARTÍSTICA		X	X	4	4									
					3 DIAS c/4 AULAS 12 2 - 5 = 10 22									
										4 DIAS c/4 AULAS 16 2 - 5 = 10 26				

Em 1969, o Decreto-Lei nº 869 cria a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica. A partir disso, em 1970, a disciplina passa a compor o quadro de disciplinas, o que ficou registrado com uma anotação a lápis. Na imagem a seguinte (Figura 33), podemos perceber essas alterações manuais e verificar que História permanece com dois períodos em todas as séries do ginásial.

Figura 33 – Quadro de disciplinas do Ginásio Estadual Imigrante em 1970

GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE - "ORIENTADO PARA O FAMILIAR"

ANO: 1970

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

CURSO GINÁSIAL

		DIURNO				NOTURNO			
		1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
CURSO GINÁSIAL	PORTUGUÊS	5	5	5	5	5	5	4	4
	MATEMÁTICA	5	5	5	5	5	5	3/4	3/4
	HISTÓRIA	2	2	2	2	2	2	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	2	-	2	2	2	-
	Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2
CURSO GINÁSIAL	<i>Ed. M. e Cívica</i>	2	2	2	2	2	2	2	2
	O.S.P.E.	-	-	-	2	-	-	-	2
CURSO GINÁSIAL	INGLÊS	-	-	4	4	-	-	3/4	3/4
CURSO GINÁSIAL	DESENHO	2	2	2	2	2	2	2	2
	TÉCNICAS COMERCIAIS	2	2	-	-	2	2	-	-
CURSO GINÁSIAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	-	-	-	-
	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	3	3	3	3	3	3	3	3
	<i>Tec. P. e C.</i>	4	4	4	4	4	4	4	4
	ARTES INDUSTRIAIS	4	4	4	4	4	4	4	4
	TÉCNICAS COMERCIAIS	-	-	4	4	-	-	4	4
	MÚSICA	1	1	1	1	-	-	-	-
EDUCAÇÃO PARA O LAR		-	-	4	4	-	-	4	
TOTAL		28	28	30	30	25	25	25	25

Fonte: Regimento da Escola Estadual de 1º e 2º graus Imigrante

Na Figura 33, aparece a introdução das disciplinas EMC e OSPB. Nota-se, ainda, que a formação especializada voltada ao mundo do trabalho está nas últimas duas séries do ginásial, e o aluno poderia optar por uma das disciplinas. Assim, como visto no estudo de Bizzochi (2022) sobre escolas paulistas, no Ginásio Imigrante, na 3ª e 4ª séries do ginásial, seria dada a iniciação ao trabalho, concentrando-se em duas das três áreas: indústria, agricultura ou comércio, em função das características regionais, capacitando o aluno a aprender a trabalhar, sem o caráter de treino profissional. Mesmo com a reorganização dos componentes curriculares, História seguiu com dois períodos em todas as séries e turnos, sem ter carga horária suprimida.

Em 1971, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, reformulou o sistema de ensino no Brasil durante o período do Regime Civil-Militar: ela unificou o antigo primário e o ginásio no ensino de 1º grau (com 8 anos de duração) e transformou o antigo secundário no ensino de 2º grau (com foco na profissionalização obrigatória). Sendo assim, o Ginásio Imigrante passa por novas reformulações. Como é possível observar na Figura 34, há um quadro com as disciplinas autorizadas até o fim do ano letivo de 1971, e História segue com os mesmos períodos semanais.

Figura 34 – Quadro de disciplinas do Ginásio Estadual Imigrante de 1971

CURRÍCULO

ESTABELECIMENTO: GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE
LOCALIDADE: CAXIAS DO SUL "ORIENTADO PARA O TRABALHO"
TURNO: DIURNO
TURNO: NOTURNO

DISCIPLINAS		SÉRIES - DIURNO			
		1º	2º	3º	4º
OBRIGATORIAS FEDERAL	PORTUGUÊS	5	5	4	4
	MATEMÁTICA	4	4	4	4
	HISTÓRIA	2	2	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	2	x
	CIÊNCIAS	2	2	x	2
	MORAL E CÍVICA	x	x	2	x
ESTADUAL	O.S.P.B.	x	x	x	2
	INGLÊS	x	x	4	4
OPTATIVAS	DESENHO	2	2	2	2
	TÉC.COMERCIAIS	2	2	x	x
PRÁTICAS EDUCATIVAS	ED.FÍSICA	2	2	2	2
	MORAL E CÍVICA	2	2	x	x
	ED.RELIGIOSA	1	1	1	1
	ART.INDUSTRIAIS	4	4	x	x
	ART.INDUSTRIAIS	x	x	4	4
	TÉC.COMERCIAIS	x	x	4	4
	ED.P/LAR	x	x	4	4
	TOTAL:	28	28	28	28

DISCIPLINAS		SÉRIES - NOTURNO			
		1º	2º	3º	4º
OBRIGATORIAS FEDERAL	PORTUGUÊS	4	4	4	4
	MATEMÁTICA	4	4	4	4
	HISTÓRIA	2	2	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	2	x
	CIÊNCIAS	2	2	x	2
	MORAL E CÍVICA	x	x	2	x
ESTADUAL	O.S.P.B.	x	x	x	2
	INGLÊS	x	x	4	4
OPTATIVAS	DESENHO	2	2	2	2
	TÉC.COMERCIAIS	2	2	x	x
PRÁTICAS EDUCATIVAS	ED.FÍSICA	x	x	x	x
	MORAL E CÍVICA	2	2	x	x
	ED.RELIGIOSA	1	1	1	1
	ART.INDUSTRIAIS	4	4	x	x
	ART.INDUSTRIAIS	x	x	4	4
	TÉC.COMERCIAIS	x	x	4	4
	ED.P/LAR	x	x	4	4
	TOTAL:	25	25	26	26

autorizado até 31.12.71
Ver 7.º. em 20/71
M. Leal

Maria de Lourdes Vargas Lupatini
DIRETORA

Fonte: Regimento escolar da Escola Estadual de 1º e 2º graus Imigrante.

No mesmo ano da Lei nº 5692, o Parecer nº 853/71 mostra que a intenção era organizar essas disciplinas na área de Estudos Sociais, sem necessariamente mencionar a eliminação dos componentes específicos nas séries finais. É no Parecer nº 853/71 que se afirma que:

Nas cinco primeiras séries do ensino de 1º grau, as Ciências Físicas e Biológicas, a Matemática e os Estudos Sociais figuram sob a forma de atividades; nas séries seguintes, e até o fim desse grau, sob a forma de áreas de estudo. (Brasil, 1971)

Ao que parece, a escola se aproveita dessa brecha na lei a apropriando conforme seu modo de ver o mundo, conforme Chartier (1989) defende, os sujeitos são livres para interpretar e ressignificar as normas segundo sua ótica. Essa prática da cultura escolar permitiu que, em todo o momento, a disciplina de História fosse ministrada de forma independente e sem perder períodos semanais.

Mesmo sem localizar os quadros de disciplinas referentes aos anos de 1972 e 1973, a análise dos diários de classe de 1973 e 1975 indica que a disciplina de História continuava sendo registrada de maneira independente. Essa permanência também é corroborada pelas entrevistas realizadas, uma vez que nenhum dos entrevistados mencionou a existência da disciplina Estudos Sociais em suas lembranças escolares, fazendo referência apenas às disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Assim, os indícios documentais e orais permitem inferir que a implementação das mudanças propostas pela Lei nº 5.692/1971 e pelo Parecer nº 853/1971 ocorreu de forma parcial no Ginásio Estadual Imigrante. Embora a legislação apontasse para uma reorganização curricular, as práticas escolares revelam permanências importantes, indicando que, ao menos até 1975, o ensino de História manteve sua identidade como disciplina autônoma, preservando conteúdos, formas de avaliação e organização didática próprias, sem evidências de ter sido descaracterizado pela integração aos Estudos Sociais. Esse quadro reforça a compreensão de que as reformas educacionais não se materializavam de maneira uniforme nas instituições escolares, sendo apropriadas, reinterpretadas e implementadas de acordo com suas condições e práticas, segundo as óticas e crenças dos sujeitos que forjaram a cultura escolar.

Sendo assim, verifica-se que a cultura escolar, marcada pelo fator comunitário, sobrepôs-se às exigências do regime da Ditadura Civil-Militar, isto é, “o contexto sociocultural em que vivem os sujeitos [...] dão sentido às práticas e às normas de instituição e funcionamento da mesma” (Luchese, 2018, p. 58). Para Chervel (1990), compreender as instituições nesse período exige uma abordagem que considere não apenas as políticas educacionais formais, mas também as interações, as resistências e as apropriações realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isso porque a escola não é apenas sobre aprender conteúdos, mas também um processo estruturado para atingir objetivos sociais e culturais que não eram totalmente alinhados ao governo da época — embora houvesse interesses locais diferentes.

Nesse clima e nessa cultura escolar do Ginásio Estadual Imigrante, as fontes consultadas não evidenciam manifestações abertas de oposição ao governo, atos de insurgência ou mobilizações políticas organizadas no interior da escola. As memórias dos entrevistados demonstram percepções distintas sobre aquele contexto. Enquanto Carmelinda Turmina (2025) recorda que “ninguém falava nada” sobre política e afirma que apenas posteriormente passou a compreender aquele período, também lembra que, ocasionalmente, dizia-se que “era boa essa política, porque, pelo menos, não havia muita desordem”. O ex-aluno Gilmar recorda o momento sobre outra ótica: ele revela que o momento político não era ignorado por todos, sendo falado entre aqueles que tinham mais intimidade e em diferentes momentos, quando poderiam discutir sobre os acontecimentos e as personalidades da época daquele momento. Dossin dividiu suas lembranças a respeito:

Se comentava muito sobre assim, ah, os golpes. [...] Se falava muito para gente que os militares, verdade, comandavam tudo mais e que tipo se ter o maior respeito em função disto. Que tu não tinha muita voz para as coisas, porque eles vinham te “cortar” ou te prender. Se não me engano nós tínhamos algumas visitas do exército para dar palestras e tudo mais, sabe? [...] Não tinha manifestação política, mas tinha professores bastante críticos. Falavam muito dos personagens. Falava “que não dava isso aqui” ou “esse não dá para confiar”. [...] Se via bastante pessoal do CEPRS, acho que estava iniciando, tinha uma atuação forte dos professores, os professores envolviam, sabe? [...] Vinha crítica deles e passavam para os professores. E os professores nos tinham suas opiniões, na verdade. E a gente ficava “antenado”, porque a gente era cru. Porque a gente era piazinho²¹, que nem estava muito interessado, mas ficava ouvindo as colocações dos professores sobre as repressões que aconteciam na época. Ouvia-se os nomes dos representantes na época, Getúlio Vargas, de governadores aqui. Eu ouvi bastante o nome do Brizola. E um mais antigo ainda... Que o pessoal daqui dizia que eram boas pessoas e o que eles faziam. Eles falavam que tem que conhecer a História, tem que conhecer o que eles (os governadores) dizem. Nós nem estávamos aí. Mas a gente foi ouvir, então eu disse assim: “Nossa! Que revolucionário! Fez isso para educação, fez isso para indústria, fez isso pra outros setores...” (Dossin, 2025)

O relato evidencia que não havia uma mera reprodução do discurso do Regime da Ditadura Civil-Militar no cotidiano escolar e que, através práticas simbólicas que permitiam discutir as repressões, as opressões e os mecanismos de controle realizadas pelas autoridades militares e políticas que coagiam com este Regime. A lembrança de que “os militares comandavam tudo” e de que era necessário “ter o maior respeito” revela uma cultura política marcada pela vigilância e pela ameaça de punição. A ideia de que não se tinha “muita voz”

²¹ A expressão gaúcha “piá” significa menino, jovem.

porque poderiam “cortar” ou “prender” demonstra como o medo, enquanto do mecanismo tripé repressivo do Regime da Ditadura Civil-Militar (Napolitano, 2014), alcançou o espaço escolar do Ginásio Estadual Imigrante.

Ao mesmo tempo, o depoimento aponta para uma dimensão dissonante do discurso autoritário do período: embora não houvesse manifestação política explícita, havia professores “bastante críticos” que comentavam personagens e acontecimentos de forma mais reflexiva, rememorando políticas realizadas pelos inimigos da Ditadura Civil-Militar, a exemplo dos gaúchos Leonel Brizola e Getúlio Vargas, como lembra Gilmar (2025). Muitos desses discursos, como revela as memórias de Dossin, advinham de órgãos como o sindicato dos professores do RS e o Centro dos Professores do Rio Grande do Sul (CPERS) e circulavam entre os adolescentes.

Quando indagado se essa prática era feita às escondidas, Gilmar faz chiste e ri dizendo: “Olha, se era para falar escondido, a gente não ia saber nada!” (Dossin, 2025), revelando que havia espaços para argumentar e pensar. Essa prática sugere formas veladas de resistência ou, ao menos, de distanciamento em relação ao discurso oficial do regime. Assim, a escola aparece como um espaço atravessado por tensões, onde alguns sujeitos, como os professores de Gilmar Dossin, encontravam brechas para expressar críticas e estimular interpretações menos alinhadas ao regime.

Ao longo deste capítulo, buscou-se compreender, a partir dos registros pedagógicos dos diários de classe e das memórias de sujeitos que participaram da vida escolar, como o ensino de História se constituía no cotidiano do Ginásio Estadual Imigrante. A análise dos diários de classe de diferentes professores permitiu observar que, no Ginásio Estadual Imigrante, a disciplina de História, embora estivesse inserida em um contexto de reformas educacionais, controle curricular e valorização de conteúdos cívicos, não se reduzia automaticamente às orientações oficiais do regime, corroborando os estudos de Viana (2014) e Nascimento (2016). Os registros docentes revelam a permanência de práticas tradicionais, como a centralidade de narrativas eurocêtricas e católicas, memorização e organização cronológica; porém, ao mesmo tempo, evidenciam escolhas, seleções e apropriações realizadas pelos professores no exercício da docência, indicando avanços metodológicos e a incorporação de pressupostos da historiografia dos Annales aos currículos escolares, favorecendo um ensino de História mais participativo, reflexivo e próximo da realidade dos estudantes.

Desse modo, as práticas e as representações sobre o ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante desvelam uma relação complexa com o projeto educacional da Ditadura Civil-Militar: se, por um lado, o período foi marcado pela descaracterização da disciplina, pela

institucionalização dos Estudos Sociais em muitas instituições do Brasil, pela presença de disciplinas cívicas e pela valorização da ordem, da disciplina e do trabalho; por outro, o cotidiano escolar não pode ser compreendido apenas como reprodução dessas diretrizes. Os relatos orais ampliaram essa compreensão ao revelarem que o ensino de História não se restringia ao que era registrado nos diários de classe. A cultura escolar do Ginásio, marcada por eventos, rituais, atividades culturais, práticas coletivas, formas de pertencimento e até mesmo pelas conversas informais, também participou da formação histórica dos estudantes.

As fontes analisadas indicam que o ensino de História era atravessado por mediações e práticas próprias da instituição, construídas tanto pelos professores quanto pela administração escolar, a qual, durante todo o período de funcionamento do Ginásio Estadual Imigrante, preservou dois períodos semanais de História em todas as séries. Nesse sentido, o Ginásio Estadual Imigrante se configura como um espaço de normas e prescrições, mas também de apropriações, negociações, deslocamentos e possíveis brechas no interior de um contexto autoritário.

A partir da importância dessas fontes, o próximo capítulo se volta ao acervo escolar que tornou esta investigação possível. Serão abordados os caminhos de localização, organização, higienização e preservação dos documentos do Ginásio Estadual Imigrante, compreendendo o acervo não apenas como um conjunto de fontes utilizadas nesta pesquisa, mas como parte da memória institucional e da cultura escolar da comunidade. Desse modo, o Capítulo 4 busca refletir sobre a importância da preservação documental escolar para a História da Educação e para o ensino de História, evidenciando como os vestígios materiais da escola despertam novas perguntas sobre o passado e fortalecem os vínculos entre pesquisa histórica, memória escolar e comunidade.

4 O PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL: ORGANIZAÇÃO DO ACERVO ESCOLAR E HISTÓRICO DO PPP DO COLÉGIO ESTADUAL IMIGRANTE 2026

Neste Mestrado Profissional, propôs-se a organização parcial do acervo pesquisado. Inicialmente, havia a intenção de deslocar o acervo para o Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), sob a justificativa de que o acervo estaria ameaçado e exposto à acelerada deterioração em razão da umidade, da presença de pragas, cliques e metais enferrujados, sem o devido acondicionamento em caixas de qualquer espécie.

Inicialmente, este acervo demorou a ser localizado, pois a escola passou por muitas ampliações e adequações de sala — o que ocorre todo ano, mesmo sem ampliações suficientes, a fim de que o espaço atenda melhor às demandas de projetos pedagógicos. Sendo assim, a sala que armazena a maioria dos documentos escolares produzidos pela escola foi muitas vezes remanejada. Depois de muita procura em diferentes salas — e até mesmo embaixo da arquibancada do ginásio poliesportivo —, eu encontrei o acervo com auxílio da diretora Simone Comerlatto: ele estava em uma sala denominada atualmente “Antigo Xerox”²².

Esse lugar não é totalmente vedado do exterior, sendo que, em uma das extremidades, não há paredes até o teto, de modo que entra ar e umidade do corredor que dá passagem ao ginásio. A documentação de meu recorte temporal estava nos fundos de outros documentos. Os documentos estavam se armazenados em estantes e dispostos em três camadas sobre a mesma prateleira. Parte do acervo estava posicionada na parte frontal, outra na região intermediária e outra no fundo da prateleira, o que dificultava significativamente a acessibilidade aos documentos da última camada, que eram os mais antigos, o que pode ser observado na Figura 35.

²² É um costume da escola, assim como de Caxias do Sul/RS, nomear algum lugar com o nome de algo que não é mais. No caso do Imigrante, chamam de Antigo Inglês, Antigo Bar ou simplesmente de Bar ou Inglês (mesmo não sendo um bar ou sala de inglês no momento).

Figura 35 – Localização onde foi encontrada a documentação escolar das décadas de 1960 e 1970



Fonte: coleção particular da autora

Contudo, a documentação mais pretérita estava mais no alto e mais exposta a umidade e pragas. Já por meio da Figura 36, é possível observar parte da documentação encontrada²³: fichários sem acomodação em caixas e sem qualquer proteção plástica, apenas com a capa original. Cada fichário continha, originalmente, a identificação de seu conteúdo. Também é possível observar, pela seta indicativa na figura, vestígios da presença de roedores, como fezes, representando apenas um dos exemplos de deterioração causada por pragas e registrados durante a pesquisa. Embora também tenham sido encontradas baratas no local, isso não foi fotografado.

²³ Quando a fotografia foi registrada, parte da documentação que originalmente se encontrava à frente já havia sido retirada, de modo que a situação retratada não corresponde ao estado inicial do acervo, que estava ainda mais acumulado.

Figura 36 – Documentação escolar do CEI exposta à deterioração



Fonte: Coleção particular da autora

Diante desse cenário e com as altas precipitações que assolaram o Rio Grande do Sul na metade de 2024, que resultaram as enchentes em muitos municípios do nosso estado, foi urgente encontrar um novo espaço para essa documentação. A localização do Colégio Imigrante é relativamente alta, então não houve alagamento nas ruas da quadra que o cerca, mas havia muita umidade, devido às precipitações constantes.

Com a autorização da diretoria, eu e mais alguns alunos separamos a documentação da escola da década de 1970²⁴ e a deslocamos para uma sala que é hoje chamada de “Passivo”,

²⁴ A documentação dos anos 1980 e 1990 permaneceram na mesma sala por não haver espaço no “Passivo” e por estas últimas estarem acondicionadas em saquinhos dentro de caixas neutras.

localizada no prédio administrativo da escola. No “Passivo”, está arquivada a documentação da secretaria. Apesar de não ser uma sala com controle de temperatura, oferece um ambiente mais estável em termos de umidade e temperatura, é dedetizada regularmente, tem telhado renovado e fica mais próxima da secretaria e da direção. Esses fatores tornam essa sala mais apta a fornecer condições de preservação à documentação.

Mesmo assim, cogitou-se remanejar esta documentação ao AHMJSA. Contudo, após discussões realizadas com a direção da escola, 4ªCRE-RS, comunidade escolar e a banca qualificadora desta dissertação e diante da comunidade escolar manifestar o desejo de ser ela a guardiã desses arquivos, decidiu-se, em conjunto, manter o acervo na instituição e criar condições para que ele se preserve de melhor maneira. Tudo isso mantendo a organização original e proporcionando acessibilidade a comunidade escolar, inclusive a ex-alunos e ex-professores a esta documentação, que lhe dá identidade e pertencimento devido a todo histórico deste colégio.

Para tanto, foi necessário retirar a documentação dos fichários originais, pois alguns estavam sobrecarregados, contendo um número de folhas superior ao que sua estrutura comportava. A exemplo disso, podemos ver, na Figura 37, que o fichário que continha os diários de classe dos meses de agosto e setembro de 1971 dos três turnos estava abarrotado de folhas. Apenas por fora, o fichário é encapado e continha identificação de “Folhas de Registro, 1971, segundo semestre, 1º, 2º e 3º turno”.

Figura 37 – Fichário de "Folhas de Registro; 1971; segundo semestre; 1º, 2º e 3º turno" antes dos procedimentos de conservação

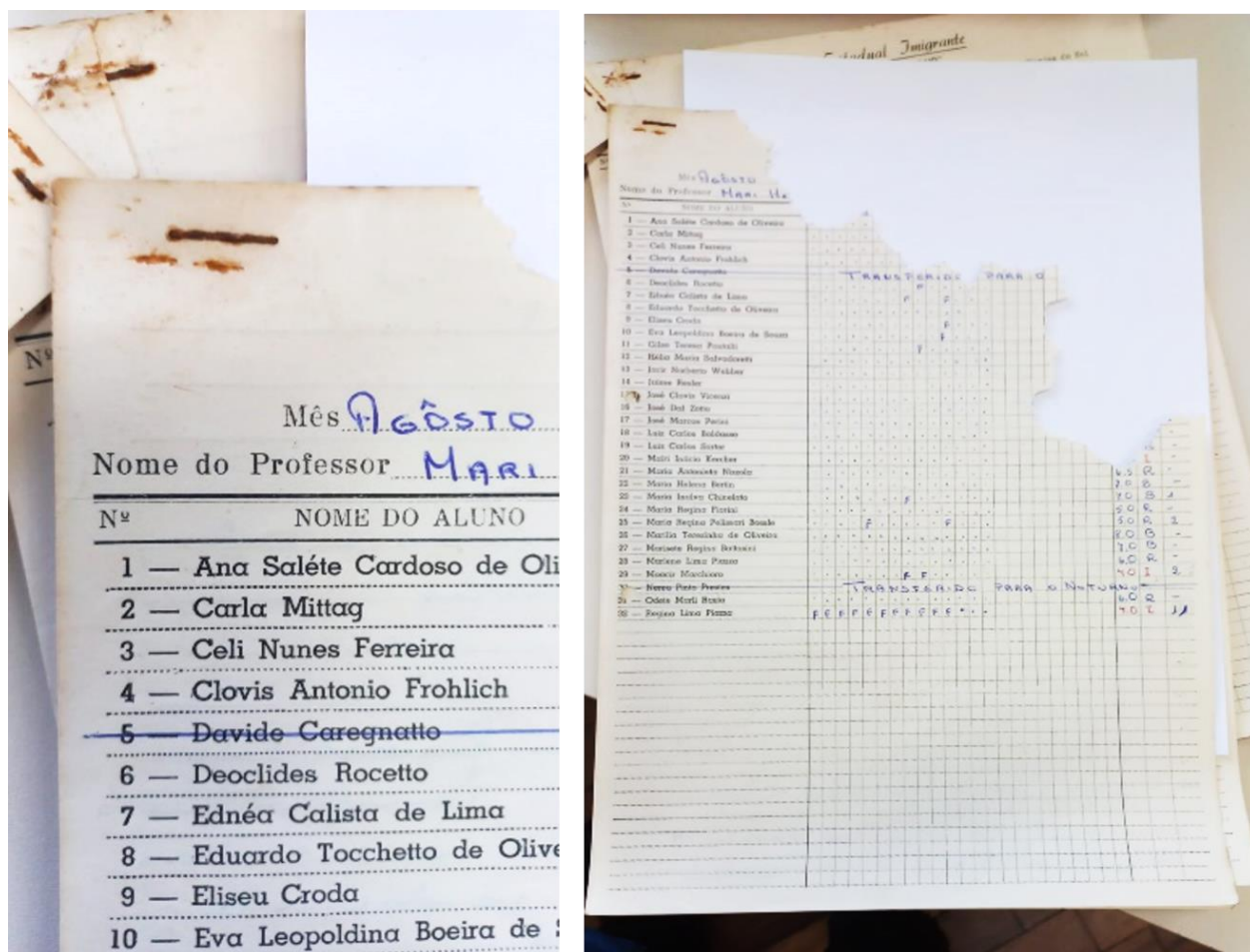


fonte: Coleção particular da autora

Essas folhas, suporte da documentação, estavam em contato com o exterior, totalmente vulneráveis à ação de pragas, como ratos, traças e baratas. Ademais, elas estavam em contato com estrutura metálica do fichário e com os grampos, que estavam em processos de corrosão. Na Figura 38, a seguir, podemos visualizar essa ação da ferrugem sobre os diários de classe do

mês de agosto de 1971 do componente curricular de Português, sendo esse apenas um dos exemplos da deterioração identificada.

Figura 38 – Exemplo de deterioração por pragas e corrosão da documentação dos primeiros anos da instituição CEI



fonte: Coleção particular da autora

Os diários estavam arquivados em fichários, organizados por ano letivo, período do ano e turno. No interior de cada fichário, os documentos eram separados por mês por meio de divisórias e, dentro de cada mês, eram agrupados por turma, com o auxílio de um, dois ou até mesmo três grampos. A disposição dos diários seguia sempre a mesma ordem do quadro de disciplinas da escola:

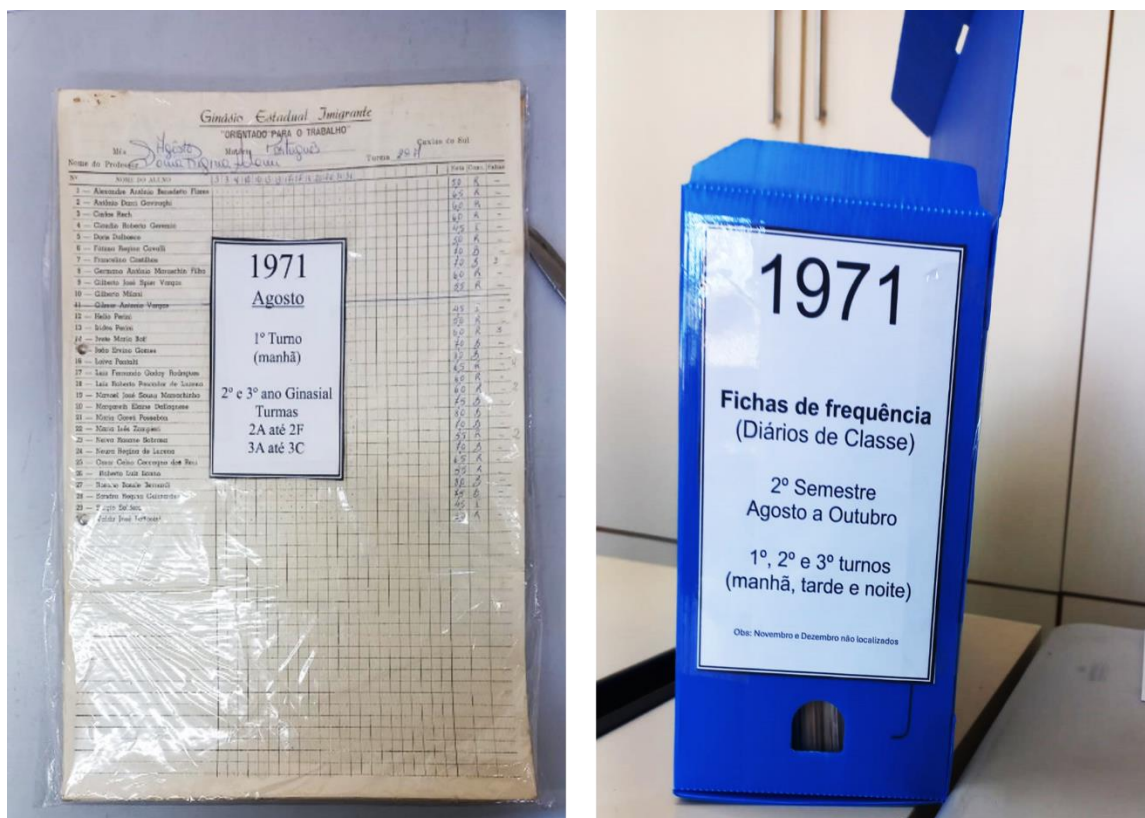
- a) Inicialmente, encontravam-se as disciplinas obrigatórias federais, na seguinte ordem: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Moral e Cívica (EMC);

- b) Em seguida, as disciplinas estaduais: Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Inglês, oferecidas exclusivamente ao 3º e ao 4º ano ginasial;
- c) Depois, estavam as disciplinas optativas, como Desenho e Técnicas Comerciais;
- d) Na sequência, apareciam as práticas educativas — Artes Industriais, Educação para o Lar e Técnicas Comerciais — reunidas em um único diário. Cada disciplina era identificada por uma cor diferente, pois os estudantes escolhiam qual delas cursariam;
- e) Por fim, encontrava-se o diário de Educação Física.

Em razão dessa organização, os diários de Português e de Educação Física, localizados nas extremidades dos blocos mensais dos diários, ficaram mais expostos ao ataque de traças e, conseqüentemente, são os que apresentaram maior deterioração. Com o objetivo de garantir a salvaguarda da documentação durante a pesquisa, foram adotados procedimentos simples de conservação preventiva. Os diários foram retirados dos fichários e passaram por uma limpeza mecânica superficial, para a remoção de poeira e dos resíduos produzidos pelo ataque de traças. Posteriormente, os grampos metálicos que uniam os documentos foram retirados cuidadosamente, evitando provocar novos rasgos ou perdas no suporte em papel. Essas intervenções tiveram caráter preventivo e visaram assegurar melhores condições de manuseio e preservação do acervo documental.

Após a realização desses procedimentos, a documentação foi reorganizada respeitando rigorosamente a ordem original em que se encontrava arquivada. Em substituição aos grampos metálicos, os conjuntos documentais foram acondicionados em invólucros plásticos de tamanho compatível com os diários, evitando dobras ou deformações do suporte em papel. Na parte externa de cada invólucro, foi afixada uma etiqueta contendo a identificação do bloco documental, com informações referentes ao mês, ao turno, ao ano letivo e às turmas correspondentes, facilitando sua localização sem a necessidade de manuseio direto dos documentos. Em seguida, os conjuntos foram acondicionados em caixas-arquivo de polionda (polipropileno corrugado), substituindo os antigos fichários metálicos. O resultado é exposto na Figura 39:

Figura 39 – Exemplo de documentação após os processos de conservação



Fonte: coleção particular da autora

Durante todo o processo, foi preservada a organização originalmente adotada pela escola, mantendo a sequência de anos, meses, turmas e disciplinas. A manutenção dessa estrutura teve como objetivo preservar o contexto de produção e arquivamento da documentação, uma vez que a disposição original dos documentos também constitui uma fonte de informação para a pesquisa histórica.

Embora as intervenções realizadas não se caracterizem como procedimentos de restauração e tenham sido executadas de maneira simples, elas resultaram em melhorias visíveis nas condições de organização e acondicionamento do acervo, reduzindo fatores de risco à sua conservação e permitindo um armazenamento mais seguro dos documentos. A comparação entre o estado da documentação antes e depois dos procedimentos evidencia melhorias significativas em sua organização e acondicionamento, conforme pode ser observado na Figura 40.

Figura 40 – Exemplo de antes e depois do processo de conservação



Fonte: coleção particular da autora

No fim do processo, eu, as secretárias, a coordenação pedagógica, os professores e a direção (alguns destes sendo ex-alunos) ficamos satisfeitos com o processo que protege a história da nossa escola.

Concomitantemente às atividades de preservação de parte do acervo documental, foi desenvolvida outra ação vinculada à pesquisa de mestrado: a elaboração de um texto para integrar a atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. O convite partiu da equipe diretiva da instituição, que reconhecia o trabalho de pesquisa já realizado sobre a história da escola e considerou que seus resultados poderiam contribuir para a construção desse documento institucional.

O histórico presente na versão anterior do Projeto Político-Pedagógico (PPP) era bastante sucinto e apresentava informações limitadas sobre a trajetória da instituição. Além disso, não contemplava aspectos que constituem elementos centrais da identidade da escola, especialmente a intensa participação da comunidade em sua criação e desenvolvimento, bem como a tradição na realização de projetos, eventos e gincanas, características que marcaram sua história desde os primeiros anos de funcionamento. O histórico da escola, na versão anterior do PPP, restringia-se um único parágrafo, reproduzido a seguir:

O Colégio Estadual Imigrante, localizado na Rua Antônio De Gasperi, 1124- Bairro Bela Vista, iniciou suas atividades em 1º de abril de 1968 onde foi instalado o Ginásio Estadual Orientado para o Trabalho (GOT). A primeira diretora da escola foi a professora Maria de Lourdes Vargas Lunardi, trabalhando com uma equipe de 35 professores, dois auxiliares e dois serventes. A escola contava com 390 alunos. Em 24 de abril de 1969 a Escola passou a denominar-se Ginásio Estadual Imigrante, em homenagem ao imigrante italiano que colonizou a região. De 1968 até os dias de hoje, o Colégio Imigrante passou por uma série de transformações e de realizações, exercendo um papel de destaque no cenário educacional caxiense. A atual denominação da escola — Colégio Estadual Imigrante — entrou em vigor em 2000, através da Portaria de Alteração e Designação nº. 151, de 29 de maio. (Colégio Estadual Imigrante, 2017)

Para essa finalidade, parte do texto desenvolvido no segundo capítulo desta dissertação foi adaptado. O conteúdo passou por um processo de revisão e adequação de linguagem, estrutura e extensão, de modo a atender às características e aos objetivos de um Projeto Político-Pedagógico, preservando as informações históricas consideradas relevantes para a identidade institucional da escola. Na sequência, o texto produzido por mim para o PPP 2026 do Colégio Imigrante:

História do Colégio Estadual Imigrante

Localizado no atual bairro Bela Vista, em Caxias do Sul (RS), o Colégio Estadual Imigrante foi criado no início em abril de 1967, por meio da Comissão de Planejamento do Estado, que justificava a iniciativa com o argumento de que Caxias do Sul havia ultrapassado os 100 mil habitantes e possuía um “índice significativo de população de idade escolar para grau médio”.

Nesta época, o ensino secundário era composto por dois ciclos: o Ginásio (correspondente ao atual Fundamental II) e o Colegial (correspondente ao atual Ensino Médio). Com o apoio do deputado estadual Victor José Faccioni (ARENA, 1966–1970), foi aprovada a construção de um ginásio na zona leste de Caxias do Sul, região em expansão populacional. A instituição foi fundada pelo Decreto Estadual nº 18.934, de 14 de fevereiro de 1968, sendo denominada **Ginásio Estadual do Bairro Hamburgo**. O prédio, à época, era composto apenas por um dos pavimentos atuais da escola e foi entregue à comunidade em uma solenidade no dia 1º de março de 1968, com a presença do então governador Walter Peracchi Barcelos.

Segundo a reportagem Escola Imigrante: uma homenagem ao italiano do jornal O Pioneiro de 12/12/85 e a memória coletiva da comunidade escolar, a instituição surgiu como um “anexo” do Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, na época a segunda

maior escola do RS e referência para outras escolas da região. O prédio foi construído em uma região então limítrofe entre a zona urbana e rural.

O Ginásio Estadual Imigrante atendia à comunidade correspondente, atualmente, aos bairros Bela Vista, Nossa Senhora de Lourdes e Cruzeiro. Na década de 1960, a região onde se localizam esses bairros situava-se no limite da cidade, com baixa densidade de construções.

Outro fator interessante é que o atual colégio foi construído ao lado da empresa Madezatti, uma madeireira no ramo da construção civil que foi muito relevante em Caxias do Sul nos meados do século XX. Esta empresa se tornou uma parceria nas futuras ampliações da instituição.

Ao ser entregue para a comunidade em março de 1968, iniciou-se um período de exames de admissão, que, conforme o Art. 36 da LDB de 1961, estabelecia que os alunos das escolas primárias das redondezas demonstrassem “satisfatória educação primária” (Brasil, 1961), atingindo a nota mínima cinco. O exame admissional permitia que alunos do quarto ano do primário avançassem para o primeiro ano do ginásial sem cumprir o quinto ano do primário. O primeiro exame admissional, realizado a partir de 14 de fevereiro de 1968, foi esperado chegar o dia 1º de abril de 1968, para o início das aulas, formalizando assim a inauguração da escola, sendo até hoje sua data de aniversário.

A comunidade escolar guarda memórias da inauguração do Ginásio Imigrante como um momento de grande expectativa, pois que a escola foi muito requisitada pela população local. Segundo relatos da comunidade escolar, moradores do bairro Hamburgo estiveram presentes, a inauguração foi muito celebrada.

A inauguração do Ginásio representava para a comunidade a possibilidade de continuação dos estudos em escola pública e novas possibilidades de aprendizagem sem grande deslocamento em uma época que o transporte público ainda era de cobertura restrita. Além disto, a comunidade percebia a escola como moderna, acessível e promissora, sendo a seguir uma instituição onde as vagas de matrícula eram disputadas diante do reconhecimento da instituição como um espaço de continuidade escolar e ascensão social através da educação tecnicista e voltada ao mundo trabalho.

O Regimento Escolar de 1968 seguia às disposições da Lei nº 4.024, de 1961, estando organizado em dois períodos letivos: o primeiro, com início em março e término na primeira quinzena de julho; e o segundo, com início em agosto e término após o dia 20 de novembro. A carga letiva era de 180 dias para o turno diurno e 150 dias para o noturno, não estando incluídos nesse total os dias destinados à realização de provas e exames.

A data de autorização do funcionamento inicial autônomo da escola foi 09/09/1968, quando houve a posse da primeira diretora, Maria de Lourdes Vargas Lunardi (1968–1974), e a escola deixou de ser “anexo” do Cristóvão de Mendonza. Em 1969, a escola passou a denominar-se **Ginásio Estadual Imigrante**, por meio do Decreto n.º 19.620, em homenagem ao imigrante italiano da nossa região.

Inicialmente, a escola contava com cerca de 25 professores, muitos remanejados de outras instituições e, já no fim do primeiro ano de funcionamento, este número chegou a 33 docentes empossados. Interessante ressaltar que grande parte destes professores possuíam nível universitário, uma vez que isto não era comum em meados do século XX. Nesta data, a escola contava com 12 salas e nove turmas, somando 400 alunos. Porém, logo nos primeiros começaram as ampliações e, por consequência, aumento da comunidade atendida e docentes.

Com participação da comunidade, campanhas de doação de tijolos e até mesmo auxílio manual da comunidade, a escola obteve expressiva expansão na sua primeira década de funcionamento. Mais do que um espaço de ensino, a instituição configurava-se como um ponto de referência social e cultural para a comunidade local, o que contribuiu para a consolidação de práticas de colaboração e investimento coletivo em sua estrutura física, gerando grande pertencimento.

O crescimento da instituição no que se refere à ampliação do prédio é associado à diretora Lunardi e ao envolvimento da comunidade escolar que se empenhou para melhorias da instituição. Desde seu princípio o Imigrante esteve voltado, em conjunto com seu calendário escolar, muitos eventos culturais, comunitários e esportivos. Foram muito recorrentes desfiles, gincanas esportivas e culturais, feiras de ciências, apresentações musicais, exposição de banners, elaboração de jornais escolares, contanto até mesmo com um grupo de teatro, organizado pelo professor Valentin Lazzarotto. Estas práticas tornaram parte da identidade e da cultura escolar da instituição.

Muitos alunos desenvolveram um forte vínculo com a escola, afirmando que sua turma era frequentemente mobilizada para colaborar com as atividades institucionais. Além das práticas escolares cotidianas, os alunos participavam da organização de olimpíadas estudantis, desfiles, escolha de rainhas e outras festividades promovidas pela instituição. Dessa forma, ampliava-se o objetivo tecnicista de um ginásio e proporcionava-se uma vivência comunitária ativa de professores, alunos e pais.

Em 1973, foi fundado o Clube de Mães, que tinha como objetivo arrecadar remédios, alimentos e vestuário para alunos carentes. Tudo isso indica o envolvimento e o sentimento de pertencimento que a comunidade tinha com a instituição. Ao lado disto, havia a atuação

constante do CPM, que colaborava na estruturação da escola, nas comemorações e nas festas comunitárias, tais como a festa junina, bailes e jantares, contribuindo em muito nas melhorias da infraestrutura. Uma de suas maiores contribuições foi a construção do Ginásio Poliesportivo, favorecendo a prática esportiva em meio ao clima da Serra Gaúcha e também eventos escolares e comunitários.

A vida esportiva também era destaque na cultura escolar do Ginásio Imigrante. Além das atividades realizadas nas aulas de Educação Física, os estudantes participavam de competições com outras instituições de ensino. Essas práticas contribuíam para ampliar a presença da escola para além de seus muros e fortalecer sua visibilidade perante a comunidade regional. Ao longo de sua trajetória, o Ginásio Imigrante construiu uma reconhecida tradição esportiva, materializada nos inúmeros troféus preservados pela instituição. Nesta maneira, as competições esportivas promoviam sociabilidade entre os estudantes, prestígio escolar e para a consolidação de uma identidade institucional marcada pelo êxito esportivo.

Em 1975, acompanhando a reorganização do ensino promovida pela Lei n.º 5.692/1971, a instituição passou a denominar-se **Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Imigrante**, refletindo a ampliação da oferta de ensino. Nos anos seguintes, a escola continuou seu processo de crescimento, recebendo anexações como o prédio administrativo e a biblioteca, ampliando gradativamente sua estrutura física para atender à crescente demanda da comunidade escolar.

Já no final do século XX, a instituição passou por uma nova ampliação com a construção do auditório e de novas salas de aula, alcançando capacidade para atender mais de 1.500 alunos. No início do século XXI, passou a denominar-se **Colégio Estadual Imigrante**, nome pelo qual é conhecida atualmente. Mais do que uma alteração administrativa, a denominação "colégio" dialoga com a própria trajetória da instituição. Derivada do latim collegium, a palavra remete à ideia de companheiros ou de uma reunião de pessoas unidas por um mesmo propósito, significado que se aproxima da história construída pelo Imigrante ao longo de sua trajetória, marcada pela participação da comunidade, pelo envolvimento de professores, estudantes e famílias e pelo forte sentimento de pertencimento que caracteriza sua cultura escolar.

Além da elaboração do histórico institucional, também foi sugerida a inclusão de António Nóvoa como um dos referenciais teóricos para fundamentar as concepções de ensino e aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico. A sugestão foi incorporada pela equipe diretiva, e a escola passa a reconhecer, a partir das contribuições do autor, a instituição escolar

como uma comunidade educativa, construída pelas relações entre professores, estudantes, famílias e comunidade.

Por fim, este capítulo apresentou o processo de localização, organização, higienização e preservação do acervo documental do Ginásio Estadual Imigrante, compreendendo-o não apenas como um conjunto de fontes da pesquisa, mas como parte da memória escolar da instituição, que assumiu o compromisso de preservá-lo. A experiência evidenciou a fragilidade dos acervos de documentos escolares e, ao mesmo tempo, sua importância para a História da Educação, para o ensino de História e para a valorização das comunidades escolares. Preservar esses documentos significa reconhecer a escola como produtora de história, de memórias e de saberes. Assim, o trabalho desenvolvido junto ao acervo do Colégio Estadual Imigrante foi também uma contribuição prática desta dissertação, ao possibilitar novas leituras sobre o passado da instituição e reforçar a necessidade de ações permanentes de salvaguarda documental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se, enfim, ao momento de encerrar esta pesquisa. Talvez esta tenha sido a parte mais difícil de escrever. Não porque ainda faltem respostas, mas porque é difícil colocar um ponto final em uma caminhada que me acompanha há sete anos. Ela nasceu da minha prática docente, no meu contato com meus alunos em uma experiência que guardo com muito carinho.

Foi fantástico desvendar junto com os meus pequenos investigadores (que hoje já são adultos) mistérios, representações e práticas que pudemos escrever juntos a partir do encontro com um conjunto de documentos — fotografias, memórias, manuscritos e impressos — que permaneceu preservado por décadas nos arquivos do Colégio Estadual Imigrante.

A metodologia didática se desenvolveu e entrou na academia pela inquietação que orientou toda esta investigação: compreender de que maneira as práticas e as representações sobre o ensino de História, entre 1968 e 1974, dialogavam, reproduziam ou se distanciavam das diretrizes educacionais da Ditadura Cívico-Militar. Com o objetivo identificar divergências e convergências em relação às diretrizes educacionais da época, contribuindo para a compreensão das trajetórias, das mudanças e das permanências do ensino de História. Ao lado disso, pretendia-se entender melhor o ambiente escolar, as práticas pedagógicas, as relações sociais e a cultura escolar durante o período, para que fosse possível escrever a memória de uma comunidade escolar.

Com esse propósito, esta dissertação se estruturou em cinco capítulos. Nas Considerações Iniciais, além de apresentar os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa, foi explicado como esta investigação se constituiu. Em seguida, os capítulos analíticos 2 e 3 desenvolveram a análise das fontes para responder ao problema de pesquisa. Por fim, o capítulo 4 apresentou e explicou o produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional.

No segundo capítulo, a partir de uma breve história do Regime da Ditadura Civil-Militar, vimos que o regime autoritário teve grande impacto na educação — sobretudo na disciplina de História. Esta foi a disciplina escolar que passou por intervenções diretas das autoridades de alto escalão, recebendo atenção constante dos legisladores. Durante esse período, ela foi descaracterizada, suprimida na carga horária e diluída nos Estudos Sociais, perdendo espaço para as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social Política do Brasil. Esse gesto visava à formação de cidadãos no espírito de passividade e obediência em relação àqueles cuja função social seria fazer política, portanto, os que resolveriam os problemas do Brasil.

A seguir, contextualizou-se a criação do Ginásio Estadual Imigrante, evidenciando sua inserção no processo de expansão do ensino ginasial em uma cidade marcada pelo crescimento demográfico e pela industrialização. Trata-se de uma instituição amplamente reivindicada pela comunidade, que se apropriou desse espaço a partir de sua cultura comunitária local.

Foi possível perceber que esses elementos foram fundamentais para a construção de uma cultura escolar que conferiu identidade à instituição. Da mesma forma, os acontecimentos que marcaram sua expansão e a ampliação de sua estrutura contribuíram para consolidar essa cultura escolar, cujos reflexos permanecem até os dias atuais. Gincanas, festas juninas, eventos e projetos continuam fortalecendo o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, fazendo com que diferentes sujeitos mantenham seus vínculos com a instituição, transmitam essas experiências às novas gerações e, em muitos casos, retornem à escola como professores ou colaboradores.

O terceiro capítulo se voltou diretamente ao ensino de História, importante para responder ao nosso problema. Foram analisados os registros de diferentes professores, os documentos institucionais e os relatos orais, buscando compreender como as políticas educacionais do período foram apropriadas no cotidiano escolar.

A análise dos diários de classe de três diferentes professores permitiu observar que, no Ginásio Estadual Imigrante, a disciplina de História, embora estivesse inserida em um contexto de reformas educacionais, controle curricular e valorização de conteúdos cívicos, não se reduzia automaticamente às orientações oficiais do regime no Ginásio Estadual Imigrante. Os registros docentes revelam a permanência de práticas tradicionais, como a centralidade de narrativas eurocêntricas e católicas, da memorização e da organização cronológica. Ao mesmo tempo, evidenciam escolhas, seleções e apropriações realizadas pelos professores no exercício da docência, indicando avanços metodológicos e a incorporação de pressupostos da historiografia dos *Annales* aos currículos escolares, favorecendo um ensino de História mais participativo, reflexivo e próximo da realidade dos estudantes.

Desse modo, as práticas e as representações sobre o ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante evidenciam uma relação complexa com o projeto educacional da Ditadura Civil-Militar. Se, por um lado, o período foi marcado pela descaracterização da disciplina, pela institucionalização dos Estudos Sociais em muitas instituições do Brasil, pela presença de disciplinas cívicas e pela valorização da ordem, da disciplina e do trabalho; por outro, o cotidiano escolar não pode ser compreendido apenas como reprodução dessas diretrizes.

Os relatos orais ampliaram essa compreensão ao revelar que o ensino de História não se restringia ao que era registrado nos diários de classe. A cultura escolar do Ginásio, marcada por

eventos, rituais, atividades culturais, práticas coletivas, formas de pertencimento e até mesmo conversas informais, também participou da formação histórica dos estudantes.

As fontes analisadas indicam que o ensino de História era atravessado por mediações e práticas próprias da instituição, construídas tanto pelos professores quanto pela administração escolar, que, durante todo o período de funcionamento do Ginásio Estadual Imigrante, preservou dois períodos semanais de História em todas as séries. Nesse sentido, o Ginásio Estadual Imigrante configura-se como um espaço de normas e prescrições, mas também de apropriações, negociações, deslocamentos e possíveis brechas no interior do contexto autoritário.

O quarto capítulo apresentou o processo de localização, organização, higienização e preservação do acervo documental do Ginásio Estadual Imigrante, compreendendo-o não apenas como um conjunto de fontes da pesquisa, mas como parte da memória escolar da instituição, que assumiu o compromisso de preservá-lo. A experiência evidenciou a fragilidade dos acervos documentais escolares e, ao mesmo tempo, sua importância para a História da Educação, para o ensino de História e para a valorização das comunidades escolares.

Preservar esses documentos significa reconhecer a escola como produtora de história, de memórias e de saberes. Assim, o trabalho desenvolvido junto ao acervo do Colégio Estadual Imigrante constitui também uma contribuição prática desta dissertação, ao possibilitar novas leituras sobre o passado da instituição e reforçar a necessidade de ações permanentes de salvaguarda documental.

Os resultados obtidos permitem responder ao problema de pesquisa ao demonstrar que as políticas educacionais implementadas durante a Ditadura Civil-Militar não produziram, no Ginásio Estadual Imigrante, uma descaracterização automática ou imediata do ensino de História. Embora a instituição estivesse inserida em um contexto de controle político e de reformas curriculares, a análise das fontes revelou uma realidade mais complexa do que aquela frequentemente apresentada pela historiografia em termos gerais. Entre 1968 e 1974, a disciplina de História permaneceu como componente curricular autônomo, não sendo substituída pelos Estudos Sociais nas séries ginasiais, tendo sua carga horária de dois períodos semanais preservada — inclusive no ensino noturno. Enquanto outras disciplinas sofreram alterações em sua carga horária, História manteve sua presença constante no currículo escolar.

Da mesma forma, os diários de classe, confrontados com os regimentos escolares e com as memórias dos entrevistados, evidenciaram que o ensino de História não se limitava à reprodução do discurso oficial do regime. O espaço escolar do Ginásio Imigrante também foi um espaço de trocas de informações e reflexões sobre as atitudes do regime autoritário. Os

diferentes professores analisados desenvolveram práticas distintas, revelando apropriações particulares do currículo, com permanência de um ensino tradicional e, simultaneamente, sinais de renovação metodológica e historiográfica em busca de um ensino mais significativo.

Nesse sentido, destaca-se Valentin Ângelo Lazzarotto, cujas lembranças dos ex-alunos me fez afeiçoar pela prática deste professor remorado por ser gentil e sorridente, um professor diferenciado. Valentin é um exemplo de resistência silenciosa, onde o vínculo, o teatro e diferentes metodologias resultaram em um ensino de História significativo.

Em determinados momentos — inclusive durante o mês de setembro, tradicionalmente marcado pelas comemorações cívicas —, foi possível identificar registros de Lazzarotto que sinalizam para propostas que buscaram oportunizar discussões sobre processos e ideais revolucionários, mudanças sociais e rupturas históricas, indicando que a sala de aula também foi um espaço de escolhas docentes, negociações e possibilidades de construção de leituras mais críticas da História.

Esses resultados reforçam a perspectiva da História Cultural ao evidenciarem que as políticas educacionais não se materializam de forma homogênea nas instituições escolares. Entre as prescrições oficiais e as práticas efetivamente realizadas, existiam mediações, apropriações e diferentes formas de interpretação construídas pelos sujeitos da escola. Assim, o Ginásio Estadual Imigrante não pode ser compreendido apenas como um espaço de reprodução das determinações do regime, pois era uma instituição em que professores, estudantes e gestores produziram experiências próprias, conferindo sentidos particulares ao ensino de História naquele contexto.

Esta investigação também evidencia o que já vem sendo apontado por parte da historiografia sobre o ensino de História durante a Ditadura Civil-Militar: há um distanciamento entre o que era prescrito pelas políticas educacionais e o que efetivamente acontecia no cotidiano das escolas, revelando-se resistências ao sistema autoritário. As especificidades encontradas no Ginásio Estadual Imigrante reforçam que as transformações educacionais assumiram diferentes configurações de acordo com as instituições, seus sujeitos e suas culturas escolares. Investigar essas práticas é escutar a voz ativa de professores, sujeitos históricos que procuraram brechas no regime ditatorial para um ensino mais significativo

Nesse sentido, permanecem abertas inúmeras possibilidades de pesquisa, como a ampliação da análise para outras escolas da região, para décadas posteriores, para outras disciplinas escolares ou para estudos comparativos entre diferentes redes de ensino. Destaca-se, também, a importância de investigar as professoras e seus percursos, uma vez que nesta dissertação não foi possível.

Ademais, embora pesquisas já tenham identificado formas de resistência e diferentes apropriações no ensino de História, ainda é necessário investigar outras realidades e trazer à tona experiências e vozes que, durante a Ditadura Civil-Militar, foram silenciadas ou permaneceram à margem da historiografia.

Por fim, esta dissertação ultrapassa a produção de conhecimento acadêmico ao contribuir diretamente para a preservação do patrimônio documental do Colégio Estadual Imigrante. A organização e a salvaguarda do acervo garantem que novas pesquisas possam ser realizadas e que a memória da instituição permaneça acessível à comunidade escolar. Afinal, preservar documentos escolares é preservar histórias, experiências e sujeitos que, durante muito tempo, permaneceram silenciosos nos arquivos.

Ao iniciar esta pesquisa eu era professora desta instituição; hoje, já não faço mais parte do quadro de professores, mas me sinto como membro da comunidade, a qual percebo que é extensa. Em muitos momentos, andando pelas ruas ou entrando em estabelecimentos comerciais vestindo o símbolo da escola, muitas pessoas mostraram também fazer parte dessa extensa comunidade, fazendo questão de dar um pequeno depoimento quando eu relatava estar fazendo um mestrado. Foram inúmeros os depoimentos que não estiveram aqui, mas que fazem me concluir como essa instituição é valorizada e cuidada por essa comunidade, sendo isso parte da sua identidade.

Como professora, todo dia que abro os registros pedagógicos, lembro de minha pesquisa. Toda a minha escrita passa a ser influenciada por este trabalho. Pois hoje compreendo, mais que outrora, que o ensino de História ultrapassa o que é escrito em livros didáticos, pois também é escrito oralmente e por atitudes, entre práticas e representações.

Ao longo desses anos, tornei-me uma admiradora dos professores cujas trajetórias analisei, sobretudo Ernesto Romualdo Rissi e Valentin Ângelo Lazzarotto, meus colegas do passado. Rissi, apesar de sua postura rígida, revelou-se um professor comprometido com a educação, que “levava muito a sério seu trabalho”. Fora um líder comunitário que acabou auxiliando a fundar uma escola. Uma escola que parece ser espécie de filha do Imigrante, por semelhanças identitárias e metodológicas; escola que acabei escolhendo para ser a primeira escola do meu filho, a EMEF Giuseppe Garibaldi.

Também acabei me tornando uma espécie de fã de Valentin Lazzarotto a cada descoberta que fazia dele, a cada relato ouvido, a cada sorriso despertado em seus ex-alunos pela sua lembrança. “Um professor diferenciado”, como foi chamado, que hoje me inspira em minha prática. Sua prática demonstra que ensino de História não é mera transmissão de conhecimentos históricos, mas pode deixar marcas por meio de postura ética, compromisso, humanidade e

senso de justiça. Talvez esse seja o maior legado de Valentin: permanecer na memória de seus alunos não apenas pelo que ensinou, mas pela maneira como os ajudou a compreender o mundo e que fazem parte dele.

Assim, esta pesquisa não encerra uma história. Ao contrário: espera-se que ela contribua para abrir novos caminhos de investigação sobre novas histórias do ensino de História, cultura escolar e arquivos das instituições educativas, reafirmando que cada documento preservado representa uma nova possibilidade de compreender o passado e de produzir novas interpretações sobre ele.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-202.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecido dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. 1. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2019.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira DOI10.5216/o.v14i2.30812. **OPSIS**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 56–76, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/30812>. Acesso em: 21 maio 2024.

AMANHÃ professores param mais uma vez. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 53, 24 maio 1981, p. 13.

APROVADOS pela Escola de Belas Artes. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 16, 2 mar. 1968, p. 15.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 18.934, de 14 de fevereiro de 1968**. Publicado no DOE nº 179, de 16 de fevereiro de 1968. Porto Alegre: Gabinete de Consultoria Legislativa, 1968. Disponível <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2018.934.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024

ASSEMBLÉIA. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 4681, 19 nov. 1990, p. 3.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. **Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs): caminhos e descaminhos de um modelo educacional a serviço do desenvolvimento econômico**. 350 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003107171>. Acesso em: 31 jul. 2024.

DE BLANCO, Mauro. **Zona leste da cidade de Caxias do Sul – RS, sentido noroeste-sudeste**. 1971. BLN(CID)01.287. Fundo Mauro De Blanco. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul, RS.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Centros cívicos nas escolas de 1º e 2º graus**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1984. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/figueiredo/centro-civicos-nas-escolas-de-1-e-2-graus-1984.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.** funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1969]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Institui a Educação Moral e Cívica e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 set. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 15 mar. 2025

BRASIL. **Parecer nº853 de 12 de novembro de 1971.** Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/1/4/6/146c995fbc62a172434bd199f7048465e0aaf5bca8ba87fef975e038b55f7947/CODI-UNIPER_m0004p01_NucleoComumParaOsCurriculosDoEnsinoDoPrimeiroESegundoGaus_1971.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025

BRITO, Alba Fernanda Oliveira. **O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em mecânica da Escola Técnica Federal de São Paulo (1986-1989).** 151 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales - 1929-1989:** a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Unesp, 1991.

BURKE, Peter. **O futuro da História Cultural.** Conferência de abertura do 7º Seminário Brasileiro de Edição Universitária e Acadêmica. Universidade de Caxias do Sul, 5 maio 2025. Evento promovido pela Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU).

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** História e Imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004

CAXIAS DO SUL (RS). Prefeitura Municipal. **Mapa de bairros de Caxias do Sul:** Lei n.º 8.741/2021. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 2025. Disponível em:

<https://dadosabertos.caxias.rs.gov.br/documents/1404edd6e14343a59ca06a24d1990807/explore>. Acesso em: 24 jul. 2026.

CAXIAS DO SUL. **Professor Valentin Lazzarotto dá nome à sala de teatro do Centro de Cultura**. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/noticias/2012/04/professor-Valentin-lazzarotto-da-nome-a-sala-de-teatro-do-centro-de-cultura>. Acesso em: 24 maio 2025.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico” – Brasil: 1969-1973**. 304 f. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979. p. 17-41.

CHALA, Ânia. **“A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas”**: narrativas de professores de Estudos Sociais e de História graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul. 236 f. 2019. Tese (Doutorado em Memória Social e Bens Culturais) — Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, 2019.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Annales**. Nov./dez. 1989, n. 6, p. 1505-1520. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4413762/mod_resource/content/1/CHARTIER_OMundoComoRepresentacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

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

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da ‘integração social’ ao ‘engajamento pela transformação’. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3 (36), p. 13-44, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.rbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/499>. Acesso em: 13 maio 2025.

CPERS realiza eleição neste mês. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 6395, 6 jun. 1996, p. 2.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI. **MÉTIS – História & Cultura**, v. 19, n. 38, p. 66-80, jul./dez. 2020. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.04. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis>. Acesso: 25 jun. 2024.

DE LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 111-155.

DE LUCA, Tânia Regina. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. 1964: temporalidade e interpretações. *In*: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Sá (Orgs.). **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Portaria de alteração de designação nº 151 de 29/05/2000**. Publicado em 31/05/2000. Disponível em <https://www.diariooficial.rs.gov.br/diario?td=DOE&dt=2000-05-31&pg=47>

DOSSIN, Gilmar. Entrevista concedida a Luana Zaíra Bertoni. Caxias do Sul, 2 out. 2025. Entrevista presencial. Acervo da autora.

ELEIÇÃO acontece nos três turnos. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 6409, 22 jun. 1996, p. 5.

ENSINO: sistema de avaliação por objetivos em questão. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 57, 24 maio 1980, p. 44.

ESCOLA Imigrante: uma homenagem ao italiano. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 27, 12 dez. 1985, p. 28.

ESTÚDIO fotográfico era bem conceituado. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 8298, 18 jul. 2002, p. 53.

ESCAVADOR. **Valentin Angelo Lazzarotto**.. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1918719/Valentin-angelo-lazzarotto>. Acesso em: 11 jul. 2026.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05–74, 2017. DOI: 10.5965/2175180309202017005. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 21 nov. 2024.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015

FLACH, Ângela; CARDOSO, Claudira do Socorro Cirino. O sistema partidário: a redemocratização (1945-1964). *In*: GERTZ, René; BOEIRA, Nelson; GOLLIN, Thal (Org.). **República: da Revolução de 1930 à Ditadura Militar (1930-1985)**. Porto Alegre: Méritos, 2007. p. 59-82. (História Geral do Rio Grande do Sul, v. 4).

FLORES da Cunha: A vida, o trabalho, a história e a tradição de um povo. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 27, 3 fev. 1979, p. 26.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FONTOURA, Sandra Isabel da Silva. **O ensino de filosofia no Colégio Manoel Ribas entre os anos 1979 e 1989: diários de classe e experiências de professoras**. 301 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

FORMATURA. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 8, 23 dez. 1967, p. 6.

FORMEHL, Emara Alides Pauletti. Entrevista concedida a Luana Zaíra Bertoni. Caxias do Sul, 26 ago. 2025. Entrevista presencial. Acervo da autora.

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, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4188>. Acesso em: 16 ago. 2025.

GINÁSIO do bairro Hamburgo foi denominado Imigrante. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 29, 24 maio 1969, p. 11.

GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE. **Acervo fotográfico**. Caxias do Sul, 1968-1974. Acervo do Colégio Estadual Imigrante.

GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE. **Diários de classe, 1971**. Caxias do Sul, 1971. Acervo do Colégio Estadual Imigrante.

GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE. **Planos e Regimentos Escolar**. Caxias do Sul, 1968-1975. Acervo do Colégio Estadual Imigrante.

I ENCONTRO de Relações Humanas realizado no Cristóvão. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 38, 19 mar. 1980, p. 2.

INICIA a nova fase eleitoral do CPERS. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 6436, 24 jul. 1996, p. 2.

IRMÃOS Mascarello. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 8309, 31 jul. 2002, p. 52.

KONRAD, Diorge Alceno; LAMEIRA, Rafael Fantinel; LIMA, Mateus da Fonseca Capssa. O golpe e a consolidação da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul. **Cuadernos del CILHA**, Mendoza, v. 14, n. 18, p. 107-126, 2013.

LAZZAROTTO, Valentim. **Pobres construtores de riquezas**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1981. Disponível em: <https://www.avenidalivros.com.br/peca.asp?ID=31308695&ctd=278&tot=&tipo=>. Acesso em: 11 jul. 2026.

LEVANDOVSKI, Rafael Vieira. **Ditadura e educação: o Rio Grande do Sul e o Colégio Estadual Júlio de Castilhos (1964-1985)**. 179 f. 2021. Dissertação (Mestrado em História) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias – Usos sociais e historiográficos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 29-60.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/9x5mdRBWQbHHLkmkCscKDNp/> Acesso em: 13 jun. 2024

LUCHESI, Terciane. História das instituições, um olhar teórico-metodológico. *In*: LUCHESI, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (Orgs.). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

MACHADO, Eneo Andrade. Entrevista concedida a Luana Zaíra Bertoni. Caxias do Sul, 4 out. 2025. Entrevista presencial. Acervo da autora.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MÁRIO Ramos aplaudido por Associação de Bairro. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 41, 24 ago. 1974, p. 30.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 63–73.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/JL4F7CRWKwXXgMWvNKDfCDc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 nov. 24

MOVIMENTO contra poluição dos rios agradece. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 182, 26 set. 1981, p. 36.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. **Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960**. 629 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A ditadura militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Estação Científica** (UNIFAP), Macapá, v. 6, n. 3, p. 29-39, set./dez. 2016. Disponível em https://www.academia.edu/37294127/A_Ditadura_Militar_e_o_ensino_de_Hist%C3%B3ria_uma_rela%C3%A7%C3%A3o_conflituosa. Acesso em: 18 ago.2024

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O ensino de História na ditadura militar brasileira: por que ter medo da História? **Revista Labirinto**, ano XVII, vol. 26, p. 391-406, jan./mar. 2017. Disponível em:

https://www.academia.edu/37294123/O_ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA_NA_DITADURA_MILITAR_BRASILEIRA_POR_QUE_TER_MEDO_DA_HIST%C3%93RIA?uc-g-sw=33197223. Acesso em: 18 ago.2024

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **O ensino de Estudos Sociais no Brasil**: das “connexões naturais” à integração pela via do autoritarismo (1930-1970). 397 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NOMEAÇÕES para o Magistério Público Estadual. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 67, 23 jun. 1979, p. 2.

NOSSA história. **Sindicato dos bancários de Caxias do Sul**. Disponível em: <https://bancarioscaxias.com.br/nossa-historia/>. Acesso em: 12 maio 2025.

NOTÍCIAS da Faculdade de Filosofia. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 17, 7 mar. 1964, p. 8.

NOTÍCIAS do Curso de História. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 16, 2 mar. 1963, p. 9.

NÓVOA, António. Para a análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P 15-45

O GINÁSIO do bairro Hamburgo foi denominado Imigrante. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 29, 24 maio 1969, p. 11.

PAULO, Diego Martins Dória. O refluxo de uma tradição: o marxismo, o ensino de História e a ditadura empresarial-militar (1964-1975). **Revista Mosaico**, v. 6, n. 2, p. 11-21, jul./dez. 2015. Disponível: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/135>. Acesso em: 18 ago. 2024

PEREIRA, Eloy Lacava. Viva a Revolução. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 22, 11 abr. 1964, p.2.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PICOLLI se formou em História e Geografia na UCS. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 8154, 31 jan. 2002, p. 83.

PICOLLI, José Victório Brasil: Brasília (I). **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 5040, 22 jan. 1992, p. 2.

PICOLLI, José Victório. Cariolas. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 8197, 26 mar. 2002, p. 41.

PICOLLI, José Victório. Consciência. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 6903, 22 jan. 1998, p. 65.

PICOLLI, José Victório. Muitas etnias. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 6734, 8 jul. 1997, p. 10.

PICOLLI, José Victório. Por que reflorestar? **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 7621, 16 maio 2000, p. 8.

PILETTI, Nelson. **História: Vida – As Américas**: livro do professor. São Paulo: Ática, 1995. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livro/historia-vida-as-americas-livro-do-prof-23C-3652-000>. Acesso em: 11 jul. 2026.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Professor Valentin Lazzarotto dá nome à Sala de Teatro do Centro de Cultura**. Prefeitura de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 20 abr. 2012. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/noticias/2012/04/professor-Valentin-Lazzarotto-da-nome-a-sala-de-teatro-do-centro-de-cultura>. Acesso em: 11 jul. 2026.

RAMOS, Rodrigo Lopes. 20 anos sem o doutor Henrique Ordovás Filho. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, 10 ago. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/cultura-e-lazer/memoria/noticia/2018/08/memoria-20-anos-sem-o-doutor-henrique-ordovas-filho-10526525.html>. Acesso em: 12 maio 2025.

REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **O golpe e a ditadura militar** – quarenta anos depois: (1964-2004). Bauru, SP: EDUSC, 2004

REIS FILHO, Daniel Aarão Ditadura no Brasil: entre memória e história. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **Ditaduras militares**: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: UFMG, 2015

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014

RODEGHERO, Carla Simone. Regime militar e oposição. In: GERTZ, René; BOEIRA, Nelson; GOLLIN, Thal (org.). **República**: da Revolução de 1930 à Ditadura Militar (1930-1985). Porto Alegre: Méritos, 2007. p. 83–116. (História Geral do Rio Grande do Sul, v. 4).

RODRIGUES, Anay Camargo. Repercussão do AI-5 na cidade de Caxias do Sul: um estudo sobre os reflexos do decreto na terra da fé e do trabalho. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 274-290, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Cícero Henrique. **Locator map of Caxias do Sul in Rio Grande do Sul.svg**. Wikimedia Commons, 26 jun. 2006. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Locator_map_of_Caxias_do_Sul_in_Rio_Grande_d_o_Sul.svg. Acesso em: 24 jul. 2026.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história** – formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

SERÁ iniciado ainda este ano o novo edifício da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 17, 10 mar. 1962, p. 9.

SERVIÇO. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 6080, 3 jun. 1995, p. 2.

SILVEIRA, Marise da. **Escolas, ensino de história e identidades em tempos de ditadura militar**. 318 f. 2009. Tese (Doutorado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Francisco das Chagas. Educadores brasileiros e o despertar de aptidões: a escrita dos “Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente” (1969). **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 2, p. e16506, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2019v2n0ID16506>. Acesso em: 15 maio 2024

STUDIO GEREMIA. **Vista aérea parcial da cidade de Caxias do Sul – RS**. [1969]. GER (IND) 1764. Fundo Studio Geremia. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul, RS.

TAMBARA, Elomar C.; de Quadros, Claudemir; BASTOS, Maria Helena C.. A Educação. *In*: GERTZ, René; BOEIRA, Nelson; GOLLIN, Thal (Org.). **República: da Revolução de 1930 à Ditadura Militar (1930-1985)**. Porto Alegre: Méritos, 2007. p. 59-82. (História Geral do Rio Grande do Sul, v. 4).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TURMINDA, Carmelinda. Entrevista concedida a Luana Zaíra Bertoni. Caxias do Sul, 25 set. 2025. Entrevista presencial. Acervo da autora.

VENCEDORES das eleições nas escolas. **O Pioneiro**, Caxias do Sul, ed. 14, 23 nov. 1985, p. 28.

VIANA, Ieda. O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. **Plural**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 9-30, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2014.83616> Acesso em: 15 maio 2024

VISTA aérea parcial da cidade de Caxias do Sul – RS. [Década de 1970]. BR.RS.AHMJSA.JSA 08.07.35 PO. Fundo João Spadari Adami. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul, RS.

XERRI, Eliana Gasparini. Narrativas presentes no jornal Pioneiro (1994–2002), Caxias do Sul – Brasil: uso no ensino de História na formação de professor. *In*: HORTA, Maria João; DIAS, Alfredo (Org.). **Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica**. Lisboa: Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2019. v. 1, p. 473–486. (Anais... XXX Simpósio Internacional de Didática de las Ciencias Sociales, 2019)

XERRI, Eliana Gasparini. **O pensar e o construir**: da Universidade da Serra Gaúcha à Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Representações sobre o Ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante, Caxias Do Sul/RS (1968-1975)*, sob a coordenação do(a) pesquisadora Luana Zaíra Bertoni, cujo objetivo é pesquisar como foi o ensino de História no Colégio Imigrante na época que fora ginásio. Você está sendo convidado a contar sobre sua experiência no colégio, pois fizeste parte da comunidade escolar do Imigrante na época pesquisada. Essa pesquisa, diante do exposto anteriormente, apresenta riscos mínimos que se referem a eventuais desconfortos emocionais ao recordar vivências passadas. Caso algum desconforto se manifeste durante a entrevista, a pesquisadora se compromete a interromper imediatamente a entrevista e oferecer escuta acolhedora. É importante deixar claro que você pode desistir da sua participação a qualquer momento e retirar o seu consentimento, sem qualquer prejuízo para a pesquisa.

Esta pesquisa oferece benefícios indiretos, relacionados à valorização da sua memória e da história da comunidade escolar da qual você fez parte. Sua contribuição ajudará na preservação de um importante capítulo da história da educação local e poderá fomentar reflexões sobre o ensino de História no passado e no presente.

A sua participação deverá tomar do seu tempo um ou dois encontros a ser combinado.

A pesquisadora se compromete com o cuidado ético e zelo pessoais, zelando pela guarda cuidadosa e segura de tudo o que for coletado durante a pesquisa. Os pesquisadores se comprometem em guardar todas as informações e dados de sua participação, em computador pessoal protegido com senha. Asseguramos que os resultados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos. Ao final do relato, cada participante receberá a transcrição da entrevista para leitura, correção e validação, com a possibilidade de solicitar alterações ou exclusões de trechos que considerar inadequados. Após a defesa da dissertação, prevista para o ano de 2026, os participantes também poderão receber, por e-mail, uma cópia digital do trabalho final.

Data:...../...../.....

.....
(membro da pesquisa) (membro da pesquisa)

Você pode solicitar explicações mais detalhadas sobre o que deverá fazer nessa pesquisa, interromper a qualquer momento, e retomar novamente, sem que haja prejuízo da pesquisa. Você poderá entrar em contato também com o pesquisador, Luana Zaíra Bertoni pelo e-mail lzbertyoni@ucs.br, ou pelo telefone 54 999646265.

.....

Assinatura do Pesquisador. Data:/...../.....

Eu, _____, declaro que fui informado sobre a minha participação na pesquisa intitulada *Ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante, Caxias Do Sul/RS (1968-1975)* fui informado sobre os riscos, compreendi, tive a chance de retirar as minhas dúvidas durante a leitura desse documento, e que me foi dado o direito de interromper a minha participação e de retirar meu consentimento a qualquer momento. Dessa forma, eu aceito participar da pesquisa.

.....

Assinatura do Participante. Data:/...../.....

.....

Assinatura do Pesquisador. Data:/...../.....

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista realizada no âmbito da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada *“REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO GINÁSIO ESTADUAL IMIGRANTE, CAXIAS DO SUL/RS (1968–1975)”*, com o objetivo de compreender memórias, práticas e representações do ensino de História durante o período da Ditadura Civil-Militar. A entrevista será utilizada exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo-se o anonimato e o sigilo das informações pessoais, conforme acordado com o(a) entrevistado(a).

Identificação do(a) Entrevistado(a)

Nome: _____

Idade: _____ Data e local de nascimento: _____

Lugar social na época: () Aluno(a) () Professor(a)

Período em que esteve na escola: _____

ENTREVISTA COM EX-ALUNOS

0. Identidade, pertencimento e memória

O que significava, para você, estudar no Ginásio Estadual Imigrante?

Que memórias boas você guarda da escola? E as mais difíceis?

O que você acha que essa escola representava na cidade, naquele período?

1. Experiência na escola

Como era um dia típico no Ginásio Estadual Imigrante?

Como você descreveria a relação entre os colegas? E entre alunos e professores?

Havia alguma regra ou ritual da escola que te marcou?

Que tipos de eventos escolares aconteciam? Como eles eram organizados?

2. Ensino de História

Como eram os professores de História da escola e suas aulas?

Você lembra dos nomes deles?

Que temas de História você lembra que foram ensinados?

Eles usavam livros didáticos? Outros materiais?

Como eram as avaliações, trabalhos ou provas?

3. Contexto político e censura

Você tinha consciência, na época, de que o Brasil vivia sob uma Ditadura?

Existia algum tipo de vigilância na escola?

Algum aluno ou professor comentou sobre perseguições, desaparecimentos ou censura?

Você ou seus colegas tinham medo de falar sobre certos temas?

Você sentia que os professores podiam falar abertamente sobre certos assuntos?

Algum professor falava de política, direitos, movimentos sociais?

Você aprendeu algo sobre o governo militar nas aulas?

Você se lembra de alguma situação em que um professor foi censurado ou repreendido?

Houve momentos em que você percebeu contradições entre o que vivia fora da escola e o que aprendia nas aulas?

4. Encerramento

Se pudesse deixar registrada uma memória sobre o Ginásio, qual seria?

Tem algo que eu não perguntei, mas que você gostaria de contar?

Se você pudesse descrever aquele período com uma imagem ou uma cena, qual seria?

O que você gostaria que as próximas gerações soubessem sobre o Imigrante?

ENTREVISTA COM EX-PROFESSORES

0. Identidade, pertencimento e memória

O que significava, para você, trabalhar no Ginásio Estadual Imigrante?

Que memórias boas você guarda da escola? E as mais difíceis?

O que você acha que essa escola representava na cidade, naquele período?

1. Experiência na escola

Como era um dia típico no Ginásio Estadual Imigrante?

Como você descreveria a relação entre os colegas? E entre alunos e professores?

Havia alguma regra ou ritual da escola que te marcou?

Que tipos de eventos escolares aconteciam? Como eles eram organizados?

2. Ensino de História

Quais eram os professores de História da escola e como eram suas aulas?

Que temas de História você lembra que foram ensinados?

Sabe me dizer como ocorria a seleção dos conteúdos de História?

Vocês usavam livros didáticos? Outros materiais? Eles eram escolhidos por vocês ou havia uma imposição da Coordenadoria ou do Governo?

Como eram as avaliações, trabalhos ou provas?

Você sentia que os professores podiam falar abertamente sobre certos assuntos?

Você se lembra de como as leis educacionais da época, como a Lei 5.692/71, impactaram sua prática docente? Houve mudanças no conteúdo ou na forma de ensinar História por conta dessas diretrizes?

Havia orientações específicas da direção ou da Secretaria de Educação sobre o que podia ou não ser ensinado em sala de aula? Como isso afetava suas aulas de História?

Você percebia alguma censura direta ou indireta sobre os temas abordados em sala de aula? Como era feito o preenchimento do diário de classe? Era feito no momento da aula ou posteriormente?

Havia alguma orientação específica sobre o que deveria constar no diário de classe?

Você sentia liberdade para registrar o que realmente acontecia em sala, ou havia uma “autocensura” ao escrever no diário?

Algum professor falava de política, direitos, movimentos sociais?

Era possível lecionar algo sobre o governo militar nas aulas?

Você se lembra de alguma situação em que um professor foi censurado ou repreendido?

3. Contexto político e censura

Você tinha consciência, na época, de que o Brasil vivia sob uma Ditadura? O que você pensava sobre este governo?

Existia algum tipo de vigilância na escola?

Algum aluno ou professor comentou sobre perseguições, desaparecimentos ou censura?

Você ou seus colegas tinham medo de falar sobre certos temas?

4. Encerramento

Se pudesse deixar registrada uma memória sobre o Ginásio, qual seria?

Tem algo que eu não perguntei, mas que você gostaria de contar?

Se você pudesse descrever aquele período com uma imagem ou uma cena, qual seria?

O que você gostaria que as próximas gerações soubessem sobre o Imigrante?

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE DOAÇÃO DO ACERVO

À coordenadora de estrutura, da 4ª Coordenadoria de Educação

Assunto: Solicitação de Doação Parcial do Acervo Documental do Colégio Estadual Imigrante para o Arquivo Histórico Spadari Adami

Prezados(as) Senhores(as),

Eu, LUANA ZAIRA BERTONI, mestrande do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado e Doutorado, inscrita sob o cadastro nº 367734, sob a orientação da Profª. Drª. Terciane Ângela Luchese, venho, por meio desta, formalizar a solicitação de doação parcial do acervo documental do Colégio Estadual Imigrante ao Arquivo Histórico Spadari Adami.

O objetivo desta solicitação é garantir a salvaguarda da memória escolar e a preservação de documentos históricos que compõem a trajetória da instituição. Conforme constatado, o acervo referente ao período 1968 - 1979 encontra-se armazenado em arquivos sem a devida acondicionamento em caixas neutras, estando exposto a deterioração acelerada devido à umidade, presença de pragas, clipes e metais enferrujados. Considerando que a escola não dispõe de estrutura adequada para a conservação desses documentos, a transferência para o Arquivo Histórico Spadari Adami asseguraria a preservação desse patrimônio documental, possibilitando sua consulta e pesquisa por futuras gerações, garantindo inclusive os processos de aposentadoria de ex-funcionários e certificação do ensino de ex-alunos.

Cabe ressaltar que minha pesquisa de mestrado, intitulada “Representações e Práticas do Ensino de História no Ginásio Estadual Imigrante (1968-1975)”, está diretamente relacionada a esse acervo, sendo que o produto final do meu estudo contribuirá para a conservação e organização desses documentos, tornando-os mais acessíveis à comunidade acadêmica e à sociedade.

Diante do exposto, solicito a apreciação e deferimento desta solicitação, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários. Caso seja viável, proponho uma reunião para tratar dos trâmites administrativos e legais necessários para a efetivação da doação.

Atenciosamente,

LUANA ZAIRA BERTONI

Mestranda em História – Programa de Pós-Graduação em História

Universidade Caxias do Sul

E-mail: lzbertoni@ucs.br

Telefone: 54 99964-6265

APÊNDICE D – REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS DIÁRIOS DE HISTÓRIA DE ERNESTO ROMULADO RISSI, 2º ANO GINASIAL, TURNO MANHÃ, ANO DE 1971

	2B	2C	2D
Março	• Os bárbaros: definição e divisão; • Divisão do Império Romano; ataque dos bárbaros; invasão da Gália; • Invasão dos hunos; Átila; outras invasões; • Império Bizantino; Justiniano e sua obra; • Queda de Constantinopla; Maomé: vida; • Verificação: O povo árabe; conquistas árabes; contribuição árabe para a civilização.	• Os bárbaros: definição; divisão; • Divisão do Império Romano e ataque dos bárbaros; • Invasão da Gália: invasão dos hunos; • Outras invasões: importância dos bárbaros: influências; • Império Bizantino: obra de Justiniano: queda de Constantinopla; • Maomé e a unificação do povo árabe: conquistas árabes; • Contribuição árabe para a civilização.	• Os bárbaros: definição e divisão; • Divisão do Império Romano e ataque dos bárbaros; • Invasão da Gália e invasão dos hunos; • Outras invasões – importância dos bárbaros e influências...; • Império Bizantino – obra de Justiniano e queda de Constantinopla; • Maomé e a unificação do povo árabe – Conquistas árabes; • Contribuição árabe para a civilização.
Abril	• Revisão escrita; • Cruzadas: definição, finalidade e consequências; • Feudalismo: classes; • Feudalismo: aspecto social; • Feudalismo: aspectos político e econômico; • Aspecto religioso; • Grandes invenções; Bússola, papel e imprensa.	• Revisão escrita; • Cruzadas: definição e consequências; • Feudalismo: classes e aspecto social; • Aspecto político do feudalismo; • Aspectos religioso e econômico do feudalismo; • Grandes invenções: pólvora e bússola.	• Revisão escrita; • Cruzadas; fim do feudalismo; classes; • Aspecto social e político do feudalismo; • Aspecto econômico e religioso do feudalismo; • Aspecto final sobre o feudalismo.

Maio	• A imprensa; descobrimentos dos portugueses; • Revisão escrita; • Descobrimentos dos espanhóis e consequências; • Os indígenas americanos: divisão; • Grandes culturas indígenas: astecas e maias; • Recolher trabalho; os incas no Peru; • Conquista do México e do Peru; • Questionário em grupo: combate.	• O papel e a imprensa; • Revisão escrita; • A imprensa – descobrimentos; • Descobrimentos dos portugueses e dos espanhóis; • Consequências dos descobrimentos; origem do homem americano; • Divisão dos índios; os astecas; • Recolher o trabalho; os maias e os incas; • Conquista do México e do Peru.	• O papel e a imprensa; • Revisão escrita; • A imprensa – descobrimentos; • Descobrimentos dos portugueses e dos espanhóis; • Consequências dos descobrimentos; origem do homem americano; • Divisão dos índios; os astecas; • Recolher o trabalho; os maias e os incas; • Conquista do México e do Peru.
Junho	• Índios do Brasil: divisão; • Revisão escrita; • Administração da colônia espanhola; • Os franceses na América; • Aula não dada: conferência no quartel; • Os franceses na América; • Os franceses: fracasso. Os ingleses na América: colônias.	• Aula não dada; • Revisão escrita; • Índios no Brasil – divisão etc.; • Administração das colônias espanholas; • Administração das colônias espanholas; • Os franceses na América; • Os ingleses na América: colônias.	• Revisão escrita; • Índios do Brasil: divisão; • Administração das colônias espanholas; • Administração das colônias espanholas; • Os franceses na América; • Os ingleses na América: colônias; • Escravidão; holandeses na América do Sul; • Questionário oral; • Colonização do Brasil: expedições.
Julho	• Aula cedida para revisão geral. • Revisão geral de História • Aula cedida para Matemática. • A escravidão negra: expedições exploradoras. • Expedição de Martim Afonso de Sousa. • A fundação de São Vicente;	• Aula cedida para revisão geral. • Independência das colônias inglesas: escravidão e consequências. • Revisão geral de História. • Aula cedida para revisão geral. • Expedições no Brasil. • Expedições exploradoras.	• Expedições exploradoras. • Aula cedida para Moral e Cívica. • Revisão geral de História. • Expedição de Martim Afonso de Sousa: capitanias: divisão. • Governo Geral – palavra não identificada.

Agosto	• As Capitanias; • Governo geral: Tomé de Sousa. Duarte da Costa; • Mem de Sá e Sucessores; • Revisão oral; • Entradas e bandeiras; • Bandeiras e consequências; • Tratados de limites; • Debate – a catequese. • Renascimento: Definição - Percursos	• As expedições; • Martim Afonso de Sousa – Capitanias; • Governo Geral: Tomé de Sousa e Duarte da Costa; • Mem de Sá e sucessores; • Revisão oral; • Vilas e cidades – estradas; • Bandeiras – consequências; • Tratados de limites; • A catequese.	• Duarte da Costa e Mem de Sá; • Aula não dada: reunião; • Sucessores de Mem de Sá; vilas e cidades; • Revisão oral; • Entradas; • Bandeiras; tratados de limites; • A catequese no Brasil.
Setembro	• Renascimento na Itália; • Renascimento nos outros países; • Revisão do mês; • Renascimento científico; • Reforma: definição e antecedentes; • Lutero – revolta e princípios; a Reforma na Alemanha; • Recolhimento do trabalho de recuperação; • A Reforma em outros países; • Calvino e Henrique VIII.	• Renascimento: definição e causas; Pré-renascimento; • Renascimento na Itália; • Renascimento nos outros países; • Renascimento científico; • Revisão do mês; • Reforma: definição e antecedentes; • Lutero: revolta e seus princípios; • Alemanha depois da Reforma; • recolhimento do trabalho de recuperação; • Propagação da Reforma: Calvinismo e Henrique VIII.	• Aula cedida para Educação Física – marcha; • Renascimento: definição, causas e pré-Renascimento; • Aula não dada: aula não prevista; • Renascimento na Itália, França e Alemanha; • Revisão do mês; • Renascimento científico; • Reforma: definição e antecedentes; recolhimento do trabalho do mês; • Lutero: revolta, princípios e condenações; recolhimento do trabalho de recuperação; • Propagação da Reforma em outros países; • Renascimento nos outros países.
Outubro	• Reação Católica.	• Henrique VIII e o Anglicanismo.	• Calvino e Henrique VIII. • Reação Católica.

	• Reação Católica: Stº Inácio de Loyola • Revisão oral. • Aula cedida para Matemática. • Aula cedida para Geografia. • Aula cedida para Desenho. • Guerras Religiosas na França. • Revisão geral.	• Reação Católica e divisões do Concílio de Trento. • Revisão oral. • Guerras Religiosas na França. • Guerras Religiosas na França e Henrique IV. • Estudo em grupo. • Término das Guerras Religiosas na França. • Revisão geral.	• Ordens religiosas. • Revisão geral. • Estudo em grupos. • Revisão geral. • Recapitulação geral e fim das Guerras Religiosas na França. • Guerras Religiosas na França.
--	---	---	---

Fonte: Organização da autora a partir dos diários de classe de 1971

APÊNDICE E – REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS DIÁRIOS DE HISTÓRIA DE JOSÉ VICTÓRIO PICOLLI, 2º ANO GINASIAL, TURNO NOTURNO, ANO DE 1971

	2ª	2B	2C
Março	• Palestra informal; os bárbaros. • Os francos; Carlos Magno. • Império de Carlos Magno. • Império do Oriente; Justiniano. • Civilização dos árabes: país e povo; conquistas dos árabes. • Conquistas e civilização dos árabes. • Feudalismo: origem e desenvolvimento; importância. • As Cruzadas: causas; Primeira Cruzada.	• Os bárbaros. • Os francos; Carlos Magno; administração. • O Império do Oriente; Justiniano; outros imperadores. • Os árabes: país e povo; islamismo; Maomé. • Conquistas e civilização dos árabes. • Feudalismo: origens e desenvolvimento. • Importância do feudalismo; Cruzadas.	• Os povos bárbaros. • Os francos; Carlos Magno. • Administração e Império. • O Império do Oriente; Justiniano. • Outros imperadores de Constantinopla; árabes: país e povo. • Islamismo e Maomé; conquistas e civilização. • Feudalismo: origem, expansão e importância.
Abril	• Outras Cruzadas; consequências das Cruzadas. • Sabatina. • Guerra dos Cem Anos: causas; primeiro período. • Guerra dos Cem Anos: 2º, 3º e 4º períodos Consequências da Guerra; trabalho do mês. • Igreja na Idade Média; heresias; as catedrais; cultura.	• Cruzadas, causas, • Primeira Cruzada. • Sabatina. • Guerra dos Cem Anos, causas, primeiro período. • 2º, 3º e 4º períodos. • Igreja na Idade Média; catedrais e universidades.	• A Primeira Cruzada, outras Cruzadas. • Importância e consequências das Cruzadas. • Sabatina. • Guerra dos Cem Anos, causas, primeiro período. • Guerra dos Cem Anos • 2º, 3º e 4º períodos. • A Igreja na Idade Média. • Os sábios, filósofos e universidades.
Maior	• Idade Moderna: conceituação; as grandes invenções; a pólvora. • Bússola; papel e imprensa.	• Idade Moderna: conceituação; as Grandes Navegações; a pólvora. • Bússola; papel e imprensa.	• Idade Moderna: conceituação; as grandes invenções. • A pólvora; bússola e papel.

	• Verificação. • Importância do livro; as Grandes Navegações: introdução. • Causas das navegações; navegadores portugueses. • Sabatina. • Descobrimentos portugueses; descobrimento do Brasil. • Descobrimentos espanhóis; Cristóvão Colombo na América. • Fernão de Magalhães; consequências dos descobrimentos.	• Sabatina. • Os descobrimentos. • Navegações dos portugueses. • Sabatina. • Descobrimento do Brasil. • Navegações dos espanhóis.	• Sabatina. • Imprensa; importância do livro. • As Grandes Navegações: antecedentes. • Navegações dos portugueses. • Sabatina. • Navegações dos espanhóis.
Junho	• O Novo Mundo; os indígenas e sua origem. • As principais nações indígenas. • Aula cedida à disciplina de Moral e Cívica. • Costumes dos indígenas. • Astecas e Maias. • Sabatina. • Recapitulação da matéria. • Incas.	• Consequências dos descobrimentos. • Origem do nome América. • Principais nações indígenas. • [Palavra não identificada] costumes dos indígenas. • Revisão da matéria. • História dos Maias. • Sabatina.	• A primeira viagem de circum-navegação. • Consequências dos descobrimentos. • A origem do homem americano; principais nações indígenas. • Maias e sua história. • [Palavra não identificada] costumes dos indígenas. • Astecas e sua história. • Sabatina.
Julho	• Incas; leitura. • Prova semestral (prevista e dada). • Prova semestral (dada e não prevista). • Correção das provas; Navegação através dos séculos. • Armas de fogo no fim da Idade Média; sua importância.	• Incas. • Recapitulação da matéria. • Prova semestral. • Prova semestral. • Comentário das provas; navegação através da história. • Vida de Joana d'Arc; a medicina na Idade Média. • Slides.	• Maias e Incas. • Recapitulação. • Prova semestral – não prevista a data. • Prova semestral – não prevista a data. • Correção das provas; história das navegações.

			• Vida e obra de Joana d'Arc; credences na Idade Média.
Agosto	• América Colonial Espanhola; conquista do México; • Conquista do Chile e do Peru; colonização francesa; • Colonização inglesa; • Sabatina; • Colonização inglesa (continuação); • As expedições exploradoras; • Expedição de 1530; • Governos Gerais: Tomé de Sousa e Duarte da Costa.	• América Colonial Espanhola; conquista do México; • Conquista do Chile e do Peru; América Colonial Francesa; • América Colonial Inglesa; As Treze Colônias; • Verificação; • Expedições no litoral e guarda-costas brasileiras; • Expedição de Martim Afonso de Sousa; Capitánias Hereditárias.	• América Colonial Espanhola; conquista do México – (Hernán – termo omitido) Cortés; • Conquista do Peru e do Chile; • Colonização francesa – colonização inglesa; • Verificação; • Colonização inglesa (continuação); • As expedições exploradoras e guarda-costas; Expedição de Martim Afonso de Sousa; • As Capitánias Hereditárias.
Setembro	• O terceiro governador-geral; a catequese; • Os principais jesuítas; • Os principais jesuítas; entradas e bandeiras; consequências; • Tratados de limites: Madri e Utrecht; • Defesa do território: expulsão dos franceses e invasões holandesas; • Renascimento: conceitos e causas; • Sabatina.	• Governos Gerais: Tomé de Sousa e Duarte da Costa; • Governo de Mem de Sá; • Principais jesuítas; entradas e bandeiras; • Consequências; tratados de limites; • Defesa do território: expulsão dos franceses e invasão dos holandeses; • Sabatina; • Renascimento: conceitos e causas.	• Governos Gerais: Tomé de Sousa e Duarte da Costa; • Governo de Mem de Sá; • Principais jesuítas; entradas e bandeiras; • Consequências; tratados de limites; • Defesa do território: expulsão dos franceses e invasões holandesas; • Sabatina; • Renascimento: conceitos e causas.
Outubro	• Renascimento artístico e literário. • Renascimento científico. • Reforma: conceito e causas. • Martinho Lutero e a questão das indulgências. • Propagação da Reforma.	• Renascimento: conceitos e causas. • Renascimento artístico e literário. • Renascimento científico. • Reforma: conceitos e causas. • Martinho Lutero e a questão das indulgências.	• Renascimento: conceito; causas. • Renascimento artístico e literário. • Renascimento científico. • Reforma: conceito, causas. • Martinho Lutero e a questão das indulgências.

	• Henrique VIII e a religião anglicana. • Prova semestral – dada e não prevista. • Recapitulação da matéria. • Aula cedida para Ciências – prevista e não dada.	• Propagação da Reforma. • Prova – dada e não prevista. • Prova – dada e não prevista. • Recapitulação da matéria	• Prova semestral – dada e não prevista. • Prova semestral – dada e não prevista. • Propagação da Reforma. • Recapitulação da matéria.
--	--	--	---

Fonte: Organização da autora a partir dos diários de classe de 1971

APÊNDICE F – REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS DIÁRIOS DE HISTÓRIA DE JOSÉ VICTÓRIO PICOLLI, 3º ANO GINASIAL, TURNO NOTURNO, ANO DE 1971

	3ª	3B
Março	• Reforma Protestante: causas; Martinho Lutero. • Propagação da Reforma; Calvinismo; Henrique VIII. • Contrarreforma; Concílio de Trento. • Os jesuítas e Inácio de Loyola; Guerras de Religião; Guerra dos Trinta Anos. • Guerras de Religião (continuação). • Filipe II de Espanha e Isabel I da Inglaterra. • Absolutismo: causas; Luís XI da França.	• Reforma Protestante; Martinho Lutero. • Difusão da Reforma; João Calvino e Henrique VIII. • Contrarreforma; Concílio de Trento; os jesuítas. • As religiões e as guerras religiosas; Filipe II de Espanha e Isabel I da Inglaterra. • Guerra dos Trinta Anos. • Absolutismo; Luís XI da França. • A administração de Henrique IV de França.
Abril	• Verificação. • Henrique IV de França; Richelieu. • Luís XIII da França e a administração de Richelieu. • Mazzarino; apogeu do absolutismo; Luís XIV da França. • Governo de Luís XIV da França. • Guerras de Luís XIV da França.	• Richelieu na administração. • Mazzarino; Luís XIV da França. • Sabatina. • Correção da sabatina; trabalho do mês. • Apogeu do absolutismo; Luís XIV da França. • Gôverno [sic] de Luís XVI; guerras. • Século de Luís XIV da França e apreciação do seu governo [sic].
Maior	• Século de Luís XIV da França; apreciação do seu governo [sic]. • Sabatina. • Formação do Reino de Portugal; Henrique de Borgonha; Afonso I de Portugal. • Dinastia de Avis; João I de Portugal. • A monarquia parlamentar inglesa; Guerra das Rosas. • Sabatina. • Oliver Cromwell e a Revolução.	• Formação da Monarquia Portuguesa; Henrique de Borgonha; Afonso I de Portugal. • Monarquia parlamentar inglesa. • Verificação. • Magna Carta e sua importância. • Os Stuarts; o absolutismo. • Oliver Cromwell e a Revolução. • Verificação. • Restauração dos Stuarts.

	• A Restauração dos Stuarts. • O regime parlamentar.	
Junho	• Situação da Europa Central; Império Central e Oriental; política dos casamentos. • Prússia: formação do reino; principais reis. • Rússia: formação do reino; Pedro, o Grande. • Verificação mensal. • Revisão da matéria. • Polônia.	• O regime parlamentar. • Países da Europa Central e Oriental. • Prússia: formação do reino. • Aula cedida à disciplina de Moral e Cívica. • Rússia: formação do reino. • Reinado de Pedro, o Grande. • Exercícios e questionários.
Julho	• Aula cedida para Desenho. • Recapitulação da matéria. • Prova semestral – não prevista e dada. • Prova semestral – não prevista e dada. • Aula cedida à disciplina de Moral e Cívica. • Correção das provas; leitura sobre História Moderna; pontos básicos. • Tomada da Bastilha e sua importância na História	• Polônia: formação e história. • Prova semestral (aula prevista). • Prova semestral (aula não prevista). • Comentários e correção das provas; navegação através dos séculos. • Leitura e comentário: 14 de julho – Tomada da Bastilha. Observação: estas duas aulas do 3ª e 3B foram realizadas em 14/07/71
Agosto	• Déspotas esclarecidos: Frederico II; • Catarina II da Rússia; • Marquês de Pombal e José II da Áustria; • Independência dos Estados Unidos: situação das Treze Colônias; • Aula prevista e não dada: aniversário da diretora; • Causas da Independência dos Estados Unidos; • Verificação.	• Déspotas esclarecidos – Frederico II; • Catarina II da Rússia e José II da Áustria; • Atuação do Marquês de Pombal; • Independência dos Estados Unidos – situação econômica das Treze Colônias; • Declaração da Independência; • Guerra da Independência (trabalho em grupo); • Sabatina; • Tratado de Paz.
Setembro	• Independência dos Estados Unidos; • Tratado de Versalhes; formação da nação norte-americana; • A Constituição norte-americana;	• Guerra da Independência; Tratado de Versalhes; • Constituição norte-americana; • Sentimento nativista; palavra não identificada guerra contra os holandeses;

	• Sentimento nativista (colonial – termo omitido); guerra contra os holandeses; • Guerra dos Mascates; Guerra dos Emboabas; • (Revolta de – termo omitido) Felipe dos Santos; Conjuração Mineira; • Verificação mensal; • Revolução Francesa: antecedentes e causas.	• Guerra dos Emboabas; Guerra dos Mascates; • Sabatina; • Inconfidência Mineira.
Outubro	• Revolução Francesa: causas. • Assembleia Nacional Constituinte; Luís XVI da França. • Assembleia Legislativa (trabalho em grupo). • Convenção Nacional. • Aula cedida: prova – prevista e não dada. • Prova – dada e não prevista. • Prova – dada e não prevista. • Recapitulação.	• Revolução Francesa – Antigo Regime; causas. • Luís XVI da França; a Revolução. • Assembleia Nacional Constituinte (trabalho em grupo). • Assembleia Legislativa – Convenção Nacional. • Prova semestral. • Prova semestral. • Diretório. • Recapitulação da matéria. • Aula cedida para Geografia. • Recapitulação.

Fonte: Organização da autora a partir dos diários de classe de 1971

APÊNDICE G – REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS DIÁRIOS DE HISTÓRIA DE VALENTIN ÂNGELO LAZZAROTTO, 3º ANO GINASIAL, TURNO MANHÃ, ANO DE 1971

	3A	3B	3C
Março	• Recapitulação. • Reforma Protestante. • Calvinismo, Anglicanismo. • Reação Católica. • Fanatismo religioso. • Guerra de religião.	• Apresentação da matéria. • Reforma Protestante. • Expansão da Reforma. • Reação Católica. • Fanatismo religioso.	• Apresentação; • Reforma Protestante; • Expansão da Reforma; • Reação Católica; • Fanatismo religioso; • Guerras Religiosas.
Abril	• Verificação; • Guerras de Religião; • Conquista espanhola; • Conquista espanhola • Comemoração cívica; • Conquista inglesa e francesa.	• Verificação; • Ameríndios; • Ameríndios; • América Espanhola; • América Espanhola; • América Francesa – Inglesa.	• Guerras Religiosas; • Verificação; • Ameríndios; • Conquista espanhola; • Interrogação oral; • Conquista inglesa e francesa
Maiο	• Verificação; • Slides sobre ameríndios; • Absolutismo; • Interrogação oral; • Absolutismo na França; • Absolutismo na França; • Absolutismo na Inglaterra; • Verificação.	• Recuperação do dia 06/05/1970; - palavra ilegível absolutismo; • Slides sobre ameríndios; • Absolutismo; • Absolutismo na Inglaterra; • Absolutismo na França; • Absolutismo na França; • Absolutismo na França; • Absolutismo na França; • Verificação.	• Verificação; • Slides sobre ameríndios; • Absolutismo; • Absolutismo na Inglaterra; • Absolutismo na França; • Absolutismo na França; • Absolutismo na França; • Absolutismo na França; • Verificação.
Junho	• Verificação; • Despotismo; • Ideias revolucionárias;	• Ideal revolucionário; • Déspotas esclarecidos; • Formação de potências europeias;	• Ideal revolucionário; • Déspotas esclarecidos; • Ideal revolucionário;

	• Aula prevista e não dada; • Formação de potências europeias; • Recapitulação • Recapitulação.	• Recapitulação; • Aula prevista e não dada; • Recapitulação; • Recapitulação; • Ideal revolucionário.	• Formação das potências europeias; • Recapitulação; • Aula prevista, não dada; • Recapitulação; • Recapitulação.
Julho	• Prova semestral. • Revisão da matéria. • Revisão da matéria. • Recapitulação.	• Recapitulação. • Prova geral. • Aula cedida em Inglês. • Recapitulação.	• Recapitulação. • Prova geral. • Cedido a Inglês. • Recapitulação.
Agosto	• Introdução; • História dos Estados Unidos; • Guerra da Sucessão; • Guerra da Independência; • Prova; • Revolução Francesa; • Revolução Francesa.	• Introdução; • História dos Estados Unidos; • Guerra da Sucessão; • Guerra da Independência; • Prova; • Revolução Francesa; • Revolução Francesa; • Revolução Francesa.	• Introdução; • História dos Estados Unidos; • Guerra da Sucessão; • Guerra da Independência; • Prova; • Revolução Francesa; • Revolução Francesa; • Revolução Francesa.
Setembro	• Revolução Francesa; • Revolução Francesa; • Revolução Francesa; • Verificação; • Inconfidência Mineira; • Holandeses no Brasil; • Movimentos nativistas; • Explicação.	• Revolução Francesa; • Revolução Francesa; • Revolução Francesa; • Explicação; • Verificação; • Movimentos nativistas; • Holandeses no Brasil.	• Revolução Francesa; • Revolução Francesa; • Revolução Francesa; • Trabalho em equipe; • Explicação; • Verificação; • Movimentos nativistas; • Holandeses no Brasil. •
Outubro	• Revolução Francesa. • Revolução Francesa. • Revolução Francesa. • Inconfidência Mineira.	• Revolução Francesa. • Revolução Francesa. • Revolução Francesa. • Inconfidência Mineira.	• Revolução Francesa. • Revolução Francesa. • Revolução Francesa. • Inconfidência Mineira.

	• Invasão Holandesa. • Prova semestral. • Slides. • Recapitulação. • Recapitulação.	• Invasão Holandesa. • Prova semestral. • Slides. • Recapitulação. • Recapitulação.	• Invasão Holandesa. • Prova semestral. • Slides. • Recapitulação. • Recapitulação.
--	---	---	---

Fonte: Organização da autora a partir dos diários de classe de 1971