

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ROSELI MARIA BERGOZZA

**ESCOLA COMPLEMENTAR DE CAXIAS: HISTÓRIAS DA PRIMEIRA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL (1930-1961)**

Caxias do Sul
2010

ROSELI MARIA BERGOZZA

**ESCOLA COMPLEMENTAR DE CAXIAS: HISTÓRIAS DA PRIMEIRA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL (1930-1961)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Dra. Terciane Ângela Luchese



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Escola complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)

Roseli Maria Bergozza

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

Caxias do Sul, 15 de dezembro de 2010.

Banca Examinadora:

Profa. Dr. Terziane Ângela Lucchese (orientadora)
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dr. Giana Lange do Amaral
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dr. Lúcio Kreutz
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

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

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

Telefone / Telefax PABX (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

*Temos todos que vivemos,
Uma vida que é vivida,
E outra vida que é pensada,
E a única que realmente temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.*

*Qual porém é a verdadeira
E qual errada, ninguém
Nos saberá explicar;
E vivemos de maneira
Que a vida que a gente tem
E a que tem que pensar.*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTO

No processo de elaboração desta dissertação, não foi só o meu esforço, persistência e trabalho individual que tornaram possível a sua finalização; contei com ajuda de muitas pessoas. Agora é o momento de externar o meu reconhecimento àqueles que, de uma forma ou de outra, viabilizaram o estudo, sobretudo as pessoas que acreditaram na relevância e na importância histórica da pesquisa, enfim todos os que colaboraram para a consecução deste texto.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, ao coordenador Professor Dr. Jayme Paviani; de forma especial à Professora e sempre orientadora Dra. Terciane Ângela Luchese, pelo carinho, dedicação, conhecimento humano e intelectual; ao Professor Dr. Lúcio Kreutz, e às Professoras Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, Dra. Nilda Stecanella, Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares; Dra. Neires Soldatelli Paviani e Dr. Evaldo Antônio Kuiava, pelo contributo à reflexão.

Agradecimento tardio aos professores e professoras da minha graduação em História, especialmente à Professora Dra. Loraine Slomp Giron por mostrar-me o caminho inebriante da pesquisa no início dos anos 90.

Aos professores visitantes, que muito contribuíram para adensar as discussões, Dra. Nadja Acioly Régnier, *do Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, de Lyon; Dr. Jean Claude Régnier, *da Université Lumière de Lyon II* e Dr. Luiz Carlos Bombassaro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com admiração pelo (re)pensar a contribuição das diferentes áreas do conhecimento. *Você só vê o que tem condições intelectuais para ver.*

Agradeço também à Júlia Aparecida Queiroz Bertoti, pela sua perseverante abnegação frente à Secretaria do Mestrado atendendo a todos e a tudo.

A todas e todos os colegas do Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendonza, sobretudo, as “gurias” do estágio, da direção e da biblioteca.

À Fátima Catarina Trevisan Candido, pela indicação do local em que as fotos estavam “descansando”, indiferentes a todas as marcas e agruras do tempo, *manipuladas ainda que pelo silêncio.*

Agradeço ainda à Ercilda Maria Pagnoceli, pela ajuda sempre solícita tanto na verificação dos dados relacionados à vida funcional dos sujeitos escolares, como rememorando antigas passagens das quais fora testemunha ocular e, por vezes, auditiva, contribuindo com suas histórias e memórias.

À Professora Maria Helena Bortolon Rech, pelas considerações pertinentes acerca do texto escrito.

Aos alunos e alunas, do Curso Normal, por acreditarem, assim como eu, “que um outro mundo é possível”, especialmente em se tratando de educação escolarizada.

Aos funcionários e estagiários do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, pela cordialidade e presteza.

Aos tios Celso e Adilce, incondicionais estimuladores do crescimento intelectual de todos os sobrinhos.

Agradeço e dedico este trabalho aos meus pais, Sérgio e Zaira, ao meu esposo, companheiro e amigo, Francisco, por arrefecer minhas angústias, e aos meus filhos, luzes da minha vida, Gabriel e Laura.

“[...] não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco. É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo.”
(FREIRE, 2006, p.47).

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito pesquisar e analisar a organização e instalação da primeira instituição pública, de caráter oficial, para formação de professores primários, em 1930, na cidade de Caxias do Sul. Escola Complementar de Caxias, posteriormente denominada Escola Normal Duque de Caxias. O estudo assentou-se na possibilidade de produzir um olhar sobre a instituição, através do inventário das práticas produzidas e produtoras dos sujeitos que vivenciaram a mesma e contribuíram para a construção das culturas escolares. Os sujeitos envolvidos no processo escolar são historicamente (re)lembrados, visto que eles se constituíram nas práticas e nos discursos. Como referencial teórico, recorre-se aos postulados da História Cultural e à tríade conceitual proposta por Roger Chartier, *apropriação, representação e prática*. A análise documental se deu pela interpretação dos documentos produzidos pela instituição, pelos relatórios da Intendência e pelo acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. O texto está organizado em três capítulos, iniciando com as considerações acerca da cidade de Caxias, abordando aspectos históricos, desde a chegada dos primeiros imigrantes até a criação e instalação da Escola em 1930, contemplando ainda a história da educação escolarizada na cidade. Na sequência, analiso os sujeitos envolvidos no processo escolar, enfatizando o papel dos diretores (as), professores (as), e alunos (as). E, por fim, focalizam-se elementos das culturas escolares, sobretudo as práticas permeadas pelos saberes e discursos implicados no processo escolar. As práticas escolares, inicialmente, denotam características dos discursos escolanovista e médico, a partir de 1939, indicam forte influência do discurso de cunho nacionalista. A expansão e afirmação da escola pública na região se deu com maior vigor a partir da crescente qualificação do processo de formação de professores, sobretudo com a instalação da Escola Complementar de Caxias como um marco significativo da profissionalização docente na cidade e na região evidenciando assim, a feminização do magistério.

Palavras-chave: Escola Complementar. Escola Normal. Culturas Escolares. Nacionalismo na Educação. Feminização do Magistério. Escola Nova.

ABSTRACT

The present work aims at researching and analyzing the organization and installation of the first public official institution devoted to primary teachers' formation in 1930 in *Caxias do Sul*, by that time named *Escola Complementar de Caxias*, and later renamed *Escola Normal Duque de Caxias*. The study relied on the possibility of having a look at the institution, through the inventory of the practices from both teachers and students who have experienced the school and have cooperated to the construction of the school culture. The individuals involved in the whole process are historically considered, since they are constituted by practices and discourses. The theoretical support is based on the postulates of the Cultural History and on the conceptual triad proposed by Roger Chartier: **appropriation, representation and practice**. The documental analysis has been done through the interpretation of the documents produced by the institution, the reports from the stewardship and also the files from *Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami*. The text is organized into three chapters: it starts with some points on the city of *Caxias do Sul*, taking historical aspects into consideration, since the arrival of the first immigrants until the creation and installation of the school in 1930 and contemplating the history of education in the city. After that, I examine the people involved in the schooling process, giving emphasis to the role of principals, teachers and students. Finally, it has been focused on the elements of school culture, mainly the practices related to knowledge and discourses implied in the schooling process. Initially, the school practices have demonstrated traits of the new school and medical discourses, and then, from 1939 on, they have indicated the strong influence of the nationalist discourse. The expansion and affirmation of the public school in the region has happened vigorously due to the empowerment and qualification on the teacher's formation and, above all, the installation of *Escola Complementar de Caxias* as a turning point to teacher's professionalization both in the city and the region, showing, this way, the feminization of the teaching.

Keywords: Complementary School. Teaching School. School culture. Nationalism on Education. Feminization on the teaching. New School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Junta Governativa, Intendentes e Prefeitos de Caxias (período: 1890-1964)	31
Quadro 2: Primeiros alunos e alunas matriculados na Complementar de Caxias em 1930	71
Quadro 3: Primeiras alunas formadas em 1932 pela Complementar de Caxias	73
Quadro 4: Alunas e alunos concluintes, entre os anos de 1933 e 1937, pela Complementar de Caxias	75
Quadro 5: Formandas da primeira turma do Curso de Formação de Professores Primários em 1949	80
Quadro 6: Primeiros professores da Escola no início da década de 1930	89
Quadro 7: Disciplinas e professores do Ginásio em 1943	92
Quadro 8: Disciplinas e professores do Artigo 91 – exames supletivos	93
Quadro 9: Disciplinas e professores do Curso Clássico	93
Quadro 10: Disciplinas e professores do Ginásial Noturno	94
Quadro 11: Professores da Escola Normal Duque de Caxias na década de 1950 ...	96
Quadro 12: Diretores da instituição de 1930 a 2010	112
Quadro 13: Disciplinas ministradas durante o Curso de Formação para Professores Primários nos três anos	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeiras alunas formadas em 1932 pela Complementar de Caxias.....	77
Figura 2: Primeiros professores da Complementar de Caxias	85
Figura 3: Festa escolar na década de 1930	100
Figura 4: 30 anos da Associação dos Comerciantes de Caxias.....	102
Figura 5: Exposição dos trabalhos manuais confeccionados pelas Complementaristas na década de 1930	121

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1 A DUQUE: INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE CAXIAS.....	24
1.1 (RE)LEMBRANDO ALGUNS ASPECTOS RELACIONADOS À COLÔNIA CAXIAS.....	25
1.1.1 Município de intensa vida industrial e comercial... “A situação do município, em linhas gerais, é boa”.....	39
1.2 CAXIAS E A EDUCAÇÃO	41
1.2.1 Considerações acerca da formação de professores.....	47
1.2.2 Formação de professores em Caxias do Sul.....	51
1.3 ESCOLA COMPLEMENTAR DE CAXIAS... PREPARAR NOSSA MOCIDADE PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO.....	54
2 OS SUJEITOS DA DUQUE	66
2.1 SUJEITOS DO APRENDER: “INICIOU, POIS A ESCOLA O SEU SEGUNDO ANO LETIVO COM O BONITO NÚMERO DE 84 ALUNAS, TODAS DO SEXO FEMININO	67
2.1.1 Complementaristas e normalistas “[...] minhas alunas, todas elas moças da melhor sociedade caxiense”.....	82
2.2 SUJEITOS DO ENSINAR: AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES.....	84
2.3 SUJEITOS À FRENTE DA ESCOLA: DIRETORAS E DIRETORES.....	97
3 CULTURAS E PRÁTICAS NA DUQUE	114
3.1 PONTUANDO PRÁTICAS NA DUQUE.....	115
3.1.1 Os jornais escolares na Duque	125
3.1.2 Para além da Escola ... as viagens pedagógicas.....	134
3.1.3 Pontuando saberes na Duque.....	139
3.1.4 Comemorações e festas na Duque	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
FONTES CONSULTADAS	160
REFERÊNCIAS.....	164

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] Entendo que poderíamos tomar a dianteira oferecendo ao Estado o terreno para nele ser levantado um edifício, destinado a uma boa Escola Complementar [...]. Se não fizermos isto, podeis estar certos, que mais dia menos dia um outro município da nossa região o fará e, com isso, teremos afastada, talvez para sempre esta belíssima oportunidade. Deixo, pois, mais esta sugestão, à vossa esclarecida inteligência, tino prático e sadio patriotismo.¹

Nos primeiros anos da década de 1930², Caxias já era um *município de intensa vida industrial e comercial*.³ Tinha, aproximadamente, mais de 42 mil moradores, considerando-se a população do meio urbano e rural.⁴

No que tangia à educação escolarizada, o aumento da população escolar foi inegável. No ano de 1928, a instrução pública era ministrada por 65 professores responsáveis por 77 aulas municipais.⁵

Em 1929, existiam 83 aulas municipais freqüentadas por 5.700 crianças.⁶ O número de aulas progressivamente aumentou, possivelmente devido às iniciativas políticas desencadeadas pela presidência do Estado, então exercida por Getúlio Vargas, também por Osvaldo Aranha, frente à Secretária de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, e ainda pela influência do discurso circulante em prol da educação desde os albores da República.

¹ Relatório apresentado pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal, referente ao período de 12.10.1928 a 31.12.1928, p.14. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

² Utilizo a denominação Caxias, pois o elemento de sua posição geográfica, Sul, só é acrescido em 29 de setembro de 1944, através do Decreto de n. 720, passando a denominar-se Caxias do Sul, provavelmente para diferenciar-se de outros municípios brasileiros, dentre os quais, Caxias no Maranhão e Caxias no Rio de Janeiro.

³ Relatório apresentado pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal referente ao ano de 1929. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, p.18).

⁴ Em conformidade com o “censo” de julho de 1932, realizado no governo de Miguel Muratore, havia na área urbana: 9.975 habitantes e 32.622, no município, conforme ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul 1864-1971*, p. 419. Dados referentes ao censo na década de 1930, estão disponíveis no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, em Relatórios de Intendência e jornais da época que noticiavam inclusive a contratação de técnicos em estatística vindos da capital.

⁵ Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período entre 12.10.1928 a 31.12.1928. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, p. 33).

⁶ Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período decorrido de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1929, p. 17. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

No entanto, na *Pérola das Colônias*,⁷ grande parte dos professores eram leigos, sem formação específica para o exercício do magistério, as alternativas para formação estavam, antes da década de 1930, para moradores da cidade de Caxias, relacionadas à Escola Normal de Porto Alegre, que fora instalada em 1869.

Entretanto, um antigo anseio, de considerável parte da população, por lideranças políticas e comunitárias estava prestes a ser atendido: uma escola pública para formação de professores primários.

As alunas mestras, como eram conhecidas, freqüentavam a Escola Complementar [refiro-me a alunas, pois, entre os que freqüentavam os bancos escolares em Caxias, na Complementar, em sua maioria, eram mulheres], e a elas era atribuída a função de “[...] ampliar cada vez mais, os horizontes, até então bem acanhados, da instrução entre nós, os recantos, ainda obscuros, de nossa novel orientação educativa e auxiliar e guiar os passos vacilantes, porém cheios de esperança, que vem sendo dados, agora, a favor da grande e nobre causa da educação.”⁸

Em 1930, com a criação e instalação da Escola Complementar de Caxias, teve início à formação docente na cidade e região. A instituição, durante a sua trajetória, teve diferentes denominações. O nome Escola Complementar de Caxias permaneceu até 1943, quando, então, passou a chamar-se Escola Normal Duque de Caxias. Posteriormente, na década de 1970, ainda que sob protestos de muitos sujeitos escolares, de ambas as instituições, foi anexada à Escola Estadual de 1º e 2º Grau Cristóvão de Mendoza. A última alteração efetuada ocorreu em 2000, quando, então, passou a denominar-se de Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendonza.

Durante a investigação, defrontei-me com as diferentes denominações atribuídas ao meu objeto de estudo, porém, ao analisar as práticas, discursos, e demais elementos que compõem as culturas escolares, optei ao me referir à Escola,

⁷ O epíteto Pérola das Colônias teria sido atribuído por Júlio Prates de Castilhos, em visita realizada, como Presidente do Estado, em 11 de março de 1897. Ver: ADAMI, João Spadari. *Caxias a Pérola das Colônias*. Caxias do Sul: Tipografia O Momento, 1950, p. 33.

⁸ Livro de correspondências expedidas em 1930 a 1934, p. 47. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza. Referente à solicitação de permanência de Maria Amorim à frente da Direção da Escola Complementar de Caxias, solicitação encaminhada pelo Círculo de Pais e Professores, criado em 1º de maio de 1931, “com o fim de promover uma associação de idéias e unidade de ação entre pais e professores, em prol dos interesses econômicos e administrativos da escola.”

por denominá-la de “Duque”, expressão que passo a utilizar com freqüência no texto, pois é dessa forma que as pessoas referiam-se e ainda referem-se à Escola.

Poderia afirmar que a escolha do objeto específico de estudo está diretamente relacionada ao fato de encontrar na investigação a possibilidade de contribuir com os estudos que enfocam a história e a educação na cidade de Caxias. Porém, foram os desejos e interesses pessoais que determinaram escolhas relacionadas ao presente estudo. Nessa perspectiva, como aponta Amaral “não posso me eximir do fato de esclarecer que estou trazendo à tona aspectos de uma instituição escolar [...] que muito representaram em minha história de vida” É também nesse sentido que as afirmações de Pierre Nora, tomadas da leitura de Giana Lange do Amaral (2009), enfatizam que:

[...] O historiador nos dias de hoje está pronto, ao contrário de seus antecessores, a confessar a ligação estreita, íntima e pessoal que mantém com o seu trabalho. Ninguém ignora que um interesse confessado e elucidado oferece um abrigo mais seguro do que vagos projectos de objectividade [...] (NORA apud AMARAL, 2009, p. 63).

Caminhos inicialmente percorridos

No processo de investigação a respeito da primeira instituição pública para formação de professores, os procedimentos adotados consistiram em realizar o levantamento de documentação produzida pela instituição concomitante ao trabalho de inventariar as possibilidades da empiria e a apropriação de leituras para a construção de um suporte teórico metodológico que viabilizasse o estudo de uma instituição educacional.

A questão principal de pesquisa pode ser colocada no sentido de como e quais foram as referências utilizadas para a organização da Duque, bem como o processo escolar ocorrido na instituição a partir de 1930, ano de sua instalação, até 1961, ano em que passa a ocupar juntamente com outra instituição escolar o mesmo espaço na Avenida Júlio de Castilhos, onde atualmente localiza-se o Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Outra e não menos importante questão que norteou a investigação diz respeito à cultura escolar. Qual(is) a(s) cultura(s) escolar(es) produzida(s) e ou produtora(s) dessa instituição de ensino?

O alinhamento teórico com a História Cultural possibilitou-me compreender que, é possível “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16), e nesse sentido, posso refletir sobre as diversas formas como os sujeitos históricos construíram, em diferentes tempos, as representações do seu mundo, e as colocaram em prática.

No processo de construção do texto, estive buscando a verdade ‘*para relatar o que aconteceu um dia*’. No entanto, a verdade será um horizonte a alcançar, pois, “mesmo sabendo que a história jamais será constituída por uma verdade única e absoluta (PESAVENTO, 2003, p. 51), enquanto historiadora e pesquisadora, busquei, e busco, sempre embasada no rigor metodológico, a elaboração de uma narrativa.

O método dá ao “historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar com segurança e seriedade, o caminho percorrido” (PESAVENTO, 2003, p. 67), e nessa perspectiva, compreendo que o historiador ao servir-se dos conceitos epistemológicos da História Cultural deverá ter em mente que *para fazer revelar os significados perdidos do passado* é necessário estar amparado pelo método, pelas relações entre os dados, e “[...] Como resultado, propõe, versões possíveis para o acontecido, e certezas provisórias (PESAVENTO, 2003, p. 119). É munida dos alertas e exigências do método que procurei entender os sujeitos escolares da Duque *a partir de suas vozes*.

A minha voz também está entre as muitas vozes, as minhas lembranças e esquecimentos, afinal, somos o que lembramos, conforme a afirmação de Jacques Le Goff. As motivações pessoais foram determinantes nas escolhas para elaboração da pesquisa e construção do texto.

Lembro-me de que, quando criança, no interior de Caxias do Sul, mais precisamente em São Luiz da Terceira Léguas, havia próximo a minha casa um grupo escolar, e eu, com quatro talvez cinco anos, fugia para dar espiadelas na aula. Segundo meus pais e tios, a professora e às vezes alunas percebiam minha presença e faziam a devolução da “curiosa” [eu não lembro].

Porém, uma cena está em minha memória: vejo-me sentada à porta da escola, na soleira, pois havia um degrau mais alto para a sala de aula, e lembro do chão extremamente limpo e brilhante, das classes, que eram uma coisa só, classe e cadeira, que tinham uma cor muito escura, e que ali sentavam, no mesmo móvel,

três ou quatro crianças. Lembro-me de ver coisas no quadro, que era negro, e de ter a sensação de querer entrar, mas não era permitido. Eu mesma nunca frequentei esta escola, pois, quando estava em idade escolar, ela já não mais existia ali, mas sim, distante dois quilômetros para atender outra comunidade. A escola até pouco tempo chamava-se João Spadari Adami. Como aluna, os meus estudos iniciaram na Escola Rural Santo Antônio, em São Pedro da Terceira Léguas, e lá permaneci até a oitava série.

O Ensino Médio, na época denominado segundo grau, iniciei em 1981, na Escola Estadual Cristóvão de Mendoza, A graduação em História aconteceu na Universidade de Caxias do Sul e escolhi fazê-la por uma série de influências, mas uma delas em especial foi a maneira como meu pai guarda e zela pela memória e história dos familiares, da comunidade, e até mesmo pelas histórias de outras famílias, possui um acervo de fotos e documentos que são referências para pesquisadores e para os que querem saber mais sobre algum acontecimento do passado, envolvendo pessoas da comunidade. Essa foi, certamente, uma influência muito forte em minha vida.

Havia o interesse pela leitura de temas históricos, principalmente pelas histórias contadas pelos meus avós e pais, embora sem nenhum cunho científico. Dessa forma, acabei fazendo licenciatura, pois não havia bacharelado, meu interesse inicial, e foi justamente a Licenciatura em História que me proporciona prestar concurso e ingressar no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, em 2003, para trabalhar com a disciplina de História para o Ensino Médio. No entanto, eu já lecionava desde 2000, no período noturno, na Escola de Ensino Fundamental Ismael Chaves Barcellos, em Galópolis, com Educação de Jovens e Adultos. Esse trabalho era concomitante à outra ocupação exercida desde 1993, na iniciativa privada.

No ano de 2004 passei a trabalhar em tempo integral no Curso Normal, como professora de Didática da História, e assim permaneci até 2006, quando assumi a coordenação do estágio e a disciplina de História da Educação.

Em sendo assim, as minhas motivações pessoais e profissionais acabaram conduzindo-me para as escolhas apontadas nesta dissertação, concordando com Lucien Febvre que dizia que se pode fazer história com tudo o que, sendo do homem, depende do homem, serve para o homem, exprime o homem. Aqui compreendo o homem como ser humano, não havendo diferenciação primeira entre os gêneros,

mas sim, como sujeito, e como todo sujeito é um ser histórico, coloco-me na tessitura do texto como sujeito histórico, por vezes, e, por outras, como historiadora, utilizo *ferramentas* teóricas da história, como afirmara Gilles Deleuze em conversa com Michel Foucault (2000, p. 71): “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 71), funcione como *óculos*, para “enxergar” o objeto.

Pessoas diferentes podem ver o “mesmo” evento ou estrutura a partir de perspectivas muito diversas (BURKE, 2008, p. 101). O meu olhar durante o processo esteve calcado em pressupostos teóricos e, sobretudo, históricos, e isso novamente determinou algumas escolhas.

Dentre as várias escolhas, a cultura escolar figura como categoria de análise. No entanto, o uso recorrente dos termos culturas escolares, cultura escolar e cultura da escola merecem algumas considerações e, apesar dos debates epistemológicos acerca da temática, os conceitos são utilizados com propósitos diferentes, pelas diversas áreas do conhecimento. Neste trabalho, a noção de cultura escolar aqui utilizada será definida como: “[...] *es toda la vida escolar: hechos e ideas mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decidir y hacer*” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69); a cultura escolar é composta pelo conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas; enfim, a cultura escolar envolve toda a vida escolar, os modos de pensar, dizer e fazer.

Considero importante fazer uma distinção entre a cultura instituída e instituinte, pois, ao analisar as práticas escolares, há um distanciamento entre o que foi prescrito e o que realmente aconteceu. E, nesse sentido, a cultura instituída é aquela criada em instâncias oficiais, através de normas, regulamentos e orientações que visam a contemplar políticas públicas sobre os mais variados assuntos relacionados à educação, todos oriundos das instâncias burocrático-legais do sistema educacional. Já a cultura instituinte está relacionada à efetivação das políticas públicas bem como à sua apropriação por parte dos sujeitos envolvidos no processo escolar. É justamente o movimento entre o instituído e o instituinte que fomenta as relações e os tensionamentos de poder no cotidiano da escola.

Para ter acesso a alguns aspectos do processo histórico e analisar a cultura escolar, fez-se necessário identificar como ocorriam na instituição educacional as

práticas escolares, quem eram os sujeitos e quais os saberes envolvidos no processo educativo. Para tanto foram utilizadas as fontes documentais.

Entre as principais fontes documentais consultadas estão as produzidas pela própria instituição, relatórios oficiais enviados à diretoria Geral da Instrução Pública, Relatórios de Presidentes do Estado e acervo do Arquivo Histórico Municipal.

Ao fazer escolhas relacionadas aos documentos, referencio Jacques Le Goff ao afirmar que os documentos são escolhas do pesquisador, e ao fazê-las relembro Pesavento: “[...] tudo o que foi um dia poderá vir a ser contado de outra forma cabendo ao historiador elaborar uma versão plausível, verossímil, de como foi.

A viabilidade dos estudos acontece pela interpretação e atribuição de sentido no momento da leitura dos documentos. “[...] O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545). Para leitura dos documentos encontrados também corroboraram as colocações de Roger Chartier ao afirmar que:

[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (2002, p. 16-17).

Ao analisar os discursos proferidos e a posição de quem os utiliza, deve-se ter em mente: quem escreveu? Para quem escreveu? Qual ou quais motivos contribuíram para proferir determinado discurso? Essas perguntas são fundamentais para inventariar as práticas e as culturas escolares através da materialidade dos documentos. É com base na premissa de que toda a seleção de documentos está revestida de carga ideológica, ou seja, de que “não existe um documento objetivo, inócuo, primário” (LE GOFF, 1996, p. 545-546), é na perspectiva da não neutralidade na produção dos documentos, que embaso as minhas leituras e os meus olhares para com as fontes.

O recorte espaço-temporal para análise possui dois marcos referenciais: o marco inicial será 1930, ano da criação e instalação, no centro da cidade; e o ano final da pesquisa será 1961, quando a Escola passa a coexistir com outra instituição

educativa, em prédio próprio construído pelo poder público para este fim, no bairro Cinquentenário, em Caxias do Sul.

Para construir e dar sentido ao texto, devo alertar que, em muitas situações, sigo os indícios, em consonância com *o paradigma Indiciário*.⁹ Segundo Ginzburg, pode-se comparar o paradigma indiciário aos fios que compõem um tapete, trançados numa trama densa e homogênea. A coerência do desenho a ser formado no tapete é verificável, percorrendo-o em várias direções. O ponto essencial desse paradigma é resumido por ele como: “[...] Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177).

A Escola Complementar de Caxias e posterior Normal Duque de Caxias foi criada em 1930. Essa primeira escola complementar de caráter oficial foi instalada na cidade de Caxias do Sul para a formação de professores primários. Assim sendo, pretende-se interpretar e atribuir sentido às supostas contribuições e histórias que ocorreram nesta instituição, e as inter-relações com a sociedade local, bem como as culturas escolares produzidas e produtoras da Escola.

Como a História da Educação utiliza preceitos da História Cultural, entendo que “[...] a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2003, p. 40). Partindo-se dessa premissa, existe a possibilidade de construir o entendimento sobre a realidade, analisando e interpretando os indícios, para que um novo olhar seja possível sobre as histórias que transversalizaram a constituição das culturas escolares na “Duque”, e as possíveis representações que a sociedade construiu acerca da primeira instituição pública oficial, para formação de professores primários em Caxias do Sul.

O conceito de representação é de valia para dar sentido à construção da narrativa, pois *são estratégias simbólicas que determinam posições e relações que se constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade* (CHARTIER, 1991. p.184). Além disso, essas estratégias, de acordo com

⁹ Também conhecido como Paradigma de Início foi proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Segundo ele, tem raízes distantes, ligadas à evolução da espécie humana, de tal forma que o homem caçador teria sido o primeiro a narrar histórias, baseado em indícios, “[...] aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas”. (GINZBURG, 1989, p. 151). Este homem caçador era capaz de ler os indícios. No entanto ler indícios são metáforas que caracterizam a capacidade de, a partir de dados irrelevantes, descrever uma realidade complicada e específica, que não teria comprovação científica.

Pesavento, firmam-se como “matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real” (PESAVENTO, 2003, p. 39), designando o modo pelo qual, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída e pensada.

No cotidiano da escola, as representações são ativadas, elaboradas e apropriadas pelos sujeitos, e cada qual atribui sentidos diferentes à realidade vivida. Essa atribuição de sentidos depende de vários fatores, como os relacionados ao seu entorno e ao contexto do lugar, e esses estão diretamente relacionados com a forma de apropriação e da síntese efetuada, e, assim, cada um elabora o real ao seu modo.

A apropriação define o consumo cultural como uma operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir de maneiras de utilizar os produtos que lhe são impostos.

Convém ainda ressaltar que a tríade conceitual proposta por Roger Chartier: [1] *representação* como forma de dar sentido ao mundo; [2] a *prática* que constrói o mundo como representação; e [3] a *apropriação* que põe em evidência a pluralidade de leituras possíveis, são de toda pertinência na construção da análise, sobretudo, no que tange aos discursos referentes aos métodos e a representação dos mesmos para os diferentes sujeitos envolvidos no processo escolar na Duque. Pois, ao entender a representação como forma de dar sentido ao mundo e a prática como construção de mundo possibilitada pela representação e apropriação. Não seria coerente, enquanto pesquisadora, construir e dar sentido ao texto sem a apropriação necessária para compreender a *trama histórica*.

Muitas são as temáticas adjacentes que se evidenciaram no processo de construção da pesquisa, dentre elas destaco a nacionalização do ensino, a feminização do magistério, o ideário escolanovista, os discursos médicos na educação e, sobretudo, os tensionamentos entre os sujeitos ligados ao processo escolar, dentro e fora da instituição.

É importante ressaltar que não foi necessário ir muito longe na busca do objeto; bastou somente uma observação mais acurada, e as fontes, mesmo as antigas, foram tiradas do silêncio em que se encontravam. O objeto já existia, a percepção que eu, como pesquisadora, tinha dele é que se tornou diferente. “Por suas eleições, suas seleções, suas exclusões, o historiador atribui um sentido novo às palavras que tira do silêncio dos arquivos” (CHARTIER, 2001b, p. 117). A significação que se atribui aos objetos de estudo está diretamente relacionada à

interpretação, e, na busca do sentido, “a interpretação é uma atividade produtiva. A interpretação é uma invenção. Quem interpreta não descobre a ‘verdade’; quem interpreta a produz” (SILVA, 2002, p. 39). É nessa perspectiva, no modo através do qual os fatos são tornados inteligíveis, nos sentidos que são dados aos registros documentais, à narrativa e à interpretação, sendo necessário confrontar constantemente teoria e empiria de modo a reinventar os conceitos, que considere não apenas as certezas teóricas, mas também aquilo que revelaram e revelam os registros documentais. As minhas seleções, interpretações e eleições ganham sentido na tessitura do presente texto.

Elucidados meus caminhos de investigação e algumas escolhas realizadas, apresento sucintamente a seguir os três capítulos que compõem esta dissertação.

O primeiro apresenta considerações acerca da cidade de Caxias, abordando vários aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais, desde a chegada dos primeiros imigrantes até a criação e instalação da Escola Complementar em 1930, contemplando, ainda que de forma geral, um pouco da história da educação da cidade bem como as diversas iniciativas relacionadas à educação escolarizada, sobretudo, pelas congregações religiosas e pela Intendência Municipal. Prossigo destacando a formação de professores, desde os seus primórdios com a instalação da Escola Complementar de Caxias até a criação da Universidade de Caxias do Sul.

O segundo capítulo é dedicado aos sujeitos envolvidos no processo escolar e tem como propósito (re)apresentar os sujeitos da primeira escola pública, para formação de professores primários, na cidade de Caxias do Sul, a qual, a partir da sua instalação em 1930, contribuiu de maneira significativa para a formação de professores na cidade e região.

Convém salientar, que os sujeitos são o suporte para as práticas escolares e componentes de uma cultura escolar que “[...] põem em funcionamento uma instituição [...] professores e alunos participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais” (FARIA FILHO, 2002, p. 18). Analiso diretoras(es), Professoras(os), e alunas(os), evidenciando a preponderância feminina nos bancos escolares da instituição, fato que possibilita aprofundar a temática acerca da feminização do magistério, lembrando que ao:

Voltar nosso olhar para os *sujeitos escolares* nos permite surpreendê-los em seu fazer cotidiano, ora definindo e pondo em funcionamento certas estratégias de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação, ora

como praticantes agindo em terrenos delimitados por outros, desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras táticas de sobrevivência em um terreno movediço e minado de incertezas (FARIA FILHO, 2002, p. 18).

No terceiro capítulo, focalizo elementos da cultura escolar, sobretudo as práticas, os saberes e discursos implicados no processo escolar. Nas fontes há uma recorrência dos discursos escolanovista e médico permeando as práticas. A partir de 1939, as práticas estão fortemente assentadas na política de nacionalização do ensino, estando evidenciadas nos diferentes documentos e discursos produzidos pelos sujeitos escolares.

No entanto, para compreender a complexidade do cotidiano, os movimentos diários das práticas na escola e os conceitos de tática e de estratégia propostos por Michel de Certeau (2005), apesar da significação bélica, auxiliam na compreensão “do conflito entre os mecanismos de poder e as subversões no âmago dos fazeres sociais e históricos” (VIDAL, 2005, p. 57). Deve-se entender estratégia como arte de fazer do forte e tática como arte de fazer do fraco, “o lugar dos possíveis e dos desvios da produção qualificada do consumo” (CERTEAU, 2005, p. 39). A definição proposta por Certeau possibilita uma análise mais densa, mas não é objetivo do terceiro capítulo as distinções entre os conceitos de tática e estratégia, embora a distinção entre os dois conceitos resida primordialmente no tipo de operação que se pode efetuar.

Enquanto as estratégias são capazes de produzir e impor, as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar. Como suporte teórico, defendo o ponto de vista de pensar a estratégia como dispositivo de poder utilizado, sobretudo, nas práticas cotidianas vivenciadas na Duque, a partir da década de 1940, visando à consolidação dos diferentes discursos, sobretudo o nacionalismo na educação.

Entretanto, não me é possível diferenciar os sujeitos das práticas, um acontece no outro, não há práticas sem sujeitos. Os sujeitos que vivenciaram o cotidiano na Duque foram produtores de práticas, e produzidos por elas. É nesse “sentido que os dispositivos de poder, ou seja, as estratégias são espaços no qual transitavam os sujeitos” (VIDAL, 2005, p. 57).

De acordo com Giana Lange do Amaral (2003), “[...] o estudo das instituições educacionais vem ganhando espaço nos últimos anos. São trabalhos que contribuem na elucidação e compreensão da História da Educação Brasileira” (AMARAL, 2003, p. 50), e trabalhar com esta temática também possibilita compreender fatores que

“ênfatizam aspectos da cultura escolar, exploram questões didático-pedagógicas, político-ideológicas, étnicas e de gênero em diferentes dimensões temporais e espaciais” (AMARAL, 2003, p. 51). Além disso, permite constatar a tendência de alguns historiadores da educação em “regionalizar os estudos históricos, buscando a compreensão das singularidades locais e institucionais visando à compreensão da nossa realidade educacional em termos de município e estado” (AMARAL, 2003 p. 24).

Esse estudo se propõe a contribuir com um olhar, com uma narrativa histórica sobre a Duque. Outros enfoques, recortes e análises interpretativas seriam possíveis.

1 A DUQUE: INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE CAXIAS

Sabemos que já foi criado pelo governo do Estado um Colégio Complementar nesta cidade, conforme havia prometido o Dr. Getúlio Vargas em sua rápida passagem por aqui. Folgamos em registrar a próxima abertura de mais um estabelecimento de ensino em Caxias.¹⁰

O primeiro capítulo tem como propósito tecer considerações acerca da cidade de Caxias, abarcando vários aspectos, dentre eles o crescimento econômico, social e político, sobretudo o educacional, desde a chegada dos primeiros imigrantes, até a criação e instalação da Escola Complementar em 1930.

A formação de professores na cidade de Caxias do Sul iniciou com a criação da Escola Complementar¹¹, cujo nome permaneceu até 1943, quando, então, passou a chamar-se de Escola Normal Duque de Caxias.¹² Nova alteração se dá em 1975, quando recebeu, através da unificação legal, a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º Grau Cristóvão de Mendoza. Em 2000, ocorreu a última alteração que permanece até hoje: Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

As várias denominações se explicam pelo fato de que, ao longo do século XX, foram várias as reformas implantadas pelos governos, sobretudo no que tange às políticas públicas educacionais e seus níveis de ensino.

Dentro de uma perspectiva histórica, a escola será considerada como uma instituição significativa para a construção cultural do período. Porém, torna-se

¹⁰ Nota veiculada pelo Jornal Caxias, em 27 de fevereiro de 1930 (Acervo no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami). O jornal semanal pertencia a Emilio Fonini que também, gerenciou uma gazeta semanal: O Momento, fundada em 26 de dezembro de 1932. O jornal, reconhecidamente, estava a serviço do Partido Republicano Liberal de Caxias, que tinha como chefe do partido o próprio prefeito Coronel Miguel Muratore, que, por sua vez, designava os cargos a serem ocupados no jornal. Corrobora com a idéia de ser o jornal o Momento um dispositivo a serviço do Partido Republicano Liberal, a ata de fundação, disponível na edição de 18 de janeiro de 1933, e a congratulação publicada na mesma edição, enviada por General Flores da Cunha em telegrama, não deixa dúvidas acerca do grupo ao qual o jornal estava ligado. “Congratulo-me convosco pela publicação desse jornal cujo [sic] patriótico objetivo é a defesa das idéias do Partido Republicano Liberal”.

¹¹ “Os cursos complementares, em continuação ao primário, eram cursos de preparação à escola normal, justapondo-se ao secundário. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal, e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação” (TANURI, 2000, p. 70).

¹² O Decreto-Lei n. 7.750, de 15 de maio de 1943, através do artigo 248, preconizou que as escolas oficiais adotassem a estrutura e funcionamento estabelecidos neste regulamento, denominando-se escolas normais.

necessário conhecer não só a trajetória da cidade, mas também a mobilização do poder público e de algumas lideranças locais para a concretização dessa benesse pública que contribuiu sobremaneira para a formação de professores primários na cidade e região.

No entanto, não podemos dissociar a criação das escolas formadoras de professores da expansão da escolaridade no País, tanto no discurso positivista como, posteriormente, no discurso escolanovista. Entretanto, desde o advento da República, foi a demanda pela necessidade de escolarização que estimulou a criação de escolas formadoras, em consonância com o que era apregoado, pois, “ao mesmo tempo que se procurava comemorar o centenário da Independência, pesava sobre a nação uma cota de 80% de analfabetos” (NAGLE, 2001, p. 149), transformando o analfabetismo na vergonha do século.

Para combater o analfabetismo, era necessário investir na formação de professores, o que contribuiu para disseminar significativas formas do padrão de pensamento educacional, na década de 1920, uma dentre muitas, foi a de “considerar a escolaridade como problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas de nacionalidade” (NAGLE, 2001, p. 145). Em sendo assim, os estados brasileiros deram encaminhamentos às políticas públicas para a formação de professores, buscando fazer frente ao analfabetismo.

No Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, à frente da Presidência do Estado, pelo Decreto n. 3.898, de 4 de outubro de 1927, possibilitou a criação de escolas formadoras. Porém, foi pelo Decreto n. 4.277, de 13 de março de 1929, que Getúlio Vargas efetivamente regulou o ensino normal e complementar, passando a instalar escolas formadoras de professores primários em Alegrete, Cachoeira, Caxias do Sul, Pelotas, Passo Fundo e Santa Maria.

1.1 (RE)LEMBRANDO ALGUNS ASPECTOS RELACIONADOS À COLÔNIA CAXIAS

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Durante os momentos de formação, na sua linearidade temporal,¹³ Caxias do Sul foi conhecida por diversos nomes. Dentre eles, Campo dos Bugres, Fundos de Nova Palmira e Colônia Caxias. Em 1884, ao ser transformada em 5º Distrito de São Sebastião do Caí, recebeu a denominação de Freguesia de Santa Thereza de Caxias.

Colônia Caxias é nome recorrente nos documentos, acervos oficiais e bibliografias consultadas. Recebeu de Julio Prates de Castilhos o epíteto de '*Pérola das Colônias*', em 11 de março de 1897, em visita a esta cidade como Presidente do Estado.¹⁴ Além da designação Campo dos Bugres e Colônia Fundos de Nova Palmira, o nome Colônia Caxias está datada de 11 de maio de 1877,¹⁵ nome que supostamente teria sido atribuído por Dom Pedro II, para homenagear Luis Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias.

Caxias do Sul é uma cidade que nem sempre foi conhecida pela atual denominação, e aqui há de se compreender a cidade como “uma criação nascida de numerosos e diversos momentos de formação”.¹⁶ Em sendo assim, é importante salientar que “a cidade é uma criação histórica particular que teve início num dado momento da evolução social [...], não por necessidade natural, mas por uma necessidade histórica, que tem um início e pode ter um fim”.¹⁷

¹³ A dimensão do tempo, e algumas questões acerca do mesmo, não figuram como objetivo central para o presente estudo. Porém, a subjetividade que envolve os temas, demandam uma extensa apropriação de conceitos, dentre tantos, ver: Kant (1983); Heidegger (1997); Rago (2003); Reis (2005). Não obstante, as discussões são feitas em torno de conceitos puros, são como intuições, reduzem e limitam a vivência dos mesmos, necessitamos de dimensões administráveis e reais, e no caso das intuições elas nos permitem conhecer e sentir as experiências. Tentar imaginar algo que não ocupa lugar no espaço, e que exista fora do tempo, é um exercício praticamente impossível a uma mente consciente. “Afim como deixar de lado a cronologia, as noções sequenciais de passado, presente e futuro que nortearam a produção de quase todo o conhecimento que acumulamos do passado? Como abrir mão de toda uma formação que nos ensinou a dividir claramente o tempo, para subitamente embaralhá-lo a partir de uma atividade subjetiva da experiência e da percepção”. (RAGO, 2003, p. 47). Desse modo [...] o que chamamos de tempo é, em primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de um certo grupo e, em última instância, a toda humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar uma certa fase de um fluxo de acontecimentos”. (ELIAS, 1998, p. 84).

¹⁴ ADAMI, João Spadari. *Caxias a Pérola das Colônias*. Caxias do Sul: Tipografia O Momento, 1950, p. 33.

¹⁵ ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul*. Educação. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1981.

¹⁶ ROSSI, Aldo. *A arquitetura da cidade*. São Paulo: M. Fontes, 1995, p. 66.

¹⁷ BENEVOLO, Leonardo. *Historia da cidade*. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 9.

Caxias do Sul está situada entre dois vales formados pelos rios Caí e Antas. “[...] A maior parte da Colônia Caxias localiza-se na Encosta Superior do Nordeste” (GIRON, 1977, p. 22). Nesse sentido, Machado reitera a afirmação de Giron ao afirmar que: “[...] a Colônia Caxias surgiu de um projeto oficial do governo imperial que, juntamente, com o governo provincial, decidiu povoar a região de terras devolutas¹⁸ situadas na Encosta Superior do Nordeste” (MACHADO, 2001, p. 44).

A região foi colonizada por imigrantes advindos de várias regiões da Europa, entre os anos de 1872 a 1913,¹⁹ sobretudo de províncias do norte da Itália. “[...] Para o assentamento dos imigrantes foi demarcado um território de 17 léguas quadradas” (MACHADO, 2001, p. 26).

A vinda dos imigrantes italianos, a partir de 1875 para o Rio Grande do Sul, mais precisamente para a Região Nordeste do Estado, praticamente completou a fase de povoamento de um local de difícil acesso, até então inóspito, visto que, em outros locais da Província, a colonização já estava praticamente consolidada com açorianos e alemães.

Em 1875, a região de Caxias chamava-se ‘Fundos de Nova Palmira’ ou Núcleo Colonial aos Fundos de Nova Palmira e teve “início ao norte da Picada Feliz, indo até a margem do rio das Antas, ocupando 144.000 braças quadradas,²⁰ [...] equivalente a 16 léguas quadradas”.²¹ A sede desta colônia localizava-se em Nova Milano, na 1ª légua. Porém, em 1876, a sede da Colônia passou a localizar-se no espaço até então conhecido como Campo dos Bugres, nome supostamente atribuído por Antonio Machado de Souza.

[...] Antonio Machado de Souza ampliou seus conhecimentos de desbravador do sertão, e concebeu a idéia de abrir uma estrada de comunicação entre Montenegro e São Francisco de Paula de Cima da Serra. De fato, em março de 1864, com oito companheiros de confiança, [...] inicia a travessia do sertão, determinando como primeira etapa, o Arroio dos Franceses, onde estavam estabelecidos os irmãos João Brochier e Augusto

¹⁸ Terras que não estavam ocupadas por posse, e pertenciam, à época, ao Império. Apesar de não se fundar em título legal, foram legitimadas pela Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. No entanto, convém lembrar que o governo imperial concedeu às Províncias, em 1848, através da Lei nº 514, de 28 de outubro, “seis léguas em quadras de terras devolutas para que fossem colonizadas por elementos imigrantes, porém não escravos”. Todavia, é através da Lei de Terras de 1850, assinada por D. Pedro II, que tornou possível a criação de colônias, para nacionais e imigrantes de outros países. Para ver mais sobre legislação ver *Imigração e Legislação* de Luiza Horn Iotti (Org.), editado pela EDUCS em 2001, em parceria com a Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

¹⁹ GIRON, Loraine Slomp. *Caxias do Sul: evolução histórica*. Caxias do Sul: UCS/EST - Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 1977, p. 22.

²⁰ Cada braça equivaleria a 4,48 m², segundo Giron (1997, p. 23), e Machado (2001, p. 26).

²¹ *Ibidem*, p. 23.

Brochier. [...] Prosseguindo viagem, galgaram montanhas, a uma das quais foi dado o nome de Morro dos Cavalos. [...]” daqui por diante mais cautela “e apontando para o alto de alguns coqueiros, mostrou-lhes a falta de muitos palmitos, que recentemente haviam sido tirados, pelos bugres, que deles se utilizavam como alimento; [...] atentos ao menor rumor prosseguiram a exploração pela alta cordilheira, passando muito a leste do atual povoado de Barão. Encontraram, depois de penosos dias de viagem, um campestre, em ligeira colina, com escadas feitas de cipó deparando-se-lhes, nas copadas, uma espécie de barquinhas, [...] ranchos construídos de palha de taquara, cascas de pinhões, sabugos de milho, e não muito distante ossamentas de cavalos.[...] chegando à conclusão de que aquele campestre servira de acampamento ou toldo dos indígenas. O local foi denominado Campo dos Bugres (CAMPOS NETO apud ADAMI, 1963, p. 31).

Há indícios de que os bugres avistados seriam integrantes do povo indígena brasileiro conhecido como Kaingang ou Kanhgág, denominação mundialmente famosa atribuída ao antropólogo Jules Henry, que viveu entre os kaingangs brasileiros e publicou, em 1941, “*Jungle People: a Kaingang tribe of the highlands of Brazil*”.²²

Os Kaingangs “ocuparam, historicamente, um vastíssimo território, não completamente contíguo, mais ou menos correspondendo à expansão maior das florestas de pinheirais”.²³ Corroboraram para essa afirmação os estudos de Cafruni (1966) e Veiga (2006). Dentre outros que indicam a existência dos Kaingangs, nesta região, antes da chegada dos imigrantes italianos, Cafruni afirma que “[...] no Rio Grande do Sul, os Jês primitivos são representados pelos caingangues, primitivamente conhecidos por guaianás, camés e ibirajaras” (CAFRUNI, 1966, p. 29). “[...] esses índios foram conhecidos sucessivamente pelos seguintes nomes: guaianas no século 17; pinarés no século 18; caingangs e bugres no século 19”.²⁴

Outro indício a ser considerado é a “descoberta”, em 1867, por Carlos Von Koseritz, de urnas funerárias no Campo dos Bugres pertencentes a indígenas. (VIEIRA apud ADAMI, 1963, p. 42). “O cemitério dos Bugres, segundo antigos caxienses, estava localizado [...] entre as ruas: Os 18 do Forte, Dr. Pestana, Coronel Flores e Marechal Floriano [...] ao sul da antiga Praça dos Bugres, hoje Praça da Bandeira” (ADAMI, 1963, p. 42).

Posteriormente, a Colônia Caxias passa a ser a sede administrativa do projeto colonizatório na região, transferida da 1ª para a 5ª légua. “[...] passando a ser

²² HENRY, Jules. *Jungle people: a Kaingang tribe of the highlands of Brazil*. New York: Vintage Books, 1964.

²³ Portal Kaingag. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_historia_1.htm>. Acesso em: 22 nov. 2009.

²⁴ CAFRUNI, Jorge Edler. *Passo Fundo das Missões*. Passo Fundo: Editora A Nação. 1966, p. 68.

chamada de *Sede Dante*, onde foram construídas as primeiras edificações necessárias para receber os imigrantes e para acomodação dos funcionários da Comissão de Terras” (MACHADO, 2001, p. 26).

A Sede Dante compreendia as atuais “Ruas Marechal Floriano, Ernesto Alves, Vereador Mario Pezzi e uma rua de 13 metros de largura aos fundos das meias quadras, lado sul, da Rua os 18 do Forte”.²⁵

A denominação Colônia Caxias foi substituída por Freguesia de Santa Thereza de Caxias em homenagem à santa padroeira da cidade, através do ato provincial n. 1455, de 1884,²⁶ desvinculando-se da Paróquia de São José do Hortêncio da Feliz. Entretanto, o nome Santa Thereza poderia ter sido uma homenagem dos “colonos italianos à Imperatriz Dona Teresa Cristina, esposa de Dom Pedro II”.²⁷

O Ato Provincial elevou à categoria de Freguesia não só a Colônia Caxias, mas também as Colônias Conde D’Eu e Princesa Isabel. No entanto, “em 1900, o município de Bento Gonçalves foi dividido em Garibaldi (correspondendo a Conde D’Eu) e Bento Gonçalves (Dona Isabel)” (LUCHESE, 2007, p. 27).

O município de Caxias foi criado em 20 de junho de 1890, pelo Decreto n. 257, assinado pelo governador General Cândido José da Costa. Assim, a Freguesia de Santa Thereza de Caxias passa à categoria de Vila. De acordo com registros o fato mereceu comemorações.

[...] Caxias foi desligada do município de São Sebastião do Caí, e passou a constituir um município autônomo. Sendo então nomeados, a 28 daquele mesmo mês e ano, e pelo mesmo governador, para dirigirem em comissão o Município de Caxias, os srs. Ângelo Chitolina, Ernesto Marsiaj e Salvador Sartori, cujos cidadãos tomaram posse a 2 de julho do mesmo ano de 1890. A criação do município foi festejada com pompa e júbilo indescritível, e duraram três dias as festividades (23, 24, e, 25 de julho de 1890). No dia 23, foram batizados os atuais sinos da Catedral Diocesana e inaugurada a terceira exposição agro-industrial de Caxias. [...] Todos aqueles atos foram presididos pelo Governador do Estado, General Cândido José da Costa, cujas cerimônias realizaram-se no prédio do Estado, no qual funcionava a aula pública estadual, regida, então, pelos professores Jerônimo Ferreira Pôrto e sua esposa D. Ana Antônia Pôrto, regentes das aulas do sexo masculino e feminino respectivamente. (ADAMI, 1963, p.116).

²⁵ MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade*. Caxias do Sul: Maneco. 2001, p. 66.

²⁶ DALLA VECHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vânia Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um Saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. 2. ed. Caxias do Sul: EST, 1998, p. 33.

²⁷ BRANDALISE, Ernesto. *A Paróquia de Santa Teresa: cem anos de fé e história*. 1884-1984. Caxias do Sul: Educs, 1985, p. 15.

A partir da emancipação em 1890, Caxias passa a criar suas leis e a regulamentar a vida administrativa do município. A Proclamação da República e, posteriormente, a Constituição de 1891 proporcionaram uma relativa autonomia às novas municipalidades que formalizaram a sua existência, através de legislação, sobretudo da Lei Orgânica. Caxias promulgou a sua primeira Lei Orgânica em 12 de outubro de 1892.²⁸

Durante o período de 1890 a 1964, o poder público municipal esteve a cargo de uma Junta Governativa, Intendentes e Prefeitos, conforme o quadro abaixo.

²⁸ Lei Orgânica do Município de 12 de outubro de 1892. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

Intendente / Prefeito	Período administrativo
Ángelo Chitolina, Ernesto Marsiaj e Salvador Sartori. ²⁹	1890-1891
Antonio Xavier da Luz	1892-1894
José Domingues de Almeida	1894-1895
Alorino Machado de Lucena	1895-1896
José Cândido de Campos Junior	1896-1902
Alfredo Soares de Abreu	1902-1904
Firmino Paim de Sousa	1904
Serafim Terra	1904-1907
Vicente Rovea	1907-1910
Tancredo Appio Feijó	1910-1911
José Penna de Moraes ³⁰	1912-1916*
Herculés Gallo	1914- 1915
José Batista	1915
José Penna de Moraes	1916-1920**
Adauto Cruz	1918
José Penna de Moraes	1920-1924
Celeste Gobbato	1924-1928
Thomaz Beltrão de Queiroz	1928-1930
Miguel Muratore	1930-1932
Dante Marcucci	1935-1946
Demétrio Niederauer	1947
Luciano Corsetti	1947-1951
Euclides Triches	1951-1954
Hermes João Webber	1954-1955
Ruben Bento Alves	1955-1959
Armando Alexandre Biazus	1960-1964

Quadro 1: Junta Governativa, Intendentes e Prefeitos de Caxias (período: 1890-1964)

Fontes: Relatórios de Intendência. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. ADAMI, João Spadari. *História de Caxias*. 2. ed. Caxias do Sul: Edições Paulinas, 1971. [Tomo I].

²⁹ Em 3 de setembro de 1890, a 1ª Diretoria do Interior do Estado, comunicou à Junta Municipal que o número de componentes deveria ser acrescido. Foram nomeados Germano Parolini e Pedro Oldra. Porém, em 30 de setembro, Pedro Oldra solicitou dispensa, sendo substituído por Romano Lunardi. Em 13 fevereiro de 1891, Salvador Sartori e Ernesto Marsiaj foram substituídos por Antonio Moro e Rodolfo Felix Laner. Em 28 de março de 1891, Antonio Moro foi substituído por Luis Michelin. O professor José Domingues de Almeida atuou como secretário da Junta Governativa, substituído por Luís Baldissarini. ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul 1864-1970*. Caxias do Sul: Edições Paulinas, 1971, p. 274.

³⁰ * Hércules Galló assumiu a Intendência de 21 de novembro de 1914 até 11 de janeiro de 1915, pois José Penna de Moraes estava em Porto Alegre, em função de cargo público. Entre janeiro e abril de 1915, Herculés Galló foi substituído pelo Major José Batista. ** Durante o segundo mandato de José Penna de Moraes, assumiu a Intendência Adauto Cruz. Penna de Moraes necessitou viajar até São Paulo e Rio de Janeiro, para defender os vinhos rio-grandenses. ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul: 1864-1970*. Caxias do Sul: Edições Paulinas, 1971, p. 374 -375.

Vale referir que apenas em 1º de junho de 1910, através do Decreto n. 1607, assinado por Carlos Barbosa, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, a ‘Villa de Caxias’ é elevada à categoria de cidade, sendo neste mesmo dia inaugurada a linha férrea, importante via para o escoamento da produção e, principalmente, de acesso para a capital.

Antes da chegada do trem, para viajar de Caxias a Porto Alegre, era necessário percorrer 66 quilômetros, ou em lombos de cavalo, ou em carretas, até São Sebastião do Caí. Para seguir viagem, era necessário tomar um vapor que, “em 8 ou 10 horas sobre o rio Caí, percorria os 122 quilômetros que o separa de Porto Alegre” (PESCIOLINI apud MACHADO, 2001, p. 182).

Em 1910, Caxias já dava sinais de seu crescimento econômico, segundo o Resumo Histórico e Estatístico de Caxias.³¹ Nesse mesmo período, já existiam na cidade muitos estabelecimentos industriais e comerciais, em média 130, que se dedicavam à venda de produtos manufaturados, tecidos, louças, ferragens e produtos alimentícios. As carretas de frete eram 218 no município e 32 na cidade, comprovando o intenso comércio realizado na ‘Villa de Santa Tereza de Caxias’, recém elevada à categoria de cidade. De acordo com Machado, no Decreto n. 1607, de 1º de junho de 1910, tornou-se evidente o crescimento econômico progressivo da *Villa de Caxias*:

[...] O movimento comercial e industrial da Villa de Caxias cada vez avulta mais, principalmente após a sua ligação férrea a outros centros; considerando também que este município conta com uma população superior a trinta e duas mil almas, resolve, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 7º da Constituição, decretar: Artigo 1º – Fica elevada à categoria de cidade a Villa de Caxias. Artigo 2º- Revogam-se as disposições em contrário. Palácio do Governo em Porto Alegre, 1º de junho de 1910. Doutor Carlos Barbosa Gonçalves, Protásio Alves” (MACHADO, 2001, p. 116).

Apesar do crescimento econômico, é oportuno lembrar que, sobretudo no final do século XIX e início do XX, a vida política na *Villa de Caxias* era por vezes movimentada e esporadicamente violenta, com levantes populares e recorrentes tumultos entre religiosos, carbonários e maçons.³² Isso acirrava a animosidade entre

31 Resumo Histórico e Estatístico do Município de Caxias. 1909 -1911. (Acervo do Arquivo Municipal João Spadari Adami).

³² A respeito do tema ver: RELA, Eliana. *Nossa fé, nossa vitória*: igreja católica, maçonaria e poder político na formação de Caxias do Sul: Educus, 2004. BRANDALISE, Ernesto. *Das escolas paroquiais à universidade*: a igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988. p 36.

a igreja e os políticos locais, o que, por sua vez, contribuía para gerar uma atmosfera de intrigas, caracterizando, de forma geral, esse período como sendo de muita instabilidade.

O nome do Intendente José Penna de Moraes³³ está diretamente ligado à indústria vinícola, mas é sob os seus auspícios que a cidade de Caxias vive uma relativa estabilidade no que tange à política. É também no período do seu mandato que ocorreu a introdução de novas culturas agrícolas e a criação da Estação Experimental de Caxias, cujo objetivo era desenvolver um vinho de qualidade. Ali, havia um laboratório químico, e os esforços eram empreendidos para melhorar a produção vinífera. Cabe lembrar uma referência feita ao Intendente, em 7 de setembro de 1921, por parte de professores do Colégio Elementar José Bonifácio, como sendo “grande amigo do movimento que em prol da instrução popular se move aqui”.³⁴

O Intendente José Penna de Moraes iniciou “[...] o trabalho de melhoria do núcleo urbano através da sistematização e recuperação das principais ruas do centro nivelando e macadamizando³⁵ o seu leito” (MACHADO, 2001, p. 208). Caxias, por volta de 1924, contava com aproximadamente 30 mil moradores.³⁶

No período à frente da Intendência, monumentos foram inaugurados. Em 15 de novembro de 1914, foram inaugurados os monumentos a Dante Alighieri³⁷ e a

³³ José Penna de Moraes era gaúcho natural de Santa Maria. Cabe lembrar que, no dia 6 de novembro de 1911, na Assembléia Legislativa, como deputado, defendeu um projeto pelo qual “seria dado um prêmio em dinheiro para os proprietários rurais ou arrendatários de terras que plantassem e replantassem florestas”. (No ano seguinte, em 1912, assumiu a Intendência de Caxias) <<http://www.al.rs.gov.br/ag/clipagem/noticias.asp?txt>>. Acesso em: 3 ago. 2010.

³⁴ Ata de fundação da Caixa Escolar do Colégio Elementar de Caxias. Acervo da Escola Complementar e Normal Duque de Caxias. Depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

³⁵ Macadame é um tipo de pavimento para pistas de rodagem. O nome derivado da língua inglesa, *macadam*, em homenagem ao engenheiro escocês John Loudon Mc Adam, que desenvolveu a técnica para o procedimento, que basicamente consistia em assentar três camadas sucessivas com pedras de tamanhos diferentes, das maiores para menores de tal modo que as primeiras servissem de base para as outras camadas, cada camada deveria ser assentada com rolo pesado.

³⁶ Relatório do Intendente José Penna de Moraes, setembro de 1924. Acervo do Arquivo Municipal João Spadari Adami. No entanto, vale mencionar que, no recenseamento de julho de 1932, realizado no governo de Miguel Muratore, havia na área urbana: 9.975 habitantes e 32.622, no município, conforme ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul: 1864-1970*, p. 419.

³⁷ “O monumento a Dante Alighieri é do artista Eugênio Belotto, professor de Anatomia na Real Academia de Belas Artes de Veneza. Confeccionado na Itália, o busto é todo em bronze, de tamanho duplo natural, tendo 3,70m de altura. Está assentado sobre uma base cúbica em mármore róseo (de Viena). O capitel tem uma águia de asas abertas de cada lado; ao centro a inscrição “1321-1921 I caxiense per onorare l’ altíssimo Poeta”. A iniciativa da construção do monumento foi de Pedro Polcerigno, Vicente Bonancini e Scorsa” (MACHADO, 2001, p. 288).

Júlio de Castilhos;³⁸ em 1922, a Estátua da Liberdade³⁹ alusiva ao Centenário da Independência do Brasil, todos localizados na Praça Dante Alighieri, no centro da cidade.

Possivelmente havia um caráter nacionalista nas ações do Intendente, ao considerar que os movimentos no Brasil em prol de uma cultura nacional estavam se acentuando, os quais, posteriormente, culminariam com a Semana de Arte Moderna⁴⁰ e, nesse sentido, é importante lembrar que, na década de 20, surgiram novas práticas, como, por exemplo, o ideal de patriotismo, geralmente vinculado a valores e virtudes de amor ao trabalho, e as normas de civilidade, tendo como objetivo a construção e a consolidação da brasilidade, através da exaltação destes valores cívico-patrióticos.

Embora muitas iniciativas nacionalistas já estivessem acontecendo, é provável a hipótese de que teriam influenciado a formação nacionalista do Intendente, como, por exemplo, a Liga de Defesa Nacional,⁴¹ inserida num ideário nacionalista e cujo objetivo permanente era cultivar, na opinião pública, um elevado sentimento de patriotismo e brasilidade.

³⁸ De acordo com Machado (2001, p. 287), “o monumento a Júlio de Castilhos foi confeccionado em Roma pelo artista Prosperi. A idéia da homenagem foi de um grupo de cidadãos apoiados pela Intendência. O busto, em mármore de carrara, está assentado sobre uma coluna retangular em travertino. Abaixo estão as armas do Rio Grande, em bronze. Circundando a parte superior, duas ramagens (carvalho e louro) também em bronze, simbolizando a força e a glória. À frente, há a inscrição “A Júlio de Castilhos a Pérola das Colônias”, palavras que teria pronunciado referindo-se à Colônia Caxias, em sua visita em 1897.

³⁹ O monumento foi idealizado pelo escultor caxiense Michelangelo Zambelli e mede 9m de altura. Uma jovem mulher sobre um pedestal tem na mão direita um facho de luz e, na esquerda, ampara o Pavilhão Nacional. O pedestal foi executado pelo construtor Sylvio Toigo. Nele, encontram-se os bustos de José Bonifácio e Duque de Caxias “nas paredes laterais, gravações homenagearam o trabalho daqueles que transformaram o Campo dos Bugres na metrópole intelectual da região colonial italiana aos pioneiros da indústria vitivinícola”. (MACHADO, 2001, p. 289).

⁴⁰ A Semana de Arte Moderna ocorreu nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal São Paulo. Vale ressaltar que a Semana em si não teve muita importância à época. Entretanto “A Semana de 1922 representa o marco do lançamento público do Modernismo Brasileiro, uma vez que os artistas que lá exibiam suas obras tinham como objetivos a ruptura com tradições acadêmicas. Ela é resultado de um lento processo de preparação proveniente da ânsia de renovação formal e de motivação nacionalista. <<http://www.puc-campinas.edu.br/centros/clc/jornalismo/projetosweb/2003>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

⁴¹ A Liga de Defesa Nacional foi uma associação fundada por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmo, em 1916, sob a presidência de Rui Barbosa. O objetivo inicial era o apoio à participação do Brasil na I Guerra Mundial ao lado dos Aliados. Entretanto, os objetivos da Liga estavam coadunados com o discurso e ideário nacionalista que considerava as forças armadas como uma escola de nacionalismo e civismo. Preconizava também que os intelectuais deveriam se engajar na causa nacionalista. A Liga conseguiu grande receptividade entre a população. Vale lembrar que, atualmente, existe em todos os estados brasileiros com muitos participantes, sobretudo ligados à Escola Superior de Guerra (ADESG).

Um indício que corrobora com a idéia nacionalista e de civismo nas ações do intendente consta no relatório anual, no que tange ao ensino, referente ao ano de 1914, apresentado ao Conselho Municipal: “[...] dando-lhes não só os conhecimentos indispensáveis da língua vernácula como do ensino cívico que todo o cidadão não pode prescindir se me afigura um dever de ordem pública iniludível e inadiável.”⁴²

No período de 1924 a 1928, a Intendência esteve sob o comando de Celeste Gobbato, nascido em Treviso, na Itália. Veio ao Brasil para trabalhar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais especificamente no Instituto de Agronomia e Veterinária, sendo Doutor em Ciências Agrárias.⁴³

Na sua administração, os interesses estavam voltados, de uma maneira geral, para os assuntos locais, seja no campo da economia, seja no da política, educação e saúde. Como refere Machado (2001, p. 213), a instrução pública mereceu uma atenção especial através da ampliação de escolas e contratação de professores. No seu período administrativo, foi criado o Patronato Agrícola que atendia alunos carentes, subvencionado pelo Ministério da Agricultura.

Outro investimento feito foi no saneamento; a água passou a ser tratada, através de filtros e decantação, na Hidráulica Borges de Medeiros.

Vale referir que na década de 1930, em Caxias, as opções culturais eram consideráveis. Havia cinemas, teatros, centros culturais e cafés, dignos de grandes cidades, muitos espaços de sociabilidades e um certo cosmopolitismo estava presente na paisagem, sobretudo na área central. A formação de uma elite urbana que adquiria mais informação acabou estimulando algumas iniciativas relacionadas à programação cultural de Caxias. Algumas dessas iniciativas culturais estavam atreladas a um padrão folclórico, como é o caso da Festa da Uva.

Especificamente na manhã do dia 28 de fevereiro de 1932, Caxias amanheceu festiva; pessoas dirigiram-se para a Estação da Viação Férrea, a fim de aguardar o General Flores da Cunha, interventor do Rio Grande do Sul, Andrade Neves, Comandante da 3ª Região Militar, e o embaixador italiano, Vittório Cerutti. Às 9h30h chegou o comboio especial, e todos se dirigiram para a Praça Dante. Assim

⁴² Relatório referente ao ano de 1914, apresentado pelo Intendente Jose Penna de Moraes ao Conselho Municipal de Caxias. Acervo no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

⁴³ “Ele trouxe consigo, além do conhecimento adquirido na Universidade de Pisa, a experiência familiar com as questões da terra, já que era filho de proprietários de terras em Volpago Del Montello” (KATANI, Maria N. M., 2003, p. 162).

deram início à inauguração da Festa da Uva, que foi transmitida pela Rádio Sociedade Gaúcha de Porto Alegre.

Na exposição, além de inúmeras qualidades de uva e de seus derivados, havia a mostra da pujança industrial da cidade: os artigos estavam representados por produtos da Abramo Eberle e Cia. e Amadeo Rossi; o setor de farinhas contava com o Moinho ítalo-brasileiro, de Aristides Germani e Irmãos, o Moinho Caxiense, de Atilio e Sétimo Andreazza, e o Moinho Progresso, de Ângelo Corsetti; a produção de tecidos de seda estava representada por Pizzamiglio e Cia., e por Panceri e Irmãos; os tecidos de lã, da fábrica Chaves, Almeida e Cia., de Galópolis, além dos produtos de Matteo Gianella e Viero. O Curtume Maguary e as fábricas de bebidas sem álcool, de gazona e de cerveja, pertencentes aos produtores da região, como João Leonardelli, Meregalli e Milani, expuseram os seus produtos.

O setor de serviços também estava representado com os artigos de marcenaria de Andreazza, Bracagnollo e Cia., Dal Bó, Giacomett e Cia. As esculturas em madeira de Tarquínio Zambelli, os artigos e pinturas de Michelangelo e Estácio Zambelli, lindos quadros a óleo pintados por Heitor Celli e Lauro Schimidt. Curiosamente estava exposta na Festa da Uva a criação de abelhas do Sr. Ernesto Schorodt. Na parte da tarde do dia 28 de fevereiro, teve lugar a Parada da Uva.⁴⁴

O primeiro cinema foi fundado por volta de 1907 e está associado ao primeiro clube recreativo de Caxias, o Clube Juvenil. O cinema iniciou suas projeções no salão da Sociedade Italiana “Principi di Nápoli”, atual Sociedade Caxiense de Mútuo Socorro. No entanto, outros espaços foram surgindo e, dessa forma, “[...] é inegável que, durante muitos anos, o cinema marcou as pequenas cidades como um espaço coletivo de emoções, como a igreja e bailes” (POZENATTO; GIRON, 2005, p. 252).

Alguns anos depois, no que tange ao entretenimento, especificamente no dia 13 de março de 1938, os caxienses puderam assistir, entre outras opções: no Cine Apollo, ao filme *O Príncipe e o Mendigo*, de Errol Flynn; no Cine Guarany, ao filme *Horizontes Perdidos*, de Ronald Colman. Dois dias depois, em 15 de março, no Cine

⁴⁴ Tendo como base a redação elaborada por Gastone Ferretti, em 22 de março de 1932, aluno do VII ano do Colégio Elementar José Bonifácio. (Registrado no Livro de Ouro. Acervo do I.E.E Cristóvão de Mendoza).

Teatro Central, o povo pôde apreciar a peça teatral *Morte Civil*, uma peça de 4 atos, dirigida por Tancredo Leonel.⁴⁵

O Ateneu Literário surgiu em 1926, criado por Alfredo de Mello Tinoco, para congregiar expoentes escritores e poetas, embora o Grêmio Literário Caxiense já tivesse reunido, em 1906, nomes ligados à poesia.

O Centro Cultural Tobias Barreto de Meneses,⁴⁶ fundado em 1937, “objetivando um magnífico programa cultural [...], distendeu sua ação, fazendo realizar conferências de caráter científico, literário, artístico, histórico.⁴⁷ De acordo com Percy de Abreu e Lima, a existência do Centro Cultural Tobias Barreto Meneses seria:

[...] hoje um motivo de orgulho para os caxienses que se interessam pelo desenvolvimento cultural de nossa terra. Caxias não é, agora, uma cidade onde somente se desenvolvem indústrias que enriquecem materialmente o País. Não é unicamente uma cidade onde existem vinhos capitosos. É uma cidade onde se estuda e se pensa.⁴⁸

No entanto, “os centros cívicos haviam sido estimulados no Estado Novo com o objetivo de terminar com o perigoso vírus do regionalismo e estimular o amor pela pátria brasileira” (GIRON, 2003, p. 128).

Além do Centro Cultural, em meados de 1939, foi criado o Centro Literário José de Alencar, nas dependências do Circulo Operário Caxiense, que, dentre outros objetivos, estava o de criar grupos de estudo para aprofundar conhecimentos

⁴⁵ Em conformidade com o Jornal *Assombro*, de março de 1938. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

⁴⁶ De acordo com (PAGANI, 2005, p. 24), os centros culturais da região recebem nomes historicamente ligados ao nacionalismo. Tobias Barreto de Meneses nasceu em Campos, Sergipe, em 1839, estudou português e latim, em Recife bacharelou-se e foi catedrático na Faculdade de Direito. Pagani, ao citar Hermes de Lima, afirma: [...] Tobias levantou a bandeira da renovação intelectual, discutindo Darwin, Spencer, Comte, Haeckel, e, mais tarde, Kant, alvoroçando as inteligências moças que dormiam à sombra da escolástica.

⁴⁷ ADAMI. João Spadari. *História de Caxias do Sul*: educação. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1981, p. 165. t. III.

⁴⁸ Publicado em 16.10.1939, no Jornal O Momento, por Percy de Abreu e Lima. O referido Jornal foi criado em 1933 e circulou até 30 de junho de 1951 na cidade de Caxias do Sul. Entre os seus diretores, figurava Demetrio Niederauer, juiz, jornalista, fez parte do corpo docente da Escola Complementar de Caxias, fundou em Santa Maria os jornais O Boêmio e o Jornal de Notícias. Em Caxias, foi um dos fundadores do Jornal O Popular, diretor do Jornal O Brasil e colaborador da revista O Trabalho. Assumiu a prefeitura da cidade interinamente, no ano de 1947, mesmo ano em que foi nomeado, em 30 de dezembro de 1947, o primeiro diretor da Biblioteca Pública Municipal, pelo prefeito Luciano Corsetti. Atualmente, a Biblioteca Pública é denominada Demétrio Niederauer, criada pela Lei n. 2, de 3 de outubro de 1947. Entretanto, vale referir que, em 13 de maio de 1917, o Intendente José Penna de Moraes assinou o ‘acto’ 77 criando a Biblioteca Pública de Caxias, que foi instalada no salão de Oficiais da Guarda Nacional.

sobre vários autores nacionais, “nunca esquecendo de glorificar a memória de José de Alencar”,⁴⁹ certamente para engrandecer o movimento nacionalista.

Na Escola Complementar de Caxias, no dia 19 de abril de 1940, foi fundado oficialmente o Centro Cívico Visconde de Mauá. A data foi escolhida por ser o dia do nascimento de Getúlio Vargas, de acordo com a correspondência enviada por Rosalba Hyppolito, Diretora da Escola Normal, ao Diretor da Instrução Pública.

Como orientadoras do Centro Cívico, a função geralmente era atribuída à professoras de História, como era o caso de Odithe Silla Gazzola e, posteriormente, Lilia Marcucci. A primeira presidente foi a complementarista Adelina Censi. Na reunião do dia 1º de maio de 1940, a nova presidente do Centro, Íris Bertuol, ao proferir o seu discurso afirmou: “[...] devemos dar o exemplo de nosso civismo trabalhando todos pela grandeza da pátria, pois o progresso de uma nação depende de todos”.⁵⁰

No livro destinado aos apontamentos das reuniões, há o registro de mais 98 reuniões. O último registrado ocorreu no dia 15 de novembro de 1951. E aqui aponto para um aspecto intrigante, mesmo depois do fim do Estado Novo, em 1945, o Centro Cívico da Escola Normal continuou ressaltando aspectos e discursos do projeto nacionalista nas ações dos sujeitos.

Nas preleções realizadas, geralmente eram convidados os presidentes de outros centros culturais e da Academia Estudantil de Letras, além dos alunos e professores. Esporadicamente havia a presença de políticos, como é o caso da 8ª reunião realizada no dia 6 de setembro de 1941.

Além da Diretora, professores e alunos da escola achava-se presente o Dr. Dante Marcucci, M.D. Prefeito Municipal, que paraninfou a solenidade, o Dr. Olmiro de Azevedo, presidente da Liga de Defesa Nacional do núcleo desta cidade. Aberta a sessão com o Hino Nacional, a presidente do Centro, a aluna Elda Laurentis, convidou o Dr. Olmiro de Azevedo para presidir a sessão, em seguida o Dr. Dante Marcucci com entusiásticas palavras enalteceu a glória do Brasil e pediu um minuto de silêncio em memória dos heróis brasileiros que lutaram e tombaram em defesa da Pátria. [...] Dr. Olmiro de Azevedo, em nome da Liga de Defesa Nacional, fez a entrega da Menção Honrosa do Concurso de Brasilidade, promovido pela Liga. O prêmio coube à Irmã Leoni de Jesus Sacramentado. [...] O coro do Canto orfeônico da Escola fez-se ouvir com

⁴⁹ Jornal *O Momento*, de 15 de novembro de 1939, por Percy de Abreu e Lima. [Acervo do Arquivo Histórico Municipal].

⁵⁰ Em conformidade com o prelecionado no dia 1º de maio de 1940, na reunião realizada nas dependências da Escola Complementar. Livro de atas do Centro Cívico Visconde de Mauá, p. 2. Acervo depositado no Instituto Estadual Cristóvão de Mendoza.

diversos cantos; o conjunto musical Notas Gaúchas da Escola apresentou também vários números [...], e, com o Hino do Soldado, foi encerrada a festa.⁵¹

Sob a égide de centro cultural, o Centro Cívico da Escola Normal congregava o corpo docente e discente, contribuindo assim para a formação de ideais nacionalistas recorrentes na década de 1940. Este assunto será adensado posteriormente no terceiro capítulo do presente texto.

1.1.1 Município de intensa vida industrial e comercial... “A situação do município, em linhas gerais, é boa”.

De acordo com o Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz, referente ao ano de 1929, Caxias era um

[...] município de intensa vida industrial e comercial. Devendo no próximo ano apresentar um elevado coeficiente de exportação e é o que realmente se observa. [...] A situação do município, em linhas gerais é boa. Muitos são os produtos que mais concorreram para esta vultosa exportação: banha, couros, farinha de trigo, erva-mate, madeira bruta e beneficiada, tecidos, charque, vinho, sendo que este continua a ser o fator preponderante de nossa exportação.⁵²

Thomaz Beltrão de Queiroz foi empossado em 12 de outubro de 1928, para governar Caxias do Sul no período entre 1928 a 1932. No entanto, faleceu em 4 de outubro de 1930. Pertencia ao Partido Republicano Rio-Grandense, PRR,⁵³ assim como todos os intendentes, desde 1896. Foi o último Intendente de origem lusa indicado, sendo substituído, após a sua morte, pelo então Vice-Intendente Miguel Muratore.

⁵¹ Ata da 8ª reunião do Centro Cívico Visconde de Mauá, p. 11, Acervo da Escola Complementar. No IE.E. Cristóvão de Mendoza.

⁵² Relatório apresentado pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal referente ao ano de 1929. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, p. 18).

⁵³ O PRR “dirigiu a organização da República no Rio Grande do Sul, com a implantação da ditadura científica positivista”. (ALBÉCHE, 1997, p. 7). Importante lembrar que o PRR serviu-se do pensamento de Augusto Comte para embasar e validar um discurso autoritário e moralizador. O nome de Julio de Castilhos e do PRR seriam identificados “como únicos guardiões da Ordem e Progresso, sustentando a idéia de que somente a elite esclarecida seria capaz de conduzir o estabelecimento da ordem republicana, representando e dirigindo os interesses de todos os indivíduos da sociedade”.

O Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz foi um dos articuladores em prol da instalação da Escola Complementar, fato evidenciado nos relatórios apresentados ao Conselho Municipal.

No nosso relatório demonstramos a esse nobre Conselho a necessidade inadiável da criação de uma Escola Complementar [...] entramos a agir, junto ao Exmo. Sr. Dr. Oswaldo Aranha, DD Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, e junto a sua Excia. O Sr. Presidente do Estado para que Caxias seja contemplada com a criação de uma Escola Complementar.⁵⁴

Caxias continuava crescendo, e cabe lembrar que o elemento de sua posição geográfica sul só é acrescido através do Decreto Estadual n. 720, de 29 de setembro de 1944, passando a denominar-se Caxias do Sul.⁵⁵

Nada mais moderno e progressista para uma cidade que estava ascendendo do que receber uma escola formadora de professores. Essa possibilidade já era viável desde o governo de Borges de Medeiros com o Regulamento da Instrução Pública, através do Decreto n. 3.898, de 4 de outubro de 1927.

Tal Decreto abriu a possibilidade de criação de Escolas Complementares, sobretudo no interior do Estado, não sendo mais, portanto, competência exclusiva da Escola Complementar de Porto Alegre a formação de professores primários. Tal primazia vinha sendo mantida no Estado desde 1909, pelo Decreto n. 1.479, de 26 de maio do mesmo ano.

Posteriormente, Getúlio Vargas, Presidente da Província, regulou o ensino normal e complementar através do Decreto n. 4.277, de 13 de março de 1929. Nesse sentido, Louro corrobora ao informar que:

Ao assumir a presidência do Estado, Getúlio afirmava serem as suas principais preocupações: vias de comunicação e educação para o povo. Assim, com Oswaldo Aranha, como Secretário do Interior, pôs em execução um plano, anteriormente elaborado, no sentido de melhor atendimento do interior quanto a professores formados, pela criação das escolas complementares. (LOURO, 1986a, p. 60).

⁵⁴ Relatório apresentado pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal referente ao ano de 1929. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, p. 18).

⁵⁵ DALLA VECHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vânia Merlotti; RAMOS, Felisbela. Retratos de um Saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. 2. ed. Caxias do Sul: EST 1998, p. 33.

Mesmo com a possibilidade de implantar novas escolas, elas só passam a ser criadas a partir de 1929. São instaladas escolas complementares em Pelotas, Cachoeira, Passo Fundo, Alegrete, Santa Maria e Caxias do Sul.

Com a criação, em 28 de fevereiro de 1930, e instalação, em 15 de junho do mesmo ano, Caxias passou a contar com a primeira escola pública oficial para a formação de professores primários, resultado da articulação de diversos sujeitos, mas, sobretudo, de exigências postas pelo próprio contexto social, político e econômico.

1.2 CAXIAS E A EDUCAÇÃO

As primeiras escolas, como era natural, surgiram nos primeiros travessões colonizados. A primazia de ter iniciado o magistério na Colônia Caxias coube às 1ª e 2ª Léguas, ainda no ano de 1875. As únicas léguas a receber colonos naquele ano. Da 3ª Légua em diante, somente foram estabelecidos colonizadores a partir de 1º de janeiro de 1876 (ADAMI, 1981, p. 18).

A educação formal está relacionada ao sistema de ensino, ao processo escolar e, mais especificamente, com a educação escolarizada. De acordo com (CUNHA, 2008, p. 465), esta educação:

[...] tem as marcas históricas do processo que a produziu, ligados aos princípios do estado moderno que apregoava a idéia da educação como direito e assumia a necessidade de escolarização básica como dever do estado e fator de desenvolvimento humano e econômico.

Em sendo assim, a educação, de acordo com a perspectiva acima, é, sobretudo, resultado de vários movimentos, principalmente dos socioculturais que viam na escolarização do povo como um fator fundamental para o progresso e a civilização.

A educação formal em Caxias do Sul, a partir de 1900, estava praticamente a cargo de instituições confessionais católicas. No entanto, em 1877, segundo Luchese (2007, p. 127), a Professora Luiza Morelli Marchioro já regia uma aula particular e

mista, em lote próprio, na 7ª Léguas, ao pé do “Morro da Maestra”,⁵⁶ “e [...] no ano de 1878, o professor Francesco Zanoni atendia 54 alunos, na 7ª Léguas, e 42 na 5ª Léguas”.

Todavia, sabe-se que, além das aulas particulares, coexistiam escolas particulares, regidas por imigrantes italianos, com escolas públicas. “[...] Em um mesmo momento histórico, conviveram escolas primárias instituídas, organizadas e mantidas por diferentes setores da sociedade, da Igreja e do Estado” (LUCHESE, 2007, p. 103). Dentre os imigrantes italianos que regeram escolas na Colônia Caxias, de forma subvencionada, estavam Giacomo Paternoster, Clemente Fonini e Abramo Pezzi, situação essa demonstrada na solicitação enviada, em 13 de março de 1882, pelo Diretor da Colônia Caxias José Carlos Muniz Bittencourt.

Clemente Fonini que tem uma escola particular na sede desta Colônia que é frequentada por alunos de ambos os sexos pretende uma gratificação mensal, casa, livros e papel. Me parece atendível a pretensão do dito professor para se lhe conceder qualquer auxílio que o anime em sua louvável empresa. Tanto mais sendo um grande número de crianças existentes na Colônia apenas há duas escolas públicas cujos professores recebem a pequena gratificação de 15\$000 reis mensais (ADAMI, 1981, p 23).

De acordo com a solicitação do Diretor da Colônia, possivelmente em 1882, na Colônia, havia duas escolas públicas.

O Agente Consular Domingos Bersani foi Inspetor Escolar Oficial das Escolas de língua italiana na Colônia Caxias desde 1877.⁵⁷ As primeiras escolas criadas pelos imigrantes eram particulares, e o idioma utilizado era o italiano (dialetos).

Em 1881, ainda não existia uma escola exclusiva para meninas; em consonância com esta evidência, os estudos do padre Ernesto Brandalise (1998), ao citar um relatório enviado pelo Diretor da Colônia Caxias, José Carlos Muniz Bittencourt, em 24 de fevereiro de 1881, afirmava que:

Não existia nesta sede uma escola para meninas e querendo contribuir com o meu contingente para o desenvolvimento da instrução nesta colônia deliberamos, eu e meu ajudante, instituir na sede uma escola para meninas, pagando a nossas expensas a professora o mesmo vencimento marcado pelo governo (BRANDALISE, 1998, p. 8).

⁵⁶ ADAMI. João Spadari. História de Caxias do Sul: Educação. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1981. t. III.

⁵⁷ Ibidem, p. 22.

Porém, no ano de 1878, “[...] aparece o registro da professora Deolinda Martins da Silva, regente da aula feminina na 1ª Léguas” (LUCHESE, 2007, p. 124). Diante dessas considerações, não me é possível afirmar quando Caxias teve uma escola só para meninas.

É importante lembrar a tentativa educacional do Padre Pedro Nosadini que, ao assumir a Paróquia em 15 de julho de 1896, como oitavo Vigário da Paróquia de Santa Teresa da Vila de Caxias,⁵⁸ vislumbrou a criação de um colégio católico. O Instituto Educativo *Cristóforo* Colombo. O projeto foi devidamente autorizado pelo Bispo de Porto Alegre, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão, em 12 de agosto de 1897.⁵⁹

No entanto, o futuro colégio, que já possuía um nome, tinha autorização do Bispo e indicação da Congregação para coordená-lo, os padres Estigmatinos de Verona, mas acabou não se concretizando. Segundo Brandalise (1988), o principal motivo foram as querelas entre o Padre Nosadini, os maçons-carbonários e a Intendência, especialmente na pessoa de José Candido de Campos Junior.⁶⁰

O Padre Antonio Pértille, sucessor do Padre Nosadini na Paróquia, tomou posse em 25 de dezembro 1898, e “[...] mandou vir as Irmãs de São José para abrir uma escola católica em Caxias” (BRANDALISE, 1998, p.16).

As irmãs de São José, que já estavam estabelecidas em Antonio Prado e Garibaldi, chegaram em Caxias no dia 11 de fevereiro de 1901, fundaram a primeira escola confessional católica da cidade para o atendimento feminino, o Colégio São José, que, inicialmente, funcionou em uma casa emprestada por Francisco Balen, entre as ruas Alfredo Chaves e a Avenida Júlio de Castilhos.

De acordo com informações no *site* do Colégio São José, a escola teria sido criada em 11 de fevereiro de 1901⁶¹ e dirigida pela congregação das irmãs de São José de Chambéry. Segundo Giron, “[...] até 1934, funcionou apenas com o curso primário” (1977, p. 82), em anos posteriores implantou o curso ginásial. Em 1947, portanto dezessete anos após a instalação da primeira escola pública oficial para

⁵⁸ BRANDALISE, Ernesto. Das escolas paroquiais à universidade: a Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988. p. 7.

⁵⁹ Ibidem, p. 12.

⁶⁰ Sobre a questão Nosadini, ver: RELA, Eliana. Nossa fé, nossa vitória: igreja católica, maçonaria e poder político na formação de Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004; BRANDALISE, Ernesto. Das escolas paroquiais à Universidade: a Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988. p. 36.

⁶¹ Disponível em <<http://www.saojosecaxias.com.br>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

formação de professores, o Colégio instalou um curso pago para formação, já que tradicionalmente as escolas particulares atendiam, na sua grande maioria, a elite.

Entretanto, há de se considerar que o Colégio São José, de cunho católico, assim como “as Escolas Complementares privadas [...] educavam meninas de famílias de elite, mediante um paradigma administrativo de caráter religioso feminino, e sua formação era pautada na pedagogia do exemplo e no controle disciplinar” (WERLE, 2005, p. 626). Vale referir que o fator religioso era um elo unificador dos caxienses, visto que grande parte da população de descendentes dos imigrantes italianos professavam a fé católica.

No que tange à educação masculina, a iniciativa é do Padre Carmine Fasulo, que assumiu a Paróquia no dia 4 de agosto de 1904, e que, posteriormente, convidou os Irmãos Lassalistas, que já haviam aberto uma escola em Vacaria, para organizarem uma escola masculina. O Colégio Nossa Senhora do Carmo foi fundado em 4 de fevereiro de 1908, com a premissa inicial de só atender meninos.

Nas décadas 1910 e 1920, outras iniciativas educacionais consolidaram-se na cidade, uma Escola Metodista e outra Espírita, o que causou um certo desconforto às autoridades eclesiásticas católicas, como é possível observar através da correspondência mantida entre o Cônego João Meneguzzi e o Arcebispo Metropolitano.⁶²

A expansão da instrução pública se fazia sentir em Caxias, como parte integrante de iniciativas governamentais, como está evidenciado em mensagem enviada à Assembléia Legislativa, em 20 de setembro de 1920, pelo Presidente do Estado Borges de Medeiros.

Como provam as estatísticas e o resultado de inspeções realizadas com freqüência, o serviço de difusão da instrução primária, mantido e dirigido pelo Estado, melhora continuamente, graças, por um lado, ao desvelo administrativo e, por outro, à exata compreensão que dos seus deveres têm, em geral, os professores.⁶³

Outra iniciativa educacional que atendeu, por um determinado período, os moradores da cidade de Caxias foram as Escolas Paroquiais abertas a partir de 1921 para fazerem frente ao Colégio Metodista e ao Colégio Espírita. As escolas

⁶² Ver Brandalise (1998).

⁶³ Provincial Presidential Report. (1830-1930): Rio Grande do Sul. Center for Research Libraries/ Global Resources Network Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u800/000018.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

paroquiais tinham como orientação a doutrina cristã. A primeira escola foi criada por iniciativa do Padre João Meneguzzi, e iniciou suas atividades no dia 1º de fevereiro de 1921, no térreo da Casa Canônica, atendendo pela manhã os meninos e à tarde as meninas.⁶⁴

As escolas paroquiais foram fechadas em 1934 e, de acordo com as autoridades eclesiásticas, os principais motivos para o fechamento teriam sido, por um lado, a dificuldade de manter financeiramente a estrutura física e o pagamento dos professores e, por outro, o ensino religioso que podia ser ensinado nas escolas públicas. No entanto, para lecionar o ensino religioso nas escolas públicas, o Bispo Diocesano indicava o nome de alguém autorizado a fazê-lo.

De uma forma geral, parece haver uma estreita relação entre o fim das escolas paroquiais e as iniciativas de publicização da educação que vinham sendo efetivadas desde o governo de Borges de Medeiros e consolidadas no período em que Getúlio Vargas esteve à frente da Presidência do Estado e, posteriormente, do País.⁶⁵

As irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria, em 1928, fundaram o orfanato Santa Terezinha⁶⁶ para atender órfãs e carentes do sexo feminino. Em 1956, passou a chamar-se Ginásio Imaculado Coração de Maria. Em 1960, com a instalação do Curso Normal, passou a chamar-se Escola Normal Madre Imilda.

Em 1936, o Colégio confessional católico criado foi o São Carlos pela Congregação das irmãs missionárias de São Carlos Borromeo.

Em 1937, foi criado o Ginásio La Salle pelos Lassalistas. De acordo com Giron “[...] destinado ao ensino das classes pobres, visto que o Carmo destinava-se à elite” (GIRON, 1977, p. 82).

No final da década de 1950 e início da década de 1960, outras atividades educacionais surgiram, como o Colégio Sacré Coeur de Marie, onde atualmente está localizado o bloco A da Universidade de Caxias do Sul.

⁶⁴ BRANDALISE, Ernesto. Das escolas paroquiais à universidade: A Igreja em Caxias do Sul. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988. p. 36.

⁶⁵ Getulio Vargas, em mensagem enviada à Assembléia Legislativa, em 20 de setembro de 1929, relata que foram instituídas 239 escolas isoladas, 14 grupos escolares, e nomeados 495 professores, em um período inferior a 18 meses. Disponível em: Provincial Presidential Report. (1830-1930): Rio Grande do Sul. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u812/000004.html>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

⁶⁶ Disponível em <<http://www.madreimilda.com.br/historico.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

É interessante apontar que a grande maioria das iniciativas relacionadas à educação formal no século XX, em Caxias do Sul, estão diretamente ligadas a ações da Igreja Católica.

Entretanto, como iniciativas públicas, o Colégio Elementar José Bonifácio é uma referência importante, instalado em 1912. Em conformidade com os livros destinados à matrícula, observa-se que a escola atendeu a centenas de alunos até 1936, ano em que ocupou o mesmo prédio recém construído para a Escola Complementar de Caxias, no centro da cidade, no local em que, atualmente, está a Escola de Ensino Fundamental Presidente Vargas.

Há também um registro correspondente ao ano de 1910 de uma suposta primeira turma masculina de caráter público que, em conformidade com o livro destinado para registros de matrícula, afirma: “Este livro servirá para matrícula dos primeiros alunos da primeira aula do sexo masculino desta cidade regida pelo professor Apolinário Alves dos Santos”. O termo de abertura é assinado por Antonio Azambuja, em 20 maio de 1910, e atualmente está depositado no acervo do Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Os primeiros alunos iniciaram as matrículas no dia 6 de junho de 1910. Foram 53 meninos com idades entre 7 e 14 anos. Só a partir de 1926 apareceram nomes do sexo feminino, 29 alunas, para um total de 65 matrículas.

No ano de 1928, a instrução pública na cidade de Caxias foi ministrada por 65 professores responsáveis por 77 aulas municipais,⁶⁷ conforme dados fornecidos por Alice Cavalcanti, Inspetora Escolar, e divulgados no Relatório Anual da Intendência.

Em 1929, existiam 83 aulas municipais frequentadas por 5.700⁶⁸ crianças. Observa-se, através dos estudos realizados por pesquisadores, que o número de aulas foi aumentando progressivamente, provavelmente devido às iniciativas políticas exercidas na Presidência do Estado por parte de Getúlio Vargas e de Oswaldo Aranha, na Secretária de Estado dos Negócios do Interior e Exterior.

⁶⁷ Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período entre 12.10.1928 a 31.12.1928, p. 33.

⁶⁸ Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período decorrido de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1929, p.17.

1.2.1 Considerações acerca da formação de professores

Há uma profusão de estudos já realizados acerca da formação de professores, sobretudo no Brasil.⁶⁹ Porém, cumpre ressaltar que a institucionalização da formação acontece na escola normal, e que essa necessidade e preocupação são anteriores ao período da criação e instalação das escolas normais⁷⁰ no Brasil, em 1835. Conforme Saviani,

A formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims [...], mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas após a Revolução Francesa. [...] A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795 (SAVIANI, 2005, p. 1).

No entanto, não há um consenso na apresentação de marcos temporais para o início da institucionalização e da formação docente em escolas normais.

A formação do professor, embora reclamada desde os albores da modernidade, foi somente institucionalizada, na Europa, a partir dos fins do século XVII. Alguns exemplos podem ser aqui lembrados. O primeiro é de Lutero, que sustenta, num texto publicado em 1524, de que para ensinar e educar bem as crianças é necessário gente especializada. [...] A primeira experiência de formação docente que se tem notícia é de responsabilidade de Charles Démia, um abade francês que viveu entre 1636 e 1689. Em 1678, funda uma Escola Normal que não sobrevive à sua morte. Também é dos finais do século XVII, a iniciativa de Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), francês fundador da Congregação dos Lassalistas, que estabelece, em 1688, uma escola de formação de professores (ARAUJO, 2008, p. 14).

⁶⁹ Ver, por exemplo, Tanuri (2000).

⁷⁰ [...] O primeiro ministro francês Lakanal as designou com o nome de Escolas Normais porque eram escolas que davam a 'norma' docente, ou seja, escolas como as demais primárias, porém modelos em que o outro nível se estudava a norma didática que haviam de seguir os que queriam dedicar-se ao ensino das crianças. Ou seja, escola dedicada total e unicamente ao estudo da norma e procedimentos mais adequados para, prévio conhecimento da criança e da escola, saber instruir e educar as crianças da melhor maneira (GUZMÁN apud WERLE, 2005, p. 617), outra denominação nos é apresentada por (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33) "a denominação Escola Normal foi utilizada pela primeira vez pelo abade La Salle, na França, no ano de 1685. Naquele momento, significava ensino coletivo, dado a grupo de crianças na forma aproximada de uma conversa. No início do século XIX, essa mesma expressão passou a significar "escola modelo". Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares, Por essa razão, a criação das escolas normais sempre era acompanhada da criação da escola-modelo anexa, onde os futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

Os primeiros professores que atuaram no Brasil eram religiosos, ligados à Companhia de Jesus.⁷¹ Com a expulsão desses religiosos pelo Marquês de Pombal, em 1759,⁷² tem início um processo de ensino laico com a vinda de professores régios portugueses, “[...] no século XVIII e início do século XIX, ainda sob o regime colonial, e avança sob o reinado de D. João com algumas iniciativas de organização e normatização do exercício da profissão docente [...]” (VILLELA, 2000, p. 100).

Todavia, é no Primeiro Império, com a outorga, em 15 de outubro de 1827, da Lei Geral do Ensino que, dentre outras obrigatoriedades, “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Preconizava a Lei, inclusive, exames de seleção para mestres e mestras. Teoricamente, o caminho legal estava trilhado. Porém, “pouco resultou das providências do Governo central referente ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei Geral de 1827” (TANURI, 2000, p.63).

Corroborando com afirmação acima, “a intensa agitação dos acontecimentos políticos que marcaram os anos no Primeiro Império não possibilitaram a real implantação da lei da Instrução Primária” (VILLELA, 2008, p, 30), que previa as primeiras letras a todas as crianças da nação, além de consagrar o ensino mútuo ou método Lancaster,⁷³ no Brasil.

As primeiras iniciativas efetivas relacionadas à profissionalização docente aconteceram após o Ato Adicional de 1834,⁷⁴ que, além de outras, atribuía às Assembléias Provinciais a competência de legislar sobre a instrução. No artigo 10, item dois, a “instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias

⁷¹ Historicamente o primeiro mestre- escola a atuar no Brasil chegou com a frota de Tomé de Sousa em 1549. Fundou, em Salvador, uma escola e chamava-se Vicente, era irmão de Jorge Rijo, ministro do colégio de Coimbra. De acordo com o Padre Manoel da Nóbrega, “o irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever (NISKIER, 1989, p. 44).

⁷² Através do Alvará Régio, de 3 de setembro de 1759, e da Carta Régia, de 4 de outubro de 1759, o Rei de Portugal, D. José I, incentivado pelo Marquês de Pombal, determinou a expulsão dos jesuítas de todos os domínios portugueses, tendo seus bens confiscados para posteriormente serem incorporados ao erário real.

⁷³ No Brasil a implantação do Método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo, se deu oficialmente pela lei de 15 de outubro de 1827, primeira e única lei geral para instrução pública elementar entre 1822 e 1946. O nome do Método nos remete a Joseph Lancaster, inglês, defensor da nobreza e *Quaker*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos de trabalhadores em um subúrbio londrino, durante a Revolução Industrial. Ver NEVES, Fátima Maria. O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889). 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) - UNESP, Assis, 2003.

⁷⁴ A primeira Constituição brasileira de 1824 teve apenas uma emenda, e esta ficou conhecida como Ato Adicional de 1834.

atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral”.⁷⁵

Apesar de haver uma forte centralização política neste período da história brasileira, a descentralização administrativa aconteceu a partir do momento em que o poder central transferia para as províncias a incumbência de consolidar os sistemas de ensino e de preparar professores.

A primeira província brasileira a criar uma escola normal foi a Província do Rio de Janeiro em 1835. Entretanto, “teve uma duração efêmera, sendo suprimida em 1849.”⁷⁶ Após a instalação da primeira escola normal, muitas províncias também criaram escolas normais.

As primeiras escolas seguiam o modelo francês “resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia”.⁷⁷

Um certo número de escolas normais eram destinadas exclusivamente ao sexo masculino. Porém, data “de 1830 um projeto de lei determinando que, no magistério primário das escolas públicas, se dará preferência as mulheres”.⁷⁸

Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a Escola Normal de Porto Alegre foi instalada em 1869. De acordo com Schneider (1993, p. 229), a Assembléia Legislativa Provincial autorizava, já em 1860, a Presidência da Província a estabelecer na capital uma Escola Normal de instrução primária. Após a autorização para a criação, em 1860, a lei não foi executada, e a referida escola só foi criada em 5 de abril de 1869. Entretanto, muitos foram os descaminhos até a sua implantação, como podemos observar no relatório apresentado à Assembléia Provincial de São Pedro do Rio Grande do Sul pelo então conselheiro Joaquim Antão Fernandes Leão:

Se me devo felicitar por haver obtido a autorização que destes a esta Presidência para estabelecer a escola normal, sinto informar-vos de que ainda não me foi possível dar-lhe execução. Dependendo o bom êxito de tão útil instituição do pessoal que a dirija, tem-me sido difícil encontrar quem se ache nas devidas condições. Aguardo, entretanto, que um professor

⁷⁵ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>, ou em ANDRADE, Paulo Bonavides Paes de. História Constitucional do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 593-600.

⁷⁶ TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 64, 2000.

⁷⁷ *Ibidem*, p.63.

⁷⁸ CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 13-37.

distinto, que tem dado exuberante provas de sua aptidão magistral, e que na corte dirige um estabelecimento de educação açeda ao convite que se lhe fez para vir criar e dirigir a nossa escola normal.⁷⁹

A primeira Escola Normal da Província entrou em funcionamento no dia primeiro de maio de 1869, sendo seu primeiro diretor um padre baiano chamado Joaquim Cacique de Barros, ou simplesmente Padre Cacique. Foram os primeiros professores: Diogo Francisco Cardozo, Ângelo Francisco Ther e Affonso Luis Marques. O próprio Padre Cacique, além de diretor, também ministrava aulas de Pedagogia, Religião e Gramática, além de, havendo necessidade, História e Geografia. Quanto à constituição e funcionamento, informa que “[...] tendo 12 alunos matriculados, sendo oito do sexo masculino e quatro do feminino, [...] com aulas pela manhã para os alunos, e à tarde para as alunas, ocupava duas peças do prédio do Liceu” (SCHNEIDER, 1993, p. 238).

As discussões acerca da institucionalização docente formal em nível superior no Brasil iniciaram na década de 1910, tomaram força na década de 1920, e são efetivadas na década de 1930. “A primeira experiência de formação do professor em nível universitário no Brasil ocorreu entre 1934 e 1938, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo” (EVANGELISTA, 2002, p. 22). Em 1935, no Rio de Janeiro, foi criada a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal.

No entanto, existem estudos⁸⁰ apontando para a Escola Normal da Praça como sendo a primeira iniciativa em 1927. “Ao diferenciar o currículo da Escola Normal da Praça do das outras escolas normais do Estado, deu-lhe posição de superioridade, atribuindo-lhe na prática o caráter simbólico de Escola Normal Superior” (EVANGELISTA, 2002, p. 46).

Um aspecto importante a ser lembrado e que será retomado posteriormente é o que diz respeito à formação de professores, nas décadas de 1920 e 1930, e a circularidade das idéias sobre a nova “pedagogia científica”, ou seja, o movimento escolanovista, cujo “[...] espírito norteador desse movimento foi a intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da educação” (CUNHA, 2003, p. 455).

⁷⁹ Apud SCHNEIDER, 1993, p.229.

⁸⁰ TANURI, Leonor, Maria. A escola normal no Estado de São Paulo - 1890-1930. São Paulo: FEUSP, 1979.

Nesse período em que a sociedade brasileira e, de certo modo, a mundial passavam por transformações devido, sobretudo, à política e à economia,⁸¹ nada mais adequado do que um novo modelo de educação para uma nova sociedade, objetivando mudar os velhos padrões com vistas à modernização, em consonância com outros países economicamente mais desenvolvidos. Importante considerar que a década de 1930 é vista como marco referencial da modernização brasileira no que tange à industrialização e à urbanização.

1.2.2 Formação de professores em Caxias do Sul

Antonieta Agostinelli,⁸² “[...] em 1912, de Porto Alegre, veio especialmente para exercer o magistério [...] sendo ela a primeira professora formada a lecionar no referido estabelecimento” (ADAMI, 1981, p. 120). O estabelecimento em questão seria o Colégio Elementar José Bonifácio, criado em 1912.

No entanto, professores e professoras, com formação específica para tal, na “Villa” recém elevada à condição de cidade, eram praticamente inexistentes. Havia professores atuando, mas, na sua maioria, eram leigos, isto é, sem formação específica para tal.

De acordo com “A Primeira Lei Orgânica de Caxias de 1892, Art.25, item 13, o ingresso dos professores nos cargos escolares municipais deveria ser feito por concurso público. Entretanto, na prática, essa exigência não era observada”.⁸³ Em 1911, ao mesmo tempo em que o Intendente José Penna de Moraes exaltava a função do professor, ele reconhecia os baixos salários e também mencionava a falta

⁸¹ Com relação ao aspecto econômico, considerar a crise da superprodução do café brasileiro, em 1929, em virtude da quebra da Bolsa de Nova York. A contar de 1930, “o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento da demanda social de educação, basicamente impulsionada pelo crescimento demográfico e pela intensificação do processo de urbanização” (ROMANELLI, 2007, p. 14). No que tange à política, considerar a Revolução de 1930 e todas as suas implicações. Ver: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007; SODRÉ, Nelson Werneck. Formação Histórica do Brasil. São Paulo: DIFEL, 1982.

⁸² Antonieta Agostineli nasceu em 1892, na Toscana, emigrou para o Brasil aos 4 anos de idade com os pais. Formou-se, aos 19 anos pela Complementar de Porto Alegre em 1911. Casou com Luis Veronese em 1917. Faleceu em 22 de setembro de 1962. Lecionou no Colégio Elementar José Bonifácio, sendo a primeira professora formada a lecionar no educandário. (ADAMI, 1981).

⁸³ DALLA VECHIA, Marisa, Formolo; HERÉDIA, Vânia, Merlotti; RAMOS, Felisbela. Retratos de um Saber: 100 Anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. 2. ed. Caxias do Sul: EST 1998, p. 102.

de professores, especialmente no meio rural. Dizia ele: “Fui obrigado a subvencionar algumas pessoas que ministram, particularmente, o ensino nas circunscrições coloniais”.⁸⁴ Penna de Moraes, ao afirmar que subvencionou “pessoas”, estava referendando uma prática comum à época: quem sabia um pouco, lecionava. Nos Travessões e nas Léguas, geralmente o professor era escolhido pela comunidade pelo conhecimento que demonstrava possuir.

O Ensino público, de acordo com Relatório de Intendência, enviado por Penna de Moraes, em 1912, era ministrado em Caxias pelo Colégio Elementar, criado em 8 de março de 1912, posteriormente chamado de José Bonifácio. Atendia, no ano de sua criação, 280 alunos entre meninos e meninas. Havia também 16 escolas municipais,⁸⁵ escolas estaduais e escolas confessionais. Entretanto, não havia escolas de formação para professores até a década de 1930.

Importante lembrar que “os colégios elementares, criados em 1909, no Rio Grande do Sul, significaram um novo modelo de escola primária, [...] as escolas gaúchas eram caracterizadas por funcionarem, em geral, numa única sala” (LUCHESE, 2007, p.167). Até a criação dos colégios elementares, outros elementos faziam parte da cultura escolar, como, por exemplo, um professor para atender alunos com “graus de adiantamento diversos, [...] os colégios elementares deveriam ter mais de 200 alunos para serem considerados como tal” (LUCHESE, 2007, p. 167).

Há que se considerar também que os colégios elementares foram inovadores à sua época, possuíam “uma organização pedagógica seriada ou graduada, ou seja, diferentes salas, agrupamentos de alunos pelo grau de adiantamento, uma professora para cada classe, com uma direção única (LUCHESE, 2007, p. 167).

Os professores que atuavam, sobretudo nas escolas municipais e estaduais, eram, na sua maioria, leigos. É a partir da instalação da Escola Complementar que a profissionalização docente em Caxias dá seus primeiros passos. Suely Ernestina Bascú, aluna da primeira turma da Complementar, em 1930, afirmou:

[...] quando eu comecei a lecionar, a Psicologia dava os primeiros passos e eu tinha sofrido com a minha primeira professora, não podia colocar em

⁸⁴ Relatório do Intendente José Penna de Moraes, referente ao período de 1911 a 1912. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

⁸⁵ Ibidem.

execução os mesmos ensinamentos e como nesta época a Escola Complementar de Caxias começou a funcionar, então a minha Escola era como se fosse, como se estivesse fazendo estágio. [...] Aquilo que eu recebia pela manhã eu executava à tarde, na sala de aula". (DALLA VECHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vânia Merlotti; RAMOS, Felisbela. 1998, p. 146).

Comprova-se dessa forma a importância da Escola Complementar no aperfeiçoamento e qualificação dos professores, não apenas dos novos que se formariam a partir de então, mas também para os que já atuavam em escolas e não tinham formação específica.

Noventa e cinco anos após o surgimento da primeira Escola Normal no Brasil e sessenta e nove após a criação da Escola Normal em Porto Alegre, Caxias passa a contar com a primeira escola pública para formação de professores e professoras, a Escola Complementar de Caxias. Ela foi criada para suprir a necessidade de formar e aperfeiçoar docentes para as escolas primárias da cidade e região a partir da década de 1930.

É posterior à instalação da Escola Complementar que ocorre a formação de professores em nível superior na cidade de Caxias do Sul, que teve início na década de 1950 "e se deve à ação da Mitra Diocesana e à ação de particulares".⁸⁶ É através de decretos episcopais que são criados os centros de Filosofia e Ciências Econômicas, além da reunião de outras iniciativas que deram origem, posteriormente, à Universidade de Caxias do Sul, em 10 de fevereiro de 1967.⁸⁷ A Universidade de Caxias do Sul ocupou inicialmente o antigo internato Sacré Coeur de Marie, onde atualmente está localizado o bloco A da Universidade de Caxias do Sul.

Há uma estreita relação entre a formação de professores em Caxias do Sul e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois, entre as premissas da Faculdade, estavam a formação de novos professores e a qualificação dos que já estavam desempenhando suas funções nas redes de ensino da cidade e região.

⁸⁶ GIRON, Loraine Slomp. Caxias do Sul: evolução histórica. Caxias do Sul: UCS/EST - Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 1977, p. 85.

⁸⁷ CHRONOS, Revista da Universidade de Caxias do Sul, v. 25, n.1 p. 13, jan/dez 1992. Aqui, cabe destacar, as iniciativas que deram origem à Universidade de Caxias do Sul: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Enfermagem Madre Justina Inês, ligada à Sociedade Caritativo-Literária São José; Faculdade de Direito, mantida pela Sociedade hospitalar Nossa Senhora de Fátima, e a Escola de Belas Artes ligada à Prefeitura Municipal.

A Faculdade possibilitou a formação de professores em História, Filosofia, Letras, Pedagogia e Matemática, contribuindo, sobremaneira, para a formação docente. É inegável o aporte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, posteriormente, da Universidade de Caxias do Sul, nas diversas áreas relacionadas à educação.

1.3 ESCOLA COMPLEMENTAR DE CAXIAS... PREPARAR NOSSA MOCIDADE PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

As Escolas Complementares foram criadas em 1906 com o objetivo de preparar professores para a escola primária elementar e pública, idealizadas por Borges de Medeiros,⁸⁸ Presidente do Estado, pelo Partido Republicano Rio-Grandense – PRR –, dentro de um discurso positivista.⁸⁹ “O melhor de todos os bens é a instrução, aperfeiçoando o indivíduo física intelectual e moralmente, que não só o torna apto e disposto às lutas que a vida impõe, como coopera eficazmente para o engrandecimento da pátria”.⁹⁰ Posteriormente Borges de Medeiros afirmou: “Têm as escolas complementares o duplo fim de desenvolver o ensino elementar e simultaneamente preparar profissionais à carreira do magistério”.⁹¹ Ele seria ministrado apenas em Porto Alegre, no entanto, com o passar do tempo, as escolas complementares foram sendo instaladas do interior do Estado.

Cabe ressaltar que as escolas complementares foram fechadas em 1909. De acordo com Peres (2000), a sua supressão não atingiu a formação de professores na Escola Normal de Porto Alegre, que se manteve desde 1869 como instituição formadora de professores.

⁸⁸ Convém lembrar que Borges de Medeiros, entre os anos de 1898 a 1928, só não esteve à frente da presidência do Estado entre 1909 e 1913. No entanto, o seu sucessor, era sua extensão, Carlos Barbosa Gonçalves.

⁸⁹ O PRR “dirigiu a organização da República no Rio Grande do Sul, com a implantação da ditadura científica positivista” (ALBECHE, 1997, p. 7). É importante lembrar que o PRR serviu-se do pensamento de Augusto Comte para embasar e validar um discurso autoritário e moralizador. O nome de Julio de Castilhos e do PRR seriam identificados “como únicos guardiões da Ordem e Progresso, sustentando a idéia de que somente a elite esclarecida seria capaz de conduzir o estabelecimento da ordem republicana, representando e dirigindo os interesses de todos os indivíduos da sociedade”.

⁹⁰ Mensagem enviada por Borges de Medeiros à Assembléia Legislativa, em 20 de setembro de 1908, p. 13.

⁹¹ Mensagem enviada por Borges de Medeiros à Assembléia Legislativa em 20 de setembro de 1906, p. 6.

A possibilidade de criação de escolas complementares consolidou-se pelo Decreto n. 3.898, de 4 de outubro de 1927, porém é por iniciativa do Presidente da Província, Getúlio Vargas, que a regulamentação do ensino complementar e normal se deu através do Decreto n. 4.277, de 13 de março de 1929.

A instalação da Escola Complementar, em Caxias, “[...] fez-se especialmente pela mobilização da Intendência e do Conselho Municipal que buscaram, junto ao governo estadual, dar a ver as vantagens que ela acarretaria para instrução regional” (LUCHESE; BERGOZZA, 2009, p. 148). Os esforços empreendidos pelo Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz estão evidenciados no Relatório enviado ao Conselho Municipal, em 1928.

O patriótico Governo do Estado empenhado como está em disseminar a instrução pública, o mais possível, dando um golpe de morte no analfabetismo, um dos maiores males dos povos, nos tempos que correm, cogita de fundar Escolas Complementares em diversos Municípios do Estado. Caxias, embora não conste dessas cogitações, Srs Conselheiros, é uma localidade, que não pode deixar de pugnar por um melhoramento dessa ordem, não só pela sua importância como município produtor comercial e industrial, como também e principalmente porque, neste particular, está muito mal aquinhado, pois não temos um estabelecimento de instrução secundária, que mereça bem este título. Além disso, Srs. Conselheiros, bem sabem o alcance que teria um estabelecimento desta natureza aqui, que atrairia para esta cidade um sem número de famílias dos municípios vizinhos, da campanha, que aqui encontrariam um bom estabelecimento de instrução, clima e condições de vida idênticas às suas, preferindo portanto Caxias, a qualquer outra localidade serra abaixo, para educação de seus filhos e filhas; e quantos resultados daí decorrentes? Entendo que poderíamos tomar a dianteira oferecendo ao Estado o terreno para nele ser levantado um edifício, destinado a uma boa Escola Complementar; dispomos aqui de ótimos elementos com os quais seria provido o quadro de professores, dando assim função a estes profissionais, que talvez estejam há muito tempo aguardando uma vaga para aplicar os seus conhecimentos em prol da instrução da mocidade. Se não fizermos isto, podeis estar certos, que mais dia menos dia um outro município da nossa região o fará e, com isso, teremos afastada, talvez para sempre esta belíssima oportunidade. Deixo, pois, mais esta sugestão, à vossa esclarecida inteligência, tino prático e sadio patriotismo.⁹²

A Escola Complementar de Caxias foi criada em 28 de fevereiro de 1930, sendo instalada em 15 de junho de 1930, na Avenida Júlio de Castilhos, no centro da cidade. Considero importante lembrar que:

⁹² Relatório apresentado pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal, referente ao período de 12.10.1928 a 31.12.1928, p. 14. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas (MAGALHÃES, 2004, p. 155).

Se nada da vida de uma instituição escolar acontece por acaso, concebe-se que a história dessa instituição é o resultado de vários fatores, principalmente do sentido que o historiador lhes atribui. Trata-se de um somatório de olhares, e um destes olhares foi o da imprensa que veiculou com antecedência a instalação da Escola Complementar no dia 12 de junho de 1930.

O Governo do Estado, como se sabe, em obediência ao seu novo programa de ensino, criou, nesta cidade, uma Escola Complementar, com o objetivo de preparar a nossa mocidade para o exercício do magistério como para o seu aperfeiçoamento moral e intelectual. É voz geral que a mesma será inaugurada antes do fim do mês devendo funcionar à Rua Julio de Castilhos, no edifício atualmente ocupado pelo Centro Republicano Julio de Castilhos, já estando, para tal fim, indicado o seu corpo docente.⁹³

Conforme ata de instalação redigida por Demétrio Niederauer, citando a presença de várias autoridades civis, militares e eclesiásticas, indica a importância do acontecimento. A primeira assinatura na ata é do Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz,⁹⁴ um dos articuladores que tornou possível a instalação do ensino público complementar em Caxias do Sul, como já dito.

De acordo com correspondência expedida em 16 de junho de 1930, por Alfredo Aveline, Inspetor Federal, e primeiro diretor interino da escola Complementar de Caxias, para o Diretor Geral da Instrução Pública, a instalação foi de grande repercussão.

Conforme comuniquei a V^a.S^a por fonograma, a Escola Complementar foi instalada, ontem, às 10 horas, tendo assistido ao ato as autoridades civis militares e eclesiásticas, o agente consular italiano, o corpo docente do Colégio Elementar e um grupo de alunas, os diretores dos Colégios particulares e representantes de todas as classes sociais. Dei posse aos professores que se achavam presentes: Demetrio Niederauer, Cristina

⁹³ Jornal Caxias. Órgão independente, de 12 de junho de 1930, p. 2. (Acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami).

⁹⁴ Thomaz Beltrão de Queiróz, natural de Apodi, Rio Grande do Norte, foi nomeado pelo governo do Estado, empossado em 12 de outubro de 1928, e faleceu em 4 de outubro de 1930. Foi o último Intendente de origem lusa indicado, sendo substituído pelo então Vice-Intendente, Cel. Miguel Muratore.

Queiroz, Adir Lima Ribeiro, Dr. Dario Sant'Anna e Dina Paranhos. Por edital, abri a matrícula com o prazo de dez dias. Os exames de admissão terão início a 26 do corrente. Alfredo Aveline.⁹⁵

Os exames de admissão iniciaram no dia 26 de junho e foram realizados até o dia 30 de junho. As comissões examinadoras das disciplinas de português, aritmética, geometria, história e geografia estavam sob a coordenação de Alfredo Aveline, Demétrio Niederauer e Christina Queiroz. A comissão examinadora de trabalhos manuais, desenho e cultura física estavam sob a responsabilidade de Dario Granja Sant' Anna, Adir Ribeiro e Dina da Luz Paranhos.

Vale referir que as comissões de exames para admissão registraram 11 alunas e alunos inabilitados, ou seja, não aprovados para iniciarem os seus estudos na Escola Complementar de Caxias em 1930, sendo que 42 alunos e alunas habilitaram-se aos exames de admissão.

Os inspetores escolares tiveram um papel importante na instalação das escolas a partir de 1927. A Diretoria da Instrução Pública separou o Estado em 10 zonas para facilitar a inspeção. “[...] Os inspetores escolares nomeados em seguida deram logo início à fiscalização de suas zonas, escolhendo também terrenos para edificação das escolas, segundo os preceitos da moderna pedagogia.⁹⁶” Além de iniciarem os expedientes, dar posse aos professores, são os primeiros diretores interinos. Alfredo Aveline assumiu interinamente a direção até a chegada da primeira diretora, Maria Amorim, em 5 de julho de 1930.

Getúlio Vargas, em 1929, autorizou, após a aprovação dos projetos, a construção de novos prédios escolares. “Aprovados os ‘projectos-typos’, abriu-se concorrência pública com o prazo de 30 dias, que terminará em 10 de outubro para construção de 16 edifícios escolares”.⁹⁷

95 Correspondência expedida por Alfredo Aveline ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 16/06/1930. (Livro de correspondências expedidas número 1, p. 1. Acervo no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza). Cabe referir que de acordo com Luchese (2007, p. 393), tomando por base o Almanack Escolar do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1935, p. 67. Alfredo Aveline diplomou-se pela Normal em 1894 e por ter sido aprovado em concurso a que se submeteu, foi nomeado em 31 de janeiro de 1901, para reger efetivamente a 1ª aula do sexo masculino da 1ª entrância, em Viamão. Em 28 de fevereiro de 1910, foi designado para o cargo de diretor e professor do colégio elementar de Rio Pardo. Em 17 de fevereiro de 1919 foi designado para servir em comissão o cargo de inspetor escolar onde se conserva até a presente data. Completou 36 anos, 11 meses e 15 dias de efetivo serviço, a 31 de dezembro de 1934.

96 Mensagem enviada por Getúlio Vargas à Assembléia Legislativa em 2 de setembro de 1929, p.4. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u812/000004.html>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

97 Ibidem.

De acordo com o documento, as 16 escolas foram construídas em Pelotas, São Borja, Alegrete, Encruzilhada, Canguçu, Montenegro, Caxias, Uruguaiana, Vacaria, Bento Gonçalves, Torres, Taquara, Julio de Castilhos, Ijuí e Porto Alegre. “Nesta capital construir-se-ão dois, um no arrabalde da Glória, outro no Parthenon”.⁹⁸

As escolas foram construídas a partir de um projeto comum. É provável que a semelhança entre as construções em diversas partes do Estado decorram do projeto único para todos os prédios, como é o caso da semelhança existente entre as escolas de Caxias, Bento Gonçalves e Piratini

Cabe lembrar que o novo prédio construído pelo poder público, destinado à Complementar de Caxias, foi inaugurado em 1936, seis anos após a autorização de Getúlio Vargas. Neste mesmo ano, em janeiro, conjuntamente com o curso primário do antigo Colégio Elementar José Bonifácio, passou a funcionar nas novas instalações, à Rua Visconde de Pelotas, n. 556, onde atualmente está a Escola de Ensino Fundamental Presidente Getulio Vargas. Convém mencionar que o prédio inicialmente fora construído para receber o Colégio Elementar.

No ano de 1931, a escola passou a funcionar ocupando dois prédios, na Rua Pinheiro Machado, números 2281 e 2295, centro da cidade. De acordo com ofício enviado ao Diretor Geral e Instrução Pública:

Tenho a grata satisfação de comunicar-vos ter, em data de hoje, transferido a Complementar que dirijo para o sobrado que, após amplas reformas e adaptações, pôs à disposição desta Escola a prefeitura de Caxias. Graças à boa vontade e solicitude do atual prefeito, Cel. Miguel Muratore, que envidou todos os esforços e não poupou sacrifícios pecuniários, Estamos presentemente bem instalados, oferecendo o prédio com as condições necessárias de higiene, espaço suficiente, ar e luz abundante em todas as salas, e um bom terreno preparado para jogos e abundante em todas as salas, e um bom terreno preparado para jogos e exercícios ginásticos. Congratulo-me, pois, com a Diretoria da Instrução pública por esse notável melhoramento na Complementar de Caxias, da qual aspiro fazer uma das melhores do Estado, correspondendo assim à generosidade e interesse que por ela vem demonstrando a população deste município e, principalmente, o seu digno Prefeito. Saudações cordiais. Maria Amorim.⁹⁹

Este ofício foi enviado no dia 20 de março 1931 ao Diretor da Instrução. No entanto, era habitual o envio de ofícios comunicando as ações desenvolvidas pela

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Ofício n. 5, de 20 de março de 1931, enviado ao Diretor da Instrução Pública. (Livro de correspondência expedida, p. 8). Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

direção da escola, como, por exemplo, no dia 30 de março 1931, novamente para o Diretor da Instrução Pública:

Tenho a honra de comunicar-vos ter esta Escola solenizado a sua transferência com uma sessão festiva, sábado, dia 28, às 10 horas. Compareceram muitos convidados, entre eles o Senhor Prefeito Miguel Muratore, Comandante do 9º Batalhão de Caçadores e demais funcionários municipais e estaduais. Iniciou a sessão um discurso da diretora de agradecimentos e outro da aluna Jurema Ramos, que, como oradora da Caixa Escolar, em nome do corpo discente, saudou o Prefeito e falou sobre a personalidade de Getúlio Vargas e Osvaldo Aranha. Seguiu-se uma hora de arte com hinos, declamações, exercícios e jogos ginásticos. Na mesma ocasião, foi inaugurado na secretaria um quadro, oferecido pelo Prefeito com os retratos em baixo relevo no bronze dos Drs. Getúlio Vargas e Osvaldo Aranha. Tocava na frente da Escola a Banda do Batalhão, gentilmente enviada pelo comando desse corpo. Foi lavrada uma ata que foi assinada pelos presentes, a fim de constar nos anais desta Escola a comemoração da transferência para o melhor prédio. Dando-nos parte do ocorrido, tenho a honra de apresentar minhas cordiais saudações. Maria Amorim, Diretora.¹⁰⁰

As correspondências enviadas descrevem em minúcias as atividades realizadas, a quantidade de materiais existentes em todos os setores da escola, inclusive a descrição de entronizações de fotos e quadros das lideranças políticas do Município e do Estado. Esse fato é comprovado pela observação das atas de correspondências expedidas como sendo habitual, rotineiro.

A fixação e a permanência dos retratos de autoridades oficiais, geralmente de políticos que estavam no pleno exercício de suas funções, no interior da Escola, demonstram como as instituições escolares serviam de suporte material para a propaganda política do grupo ligado ao poder. No caso da Complementar de Caxias, o grupo político da cidade estava ligado ao PRR, Partido Republicano Rio-Grandense, e o partido Republicano Liberal caxiense.

No período Republicano, muitas escolas são solenemente inauguradas com nomes de homens supostamente ilustres do Estado do Rio Grande do Sul e do País. Contudo, a Diretoria Geral da Instrução Pública enviou para as escolas a circular nº 5844, de 28 de julho de 1934, recomendando às direções dos estabelecimentos, que providenciassem os retratos dos patronos e dados biográficos, para conhecimento dos alunos, a orientação foi dada no sentido de “tomar nomes de pessoas que

¹⁰⁰ Ofício n. 25, de 30 de março de 1931, enviado ao Diretor da Instrução Pública. (Livro de correspondência expedida, p. 9). Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

tenham se distinguido na sociedade por serviços relevantes, principalmente em atos relativos à educação”, mas, após “haverem decorrido pelo menos cinco anos após a morte do homenageado”, sempre que “possível a escolha deveria recair em pessoa natural da localidade em que funcionar o estabelecimento”.

Entretanto, a prática era habitual, novamente em 30 de setembro de 1940, as escolas receberam uma circular, n. 6.840, assinada por Coelho de Souza, Secretário da Educação à época, que enfaticamente diz: “mais uma vez, proíbo terminantemente a colocação de retratos e a escolha de patronos e outros atos de natureza idêntica, que importam em homenagens a pessoas vivas, qualquer que seja a sua posição social, excetuando-se, exclusivamente, o Presidente da República – símbolo de autoridade suprema do País”, e segue advertindo, “[...] nenhuma escola estadual recebeu, nestes últimos anos, patrono não previsto nas determinações legais”.

Mas, anteriormente, em 5 de maio de 1931, quando foi instalado o curso para a prática das alunas da Escola Complementar, a professora Wanda Falcão Maia assumiu a turma e, conseqüentemente, em 1932, foi instalado o segundo ano do curso de aplicação com regência de Elfrida Kinieling da Cunha. Essas classes de aplicação receberam o nome de “Aulinha Infantil Coronel Miguel Muratore”,¹⁰¹ lembrando que ele estava em pleno exercício de suas funções ao ter sido escolhido como patrono das classes infantis. Em sendo assim, observo um hiato entre a prescrição legal e a prática, corroborando com a idéia de que há uma certa distância

entre a cultura instituída e a instituinte.¹⁰² De acordo com prescrições anteriores e posteriores, não era indicado atribuir nomes de pessoas vivas as designações educacionais. Entretanto, a prática era habitual. Em 30 de setembro de 1940, as escolas receberam uma circular, nº 6.840, assinada por Coelho de Souza,

¹⁰¹ Miguel Muratore é o nome escolhido. Porém ressalto que, no período, ele exercia o cargo de prefeito, no período de outubro de 1930 até o ano de 1935. Isso, de certa forma, denota a aproximação entre o poder político e a escola, certamente considerando a escola como um espaço privilegiado para dar visibilidade ao político.

¹⁰² Entendo a cultura instituída como sendo a cultura criada em instâncias oficiais, através de normas, regulamentos e orientações que visam a contemplar políticas públicas sobre variados assuntos relacionados à educação, todos oriundos das instâncias burocrático-legais do sistema educacional. Já a cultura instituinte está relacionada à efetivação das políticas públicas, bem como a apropriação por parte dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Os indícios sinalizam que os professores, alunos e direção sentiam-se sujeitos da história da escola, apesar das interferências das políticas públicas, pois reconstruíam, interferiam e mobilizavam ações que, certas vezes, rompiam com o instituído.

Secretário da Educação à época, “mais uma vez, proíbo terminantemente a colocação de retratos e a escolha de patronos e outros atos de natureza idêntica, que importam em homenagens a pessoas vivas, qualquer que seja a sua posição social, excetuando-se, exclusivamente, o Presidente da República – símbolo de autoridade suprema do País.

O culto aos expoentes locais, principalmente no que se refere às lideranças políticas, não era algo realizado sem intenções, pois proporcionava uma certa visibilidade aos políticos, através da instituição escolar, prática recorrente utilizada por todas as esferas administrativas.

Outra evidência aparece quando a diretora, justificando o acréscimo do segundo ano, “curso em que se iniciam os conhecimentos de Pedagogia, tornou-se imprescindível a criação de uma classe infantil onde pudessem os alunos fazer a prática pedagógica sem os inconvenientes de sair fora do edifício [...]”.¹⁰³ A classe infantil foi chamada de Coronel Miguel Muratore, como já afirmei anteriormente. No mesmo relatório de 1931, fica clara a mobilização, por parte do poder político, para atender às solicitações feitas pela Escola:

O edifício em que funcionava a Escola tornou-se insuficiente para esse número de alunos e sem o conforto e higiene necessários para um estabelecimento de ensino, por esse motivo a direção apelou para o prefeito Coronel Miguel Muratore, no sentido de ser conseguido outro edifício mais espaçoso e mais adaptado. Prontamente atendida essa solicitação, pelo esforçado prefeito, foi posto à disposição da escola um sobrado na rua Pinheiro Machado, para onde a escola se transferiu no dia 20 de março [...]. Como lembrança dessa inauguração, junto abaixo uma fotografia tirada por ocasião da formatura dos alunos em frente do edifício [...].¹⁰⁴

A Escola Complementar permanece na Rua Pinheiro Machado de 1931 até 1936 e, após, é transferida para outro local, passando a utilizar a construção idealizada para receber a instituição. No entanto, o novo prédio recebeu, além da Escola Complementar, as Classes de Aplicação e o Colégio Elementar José Bonifácio. Vale referir que, inicialmente, a intenção da construção era receber só o Colégio Elementar.

Em 1943, o nome de Escola Complementar desaparece para dar lugar à denominação de Escola Normal Duque de Caxias. De acordo com os atos legais relacionados ao estabelecimento, há o registro do Decreto n. 810, de junho de 1943,

¹⁰³ Ibidem, p. 21.

¹⁰⁴ Idem.

como sendo a data oficial. No entanto, no livro de correspondência expedida, há o registro de um ofício enviado a Coelho de Souza, no dia 12 de julho de 1943, solicitando a escolha entre os nomes de Pedro II e Duque de Caxias, para nominar a escola, portanto, posterior ao ato legal. Um fonograma enviado em 27 de julho de 1943 a Coelho de Souza registra o agradecimento pela escolha do novo nome da escola e informa que o 1º ano já estava funcionando com o regime de ginásio.

Nesse mesmo ano, o regime ginásial foi implantado na escola, em junho, mas o primeiro Inspetor Federal só foi designado em 1944, e o indicado foi Marcos Batista Ribeiro.

Importante lembrar que, em 1942, o ensino passou por grandes mudanças através da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino,¹⁰⁵ conhecidas como Reforma Capanema e que se constituíam, na verdade, por Decretos-Lei formulados geralmente por comissões presididas por Gustavo Capanema, Ministro da Educação, e outorgados pelo Presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo.

Nesse sentido, vale ressaltar que as reformas¹⁰⁶ tiveram como objetivo mudar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem que, de acordo com Romanelli (2007), seria a ordem econômica e social, como a expansão do setor terciário nas cidades, a constituição e afirmação de uma classe média, do proletariado e da burguesia industrial, enfim, a intensificação do capitalismo.

O ensino, no período, se configurou por cinco anos de curso primário, quatro de ginásial e três de colegial, sendo que o colegial, hoje equivaleria ao Ensino Médio, perdeu na época sua intenção propedêutica, passando a priorizar a formação geral. Ressalto que a opção pelo curso colegial abria a possibilidade para os alunos

¹⁰⁵ Vale referir que o texto legal da Lei Orgânica do Ensino Secundário compreendia 96 artigos distribuídos em 8 títulos, “pela nova lei, o curso secundário seria ministrado em dois ciclos. O primeiro, constando do curso ginásial, e o segundo, compreendendo dois cursos paralelos: o clássico e o científico. O curso ginásial teria duração de quatro anos e se destinava “a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do curso secundário. O curso clássico. Com duração de três anos, concorreria para a função intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, e um acentuado estudo de letras antigas. Com a mesma duração, o científico enfatizaria o estudo das ciências. A partir dessa divisão em primeiro e segundo ciclos, passou a haver uma denominação diversa para os estabelecimentos de ensino secundário: ginásios e colégios” (NISKIER, 1989, p. 289).

¹⁰⁶ Os Decretos-Lei que constituíram a Reforma Capanema são: Decreto-lei n. 4.048, de 22. 1.1942, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto-lei n. 4.073, de 30.1.1942, criando a Lei Orgânica do Ensino Industrial; pelo Decreto-lei n. 4.244, de 9.4.1942 criando a Lei Orgânica do ensino Secundário; pelo Decreto-lei n. 6.141, de 28.12.1943, criou a Lei Orgânica do Ensino Comercial; pelo Decreto-lei n. 8.529, de 2.1.1946, criando a Lei Orgânica do Ensino Primário; pelo Decreto-lei de n. 8.530, de 2.1.1946, criou a Lei Orgânica do ensino Normal; pelos s Decretos Lei n. 8.621 e 8.622, de 10.1.1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e, por fim, pelo Decreto Lei n. 9.613, de 20.8.1946, criou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007).

optarem pelo científico ou clássico, de acordo com os interesses para os estudos superiores.

Em 1954, é criado o Colégio Estadual de Caxias do Sul, pelo Decreto do Governo do Estado, em 8 de fevereiro, sob o n. 4.855, possivelmente aqui está a gênese do atual Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza. Posteriormente, em 1957, pelo ato legal relacionado ao estabelecimento, o Colégio é desanexado da Escola Normal Duque de Caxias.

Em 1959, o Governo do Estado, pelo Decreto n. 10.045, de 23 de janeiro do mesmo ano, substitui o nome do Colégio Estadual de Caxias pela denominação Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza.¹⁰⁷ Dessa forma, o colégio e o ginásio foram desmembrados da Escola Normal Duque de Caxias.

Convém lembrar que só em 1975 as duas escolas são unificadas oficialmente através de ato legal de 18 de julho de 1975. No entanto, após a unificação, o nome que permanece é o de Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza.¹⁰⁸

Em 1961, a Escola passa a dividir com outra instituição um novo local, no Bairro Cinquentenário, onde hoje está o Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

No entanto, a mudança causou um certo desconforto e tensionamento nas relações, fato observado na correspondência supostamente enviada ao Secretário Estadual de Educação, Justino Quintana, em 5 de novembro de 1960. A correspondência é assinada por 59 professores. Aponto para uma coexistência não pacífica entre os corpos docentes da Duque e do Cristóvão:

¹⁰⁷ O padre Cristóvão de Mendoza nascido como Dom Rodrigo de Mendoza Y Orellana era filho do vice-governador de Santa Cruz de la Sierra. Foi ordenado padre em 1620, aos 30 anos de idade. Pertencia à Companhia de Jesus e escolheu o nome de Cristóvão, que significava portador de Cristo. Os Jesuítas estavam ligados aos 33 povos guaranis, dos quais sete no Estado. Em 1632 chega ao Rio Grande do Sul, após viver como missionário em Guaíra, Paraná. Fundou a Redução Guaranítica São Miguel. Em 1634, ele e o padre Romero trazem de Corrientes na Argentina mais de 1000 cabeças de gado (vacas, ovelhas, cabras, porcos) para encaminharem para as reduções, cada redução recebeu 99 cabeças. Morreu em Água Azul, em 26 de abril 1636, interior de um distrito de Caxias, após suposto ataque por parte de índios. GARDELIN, Mario; COSTA, Rovílio. *Povoadores da colônia Caxias*. Porto Alegre: EST Edições, 2002.

¹⁰⁸ Há um fato, rememorado por muitos alunos e professores que atuaram na década de 1970. Organizou-se uma consulta, através de votação, para escolher o nome da Escola após a unificação legal que se dá pelo parecer do Conselho Estadual de Educação em 18 de julho de 1975, sob o nº 432. Como o número de alunos do Colégio Cristóvão de Mendoza era superior aos alunos da Escola Normal Duque de Caxias, comprovadamente pela observação das listas de matrículas existentes na instituição. Certamente o nome vencedor foi o do Cristóvão, o que causou um tensionamento nas relações. Os alunos e professores da Normal Duque de Caxias, supostamente, não gostaram do resultado.

[...] os abaixo assinados, professores da Escola Normal Duque de Caxias, de Caxias do sul, pedem vênica para, respeitosamente, expor quanto segue . Há trinta anos que esta escola aguarda ansiosamente um prédio adequado às altas finalidades educativas [...] sempre se viu a braços com uma absoluta falta de espaço [...] felizmente, a esperança que há trinta anos acompanha e sustenta o ânimo dos professores vai tornar-se uma realidade com a próxima transferência para o novo prédio [...] Em face, no entanto, dos boatos circulando na cidade de que o novo prédio seria cedido ao Ginásio e Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza, o corpo docente da escola vem manifestar sua surpresa e sua inconformidade [...].¹⁰⁹

De acordo com afirmações de professores e alunos contemporâneos à época da mudança, a coexistência não era pacífica. Embora dividissem o mesmo espaço, tinham direções, encaminhamentos e horários separados, fatos evidenciados pela quantidade de registros em atas dos tensionamentos cotidianos vivenciados pelos sujeitos de ambas instituições.

Novamente em reunião realizada em 1965, há indícios das tensões cotidianas entre os sujeitos das duas instituições e, de acordo com a ata, era mais uma tentativa para acabar com a “suposta rivalidade” entre as auxiliares de limpeza da Duque e as do Cristóvão. Como esta, há uma profusão de registros escritos relacionados aos acirramentos cotidianos vivenciados entre os sujeitos nas duas instituições, inclusive no período posterior à delimitação temporal proposta pelo presente estudo. Ora aparece a Escola Normal como Anexa ao Cristóvão, ora o Cristóvão como anexo da Normal. Por vezes, os registros giram em torno do emprestar ou não o material para o Cristóvão. Enfim, a existência dos indícios me levam a crer que as relações cotidianas entre os sujeitos de ambas as instituições era tenso.

Ressalto que a questão das relações de interdependência e de poder entre os sujeitos das duas escolas poderiam ser observadas à luz de diferentes perspectivas teóricas, sendo inclusive objeto de estudo para novas pesquisas. No entanto, lembro que não é o objetivo central da presente dissertação, apesar da recorrência na documentação.

Há que se considerar ainda a relevância da Escola Complementar na qualificação e formação de professores para toda a região da serra gaúcha, especialmente para municípios marcados pelas diferenças culturais por terem se constituído a partir da colonização dos imigrantes.

¹⁰⁹ Livro de relatórios de 1959 e 1960. Acervo depositado no I.E.E Cristóvão de Mendoza.

A expansão e afirmação da escola pública na região se deu especialmente e com maior vigor a partir da potencialização e qualificação da formação de professores, sobretudo com a instalação da Escola Complementar de Caxias.

2 OS SUJEITOS DA DUQUE

Voltar nosso olhar para os *sujeitos escolares* nos permite surpreendê-los em seu fazer cotidiano, ora definindo e pondo em funcionamento certas estratégias de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação, ora como praticantes agindo em terrenos delimitados por outros, desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras táticas de sobrevivência em um terreno movediço e minado de incertezas (FARIA FILHO, 2002, p. 18).

O presente capítulo tem como objetivo investigar quem eram os sujeitos escolares da Duque, e, como sujeitos escolares, denomino as pessoas que estavam direta ou indiretamente ligadas ao processo educativo, embora o conceito de sujeito possa ser formulado a partir de diferentes arcabouços teóricos. Os sujeitos envolvidos no processo educativo são historicamente (re)lembrados e, de certa forma, (re)apresentados, tendo em vista que “[...] conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação” (MAGALHÃES, 2004, p. 58). A instituição e as práticas também *fabricam* os sujeitos e, nesse sentido, cabe lembrar que os diferentes sujeitos da escola são constituídos por diferentes sentidos de pertencimento, sobretudo de identidade institucional, e discursivas.

Os sujeitos se constituem nas práticas e nos discursos. Nesse sentido, Roger Chartier (1990, p. 27) afirma que as estruturas do mundo social e as categorias intelectuais e psicológicas “são construídas historicamente pelas práticas articuladas (políticas, sociais e discursivas)”. São os agentes que constituem o social e se apropriam das representações, e a representação do mundo está ligada à posição social dos indivíduos, sendo, portanto, histórica. Assim, ao olhar para as práticas necessariamente preciso ‘olhar’ para os sujeitos, pois é através da representação que os sujeitos dão sentido ao mundo. Da mesma forma, é também pela prática que os sujeitos constroem o mundo como representação.

Na elaboração da pesquisa, observei fortemente a preponderância da presença feminina nos bancos escolares, fato que possibilita iniciar abordando a temática da feminização do magistério, e prosseguir problematizando os tensionamentos cotidianos entre os sujeitos da escola e fora dela, bem como as

relações de *interdependência* e de poder implicadas e por vezes muito recorrentes na documentação.

2.1 SUJEITOS DO APRENDER: “INICIOU, POIS A ESCOLA O SEU SEGUNDO ANO LETIVO COM O BONITO NÚMERO DE 84 ALUNAS, TODAS DO SEXO FEMININO

Na Escola Complementar de Caxias, a preponderância de mulheres nos bancos escolares não é um fato incomum; a feminização do magistério é um fenômeno demonstrado em várias partes do mundo, especialmente entre o século XIX e XX. Convém lembrar que “a missão civilizatória atribuída às mulheres, tanto pela Igreja Católica quanto pela ideologia vitoriana ou pelos ideais positivistas, fez levantar e crescer o debate sobre a educação nacional, a educação das meninas em particular” (CHAMON, 2005, p. 71). O ideário preconizava que era da mulher o papel de reformar a pátria e conduzir moralmente a ordem social. O discurso no Brasil era recorrente para liberais e positivistas que viam no papel feminino a contribuição para o futuro da nação. É nesse sentido que se observa um grande número de mulheres frequentando as escolas de formação, sobretudo no século XX.

Historicamente, o ensinar tem sido uma atribuição feminina, embora, nos seus primórdios, o magistério fosse uma profissão eminentemente masculina, e a presença feminina praticamente não fosse relevante. A primeira Escola Normal foi criada em 1835, e mesmo assim os seus bancos eram frequentados pela maioria masculina.¹¹⁰ A mulher no Brasil adquiriu direito à educação escolarizada a partir de 1827, e “a participação feminina no Ensino Normal foi aumentando progressivamente durante o século XIX; [...] começa a receber um número elevado de mulheres já no início do período republicano, até tornar-se uma escola quase que exclusivamente feminina” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38).

¹¹⁰ “Durante o Império, o ensino secundário era propedêutico e destinava-se àqueles que pretendiam prosseguir os estudos em nível superior, sendo que o último não era permitido às mulheres.” (DEMARTINI E ANTUNES, 2002, p. 70). Obs.: Este texto é uma reedição do apresentado em 1993, conforme consta na referência. A reedição foi realizada pela Universidade de São Francisco, por meio do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH), na obra *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente* de 2002.

De acordo com Demartini e Antunes (1993), no período Imperial, para o sexo feminino, a Escola Normal era a única alternativa para prosseguir nos estudos, mas, até a Primeira República, os cargos administrativos, diretivos, de inspeção e técnicos eram exercidos por homens. Segundo as autoras, “a profissão docente é exercida pelas mulheres, porém, controlada pelos homens”.

Historicamente, as escolas formadoras de docentes formaram mais professoras do que professores. Há que se considerar ainda as “correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças como parte de suas funções maternas” (BRUSCHINI; AMADO 1988, p. 5), uma vez que a escola seria como uma extensão das atividades maternas, sobretudo a escola primária.

No ano de 1931, um ano após a instalação da Escola Complementar em Caxias foram abertas as inscrições para os exames de admissão, apresentando-se 42 candidatos e candidatas, mas somente 31 alunas obtiveram aprovação nos exames de admissão.

A matrícula ficou assim discriminada: primeiro ano - mediante exame de admissão, 31 alunas; mediante atestado das Complementares, 19 alunas; repetentes, 12 alunas. Total do primeiro ano: 62 alunas.

Para o segundo ano, 13 alunas foram promovidas pela Escola, 4 ouvintes, 2 alunas promovidas pelo Sevigné, 2 alunas pela Normal e uma aluna pelo São José. Portanto, para o segundo ano, 22 alunas. Os dados estão no relatório anual enviado ao Diretor Geral da Instrução Pública pela diretora Maria Amorim que, ao finalizá-lo, afirmou: *“Iniciou, pois, a Escola o seu segundo ano letivo com o bonito número de 84 alunas, todas do sexo feminino”*.¹¹¹

Cabe referir que “[...] as possibilidades de profissionalização da mulher, como regra geral, têm estado em consonância com os papéis e atributos tradicionalmente designados ao gênero feminino” (CHAMON, 2005. p. 17), sobretudo os que estão relacionados ao ensinar e diretamente implicados à natureza feminina.

De acordo com o discurso, “[...] a mulher era detentora de vasta experiência no âmbito doméstico, com amplas habilidades desenvolvidas na organização e higienização de seus lares, na ordenação dos espaços e dos tempos, e na

¹¹¹ Relatório referente ao ano de 1931, pág.20. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

disciplinarização das crianças” (CHAMON, 2005, p. 124). Isso, possivelmente, contribuiu para a consolidação do ideário que via nas mulheres seres ideais para a tarefa do ensinar. As “habilidades foram silenciadas em nome do discurso repetitivo e estereotipado da professora como segunda mãe” (CHAMON, 2005, p. 124), consolidando o discurso que estabelecia a abnegação, a vocação e a capacidade de amar as crianças como virtudes inatas às mulheres.

Nesse sentido, houve uma entrada progressiva de mulheres nas Escolas Normais que passaram a funcionar “em períodos e espaços diferenciados para cada sexo, uma vez que o ensino misto era considerado escandaloso para época”. Além de espaços diferenciados, as disciplinas do curso “eram ‘adaptadas’ para as moças que aprendiam menos matemática (ou outras matérias tidas como mais adequadas aos homens)” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38), e se dedicavam aos trabalhos manuais, à puericultura e à economia doméstica.

Em função dos espaços e currículos diferenciados, o “papel que sempre acompanhou a Escola Normal e que em determinados momentos chegou a competir com as finalidades profissionalizantes: a de escola para preparação adequada das moças para o casamento” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38), esteve presente na construção discursiva de que a Escola Normal era um local apropriado para moças de *fino trato* adquirirem uma cultura geral, noções de puericultura para cuidar dos futuros filhos enquanto *esperavam marido*.

Tendo em vista a função acima atribuída à Escola Normal, cabe então indagar quais seriam os outros motivos para a prevalência feminina no magistério a partir de um determinado contexto? Para tal, é necessário tecer considerações acerca do conceito de gênero, e estabelecer distinções entre feminização e feminilização.

Sobre o conceito e a categoria de gênero, existem algumas divergências. A categoria de gênero foi inicialmente utilizada por feministas para indicar a rejeição na utilização de termos como sexo ou diferença sexual. Contudo, são as relações entre os sexos que auxiliam o entendimento da história das mulheres e dos homens.

A categoria de gênero deve ser resultado de uma escolha cultural, que é o somatório de uma construção social e histórica confirmada pelo masculino. “[...] a ideologia dominante, que junto com a dominação de classe passava à dominação do sexo masculino sobre o feminino, vinha pela imprensa, pela escola, pela igreja, dissolvidas nas instituições políticas e sociais” (LOURO, 1986b, p. 29). A categoria

gênero deve ser utilizada para compreender uma construção cultural e não como um substituto para mulher e homem. “Seu uso designa, ou deveria fazê-lo, a dimensão inerente de uma escolha cultural e de conteúdo relacional” (HEILBORN, 1992, p. 41). Muitos são os sentidos da expressão feminização do magistério. A maioria dos autores refere feminização indicando o expressivo número de mulheres que exercem o magistério (WERLE, 2005, p. 610).

Entre os diversos autores que fazem referência a esta temática também está Michel Apple: “O magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o abandonaram. Para muitos homens, o custo de oportunidade era muito alto para permanecerem no magistério” (APPLE, 1995, p. 59). O autor analisa uma série de elementos que contribuem para a feminização, sobretudo os de caráter econômico, afirmando que há uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta, geralmente com baixos salários, e pouca qualificação.

Corroboram com os enunciados as assertivas de Elomar Tambara (1998; 2002), quando afirma que o magistério primário tornou-se coisa de mulher. Houve uma feiticização da atividade fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico. A feminização na educação teria contribuído para a feminilização, ou seja, há uma “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário. O processo ocorreu, a rigor, por uma incorporação de características feminis” (TAMBARA, 1998, p. 49). Para o autor, a incorporação da característica feminina se dá pela Escola Normal; ela é a responsável pela difusão entre a docência e o trabalho doméstico, a docência e as qualidades tidas como maternais.

Na Duque, ocorre também uma prevalência no número de mulheres frequentando os bancos escolares. Se considerarmos o período entre 1930 e 1941, frequentaram o curso 261 alunos,¹¹² no entanto, 250 são alunas e 11 são do sexo masculino. A predominância feminina está em consonância com o apresentado pelas bibliografias consultadas (WERLE, 1996, 2005; TAMBARA, 1998; CAMPOS, 2002) que apontam para o processo de feminização da profissão docente.

¹¹² Levantamento efetuado tendo por base o primeiro livro de matrículas da Escola Complementar que contém dados entre 1930 e 1944. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

Apresento um quadro demonstrativo que corrobora as afirmações feitas sobre a predominância do sexo feminino nas escolas formadoras, embora fossem as Escolas Complementares assim como as Escolas Normais destinadas a ambos os sexos. Uma possível hipótese para a predominância feminina poderia ser vista também a partir da premissa de que ensinar “ainda é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família” (BRUSCHINI; AMADO 1988, p.7). Por esse motivo, a construção discursiva de que as mulheres e não os homens estariam ‘habilitados’ para a tarefa do ensinar acabou se consolidando e, certamente, são representações estereotipadas.

Primeiras matrículas na Escola Complementar de Caxias em 1930	
Alba Marques Vianna	Lygia Costamilan Rosa
Alzerinda Almeida	Laura H. Cavalcanti
Aracy Rath de Moraes	Lorencita Santina Chiaradia
Adelina Censi	Lola Amália Stahleker
Anice Koff	Laio Prestes Soares
Clélia Andreazza	Lila H. Cavalcati
Celuta Torres	Marieta de Calazans
Consuelo Sambaquy	Norberto de Filippis
Dinorah Badia	Naura da Silva
Dulcy Cardoso	Nélson Schimitt
Eugênia Fischer	Rosalba Hyppolito
Genny Nora	Suely Ernestina Bascu
Gedy Salerno	Yvone Rossi
Ida Adélia Tronchini	Marília Mariot Niederauer
Ilka Fontana	Jandyra Guerreiro
Isaura Rossi	Genny Bertelli
Iole Imerita Festugatto	Elisa Rossi
Joanna M. Dal Ponte	Jurema Soares Ramos
Lourdes Rosa Machado	Celina Aguiar Gay
Lélia Gonçalves Porto	Cenyra Amorim
Lucita Fonseca	Maria Saraiva do Nascimento

Quadro 2: Primeiros alunos e alunas matriculados na Complementar de Caxias em 1930

Fonte: Livro de matrículas da Escola Complementar. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

As matrículas dos primeiros interessados em cursar a Escola Complementar eram 39 alunas e 3 alunos, as idades variavam entre treze e vinte e seis anos. Em

1932, do total de 42 alunos e alunas concluíram 16 novas professoras. Importante ressaltar que, “até a década de 30, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para mulher de classe média” (BRUSCHINI; AMADO 1988, p. 6).

Na formatura, em 1932, da primeira turma de alunas-mestras, não há representantes do sexo masculino. A primeira turma era composta, na sua totalidade, por mulheres, 16 alunas, que à época da formatura tinham entre quinze e vinte e dois anos.

Outro dado a ser considerado é o relacionado ao alto índice de abandono. Se tomarmos por base o ano de 1930, realizaram a matrícula 42 alunos e alunas, em 1932, e concluíram 16 alunas. Esses números apontam para índices de 62% de abandono, reprovação ou transferências. Há que se considerar ainda os 11 candidatos e candidatas inabilitados nos exames de admissão. Esses índices poderiam ser considerados altos para época? Para obtenção de respostas, seria necessário outra perspectiva analítica, mas convém sinalizar a evidência dos dados para realização de novos estudos.

As 16 alunas que concluíram em fins de 1932, realizaram uma solenidade de formatura que, à época, repercutiu positivamente na cidade, contou com a presença de várias autoridades. Na ata da solenidade, há uma profusão de assinaturas reconhecidamente de pessoas importantes para a sociedade local. Houve presença do prefeito municipal Miguel Muratore, das autoridades civis, militares e eclesiásticas, demonstrando que a formatura foi um grande acontecimento social. De acordo com ata redigida por Irma Valiera,¹¹³ secretária da escola:

Aos vinte e cinco dias do mês de março de 1933, na sede do Recreio da Juventude, foram conferidos títulos de alunas-mestras, de acordo com os artigos 110 e 111 do Regulamento do Ensino Complementar e Normal, aprovados pelo Decreto n. 4277, de 13 de março de 1929, às seguintes alunas que concluíram o curso complementar da Escola Complementar de Caxias.¹¹⁴

As primeiras alunas formadas pela Escola Complementar de Caxias eram, na sua maioria, caxienses, mas pode ser observado, no quadro abaixo, que havia

¹¹³ Irma Valieira foi secretária da Escola Complementar de Caxias e posteriormente da Normal Duque de Caxias. Formou-se aluna mestra em 1935. Faleceu em acidente aéreo em 1950.

¹¹⁴ Livro de registro de diplomas e formaturas de 1932. Acervo no I.E.E Cristóvão de Mendoza.

alunas de outras localidades, até uma argentina, filha de Marcos Fischer, Presidente da Associação dos Comerciantes de Caxias.

Importante referir, que Rosalba Hyppolito e Lygia Costamilan Rosa foram posteriormente diretoras da Escola Normal Duque de Caxias. Rosalba Hyppolito permaneceu na direção de 1943 a 1953 e Ligia Costamilan Rosa de 1953 a 1960.

Primeiras alunas formadas em 1932, com a nota plenamente		
1º	Consuelo Sambaquy – 18 anos	Caxias do Sul
2º	Dulci Cardoso – 16 anos	São Francisco de Paula
3º	Eugenia Fischer - 17 anos	Buenos Aires
4º	Isaura Rossi – 15 anos	Caxias do Sul
5º	Lulia Peixoto Oliveira – 17 anos	Caxias do Sul
6º	Lygia Costamilan Rosa - 20 anos	Caxias do Sul
7º	Lourdes Machado – 17 anos	Garibaldi
8º	Rosalba Hyppolito -22 anos	Caxias do Sul
Com a nota simplesmente		
1º	Anice Koeff – 18anos	Caxias do Sul
2º	Ilka Fontana – 15 anos	Flores da Cunha
3º	Iole Festugato- 17 anos	Caxias do Sul
4º	Jurema Ramos- 20 anos	São Francisco de Paula
5º	Laurencita R. Chiaradia- 21 anos	Caxias do Sul
6º	Loanda de Calasans -19 anos	Santa Maria
7º	Suely Bascú -18 anos	Caxias do Sul
8º	Yone Rossi -15 anos	Caxias do Sul

Quadro 3: Primeiras alunas formadas em 1932 pela Complementar de Caxias

Fonte: Livro ata conclusão de curso. Acervo depositado no Instituto Estadual Cristóvão de Mendoza.

A primeira turma concluinte de complementaristas da cidade de Caxias organizou uma celebração para comemorar término dos estudos. A formatura revestiu-se de grande solenidade, e nesse sentido, vale lembrar Flávia Werle (2005, p. 3) ao referenciar que:

Uma formatura é um importante momento no funcionamento das instituições escolares, destacada referência por comprovar os atos pedagógicos de sucesso processados em seu interior. Ela é o momento final de um processo de formação, significando uma graduação, um avanço reconhecido publicamente na escala de escolaridade, que diferencia os que a obtiveram das demais pessoas e que no caso de cursos de formação profissional, marca uma prerrogativa de trabalho.

Certamente havia uma possibilidade de trabalho, no entanto, muitas já atuavam como professoras leigas, e a formação, supostamente, teria colaborado no aperfeiçoamento profissional das professoras que já atuavam.

As novas alunas mestras que ainda não lecionavam também tiveram a possibilidade de iniciarem no magistério, como auxiliares de ensino, fato evidenciado em correspondência endereçada à Diretora do Colégio Elementar de Caxias,¹¹⁵ solicitando o envio de certidões, a fim de dar andamento aos pedidos de efetividade das alunas-mestras que exerceram a função de auxiliares de ensino.

No entanto, a Diretora do Colégio Elementar de Caxias deveria observar o Decreto nº 3.898, de 4 de outubro de 1927, e informar na certidão e não no atestado se as auxiliares de ensino fizeram as preleções semanais regulares, se revelaram qualidades úteis ao magistério, esclarecendo a dedicação, a proficiência, habilidade e paciência, se haviam tido faltas, se fizeram o uso da tolerância do quarto de horas. Enfim se possuíam “atributos e vocação” para o exercício do magistério, corroborando a idéia e, com isso, reforçando o discurso de que as mulheres são “vocacionadas” para uma nobre missão: a de ensinar as primeiras letras.

E nesse sentido, a própria representação da missão e da abnegação era construída entre as complementaristas, fato evidenciado em matéria veiculada em 1933, no jornal Centelha, informativo da Escola Complementar de Caxias:

[...] Após, receberem os diplomas, as 16 professoras prometeram sob juramento desempenharem, com verdadeiro amor e abnegação, a nobre missão que se dedicaram e conservarem sempre presente ao espírito a responsabilidade e a grandeza de sua tarefa [...].¹¹⁶

Podemos observar no quadro abaixo que, nos cinco anos posteriores, a constante feminina predominante na primeira turma em 1932 continuou prevalecendo.

¹¹⁵ Circular sob o n. 6.205, enviada em 31 de dezembro de 1930, pelo Diretor Geral da Instrução Pública. (Arquivo de Correspondências recebidas pelo Colégio Elementar de Caxias “José Bonifácio”. Acervo no I.E.E. Cristóvão de Mendoza).

¹¹⁶ Jornal Centelha, ano II, n.1, p.4. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

Alunas e alunos concluintes entre 1933 e 1937, pela Escola Complementar de Caxias	
Turma de 1933	
	Lisette Mascarello
Adélia Ida Tronchini	Maria Rosária Donatelli
Armando Chiamulera	Maria de Lourdes Mendes
Benilda Ramos Oliveira	Noemia E. Maria Sartori
Célia Ribeiro Mendes	Turma de 1936
Cipriano Carminatti	Albertina Cibelli
Clary Bracagioli	Adelina Tedesco
Cláudia Sartori	Antonieta De Boni
Joanna M. Dal Pont	Carmen Maria Piccoli
Leonor Mocelin	Célia Maria Dal Pont
Lola A. Stahlecker	Celina Veronese
Marcelina D'Andréa	Elvira Santa Generali
Maria Sartori	Eris Carvalho Netto
Rosa G. Lodi	Herminia Fonseca
Rosália Horn	Ilda Veronese
Sívia Giacconi	José Adolpho Sauthier
Sonia Guimarães	Mafalda Rech
Sylvia Amoretti	Nayr Ramos
Turma de 1934	
	Natalina Antonioli Clamer
Cenira Alves Velho	Nair Maria Bertelli
Clélia Triches	Nelly Ramos Lepage
Éclair Rossi	Nélson Coelho
Elaine Juchen	Wileica Tatiana Valdez
Elisa Cássio	Yedda Elisa Schimitt
Elzaidh Ramos	Zulema Bertha Abbot
Geny Gecemina Bertelli	Turma de 1937
Hugo Daros	Ademira Tagliari
Ilza Maria Zugno	Alba Marques Vianna
José Osvaldo Velho	Angelina Zanettini
Maria de Lourdes Menezes	Clarice Meine Falcão
Nair Vitoria Lunardi	Célia Villasbôas
Olga Ramos de Oliveira	Elza Saldanha Souto
Quintino Tesser	Elvira Rosa
Vanda Albertina Giacconi	Gema Comin Pesca
Wanda Luiza Zanelato	Haydée Anna Davi
Zuleica M. Travassos	Ivanyr Euclínia Marchioro
Yolanda Trieste Zanelatto	Isolda Alda Pauletti
Turma de 1935	
	Julieta Neves
Adelaide Correa Rosa	Laudelina Chiaradia
Amneris Medusa Varnieri	Leloyr Maria Luchese
Doroty Ferreira Borges	Lola Carmen Rossi
Emérta Moreira	Maria Dal Conte
Fandila Maria Reginato	Maria Júlia Fedrizzi
Irma Valiera	Mario Cristino Cardoso Ramos
Ivanize Lisbôa	Odija Gedeão Koeche
Ir. Maria Idalina Barater	Valentina Walter
Ir. Maria Jacomini Veronese	Yolanda Baldisserotto
Lydia Lurdes Giordani	

Quadro 4: Alunas e alunos concluintes, entre os anos de 1933 e 1937, pela Complementar de Caxias
Fonte: Livro ata conclusão de curso e de correspondências expedidas. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Entre os anos de 1933 a 1937, nas turmas de concluintes da Escola Complementar, os dados demonstram o que é apontado pela historiografia: para um total de 90 concluintes, apenas sete homens.

A Escola Complementar transformou-se em uma oportunidade de continuação dos estudos para muitas jovens, pois, além de servir as que iriam lecionar posteriormente, servia “[...] àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento” (BRUSCHINI, AMADO 1988, p.5).

A primeira turma, ao concluir em 1932, elaborou um quadro composto pelas alunas, professores e autoridades políticas cujo objetivo era guardar a imagem do grupo que se desfez e, ao fazê-lo, o quadro adquiria o status de monumento. Com relação à questão da monumentalidade, “o monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) [...]” (LE GOFF, 1996, p. 536). O primeiro quadro de formatura da Complementar tem uma disposição formal, além das alunas concluintes, das professoras e professores do curso, da Diretora Maria Amorim, vê-se a fotografia do Intendente Thomaz Beltrão de Queiroz, falecido em 1930, aí presente em homenagem póstuma. Tal homenagem possivelmente foi oferecida a ele como forma de agradecimento pelo fato de ter articulado em prol da instalação da Escola em Caxias. O Prefeito à época da formatura, Miguel Muratore, também foi agraciado no quadro.

Ao observar o quadro, é possível argumentar no sentido de que: “[...] Appreciar uma fotografia é sempre um momento de prazer [...]. Várias vezes nos vemos tomados pelo prazer de vaguear o olhar em imagens que não possuem qualquer marca de nossa presença (VIDAL; ABDALA, 2005b, p. 1). Não esgoto a possibilidade de contemplação estética e, ao parafrasear Diana Vidal e Rachel Abdala (2005b), utilizo a fotografia para reconhecer o real e contemplar a possibilidade de visualizar o passado e os outros nas suas nuances de verdade. Nessa perspectiva, vale lembrar Peter Burke ao afirmar que:

As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim, visões contemporâneas daquele mundo [...] O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante [...]) Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais [...] No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir (BURKE, 2004, p. 236-238).

No registro abaixo, referente ao quadro com as imagens das primeiras formandas, observo detalhes significativos, como por exemplo a distribuição das fotos, as homenagens e principalmente, na parte central do quadro, a representação através da pintura do mestre divinizado, puro praticamente angelical.



Figura 1: Primeiras alunas formadas em 1932 pela Complementar de Caxias

Fonte: Álbum da Escola Complementar de Caxias e Normal Duque de Caxias. Depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Até o momento, não obtive informações sobre o paradeiro do quadro. As minhas hipóteses até então foram descartadas: ele supostamente deveria estar no espaço em que a escola permaneceu de 1936 até 1961, porém, não está; outra possibilidade é a de que poderia ter vindo, após 1961, para as dependências do Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza e da Duque, assim como outros quadros de anos posteriores e que não existem mais, embora haja registros da “passagem” deles pela Escola. No entanto, hoje só resta o registro fotográfico. Assevero que na escola não foram criados, para os quadros de formatura, os

[...] lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não naturais. É por isso a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados

nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva (NORA, 1993, p. 13).

A forma como as fotos estão dispostas no quadro de formatura segue um critério curioso. Após observação ao longo da investigação, identifiquei que as alunas que obtiveram a nota de simplesmente estão à esquerda. A nota *de simplesmente* significava que as alunas realizaram exames de segunda época, já que não tinham obtido a nota mínima de aprovação. As notas das oito alunas à esquerda, que variam de 4,0 até 5,5, faz supor que a nota plena seria 6,0. Já as oito alunas dispostas à direita estão as que não realizaram os exames de segunda época por apresentarem um resultado satisfatório, pois as notas referidas variam entre 6,0 a 8,2.

A ordenação apresentada no quadro de formatura revela “diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 2008, p. 57). A escola dividiu “internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 2008, p. 57). Concluo, por essa ótica, que um modelo de classificação e de ordenamento foi posto em prática na primeira turma de formandas visualizada no quadro: posicionadas à direita estão as supostas alunas ‘estudiosas’ e merecedoras dessa posição, pois obtiveram as melhores notas; as alunas posicionadas à esquerda do quadro são as que, supostamente, obtiveram as menores notas de aproveitamento, o que produziu a diferença e a classificação.

A escola historicamente produz diferenças; desde os seus primórdios “separou adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres” foi [...] concebida para receber alguns - mas não todos” (LOURO, 2008, p. 57).

Em 1943, o nome de Escola Complementar desaparece para dar lugar ao de Escola Normal, em conformidade com o Decreto n. 810, de junho de 1943. No

entanto, convém lembrar que, nesse ano, por orientações de cunho nacionalista, as escolas deveriam adotar nomes de brasileiros que se destacaram em algum âmbito.

Um ofício enviado em 12 de julho de 1943, pela Diretora da Escola Normal, Rosalba Hyppolito e endereçado ao Secretário da Educação e Cultura J.P. Coelho, solicitava a escolha entre os nomes Dom Pedro II e Duque de Caxias. Posteriormente um fonograma enviado em 27 de julho agradecia ao Secretário a escolha do nome. Vale referir que é sob os auspícios de J.P. Coelho que mecanismos foram instaurados para efetivar a política de nacionalização do ensino no Estado.

Como resultado de medidas para expansão do sistema de ensino e desenvolvimento da política educacional, o regime ginásial foi instalado em 1943, na Escola Normal Duque de Caxias, certamente atendendo às premissas das Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema, por estarem associadas ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que permaneceu como Ministro da Educação de 1934 a 1945.

Cabe lembrar que as Leis Orgânicas eram outorgadas por Getúlio Vargas, sobretudo no período conhecido como Estado Novo (1937-1945), caracterizando-se por ter uma forte conotação ditatorial autoritária, resultado de um golpe político-militar que centralizou o poder nas mãos do presidente e ganhou legalidade com a outorga da Constituição de 1937. Por meio dela, o poder Executivo consolidou-se como poder hegemônico, sobrepondo-se ao Legislativo e ao Judiciário, motivo pelo qual muitas arbitrariedades foram cometidas em diversos aspectos como, por exemplo, o controle dos meios de comunicação, a perseguição e tortura dos opositores do governo, as decretações de estado de emergência, a suspensão dos direitos civis, dentre tantos.

No entanto, o Estado Novo, apesar de centralizador e autoritário, apresentou, no que tange à educação, um aspecto modernizador, pois Getúlio Vargas objetivava estabelecer um Estado forte e intervencionista e, para concretizá-lo, era necessário modernizar as estruturas administrativas. É neste período que as primeiras universidades brasileiras são criadas e que expandiu-se no país o ensino básico e secundário.

A turma de 1944 foi à última que cursou sob o regime complementar de três anos. As turmas posteriores passaram a ser a primeira série ginásial. Os alunos e alunas que cursavam o segundo e o terceiro ano no regime complementar concluíram neste mesmo regime.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro 1946, foi mantida a ligação entre os cursos de Formação de professores Primários e Ginásial.¹¹⁷ Porém, só em 15 de março de 1947, começou a funcionar o Curso de formação de Professores Primários da Escola Duque. Em 1949, a primeira turma era composta por treze novas professoras, *aptas a exercer o magistério*, observando-se, mais uma vez, a prevalência feminina.¹¹⁸

Formandas da primeira turma do Curso de Formação de Professores Primários em 1949
Erone Antonietta Fedrizzi
Eunice Maria Amoretti Zanonni
Ignez Cecchini
Iracema de Lourdes Amoretti
Irany Maria Boff
Irani Maria Frota
Léa Octávia Franzoi
Lorena Rodrigues Magdaleno
Lourdes Marchioro de Oliveira
Nelly Maria Alessandrini
Therezinha Lourdes Pezzi
Therezinha Myrtha Negrini
Zília Soledade Lozano Garcia

Quadro 5: Formandas da primeira turma do Curso de Formação de Professores Primários em 1949
Fonte: Livro de matrículas. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Em 1954, as alunas da terceira série do Curso de Formação de Professores Primários compuseram o Hino da Escola Normal Duque de Caxias, letra de Edith Bortolini e Música de Lena Maria Meregalli, auxiliadas pelas professoras de Música, Português e Sociologia Educacional.

117 Na ata n. 8 do livro de Atas de Conclusão de Curso de 1949 até 1956 consta “[...] de acordo com o Decreto Estadual de n. 2.329 de 15 de março de 1947, no seu artigo nono, combinado com o Artigo n. 36 da Lei Orgânica do Ensino Normal n. 8.530, de 2 de janeiro 1946, constataram-se os seguintes resultados [...]”. (segue nomes e médias obtidas das concluintes).

Hino da Escola Normal Duque de Caxias.

Sobre os livros ansiosas buscamos
 A vitória do bem sobre o mal
 Luz nas trevas espalhar nós juramos
 Verdes louros colher esperamos
 Estudantes da Escola Normal
 Espelhando nas faces ventura
 Sorridentes na luta mais dura
 Caminhamos na senda do bem
 Orgulhosas da escola em que estamos
 Livremente ao estudo voltamos
 A pujança que a vida contém

Nunca pois com um erro manchemos
 O conceito que sempre tivemos
 Resolutas buscando a vitória
 Mas se a dita nos for favorável
 Apoiadas no esforço incansável
 Levaremos Caxias à glória.

As letras iniciais formam um acróstico, *salve escola normal*, e posso depreender que o hino evoca a representação que as normalistas atribuíam à Escola e a suas próprias identidades profissionais. E, nesse sentido, convém salientar que a forte identidade institucional é assumida pelas alunas que estudavam na instituição, bem como os valores interiorizados que contribuía para a construção das representações acerca do ser professora e, em alguns poucos casos, do ser professor.

Relembro que as representações são históricas e pensadas conforme os interesses do grupo que as forjam. É pertinente lembrar que “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p.17). Quais seriam os interesses? Quem era o grupo? “Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 2002, p. 17). No caso do hino à Escola, ele seria entoado pelo grupo de alunas normalistas e, portanto, refletia a representação construída acerca de muitos elementos implicados na “nobre missão” das futuras professoras.

Roger Chartier (1991) corrobora essas afirmações ao referir que a representação é o social ordenado e classificado a partir de posições dos agentes articulados. De acordo com a representação, elas, normalistas estão articuladas em

combater o mal com os estudos, elas são a luz que combatem as trevas da ignorância.

Outro aspecto interessante está relacionado à questão de gênero. Na letra do hino observo a não neutralidade de gênero, prevalecendo o feminino, pois lê-se: “[...] elas estão *orgulhosas* da escola em que estudam, são *resolutas* na busca pela vitória, *apoiadas* no esforço incansável [...]”.

Vale referir que, nos registros depositados no acervo, só encontrei referência ao ano de criação e as autoras. Até o momento não localizei registro escrito do hino, embora, algumas normalistas da época, mesmo após tantos anos, ainda recordem e cantem.

Eliane Menegassi Chiapin, normalista e posteriormente professora da Escola, cantou e registrou por escrito. No entanto, é importante ressaltar que anteriormente a Escola Complementar tinha seu hino, havendo indícios de sua existência já em 1933, por ocasião da primeira formatura das concluintes de 1932, no jornal Centelha, órgão da Escola Complementar: “[...] fizeram cerimoniosa recepção às alunas mestras, que logo entoaram o “Hino da Escola Complementar. Após, receberem os diplomas [...]”.¹¹⁹

2.1.1 Complementaristas e normalistas “[...] minhas alunas, todas elas moças da melhor sociedade caxiense”¹²⁰

Ao escrever para o Diretor da Escola Normal de Belo Horizonte, em 1931, a Diretora da Escola Complementar de Caxias, Maria Amorim, referiu-se às alunas como sendo “*moças da melhor sociedade caxiense.*”

Apesar dos indícios, não me é possível afirmar sobre o poder aquisitivo dos alunos e alunas, no entanto certamente havia filhas e filhos de pessoas com um certo prestígio social e econômico.

¹¹⁹ Jornal Centelha, ano II, n. 1, p. 4. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

¹²⁰ Livro de correspondências expedidas, ofício n. 48, de 5 de outubro de 1931. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

Dentre os alunos da primeira turma estava Eugênia Fischer, nascida em Buenos Aires, filha de Marcos Fischer, Presidente da Associação de Comerciantes da cidade. Marcos Fischer possuía uma casa comercial e, de acordo com levantamentos preliminares, era judeu e mudou-se para Porto Alegre possivelmente entre as décadas de 30 e 40.

A aluna da primeira turma, Marília Marriot Niederauer, filha de Demétrio Niederauer conhecido advogado e jornalista, natural de Santa Maria, foi professor da Escola Complementar e posterior Normal Duque de Caxias. Outras alunas eram filhas de funcionários da estrutura pública da cidade.

Rosalba Hyppolito era filha de Caetano Hyppolito e, possivelmente, em 1912, era alferes,¹²¹ conforme Diário Oficial da União. Algumas alunas pertenciam a famílias que sabidamente possuíam um certo poder aquisitivo. Convém assinalar, os estudos de Flávia Obino Corrêa Werle (2005a), relacionados às Escolas Complementares privadas. Ela afirma que “As Escolas Complementares no Rio Grande do Sul foram predominantemente um espaço de formação da elite feminina da região” (WERLE, 2005, p. 621). A autora prossegue referenciando o Colégio Sevigné que educava meninas dentro de um paradigma administrativo de caráter religioso baseado no controle e na disciplina. Nas escolas privadas havia a possibilidade do internato e do semi-internato, diferentemente da complementar de caráter público.

Vem ao encontro dos estudos de Beatriz Daudt Fischer (2005) quando afirma que “[...] em meados do século XX, com a expansão da escola pública no Brasil, amplia-se o número de instituições dedicadas à preparação do magistério, constituído basicamente de moças da classe média” (FISCHER, 2005, p. 324), o que permite concluir que, possivelmente, a maioria das alunas e alunos da Complementar de Caxias pertenciam à classe média.

¹²¹ Conforme Diário Oficial da União de 11 de maio de 1912, p. 7, Seção 1. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1798237/dou-secao-1-11-05-1912-pg-7>>. Acesso em: 10 set. 2010.

2.2 SUJEITOS DO ENSINAR: AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES

A representação do ser professor foi descrita por uma aluna do segundo ano da Complementar e veiculada ao Jornal da escola¹²² em 1932:

O professor exerce nos tempos modernos uma ação poderosa na formação das novas gerações. Essa ação é muito complexa e delicada e exigem do professor muitas condições difíceis de preencher. É necessário para ser um educador perfeito ter saúde, moral exemplar, e digno procedimento na sociedade, possuir um preparo sólido intelectual, uma constante cultura profissional. [...] Essas qualidades devem ser aliadas ao amor do educando, à prática e ao interesse pela obra educativa. O papel do educador é de preparar os assuntos e dirigir a atenção da criança na observação, decomposição, experiência, recomposição e comprovação. O aluno é que deve agir. [...] O professor apenas deve servir-lhe de guia ajudando-o a vencer as dificuldades que se lhe apresentem, deve provocar o interesse, não observar pela criança, não dar conclusões e não pensar por ela. Além disso, deve conhecer o aluno anatomicamente, fisiologicamente e psiquicamente. Estes são os principais requisitos que devemos procurar preencher, se quisermos ser verdadeiros educadores modernos.

Os primeiros professores presentes na solenidade de instalação, e empossados pelo inspetor escolar Alfredo Aveline, em 15 de junho de 1930, foram: Demétrio Niederauer, Cristina Queiroz, Adyr Lima Ribeiro, Dario Granja Sant'Anna e Dina Luz Paranhos. No dia 26 de junho de 1930, apresentou-se para cadeira de música a professora Edith Balthar.

122 O Jornal Centelha, é um dos três títulos de periódicos escolares que circularam na Escola. A matéria tem como título O Educador, e está veiculada no n. 2, p. 4, de 26 de maio de 1932, assinada pela complementarista do segundo ano, Benilda Ramos. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.



Figura 2: Primeiros professores da Complementar de Caxias -década de 1930

Fonte: Álbum da Escola Complementar de Caxias e Normal Duque de Caxias. Acervo depositado no Instituto Estadual Cristóvão de Mendoza.

Na fotografia aparecem da esquerda para direita, na parte superior, a Diretora Maria Amorim (1), a primeira dama (2) e o Prefeito Miguel Muratore (3); logo abaixo, Demétrio Niederauer (4), bem próximo a ele está Dina Luz Paranhos (5), em frente à Maria Amorim está Christina Queiroz Prestes (6). Até o presente momento não encontrei outras fontes que possam identificar as outras professoras. Poderiam ser, Noemia Betiol, Ida Godinho e Odithe Silla Gazzola.

Possivelmente a fotografia foi tirada no antigo Centro Republicano Júlio de Castilhos, à época localizado na Rua Júlio de Castilhos, primeira sede da Escola, em 1930, ou ainda há a possibilidade de ter sido tirada em março de 1931, quando a Escola mudou-se, de forma provisória, para a Rua Pinheiro Machado, ocupando dois prédios reformados para atender o crescente número de alunos.

De acordo com a Diretora Maria Amorim, e de acordo com a apropriação do discurso vigente, afirmou: “Oferece o novo prédio as condições necessárias de higiene, espaço, ar e luz abundante, em todas as salas, e um bom terreno preparado para jogos e exercícios ginásticos”.¹²³ A Diretora prossegue enaltecendo e agradecendo os esforços empreendidos pela prefeitura de Caxias, sobretudo pelo prefeito Miguel Muratore, “por sua boa vontade, esforços e recursos pecuniários disponibilizados”.

O quadro abaixo foi elaborado tomando por base relatórios anuais e documentação produzida na instituição. Os comentários em itálico foram escritos pela diretora Maria Amorim acerca dos professores e registrado em livro de correspondência anual expedida ao Diretor Geral da instrução Pública, como prática avaliativa.

Primeiros professores no início da década de 1930 e considerações sobre a vida funcional	
Maria Amorim	Diretora e professora de Matemática, durante o ano de 1931 ministrou a cadeira de Pedagogia, <i>por não ter docente que a aceitasse. Teve duas faltas durante o ano.</i> Em 1932 ministrou Prática pedagógica para o 2º e 3º anos. E diz ter que substituir os professores em licença e faltas, além do encargo da direção e do serviço da secretaria, realizado fora do horário de expediente.
Demétrio Niederauer	Em 1931, teve a seu cargo as cadeiras de Ciências e Educação Cívica. <i>Não é um especialista de sua cadeira, tem dificuldades em ministrar certos conhecimentos de Física e Botânica. Entretanto estuda a matéria, e vai fazendo o possível para bem desempenhar a parte que lhe coube. Faltou quinze dias por motivo de doença.</i> Convém lembrar que, no ano de 1930, assumiu provisoriamente as cadeiras de francês, história e ciências.
	No ano de 1931, ministrou Português e Economia Doméstica; <i>é pontual e assídua, tem muito critério na correção de provas de</i>

¹²³ Ofício enviado em 20 de março de 1930 para o Diretor Geral da Instrução Pública pela Diretora Maria Amorim, registrado no livro de correspondências expedidas, p. 8. Acervo no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

Christina Queiroz Prestes	<i>sabatina, ressentida-se de mais preparo e erudição na difícil cadeira que rege. É, porém, a única que se tem animado aceitá-la. Não teve nenhuma falta.</i>
Odithe Silla	<i>Assumiu em 2 de março de 1931, sendo-lhe designada as cadeiras de Geografia e História. É estudiosa e entusiasta por suas cadeiras, principalmente por História; teve dificuldades nos primeiros meses por falta de prática, mas não mediu sacrifícios pecuniários e adquiriu uma biblioteca especializada dessas matérias, melhorando bastante nos últimos meses. É uma das professoras que mais promete, principalmente se puder ficar unicamente com História. Não é muito pontual.</i>
Noemia Bettiol	<i>Docente, normalista, designada para a cadeira de Matemática, assumiu também a de Educação Física, após a dispensa da professora contratada. Apesar de muito jovem e sem experiência mostrou-se dedicada e trabalhadora, impondo-se perante os alunos e mantendo a disciplina em suas aulas. Deixa-se guiar com modéstia pela direção, sem pretensão de normalista, não tomando medida alguma sem consultar. É pontual, mas teve 11 faltas, por motivos de doença, creio ter estranhado o clima.</i>
Julieta Medeiros	<i>Normalista, assumiu em 1º de abril de 1931, sendo-lhe designada à cadeira de Pedagogia e a regência da classe infantil. Não ficou contente com a cadeira que lhe coube e, após uma única lição, abandonou o cargo repentinamente sem avisar mesmo a direção, foi dispensada em 23 de abril de 1931.</i>
Adyr Ribeiro	<i>Contratada para a cadeira de Educação Física, em Junho de 1930, foi dispensada em 23 de abril de 1931. Esteve quase sempre em licença ou em faltas devido ao seu estado de saúde, não podia ser professora de Educação Física que exige organismo resistente.</i>
Edith Balthar	<i>Contratada para cadeira de Música, é competente na sua especialidade, trabalhadora e assídua, entretanto, falta-lhe o senso pedagógico da professora, é muito nervosa e excitável, não tem bastante critério no julgamento de provas, deixando-se levar por simpatias, não mantém a disciplina em suas aulas nem obriga os seus alunos ao estudo e aplicação de sua matéria, diz não voltar mais.</i>
	<i>Contratado para o ensino do desenho, continuou a reger essa cadeira por todo o ano obtendo um aumento nos seus vencimentos. É competente no desenho geométrico, entretanto, deixa a desejar nas outras partes do programa. Não tem especialização na matéria, só</i>

Dr. Dario Granja Sant' Anna	<i>está bem dentro do desenho profissional de engenheiro. Seria muito melhor que lhe pudesse dar outra cadeira, como Matemática ou Física, deixando desenho para uma aluna da Escola Normal, recomendada pela professora dessa cadeira. Entretanto é um professor que se faz estimar pela gentileza com as alunas, distinção de maneiras para com seus colegas e diretora e, na falta de professor especializado, sempre é o melhor que a Escola pode ter em Caxias. Teve 4 faltas durante o ano.</i>
Dina da Luz Paranhos No relatório de 1932, a diretora novamente solicita aumento nos vencimentos, pois continua recebendo (110\$000).	<i>Contratada para trabalhos manuais, e exercendo a mesma cadeira no Elementar, é pontual e assídua, não teve nenhuma falta durante o ano. Queixa-se do trabalho demasiado, e da pouca gratificação (110\$000) por estar acumulando. Era justo que se lhe aumentasse a gratificação no próximo ano, visto ficar com 3 cursos para lecionar. A exposição de trabalhos deste ano esteve muito boa, merecendo elogiosas referências dos jornais. Apresentou 354 trabalhos de diversas espécies, o que prova a sua dedicação levando em conta o pequeno número de alunos.</i>
Alberto Costet de Mascheville	<i>Foi contratado em 23 de abril de 1931, para lecionar Francês, com o ordenado de (300\$000). É pontual e assíduo, não faltou em nenhuma lição durante o ano, conhece bem o idioma francês, visto ser francês nato, entretanto, teve dificuldades, por não ter a prática pedagógica, nunca fora professor de línguas, mas sim de Música, foi preciso que a diretora assistisse todas as aulas do 1º ano, e algumas 'do 2º, orientando o ensino, dando o método a seguir e mantendo a disciplina em aula. Os alunos aproveitaram bastante, principalmente na pronúncia, notando-se a maioria com muita dicção. Espero que seja muito melhor professor no próximo ano com a prática que já adquiriu e com sua boa vontade.</i> (Só permaneceu na Escola durante o ano de 1931.)
Wanda Falcão Maia	<i>Professora efetiva adida ao elementar, servindo na Complementar onde rege a classe infantil anexa, teve 5 faltas durante ano, e entrou algumas vezes na ¼ de hora de tolerância.</i>
Ida Godino	<i>Nomeada para cadeira de Francês, após exoneração do Professor Mascheville. Embora não seja especializada em Francês, pois não tem preparo suficiente para lecionar pelo método direto, isto é, não fala esta língua. Bastante zelosa de sua cadeira e exigente, não gozou da simpatia das alunas. Prestou ótimo auxílio na organização</i>

	<i>da biblioteca.</i>
Matheus de Calazans	Contratado pelo Círculo de Pais e Professores, <i>para reger a cadeira de música, abandonada desde o começo do ano, é competente e dedicado, recebe apenas (100\$000), ficaria muito satisfeita a direção se pudesse contar com esse professor no quadro dos seus professores efetivos.</i>
Dina Braghirolli	Contratada para reger a cadeira de Música, assumiu em 10 de julho de 1933. <i>É uma professora competente, basta dizer-se que é formada pelo nosso excelente Conservatório; mas não se mostrou dedicada como o seu antecessor, pois diversas vezes reclamava o número de aulas (9 por semana), coisa que nenhum professor fez até o presente. Não sei si por certo ressentimento de saber que a direção trabalhara pela nomeação de outro candidato, foi sempre pouco expansiva, guardando uma atitude de reserva.</i>
Rosalba Hyppolitto No relatório de 1933, a Diretora Maria Amorim acrescenta que é uma aluna que honrará sempre a escola de Caxias que lhe conferiu o diploma de aluna- mestra	Aluna-mestra auxiliar, nomeada em 2 de maio de 1933. Assumiu o exercício do seu cargo em 15 de junho, <i>é delicadíssima no trato com as criancinhas, para quem demonstra verdadeiro carinho. Tem muito gosto pelos métodos modernos. Faz gosto vê-la na classe, entre o bando garrulo dos pequeninos, fiscalizando os jogos educativos, guiando suas atividades manuais, dando-lhes rudimentos da escrita e leitura pelos processos mais interessantes. [...] aplicou exercícios calistênicos por meio da ginástica historiada. Foi assídua e pontual. Na Semana da Raça apresentou números de jogos e bailados.</i>
Laurencita Chiaradia Novamente a Diretora afirma que: <i>também é uma aluna desta escola que bastante saberá honrá-la, progredindo rapidamente em sua carreira.</i>	Aluna-mestra auxiliar nomeada a 10 de junho de 1933, assumiu seu cargo em 10 de julho de 1933, com exercício na Classe Infantil, anexa à Complementar. <i>Coube-lhes os alunos mais adiantados, 2º e 3º anos elementares. No festival oferecido aos pais pela Classe Infantil muito trabalhou. Desenvolveu um lindo projeto “Árvore de Natal”, projeto em cujo desenvolvimento tiveram a ocasião de estudar a história da Palestina e Ásia, a era cristã, bem como variadíssimos trabalhos para enfeite da árvore e modelagem para o presépio.</i>

Quadro 6: Primeiros professores da Escola no início da década de 1930

Fontes: Livro de correspondência expedida. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Com a profusão de dados apresentados no quadro acima, há uma série de possibilidades para análise, como, por exemplo, os métodos e conteúdos, as qualidades ressaltadas para o exercício do magistério e a formação específica para tal.

Considero oportuno assinalar que os professores com formação específica para lecionar, nos primórdios da escola, eram poucos, e trabalhavam em áreas diferentes de sua formação inicial. Entre os 17 professores apresentados, somente duas normalistas, sendo que uma delas, Julieta Medeiros, permaneceu na escola por 21 dias como professora, e Noemia Bettiol, “deixou-se guiar com modéstia pela direção sem pretensão de normalista.” Esta afirmação oferece indícios sobre o *status* de ter cursado a Escola Normal, no entanto, apesar de tê-la cursado, a referida normalista era despretensiosa, diferente de outras normalistas, em conformidade, portanto, com a representação da Diretora acerca do significado. Cabe lembrar que “na maior parte dos estados brasileiros instaurou-se um modelo dual para formação de professores primários, que colocava as Escolas Normais num nível mais elevado” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 40). Há que se considerar, ainda, que, além da formação na escola normal e na complementar, havia os professores sem formação específica, os professores leigos, o que certamente garantia às normalistas um lugar de distinção.

A professora Dina Braghirolli era formada pelo Conservatório de Música, mas, apesar da sua formação, “diversas vezes reclamava do número de aulas (9 por semana), coisa que nenhum professor fez até o momento”.

Os professores Demétrio Niederauer e Dario Granja Sant’Anna eram profissionais liberais. Demétrio era advogado e jornalista, e Dario, engenheiro. Vale referir que, geralmente, nos documentos produzidos pela instituição, em diferentes anos, havia a deferência da partícula Dr., identificando-os como doutores, quer seja nos documentos rotineiros, atas e relatórios produzidos pela instituição.

Alberto Costet Mascheville, certamente era Albert Raymund Costet Mascheville. “[...] conhece bem o idioma francês, visto ser francês nato, entretanto, teve dificuldades, por não ter a prática pedagógica, nunca fora professor de línguas mas sim de Música.” Vale referir que o Hino Maçônico Brasileiro, cujo nome simbólico era Guatimozin, foi escrito por Dom Pedro I, e sua música foi composta posteriormente por Alberto Costet de Mascheville. Muitos são os dados biográficos

do professor, geralmente ligados ao esoterismo,¹²⁴ era músico, violinista, e apresentava-se em concertos na França, antes da vinda, em 1910, para a Argentina e após para o Brasil.

No entanto, e de acordo com a *representação* construída pela Diretora, de modo geral, todos tinham aspectos positivos e negativos a serem ressaltados, inclusive a humildade da normalista. Até o presente momento não posso afirmar se os dados enviados à Instrução Pública eram do conhecimento dos professores.

Além dos professores, os relatórios continham informações sobre Carolina dos Santos, *porteira servente, cumpridora dos seus deveres, mas um tanto prejudicada pela sua saúde, teve 6 faltas e uma licença. Não morou no edifício da Escola por não lhe agradarem os cômodos que lhe cedi.*

Constam também informações sobre Irma Valiera,¹²⁵ “secretária zeladora, ótima auxiliar desta direção, trabalhadora infatigável, para quem não há dificuldade nem impossível para bem servir a escola”.

A avaliação personalizada poderia colocar o professor ou a professora sob uma vigilância permanente, mas, apesar da afirmação da Diretora Maria Amorim de que [...] contrastava bastante com a inalterável cordialidade e edificante harmonia sempre reinante entre o professorado e a direção,¹²⁶ posso considerar que havia situações de conflito, principalmente por tratar-se de relações de *interdependência* e de poder que acabaram perpassando a prática do envio anual do relatório, pois considero que este tipo de documento avaliativo, dos sujeitos da escola, poderia caracterizar uma prática hierarquizante e controladora.

A apreciação individual dos professores e funcionários continuou como prática recorrente. Localizei, posteriormente, outro relatório que fora enviado, em 8 de agosto de 1941, pela Diretora Rosalba Hypolito referente ao ano de 1940. Mais sucinto que o referido anteriormente, Rosalba atribuía conceitos representados pelas letras A, B, C, D, E para: rendimento do seu trabalho; atuação extraclasse;

124 O nome de Albert Costet Mascheville estaria relacionado à divulgação do Martinismo, seu nome era conhecido entre os iniciáticos como sendo CEDAIOR. Há inclusive referências que se reportam a ele pelo título nobiliárquico de Conde. Ver: www.cih.org.br/index2.php?option=content&do_pdf > <http://www.cih.org.br>>. Sobre o Martinismo, ver <www.sca.org.br/artigos/SaintMartinMartinismo.pdf>.

¹²⁵ Irma Valiera formou-se pela Complementar de Caxias em 1935, trabalhou como secretária na Escola Complementar e posterior Normal Duque de Caxias, faleceu em acidente aéreo no ano de 1950.

¹²⁶ Excerto do Relatório anual do ano de 1933, enviado para o Diretor Geral da Instrução Pública pela Diretora Maria Amorim. Livro de correspondências expedidas, p. 78. Acervo da Escola Complementar e Normal Duque de Caxias, depositado no I.E.E.Cristóvão de Mendoza.

pontualidade e assiduidade. Escreveu com muita parcimônia, produzindo um relatório com poucos indicativos, diferentemente dos enviados, sobretudo pela sua predecessora Maria Amorim. Nas correspondências enviadas e recebidas, as relações de poder, muitas vezes, estão explícitas nos escritos produzidos pelos sujeitos da escola.

Com as reformulações posteriores como, por exemplo, a efetuada em 1943, o nome de Escola Complementar desaparece para dar lugar à denominação de Escola Normal que adotou o nome de Duque de Caxias. O ginásial foi implantado na escola . O corpo de professores para este novo regime estava assim constituído:

Disciplinas e professores do Ginásio em 1943	
Português	Antonio Segatto
Latim	Guilherme Stringari
Francês	Lucy Brach
Inglês	Lygia Rodrigues Pereira
Matemática	Lourencita Chiaradia
Ciências	Demétrio Niederauer
História	Elfrida Knieling da Cunha
Geografia	Iole Festugatto
Música	Dina Braghirolli
Desenho	Dario Granja Sant'Anna
T. Manuais	Dina Luz Paranhos
E.Física	Claúdia Sartori
E. Doméstica	Lygia Costamilan Rosa

Quadro 7: Disciplinas e professores do Ginásio em 1943

Fonte: Livros de assentamento de professores e atas. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Muitos são os professores que permaneceram atuando na escola, podendo-se observar que, mesmo após muitos anos da abertura da Complementar, os mesmos professores faziam parte do corpo docente na Normal e no Ginásio.

O curso de preparação para os exames pelo artigo 91 (exames Supletivos) funcionou na escola, no período noturno, de 1946 até dezembro de 1956, data em que foi extinto por Decreto assinado pelo Secretário de Educação e Cultura Liberato Salzano Vieira da Cunha. Os professores e as disciplinas ministradas na época do Artigo 91 foram:

Disciplinas e professores do Artigo 91- Exames Supletivos.	
Português	Antonio Segatto
Latim	Guilherme Francisco Stringari
Francês	Rosa Steinbruch
Inglês	Maryla Radzki
Matemática	Lourencita Chiaradia
Ciências	Demétrio Niederauer
História	Elfrida Kinieling da Cunha
Geografia	Iole Festugato
Desenho	Dario Granja Sant' Anna

Quadro 8: Disciplinas e professores do Artigo 91 – exames supletivos

Fonte: Livros de assentamento de professores e atas. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Em março de 1956, inicia o Curso Clássico e, em 1957 é autorizado o II Ciclo, que já era ministrado desde 1954, criado pela Portaria n. 624, de 1º de abril de 1957, e passa a denominar-se Colégio Estadual da Escola Normal Duque de Caxias. Os professores e as disciplinas do Clássico eram os seguintes:

Disciplinas e professores do Curso Clássico	
Português	Osvaldo de Menezes Dória
Latim	Basílio Tcacenco
Francês	Mario Rosa Lopes
Inglês	Manoel G.dos Santos Moreira
Matemática	Dinorah Ângela Giulian
História Natural	Nilva de Lemos
História do Brasil	Helena Alice Schmutz
História Geral	Moacyr Mendes de Oliveira
Geografia	Sylvia Luiza Pieruccini
Física	Luiz Carlos Sant'Anna
Química	Germano Mansueto Pezzi
Desenho	Carne Maria Wisintainer Favaro
Filosofia	Elba de Almeida Dornelles

Quadro 9: Disciplinas e professores do Curso Clássico

Fonte: Livros de assentamento de professores e atas. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Ressalto que já era possível oferecer o curso secundário desde 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida também como Reforma Capanema. No entanto, a Escola Normal Duque de Caxias ofereceu a partir de 1956.

O curso secundário, de acordo com a lei, deveria ser ministrado em dois ciclos. O primeiro, constando do curso ginásial, e o segundo, compreendendo dois cursos paralelos: o clássico e o científico. O curso ginásial teria duração de quatro anos e o curso clássico, com duração de três anos.

Em fevereiro de 1957, foi concedida a autorização para funcionamento do Curso Ginásial Noturno, instalado em 7 de março do mesmo ano. Cabe ressaltar que o Ginásial Diurno já funcionava desde 1946, formou 423 alunos de 1946 a 1958. Os professores do Ginásial Noturno e respectivas disciplinas por eles ministradas foram:

Disciplinas e professores do Ginásial Noturno	
Português	Pedro Baungartner
Latim	Benjamin Archimino Armiliato
Francês	Gilse Mascarello Boscatto
Inglês	Mauro José de Rezende
Matemática	Ruth Ribeiro
História	Dilair Maria de Azevedo
Geografia	Helena Alice Schmutz
Desenho	Jayme Costa Ventura
Técnicas Manuais	Rosa Lodi
T. Domésticas	Jacy Pinto de Andrade

Quadro 10: Disciplinas e professores do Ginásial Noturno

Fonte: Livros de assentamento de professores e atas. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

A sistematização do quadro abaixo teve por base as assinaturas em diversos livros de reuniões e registros arquivados no setor administrativo referentes à vida funcional na escola, sobretudo o livro de registro de presenças em reuniões pedagógicas e festivas da década de 1950.

Importante referir que, na década de 1950, houve uma expansão do Ensino Normal. De acordo com Tanuri (2000), as matrículas cresceram 150% entre os anos de 1951 e 1960.

Professores da Escola Normal Duque de Caxias na década de 1950	
Adão Fagundes	Evanir da Silva
Adelaide Rosa	Ester Thomazzi
Adele Kroeff	Fernando La Salvia
Adélia Ida Tronchini	Flora Lemos Castelan Armiliatto
Adelina Censi	Fulvia Maria Luiza Moretto
Aberto Lamonatto	Gemma C. Maria Martinato Callegari
Ana Maria Rath de Queiroz	Germano Mansueto Pezzi
Anna Therezinha Manfro	Gessy Consuelo Pinto da Costa
Aracy Martins	Gilse Mascarello Boscatto
Arlindo Camatti	Guilherme Francisco Stringari
Aura Ribeiro Mendes	Helena Alice Schumutz
Basílio Tchacenco	Henri Marcel Viguier
Beatriz Maria Corsetti	Hilda Joana Scavino
Benjamim Archimino Armiliato.	Hilda Bazo do Valle Quaresma
Benilda Ramos Finco	Humberto Luiz Veadrigo
Carlito Aristides Corsetti	Ilka Alves dos Santos
Carme Maria Wisintainer Favaro	Iara Valesca Babot La Salvia
Carmen Clara Stahlecker	Iole imerita Festugato de Almeida
Célia Mendes	Irene Helma Hoffmeister
Celina Schimitt	Iro Nabinger Chiaradia
César Serafini	Isaura Rossi
Celita Junchen	Ítala Jaconi
Claudia Sartori Corsetti	Itália Josephina Maria Gianella
Cleo Garcez Cachapuz	J. Mandelli Basso
Dalva Ranzolin Lain	Jacy Pinto de Andrade
Dario Granja Sant Anna	Jayme Costa Ventura
Demétrio Niederauer	Jenny da Rosa
Dilalir Maria Azevedo	Joana Maria Dal Pont
Dina Luz Paranhos	Jorge Pereira
Dinorah Ângela Giulian	José Fernando de Louzada de Miranda
Edith Maria Pezzi Reis	Josephina Sprada
Edy Larossa Moura	Jovita de Mello Santos
Elba Almeida Dornelles Baugartener	Juliana Lamb
Elena Antonietta Bissigo	Leane Slomp
Elfrida Kinieling Cunha	Laudelina Chiaradia
Elyr Ramos Rodrigues	Lea Maria Ribeiro
Elsa Maria de Oliveira	Laura Maria Nicoletti
Eneida Therezinha Carlotto	Laurencita Chiaradia
Enrico Emílio Mondin	Lea Maria Ribeiro Veríssimo
Lélia Leny Serafini	Osvaldo Dória
Lélia Marcucci	Palmira Muratore
Lígia Calegari	Pedro E Baugartener

Lola Amália Stahlecker	Pe. Hilário Pandolfo
Lourdes Giusto	Pe. João Schio
Luci Brach	Pe. Plínio Bartelle
Luty Therezinha Bossle	Pe. Sidney Luiz Zanettini
Luiz Carlos Verzoni Nejar	Romana Giudita Dal Zot Casagrande
Luiz C. Gonzaga Granja Sant'Anna	Romana Pierina Bragatti da Veiga
Lydia Dedavid	René Pedro Setinger
Lygia Rosa	Rosa Fonini
Lyra Maria Busatti	Rosa Lodi
Lyres Anita Henz Vetorelo	Ruth Ramos Bianchi
Manoel Genuíno dos Santos Moreira	Sonia Guimarães Rossato
Margarida Clara Saraiva	Sophia Becker Dias
Maria Amélia C. Fossati Metsavaht	Silvia Gedoz Ártico
Maria Carmem Tedesco	Sylvia Amoretti
Maria da Conceição Ramos	Sylvia Luiza Pieruccini
Maria Helena Câmara Schmitt	Thereza Margarida
Maria Rosa Lopes	Terezinha Cordeiro Papalardo
Maria Sylvania Sobrosa	Ursula Schmidt
Mary Guimarães D' Arrigo	Wanda Zanelatto
Maryla Ratzki	Yole Festugatto
Marlene Daisson Ferrari	Yone Rossi
Mauro José de Rezende	Zélia Lozzano Garcia
Melita Witt Kerber	Zilá Madeira
Moacyr Mendes de Oliveira	Zita Maria Tansini Meneguzzo
Nair Martins	Zulmiro Lino Lermen
Nair Postiglione	
Natalina Clamer	
Neila Maria Ramos	
Nely Veronese Mascia	
Nelly M. Zatti Luchese	
Nilva de Lemos	
Olenka Seus Grazia	
Olga Machado dos Santos	
Olga Ramos Brentano	

Quadro 11: Professores da Escola Normal Duque de Caxias na década de 1950

Fonte: Livro de reuniões e comemorações da Escola Normal Duque de Caxias. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Alguns professores permaneceram no quadro funcional da Escola desde os seus primórdios, na década de 1930, até a década de 1950, dentre eles, Dario Granja Sant'Anna, Demétrio Niederauer e Dina Luz Paranhos que se aposentaram

em 1955. Vale lembrar que Dario Granja Sant'Anna, faleceu em 22 de janeiro de 1954.

Os nomes apresentados no quadro anterior estão em conformidade com uma delimitação temporal. Utilizei para a elaboração a assinatura em livro de presença nas reuniões, de 1950 até 1959. Porém, há professores que não constam na relação, isto é, não encontrei a assinatura, como é o caso de Túlio Paulo Ordovas Santos que, inegavelmente, foi professor na década de 1950. Há o registro de sua passagem pela escola, residia em Porto Alegre e deslocava-se até a Duque, para lecionar Física no Colégio Estadual da Escola Normal.

Optei por não citar os professores e professoras que atuaram na escola após 1961. No entanto, ressalto que muitos professores que atuaram no Colégio Estadual da Escola Normal e, posteriormente, no Colégio Cristóvão de Mendoza, bem como na Normal Duque de Caxias, dedicam-se à educação, quer seja em cargos administrativos e de coordenação, quer na regência de classe nos diferentes níveis de ensino, denotando a importância da escola e, sobretudo, das representações atribuídas pelos sujeitos que estiveram de alguma forma ligados à trajetória da instituição.

2.3 SUJEITOS À FRENTE DA ESCOLA: DIRETORAS E DIRETORES

Os cargos de direção de escolas e de inspetores escolares eram geralmente ocupados por pessoas indicadas, sobretudo, por questões político-partidárias, confirmando assim práticas clientelistas recorrentes no Brasil. A Constituição de 1934 preconizou a obrigatoriedade de concurso para o provimento de cargos no magistério e a incumbência dos estados em fiscalizar e regulamentar as escolas. Mesmo assim, muitos cargos foram providos por indicações, sobretudo os de inspetores e diretores.

Existem dois indícios que me levam a conjecturar acerca da indicação política de Maria Amorim e Pedro de Oliveira Junior, ambos de Alegrete, que assumiram a direção da Escola Complementar em períodos distintos, na década de 1930.

O primeiro indício, um telegrama enviado no dia 26 de outubro de 1930, para Osvaldo Aranha, no Palácio do Governo, em Porto Alegre, por Maria Amorim: "*Corpo*

docente Complementar de Caxias vibrante entusiasmo cívico. vitória nossa causa. saúda nesta hora feliz denodado campeão redempção do Brasil" [sic]. Cabe lembrar que 24 de outubro de 1930 é a data em que os oficiais-generais realizaram o cerco ao Palácio da Guanabara. Diante da negativa de renúncia do então presidente do País, Washington Luis, ele foi destituído e, a seguir, formou-se uma Junta Provisória de governo que, posteriormente, em virtude de vários fatores, transmitiu o poder para Getúlio Vargas.¹²⁷

Outro indício a ser considerado é o fato de que ambos os diretores saíram de Alegrete para assumir a Direção da Complementar em Caxias. Lembrando que Alegrete também é a terra natal de Osvaldo Euclides de Souza Aranha, grande articulador da Revolução de 1930, e ocupante de vários cargos políticos no governo de Getúlio Vargas. Possivelmente indicava os nomes para a Direção, corroborando assim com idéia de que as velhas práticas clientelistas eram utilizadas no Estado.

O primeiro diretor provisório da Complementar de Caxias foi o inspetor Alfredo Aveline, que esteve à frente da escola desde a sua criação, em 28 de fevereiro de 1930, até a chegada de Maria Amorim, diretora efetiva e nomeada para este fim. Ela assumiu oficialmente o cargo em 5 de julho de 1930, através da Portaria nº 2855, de 14 de junho de 1930.

Os inspetores escolares fiscalizavam o trabalho pedagógico realizado nas instituições educativas e remetiam relatórios aos superiores, dentro da hierarquia das secretarias e da estrutura do Estado, reforçando a idéia de que a "habilidade de se fazer obedecer e de ter maior capacidade para impor ordem e disciplina, atribuída aos homens estava impregnada no imaginário social" (CHAMON, 2005, p. 128). O papel do inspetor não era só o de fiscalização, mas sim de orientação, lembrando as direções e professores das instituições de seguirem os regulamentos e as normas vigentes no período, certamente, e de acordo com as representações elaboradas por estes sujeitos. Cabe lembrar, que em Mensagem enviada por Getúlio Vargas à Assembléia Legislativa em 20 de setembro de 1929, *"os inspetores escolares nomeados em seguida, deram logo início à fiscalização de suas zonas, escolhendo também terrenos para edificação das escolas, segundo os preceitos da moderna*

¹²⁷ Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossiês/AEraVargas1/anos20/Revolução30>>.

pedagogia". A Diretoria da Instrução Pública, dividiu o Estado em 10 zonas para facilitar a inspeção.

O cargo de direção e inspeção deveria ser exercido por alguém que já trabalhasse na esfera pública, ou seja, do sexo masculino, já que o papel feminino, de forma geral, estava restrito ao âmbito doméstico.

Posteriormente, em 18 de setembro de 1931, Alfredo Aveline, como inspetor escolar da região, em visita à Escola Complementar redigiu o seguinte termo de visita:

[...] tive o prazer de assistir uma aula de prática que muito me satisfez, especialmente pelo método claro e intuitivo usado e pelo carinho com que são tratados os pequeninos alunos. Acompanhei os trabalhos durante a sabatina de aritmética (sic) e observei bem a ordem e a disciplina mantidas, bem como a vigilância exercida para que as alunas não pudessem dar, nem receber auxílio. Fiz demorada visita ao museo (sic) da escola que serve para bem demonstrar a boa orientação [...] O corpo docente tem sabido mostrar-se à altura das responsabilidades que lhe cabem, como preparadores de professores futuros. [...] É me grato deixar consignado, neste termo, que das visitas que fiz a esta Escola, levo a melhor das impressões.¹²⁸

Alfredo Aveline citou no termo de visitas dois indícios importantes que serão retomados no terceiro capítulo da presente dissertação, o Método Intuitivo e o museu, certamente, e de acordo com a sua apropriação e representação acerca dos discursos escolanovistas propalados à época.

Os diretores de escolas, sobretudo o do interior do Estado, faziam parte da plêiade de autoridades da cidade, e os registros fotográficos apresentados posteriormente corroboram esta afirmação, pois vê-se aí a representação dos poderes político, policial, religioso e educativo da cidade em dia de festa escolar.¹²⁹ Em assim sendo, permito-me afirmar que, dessa forma, a educação, mais uma vez, serve para dar visibilidade ao político. Porém, por outro lado, também se observa, conforme relatos, que quem se servia do político para ter suas necessidades e interesses atendidos eram os próprios sujeitos educativos. Em correspondência

¹²⁸ Livro de registros n. 1 para Termos de Visitas de 1930 a 1939 p.1. Acervo depositado no I.E.E.Cristóvão de Mendoza.

¹²⁹ Sobre esta temática ver: Dissertação de Mestrado apresentada por Renata Marcílio Cândido. *Culturas da Escola: As Festas nas Escolas Públicas Paulistas (1890-1930)*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007.

enviada, em 1934, pelo Diretor da Complementar, Pedro de Oliveira Junior, para o Prefeito Municipal Miguel Muratore, lê-se o que segue:

Os abaixo assinados, diretor e professores da Escola Complementar, interpretando o sentir unânime de todos aqueles que labutam nesta casa de ensino, vêm a presença de Vossa Excelência solicitar seus bons ofícios junto ao benemérito Governo do estado para que nossa Escola seja beneficiada com edifício próprio e adequado às finalidades do ensino moderno. Ao espírito esclarecido de Vossa Excelência é do compreender que não pode um estabelecimento de ensino secundário continuar em edifício acanhado quando se constrõe [sic] uma casa condigna, com todo o conforto e preceitos da higiene moderna, para o Colégio Elementar, cujas as necessidades são as mesmas, levando-se ainda em conta que os colégios particulares religiosos estão funcionando em excelente e alterosos prédios. Com mais um aumento nas despesas orçadas para a construção do Elementar, dado que se consiga terrenos vizinhos, poderemos ficar bem alojados. Em vossa excelência, que já é um benemérito, desta Escola, pelos relevantes serviços a ela prestados, depositamos todas as vossas esperanças, certos que vossa excelência empenhará os seus melhores esforços e todo o seu prestígio quer de ordem pessoal quer político, como membro destacado que vossa excelência é do Diretório Central do Partido Republicano Liberal, para a realidade da nossa justíssima aspiração. Com toda a consideração, apresentamos desde já os nossos agradecimentos. Saúde e fraternidade¹³⁰.



Figura 3: Festa escolar na década de 1930

Fonte: Álbum da Escola Complementar de Caxias e Normal Duque de Caxias. Depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

¹³⁰ Livro de registro para correspondências expedidas de 1934 a 1941, p.18. Acervo depositado no Instituto Estadual Cristóvão de Mendoza.

Nesse registro fotográfico, da esquerda para direita, Alfredo Aveline (1), a Diretora do Colégio Elementar José Bonifácio, Maria Luiza Rosa (2), o Delegado de Polícia (3), possivelmente Coronel Napoleão Lima Costa, a Madre Superiora do *colégio de freiras* (4), possivelmente do São José, a Diretora da Complementar de Caxias, Maria Amorim e o Prefeito Miguel Muratore.

Da mesma forma, o registro abaixo denota a importância atribuída à escola e especialmente à Diretora, única mulher a sentar-se à mesa, no verso da fotografia a seguinte dedicatória: *A Associação dos Comerciantes no seu trigésimo aniversário oferece a Maria Amorim. Ass. Marcos Fischer. Presidente.* Com relação às dedicatórias vale referir que:

[...] eram espaços de celebração, celebrava-se, por escrito, a amizade, cultuava-se a lembrança, o prazer da partilha, a emoção da dádiva. Estes sentimentos pareciam mover a escrita das dedicatórias e permitem considerar esta prática como formas simbólicas de poder e marcas de uma cultura da homenagem, até certo ponto laudatória. As dedicatórias mostram o afeto do doador em palavras cordiais (CUNHA, 2009, p. 60).

O momento era festivo, no entanto, incomum, pois as demais professoras permaneceram posicionadas em pé atrás dos demais, supostamente sentaram-se à mesa autoridades e a Diretora da Escola Complementar, denotando a importância atribuída à situação.



Figura 4: 30 anos da Associação dos Comerciantes de Caxias

Fonte: Álbum da Escola Complementar de Caxias e Normal Duque de Caxias. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Nessa fotografia só me foi possível identificar Marcos Fischer (1), o prefeito Miguel Muratore (2), e a Diretora da Escola Complementar de Caxias, Maria Amorim (3).

Muitas foram as diretoras e diretores que estiveram à frente da Complementar e da Normal, após a sua instalação, entretanto, a passagem de Maria Amorim pela cidade está relacionado a um incidente que repercutiu no Estado. O incidente estaria relacionado a uma agressão física sofrida pela Diretora. Encontrei indícios da repercussão na documentação produzida pela escola, incluindo fotografia do Cine Teatro Central, lotado para o júri. Há também uma referência na tese de doutorado de Eliane Peres (2000, p.199), ao citar a ata da Sessão do Conselho Diretor da Associação Sul-Rio-Grandense de professores realizada em julho de 1933.

Leu-se um cartão de D. Maria Amorim pedindo ao senhor presidente que transmitisse a todos os associados a sua gratidão, assim como um ofício de nossa coirmã do Rio Grande, pedindo que esta Associação como matriz, tomasse a iniciativa de um movimento enérgico entre o professorado rio-grandense no sentido de ser punido o culpado da agressão sofrida pela referida professora.

Resolveu-se responder o último ofício comunicando que nesta sessão o Sr. Presidente sugeriu as duas seguintes soluções:

1^o) escrever, ao aproximar-se o júri, artigos, quer na imprensa local, quer naquela cidade e conseguir a transcrição dos mesmos no Rio Grande e em Caxias a fim de assim preparar o espírito dos jurados.

2^o) apelar para o professorado estadual, no sentido de conseguir que cada um contribua na medida de suas posses, para contratarmos um advogado que acompanhe o processo em nome da Associação. Esse advogado deve se professor.¹³¹

Vem também ao encontro, o discurso proferido em 1933, no Cine Teatro Central, por Hugo Daros, na época aluno-mestre da Escola Complementar. O discurso denota a proporção do acontecimento e o sentido atribuído ao fato.

Excelentíssima senhorita Maria Amorim, digníssima e querida Diretora de nossa Escola; excelentíssimo senhor Coronel Prefeito Municipal, Miguel Muratore; excelentíssimas autoridades civis e militares; minhas senhoras; meus senhores e queridos colegas. Conforme ficou resolvido na Sessão de Assembléia Geral Extraordinária do Círculo de Pais e Professores de nossa Escola, estamos hoje, aqui, em Sessão Solene, para, numa manifestação de apreço à nossa distinta e querida Diretora, senhorita Maria Amorim, virmos trazer-lhe, publicamente, o conforto moral que bem merece em virtude da

¹³¹ Apud Peres (1999, p.199), Ata n. 56 da Sessão do Conselho Diretor, em 5.7.1933.

brutal agressão de que há pouco foi vítima. E, para tanto, delegaram-me poderes os meus prezados companheiros, alunos do sexo masculino da Escola Complementar. Sei, querida Diretora, que outro melhor do que eu, o mais humilde de todos os colegas, estaria com superioridades de forças intelectuais e de oratória para desempenhar tão grande quão nobre objeto. Entretanto, vaidoso que fiquei de me caber tão grande honra, a vacilação da minha consciência do saber foi sobreposta pelo desejo íntimo que logo me encheu a alma, como pelos transbordamentos que senti em meu coração e, por isso aqui me encontro no desempenho de tão elevada missão, satisfazendo assim o desejo de meus caríssimos colegas e consumando a vaidade que enche o meu espírito. Querida Diretora... A brutal e execrável agressão de que foste vítima, veio sangrar por momentos, o coração de nossa Escola. Veio amargurar a alma dos alunos que se ufanam de serem dirigidos e orientados pela vossa elevada cultura de educacionista emérita. Veio ainda trazer a nossa mente de jovens, que amamos nossas mães e nossas irmãs, o espectro horrível de vislumbrarmos que uma delas possa de futuro, sofrer uma afronta tão ignominiosa. E assim perdurou em nossa mente essas cruéis e tristíssimas imaginações, até que o conforto moral e o apoio da população em peso de nossa querida Caxias, veio trazer o lenitivo para a nossa dor e para a nossa mágoa. Verificamos assim que não deixa o povo deste rincão querido e deste canto altaneiro da serra do Rio Grande, no desamparo, a mulher gaúcha que, em plena rua é assaltada à mão armada por qualquer patricio nosso. Verificamos assim a cordialidade dos filhos do pampa glorioso, na proteção desprendida e sincera que dão à filha da terra gaúcha, nos momentos de suas dores físicas e de suas aflições morais. É pois, querida Diretora, que vemos a vossa dignidade de mulher e a vossa autoridade de mestra e diretora, ainda mais elevadas e mais engrandecidas no nosso conceito de discípulos que, se até então tínhamos todo o respeito e cego acatamento às vossas ordens, daqui por diante, além deste respeito e deste acatamento, a vós tributaremos ainda a nossa profunda veneração, orgulhosos que estamos de ser comandados por vós, que com o vosso sofrimento elevastes o nível moral de nossa Escola, cuja direção em tão boa hora vos foi entregue. Sentimos também que a presente manifestação, além de atingir diretamente a vossa ilustre pessoa, se estende ainda para desagrar o insulto que recaiu em toda mulher caxiense, como também em todas as filhas do pampa glorioso. Felicito-vos, pois, distintas patricias, em se ter oferecido tal oportunidade, em que fica exuberantemente provado que sempre haveis de encontrar no coração generoso e bem formado do gaúcho que se preza ser verdadeiramente homem, a defesa permanente e indefinida, em qualquer momento que precisardes da nossa força, que sempre estará fiel e dedicada ao vosso lado, para a vossa guarda e para a vossa intangibilidade¹³².

No relatório anual de 1933 enviado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Maria Amorim descreve a agressão: “[...] bateu-me no rosto com um chicote, em plena via pública”.¹³³ O agressor em questão seria, Bolívar Salvaterra, funcionário do Banco da Província e pai da normalista Odete Salvaterra. O motivo, segundo relatório enviado, seria: “[...] unicamente por não ter atendido às imposições imediatas de

¹³² Documento do arquivo histórico particular de Hugo Daros.. Disponível em: <http://canelasite.com.br/cultura/cronicas/mariliadaros/id:542a> Acesso em: 23 dez. 2008.

¹³³ Livro de correspondências expedidas n. 1, p. 90. Relatório anual de 1933, enviado à Instrução Pública. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

retirada do cão que lhe mordera a filha”.¹³⁴ O cachorro permanecia no pátio da escola como uma forma de segurança.

Parece-me evidente que nesse relatório as formas pelas quais o indivíduo, no caso a diretora, percebeu através da sensibilidade e expressou por meio das emoções toda a representação que o fato, segundo ela, traduziu a realidade daquele momento nas seguintes palavras: *“a força do látigo inflamante, que podia eu opor-lhe como mulher desamparada, peiada pelos prejuízos e preconceitos da educação feminina contra a ação livre e desembaraçada de um homem sem escrúpulos”*.

Não fosse a voz imperiosa do dever, o amor extraordinário da minha reputação de mestra e a gratidão enorme que me prendia a colegas e alunos desta Escola, eu teria abandonado Caxias, prejudicando embora minha carreira, ante a onda mesquinha e covarde [...] graças a Deus, meu animo moral foi mais forte que a ação desmoralizante do infortúnio, e apesar deste estado doloroso de minha situação a escola não sofreu em sua boa marcha.¹³⁵

Ao mencionar o fato da agressão, penso que a mesma estaria diretamente relacionada à questão da violência de gênero, e mais especificamente à violência contra a mulher, pois, ao não acatar as imposições que lhe foram feitas por um homem, este a agrediu fisicamente, e ela, por sua vez, explicitou no relatório elementos que me possibilitaram analisar o fato ocorrido á luz dos estudos de gênero. No entanto, como a temática não figura como objetivo primeiro para o presente estudo, não o aprofundarei, mas cabe lembrar, dentre muitos outros existentes,¹³⁶ os estudos de Dagmar Estermann Meyer (2009), sobretudo quando cita Michel Foucault, para definir uma *relação de violência*:

[...] uma relação de violência atua sobre um corpo ou coisa, ela força, dobra, destrói, ou fecha a porta de todas as possibilidades. Seu pólo [*sic*] oposto só pode ser a passividade, e se ela se encontra com qualquer resistência, não tem outra opção que tratar de minimizá-la (FOUCAULT *apud* MEYER, 2009, p. 217).

¹³⁴ Idem, p. 90.

¹³⁵ Ibidem, p. 92.

¹³⁶ SAFFIOTTI, Heleieth. *A mulher na Sociedade de Classes: Mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976. Também da mesma autora: *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1987. CHAUÌ, Marilena. *Participando do Debate sobre a Mulher e Violência*. Perspectivas Antropológicas da Mulher 4. São Paulo: Zahar, 1985.

A minimização se deu diante da afirmação da Diretora: “[...] *Não fosse a voz imperiosa do dever, o amor extraordinário da minha reputação de mestra e a gratidão enorme que me prendia a colegas e alunos desta Escola*”.

A violência contra as mulheres pode ser apontada também como o resultado de uma ideologia de dominação masculina, como uma ação que transforma a diferença em desigualdades com o intuito de oprimir e agredir fisicamente. A ação de violência trata o ser, no caso a Diretora e mulher, como objeto e não como sujeito.

De acordo com Marilena Chauí (1985), a violência contra as mulheres é resultado de uma ideologia consolidada que define a condição feminina como inferior à condição masculina e, nesse sentido, o sujeito feminino é um ser dependente destituído de liberdade. Corroboram com essas proposições os estudos de Guacira Lopes Louro (1986b) ao afirmar que “a ideologia dominante, que junto com a dominação de classe passava a dominação do sexo masculino sobre o feminino, vinha pela imprensa, pela escola, pela igreja, dissolvidas nas instituições políticas e sociais” (LOURO, 1986b, p. 29), atribuindo a falsa premissa ideológica da superioridade masculina.

A suposta superioridade masculina salvaguardou o agressor, pois, além de ser mulher, a Diretora da Escola afirmou que não retiraria o cão e ao não fazê-lo saiu da sua condição de submissão desafiando o pai da normalista, homem esse que lhe impusera *a retirada imediata do cão*.

Mesmo fazendo parte da plêiade de autoridades da cidade e considerando que, até a década de 1930, o magistério era a única profissão respeitável para muitas mulheres, sobretudo as de classe média, esses fatores não impediram a agressão.

Cabe lembrar que, atualmente, a sala de atos do Instituto Estadual de Educação Osvaldo Aranha, em Alegrete, é denominado Maria Amorim, em homenagem à diretora que, após a agressão sofrida em Caxias, retornou a Alegrete assumindo a direção da Escola Complementar.

Cronologicamente, após a saída de Maria Amorim, assumiu oficialmente a Direção da Escola Complementar Pedro de Oliveira Junior, Inspetor de ensino, vindo de Alegrete, entre os dias 18 e 23 de março de 1934. Até o presente momento não localizei dados biográficos na escola, exceto os referenciados, que tomaram por base a leitura das correspondências expedidas e do material produzido na Escola.

Após a saída de Pedro de Oliveira Junior, a Direção da Escola, por um período aproximado de cinco meses, esteve à cargo de Demétrio Niederaurer, advogado, natural de Santa Maria, que iniciou suas atividades docentes com a instalação da Escola Complementar, em 1930, e permaneceu até a sua aposentadoria, em 1955, nome reconhecido na cidade. Atualmente a Biblioteca Pública Municipal leva o seu nome.

Maria Luiza Rosa assumiu a Direção da Escola Complementar em 1935; ela fora professora do Colégio Elementar José Bonifácio, desde 1912, ano de sua inauguração e, no final da década de 1920, assumiu a Direção. É sob o seu tempo, à frente da direção, em janeiro de 1936, que a Escola Complementar, assim como o Elementar, mudaram-se para o prédio onde atualmente está a Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Vargas.

Maria Luiza Rosa ingressou no magistério em 1904, mas até o presente momento não encontrei indícios sobre a sua formação. Há, entretanto, o registro de sua participação, no dia 7 de setembro de 1921, na criação da Caixa Escolar, que visava auxiliar os alunos necessitados, juntamente com Apolinário Alves dos Santos, Diretor, na época, do Colégio Elementar, as professoras Marieta Cidade, Adalgisa Bandeira Pires, Margarida Porto da Fonseca, Herotildes Porto e o Professor Tácito Pires. Maria Luiza Rosa se aposentou em 19 de abril de 1939, assumindo, então, Rosalba Hyppolito.

Ela esteve à frente da Escola ocupando a Direção por aproximadamente quatorze anos, de 1939 a 1953. Aluna da primeira turma, formada pela Complementar de Caxias em 1932, participava de atividades relacionadas à educação em diferentes âmbitos. Foi nomeada professora em 15 de maio de 1933.

Em 1938, permaneceu no Rio de Janeiro para fazer um estágio no Instituto de Educação, e essa informação consta no histórico relacionado à sua vida funcional. No entanto, diante dos indícios posso deduzir que o suposto estágio estaria relacionado ao aprendizado de práticas implicadas na configuração de um projeto nacionalizador proposto por Getulio Vargas, sobretudo no Estado Novo, de 1937 a 1945.

Em 1940, participou de um curso de biopsicologia em Porto Alegre. No período entre 9 de julho e 24 de agosto de 1946, realizou uma viagem de estudos aos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Seu nome está diretamente relacionado às iniciativas de nacionalização do ensino na região, assunto que será abordado no terceiro capítulo. De forma geral, a nacionalização do ensino consistiu em um somatório de medidas adotadas no período conhecido como Estado Novo, “[...] em que considerava o processo escolar uma instância privilegiada para formação do Estado Nacional [...]” (KREUTZ, 2005 p. 65). Além do processo escolar, a própria escola era vista como uma instituição privilegiada para disseminar idéias de exaltação patriótica, enfim, a escola como espaço privilegiado para consolidar o sentimento nacional.

Na Semana Ruralista¹³⁷ da 4ª Região Escolar, realizada entre os dias 3 e 10 de novembro de 1939, na cidade de Farroupilha, Rosalba Hyppolito proferiu palestra sobre os “Clubes agrícolas e o cooperativismo escolar através dessas instituições”. Cabe referir que o ruralismo e os clubes agrícolas eram estratégias para consolidar práticas que estavam diretamente relacionadas ao propósito nacionalizador, assunto já abordado na historiografia.¹³⁸ Entretanto, convém lembrar que:

[...] no bojo de alterações significativas de ordem social e política, que ocorrerão na sociedade brasileira nas décadas de 1930 e 1940, ficarão evidentes os frutos da maturação do ruralismo pedagógico. Somente então ocorrem estratégias mais significativas em termos de agir, mas sempre se ocupando da questão nacional (FIORI, 2002, p. 234).

A estratégia funcionou, pois congregou um grande número de alunas. No encerramento da Semana, em Farroupilha, no dia 10 de novembro, uma caravana com mais de 60 alunas acompanhadas pelas professoras foram recebidas pelo prefeito Eudoro Lucas de Oliveira que ofereceu *“um saboroso churrasco na localidade de Santa Rita, magnífico distrito de Farroupilha. Antes do churrasco, um grupo de alunas da Complementar de Caxias desenvolveu interessante hora de artes”*.¹³⁹

¹³⁷ Vale referir que a Semana Ruralista seria a primeira reunião de diretores da 4ª região escolar, tendo em vista que a Delegacia Regional de Ensino foi criada em 1939 em consonância com o comunicado emitido por Olga Acauan Gayer, Diretora Geral da Instrução Pública, e publicada na página 5 do Jornal Folha da Escola de 1939. Inicialmente a Delegacia Regional de Ensino funcionou no centro da cidade, no edifício Saldanha, à rua Visconde de Pelotas, no andar superior.

¹³⁸ Sobre a temática, dentre outros, ver: FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, nº. Especial, jul/dez 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10286/9559>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

¹³⁹ Ecos da Excursão a Farroupilha, matéria veiculada no Jornal Folha da Escola, escrita por Rosalba Hyppolito, em novembro de 1939, p. 4. Acervo da Escola Complementar e Normal Duque de Caxias depositado no I.E.E.Cristóvão de Mendoza.

Compreendo a participação da Diretora no evento de Farroupilha como sendo uma prática de “caminhos sinuosos que se percebem nas astúcias táticas das práticas ordinárias” (CERTEAU, 2005, p.13), fazendo com que as estratégias nacionalizadoras atingissem o seu objetivo e, posteriormente, fossem apropriadas pelos sujeitos da escola.

Convém lembrar que, de acordo com Michel Certeau (2005, p. 39), a estratégia seria o lugar de poder, ou seja, da “produção racionalizada e expansionista, além de centralizadora, barulhenta e espetacular”, podendo ser associada com a ação e com dispositivos de poder.

Como tática é possível afirmar que seria o “lugar dos possíveis e dos desvios da produção qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa [...] silenciosa e quase invisível (CERTEAU, 2005, p. 39), porém se movimenta, pois tática é movimento.

Rosalba Hyppolito também presidiu e reorganizou a União Pedagógica, possivelmente como uma medida com propósito nacionalista. Mesmo que, explicitamente, a União Pedagógica tratasse de interesses do ensino na região, ela vinha disfarçada de tática para homogeneizar as ações de cunho patriótico, mesmo com a complexidade do cotidiano e a tentativa de captar os movimentos internos na escola. A ata do encontro, abaixo transcrita, oferece possibilidades variadas de leitura.

Aos vinte e sete dias do mês de agosto de mil novecentos e trinta e nove, na sala onde funciona a 4ª Delegacia Regional de Ensino, efetuou-se uma reunião das diretoras dos diversos estabelecimentos de ensino, desta cidade, convocados pelo Sr. Apolinário Alves dos Santos, a fim de tratar assuntos relativos ao interesse do ensino desta região. Inicialmente, o Sr Delegado fez notar a utilidade dessas reuniões para o desenvolvimento da instrução, criando desde logo o “Círculo de Diretores” para a organização dos planos de trabalho. Logo após disse que sua principal atenção era reorganizar a União Pedagógica, fundada em 1924, quando dirigia o antigo Colégio elementar José Bonifácio. A União Pedagógica visa: 1) congregar todos os professores da região para, em comum, colaborar em no combate ao analfabetismo; 2) criar uma Biblioteca e um Bureau informativo afim de facilitar ao professorado o conhecimento da evolução do ensino; 3) desenvolver com maior intensidade idéias referentes à instrução; 4) advogar os interesses do professor perante a Delegacia e perante a Secretaria de Educação. [...] esta diretoria está assim constituída: Fundador e Presidente honorário: Apolinário Alves dos Santos; Presidente: Rosalba Hyppolito; Secretária: Adélia Ida Tronchini; Tesoureira: Adelaide Rosa; Bibliotecária Mafalda Palmini; Bureau: Isaura Rossi; Vogais: Clary Bracagioli, Nirce Tartarotti e Nair Ramos. Também foi, pelo sr. Delegado, proposto o nome de Alcemira Ribeiro para patrona da biblioteca da União Pedagógica, prestando assim uma homenagem à ilustre educacionista que foi a primeira presidente da referida instituição naquele ano. Terminados os trabalhos

ficou estabelecido que a reunião do Círculo de Diretores seria efetuada quinzenalmente, e a dos professores mensalmente.¹⁴⁰

Uma das possibilidades de leitura é compreender a União Pedagógica como uma estratégia nacionalizadora. A ata foi a primeira redigida após a reorganização da União Pedagógica, sob a presidência de Rosalba Hyppolito. Em diversos momentos, as reuniões eram realizadas nas dependências da Escola Complementar, e não mais no Edifício Saldanha, sede da 4ª Delegacia Regional de Ensino, como é o caso da reunião do dia 15 de setembro de 1939, que tratou sobre o regimento interno da União Pedagógica: *“numa das salas cedidas gentilmente pela Diretora da Escola Complementar, Senhorita Rosalba Hyppolito, foi levado a efeito a segunda reunião do” Círculo de Diretores”, convocado pelo Sr. Delegado Regional de Ensino*. Nas reuniões, a pauta ficava entre os assuntos gerais e as iniciativas de exaltação patriótica, no entanto, os assuntos gerais, nada mais eram do que uma tática quase que “invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos” (CERTÉAU, 2005, p. 39), e o produto em questão seriam as políticas públicas de nacionalização.

Rosalba Hyppolito, em 1942, coordenou juntamente com uma Comissão a coleta de fundos para a compra de um avião bombardeiro. A Comissão era composta pelo Prefeito Municipal Dante Marcucci, pelos subprefeitos distritais e por Ottoni Minguelli, Presidente da Associação Comercial de Caxias. Em ofício enviado no dia 26 de setembro de 1942 para o Interventor Federal do Estado, General Osvaldo Cordeiro de Farias, *“A Escola Complementar de Caxias, tão pronto conheceu do movimento em favor da aquisição, por parte do povo do Rio Grande do Sul [...] iniciou nesta cidade a coleta de fundos para aquela patriótica iniciativa, a campanha em questão era a pró-Itagiba, nome do referido bombardeiro que deveria ser adquirido pela Força Aérea Brasileira. A Diretora prossegue escrevendo: [...] conseguiu arrecadar soma bem expressiva, é com imensa satisfação que passo às mãos de V. Excia. [sic] uma ordem contra a Caixa Econômica Federal dessa cidade, na importância de oitenta e oito contos trezentos e nove mil réis(88:309\$000). A quantia foi arrecadada, com a ajuda de municípios vizinhos, conforme o envio de ofícios de agradecimentos aos sub-prefeitos pela arrecadação.*

¹⁴⁰ Livro Ata para registro da União Pedagógica. [Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza].

O ofício é extenso e revelador. A Diretora diz que a ordem de pagamento é “em favor de V. Excia, que se dignará, em nome de Caxias, dar-lhe o destino conveniente, e prossegue dizendo “Conte sempre com a incondicional solidariedade da população de Caxias, cujos sentimentos temos a certeza de bem interpretar [...]”.¹⁴¹

Convém lembrar que, em janeiro de 1942, o Brasil rompeu relações diplomáticas com os países do Eixo e, em agosto, declarou guerra e, logo após o Brasil ter declarado guerra, iniciou as mobilizações para que um contingente militar fosse enviado para a Europa, vindo a integrar a Força Expedicionária Brasileira.

Corroborando com a hipótese do nome de Rosalba Hippolito, estar diretamente ligado às iniciativas nacionalistas, referencio uma carta enviada em 18 de dezembro de 1939 para o Diretor da Revista do Ensino, Percy Pinto Diniz, remetendo 312\$000 (trezentos e doze mil réis), referente a 12 assinaturas totais e duas parciais, efetuadas por professores e professoras da Escola Complementar de Caxias

A *Revista do Ensino*, de acordo com Maria Helena Câmara Bastos (1994), foi editada no Rio Grande do Sul, de 1939 a 1942, e tinha entre os seus pressupostos colaborar na campanha de “reconstrução nacional” do Estado Novo. “Empenhada no programa de ‘renovação educacional’, assume a bandeira da ‘patriótica cruzada’ pela educação, que visava a construir uma nova identidade nacional pela disseminação da cultura e do ensino” (BASTOS, 1994 p. 136), o que, certamente, comprova que estava a serviço do Estado. A Revista “assumiu a missão de ser representante da consciência coletiva ao pretender educar a sociedade quanto à noção de deveres para com a Pátria e à Civilização” (BASTOS, 1994, p.136). Na mesma carta, a Diretora agradece “a deferência do convite para servir de representante da Revista do Ensino nesta Escola”.

Rosalba Hyppolito permaneceu na direção até o ano de 1953, e quem a sucedeu foi Lygia Costamilan Rosa, que fora sua colega na primeira turma da Complementar em 1930.

Lygia Costamilan Rosa foi nomeada para substituir provisoriamente Rosalba Hyppolito, enquanto esta estivesse impedida. No entanto, convém referir que até então não me é possível afirmar qual foi o motivo do impedimento, ainda não

¹⁴¹ Livro copiador de correspondência, de 1939 a 1943, p. 44. Ofício de 26.9.1942. Acervo depositado no I.E.E.Cristóvão de Mendoza.

encontrei indícios. Ela era Complementarista da primeira turma, foi nomeada em 1936 para lecionar a cadeira de economia Doméstica, e exercia o cargo de Diretora da Escola Normal e concomitantemente continuou lecionando. Em 1959, foi designada para a disciplina de Matemática, no Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza. Aposentou-se em 1965.

Lygia Costamilan Rosa esteve à frente na direção da Escola Normal Duque de Caxias durante 10 anos, de 1953 a 1963. Foi durante seu mandato que a Escola Normal mudou-se para o prédio do atual Instituto Estadual Cristóvão de Mendoza em 1961. Vale referir, que no quadro abaixo Ligia Costamilan Rosa e Osvaldo de Menezes Dória aparecem como diretores no mesmo período, pelo fato de que a Escola Normal passa a dividir o mesmo espaço com o Colégio Estadual Cristóvão de Mendoza, cada qual com sua equipe, assim como os outros diretores, até a unificação legal das duas instituições na década de 1970.

Os sujeitos escolares são constituídos pelo tempo histórico e nesse sentido, (re) lembro um episódio envolvendo o Diretor Enrico Emílio Mondim. O nome do professor Enrico está associado à autoria em 1964, da proposição prevendo a cassação dos vereadores da Aliança Republicana Social ARS.

“[...] no dia 20 de abril de 1964 a Câmara Municipal, por unanimidade dos vereadores presentes cassou o mandato dos vereadores da ARS. A proposta de cassação partiu do professor Enrico Emílio Mondim, do Partido da Representação Popular PRP. Afirmou o ilustre integralista que os comunistas ocupavam os cargos políticos ao arripio da Constituição, que proibia sua participação política, logo não poderiam ser eleitos por outras legendas. Apesar da cassação múltipla sugerida, havia apenas um vereador da ARS, o advogado Percy Vargas de Abreu e Lima, taxado por um dos seus colegas como o maior criminoso do mundo. [...] a partir de 1965, com a extinção dos partidos foram implantados dois blocos; o Movimento Democrático Brasileiro MDB e a Aliança Renovadora Nacional a ARENA.¹⁴²

No quadro abaixo estão relacionados os sujeitos que estiveram à frente da Escola, nos diferentes momentos, de sua instalação até o presente, e de acordo com a documentação interna produzida pela instituição.

¹⁴² De acordo com entrevista veiculada no Jornal *Correio Riograndense* em 16 de junho de 2010, concedida por Loraine Slomp Giron.

Nome	período
Alfredo Aveline	15.06.1930 a 04.07.1930
Maria Amorim	05.07.1930 a 20.12.1934
Pedro de Oliveira Junior	24.03.1934 a 02.07.1935
Demétrio Niederauer	03.07.1935 a 04.11.1935
Maria Luiza Rosa	05.11.1935 a 30.04.1939
Rosalba Hyppolito	08.05.1939 a 22.04.1953
Lygia Costamilan Rosa	1953 a 1963
Ester Justina Troian Benvenuti	1963 a 1965
Therezinha Lourdes Pezzi	1965 a 1967
Maryla Radzki Peretti	1967 a 1969
Ivonne Assunta Cortelletti	1969 a 1973
Osvaldo de Menezes Dória	1960 a 1963
Enrico Emílio Mondin	1963 a 1964
Luiz Carlos Gonzaga de Oliveira Sant'Anna	1964 a 1968
Romano Lunardi	1968 a 1972
Irmgard Cecília Bornheim	1972 a 1973
Luiz Evandil Mulazzani	1973 a 1974
Rosa Lodi	1974 a 1975
Karla Angelina Michielon	1975 a 1983
Iro Nabinger Chiaradia	1983 a 1985
Tereza Livotto	1985 a 1988
Nilsa Teresinha dos Santos Bernardino	1988 a 1991
Méris Antonio Mascarello	1991 a 1992
Enira de Lourdes Dosso Scussiatto	1992 a 1994
Marta Rossato Meletti	1994 a 1995
Maria Liette Bassanesi Gomes	1995 a 1999
Laura Jane Borges Machado	30.12.1999 a 30.12.2003
Maria Elisabeth Paim Fleck Silveira	30.12.2003 a 17.05.2004
Leila Rosane Scheneider Macuco	18.05.2004 a 24.01.2005
Laura Jane Borges Machado	24.01.2005 a 30.12.2006
Leila Rosane Scheneider Macuco	30.12.2006 a

Quadro 12: Diretores da instituição de 1930 a 2010

Fontes: Atas e documentos diversos depositados no setor administrativo do Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Os diferentes sujeitos da escola são constituídos “[...] nas malhas das práticas discursivas do tempo histórico” (VIDAL, 2005c, p. 13) e, nesse sentido, vale lembrar os postulados de Roger Chartier tomados da leitura de Diana Vidal, (2005c). Ela nos coloca que uma das premissas da nova história cultural é a que recusa e

“descrê da liberdade absoluta de criação do sujeito, desligada das condições históricas de possibilidade”. (VIDAL, 2005c, p. 12). Não se compreendem os sujeitos da escola sem compreender as condições históricas de possibilidades de criação deste mesmo sujeito, pois, conforme Chartier (1990), não há leitura de práticas sem o suporte que se dá a ler, e o suporte, certamente são os sujeitos constituídos na *malha* das práticas.

Olhar para os sujeitos da Duque é olhar para as práticas, e olhar para ambos é ver as *condições históricas de possibilidades*. O pesquisador na construção da narrativa,

[...] encanta-se ao ler os testemunhos de pessoas do passado, ao perceber seus pontos de vista, seus sofrimentos, suas lutas cotidianas. Com o passar dos dias, ganha-se familiaridade, ou certa intimidade [...] e deseja-se ler mais documentos para acompanhar aquela história de vida, o seu desenrolar. Os personagens parecem ganhar corpo, e é com tristeza que, muitas vezes, percebe-se que o horário do arquivo está encerrando [...] (BACELLAR, 2005, p. 24).

3 CULTURAS E PRÁTICAS NA DUQUE

“[...] é por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não explicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2000, p. 71).

O terceiro capítulo tem como premissa apresentar considerações acerca das práticas escolares vivenciadas na primeira escola de caráter oficial, formadora de professores primários, em Caxias do Sul. De fato, sabemos que um dos aspectos fundamentais para o estudo sobre as culturas escolares é aquele que prioriza o olhar para as práticas escolares, *o interior da escola*. No entanto, gostaria de salientar que as noções de práticas e representações são fundamentais para se compreender a história da cultura, os objetos culturais os quais, por sua vez, são produzidos entre práticas e representações, e são apropriados pelos sujeitos escolares.

Como *práticas*, compreendo as *coisas feitas e ditas*, pois há um lugar de ancoragem em todo o discurso. Nesse sentido, Wander Emediato (2006, p.137) esclarece que a experiência de comunicação humana organiza em espaços de palavra os domínios, e o domínio educativo é um espaço diverso de práticas, que a institucionalização, através da história, acabou consolidando posicionamentos típicos deste domínio, como, por exemplo: “modelos de aula, as formas de interação, os tipos de atividades escolares, as avaliações, as reuniões pedagógicas, e as formas de controle”. Certamente as práticas são alimentadas e organizadas de acordo com as representações construídas pelos sujeitos. É nesse sentido que o discurso pode ser entendido como uma prática, conforme alertou Anne Marie Chartier (2000).

No entanto, para se ter acesso a alguns aspectos das práticas e das culturas escolares, fez-se necessário analisar como ocorriam na instituição essas práticas pedagógicas e quem eram os sujeitos envolvidos no processo educativo. Devo lembrar que a materialidade dos jornais produzidos pela instituição e a documentação existente me proporcionaram *capturar* alguns elementos das práticas e culturas vivenciadas na instituição. Entretanto, ao escrever sobre as práticas, estou apenas narrando sobre como elas poderiam ter sido.

Ao longo da pesquisa, evidenciaram-se muito fortemente os discursos de cunho nacionalista que nortearam muitas práticas, principalmente a partir de 1939. As práticas discursivas visavam a contribuir com a ação política de forjar uma *identidade*

nacional, posta em prática como política pública¹⁴³ durante o período conhecido como Estado Novo. Também destaco a recorrência do discurso escolanovista, tanto na representação elaborada pelos sujeitos como na influência do fazer diário na instituição. É importante assinalar a evidência dos discursos médicos, sobretudo na materialidade dos jornais da escola.

O programa escolar e o conjunto de práticas na Escola complementar estava diretamente relacionado ao discurso vigente, de acordo com uma escola renovada preceituada nos anos 20 e 30 do século XX. Por essa razão, é importante apontar para um aspecto fundamental com relação à análise das práticas escolares como práticas culturais:

Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro lado, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando para a formalidade das práticas. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnaram representações que se produzem nas situações concretas do *fazer ordinário* da escola (VIDAL, 2005, p. 62).

Nessa perspectiva, ao narrar as práticas, compreendo que elas foram vivenciadas pelos sujeitos na Escola, embora, ao narrá-las, estou descrevendo-as e não vivenciado-as.

3.1 PONTUANDO PRÁTICAS NA DUQUE

Anne Marie Chartier (2000), ao citar Bordieu, afirma que: “Não é fácil falar da prática que não seja de maneira negativa”. Porém, a premissa deste texto é compreender como as práticas eram produzidas na instituição formadora de professores, e não está configurado aqui, como objetivo primordial, classificá-las ou enquadrá-las em categorias, mas sim, apenas conhecê-las, ainda que de maneira exploratória, para indicá-las como objeto de estudos posteriores.

É necessário ter em mente que as práticas instauradas na Escola, após serem apropriadas pelos sujeitos, deram origem a outras práticas, e essas, por sua

¹⁴³ Como política pública denomino o conjunto de ações coletivas encetadas pelas diferentes esferas administrativas, sobretudo federal, visando dar conta de uma determinada demanda, real ou discursiva, em diferentes áreas.

vez, contribuíram na produção de novas práticas escolares que propiciaram a consolidação das culturas escolares.

É enfatizando os aspectos das culturas escolares que analiso as normas e prescrições que compõem as práticas escolares e como essas práticas se coadunavam com os discursos. O conceito de cultura escolar me permite analisar os *fazer es ordinários* na Escola.

Conforme os postulados de Viñao Frago, culturas escolares seriam: “[...] *toda la vida escolar: hechos e ideas mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decidir y hacer* (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). Assim sendo, para Viñao, tudo o que acontece na escola deve ser analisado para compor as culturas escolares, pois, para ele, a compreensão da cultura escolar passa pela análise dos modos de pensar e de fazer dos sujeitos escolares, e o fazer está diretamente relacionado com as práticas.

No mesmo sentido, também é oportuna a proposição de Dominique Julia, ao afirmar que a cultura escolar é o “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos [...]” (JULIA, 2001, p.10). Por certo, são as práticas escolares experiências, vivências e elas por sua vez impregnam as relações sociais, paralelamente vem ao encontro, as considerações de Peres (2000) :

Entendo que as práticas escolares são práticas sócio-culturais *[sic]* porque: primeiro, são produzidas pelos atores educativos – administradores, orientadores, professores, alunos; segundo, são produtoras de outras práticas e de outros discursos e são produzidas também sob a influência de outras práticas culturais, ou seja, as práticas escolares são construídas no interior da escola e da sala de aula, mas mantêm uma relação direta com o mundo exterior. Há portanto, uma inter-relação entre práticas escolares e práticas não escolares que são mutuamente produtoras uma da outra (PERES, 2000, p. 26).

As práticas estão associadas à idéia de que a aprendizagem e a convivência na escola são processos e acontecem na e pela participação dos sujeitos envolvidos no espaço escolar, revelando os anseios destes sujeitos geralmente amparados pelo discurso. No caso das práticas escolares, é o que fazem os sujeitos na escola, pela escola, dentro e fora dela.

Denomino o discurso como uma construção entendida a partir de um determinado contexto histórico e social, refletindo, sobretudo, uma determinada visão

sobre ‘algo ou alguém’, que foi construída e vinculada com base em um autor ou vários autores. “A *premissa repousa sobre o entendimento de que as formas de comunicação também informam sobre as práticas sociais (e no nosso caso, escolares)*” (VIDAL, 2005a, p. 16).

As práticas, assim como os discursos são produzidos socialmente. Embora parte dos discursos pedagógicos produzidos, sobretudo na década de 1930 e 1940, estabeleciam um sistema de verdade, tendo como sustentação os princípios da Escola Nova e, dessa forma, é possível compreender que:

Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar desqualificavam aspectos da forma e cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença entre as práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva (VIDAL, 2003, p. 497).

Como Escola Nova, Escola Ativa, ou Escola Progressista, costuma-se designar o conjunto de formulações comuns ao movimento “desencadeado no século XIX por estudiosos como Georg Kerschensteiner [...], com sua Escola do Trabalho, e aprimorado no século XX por outros, [...] recebeu de Dewey tratamento diferenciado” (CUNHA, 2007, p.8). É em John Dewey que os intelectuais brasileiros buscam inspiração inicial para os seus discursos. Para esse estudioso, a educação é uma necessidade social.

O uso dos termos variava de acordo com autores e locais, no entanto, “ao que tudo indica, a expressão escola nova foi utilizada pela primeira vez por Cecil Reddie (1858-1932), que fundou, em 1889, na Inglaterra, um estabelecimento de ensino chamado *The New School*” (VEIGA, 2007, p. 217). Também em 1889, Adolfo Ferrière criou um *Bureau* Internacional de Escolas Novas que estabelecia pontos e elencava experiências realizadas à época.

No entanto, é conveniente lembrar que “a expressão Escola Nova, largamente difundida, abriga de modo impreciso diferentes propostas para a renovação escolar produzidas no século XX” (VALDEMARIN, 2010, p. 89) e, nesse sentido, “[...] distinguir as múltiplas designações – Escola Ativa, Escola Experimental, Escola Modelo, Escola Progressiva - possibilita a compreensão das diferentes implicações metodológicas contidas em cada uma delas” (VALDEMARIN, 2010, p.

89). É compreendendo as diferentes implicações concernentes a cada tendência que poderíamos analisar as práticas pedagógicas.

No Brasil, muitos nomes estão atrelados à Escola Nova, dentre eles, Lourenço Filho, simpatizante do conjunto de novas formulações e responsável por vasta produção bibliográfica, entre elas a obra: *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. No entanto, cabe destacar que “a História do movimento da Escola Nova revela que havia muitas divergências e discordâncias em relação *ao quê e como* seria a escola renovada” (PERES, 2005, p.120). Entretanto, as divergências ficavam diluídas quando o assunto era a crítica a uma educação que se dizia tradicional.

Há também a possibilidade de se considerar, no sentido *lato*, que o movimento da Escola Nova era caracterizado por tendências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos da América e, “em última instância, visava adequar o ensino à etapa de desenvolvimento em que se encontrava o capitalismo naqueles países” (ANDREOTTI, 2010, p.107). No Brasil, Anísio Teixeira foi um dos responsáveis pela introdução das idéias de John Dewey.

O ideário da Escola Nova veio para contrapor ao que era considerado tradicional. No entanto, as mudanças, tidas como originais pelo escolanovismo, já eram levantadas anteriormente. “O ideal da escola ativa é o mesmo ideal de Montaigne, de Locke e de Rousseau e de Pestalozzi, Fichte e Fröebel fizeram centro de seus sistemas educativos” (VIDAL, 2003, p. 497).

O ideário escolanovista do século XX seria uma retomada dos ideais anteriores, todavia, com relação aos saberes, “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres do aluno” (VIDAL, 2003, p. 497) foram retomados e apropriados de um discurso anterior e apresentado como novo.

Os partidários da Escola Nova no Brasil, inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, viam em um sistema estatal de ensino público, livre e laico, o único meio efetivo de combater as desigualdades sociais.

O movimento escolanovista tinha suas bases fundamentadas em pensadores como Pestalozzi, Fröebel, Rousseau. Segundo Franco Cambi, a partir da leitura de Veiga, é possível resumir o novo movimento em sete temas básicos:

Puericentrismo (procedimentos didáticos centrados na criança); ênfase na aprendizagem pela atividade; motivação; estudo a partir do ambiente circundante; socialização; antiautoritarismo (crítica a imposições) e antiintelectualismo (crítica ao verbalismo de muitos programas de ensino). (VEIGA, 2007, p. 217).

Além dos temas básicos citados por Cambi, de uma maneira geral, as características da Escola Nova eram: “educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais [...] (ARANHA, 1989, p. 203). corroboram com as afirmações anteriores a prescrição recebida em 1935 e arquivada na Escola Normal Duque de Caxias:

[...] Quanto à prática, cumpre que tenham finalidades relacionadas com a economia doméstica, para que as alunas das nossas escolas públicas, oriundas em sua maior parte de lares modestos, saibam fazer os trabalhos necessários à sua condição de futuras mães de família [...] Determino seja-lhes ensinado com esmero: cerzir meias e fazenda; remendar; casear; pregar botões e colchetes; cortar e costurar roupinhas de criança, roupas internas e vestidos caseiros; crochets e tricots; bordados e bainhas simples para guarnição de roupas em geral.”¹⁴⁴

Na Escola Complementar, a cadeira de Trabalhos Manuais era exercida pela professora Dina da Luz Paranhos que atuou desde a sua instalação, em 1930, até a sua aposentadoria, em janeiro de 1955. O registro fotográfico, apresentado posteriormente, comprova a produção do material confeccionado pelas complementaristas.

É possível ainda afirmar que “as exposições pedagógicas pretendiam dar visibilidade aos trabalhos realizados nas escolas, mas também às autoridades políticas, gestoras da educação e seus feitos” (VEIGA, 2003, p. 418). Há uma profusão de registros das visitas, sobretudo de políticos e lideranças da cidade para observação dos trabalhos realizados pelos sujeitos escolares.

O material para confecção dos trabalhos manuais geralmente era enviado pela Livraria Selbach. Em 5 de agosto de 1930, a Escola Complementar recebeu uma considerável quantidade de materiais, entre eles: 10 agulhas para bordar etamine; 5 agulhas de crochet; 6 agulhas para bordar lã; 3 metros de brim para

¹⁴⁴ Circular n. 664 enviada em 11 de fevereiro de 1935, assinada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Augusto M. Carvalho, recomendando “...que dóra avante seja modificado o critério adoptado na quase totalidade dos estabelecimentos congêneres ao que dirigis, no que concerne ao ensino dos Trabalhos manuaes”. Livro de correspondências recebidas de 1934 a 1936. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

bordar; 10 metros de algodão para riscar; livros para trabalhos em tecelagem e álbuns para trabalhos executados, dentre outros.

Há nesta relação de recebimento de material dois elementos que mereceriam uma análise mais apurada: o primeiro, está registrado entre a linha do ferro para cortar flores com respectiva prensa [sic] e as 100 folhas de papel officios [sic]. O recebimento de dois exemplares de Lições de Cousas de Saffray, livro publicado em 1884 no Brasil, e que basicamente tratava do desenvolvimento do ensino intuitivo; o segundo elemento diz respeito ao recebimento, em 4 de abril de 1931, de material para ser distribuído, pela Complementar, para as seguintes aulas de alfabetização: Aula João Pessoa, da Caipora; Aula Emilio Meyer, do Burgo; Aula Bento Gonçalves, do Curtume; Aula Alfredo Aveline, de alfabetização noturna da Escola Complementar; Aula de Galópolis, esta sem denominação.¹⁴⁵

Importante referir que todas as aulas receberam as cartilhas “João de Deus”, e até o presente momento não encontrei indícios para explicar a distribuição por parte da Complementar. Suponho, entretanto, que essas aulas poderiam ser uma espécie de “classes de aplicação” para as alunas que, no período da manhã, estudavam na Complementar e à tarde já atuavam como professoras, porém sem formação específica ainda.

No registro abaixo está o registro fotográfico de uma exposição do resultado da produção parcial, desenvolvida pela alunas, sobretudo na disciplina de Trabalhos Manuais.

¹⁴⁵ Livro de tombamento e inventário de 1930 a 1934 p. 7. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.



Figura 5: Exposição dos trabalhos manuais confeccionados pelas complementaristas na década de 1930

Fonte: Álbum da Escola Complementar de Caxias e Normal Duque de Caxias. Depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Na exposição da foto acima, observo que, além da confecção de artigos para o lar, havia recursos para serem utilizados como material concreto na prática docente, como os jogos educativos, preconizando, dessa forma, muitas das idéias e propostas permeadas pelo discurso da Escola Nova. Muitos objetos eram confeccionados e depositados no museu para serem utilizados como material concreto.

Os materiais concretos existentes no museu da Escola aumentavam progressivamente ano após ano, fato evidenciado nos tombamentos anuais enviados para a Instrução Pública. Entre os itens das coleções de quadros, por exemplo, foram encontrados os da Fauna Brasileira, do Ensino da História Natural, do Sistema Métrico, de Línguas e Aritmética, além dos vidros com animais em álcool,

mostruários de mármore, de casulos, de couros, coleções de borboletas e aranhas, dentre muitas outras.

Apesar de existir uma quantidade considerável de materiais no museu, a Diretora Maria Amorim, no relatório anual referente ao ano de 1931, envia para a Diretoria da Instrução pública a seguinte queixa:

É desolador para uma escola Complementar, situada numa zona riquíssima como é Caxias, se ver privada do mais elementar e indispensável material de ensino. É preciso sanar essa falta, suprimindo-a o mais breve possível, do necessário, por conta dos cofres públicos ou por dádivas particulares.¹⁴⁶

De acordo com a Diretora, ainda estavam faltando materiais para o estudo de Ciências, como preparados microscópicos, modelos anatômicos e aparelhos para química e física. A preocupação denota a importância atribuída ao museu escolar para o Método Intuitivo e, conseqüentemente, para o discurso escolanovista.

A circularidade do discurso escolanovista, acontece com maior intensidade na década de 1920, mais especificamente quando ingressam “[...] educadores partidários desses ideais nos cargos de instrução pública em vários estados [...]” (VIDAL, 2005, p. 7).

No entanto, ganhou impulso na década de 1930, principalmente após a divulgação do Manifesto da Escola Nova, em 1932. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita em oposição à escola confessional de cunho religioso, principalmente católico, gerando embates significativos nas proposições doutrinárias e nas querelas entre reformadores escolanovistas e católicos, temática já abordada na historiografia.¹⁴⁷

De acordo com o discurso renovador propalado, a diretora da Complementar, Maria Amorim, apropriou-se do mesmo, evidenciando-o ao fazer as seguintes considerações:

Seguindo as novas práticas pedagógicas, vem cumprindo esta escola o seu programa de visitas e excursões, aos sábados, fora do expediente. Foram

¹⁴⁶ Livro de correspondências expedidas de 1930 a 1934 p. 24. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁴⁷ Dentre tantos, ver Marta Maria Chagas de Carvalho .A Escola Nova e o impresso: *um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil*. In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.) *Modos de Ler, formas de escrever*, Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Da mesma autora: *Pedagogia da Escola Nova e o Uso do Impresso: itinerário de uma investigação*. Revista do Centro de Educação. UFSM, disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

visitadas pelas alunas do curso complementar, os seguintes locais: Orfanato, Hidráulica, Curtume Caxiense, Gabinete de análise, Sociedade Vinícola, Fábrica de produtos químicos Veronese, fabrica metalúrgica Abramo Eberle,[...]em cinco de outubro tivemos a honrosa visita do General Mauricio Cardoso, em companhia do Coronel Poggi de Figueiredo e de seu ajudante de ordens: Filicissimo de Azevedo Aveline. Assistiram ensaios de bailados e exercícios calistenicos preparatórios para a Semana da Raça, e apreciaram uma pequena exposição de trabalhos manuais.¹⁴⁸

As novas propostas pedagógicas faziam parte do discurso escolanovista que tomava para si o estatuto de pedagogia moderna, em detrimento do passado, do antigo. Na citação acima, observa-se a forma do discurso sobre as novas concepções, ficando claro o tipo de cada apropriação feita.

As saídas a campo eram uma prática freqüente na Complementar, corroborando tal afirmação o relato abaixo feito pelo complementarista Hugo Daros:

Como de costume esta escola dedica-se a excursões que se realizam em sábados, ou em outros dias marcados pela Diretora a estabelecimentos agrícolas, industriais e públicos. Realizou-se, hoje, a primeira excursão do ano letivo [...] a Hidráulica Municipal [...] Dr. Dario Sant'Anna nos guiou até os tanques de decantação e nos explicou o seguinte: esta água que vedes, é captada do Arroio Dal Bó a uns 800 metros distantes da casa dos filtros. No local de captação foi construído um açude que acumula mais ou menos um milhão de metros cúbicos de água.¹⁴⁹

As saídas a campo estão relacionadas com a construção do conhecimento, pois a escola devia “[...] oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar o seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo método intuitivo no fim do século XIX” (VIDAL, 2003, p. 498). O método exaltava o ato da observação e da intuição como método científico. O método intuitivo priorizava os sentidos como fonte de conhecimento.

Na Escola Complementar, de acordo com registro de um termo de visitas redigido por Alfredo Aveline, em 18 de setembro de 1931, como inspetor escolar faz referência ao método:

¹⁴⁸ Livro n. 1 de 1933 para registro de correspondência expedida p. 83, 84. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁴⁹ Redação elaborada por Hugo Daros em 05 de abril de 1933. Livro de Redações. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

[...] tive o prazer de assistir uma aula de prática que muito me satisfiz, especialmente pelo método claro e intuitivo usado e pelo carinho com que são tratados os pequeninos alunos. Acompanhei os trabalhos durante a sabatina de aritmética e observei bem a ordem e a disciplina mantidas, bem como a vigilância exercida para que as alunas não pudessem dar, nem receber auxílio. [...] O corpo docente tem sabido mostrar-se à altura das responsabilidades que lhe cabem, como preparadores de professores futuros. [...] É me grato deixar consignado, neste termo, que das visitas que fiz a esta Escola, levo a melhor das impressões.¹⁵⁰

O *método intuitivo*¹⁵¹ era classificado como concreto e ativo, coadunando-se com o discurso escolanovista. E foi, de certa forma, proposto pelos seus idealizadores, como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar.

No entanto, “a expressão Ensino Intuitivo tinha, no século XIX, a conotação de ensino fundamentado nas percepções do sentido. Era considerado um método ativo” (VALDEMARIN, 2010, p.95). A expressão *ativo* estava relacionada à atividade intelectual, “e contrapunha-se ao ensino baseado na memorização pela repetição de palavras aprendidas sem a percepção intuitiva do objeto de referência” (VALDEMARIN, 2010, p. 95), aprendia-se pela observação, condenando o abstrato que de certa forma estava atrelado ao tradicional, ao antigo.

A intuição de acordo com os pensadores do método intuitivo, era a capacidade de ver e de observar, considerando a primazia do sentido como fonte de conhecimento, os sentidos eram considerados, nesse método de ensino, como canais de intermediação entre o sujeito e o objeto. Nesse perspectiva é importante lembrar que:

[...] a difusão dos princípios escolanovistas nos anos de 1920 coincidiu com o ingresso de educadores partidários desses ideais nos cargos de direção da instrução pública em vários estados, ao mesmo tempo que se expandia o sistema escolar com o objetivo de combater as baixas taxas de alfabetização, aproximadamente 20%. A Escola Nova no Brasil havia assumido um caráter estatal (VIDAL, 2005, p. 7).

¹⁵⁰ Livro de registros nº 1 para Termos de Visitas de 1930 a 1939 p.1. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁵¹ Primeiras Lições de Coisas foi um dos manuais mais utilizados no Brasil para a divulgação do método intuitivo, escrito originalmente por Norman Allisson Calkins, foi traduzido para a língua portuguesa em 1881, reformulado em 1870, e impresso em 1886. (Verbete elaborado por Demerval Saviani, disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>

O caráter estatal das ideias escolanovistas consolidou-se a partir da criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, por Getúlio Vargas, e a presença de educadores simpatizantes da Escola Nova, desenvolvendo funções no Ministério acabou contribuindo para a disseminação do discurso escolanovista. Lourenço Filho, conhecido defensor do escolanovismo, trabalhou no Ministério por mais de quatro décadas. Não poderia deixar de citar Fernando Azevedo que, posteriormente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, também redige, em 1959, o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados.¹⁵²

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento endereçado "ao Povo e ao Governo", elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros. Representou efetivamente a ideologia dos renovadores. "Mas justamente por refletir incoerências do período" (ROMANELLI, 2007, p. 145), o Manifesto apresentou a possibilidade de ver a educação como um problema social. "[...] foi analisando a educação do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico, que o Manifesto fundamentou as reivindicações de mudança que suscitou em prol da educação escolar brasileira" (ROMANELLI, 2007, p. 146), além de sugerir quais as diretrizes de ação que o Estado deveria tomar

3.1.1 Os jornais escolares na Duque

Aposto para os jornais produzidos pelos alunos e professores da Escola Complementar e posteriormente pela Normal Duque de Caxias como uma possibilidade de serem utilizados para a compreensão das culturas escolares que aconteciam na instituição educativa, mas também como "suporte material das práticas escolares" (CARVALHO, 1998, p. 33). Na escola, foram encontrados três títulos diferentes. Cronologicamente, o primeiro número é de abril de 1932, e o último

¹⁵² O novo Manifesto alude aos mais de 25 anos transcorridos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. De acordo com Fernando de Azevedo o novo manifesto de 1959, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional. "O manifesto, redigido foi publicado pela primeira vez, a 1º de julho de 1959, simultaneamente, por O Estado de São Paulo, e pelo Diário do Congresso Nacional. Posteriormente, foi reproduzido pelo Diário de Notícias, e pelo Jornal do Comércio, ambos do Rio de Janeiro, bem como pelo Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e pela Revista de Estudos Pedagógicos". (GHIRALDELLI JUNIOR. 2000. p. 139).

de novembro de 1945. Em treze anos, os periódicos da Complementar e da Duque¹⁵³ circularam com os seguintes nomes: Centelha, Folha da Escola, e Voz da Mocidade.

Os Jornais possibilitam observar os discursos à época, inclusive os relacionados aos métodos pedagógicos. As “folhas escolares” eram práticas recorrentes nas escolas brasileiras.

Recorrência essa observada através da circular recebida em 11 de outubro de 1934, enviada pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio Grande do Sul, comunicando que a Federação Brasileira de Clubes Agrícolas Escolares, com sede no Rio de Janeiro, juntamente com a Sociedade Amigos de Alberto Torres, e *sob os auspícios da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais; os 20 melhores órgãos escolares serão premiados*. A correspondência solicitava o envio das coleções relacionadas ao ano de 1934, os jornais ficariam expostos durante o período entre os dias 20 e 27 de dezembro de 1934, na Avenida Rio Branco 117, no Rio de Janeiro.

Tendo em vista que os jornais escolares, eram práticas habituais, fica claro o intercâmbio entre os jornais escolares, conforme depoimento abaixo veiculado em 1939 na Complementar de Caxias.

Recebemos a visita dos seguintes confrades: Meu Jornal e Nossa Voz, órgão dos Cursos Complementares e de Aplicação da Escola Complementar de Alegrete; A Educação e a Instrução, órgãos dos Cursos Complementar de Aplicação da Escola Complementar de Santa Maria; Jornal do Educador de São Paulo; O meu jornalzinho, órgão do Grêmio de estudantes do Grupo Escolar Cassiano do Nascimento de Pelotas. Gratos pela amável visita, retribuiremos.¹⁵⁴

No Jornal Folha da Escola, de setembro 1939, a circulação de ideias higienistas, e cuidados com a saúde eram elaborados com ajuda do posto de higiene de Caxias e tinham um lugar de destaque no informativo.

Esta página é destinada a difundir, o mais possível, os conhecimentos necessários para evitar a doença e tratar da saúde. Existem doenças evitáveis em todos os climas e todos os povos, o que nos cumpre é

¹⁵³ Como já afirmado nas considerações iniciais, a comunidade referia-se e ainda refere-se à Escola Normal Duque de Caxias, como sendo “a Duque”.

¹⁵⁴ Jornal Folha da Escola de setembro de 1939, p. 6. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

conhecê-las e evitá-las.[...] O tracoma é uma doença crônica e contagiosa que ataca o aparelho visual.¹⁵⁵

Em praticamente todos os exemplares encontrados, as matérias sobre saúde, higiene e cuidados ocupam um lugar de destaque, confirmando os enunciados de Stephanou (2005):

As metáforas médicas contaminaram práticas discursivas de diferentes grupos sociais, destacadamente os educadores, uma vez que os médicos, diretamente, buscaram ser reconhecidos como educadores, para o que formularam um discurso que pudesse atestar sua competência para tratar do pedagógico e do escolar (STEPHANOU, 2005, p. 147-148).

Havia a circularidade de ideias relacionadas à saúde, como se pode observar na afirmação criada por Lentino, em 1930, mas tomada da leitura de Stephanou (2005) que dizia “É na escola que se deveriam ministrar os primeiros conhecimentos higiênicos, [...] Não dá hábitos de asseio para salvaguarda da saúde. [...] não diz os perigos do alcoolismo [...]” (STEPHANOU, 2005, p. 153). No mesmo informativo da Escola Complementar, em 1932, um texto escrito por uma aluna alertava os perigos e males do alcoolismo.

O texto foi escrito após a palestra realizada na Escola Complementar pela Sra. Berta Kokot Anders, secretária da liga Pró-Temperança, no dia 13 de maio de 1932, e de acordo com a representação da complementarista do II ano:

[...] O álcool se deriva da palavra árabe que quer dizer sutil, sorrateiro e assim é que ele se apodera do indivíduo sorrateiramente. Sob qualquer forma que o ingerimos, penetra no sangue e embriaga os glóbulos brancos que são as defesas do nosso organismo [...] o álcool deve ser banido não só pelo interesse pessoal, mas também com fim de preservar a descendência [...]. Há 42 países empenhados na campanha anti-alcoolica. Sejam, portanto, bons patriotas, combatendo também nós esse polvo que é o álcool, e assim evitaremos que a nossa pátria tenha homens inúteis ou mesmo prejudiciais.¹⁵⁶

Do fragmento acima, um aspecto merece destaque, ou seja, a apropriação construída pela aluna acerca da representação do ser patriótico. E, ao contrário do

¹⁵⁵ Jornal Folha da Escola de setembro de 1939, p. 9. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁵⁶ Jornal Centelha de 26 maio de 1932, redação veiculada na página 4. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

que Lentino afirmara em 1930, na escola Complementar de Caxias se dizia “*aos perigos do alcoolismo*”.

Em 1934, foi enviado para Aracy Rego Faillace, Presidente da Liga Pró-Abstinência Porto Alegre, provas das alunas e alunos da Escola Normal, para participarem do concurso organizado pela Liga, em prol ao combate do alcoolismo.

Posteriormente, em outubro 1939, no Jornal *Folha da Escola*, também consta, sobre o assunto, o seguinte: “A propaganda anti-alcoolica impõe-se a todos os que se interessam pelo bem do próximo. O homem que se embriaga degrada a si próprio. Meninos, contemplai o ridículo de um embriagado, caminhando em ziguezague pela rua”. Com um intervalo de praticamente sete anos entre um texto e outro, permito-me afirmar que a campanha anti-alcoólica supostamente foi *apropriada* pelos sujeitos da Escola.

Relacionado ao tema da saúde, na farmácia de emergência da Escola Complementar de Caxias, em 1933, figurava entre as prateleiras, 37 itens de primeiros socorros, bem como suas indicações de uso. Só para dor de dentes, por exemplo, havia 3 itens, um tubo de Cera do Dr. Lustosa, um vidro de Crezato Faye e um vidrinho de fenol.¹⁵⁷

As preocupações com o higienismo e a eugenia estavam presentes desde a organização da escola republicana. “A idéia de reordenar a população, introduzindo novos hábitos condizentes a uma sociedade civilizada, integrou a mentalidade republicana. Na prática, isso se efetivou nas reformas urbanas” (VEIGA, 2003, p. 260) e, nesse sentido, as autoridades em Caxias confirmavam práticas que se coadunavam com o discurso vigente promovendo melhorias no saneamento básico e regulamentando o uso dos espaços públicos e privados.

Na Escola, os princípios médicos e higienistas também foram apropriados pelos diferentes sujeitos, fato evidenciado pela documentação produzida por alunos, professores e diretoras.

É também evidente na documentação, sobretudo expedida por Maria Amorim, diretora da Complementar de Caxias na década de 1930, a preocupação com as condições higiênicas da escola e a introdução de métodos que incentivavam

¹⁵⁷ Levantamento material informado pela Diretora Maria Amorim, referente ao ano de 1933, Ata de n. 01 de correspondências expedidas. Acervo no I.E.E Cristóvão de Mendoza. Há ainda, registro fotográfico da farmácia na exposição dos trabalhos manuais com um cartaz indicando “Farmácia de Emergência”

as atividades físicas, a ginástica, os corpos saudáveis, enfim elementos do discurso, apropriados por ela.

Fortalece a idéia da influência dos métodos e discursos escolanovistas, na Escola Complementar, a matéria veiculada pelo jornal Centelha de 21 de abril de 1932, conforme o *Plano de lições de observação de acordo com o método Decroly*,¹⁵⁸, a referida aula sobre o bicho da seda, deveria apresentar material concreto para ‘materializar’ a lição, e quadros representando o que não poderia ser materializado.

Ovide Decroly desenvolveu o ensino por *centros de interesse*, “sublinhou a necessidade de avaliar individualmente os alunos, classificá-los e organizar classes homogêneas para a concretização do método” (VEIGA, 2007, p.226). Para ele, o *centro de interesse* escolheria um tema que deveria ser abordado por várias áreas do conhecimento, em três etapas: [1], observação; [2] associação; e [3] expressão.

Ainda em concordância com Decroly, os centros de interesse atendiam:

[...] às motivações dos alunos e forneciam resposta para suas inquietações; simultaneamente, atendiam às exigências do trabalho intelectual, pois valendo-se da observação, da associação das idéias [*sic*] concretas e abstratas no tempo e no espaço, organizavam as informações em conjuntos ordenados de conhecimentos (VALDEMARIN, 2010, p. 93).

As proposições de Decroly seriam uma das possibilidades de derivação renovadora. “Dado que os objetivos gerais são comuns a todos os autores” (VALDEMARIN, 2010, p. 90). Dentre os autores renovadores, figurava William Kilpatrick que, ao propor o método de projetos, assumiu muitos pressupostos de John Dewey.

De acordo com a apropriação e a representação, um aspecto a ser referido, e tem como base a materialidade dos jornais, está relacionado ao modo como diferentes sujeitos escreveram sobre o mesmo fato. No exemplar de outubro de 1939, na página 8, uma aluna escreve sobre a sopa escolar dizendo que “*Uma das mais nobres e patrióticas iniciativas do Senhor Secretário da Educação é a distribuição da sopa escolar, que tem por fim alimentar as crianças mal nutridas e contribuir para o desenvolvimento da raça brasileira escolar*”.

¹⁵⁸ Jornal Centelha orgam das alunas da Escola Complementar de Caxias, 1932, p. 3. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

Entretanto, na página 11 do mesmo número, a Diretora Rosalba Hyppolito diz, sobre a sopa escolar, que: “*não queremos deixar de esclarecer que só podemos pô-la em prática com tamanha presteza, graças à boa vontade da Comissão organizadora, não só no comércio local como entre particulares, sendo digna menção a gentileza com que o Senhor Prefeito Municipal, Dr. Dante Marcucci, atendeu o apelo feito*”. No entanto, de acordo com uma listagem no mesmo número do jornal, a maior parte das doações, inclusive dinheiro, foram realizadas por comerciantes, pequenos industriais e particulares da cidade.

Outra possibilidade de análise poderia ser desenvolvida tomando por base, a relativa apropriação da complementarista sobre a suposta capacidade da sopa escolar “*contribuir para o desenvolvimento da raça brasileira escolar*”.

Quais foram os discursos vigentes à época e apropriados pelas complementaristas que atribuíam a uma sopa escolar o alimento necessário para desenvolver *a raça brasileira*? No entanto, a análise do movimento narrativo dos vários sujeitos, bem como a produção e a circulação de práticas e representações poderiam figurar aqui como uma interessante possibilidade de apontar essas apropriações dos discursos vigentes à época sobre o tema. Entretanto, as exigências relacionadas aos prazos temporais não me permitem aprofundar a temática de modo a apresentar todas as apropriações necessárias que a análise deste assunto implicaria. Vale sinalizar como possibilidade para futuros estudos.

Os jornais da escola têm um caráter divulgador e informativo das prescrições e discursos vigentes, sobretudo como porta-voz das hierarquias educacionais. O fragmento de texto abaixo foi veiculado em setembro de 1939.

Em obediência às determinações da exma. Sra. Diretora do Departamento de Nacionalização do Ensino, D. Maria José Souza e Cunha, transcrevo a comunicação que recebeu esta Delegacia Regional do Ensino. De acordo com despacho do senhor Secretário de Educação e Saúde Pública, levo ao vosso conhecimento que não serão permitidas representações teatrais, festas escolares em auditórios, sessão de cinema educativo ou quaisquer outras atividades recreativas em idioma estrangeiro, mesmo sendo tais festas levadas a efeito em prédios separados da escola. As atividades todas que dizem respeito à criança devem ter um cunho altamente brasileiro para maior eficiência a serviço da nacionalização.¹⁵⁹

Especialmente nesta prescrição, observa-se que o jornal escolar, Folha da Escola, foi utilizado para divulgar políticas públicas de nacionalização. Segundo

¹⁵⁹ Jornal Folha da Escola n. 1. Setembro de 1939, p.10. Matéria assinada por Apolinário Alves dos Santos, Delegado Regional do Ensino. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

Kreutz (2005 p.65), “[...] Trata-se de um momento histórico com forte acento nacionalista, em que considerava o processo escolar uma instância privilegiada para formação do Estado Nacional [...]”. Vale referir que Havia a tentativa de construção de um projeto nacionalista desde 1930, quando, no campo econômico, Getúlio Vargas à frente da presidência do País tentava desenvolver a indústria nacional para substituir as importações.

Em 1938, algumas medidas foram tomadas com relação à educação, mais especificamente relacionadas ao processo escolar. Acreditava-se que a construção de um sentimento de nacionalidade passava pela escola. Além disso, pelo Decreto nº 406, de 4 de maio de 1938, foram introduzidos novos currículos, com a presença da História e Geografia do Brasil, da Educação Moral e Cívica e da Educação Física, ministrada, preferencialmente, por militares. O novo currículo deveria estar calcado no estímulo ao patriotismo, no uso dos símbolos nacionais, principalmente a bandeira e a comemoração das datas cívicas.

Dentre as muitas medidas decretadas estavam o ensino obrigatório da Língua Portuguesa, a denominação das escolas deveria ter nomes de brasileiros e a proibição do ensino de outras línguas deveria ser até os 14 anos do aluno.

No Rio Grande do Sul, o Secretário da Educação e Saúde Pública, no período da nacionalização do ensino, foi José Coelho de Souza, que se manteve à frente da referida pasta durante o Estado Novo, contribuindo para instaurar mecanismos que vieram consolidar as políticas de nacionalização no Estado.

Na Escola Complementar de Caxias, há registros de ações relacionadas às medidas nacionalizadoras decretadas, como, por exemplo, a correspondência enviada em 9 de junho de 1938, pela diretora interina¹⁶⁰ Christina Queiroz Prestes:

Dr. Secretário de Educação e Saúde Pública – Porto Alegre, em resposta ao seu fonograma de 7 do corrente, comunico-vos que, segundo informações me foram prestadas pelo senhor Sub-Delegado escolar, neste Município existe uma única escola estrangeira denominada “Colégio Italo-Brasileiro Príncipe de Piemonte”, que não requereu respectivo registro sendo, por esse motivo, fechada por ordem Policia *[sic]*. aguardo circular mencionada vosso fonograma, bem como instruções a respeito. Saudações Diretora Interina Complementar de Caxias.¹⁶¹

¹⁶⁰ A Diretora Maria Luiza Rosa, possivelmente enfrentava problemas com doença, pois são recorrentes os afastamentos durante o seu período à frente da escola para tratamentos de saúde.

¹⁶¹ Livro para registro de correspondências expedidas de 1934 a 1941, p. 76. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

As medidas desencadearam, possivelmente, uma atmosfera de vigilância constante para com os professores e alunos que frequentavam as escolas étnicas. No entanto, as medidas estenderam-se para além do âmbito escolar e, em 1939, vieram outras medidas, como a proibição de falar idiomas estrangeiros em público, restrições aos programas de rádio e a obrigatoriedade de as instituições recreativas e culturais estrangeiras encerrarem suas atividades, sobretudo as italianas e alemãs.¹⁶²

[...] a repressão direta não chegou ao espaço doméstico, exceto durante a intensificação interventora junto à população de origem alemã e japonesa (atenuada com relação aos italianos) motivada pela declaração de guerra ao Eixo em 1942. Como consequência, houve restrições às liberdades individuais: necessidade de autorização para viajar dentro do país; apreensão de materiais como livros, revistas, jornais, documentos, com destruição de parte da memória histórica da imigração; eventualmente prisão ou imposição doutrinária àqueles que não se expressavam em português (SEYFERTH, 1999, p. 224).

Com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, em 1942, as perseguições aumentaram, sobretudo, nas zonas de colonização. Os governantes temiam que as ideias nazistas e fascistas circulantes na Europa, mais especificamente na Alemanha e Itália, encontrassem terreno fecundo nessas zonas, pois os descendentes, tanto de alemães quanto de italianos, viviam, do ponto de vista cultural, isolados. Isso, entretanto, não os impediu de cultuar suas tradições, e a comunicação entre eles dava-se através da língua de origem, ou da dos seus antecedentes. Para esse momento específico que vivia o Brasil, esses fatos representavam um “perigo”. De acordo com Giron:

Em 1941, nas vésperas da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, quando os rumos da política nacional apontavam para a sua adesão ao Bloco Aliado, a antiga região colonial fervilhava. Notícias desencontradas faziam ferver o sangue dos nacionalistas que durante longos anos tiveram de suportar os delírios patrióticos dos fascistas brasileiros e italianos, que movimentavam as cidades da Colônia com palestras e arroubos *mussolinistas* (GIRON, 2003, p. 128).

¹⁶² Cabe lembrar o momento histórico mundial com o acirramento das disputas imperialistas e tensões entre potências mundiais, o início da Segunda Guerra Mundial o avanço do Eixo, formado inicialmente por Alemanha, Itália e Japão.

Dessa forma, pode-se pensar que as medidas eram coerentes com o cenário econômico, político e social que se apresentava no país naquele momento específico.

As medidas nacionalistas foram sendo instituídas, e aqui ressalto o termo *instituídas* como sendo a apropriação de um determinado discurso social e político pelos sujeitos, especialmente os sujeitos da Escola Normal Duque de Caxias.

Nesse sentido, no dia seis de abril de 1945, no auditório Carlos Gomes, os trinta e sete novos professores e professoras participaram da solenidade de entrega de diplomas, porém havia para a décima primeira turma, de 1944, uma premiação surpresa de um ilustre anônimo,¹⁶³ residente na cidade, e que ofertaria ao aluno ou aluna que mais se distinguisse no estudo de Língua Portuguesa, no último ano, uma ‘lembrancinha’. *Coube à aluna Neusa Lourdes Menegotto receber um fino exemplar de Sertões, de Euclides da Cunha, por obter a média mais alta em português.*

O prêmio foi denominado como sendo “Dr. José Coelho de Souza”, em homenagem ao Secretário de Educação e Cultura, *pioneiro da nacionalização do ensino do Brasil*, informação aludida em ata, como também o *agradecimento ao digno ofertante que, conservando-se no anonimato, acompanha com entusiasmo o surto do progresso e o desenvolvimento cultural da nova geração.*¹⁶⁴

Evidencia-se, dessa forma, a consonância com as orientações nacionais e estaduais relacionadas ao ensino obrigatório da Língua Portuguesa, dentro das prescrições nacionalistas.

Pela observação das assinaturas inscritas na ata de solenidade, compareceram lideranças políticas, religiosas, imprensa, corpo docente e o prefeito Dante Marcucci que, após alguns dias da solenidade de formatura, no dia 21 de abril de 1945, recebeu pelo Jornal *o Momento* forte crítica:

Sob o título ‘Basta de Fascismos’, ferrenho ataque ao prefeito Dante Marcucci foi impresso pelo periódico *O Momento*. Com o retorno da democracia, não poderia ser mais aceito por todos o “saturado ambiente fascista imposto aos caxienses pelo prefeito local que inaugurou no governo municipal uma política e uma administração dentro dos moldes totalitários (PAGANI, 2005, p.102).

163 Em conformidade com registro efetuado no livro de atas de entrega de diplomas. 06 de abril de 1945. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁶⁴ Idem.

Convém lembrar que, alguns dias após a notícia ser veiculada em jornal local, a Alemanha capitulou no dia 7 de maio de 1945.

3.1.2 Para além da Escola ... as viagens pedagógicas

Para se analisar o cotidiano das práticas escolares, que necessariamente não estão restritas só ao espaço interno da escola, mas para além desse espaço circunscrito, torna-se imprescindível referir que “o olhar para as práticas cotidianas da escola fixa-se nos acontecimentos silenciosos do seu funcionamento interno. Silenciosos, seja pela ausência de documentos, ou documentos pouco conservados, seja ainda, por não terem sido encontrados” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 33). Mas, no caso da Escola Normal Duque de Caxias, não tão silenciosos, pois a quantidade de material encontrado referenciando as ações realizadas no cotidiano me possibilitaram discorrer sobre as viagens, as tardes sociais e as apresentações do Centro de Tradições Gaúchas Luz de Candeeiro, práticas que supostamente já estavam consolidadas na Escola Normal.

No dia 7 de junho de 1959, um grupo de normalistas acompanhadas pelo Senhor Ângelo Manfro e pela professora de Didática Anna Manfro, juntamente com a professora Zita Maria Tansini Meneguzzo iniciaram uma viagem de 21 dias para os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

As alunas Alzira Manfro, Beatriz Gobetti, Haidée Mocelin Colucci, Jelyra C. Rodrigues, Maria Alberti, Mery B. Guizzoni, Noelci Welter, Nilce Tereza Seidl, Rosemari Milesi, Salete Spindorello, Stela Alberti e Zaíra Bonetto, visitaram 46 locais no Rio de Janeiro, dentre eles o Ministério da Educação, a Biblioteca Nacional, o Instituto de Educação, a Escola de Belas Artes, e o Estádio do Maracanã.¹⁶⁵ Na Ilha do Governador, ao visitarem a Cidade Universitária, o relato produzido por uma das

¹⁶⁵ Destaco que nos relatórios produzidos pelas normalistas encontrei um exemplar da Fôlha Sêca, revista de 1958, com uma tiragem de 51.000 exemplares, em alusão ao 8º aniversário do estádio do Maracanã. Na primeira página, após a capa, uma foto do Presidente da República Juscelino Kubitschek, com os seguintes dizeres; “É uma das preocupações do meu governo dar ao esporte os meios necessários à sua propagação como elemento de substancial importância para a formação do caráter das gerações novas. O Maracanã veio dar possibilidade a que se tivesse um símbolo de concreto armado para mostrar ao mundo a grandeza de nossa Pátria. Como Presidente e como brasileiro me orgulho desta obra e tudo farei para que o esporte do Brasil trilhe a senda gloriosa das conquistas que engrandecem o País. Através de Fôlha Seca envio minha saudação aos desportistas brasileiros e a promessa de que continuarei como sempre a batalhar pela causa que é comum ao Governo e ao povo.” Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

normalistas denota a representação atribuída ao que seria uma boa instalação escolar.

Na Cidade Universitária, “[...] visitamos uma escola primária modelo em fase de conclusão, com salas espaçosas, bem arejadas, com iluminação direta, obedecendo aos requisitos exigidos pela Pegagogia Moderna.”¹⁶⁶

Ressalto que encontrei referências à moderna pedagogia nos relatos de 1930 e em anos posteriores. Cabe aqui perguntar: A qual pedagogia moderna as normalistas de 1959 estavam se referindo, seria a mesma pedagogia moderna a qual a Diretora Maria Amorim havia se referido em 1932. Para aprofundar a análise nessa perspectiva seria necessário realizar um estudo acerca da representação e apropriação do termo a ser considerado como moderna pedagogia.

No entanto, considero oportuno apresentar uma das muitas possibilidades acerca da representação e apropriação do discurso pelos sujeitos escolares que se encontravam nos mais diversos locais de produção, acerca dos discursos médicos.

Há que se considerar a influência dos discursos médicos que circulavam desde o século XIX, sendo utilizados pelos médicos os quais acabaram contribuindo na criação de projetos educativos e civilizadores para a população brasileira, sobretudo no que tangia à educação.

De acordo com José Gonçalves Gondra (2004, p.169), os médicos legitimaram um discurso acerca de muitos aspectos relacionados à educação, “[...] no sentido de convencer administradores e governantes da pertinência dos princípios defendidos pelos médicos por definição dos locais em que se pretendia construir e por em funcionamento as escolas”. Entretanto, a “higiênica escolha dos lugares para construção dos colégios não encerrava a preocupação dos médicos com essa instituição, mas representa, o primeiro aspecto sobre qual eles se debruçaram” (GONDRA, 2004, p. 171), possivelmente a legitimação dos discursos médicos influenciaram os diferentes sujeitos escolares.

Os objetivos relacionados às saídas pedagógicas estão elencados nos relatórios da viagem, dentre eles: “propiciar às alunas variadas experiências e aquisição de novos conhecimentos, dar oportunidade para prática da cooperação, cortesia e sociabilidade, além de proporcionar experiências vitais com pessoas em

¹⁶⁶ Destaco que as letras maiúsculas estão na fonte primária manuscrita pela normalista.

ambientes diversos do da escola, concretizando conhecimentos históricos e geográficos.”

O apoio financeiro durante a estada no Rio de Janeiro ficou a cargo do deputado federal Fernando Ferrari. As normalistas chegaram ao Rio de Janeiro no dia 9 de julho e permaneceram até o dia 25 de julho; visitaram vários locais, e para cada local resultava um farto relatório manuscrito, fotos e material impresso distribuído pelos locais visitados.

O período reservado para a visita ao Estado de São Paulo foi menor, entre os dias 25 e 29 de julho, vale referir que a viagem a São Paulo corria às custas das excursionistas, e não mais com o apoio financeiro do deputado federal Fernando Ferrari.

Em São Paulo, visitaram 21 locais, dentre eles o Instituto Caetano de Campos,¹⁶⁷ o Butantan, o Museu do Ipiranga, o Teatro Municipal e o Planetário. De acordo com os relatórios ficaram alojadas no estádio do Pacaembu.

Convém ressaltar que as viagens eram recorrentes na escola, esta não teria sido a primeira viagem. Em 1948, a diretora Rosalba Hyppolito escreveu para Joaquim Ghia, Cônsul da Argentina; Miguel Veyete, cônsul do Uruguai; Oscar Secco Elauri, Ministro da Instrução Pública de Montevideo visando auxílio financeiro para custear a viagem de 14 alunas e seis professoras, seja para a alimentação, seja para as estadas.

Pela relação dos nomes registrados no livro de correspondências, possivelmente seriam as alunas da primeira turma do Curso de Formação de Professores Primários, iniciado na Duque em 1947, possíveis formandas da turma de 1949. Embora, até o presente momento não encontrei indícios sobre a realização da viagem apesar de farta documentação produzida para os preparativos, sobretudo pelas correspondências enviadas por parte de Rosalba Hyppolito para as autoridades administrativas nas diferentes esferas.

Outras práticas além das viagens eram recorrentes na Escola. Desde a década de 1930, as alunas e os alunos dirigiam-se para além dos muros da escola.

¹⁶⁷ A atual Escola Estadual Caetano de Campos foi à primeira Escola Normal de São Paulo, também conhecida como Escola Normal da Praça. Foi criada em 1846, mudou várias vezes de nome e de edifício. Caetano de Campos era uma personalidade renomada, que se dedicava à medicina e ao magistério, assumiu direção da Escola Normal e traçou planos para a reforma de ensino, que posteriormente foi estendida a todo o estado de São Paulo pela lei nº 88 de 8 de setembro de 1892, que preconizava no seu artigo 6º a observação com rigor os princípios do Método Intuitivo. Ver www.crmariocovas.sp.gov.br/memorial.php.

Eram organizadas atividades com o corpo discente, sob a orientação de alguns professores. Assim, alunos e alunas organizavam temáticas previamente determinadas e planejadas, como foi o caso das. “Tardes Sociais”.

No dia 24 de abril de 1960, no Recreio Guarani, teve início a primeira Tarde Social promovida pela Escola Normal Duque de Caxias, *primeira de uma série que a Escola promoveria durante o ano letivo*. A primeira Tarde Social levou o nome de Tarde Espanhola e contou com uma hora de artes em homenagem à Espanha.

De acordo com os registros encontrados, a renda da Tarde Espanhola foi de Cr\$ 32.050,00, que foi revertida para Associação Brasileira de Assistência, por sugestão do Presidente da Câmara de Vereadores, Renan Falcão de Azevedo.

A hora de artes foi composta por 18 atrações, dentre elas poesias, danças e músicas espanholas, e contou com a organização das professoras: Edith Pezzi Reis, Elyr Rodrigues, Ione Mandelli Basso, Iro Nabinguer Chiaradia e Celita Junchem, além da cooperação das professoras Lourdes Giusto e René Sentiger.

Vários estabelecimentos comerciais da cidade contribuíram com dinheiro e outros com objetos para o sorteio realizado na Tarde Espanhola .

Posteriormente, no dia 22 de maio, no Recreio da Juventude, *gentilmente cedido pela sua diretoria* e sob a coordenação da professora de economia doméstica Ilka dos Santos Dias, com a ajuda das professoras, Zilia Lozano Garcia, Lyra Corsetti, Iara La Salvia, Clary Geremias, Dina Braghirolli, Zilca Rossi, e Adele Kroef, a tarde social teve como temática a Itália. Naquele dia, quem iniciou a hora de artes foi o Coro da Escola Normal Duque de Caxias, cantando *Reginella Campagnolla*, um grupo de alunos do 5º ano primário dançou a *Tarantela*, e o dueto composto pelas irmãs Dalegrave cantou *Piove*.

A Tarde Italiana contou com a animação do *Conjunto Melódico Play Boys* dirigido por Eduino Menegat, de acordo com o contrato deveria embalar a tarde das 15h às 18h30m, ao custo de Cr\$ 4.500,00.

Não localizei até o momento na documentação pesquisada se houve ou não a realização de outras tardes sociais, apesar de estar registrado que, no ano de 1960, seriam *promovidas diversas tardes sociais*.

Outra prática vivenciada na escola, pelos alunos e alunas do curso primário de aplicação da Escola, era a difusão da tradição gaúcha, de acordo com um relatório enviado em 28 de setembro de 1960 para a coordenadora do folclore dos centros de tradições gaúchas mirins, da Secretaria de Educação e Cultura, Ruth

Batista Vieira. A difusão era feita pelo Centro de Tradições Gaúchas Mirins “Luz de Candeeiro”.

O Centro era composto por 30 prendas, 30 peões e 2 gaiteiros, alunos da escola, com idades entre 7 e 14 anos. As reuniões eram realizadas na terça-feira, pela manhã. Porém nos meses de agosto e setembro, as reuniões eram intensificadas, possivelmente em função da programação dos festejos da Semana Farroupilha, visto que há relatórios descrevendo o desfile tradicionalista realizado em 18 de setembro de 1960, e a festa realizada na escola no dia 17, com a presença dos pais, bem como a participação em programa tradicionalista na Rádio Difusora de Caxias do Sul. No repertório musical, havia variadas composições, dentre elas *O Galpão* de Aparício da Silva Rillo, *Meu Pingo* de Vargas Netto, além dos cantos oficiais como o *Hino do Rio-Grandense*, e as canções do *Gaúcho* e do *Negrinho do Pastoreio*.

As orientadoras do Luz de Candeeiro eram as professoras Aura Ribeiro Mendes da Silva e Zilca Rossi, ambas eram professoras de Educação Física. O aluno Luciano Salomoni era o Patrão do Centro, o cargo de Capataz ficou com Ivan Paim Cardoso, o Sota-capataz era Renato Savian, e o Posteiro da internada artística, Celestino Bortagaray.

Curiosamente, no relatório enviado para a Secretaria de Educação e Cultura, em 28 de setembro, é feita a afirmação que: “a ornamentação do salão para a festa do dia 17 de setembro esteve a cargo das professoras de desenho, Lygia Calegari e Zília Lozano”; prossegue a afirmação no relatório de que os trabalhos executados pelos alunos das diferentes classes do curso primário foram expostos “desenhos, mapas do Rio Grande do Sul, recortes e trabalhos manuais em serra, costura e trançado. No entanto, ao fazer a seguinte consideração: “ressaltamos que o trabalho tradicionalista é feito em coordenação com o de classe”, permite-me concluir que pela ambiguidade das afirmações, as relatoras queriam justificar que o trabalho tradicionalista, apesar de congrega as diferentes áreas, não prejudicariam as práticas “tradicionais”, pois, de certa forma, o Luz de Candeeiro era uma prática recente, fundado em 1959. Cabe lembrar que o relatório finaliza com a seguinte frase: “Em qualquer hora sempre gaúcho.”

3.1.3 Pontuando saberes na Duque

Ao referenciar os saberes, faz-se necessário compreendê-los como uma espécie de burocracia dentro de uma certa ordem que nos foi imposta, e, nesse sentido, Marisa Vorraber da Costa nos alerta afirmando que:

[...] As verdades da pedagogia moderna que, num processo de naturalização, chegam até nós quase intocadas, como se fossem verdades transcendentais, foram assim inteiramente construídas, engendradas no interior da cultura e não decorrem de uma suposta natureza humana ou de uma suposta natureza do social. Elas resultam, isto sim, de minuciosas tramas de saberes e poderes e são, portanto, contingentes, radicalmente históricas (COSTA, 2000, p. 204).

As disciplinas escolares podem ser tomadas como uma espécie de ordenação, pois estabeleceram quais foram os saberes escolhidos em detrimento de outros. A conceituação de cultura escolar proposta por Dominique Julia (2001), me permite pontuar alguns saberes supostamente postos em prática pelos sujeitos da Duque, através do “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos [...]”.¹⁶⁸

No entanto, a idéia de apropriação pelos sujeitos da Escola passa pela apropriação dos discursos vigentes, sobretudo os relacionados aos métodos e às políticas públicas que estão em conformidade com o que Roger Chartier chama de “estética da recepção” (apud HUNT, 2001a, p.214), ou seja, a forma pela qual os discursos e os saberes foram postos em prática pelos sujeitos da escola, apesar do ordenamento histórico e do “[...] corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação[...]”.¹⁶⁹

¹⁶⁸ Dominique JULIA, *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*, p. 10-11.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 10-11.

Nesse sentido, aponto para dois dos vinte pontos apresentados para o exame oral de 1955, pela disciplina¹⁷⁰ de Psicologia Educacional apresentados pela professora Olga Machado dos Santos, para a realização da primeira prova parcial: Fundamentos dos testes ABC, e objetivos do testes ABC.¹⁷¹ Os testes eram utilizados desde 1934 por muitas escolas públicas e foram idealizados por Lourenço Filho, defensor de muitas idéias propostas pelo movimento da Escola Nova, que será abordado posteriormente.

Nessa perspectiva, os sujeitos da Escola também utilizavam os *produtos do campo*¹⁷² educacional vigentes, sobretudo os relacionados aos métodos e às disciplinas. No que tange as disciplinas, referencio Chervel, ao afirmar que o estudo das disciplinas,

[...] leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar o estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade (CHERVEL, 1990, p. 184).

O estudo das disciplinas permite compreender quais seriam os motivos para que, em determinado período cronológico, uma disciplina é privilegiada em relação a outras, e aqui cabe novamente lembrar que disciplina é para Chervel, “ em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os

¹⁷⁰ “È após a I Guerra Mundial que o termo disciplina vai tornar-se uma rubrica que classifica as matérias de ensino, dando um caráter aos conteúdos, como sendo próprios do ambiente escolar, mas não se desvinculando por completo de seu sentido de exercitação intelectual, já que é acompanhado por métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL apud SOUZA JR. e GALVÃO 2005, p. 395). *História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões*. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

¹⁷¹ O livro Teste ABC: para verificação à maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de 1934, cujo autor foi Manoel Bergstön Lourenço Filho (1897-1970), foi amplamente utilizado em muitas escolas públicas no País, tendo sido traduzida para várias línguas, inglês, francês, espanhol e árabe “. Os testes ABC são produtos da defesa que se fazia da organização científica da educação, bem como da importância dos conhecimentos psicológicos na construção de instrumentos de medidas das diferenças individuais. Desta forma os Testes ABC se afirmaram como um importante produto do campo educacional, aceito por educadores de diferentes perspectivas teóricas e que representava a convergência na idéia de uma pedagogia pautada em princípios científicos experimentais”. (SGANDERLA e CARVALHO. *Testes ABC: defesa de uma base científica da organização escolar*. UFSC). Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPED SUL 2010.

¹⁷² De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu o conceito de campo seria uma noção que: “corresponde a um espaço estruturado em função de objetos de disputas próprios, no qual se constituem regras de funcionamento e interesses específicos que são definidos e redefinidos, continuamente, nas lutas travadas por maior legitimidade em seu interior” (VICENTINI; LUGLI 2009, p.16).

métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (CHERVEL, 1990, p.180).

As disciplinas oferecidas na Escola à época de sua implantação em 1930, se comparadas às disciplinas ofertadas a partir de 1947, me permite observar que há uma ênfase para as disciplinas de Música e Canto, Educação Física e Artes. Seria a influência da educação estética, ou do nacionalismo na educação, ou quiçá, do ideal de corpos fortes e saudáveis. Porém corrobora com a idéia de Chervel, quando afirma que a escola seria um receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade.

No que tange aos supostos métodos e saberes utilizados na escola, apresento um significativo registro elaborado pelo Diretor do Instituto Pestalozzi, em visita realizada no ano de 1932: “Foi para mim um grande consolo ver o grande número de vocações e o excelente espírito de todos os alunos da Escola Complementar de Caxias. Neste meio a boa semente das idéias pestalozzianas promete colheita feliz. Boas educadoras hão de surgir, com o mesmo espírito de sacrifício e de entusiasmo profissional da sua abnegada Diretora”.¹⁷³ Certamente que os Termos de Visitas, muitas vezes, são verdadeiras odes ao estabelecimento, porém oferece indícios que permitem possíveis leituras sobre a suposta apropriação do ideário pestalozziano e as possíveis representações construídas pelos diferentes sujeitos.

Corrobora com a hipótese da apropriação das idéias dos postulados de Pestalozzi a matéria veiculada no informativo *Centelha*, elaborada pela complementarista do 3º ano, Consuelo Sambaquy, redatora chefe do *Centelha*, que, inicialmente, discorre sobre João Henrique Pestalozzi e após, apresenta o “célebre dodecálogo, ou Sistema Pestalozziano”. No entanto, a complementarista não cita as fontes, mas apresenta as 12 sentenças:

- 1ª- A intuição é o fundamento da instrução.
- 2ª- A intuição é fácil na criança pela sua extraordinária atividade, emotividade, e imaginação.
- 3ª - A linguagem deve ligar-se à intuição.
- 4ª - O momento do aprendizado não é o da crítica, é do raciocínio.
- 5ª - Em cada ramo do ensino se deve começar pelos elementos mais simples e seguir gradualmente o desenvolvimento da criança, isto é, em séries psicologicamente encadeadas.
- 6ª- Deve-se insistir por muito tempo em cada parte do ensino, para que a criança o assimile completamente.
- 7ª - A individualidade da criança é sagrada.

¹⁷³ Livro de *Atas e Termos de Visitas* de n. 1, p.13. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

8ª- O ensino deve seguir a ordem de desenvolvimento natural, não o da exposição sintética.

9ª- O principal objetivo do ensino elementar não é o de dar conhecimento, mas o de desenvolver e aumentar as forças da inteligência.

10ª- Ao saber se deve juntar o poder, ao conhecimento teórico a habilidade prática.

11ª - As relações entre os alunos e o mestre devem ser cimentadas no afeto.

12ª- A instrução propriamente dita deve subordinar-se ao fim superior da educação.”¹⁷⁴

Diante da apropriação efetuada pela complementarista, é possível argumentar que os pressupostos teóricos circulavam entre os alunos. Cabe lembrar que, no tombamento referente ao ano de 1930, faz parte da relação dois exemplares de “Lições de Cousas”, de Saffray, manual já analisado na historiografia brasileira.¹⁷⁵ No entanto, o termo:

[...] “lições de coisas” consta dos nomes de dois livros publicados no Brasil: em 1884, *Lições de coisas* de Saffray e, em 1886, *primeiras lições de coisas*, Calkins. Trata-se de livros que apresentam modos de desenvolvimento do ensino intuitivo, priorizando a educação dos sentidos em oposição às práticas verbalistas do ensino tradicional. Além da oposição às práticas verbalistas, no Brasil, esse método de ensino foi adotado como exemplar pelo regime republicano, opondo-se ao método Lancaster, identificado com o Império (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 36).

O uso do método intuitivo no ensino público introduziu uma série de materiais concretos utilizados para que os alunos pudessem desenvolver a observação.

Na Escola Complementar, há registros da confecção desses materiais pelas alunas, bem como o uso de mapas e do museu escolar (citar a relação de materiais do museu escolar da Escola em 1931).

Com relação à disciplina de canto orfeônico, observo que a Escola a adotou entre as disciplinas durante muito tempo. Foi através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que Getúlio Vargas tornou o Canto Orfeônico disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, o Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina de Educação Musical.

Certamente os críticos viam no Canto Orfeônico no governo Getúlio Vargas, sobretudo no Estado Novo, uma exaltação às idéias fascistas. No entanto, a sua

¹⁷⁴ Jornal Centelha de 21 de abril de 1932, p.2. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁷⁵ Ver: Estudando as Lições de Coisas: Análise dos Fundamentos Filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados.2004, de Vera Teresa Valdemarin.

origem estaria atrelada à mudança dos padrões estéticos vigentes na Europa do século XIX.

Os educadores viam no projeto uma forma de civilizar as classes menos favorecidas.¹⁷⁶

O programa de Canto Orfeônico era regulamentado pela Portaria nº 141, de 22 de março de 1943, e na Escola Normal a disciplina foi contemplada durante os três anos em todas as séries.¹⁷⁷

As novas disciplinas oferecidas às normalistas, a partir de 1947, podem ser analisadas no quadro abaixo, e estavam de acordo com o que foi preconizado pela Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946, fixando as normas para a implantação em todo o País. No entanto, aponto para o caráter de instituição vocacionada para o estudo da mulher ao oferecer a disciplina de Puericultura e Higiene.

¹⁷⁶ Na França a oficialização do canto orfeônico nos currículos franceses ocorreu em 1833, à palavra *orphéon* (orfeão) surgiu em 1831, designando um grupo vocal escolar de Paris em atividade desde 1819. O termo orfeônico foi possivelmente inspirado no deus grego Orfeu, de acordo com a lenda, Orfeu acalmava e amansava as feras com sua música. Sobre o ideal civilizador, ver dissertação apresentada em 2005, por Alexandra Coutinho Lisboa. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, sob o título "Villa Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo, e ideal civilizador. Sobre Canto Orfeônico, Revista HISTEDBR, n.27,p.210-220. set. 2000. ISS 1676-2584. Disponível em < http://www.histdebr.fae.unicamp.br/art_17_27.pdf> acesso em 25.04.2010. Sobre o tema ver Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 5, n.52, jan de 2010, p.38 a 40.

¹⁷⁷ De acordo com o livro *Vamos Cantar*, de Laura Jacobina Lacombe e Octávio Bevilacqua de 1949, possivelmente utilizado pelas alunas da Duque, uma vez que fazia parte do acervo da Biblioteca da Escola. O programa de Canto Orfeônico era regulamentado pela portaria de nº 141 de 22 de março de 1943. Consta no prefácio que " os jovens brasileiros, sabidamente tão musicais e tão amigos da música, vinham dela se afastando, contraditoriamente, pela falta de instrução especial e de familiaridade com as suas manifestações artísticas. Enquanto em todas as partes do mundo civilizado- em países nórdicos como em países meridionais, os universitários põem garbo em cantar.[...] é falso dizer que o brasileiro não gosta de cantar.

Disciplinas ministradas durante os três anos do Curso de Formação para Professores Primários implantado em 1947			
Disciplina	1 ^o	2 ^o	3 ^o
Português e Literatura	x	x	x
Matemática	x		
Estatística Aplicada à Educação		x	
Biologia Geral	x		
Biologia Educacional		x	
Física e Química	x		
Puericultura e Higiene			x
Anatomia e Fisiologia Humana	x		
Higiene e Educação Sanitária		x	
História e Filosofia da Educação			x
Iniciação à Educação	x		
Fund. da Psicologia Geral	x		
Psicologia Educacional		x	x
Sociologia Geral		x	
Sociologia Educacional			x
Didática e Prática Primária		x	x
Desenho e Artes Aplicadas	x	x	x
Música e Canto	x	x	x
Educação Física e Jogos	x	x	x

Quadro 13: Disciplinas ministradas durante o Curso de Formação para Professores Primários nos três anos

Fonte: Livros de atas e correspondências. Acervo depositado no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

Houve um certo equilíbrio entre as disciplinas de formação profissional e as disciplinas de cultura geral. O modelo acima está em consonância com o indicado para o curso normal de 2^o ciclo, já que a referida Lei Orgânica do Ensino Normal, havia subdividido o curso em dois níveis:

Como curso de 1^o ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2^o ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de 3 anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados de Escolas Normais (ROMANELLI, 2007, p. 164).

No entanto, a Duque, reforçou algumas disciplinas de formação específica, como Didática e Prática Primária, que eram oferecidas para os segundos e terceiros anos, diferentemente do currículo determinado pelo artigo 7º da Lei que previa só uma aula no terceiro ano.

Além da Psicologia Educacional, a Escola Normal formatou no seu quadro síntese a disciplina de Fundamentos da Psicologia Geral e Iniciação à Educação que, por sua vez também, não estavam no currículo determinado pelo artigo 7º da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Outro aspecto a ser considerado pode ser observado nas últimas linhas do quadro síntese: a ênfase para o Desenho e Artes, o Canto Orfeônico e a Educação Física, corroborando com a hipótese da civilidade e da estética que “[...] Integram um esforço de propagar a educação estética como procedimento fundamental para o cultivo das sensibilidades, concepção desenvolvida por autores clássicos, principalmente pelo filósofo alemão Schiller [...]” (VEIGA, 2009, p. 86).

A Educação Física diz dos corpos saudáveis, mas diz também “[...] das preocupações relativas à boa formação física como componente dos saberes do higienismo” (VEIGA, 2009, p. 86) e, sobretudo, por estar a prática da Educação Física relacionada aos novos saberes propostos pela psicologia e pela pedagogia.

Oportuno considerar a ausência do Ensino religioso como matéria ministrada nos documentos oficiais e que, curiosamente, só aparece nos registros a partir de 1954. Possivelmente a não oferta da disciplina estaria associada ao ideário escolanovista, ao defender uma escola pública, sobretudo laica, não estaria de acordo com o preceituado que o ensino religioso configurasse no currículo entre as disciplinas oferecidas às normalistas.¹⁷⁸

No entanto, desde a Constituição de 1934, o ensino religioso era matéria constitucional, assim como na Carta Magna de 1946. Porém, a questão do ensino religioso, assim como outras, foram discutidas durante treze anos, desde 1949 até a promulgação da lei, de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que preconizou no seu artigo 97, que o ensino religioso era de matrícula facultativa, e seria ministrado sem ônus para o poder público.

¹⁷⁸ Sobre as querelas entre católicos e escolanovistas, ver: CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação*. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em < <http://coralx.ufsm.br/rvce/2005/02/a1.htm>. Acesso em: 27 out. 2009.

Outra questão ligada aos saberes na Escola Normal diz respeito à matéria de Sociologia, integrando no quadro síntese uma hora-aula de sociologia geral no segundo ano, e um período de sociologia educacional no terceiro ano.

Aspectos listados no conteúdo de Sociologia Educacional, para a prova oral de 1955, e apresentados através de pontos que deveriam ser estudados pelas normalistas oferecem indícios importantes a serem referidos: trata-se de conteúdos relativos ao nacionalismo. Com o fim do Estado Novo, em 1945, supostamente as temáticas nacionalizadoras saíam de cena. Constavam ainda, nos pontos: recuperação do elemento nacional; centro cívico; clubes agrícolas; a escola e o patriotismo; o problema da imigração e contribuição do ensino primário para a unificação nacional.

Certamente são temas ligados à “construção nacional”. Por outro lado, na mesma relação de pontos para estudo das normalistas, constavam ainda nos conteúdos de Sociologia Educacional: o conceito de educação em Kilpatrick e em Dewey; participação da mulher nas atividades econômicas; fundamento da assistência escolar; salário e educação, dentre outros.

Na Sociologia Geral, os pontos para a prova oral de 1955, foram apresentados em formato de perguntas, diferentemente da Sociologia Educacional e de outras matérias. Configuravam entre os pontos as seguintes perguntas: Como o Estado assiste o operário; Cite algumas Leis trabalhistas; Como o Estado cumpre o seu dever com educação; Explique o que é soberania, ditadura, voto direto e indireto; Questão social o que é ; Como seria possível fixar o homem do campo no seu meio; É possível um estado sem governo?; Fale sobre as formas de governo e dê exemplos.¹⁷⁹

Na disciplina de Higiene e Puericultura oferecida aos terceiros anos, localizei os pontos que deveriam ser estudados pelas normalistas para a prova oral de 1955. Dentre os quinze apresentados estavam: postulados da alimentação artificial; exigências calóricas da criança; vantagens do leite de mulher [sic] sobre todos os outros; perigos que ameaçam a vida do bebê; o quarto e a cama do bebê; necessidades energéticas e plásticas do lactente; e a infância e suas fases. Os conteúdos reforçam a idéia de que a Escola Normal em determinados períodos foi

¹⁷⁹ Livro de pontos, atas e notas do Curso de Formação de Professores Primários, referentes a 1ª prova parcial, 2ª prova parcial e exame oral do ano de 1955. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

uma “escola para preparação adequada das moças para o casamento” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38), contribuindo assim com a idéia de que muitas normalistas faziam o curso enquanto ‘esperavam marido.

Em setembro de 1956, os professores foram comunicados, em uma reunião, sobre um curso que seria realizado no período de férias, em Ana Rech, como preparação aos exames de suficiência, em conformidade com o solicitado pela Inspeção Seccional. A “Lei n. 2.430, de 19 de fevereiro de 1955 dispôs sobre a realização dos exames de suficiência no exercício do magistério nos cursos secundários” (NISKIER, 1989, p. 318). A suficiência estava diretamente relacionada aos conhecimentos e à suposta competência para ensinar. No entanto, não encontrei indícios se houve ou não a prova e os possíveis encaminhamentos e resultados obtidos pelos professores da Escola.

3.1.4 Comemorações e festas na Duque

As festas e comemorações são fatos sociais, políticos e históricos e se consolidam como o momento e o espaço da celebração. Olhar historicamente para as comemorações na Duque possibilita revisitar o passado e conhecer a escola por dentro, pois as festas na Duque encontraram formas particulares de expressão e, ao se realizarem fora do espaço escolar, conferiam uma certa visibilidade para a instituição.

Geralmente as festas escolares eram constituídas por normas estabelecidas pela Diretoria de Instrução Pública, ou por governantes que determinavam os dias e as atividades a serem desenvolvidas.

As comemorações cívicas no período nacionalista eram práticas simbólicas que muito contribuíam para a construção da memória nacional, solenizando datas consideradas importantes ao mesmo tempo em que legitimavam o Estado Novo.

No período de nacionalismo, a partir de 1939, as efemérides cívicas brasileiras eram amplamente comemoradas na Duque, embora as comemorações fossem uma prática já instaurada desde os primórdios da Escola. Havia outras comemorações, como, por exemplo, as inaugurações e entronizações de retratos,

que eram práticas recorrentes desde a Complementar e, em geral, eram eventos solenes.

No dia 28 de março de 1931, na transferência da Escola para a Rua Pinheiro Machado, “compareceram muitos convidados, entre eles o prefeito Miguel Muratore, Comandante do 9º Batalhão de Caçadores e demais funcionários municipais e estaduais [...] foi inaugurado um quadro, oferecido pelo prefeito, com os retratos em baixo relevo no bronze, dos Drs. Getúlio Vargas e Osvaldo Aranha. Seguiu-se uma hora de arte com hinos, declamações, exercícios e jogos ginásticos [...] tocava na frente da escola a Banda do Batalhão”.¹⁸⁰

No dia 5 de outubro de 1931, às 11 horas da manhã, foi descerrado o quadro do retrato do falecido intendente, Cel. Thomaz Beltrão de Queiroz, na secretaria da Escola Complementar de Caxias, “estando presentes as mais altas autoridades, grande número de pessoas amigas do homenageado, corpo docente e discente da escola”.¹⁸¹

Em 9 de julho de 1932, “pelo terceiro aniversário da fundação da Escola Complementar dessa cidade, foi inaugurado na classe infantil da mesma o retrato do ilustre prefeito Coronel Miguel Muratore pelo senhor Coronel Napoleão de Lima Costa, Comandante no 9º Batalhão de Caçadores”.¹⁸²

Além de fazerem parte da cultura escolar, as solenidades na Duque eram um espaço privilegiado para dar visibilidade aos sujeitos políticos ligados ao poder, mas, em contrapartida, havia a possibilidade dos sujeitos escolares serem vistos através do político e, nesse sentido, Roger Chartier (1991, p.197) afirma que:

[...] a construção das identidades sociais resultam sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou de resistência que cada comunidade produz de si mesma.

Nessa perspectiva, os sujeitos escolares e os sujeitos políticos aceitavam a construção da imagem social, pois ambos tinham os seus interesses atendidos com a

¹⁸⁰ Livro de correspondências expedidas, ofício n. 25, de 30 de março de 1931. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁸¹ Livro de Atas e Termos de Visitas de n. 1, p.11. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁸² Livro de Atas e Termos de Visitas de n. 1, p.13. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

prática das festas escolares e das entronizações de retratos, cada qual enfatizando as suas relações de poder.

Comemorando a trajetória da escola, nos dias dois e três de julho de 1955, foram realizadas diversas atividades pela passagem do Jubileu de Prata da Escola Normal Duque de Caxias. As comemorações denotam aspectos explícitos da cultura escolar. No dia 2 de julho, às 8 horas e 30 minutos, foi hasteada a bandeira pela senhora Nair Marques Pereira de Almeida, Superintendente do Ensino Normal, a banda de música da escola executou o Hino Nacional Brasileiro, o Hino da Escola e o Hino da Juventude Brasileira. A bandeira da Escola foi hasteada pelo Superintendente de Educação Física e Assistência Educacional, Coronel Jacinto Targa.

Duas placas de bronze foram ofertadas, a primeira, por ex-alunos e alunas e inaugurada pela esposa do prefeito Célia Mendes Weber; a segunda, pelo governo do Estado e descerrada pelo Secretário de Educação e Cultura Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Após a programação, as autoridades e demais convidados visitaram as dependências da Escola e foram recepcionados no Salão de Festas.

No período da tarde, às 14 horas, no Parque do Cinquentenário, o Major Euclides Triches, representando o Governador do Estado, Ildo Meneghetti, inaugurou a pedra fundamental da construção da nova escola. Às 17 horas, na Catedral Diocesana, foi rezada, pelo Padre Plínio Bartelle, professor da Escola, uma missa em ação de graças.

Vale referir, acerca da construção da Escola, a existência de um ofício enviado em 4 de dezembro de 1948, por Rosalba Hyppolito, para o Secretário da Educação e Cultura, Eloy José da Rocha, afirmando que, “após o entendimento que tive com ele”, referindo-se ao Prefeito Municipal, “põe à disposição do Estado um terreno para a construção da Escola Normal Duque de Caxias. [...] O terreno que é de 10 lotes está otimamente localizado”, no entanto, a Diretora diz que grandes terrenos para servir os propósitos de se construir uma escola em ponto central ficaria difícil. Prossegue dizendo “o Senhor Prefeito, por meu intermédio, solicita a Vossa Excelência a vinda de um técnico dessa Secretaria para escolha e apropriação do terreno citado”.¹⁸³

¹⁸³ Livro de correspondências enviadas de 1948 a 1950, p. 24. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

Utilizei o ofício enviado por Rosalba Hyppolito para ilustrar o hiato temporal entre as tratativas de compra do terreno, em 1948, a inauguração da pedra fundamental, em julho 1955, e a efetiva mudança em 1961.

Para o encerramento das festividades do dia 2 de julho de 1955, realizou-se um jantar no Clube Juvenil oferecido pela Prefeitura Municipal às autoridades, professores, professoras e outros convidados

No dia 3 de julho, às 8 horas e 30 minutos, foram hasteados simultaneamente, o Pavilhão Nacional e a Bandeira da Escola, ao som de clarins; em seguida foi feita uma romaria ao Cemitério Municipal, onde foram homenageados os prefeitos falecidos Thomaz Beltrão de Queiróz e Miguel Muratore, com falas de professores ante os jazigos. O primeiro presidente do Circulo de Pais e Professores, João Sambaquy, foi homenageado pelo ex-presidente do Círculo, Américo Ribeiro Mendes. Foram ainda homenageados Dario Granja Sant' Anna, professor fundador da Escola Complementar e Irma Valieira, primeira secretária e os demais professores, professoras, alunos e alunas falecidos.

Às 10 horas e 30 minutos, realizou-se um desfile dos alunos e alunas pelas principais ruas da cidade diante das autoridades. Ao meio dia, realizou-se no Clube Juvenil um almoço regional. No mesmo clube e em Sessão Solene, às 16 horas, foram homenageados os professores fundadores e as direções passadas, sendo, nessa ocasião, oferecido a cada um deles, ou representantes, um cartão de prata e um ramallete de flores. A senhora Yvoti Torres, representante do Centro de Pesquisas de orientações Educacionais, também usou da palavra.

As solenidades foram encerradas com uma recepção oferecida pelo Recreio da Juventude, da qual constou uma hora de arte, a cargo da Escola Municipal de Belas Artes, e após baile festivo.

Na Complementar, por sugestão da Diretora, uma prática vivenciada foi a troca epistolar entre as alunas e alunos da Escola Normal de Florianópolis e os alunos da Normal de Belo Horizonte. A Diretora Maria Amorim, em correspondência enviada ao Diretor da Escola Normal de Florianópolis, em 30 de setembro de 1931, assim expressou:

Me dirijo á sua distinta direção, afim de propor intercâmbio epistolar entre alunos desse estabelecimento de ensino e os da Complementar de Caxias, que tenho a honra de dirigir. Prática escolar bastante recomendada pelos pedagogos e sociólogos modernos, como veiculo interessante de conhecimentos, bem como meio de estreitar os laços de solidariedade entre

povos de Estados ou países diferentes, estou certa que será bem compreendida minha proposta e que essa direção providenciará na distribuição das cartas que remeto, entre os alunos do 1º ano dessa escola, peço serem relevadas a pobreza de expressões, lacunas ,e, provavelmente, defeitos do vernáculo das presentes cartinhas, levando apenas em conta a boa intenção e espontaneidade com que foram redigidas.¹⁸⁴

As alunas do 1º ano enviaram 14 cartas às alunas catarinenses. Para o Diretor da Normal de Belo Horizonte, a redação é mais extensa do que a anterior enviada para o Diretor da Normal de Florianópolis. No entanto, continua ressaltando que a prática é recomendada por pedagogos e sociólogos, acrescenta que “as cartinhas das minhas alunas, todas elas moças da melhor sociedade caxiense, no intuito de estreitar relações de amizade e coleguismo entre as alunas da Escola Complementar (*Normal de 2º grau*) [sic] que dirigo e as alunas da afamada Normal de Belo Horizonte, contribuindo para maior intercâmbio de amizade entre gaúchos e mineiros” e finaliza dizendo: “Como entusiasta admiradora dessa escola e do seu corpo docente, bem assim da instrução mineira em geral.¹⁸⁵

Cabe lembrar que a representação acerca da primazia da Escola Normal de Belo Horizonte e da educação mineira, no discurso da Diretora Maria Amorim, possivelmente, teve como premissa a representação construída acerca da suposta excelência do estado de Minas Gerais sobre os demais estados no que tange à educação.

[...] local privilegiado para a formação de professores sul-rio-grandenses, principalmente no tocante à psicologia experimental. A partir do Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, que iniciou suas atividades em 1929, sob a direção de Théopile Simon, Leon Walter e Hélène Antipoff (assistente de Édouard Claparède), até 1946, data de sua extinção, se realizaram trabalhos experimentais sobre inteligência, escolaridade, memória, aprendizagem, personalidade infantil, além de tentativas de adaptação e revisão de testes de inteligência e aptidão (QUADROS, 2009, p. 181).

Para a Normal de Belo Horizonte, foram enviadas 16 cartas escritas pelas alunas do 2º ano. Importante referir que a prática da troca epistolar foi comunicada ao diretor da Instrução Pública do Rio Grande do Sul, através de ofício, no dia 2 de

¹⁸⁴ Livro de correspondências expedidas, ofício n. 46, de 30 de setembro de 1931. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁸⁵ Livro de correspondências expedidas, ofício n. 48, de 5 de outubro de 1931. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

outubro, portanto anterior ao envio do ofício para o diretor da Normal, solicitando a troca de cartas, já que fora enviado em 5 de outubro de 1931.

A compreensão das práticas escolares na Duque demanda duas dimensões e, de acordo com Irlen Antônio Gonçalves, a primeira pode “ser visualizada na ação reguladora interposta pelas estratégias de imposição de uma cultura escolar pela via da circulação dos procedimentos”,¹⁸⁶ e a segunda pode ser posta como sendo “a ação ocorrida no cotidiano escolar, que recebeu pronto, determinado e prescrito”.¹⁸⁷ No entanto, as apropriações não acontecem simultaneamente nas duas dimensões.

Há que se ressaltar que as duas dimensões devem ser consideradas para compreender que “existe um distanciamento que se encontra entre o que foi prescrito pela estratégia de imposição e o que realmente aconteceu no subterrâneo das práticas cotidianas escolares”,¹⁸⁸ o que vai ao encontro das minhas proposições iniciais, ou seja, como sendo o hiato entre a cultura instituinte e a cultura instituída, presente nas considerações iniciais deste texto.

Para a produção da história das práticas escolares na Duque, fez-se necessário conhecer as apropriações feitas pelos sujeitos no cotidiano da Escola e entender que os sujeitos que vivenciaram as práticas na Duque foram produzidos por estas práticas ao mesmo tempo em que foram produtores.

Nesse mesmo sentido, os sujeitos escolares produzem as culturas escolares e, ao mesmo tempo, as culturas escolares produzem os sujeitos que dela fazem parte. A possibilidade para analisar as culturas escolares e, de certa forma, desvelar alguns aspectos relacionados à prática foram possíveis através da materialidade encontrada na Escola, sobretudo relacionada aos informativos escolares publicados regularmente pelo corpo docente e discente e com relativa circulação entre os sujeitos escolares.

Inegavelmente, há uma relação muito próxima entre a constituição dos sujeitos e a vivência das práticas escolares e, nesse sentido, novamente reporto-me a Chartier (1990) para afirmar que não há leitura de práticas sem o suporte que se dá a ler - os sujeitos que, por sua vez, são constituídos na *malha* das práticas. Olhar para as práticas na Duque é olhar para os sujeitos da Duque.

¹⁸⁶ Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/irlengoncalvesp02.rtf>. Acesso em: 3 out. 2010.

¹⁸⁷ Idem, p. 4.

¹⁸⁸ Ibidem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda o que é 'preciso' encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece [...]. O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

Acredito ser comum a muitos pesquisadores a sensação de que a escrita do texto poderia ter sido diferente. Embora não caibam divagações na tessitura do gênero acadêmico, concordo com as afirmações feitas no sentido de reconhecer no processo contínuo da escrita o refinamento do texto; este, por sua vez, acontece na mesma proporção em que as apropriações estão sendo efetuadas já que “um projeto de investigação implica, antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamentos que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos, e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis” (COSTA, 2005, p. 200).

Reconheço a grande potencialidade das fontes existentes no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, no entanto, ao optar por determinados caminhos teóricos metodológicos, excluí várias possibilidades de estudo em detrimento de outras. Até o presente momento desconheço trabalhos acadêmicos que priorizaram a Escola Duque como objeto de pesquisa, especialmente no que diz respeito a sua história. Nesse sentido, há um certo caráter de ineditismo em muitos aspectos abordados no texto, detalhe que contribui para que eu tenha a sensação de tarefa cumprida, de acordo com as minhas representações.

Entretanto, ao utilizar o arcabouço teórico proporcionado pela História Cultural, muitas possíveis leituras emergiram da empiria e, mais uma vez, fiz escolhas, ao concluir o presente estudo, aponto caminhos que certamente poderiam ter sido trilhados, no entanto, por uma série de limitações, sobretudo no que tange às formalidades acadêmicas, especialmente relacionadas ao tempo, não foram contemplados neste texto, mas convém sinalizá-los para futuros estudos.

Relembro que os historiadores seguem por muitos caminhos, no entanto, “[...] um caminho deve ser escolhido e não pode passar por toda a parte; nenhum

desses caminhos é o verdadeiro ou a História” (VEYNE, 1998, p. 45). O texto da presente dissertação evidenciou meus caminhos e as minhas escolhas, o ato de fazer história abre múltiplas possibilidades e indica vários caminhos.

Dentre os caminhos possíveis, e por mim não percorridos, aponto para a *história oral*. Muitos são os sujeitos que passaram pela Duque, ora como sujeitos do aprender, ora como sujeitos do ensinar. Atualmente, muitos fazem parte das minhas relações, portanto, as entrevistas seriam uma matéria prima para a constituição de um trabalho tendo a *história oral* como fonte privilegiada, objetivando a memória e as representações construídas pelos sujeitos acerca da passagem pela Duque.

A história oral ou o método biográfico poderia ter sido utilizado no sentido de registrar as histórias de vida dos sujeitos escolares da Duque, focalizando as memórias pessoais. O método, além de pressupor uma parceria entre informante e pesquisador para construir ao longo do processo de investigação um sentimento de confiança mútua, primordial para proporcionar uma visão concreta e dinâmica do funcionamento das várias etapas da trajetória do grupo social pertencente a Duque, embora eu reconheça a valia dos estudos relacionados ao método biográfico e, neste momento, escolhi não contemplá-lo.

Os jornais escolares produzidos pela instituição poderiam ter sido amplamente explorados para pensar a cultura escolar. “Eles ultrapassam o caráter informativo e situam-se na condição da materialidade formativa” (LUCHESE; BERGOZZA, 2009, p. 146), considerando que essas produções passaram a circular entre 1932 até 1945, de forma intermitente, constituindo-se em uma base empírica importante que possibilitaria, e de certa forma possibilitou, uma análise a partir de indícios do cotidiano escolar, das práticas e das relações de poder, além de “[...] (a) captar vozes ausentes em outros documentos usualmente encontrados em instituições escolares; (b) ser um espaço em que acontecimentos locais e nacionais são captados” (WERLE, 2007, p. 83). Considerando a afirmação de Flávia Werle, o jornal *Folha da Escola*, produzido pelas alunas e alunos da Duque, possibilitou a análise do período de nacionalismo na educação, bem como a apropriação e a representação dessas iniciativas de cunho nacionalista pelos sujeitos da Escola.

Ressalto que a questão das relações de interdependência e de poder entre os sujeitos da escola, e entre outros sujeitos poderiam ser observadas à luz de diferentes perspectivas teóricas, como as proposições de Norbert Elias, ou os postulados de Michel Foucault. No entanto, as relações de poder e de

interdependência não configuram como objetivo central da presente dissertação, apesar da recorrência na documentação.

Outras chaves de leitura seriam possíveis através da riqueza do acervo documental da instituição. Fiz as minhas escolhas, mas poderia ter realizado análises exclusivas que contemplassem diferentes temáticas, como a feminização do magistério; as práticas pedagógicas envolvidas no processo escolar; a representação do discurso nacionalista sob os diferentes olhares dos sujeitos escolares; a relação entre os sujeitos da escola com o poder político. Dentro de outra perspectiva, poderia ter desenvolvido uma análise acerca dos estudos de gênero. Todas as análises constituiriam regimes de verdade.

Dentre as verdades posso afirmar a relevância da Escola Complementar na qualificação e formação de professores para toda a região da serra gaúcha, especialmente para os municípios marcados pelas diferenças culturais, por terem se constituído a partir da colonização dos imigrantes. A expansão e afirmação da escola pública na região se deu especialmente e com maior vigor a partir da potencialização e qualificação da formação de professores, sobretudo com a instalação da Escola Complementar de Caxias.

Entretanto, não posso dissociar a criação das escolas formadoras de professores da expansão da escolaridade no País, tanto no discurso positivista como, posteriormente, no discurso escolanovista. Embora, desde o advento da República, foi a demanda pela necessidade de escolarização que estimulou a criação de escolas formadoras, em consonância com o que era apregoado, pois, “ao mesmo tempo que se procurava comemorar o centenário da Independência, pesava sobre a nação uma cota de 80% de analfabetos” (NAGLE, 2001, p. 149), transformando o analfabetismo na vergonha do século.

Para combater o analfabetismo, era necessário investir na formação de professores, o que contribuiu para disseminar significativas formas do padrão de pensamento educacional, na década de 1920, uma dentre muitas, foi a de “considerar a escolaridade como problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas de nacionalidade” (NAGLE, 2001, p. 145). Em sendo assim, os estados brasileiros deram encaminhamentos às políticas públicas para a formação de professores, buscando fazer frente ao analfabetismo.

No Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, à frente da Presidência do Estado, possibilitou a criação de escolas formadoras . Porém, foi pelo Decreto n. 4.277, de 13 de março de 1929, que Getúlio Vargas efetivamente regulou o ensino normal e complementar, passando a instalar escolas formadoras de professores primários em Alegrete, Cachoeira, Caxias, Pelotas, Passo Fundo e Santa Maria.

Com a instalação da Duque, em Caxias do Sul, confirmou-se um fenômeno demonstrado em várias partes do mundo, especialmente nos séculos XIX e XX, a feminização do magistério, que tem seu início atrelado às Escolas Normais.

A participação feminina no Ensino Normal foi aumentando progressivamente durante o século XIX e recebeu elevado número de mulheres já no início do período republicano, até tornar-se uma escola quase que exclusivamente feminina. Há que se considerar elementos do discurso liberal e positivista que viam no papel feminino a contribuição para o futuro da nação; elas poderiam reformar a pátria e conduzir moralmente a ordem social.

Embora nos seus primórdios o magistério no Brasil fosse profissão eminentemente masculina, a presença feminina foi gradativa, e a mulher no País adquiriu direito à educação escolarizada a partir de 1827. A primeira Escola Normal foi criada em 1835 e, mesmo assim, os seus bancos eram frequentados pela maioria masculina. No período Imperial, para o sexo feminino, a Escola Normal era a única alternativa para prosseguir nos estudos, tendência que se manteve até a década de 1930, quando o magistério era tido como a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6).

Na Duque, considerando o recorte temporal escolhido para o presente estudo e conforme os dados levantados nos livros de matrícula, observei a predominância feminina, fato esse que pode ser explicado sob diferentes perspectivas, embora o processo de feminização docente poderia ser explicado a partir da premissa de que ensinar “ainda é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7). Por esse motivo, a construção discursiva de que as mulheres e não os homens estariam “habilitados” para a tarefa do ensinar acabou se consolidando, mas, certamente são representações estereotipadas que fizeram parte do discurso.

Ao longo da pesquisa evidenciaram-se os discursos de cunho nacionalista que nortearam muitas práticas, principalmente a partir de 1939. As práticas

discursivas visavam a contribuir com a ação política de forjar uma *identidade* nacional, posta em prática como política pública durante o período conhecido como Estado Novo.

Também destaco a recorrência do discurso escolanovista, tanto na representação elaborada pelos sujeitos, como na influência do fazer diário na instituição. É importante assinalar a evidência dos discursos médicos, sobretudo na materialidade dos jornais da escola.

O programa escolar e o conjunto de práticas na Escola estava diretamente relacionado ao discurso vigente, de acordo com uma escola renovada, preceituado nos anos 20 e 30 do século XX. Por essa razão, é importante apontar para um aspecto fundamental com relação à análise das práticas escolares como práticas culturais:

Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro lado, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando para a formalidade das práticas. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnaram representações que se produzem nas situações concretas do *fazer ordinário* da escola (VIDAL, 2005, p. 62).

Nesse sentido, ao narrar as práticas, compreendo que elas são vivenciadas pelos sujeitos da Escola e estão associadas à idéia de que a aprendizagem e a convivência na escola são processos e acontecem na e pela participação dos sujeitos envolvidos no espaço escolar. “A premissa repousa sobre o entendimento de que as formas de comunicação também informam sobre as práticas sociais (e no nosso caso, escolares)” (VIDAL, 2005a, p. 16).

O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado tradicional. No entanto, as mudanças que seriam afirmadas como originais pelo escolanovismo já eram levantadas anteriormente. “O ideal da escola ativa é o mesmo ideal de Montaigne, de Locke e de Rousseau e de Pestalozzi, Fichte e Froebel fizeram dele o centro de seus sistemas educativos” (VIDAL, 2003, p. 497).

O discurso renovador do século XX seria uma retomada dos ideais anteriores. Com relação aos saberes, “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres do

aluno” (VIDAL, 2003, p. 497), foram retomados e apropriados de um discurso anterior e apresentados como novo.

A circularidade do discurso escolanovista, acontece com maior intensidade na década de 1920, mais especificamente quando ingressam “[...] educadores partidários desses ideais nos cargos de instrução pública em vários estados [...]” (VIDAL, 2005, p. 7).

De acordo com o discurso renovador propalado, a diretora da Complementar Maria Amorim apropriou-se do mesmo, evidenciando-o ao fazer as seguintes considerações: “Seguindo as novas práxis pedagógicas, vem cumprindo esta escola o seu programa de visitas e excursões, aos sábados, fora do expediente. Foram visitadas pelas alunas do curso complementar, os seguintes locais: Orfanato, Hidráulica, Curtume Caxiense [...]”.¹⁸⁹

As saídas a campo estão relacionadas com construção do conhecimento, pois a escola devia, “[...] oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar o seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo método intuitivo no fim do século XIX” (VIDAL, 2003, p. 498). O método exaltava o ato da observação e da intuição como método científico. O método intuitivo priorizava os sentidos como fonte de conhecimento.

Fortalece a idéia da influência dos métodos e discursos escolanovistas na Escola Complementar. A matéria veiculada pelo jornal *Centelha*, de 21 de abril de 1932, conforme o “Plano de lições de observação de acordo com o método Decroly”,¹⁹⁰ a referida aula sobre o bicho da seda deveria apresentar material concreto para “materializar” a lição, e quadros representando o que não poderia ser materializado.

Os jornais escolares encontrados na Escola foram utilizados para a compreensão das culturas escolares e serviram como “suporte material das práticas escolares” (CARVALHO, 1998, p. 33), possibilitando observar os discursos à época, inclusive os relacionados aos métodos pedagógicos e à circularidade de idéias relacionadas à saúde.

¹⁸⁹ Livro n. 1 de 1933 para registro de correspondência expedida p. 83-84. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁹⁰ Jornal *Centelha* orgam das alunas da Escola Complementar de Caxias, 1932, p. 3. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

As preocupações com o higienismo e a eugenia estavam presentes desde a organização da escola republicana. “A idéia de reordenar a população, introduzindo novos hábitos condizentes a uma sociedade civilizada, integrou a mentalidade republicana. Na prática, isso se efetivou nas reformas urbanas” (VEIGA, 2003, p. 260) e, nesse sentido, as autoridades em Caxias confirmavam práticas que se coadunavam com o discurso vigente promovendo melhorias no saneamento básico e regulamentando o uso dos espaços públicos e privados.

Na Escola, os princípios médicos e higienistas também foram apropriados pelos diferentes sujeitos, fato evidenciado pela documentação produzida por alunos, professores e diretoras.

É também evidente na documentação analisada, sobretudo a expedida por Maria Amorim, diretora da Complementar de Caxias na década de 1930, a preocupação com as condições higiênicas da escola e a introdução de métodos que incentivavam as atividades físicas, a ginástica, os corpos saudáveis, enfim elementos do discurso apropriados por ela.

Os jornais também possibilitaram evidenciar elementos do discurso acerca da nacionalização do ensino, considerando que os sujeitos escolares foram produzidos e produziram práticas. Os jornais, na sua materialidade, contribuíram para divulgar políticas de nacionalização por vezes tão evidentes nos fazeres cotidianos da escola, que contribuíram para a construção de um sentimento de nacionalidade através do processo escolar.

Na documentação produzida pelos sujeitos escolares, há muitos registros de práticas permeadas pelo discurso nacionalizador entre as décadas de 1930 e 1940. As iniciativas de cunho nacionalista foram sendo instituídas pelos sujeitos escolares da Duque de tal forma que, em meados da década de 1950, faziam-se presentes nas prescrições e relatos escritos de professores, fato esse que possibilitaria um estudo acerca da temática sobre a apropriação e representação do discurso nacionalista pelos sujeitos da Escola.

Inegavelmente, a instalação da Escola Complementar em Caxias representou o início da profissionalização docente na cidade e na região. Concluo dizendo que o processo de investigação e a escrita do presente texto, contribuiu para que as potencialidades das fontes emergissem. Aponto para a potencialidade de futuros estudos devido a riqueza e a profusão do material existente na instituição a ser analisado, lido e interpretado.

A pesquisa e a escrita do texto possibilitou a minha incursão como pesquisadora de temáticas concernentes à História da Educação, no entanto, rotineiramente lembro-me que:

Escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, é sempre ir ao encontro das questões de uma época. A História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos (PESAVENTO, 2003, p. 59).

Quem escreve tem à sua disposição, para traduzir exatamente o pensamento, as palavras, embora outras palavras há, foram as que eu escolhi.

FONTES CONSULTADAS

Fontes consultadas e depositadas no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.¹⁹¹

Ata de fundação da Caixa Escolar, do Colégio Elementar de Caxias, de 7 de setembro de 1921 a 28 de março de 1939.

Ata de instalação da Escola Complementar de Caxias de 15 de junho de 1930.

Caderneta Circular do 6º ano B, do Curso de Aplicação, da Escola Complementar de Caxias, para registro de atividades realizadas pelos alunos, de 06 de março de 1939 a 29 de abril de 1939.

Caderneta Circular para registro das Redações do II ano, de 14 de março de 1931 a 15 de maio de 1937.

Centelha, Orgam das alunas da Escola Complementar de Caxias, de 21 de abril, 26 de maio, de 31 de Julho de 1932.

Centelha, Orgam das alunas da Escola Complementar de Caxias, de 01 de maio de, 15 de agosto, 15 de outubro de 1933.

Folha da Escola, Órgão da Escola Complementar, de setembro, outubro e novembro de 1939.

Folha da Escola, Órgão da Escola Complementar, de outubro de 1940.

A Voz da Mocidade, órgão dos alunos da Escola Normal Duque de Caxias, de setembro e novembro de 1945.

Livro de registro para tombamento e inventário dos móveis e material de ensino recebido e distribuído pela Escola Complementar de Caxias, de 22 de junho de 1930 a outubro de 1939.

Livro de atas do Centro Cívico da Escola Complementar de Caxias, Visconde de Mauá, de 01 de maio de 1940 a 25 de agosto de 1947.

Livro de atas de entrega de diplomas às alunas que concluíram o Curso da Escola Complementar de Caxias, de 05 de março de 1933 a 06 de abril de 1945.

Livro de atas dos funcionários da Escola Normal Duque de Caxias, de 07 de março de 1946 a 13 de outubro de 1965.

Livro de atas para registro da União Pedagógica de 26 de agosto de 1939 a 01 de outubro de 1940.

¹⁹¹ O acervo da Escola não está catalogado de acordo com as normas arquivísticas propostas pelo Conselho Nacional de Arquivos, ou pela Norma Brasileira de Descrição Arquivística. No entanto, para melhor organização e identificação do mesmo durante a pesquisa, optei por utilizar a denominação atribuída pelas sujeitos escolares à época da criação dos documentos, de acordo com o termo de abertura, ou capas. As datas referidas, dizem respeito ao primeiro e último registro encontrados na fonte consultada.

Livro de Ouro do Colégio Elementar José Bonifácio, para registro de redações dos alunos, de 05 de maio de 1931 a 04 de novembro de 1938.

Livro de registro da correspondência expedida, de 15 de junho de 1930 a 30 de Janeiro de 1934.

Livro de registro da correspondência expedida. de 03 de março de 1934 a 30 de dezembro de 1941.

Livro de registro da correspondência expedida. de 06 de dezembro de 1943 a 31 de maio de 1946.

Livro de registro da correspondência expedida .de 05 de junho de 1946 a 14 de junho de 1948.

Livro de registro da correspondência expedida, de 14 de junho de 1948 a 12 de setembro de 1950.

Livro Copiador de Correspondência do Curso de Aplicação da Escola Complementar de Caxias de 16 de maio de 1939 a 06 de dezembro de 1943.

Arquivo de correspondência recebida do Colégio Elementar José Bonifácio. De 1934 a 1936.

Livro de registro para os graus da sabatina dos três anos da Escola Complementar de Caxias, de 24 de maio de 1935 a 1944 (sem dia e mês).

Livro de matrícula dos alunos da 1ª aula do sexo masculino, de 20 de maio de 1910 a 15 de dezembro de 1926.

Livro de matrículas da Escola Complementar de Caxias, de 21 de junho de 1930 a março de 1944.

Livro de matrículas dos alunos do Curso Ginásial, da Escola Normal Duque de Caxias, de 02 de março de 1943 a 12 de março de 1949.

Livro de registro das lições do segundo ano da Escola Complementar de Caxias, de 26 de março 1934 a 05 junho de 1934.

Livro de atas e de termos de visitas de 15 de junho de 1930 a 4 de dezembro de 1959.

Livro de registro das impressões dos visitantes e de inspetores, de 10 de agosto de 1940 a 21 de junho de 1968.

Livro de registro para visitas do inspetor federal de 23 de dezembro de 1944 a 15 de junho de 1945.

Livro de Registro para visitas do inspetor escolar de 22 de setembro de 1958 a 12 de novembro de 1973.

Livro de Atas de Conclusão de Curso da Escola Normal Duque de Caxias de 10 de dezembro de 1949 a 10 de dezembro de 1956.

Livro de registro das reuniões de professores da Escola Normal Duque de Caxias de 20 de maio de 1950 a 26 de abril de 1961.

Livro de pontos, atas e notas do Curso de Formação dos Professores Primários, referente ao exame oral, primeira e segunda prova parcial de 1955.

Relatório de atividades pedagógicas desenvolvidas nos anos de 1959 e 1960, na Escola Normal Duque de Caxias e na Escola de Aplicação.

Fotografias

Fontes consultadas e depositadas no Acervo do Museu Municipal João Spadari Adami.

Lei Orgânica do Município de 12 de outubro de 1892.

Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente José Penna de Moraes, referente ao período de 1911 a 1912.

Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente José Penna de Moraes, referente ao período de 1914.

Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente José Penna de Moraes, referente ao período de 1924.

Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período entre 12.10.1928 a 31.12.1928.

Resumo Histórico e Estatístico do Município de Caxias. 1909- 1911.

Relatório apresentado pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz ao Conselho Municipal referente ao ano de 1929.

Jornal Caxias. Órgão independente, de 27 de fevereiro de 1930.

Jornal Caxias. Órgão independente, de 12 de junho de 1930.

Jornal Assombro, de março de 1938.

Jornal O Momento de 06 janeiro de 1933.

Jornal O Momento, de 11 de setembro de 1933.

Jornal O Momento, de 16 de outubro de 1939.

Jornal O Momento, de 15 de novembro de 1939.

REFERÊNCIAS

ADAMI, João Spadari. *Caxias a pérola das colônias*. Caxias do Sul: Tipografia O Momento, 1950.

_____. *História de Caxias do Sul 1864-1962*. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 1963.

_____. *História de Caxias do Sul 1864-1970*. Caxias do Sul: 2. ed. Gráfica das Edições Paulinas, 1971. t. I.

_____. *História de Caxias do Sul: Educação*. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1981. t. III.

ALBECHE, Dayse Lange. A Glorificação do herói Júlio de Castilhos. Coletânea: *Cultura e Saber*. Caxias do Sul: Centro de Ciências Humanas e Artes da UCS, v. 1, n. 1, dez. 1997.

ANDREOTTI, Azilde L. *A administração escolar na era Vargas (1930-1945)* In: _____; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Editora Alínea. 2010.

AMARAL, Giana Lange do. *Gatos pelados X galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (década de 1930 a 1960)*. 2003. 338 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

_____. Escola Normal “Ponche Verde”: entre a memória e a história. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI Berenice (Org.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2009.

APPLE, Michel, W. *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, José Carlos Souza.; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. (Org.). *Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Professorinhas da Nacionalização: a representação do professor rio-grandense na revista de Ensino (1939-1942). *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

_____; STEPHANOU, Maria (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. século XX*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III.

_____. escola(s), memória(s), cultura(s): cruzando histórias. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos currículos e culturas: In: PERES, Eliane ; TRAVERSINI, Clarice; EGLERT, Edla ; BONIN, Iara. (Org). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v.3.

_____. CATANI, Denice. *Educação em revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

BENITO, Augustín Escolano. Las culturas escolares em Espanha em La perspectiva histórica. In: FERREIRA, Antonio G. *Escolas, Culturas e Identidades*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. v. I.

BICCAS, Maurilane; CARVALHO, Marta Maria. Reforma escolar e práticas de leituras de professores: a Revista do Ensino. In: CARVALHO, Marta Maria C.; VIDAL, Diana G. *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRANDALISE, Ernesto. *A paróquia de Santa Teresa: cem anos de fé e história. 1884-1984*. Caxias do Sul: EDUCS, 1985.

_____. *Das escolas paroquiais à universidade: a Igreja em Caxias do Sul*. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 64, fev. 1988.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.

_____. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

_____. *O que é história cultural?*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAFRUNI, Jorge Edler. *Passo fundo das Missões*. Passo Fundo: A Nação, 1966.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: SIQUEIRA, Maria Christina de Souza Campos; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.) *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Por uma História cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cintia Pereira; CATANI, Denice Barbára (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo, 1998.

_____. *A caixa e a biblioteca: Pedagogia e práticas de leituras*. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spido (Org.). *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Ed. da USP, 2001.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO; Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1.

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.1, jan./jun. 2000.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n.11, jan./abr. 1991.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lyan. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes. 2001a.

_____. Uma crise da história? A história entre a narração e o conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra, J. (Org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001b.

_____. *Entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel. 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990.

CORSETTI, Berenice. *Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)*, 1998. 537p. Tese (Doutorado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 1998.

COSTA. Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempo pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss.

(Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Maria Teresa Santos Cunha. *Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares no Museu da escola Catarinense (décadas de 20 a 60/século XX)*. Florianópolis: UDESC, 2009.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA Cynthia, Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Comenta John Dewey: democracia e educação capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. *Cadernos de Educação: FaE/UFPEL*, v. 27, p. 55-71, jun./dez. 2006.

_____. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Edla et al. (Org). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DALLA VECHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vânia Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber: 100 anos de história da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul*. 2. ed. Caxias do Sul: EST,1998.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 5-14, ago. 1993.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

EMEDIATO, Wander. *Organização enunciativa e modalização no discurso didático*. In: MUNIZ, Gláucia Proença Lara. *Língua (gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação Universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: Editora Cidade Futura, NUP, 2002.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd; Autores Associados, Número Especial, maio/ago. 2000.

_____. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

FIORI, Neide Almeida. *Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola*. Florianópolis: Perspectiva, v. 20, n. Especial, jul./dez. 2002.

FISCHER, Beatriz Daudt. A Professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970). In: BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos; STEPHANOU, Maria (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. São Paulo: Graal, 2000.

GARDELIN, Mario; COSTA, Rovílio. *Colônia Caxias: origens*. Porto Alegre: EST, 2002.

_____. *Povoadores da colônia Caxias*. 2. ed. Porto Alegre: EST 2002.

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

_____. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIRON, Loraine Slomp. *Caxias do Sul: evolução histórica*. Caxias do Sul: UCS/EST-Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 1977.

_____. *Mensageiros do futuro: literatos fazem a História. MÉTIS: História & Cultura*. Caxias do Sul: UCS, v. 2, n. 4, jul./dez. 2003.

GONÇALVES, Irlen Antonio; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História das Culturas e das Práticas Escolares: Perspectivas e desafios teóricos metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *Cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa*. Campinas: Autores Associados. 2005.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2004.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Cortez, 2000.

HEIDDEGER, Martin. *O conceito de tempo*. Trad. de Marco Aurélio Werle. *Cadernos de Tradução*, São Paulo: FFLCH-USP, n. 2, 1997.

HEILBORN, Maria Luiza. Usos e abusos da categoria de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Y nosotras latinoamericanas? estudos sobre gênero e raça*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1992.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Tempos de escola: fonte para a presença feminina na educação: São Paulo - século XIX*. São Paulo: Plêiade, 1999.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001.

KANT, E. *Crítica da razão pura*. Trad. de Valério Rohden, U. Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores, v. 25).

KATANI, Maria N.M. Faces da presença e da participação de imigrantes italianos na história do Rio Grande do Sul: aspectos da trajetória de Celeste Gobatto (1912-1924). *MÉTIS: História & Cultura*. Caxias do Sul: UCS, v. 2, n. 3, jan./jun. 2003.

KREUTZ, Lúcio. Representações diferenciadas de *Lições de Coisas* no início da República. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 32, n. 148, 1996.

_____. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*. Santa Catarina: UFSC/ANPUH-SC, n. 13, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma história da educação no Rio Grande do Sul*, 1986a, 285p. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, São Paulo. 1986a.

_____. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 25-56, jul./dez. 1986b.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007, 494p. Tese (Doutorado em Educação) – São Leopoldo. Unisinos, 2007.

_____; BERGOZZA, Roseli Maria. Histórias da Duque a partir dos seus impressos: a Escola Complementar Duque de Caxias 1930-1945. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2009.

MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul, 1875 a 1950*. Caxias do Sul: Maneco Livraria & Editora, 2001.

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

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). *Práticas educativas culturas escolares de profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

_____. Breve apontamento para história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luis e outros (Org.). *História da educação: perspectiva para um intercâmbio internacional*. Campinas: HISTEDBR/Autores Associados, 1999.

_____. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de Gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história (1500-2000)*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.

_____. História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. In: MAGALHÃES, Justino. *Fazer e ensinar história da educação em Portugal*. (Actas do 20º encontro de História da Educação Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Secção de História da Educação). Braga: Lusografe, 1998.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. *Em Aberto*, Brasília: Inep, n.47, 1990.

PAGANI, Marcos Fernando. *O nacionalismo na região colonial italiana*. Caxias do Sul: Livraria & Editora Maneco, 2005.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000, 494p. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2000.

_____. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos; STEPHANOU, Maria (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção História e Reflexões).

POZZENATO, Kenia; GIRON, Loraine, Slomp. Cinema e (des)memória. *MÉTIS: História & Cultura*. Caxias do Sul: UCS, v. 4, n. 8, jul./dez. 2005.

QUADROS, Claudemir. Produção de diferentes significados de ser professor no Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: SBHE, n. 21, set./dez. 2009.

RAGO, Margareth. O Historiador e o tempo. In: ROSSI, Vera Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

REIS, José Carlos. Filosofia do aprender. *Síntese Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, n. 89, v. 27, p. 321-348, 2000.

_____. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e nos Anales: uma articulação possível. In: _____. *História e teoria*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

RELA, Eliana. *Nossa fé, nossa vitória: igreja católica, maçonaria e poder político na formação de Caxias do Sul*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo. Autores Associados, 1986.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista da Educação*. Santa Maria, v. 30, n. 2. 2005.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: São Paulo*, Autores Associados, 2007.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, 1995.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. São Paulo. Difel, 1982.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio Flávio e MACEDO, Elizabeth Fernandes

de. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

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

SOUZA, Rita de Cássia de. *História das punições e da disciplina escolar: grupos escolares de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, MG: Argumentum; Fapemig, 2008.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos; STEPHANOU, Maria (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário*. São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, p. 7-98, dez. 1970.

_____. *A escola normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Feusp, 1979.

_____. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 61-87, maio/jun./jul./ago. 2000.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n. 3, p. 35-58, abril 1998.

_____. Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública 1880/1935. In: Hypolito, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos Santos.; GARCIA, Maria Manuela A. (org.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002.

_____; CORSETTI, Berenice. *Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva Publicações, 2008. v. 1 e 2.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO; Luciano Mendes; VEIGA Greive, Cynthia (Org.). 3. ed. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *História da educação*: São Paulo: Ática, 2007.

_____. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP, n. 21, set./dez. 2009.

VEIGA, Juracilda. *Aspectos fundamentais da cultura Kaingang*. Campinas: Curt Nimuendaju, 2006.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. 4. ed. Trad. de Ana Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO; Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro 1932-1935). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.16, set./dez. 2005 a.

_____. ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico metodológicas e de pesquisa. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v. 30, n. 2, 2005b.

_____. Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa*. Campinas: Autores Associados. 2005c.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. Primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAÚJO José Carlos Souza et al. (Org.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*: São Paulo. Alínea, 2008, p. 29-45.

VIÑHAO FRAGO, António. História de la educacion e história cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

_____. ESCOLANO, Antonio. *Currículo espaço e subjetividade: a arquitetura com programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Maucus Levy (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. *Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública*. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 5, n. 7, p. 187-200, jan./jun. 1996.

_____. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005a.

_____. Ancorando quadros de formatura na história institucional. ANPED, 28., 2005b, Caxambu. *Anais...* Caxambu: História da Educação, 2005b.

_____; BRITTO, Lenir Maria Trindade de Sá; NIENOV, Gisele. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.45. junho. 2007.

Referências Eletrônicas

AMARAL, Giana Lange do. *As passeatas estudantis: aspectos da cultura escolar e urbana*. Trabalho apresentado na ANPED no GT História da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT02-1998--Int.pdf>> Acesso em: 1 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Educação através dos tempos: uma história interativa*. Disponível em: <<http://www.tuneldotempo.inep.gov.br/1930/1930.htm>>. Acesso em: 7 out . 2008.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 5 abr. 2009.

Arquivo Histórico particular de Hugo Daros. 13 anos do arquivo. Disponível em: <<http://www.canelasite.com.br/cultura/cronicas/mariliadaros/id:5424>>. Acesso em: 23 dez. 2008.

Provincial Presidential Report. (1830-1930): Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u812/000004.html> > Acesso em: 20 jan. 2010.

SAVIANI. Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista da Educação*. Santa Maria, v. 30, n. 2. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/rvce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2009.