

SAMANTA VANZ

GRUPOS ESCOLARES MUNICIPAIS DE CAXIAS DO SUL (1943-1951)

ESPAÇO, TEMPO E CULTURAS ESCOLARES



SUMÁRIO:

- O DESENVOLVIMENTO DE UM CENTRO DE INTERESSE A NOSSA BANDEIRA O TREINO MANUAL COMO FATOR EDUCATIVO A MÚSICA NA ESCOLA PRIMARIA PEDAGOGIA LASSALIANA POUCO FOI A "SEMANA RURAL" O QUE FOI A "LISTA" DE FARRÓUPILO
- PROF. VERA SIMCH
- PROF. PEPITA DE LEÃO
- PROF. TALIA DE LEÃO
- PROF. ANTONIO T. CÔRTE REAL
- PROF. IRMÃO TEODORO DE LEÃO
- PROFS. MARIA DE LOURDES DE LEÃO
- PROF. ÂNGELO PATRI

NOME DO JORNAL

da a fundação do Jornal, apresentamos as professoras e apresentamos sugestões para a escolha do nome a ser adotado. Excedeu a experiência enviada nada mais nomes, todos expressivos, entre os quais foi um por votação. Feita a escolha, mais votado e que é sugerido pela professora dona Ida Guerra Dartrito, da E.I. "Padre Anchieta".

Caxias, 14-10-1944.

Flora Lívica

Exibimento da América de outubro 1942

os colegas iniciados e convidados.

como americana de reverência foram colônias de Cabral, que

RELATORIO APRESENTADO AO EXMO. SR. DE D.D. SECRETARIO DA EDUCACAO E SAUDE MUNICIPALIZACAO DO ENSINO.

ALIMENTACAO DO ESCOLAR DE 12 A 16 ANOS - D. E. S. - ZONEAMENTO DA CAPITAL - O ESTATUTO DA CRIANCIA - LEGISLACAO: PROGRAMA DE MATEMATICA - PROGRAM...

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

**GRUPOS ESCOLARES MUNICIPAIS DE CAXIAS DO SUL (1943-1951): ESPAÇO,
TEMPO E CULTURAS ESCOLARES**

SAMANTA VANZ

CAXIAS DO SUL

2024

SAMANTA VANZ

**GRUPOS ESCOLARES MUNICIPAIS DE CAXIAS DO SUL (1943-1951): ESPAÇO,
TEMPO E CULTURAS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza

CAXIAS DO SUL

2024

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

V285g Vanz, Samanta

Grupos escolares municipais de Caxias do Sul (1943-1951) [recurso eletrônico] : espaço, tempo e culturas escolares / Samanta Vanz. – 2024.
Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: José Edimar de Souza.

Modo de acesso: World Wide Web

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

1. Educação - Caxias do Sul - História. 2. Ambiente escolar - Caxias do Sul - Aspectos culturais. 3. Escolas municipais - Caxias do Sul - Aspectos culturais. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5CAXIAS DO SUL)(091)

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

“Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul (1943-1951): Espaço, Tempo e Culturas Escolares”

Samanta Vanz

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

Caxias do Sul, 05 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

Dr. José Edimar de Souza (presidente – UCS)

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Alessandra Cristina Furtado (UFGD)

Participação por videoconferência

Dra. Giana Lange do Amaral (UFPel)

Participação por videoconferência

Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (Unisinos)

Dedico esta tese:

Aos meus pais, por me ensinarem meus primeiros passos e meu amor pelos estudos.

À minha *nona*, que com suas histórias do passado sempre alimentou a minha imaginação.

Às professoras, alunas e alunos que estão eternizados nas fontes documentais e que me instigaram a olhar de forma diferente para o passado, para as memórias e para a educação.

Experiência e emoção não estão desconectadas.

(Augustín Escolano Benito, 2021, p. 195)

AGRADECIMENTOS

Quando escrevi a última linha desta pesquisa, o que senti não foi um momento de exaltação ou de alívio; ao contrário, senti-me dando um “até logo” a alguém querido que se afasta. A pesquisa desta tese, a escrita e a reescrita me acompanharam durante mais de três anos, todos os dias, seja por longos ou curtos períodos. Mas, uma tese não se faz de forma solitária: muitas foram as pessoas queridas que me acompanharam neste período e que me incentivaram.

Agradeço aos *meus pais, Teresinha e Ildo*, por todo o carinho, compreensão e amor em todos os dias de minha vida. Vocês me ensinaram os primeiros passos, as primeiras letras e os primeiros afetos; espero poder compartilhar com outras pessoas todo o incentivo que sempre recebi de vocês.

Agradeço ao meu *companheiro Tiago* por toda a paciência e pelas ações diárias de amor e compreensão. Obrigada por acreditar em mim quando nem eu mesma era capaz.

Agradeço à *minha irmã Samara*, por deixar a vida a mais leve, doando palavras, ações e carinho, por torcer por cada pequena vitória minha e sempre estar disposta a compartilhar.

Agradeço ao querido orientador, *professor José Edimar de Souza*, por todo o carinho, incentivo e apoio. Ainda no mestrado você ensinou a trilhar este caminho de pesquisa; há muito de ti, *prof. Edimar*, nesta Tese. Seja nos livros emprestados, nas escritas compartilhadas, nas viagens de estudos, nas conversas e cafés, você sempre se fez presente. Todo o meu respeito, admiração e gratidão, sempre.

Agradeço aos *professores e professoras do PPGEduc da Universidade de Caxias do Sul*, por compartilharem seus saberes, por estimularem reflexões importantes e por proporcionarem uma caminhada mais agradável.

Aos meus *colegas de doutorado*, muito obrigada! Abrimos nossas casas por meio de nossas câmeras nas muitas aulas que compartilhamos durante o início do doutorado. Mesmo de longe, sempre acompanhei as pesquisas de vocês, me sentindo feliz por conhecê-los!

Agradeço os meus *irmãos de orientação* por todos os momentos que dividimos. Sabemos dos malabarismos que precisamos fazer para conciliar nossos estudos, trabalhos e vidas pessoais, mas nosso grupo é muito especial!

À minha *colega Elisângela Candido da Silva Dewes*, serei sempre grata por nossos caminhos terem se cruzado no mestrado. Muitas foram as parcerias na escrita, as conversas e

os cafés que compartilhamos, e espero que possamos continuar pesquisando juntas depois do doutorado também!

Um agradecimento muito especial *aos profissionais do AHMJSA, em especial à Elenira, à Deise e ao João*, por toda a atenção dispensada em todos os momentos que precisei acessar o acervo físico.

Agradeço ao *sr. Gilmar Lorenzi*, por todas as informações importantes que compartilhou comigo sobre o G.E.M. Carlos Gomes, os sujeitos e a comunidade de São Romédio.

Obrigada, também, à *Marta Bisol Rossato*, pelas imagens compartilhadas sobre sua pesquisa sobre a comunidade de São Marcos da Linha Feijó e as memórias do G.E.M. Santos Dumont.

Aos amigos e amigas que me ouviram falar tantas vezes de forma entusiasmada sobre a pesquisa: sei que não fui a pessoa mais presente neste período, mas também sei que vocês sempre compreenderam a minha ausência como parte da realização de um sonho.

Aos meus alunos e alunas: agradeço a compreensão e a torcida para que esta pesquisa pudesse se concretizar.

À CAPES, agradeço a concessão da bolsa que tornou possível a dedicação para a pesquisa e a realização deste estudo.

Por fim, a todos que participaram e contribuíram para o percurso desta pesquisa de todas as formas possíveis, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo o estudo da história dos Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul, observando como ocorreu o processo de abertura e de organização destes espaços no meio rural, narrando aspectos das culturas escolares produzidas nestas instituições de ensino. O recorte temporal adotado inicia-se em 1943, a partir da inauguração das sete instituições de ensino abordadas na pesquisa sob a prerrogativa da Cruzada Nacional de Educação, e finaliza em 1951, com o Decreto Municipal nº 99, que estabelecia as diretrizes para a educação no município, resultando em um processo de urbanização dos grupos escolares municipais. O aporte teórico se fundamenta na História Cultural, na perspectiva das Culturas Escolares e da História das Instituições Escolares. Metodologicamente, esta pesquisa é amparada pela análise histórica documental, utilizando como fontes documentos produzidos para os grupos escolares (leis, decretos, atos, Boletins do CPOE, Revista do Ensino, Jornal Despertar, Programas Escolares), sobre os grupos escolares (jornais e periódicos, álbuns fotográficos e fotografias avulsas) e pelos grupos escolares (atas de exames finais, livros de registro de frequência, registro do corpo docente, transcrições de entrevista de professoras, entre outros). Como categorias de análise, privilegiou-se a investigação dos saberes escolares, materializados no Programa Escolar; dos sujeitos, em particular as professoras; das práticas e dos ritos envolvidos nas comemorações e programações da Semana da Pátria e da Hora Cívica; da ginástica, dos jogos e das dramatizações que se consolidaram como componentes das práticas pedagógicas; das instituições auxiliares da escola; das materialidades e do espaço escolar, que adquiriram funções distintas na constituição de uma cultura material escolar compartilhada. Os grupos escolares municipais, criados a partir da Cruzada Nacional de Educação, desempenharam um papel significativo na promoção das práticas nacionalistas, emergindo como espaços importantes para a disseminação de valores, símbolos e da língua nacional nas áreas de núcleos coloniais, contribuindo para a construção de uma identidade nacional que se incorporava com aspectos do cotidiano rural. Nesse sentido, a elevação das escolas isoladas à categoria de grupos escolares municipais foi uma estratégia da Prefeitura para inserir dispositivos de vigilância e controle nas comunidades rurais com influência da imigração italiana e, apesar de representarem o processo de interiorização dos grupos escolares no meio rural do município, os grupos escolares municipais mantiveram-se entre a realidade dos grupos escolares estaduais e as escolas isoladas. Portanto, a tese que defendo é de que os grupos escolares municipais foram alternativas de escolarização que, apesar de aspirar aos ideais das escolas seriadas, ainda apresentavam muitas semelhanças com as escolas isoladas, compartilhando a ruralidade como uma característica que influenciou sujeitos, práticas, representações, materialidades e tempos, moldando o cotidiano e as culturas escolares. Os grupos escolares municipais adquiriram uma função não apenas de escolarizar os sujeitos, disciplinando os corpos e as emoções, mas também de valorizar o trabalho do homem do campo, propondo conhecimentos mais técnicos e científicos para fortalecer a importância das atividades agrícolas para o município. Nesse sentido, destaco a ação das comunidades rurais para a manutenção destes espaços e como suporte ao processo de escolarização e de ensino.

Palavras-chave: Grupo Escolar Municipal. História das Instituições. Culturas Escolares. Cruzada Nacional de Educação. Caxias do Sul.

ABSTRACT

This thesis aims to study the history of the Municipal School Groups of Caxias do Sul, observing how the process of opening and organizing these spaces in rural areas occurred, narrating aspects of the school cultures produced in these educational institutions. The time frame adopted begins in 1943, with the inauguration of the seven educational institutions covered in the research under the prerogative of the National Education Crusade, and ends in 1951, with Municipal Decree No. 99, which established the guidelines for education in the municipality, resulting in a process of urbanization of municipal school groups. The theoretical contribution is based on Cultural History, from the perspective of School Cultures and the History of School Institutions. Methodologically, this research is supported by historical documentary analysis, using as sources documents produced for school groups (laws, decrees, acts, Botetins do CPOE, Revista do Ensino, Jornal Despertar, Programas Escolares), about school groups (newspapers and periodicals, photographic albums and individual photographs) and by school groups (minutes of final exams, attendance record books, teaching staff records, transcripts of teacher interviews, among others). As categories of analysis, priority was given to investigating school knowledge, materialized in the School Program; of the subjects, in particular the teachers; the practices and rites involved in the celebrations and programming of Semana da Pátria and Hora Cívica; gymnastics, games and dramatizations that have become consolidated as components of pedagogical practices; the school's auxiliary institutions; of materialities and school space, which acquired distinct functions in the constitution of a shared school material culture. The municipal school groups, created from the National Education Crusade, played a significant role in promoting nationalist practices, emerging as important spaces for the dissemination of values, symbols and the national language in areas of colonial area, contributing to the construction of a national identity that was incorporated with aspects of rural daily life. In this sense, the elevation of isolated schools to the category of municipal school groups was a strategy to insert surveillance and control devices in rural communities influenced by Italian immigration and, despite representing the process of internalization of school groups in the rural area of the municipality, municipal school groups remained between the reality of state school groups and isolated schools. Therefore, the thesis I defend is that municipal school groups were schooling alternatives that, despite aspiring to the ideals of serial schools, still had many similarities with isolated schools, sharing rurality as a characteristic that influenced subjects, practices, representations, materialities and times, shaping everyday life and school cultures. The municipal school groups acquired a function not only of educating subjects, disciplining their bodies and emotions, but also of valuing the work of rural people, proposing more technical and scientific knowledge to strengthen the importance of agricultural activities for the municipality. In this sense, highlight the action of rural communities to maintain these spaces and to support the schooling and teaching process.

Keywords: Municipal school group. History of Institutions. School Cultures. National Education Crusade. Caxias do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões das culturas escolares, Escolano Benito (2017)	31
Figura 2 – Esquema de proposta das dinâmicas das dimensões das culturas escolares	32
Figura 3 – Diagrama de relação de contexto	49
Figura 4 – Categorias de organização da empiria.....	58
Figura 5 – Curso de férias para professoras municipais (1950)	78
Figura 6 – Material de divulgação sobre a Cruzada Nacional de Educação (1941).....	86
Figura 7 – Matéria sobre a instalação dos grupos escolares municipais (1943).....	90
Figura 8 – Primeira página do <i>Despertar</i> (1948)	112
Figura 9 – Organização educacional de Caxias do Sul (1947).....	117
Figura 10 – Quadro estatístico do ensino municipal (1951).....	122
Figura 11 – Comparativo a respeito da deserção dos alunos (1947-1951).....	123
Figura 12 – Relação da matrícula de alunos por série (1947)	125
Figura 13 – Comparativo de pessoas presentes nos exames finais (1943-1947).....	130
Figura 14 – Localização do Grupo Escolar Estadual Henrique Emílio Meyer	138
Figura 15 – Notícia sobre ajuste no vencimento das professoras (1948)	145
Figura 16 – Detalhe do quadro demonstrativo das escolas municipais (1943)	152
Figura 17 – Termo de abertura do livro de atas do G.E.M. José Bonifácio (1943)	163
Figura 18 – Corpo docente do G.E.M. Olavo Bilac – março (1943).....	170
Figura 19 – Recorte boletim mensal de março (1943)	186
Figura 20 – Atividade de dramatização da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1945) ...	192
Figura 21 – Trecho do jornal <i>A Época</i> (1939).....	200
Figura 22 – Professoras nomeadas para o interior (1942)	205
Figura 23 – Seção Noticiário, <i>Despertar</i> (1950).....	208
Figura 24 – Reunião de professoras do ensino primário (1951)	215
Figura 25 – Oração da seção Para Você, Criança, do <i>Despertar</i> (1948)	218
Figura 26 – Sugestões de jogos a serviço da leitura (1951)	230
Figura 27 – Ata de exames do G.E.M. José Bonifácio – Programa de Leitura (1943)	232
Figura 28 – Exercício de caligrafia proposto do <i>Despertar</i> (1947)	233
Figura 29 – Participação de aluno do G.E.M. Olavo Bilac (1947).....	235
Figura 30 – Exercícios de matemática propostos pela Revista do Ensino (1951).....	239
Figura 31 – Exercícios de desenho, (1943-1951)	241

Figura 32 – Proposta para confecção de um banco de jardim (1948)	244
Figura 33 – Livro Vamos Cantar (1946)	249
Figura 34 – Questões de Estudos Sociais, Despertar (1950).....	262
Figura 35 – Detalhe do registro da Ata de exame do G.E.M. José Bonifácio (1947)	271
Figura 36 – Ata de exames finais do 1º ano do G.E.M. José Bonifácio (1943)	272
Figura 37 – Ata de exame do 1º ano do G.E.M. Carlos Gomes (1943)	273
Figura 38 – Ata de exame do 2º ano do G.E.M. Carlos Gomes (1943)	274
Figura 39 – Chave para a correção das provas de Conhecimentos Gerais do 2º ano (1951) .	278
Figura 40 – Gráfico das promoções nas instituições de ensino da zona rural de Caxias do Sul (1947)	281
Figura 41 – Poesia “7 de Setembro” publicada no Despertar (1948).....	300
Figura 42 – Termo de abertura do Livro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1944- 1945).....	302
Figura 43 – Diálogo “O Soldadinho” da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1945).....	306
Figura 44 – Trecho das atividades da Hora Cívica (1945)	308
Figura 45 – Atividade para as crianças, publicada no Despertar (1948).....	314
Figura 46 – Jogo “O trem”, proposto no Despertar (1949)	321
Figura 47 – Quadro visual com as construções dos grupos escolares municipais (1943).....	353
Figura 48 – Fotografias do interior de uma sala de aula de escola municipal (1943).....	359
Figura 49 – Representação das classes individuais no Despertar (1948)	360

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Reunião de professores e professoras do ensino municipal, na escadaria da Catedral Diocesana (1947)	119
Fotografia 2 – Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes (1948)	148
Fotografia 3 – Exames finais no G.E.M. Santos Dumont (1948).....	157
Fotografia 4 – Alunos com os certificados de conclusão do ensino primário no G.E.M. Santos Dumont (1951)	160
Fotografia 5 – Edifício que abrigou o G.E.M. Santos Dumont (1935)	162
Fotografia 6 – Alunos e professoras na inauguração do G.E.M. José Bonifácio (1943)	164
Fotografia 7 – Edifício do G.E.M. José Bonifácio (1947)	167
Fotografia 8 – Edifício do G.E.M. José Bonifácio atualmente (2023).....	169
Fotografia 9 – Alunos do G.E.M. Olavo Bilac e comunidade à frente da Igreja de São Pedro e São Paulo (1943)	171
Fotografia 10 – Comunidade reunida para a inauguração do G.E.M. Olavo Bilac (1943)	172
Fotografia 11 – Inauguração do G.E.M. Olavo Bilac (1943)	174
Fotografia 12 – Soldados na inauguração do G.E.M. Olavo Bilac (1943).....	175
Fotografia 13 – Exames finais do G.E.M. Getúlio Vargas (1943)	176
Fotografia 14 - Exames finais do G.E.M. Getúlio Vargas – frente edifício (1943)	179
Fotografia 15 - Professoras do G.E.M. Getúlio Vargas (1943).....	180
Fotografia 16 – Semana da Pátria no G.E.M. General Osório (1943).....	182
Fotografia 17 – G.E.M. General Osório (1943)	184
Fotografia 18 – G.E.M. Marechal Deodoro (1943).....	187
Fotografia 19 – Edifício do G.E.M. Carlos Gomes (1945)	190
Fotografia 20 – Professoras participantes do curso de férias (1951).....	209
Fotografia 21 – Solenidade de aposentadoria das professoras Ida Guerra Dani e Lúcia Cole Arbugeri*	221
Fotografia 22 – Trabalhos manuais (1943)	245
Fotografia 23 – Trabalhos manuais (1943)	246
Fotografia 24 – Alunos do G.E.M. José Bonifácio com instrumentos musicais (1951)	252
Fotografia 25 – Excursão do Dia da Árvore do G.E.M. Carlos Gomes (1949)	256
Fotografia 26 – Fotografias de excursão escolar (1943)	257
Fotografia 27 – G.E.M. Carlos Gomes na Semana da Pátria (1948).....	290

Fotografia 28 – Aluna Iradi Santini, do G.E.M. Carlos Gomes, nas comemorações da Semana da Pátria (1948)	291
Fotografia 29 – Desfile do G.E.M. General Osório (1943).....	293
Fotografia 30 – Cultura Física no G.E.M. Santos Dumont (1948).....	313
Fotografia 31 –G.E.M. Carlos Gomes em uma demonstração de educação física (1943).....	316
Fotografia 32 – Exercícios físicos no G.E.M. Santos Dumont (1951).....	317
Fotografia 33 – Dramatização feita no G.E.M. Carlos Gomes (1948).....	323
Fotografia 34 - Grupo de dramatizações da 3ª Légua em que atuavam alunos do G.E.M. Olavo Bilac (1951).....	326
Fotografia 35– Dramatização realizada no encerramento do ano letivo no G.E.M. José Bonifácio (1951).....	328
Fotografia 36 – Dramatização feita no G.E.M. José Bonifácio (1950).....	330
Fotografia 37 – Dramatização no G.E.M. General Osório (1943)	331
Fotografia 38 – Funcionário do Ministério da Agricultura preparando a terra para o clube agrícola (1950).....	344
Fotografia 39 – Cruz Vermelha Juvenil do G.E.M. Olavo Bilac (1943).....	346
Fotografia 40 – Cruz Vermelha Juvenil G.E.M. Carlos Gomes (1943)	348
Fotografia 41 – Placa de identificação do G.E.M. Olavo Bilac (1943).....	352

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa de Caxias do Sul e seus distritos (1947).....	42
Mapa 2 – Localização grupos escolares (1943)*.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação de escolas municipais por distrito (1945).....	43
Gráfico 2 – Quantidade de grupos escolares estaduais no RS (1941).....	72
Gráfico 3 – Estatística do Ensino Primário no Brasil.....	75
Gráfico 4 – Frequência dos alunos dos grupos escolares municipais (1945).....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distritos (1890 – 1945).....	40
Quadro 2 – Documentos dos grupos escolares utilizados na pesquisa.....	57
Quadro 3 – Relação dos conteúdos presentes nos Boletins do CPOE – 1947 - 1951	104
Quadro 4 – Grupos Escolares Estaduais de Caxias do Sul e suas localizações (1943).....	139
Quadro 5 – Propriedade dos prédios dos grupos escolares municipais (1943)	146
Quadro 6 – Lista de Grupos Escolares Municipais e seu período de funcionamento	149
Quadro 7 – Professoras do G.E.M. José Bonifácio (1943-1951)	166
Quadro 8 – Professoras e professor dos grupos escolares municipais (1943-1951)	202
Quadro 9 – Programa de Ensino para as escolas municipais	226
Quadro 10 – Colaboração dos alunos dos grupos escolares municipais (1947-1951)	236
Quadro 11 – Atividades propostas no programa de Desenho e Artes Aplicadas (1943)	242
Quadro 12 – Cantos e hinos dos grupos escolares municipais (1943-1951).....	248
Quadro 13 – Cantos do livro Vamos Cantar (1946).....	249
Quadro 14 – Bibliografia para as atividades da Semana Farroupilha (1944).....	263
Quadro 15 – Conhecimentos de História e Geografia no Programa de Estudos Sociais (1943)	265
Quadro 16 – Disciplinas presentes nas atas dos grupos escolares municipais (1943-1951) ..	275
Quadro 17 – Comparativo entre as médias das disciplinas do G.E.M. Carlos Gomes e G.E.M. José Bonifácio (1943).....	279
Quadro 18 – Programação da Semana da Pátria do G.E.M. Carlos Gomes (1945-1948).....	295
Quadro 19 – Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1944-1945)	303
Quadro 20 – Jogos sugeridos no Despertar (1949).....	319
Quadro 21 – Dramatizações da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1944-1945)	324
Quadro 22 – Trecho da dramatização “Os cereais”, do G.E.M. Carlos Gomes	325
Quadro 23 – Instituições auxiliares da escola nos grupos escolares municipais.....	334
Quadro 24 – Atas de fundação da Caixa Escolar (1943).....	335
Quadro 25 – Modelo de Ata de fundação da biblioteca escolar	339
Quadro 26 – Comparativo entre conteúdo do Programa de Estudos Naturais e o conteúdo do Despertar.....	342
Quadro 27 – Representações das salas de aula no jornal Despertar	354
Quadro 28 – Lista de materiais identificados nos Relatórios (1948-1951)	358

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre a rede estadual e a rede municipal de ensino (1940).....	43
Tabela 2 – Composição escolar (1940-1950).....	44
Tabela 3 – Álbuns fotográficos observados para a construção da empiria	64
Tabela 4 – Estatística Ensino Primário (1930 – 1934).....	74
Tabela 5 - Despesas com Educação Municipal (1940-1950).....	80
Tabela 6 - Relação de municípios que mais instalaram novas escolas a partir da Cruzada Nacional de Educação (1941).....	87
Tabela 7 – Relação dos municípios próximos a Caxias do Sul que contribuíram para a Campanha do Tostão (1942).....	88
Tabela 8 – Relação de fechamento e abertura de escolas a partir da Lei de Nacionalização do Ensino (1940)	97
Tabela 9 – Grupos escolares abertos nos estados (1939-1940).....	97
Tabela 10 – Taxa de aprovação por série (1950).....	125
Tabela 11 – Estatística Educacional dos Grupos Escolares Municipais (1945).....	128
Tabela 12 – Total de alunos matriculados em cada série nos grupos escolares municipais (1943)	132
Tabela 13 – Cenário da educação em Caxias do Sul (1933)	136
Tabela 14 – Estabelecimentos de ensino na rede municipal (1941-1951)	143
Tabela 15 – Quantidade de alunos e professoras do G.E.M. José Bonifácio (1944-1951)	166
Tabela 16 – Quantidade de escolas isoladas e grupos escolares municipais em Caxias do Sul (1951)	195
Tabela 17 – Verbas e despesas efetuadas com educação (1943-1951)	361
Tabela 18 – Verbas e despesas com aquisição de materiais escolares (1951)	362

LISTA DE SIGLAS

AHMJSA – Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

ASPHE – Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior

CMCVCXS – Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul

CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais

ECIRS – Programa Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul

FGV CPDOC – Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas

G.E.M. – Grupo Escolar Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SEDUC – Secretaria de Educação

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	24
1.1 FONTES E PROCEDIMENTOS.....	46
2. GRUPOS ESCOLARES SOB A PERSPECTIVA DO ESTADO NOVO	70
2.1 UMA NAÇÃO BRASILEIRA SEM ANALFABETOS: CRUZADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO.....	82
2.2 PERIÓDICOS PEDAGÓGICOS: PRÁTICAS, SUJEITOS E REPRESENTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NAS PÁGINAS DOS BOLETINS DO CPOE/RS, DA REVISTA DO ENSINO E DO DESPERTAR.....	102
2.3 AÇÕES DO MUNICÍPIO PARA A ESCOLARIZAÇÃO.....	114
3. DE ESCOLAS ISOLADAS A GRUPOS ESCOLARES: A ESCOLARIZAÇÃO EM CAXIAS DO SUL	135
3.1 GRUPOS ESCOLARES MUNICIPAIS: ESCOLAS DO ESTADO NOVO?...	148
3.2 OS GRUPOS ESCOLARES DE 1943	155
4. UM OLHAR PARA OS SUJEITOS E O PROGRAMA ESCOLAR.....	198
4.1. SER PROFESSORA.....	200
4.2. “ESTUDEMOS O PROGRAMA ESCOLAR”: O PROGRAMA DE ENSINO PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAXIAS DO SUL.....	224
5. CULTURAS ESCOLARES EM DESTAQUE: PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E MATERIALIDADES	285
5.1 PATRIOTISMO, CIVISMO E NACIONALISMO: COMEMORAÇÕES DA SEMANA DA PÁTRIA E A HORA CÍVICA.....	286
5.2 MENTE SÃ, CORPO SÃO: A GINÁSTICA, OS JOGOS E AS DRAMATIZAÇÕES COMO ELEMENTOS PEDAGÓGICOS	310
5.3 AS INSTITUIÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: FORMANDO BONS CIDADÃOS 332	
5.4 MATERIALIDADES E ESPAÇO: UM OLHAR PARA A CULTURA MATERIAL ESCOLAR	351
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	365
REFERÊNCIAS	385

FONTES DOCUMENTAIS.....	398
ANEXO.....	408

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS



“ A aula é uma
sala espaçosa. ”

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A aula é uma sala espaçosa. Numa das paredes há janelas, pelas quais entram a luz do sol e o ar puro. Nas outras paredes há vários quadros e mapas com os quais a professora explica as lições de Geografia, Ciências, Higiene, História, etc. Perto da porta está a mesa da professora. De frente aos bancos fica o quadro negro, onde diariamente os alunos demonstram seus conhecimentos. A nossa escola é muito estimada por nós porque nos sentimos como em uma família e todos se estimam. A professora diz que na escola são todos iguais. Há também o que tem dificuldade em aprender. A professora ama a todos com igual amor. Não devemos esquecer que a escola é o complemento do lar.

Colaboração da aluna do 4 ano Inês Boschetti, da E.I. 'Visconde de Taunay, 3 Distrito'.

(Despertar, 1952, p. 4)

O cenário que a narrativa extraída do jornal *Despertar*¹ evoca é o interior de uma sala de aula, a descrição de uma escola isolada do município a partir da perspectiva de uma aluna: a percepção de uma sala ampla com objetos pedagógicos, como quadros e mapas, a espacialidade e organização do ambiente, com a mesa da professora e o quadro negro ganhando destaque. Deixa perceber a respeito dos conteúdos do Programa Intuitivo (afinal, os preceitos higienistas são elementos fundamentais para uma sociedade *civilizada*²) e da importância do ambiente educativo como um *complemento do lar*; fala-nos também sobre a docência e nos permite imaginar a representação da professora a partir da visão dos alunos.

Essa breve descrição nos possibilita refletir como se tecia a materialidade, as práticas, as representações e os saberes no cotidiano escolar naquele espaço-tempo específico. Compreendo que este excerto inicial que utilizo como epígrafe permite refletir sobre as materialidades, a percepção do aluno sobre a escola, as sensibilidades e emoções, a visão amorosa vocacionada da professora, a escola como um segundo lar e não apenas como um espaço de conhecimento.

Evito, contudo, a ingenuidade de não considerar a maneira como esse relato é produzido, para quem é produzido e por quem é produzido³: como parte de uma estrutura social, esses fragmentos não são reflexos, mas representações construídas que expressam como a realidade é vista por uma sociedade em dada época. Assim, “a representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele” (Pesavento, 2003, p. 21). Sendo construção, pode ser interpretada, analisada, problematizada.

¹ O jornal *Despertar* foi um periódico pedagógico produzido pela Diretoria da Instrução Pública de Caxias do Sul e que será utilizado no decorrer desta pesquisa.

² Utilizado a partir de Souza (1998) e Faria Filho (2000), trabalho com a proposta do ato de civilizar como uma maneira de controle social, da disseminação de práticas de bons costumes, docilidade e moral.

³ Para Burke (2008, p. 33), “os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, o seu propósito era convencer o público a fazer alguma ação”.

Para Chartier (2002, p. 17), o arcabouço da História Cultural permite identificar “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. A realidade, portanto, é uma construção social, imbuída de estratégias, de práticas e apropriações que legitimam os sentidos que são conferidos ao mundo, manifestados pelos discursos, pelas imagens, pelas coisas (Pesavento, 2003).

Estes sentidos conferidos, as representações, nos fornecem importantes elementos para compreender a maneira como uma sociedade era capaz de apreender o mundo em sua época; a maneira como os sujeitos estabelecem símbolos e se apropriam de formas de agir e pensar sobre o mundo. Para Chartier (2002, p. 23), não falamos apenas no conceito de mentalidade, a noção de representação também permite articular três modalidades da relação com o mundo social, a saber:

em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitante que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças as quais uns “representantes” (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

O fragmento apresentado como epígrafe pode ser considerado a representação de uma escolaridade: os esquemas incorporados no discurso da aluna fornecem elementos que dão sentido à interpretação de um determinado momento; para Chartier (2002, p. 17), “esses esquemas criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. Neste caso específico, como o relato do *passado* pode adquirir sentido a partir de um olhar do presente. Ao problematizar o passado a partir de um processo historiográfico, evidencio com base nas lentes teóricas e metodológicas aspectos das instituições escolares e seu cotidiano, dos sujeitos, das práticas e da cultura dessas escolas.

Essa narrativa, e em tantas outras narrativas expostas no periódico⁴, deixa entrever os elementos que compunham o fazer cotidiano daquelas crianças e de seus professores, assim como a relação com a própria comunidade; os vestígios presentes nessas citações se carregam de historicidade, do pressuposto de que os usos, os hábitos e as experiências educativas transformaram-se em culturas escolares. Para Escolano Benito (2017), a História Cultural da educação possibilitou que olhássemos para a escola a partir de aproximações diversas, que

⁴ Os periódicos, como produções sociais, possuem intencionalidade, e não são utilizados como única fonte documental para a pesquisa.

escutássemos e observássemos o cotidiano da escola a partir do legado de vestígios preservados, como objetos, imagens, textos, vozes.

A escola, como um objeto historiográfico, nos permite pensar no constructo social que legitima os processos de escolarização como elaborações de um tempo vivido, de sujeitos e de espaços determinados. Apresento uma citação de Magalhães (2004, p. 119), que considero importante para seguir na discussão aqui proposta:

Escola e escolarização são conceitos que traduzem momentos e registros diferenciados de um mesmo processo, formado por três constelações: escola, cultura escolar, gramática escolar; a instrucionalização das culturas, dos valores, saberes e saber-fazer; a representação social e individual dos modelos escolares e das aprendizagens e qualificações.

Nesse sentido, as instituições escolares produzem culturas, que se estabelecem a partir de uma identidade histórica própria. As culturas escolares, plurais, como dialoga Viñao Frago (1995, p. 69), são tecidas a partir das peculiaridades que acontecem no interior do ambiente escolar; “[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y agir”. Os vestígios desses sujeitos, práticas e fazeres ordinários, que observamos a partir de nosso próprio tempo e espaço, constituem elementos fundamentais para realizarmos uma análise historiográfica da educação local. Ou, como nos instiga Escolano Benito (2017), essas narrativas individuais, locais, fazem-se presentes nas tramas da memória coletiva, do imaginário escolar.

Para Rockwell⁵ (1997), a cultura escolar deve ser observada a partir de uma perspectiva local, um olhar sobre o cotidiano das escolas e dos espaços que as circunscreve. Assim, a cultura é tratada como um conhecimento local cujos elementos regulam as condutas dos sujeitos, o cotidiano da instituição, as práticas e usos, de forma a instituir experiências que variam de sociedade para sociedade e de escola para escola. Os padrões comportamentais, porém, se instituem não apenas no tempo presente da experiência escolar, mas se configuram em condutas duradouras da sociedade, estando atrelados a uma memória de grupo.

O que mapeamos, portanto, são as memórias de uma escolaridade, um recorte de tempo-espaço, que procura legitimar a cultura empírica escolar como uma construção social⁶ que transforma práticas, hábitos, discursos e objetos em tradições, símbolos e ritos. Esses

⁵ A autora ampara sua perspectiva na cultura como um conhecimento local a partir de Clifford Geertz (1989).

⁶ Para Escolano Benito (2017, p. 45), “A pergunta ‘o que se constrói quando se fala em construção social?’ não é difícil de responder em nosso caso: constrói-se uma realidade e uma cultura acerca dos fatos ou das experiências que fazem parte dessa realidade, isto é, configura-se nessa situação um conjunto de ações e significados compartilhados por aqueles que criam o campo intelectual, que estrutura e formaliza o mundo das práticas, o qual vimos dominando cultura empírica da escola”.

aspectos conferem às culturas escolares identidades (Escolano Benito, 2017). A escola, nesta perspectiva, é entendida não apenas como um espaço projetado e construído (material), mas um lugar de uso, consolidado pelos métodos, fazeres, pelo tempo próprio e pelos sujeitos. Esta reflexão é problematizada a partir do seguinte trecho: “A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado.” (Viñao Frago; Escolano Benito, 1998, p. 62). Para Viñao Frago e Escolano Benito (1998), mesmo que falemos em culturas escolares, é possível que se estabeleçam pontos de similaridade capazes de identificar determinado lugar e período.

De forma semelhante, Magalhães (2004) propõe que é a partir da maneira como a cultura escolar se relaciona com o contexto e na apropriação estabelecida pelos sujeitos que as instituições escolares desenvolvem sua identidade histórica. Ao historicizar as instituições escolares, nos detemos no entendimento da escola enquanto um elemento circunscrito em um determinado contexto, relacionado também com a história da comunidade e do território onde se localiza.

A escola, então, passa a ser um espaço e tempo específico onde as relações pedagógicas e sociais se estabelecem num contexto de sociedade (Vincent; Lahire; Thin, 2001). Assim, a escola enquanto *forma*⁷ se encontra imbricada na própria constituição da urbanização das cidades, estabelecendo maneiras específicas de relações sociais, nas quais, ao mesmo tempo que implica na apropriação de saberes, fomenta as relações de poder. Estabelece, portanto, uma noção de escolarização a partir da socialização dos sujeitos.

A escola, seu espaço e seu lugar são caracterizados por um modo de socialização específico, como a “importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim” (Vincent; Lahire;

⁷ Na escrita da tese, aparecem as propostas conceituais de “gramática escolar”, presentes em Escolano Benito (2017) e Magalhães (2004), que utilizam a concepção de Tyack e Cuban (2003), e de “forma escolar”, a partir da concepção de Vincent, Lahire e Thin (2001). Dussel (2014) problematiza os dois conceitos, assim como Vidal (2009, p. 28) alerta: “Apesar de próximas, as categorias exprimem diferenças que se manifestam principalmente na maneira como os autores compreendem a relação entre permanência e mudança nos fazeres escolares e como concebem as múltiplas trocas estabelecidas entre a escola e sociedade. No caso de Vincent, Lahire e Thin, é o surgimento da escola como um lugar específico e separado das outras práticas sociais, onde se constituem saberes escritos formalizados, produzem-se efeitos duráveis de socialização sobre os estudantes, dissemina-se a aprendizagem das maneiras de exercício de poder e propaga-se o ensino da língua na construção de uma relação escritural com a linguagem e o mundo, que configura a “forma escolar”. Para Tyack e Cuban, a “gramática da escola” evidencia-se pela divisão do tempo e do espaço, classificação e hierarquização dos alunos e escolarização de conteúdos. Nos dois casos, é a ênfase na manutenção de estruturas e na resistência que a escola exhibe à mudança que emerge como principal característica do funcionamento da instituição escolar”. Na tese, assumo a proposta da gramática escolar em intersecção com a cultura escolar.

Thin, 2001, p. 38). Assim, também podemos pensar na concepção da escola e do processo de escolarização no sentido de (re)produção de referências sociais: sua produção, como aspecto interno ao lugar escolar, e a sua relação com a comunidade e a sociedade, como aspecto externo. Para Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 50),

Concebido como produção histórica, o modelo escolar que se delineia se vai constituindo a partir de uma cultura que toma uma forma escolar própria, e que é caracterizada por dispositivos de normatização pedagógica e, sobretudo, de práticas dos agentes que se apropriam deles, por meio de estratégias e de táticas reveladoras de saberes socialmente acumulados que permitem que a identidade escolar seja construída e que seus valores e comportamentos sejam difundidos.

Este olhar nos permite, por exemplo, pensar na configuração e nas especificidades de como a escola se constitui, sendo tratada como uma instituição que se organiza a partir de uma estrutura cultural própria ao mesmo tempo em que se insere em um contexto histórico e social com o qual interage: é a realidade social e material, sua organização interna e a sua própria dinâmica. Quando concebemos que a configuração da escola ocorre por meio da interação entre os instrumentos de normatização, das práticas e das apropriações que se estabelecem na relação com os sujeitos, o conceito de cultura escolar requer a aceitação de que diferentes modelos culturais são produzidos, impostos e apropriados nestes lugares escolares (Gonçalves; Faria Filho, 2005).

Para Magalhães (2004, p. 58), “conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia de sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação”. Nesse sentido, quando apresento a proposta de olhar de maneira histórica para as instituições escolares, assumo a premissa de análise das culturas que se consolidaram no interior desses espaços educativos e suas especificidades, assim como a sua relação sociocultural e política. Esta análise se torna possível quando a cultura escolar assume o papel de dispositivo de tradução; nas palavras de Escolano Benito (2017, p. 118), quando assume “uma função de apropriação dos saberes à gramática que rege o funcionamento da instituição educativa, assim como as características psicossociais dos sujeitos”. Se a escola produz cultura, como se dá coesão à cultura escolar?

No âmbito da visão positivista do governo, a construção de um projeto pedagógico⁸ para adequar os sujeitos se fez presente nas escolas de todo o Estado; desta forma, a cultura

⁸ Para Peres e Souza (2011, p. 54), a “materialidade deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização da infância, racionalidades pedagógicas, representações da escola, métodos de ensino, dispositivos educativos, intenções educacionais entre outros aspectos”.

escolar desenvolvida dentro das instituições tinha como pano de fundo uma proposta pedagógica dita moderna, seguindo os regimentos internos das instituições, assim como os órgãos de fiscalização que faziam das autoridades e da própria comunidade dispositivos de controle e de vigilância. Do ponto de vista comunitário, a cultura escolar, ou o que é visível desta cultura para além do espaço escolar, são as condutas, as normas e os valores imbricados nos sujeitos que ali coabitaram.

Assumo nesta pesquisa que os processos que moldaram a escola são derivados de um profundo engendramento político e pedagógico: “os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação” (Souza, 1998, p. 16). No conjunto de novos pensamentos e reformas que pautavam a educação primária no país, fica evidente como certas representações se estabeleceram no fazer ordinário da escola, como estas mudanças permitiram a disseminação de determinadas práticas, e como estas transições explicitam a maneira como se desenvolveram as culturas escolares. É “reconhecer o intramuro da escola como permeado por conflito e (re)construção constante” (Vidal, 2005).

Considero esta relação de interno e externo como um ponto importante para esta pesquisa, levando em conta o que nos diz Magalhães (2004, p. 69) sobre as instituições educativas e sua relação com a cultura:

Na sua ação concreta e do quotidiano, como na dimensão temporal, as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem em fatores de diferenciação e de identidade. Inseridas em contextos geográficos e em tempos históricos marcados por fatores de natureza sociocultural, conjunturas e circunstâncias históricas específicas, estas instituições, se bem que estruturadas por um matiz de base e perseguindo objetivos comuns, existem de forma própria e este quadro existencial fomenta representações e apropriações, elas mesmas diferenciadas.

Nenhuma instituição escolar se faz solta em um tempo e espaço; a escola está imbricada numa relação com a própria sociedade, no próprio processo de escolarização do social, como nos diz Vidal (2009). A educação primária do município de Caxias do Sul, pensada como uma rede de instituições⁹, também permite considerarmos um novo esquema que

⁹ A educação primária em Caxias do Sul, na perspectiva das aulas públicas, foi objeto de pesquisa de minha dissertação de mestrado, sendo que este conceito de rede dialoga com o seguinte trecho de Faria Filho (2004, p. 522): “estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião”. Diz-se, portanto: “As pesquisas, as leituras e o contato com as fontes documentais tornaram possível perceber que as práticas relacionadas aos objetos escolares estavam imbricadas em uma rede de escolarização estabelecida não apenas em caráter local, mas que trazem representações da escola primária em caráter estadual e até mesmo nacional” (Vanz, 2019, p. 131).

estabelece uma relação entre as diferentes culturas que se situam a partir da configuração deste contexto educacional constituído por distintas instituições: municipais, estaduais, particulares e regidas por congregações religiosas¹⁰. Neste sentido, tento dialogar com o que diz Martínez (2007, p. 46)¹¹, pensando na existência de “diferentes culturas escolares e mesmo subculturas, que coexistem e interagem entre si no sentido de cada instituição de ensino ou no sistema educacional como um todo”.

A pesquisa desta tese se desenha a partir da investigação dos grupos escolares municipais de Caxias do Sul inaugurados entre 1943 e 1951. Em 1943, são inaugurados sete grupos escolares no meio rural do município como resposta à Cruzada Nacional da Educação¹², sendo eles *Grupo Escolar Municipal Olavo Bilac*, *Grupo Escolar Municipal José Bonifácio*, *Grupo Escolar Municipal Santos Dumont*, *Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes*, no 1º distrito; *Grupo Escolar Municipal Getúlio Vargas*, *Grupo Escolar Municipal General Osório*, no 2º distrito; e o *Grupo Escolar Municipal Marechal Deodoro*, no 5º distrito. O recorte temporal se estende até 1951, quando, a partir do Decreto Municipal nº 99, definem-se as diretrizes para a educação no município, resultando também em um processo de urbanização dos grupos escolares municipais, que a partir de 1950 são inaugurados nas áreas periféricas urbanas.

Destaco aqui que a escolha por esse recorte temporal foi um processo de amadurecimento da pesquisa e análise das fontes e do diálogo estabelecido durante a banca de qualificação desta tese. A partir deste redirecionamento, foi importante delimitar alguns caminhos: ao historicizar os grupos escolares municipais, coloco a cultura escolar em destaque, considerando que este processo de *culturalização* de um ambiente institucional pode ser compreendido nos seus mais distintos elementos, mais sutis e intrínsecos, que vão além dos saberes e fazeres, da empiria destas instituições.

É neste sentido que procuro me aproximar de Escolano Benito (2017) no que tange às dimensões da cultura escolar: toda a cultura escolar é composta pela esfera empírica, científica e política, considerando a seguinte construção: a) Cultura empírica: refere-se à experiência, constituindo-se na prática docente para a regulação do ensino e da aprendizagem dos alunos.

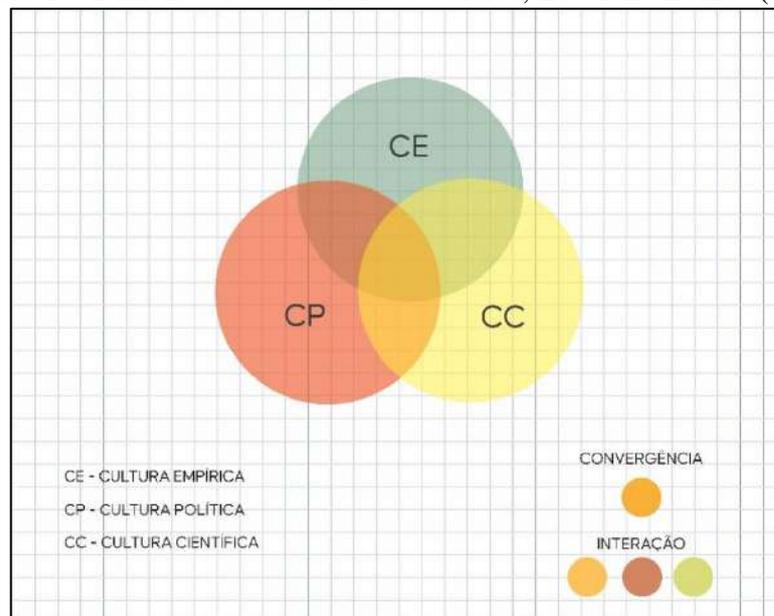
¹⁰ Informação retirada de uma fotografia, constando o mapa do município de Caxias do Sul intitulado “O que Caxias está fazendo pela alfabetização”, com legenda indicando escolas municipais, estaduais, particulares e regidas por congregações religiosas (1943 – 1948). AHMJS.A.

¹¹ Do original: “Pero, en realidad, más que hablar de una única cultura escolar monolítica hay que considerar la existencia de diferentes culturas escolares e incluso subculturas, que coexisten e interactúan entre sí en el senso de cada institución educativa o en el conjunto del sistema educativo.”

¹² A Cruzada Nacional de Educação foi uma iniciativa que tinha como objetivo combater o analfabetismo e promover a educação primária no Brasil. Este tópico será abordado posteriormente com maior profundidade nesta pesquisa.

Relaciona-se não apenas com os sujeitos, mas também ao aparato material da escola (cultura material escolar); b) Cultura política: relaciona-se com as estruturas que administram o sistema educativo, a gestão formal da educação, e expressa-se por meio das normas, reformas, dispositivos de controle, inovações curriculares e didáticas, e a relação entre os sujeitos deste sistema. A escola vista como uma organização institucional; c) Cultura científica (ou acadêmica): estabelece-se a partir do conhecimento especializado e legitimado, o conhecimento acadêmico produzido pela comunidade intelectual, e na institucionalização dos saberes pedagógicos. As três dimensões possuem relações de autonomia, dependência e interação, e de certo modo, todas convergem em determinadas ocasiões, conforme Figura 1.

Figura 1 – Dimensões das culturas escolares, Escolano Benito (2017)



Fonte: elaborado pela autora a partir de Escolano Benito (2017)

A relação entre as diferentes dimensões demonstra o aspecto dinâmico das culturas escolares, estabelecendo-se a partir do contexto ao qual pertence, e coabitando outras culturas, indicando o seu vínculo com as estruturas sociais da qual a escola faz parte. Como afirma Escolano Benito (2017, p. 124),

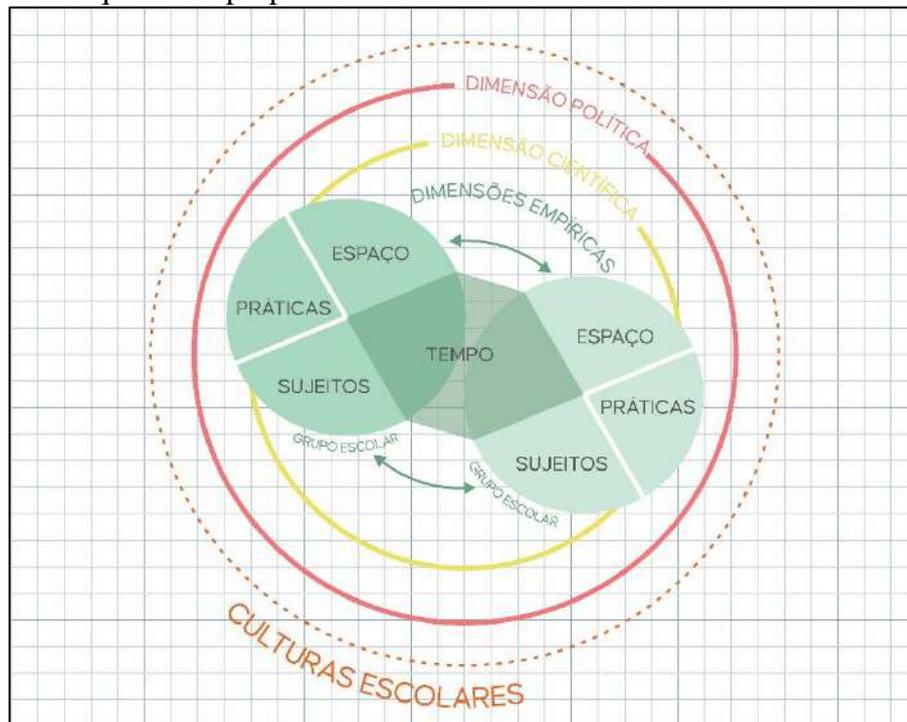
isto dá origem a uma ampla diversificação dinâmica de formações culturais, em função do estrato social dos sujeitos, dos níveis institucionais, das culturas de seus professores, do tipo de escola, das formações sociais em que se originam e a que se dirigem, além de outras variáveis socioculturais.

Essas dimensões da cultura possibilitam identificar dentro do ambiente escolar diferentes situações, ações ou objetos portadores de conteúdo para a análise historiográfica,

perpassando a organização e as práticas da escola. Assim, a experiência escolar constitui uma trama na qual interagem as tradições históricas, as especificidades regionais e locais, a formação dos docentes e a apropriação dos sujeitos.

A cultura escolar dentro das instituições, pautada pela diversidade dos sujeitos, das diferenças particulares de cada nível educacional, da pluralidade da abordagem curricular e dos dispositivos materiais presentes em seu contexto, nos convida a pensar nesta configuração a partir do aspecto de entrecruzamento, considerando, no município entre os anos de 1943 e 1951, os aspectos políticos e reguladores como um eixo organizacional, no qual se estabelecem as culturas escolares, também considerando seus pontos de convergência e de interação a partir da perspectiva do cotidiano escolar (Figura 2).

Figura 2 – Esquema de proposta das dinâmicas das dimensões das culturas escolares



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Observa-se que existe a relação intrínseca nesse sistema da cultura escolar: em cada instituição há uma dinâmica existente entre a cultura política, a cultura empírica e a cultura científica, repercutindo na organização dos espaços e na materialidade, nas condutas dos sujeitos e nas práticas evidenciadas no cotidiano, aspectos que são organizados a partir de um tempo escolar comum. Esses aspectos da cultura escolar são os elementos visíveis que surgem a partir da adaptação dos processos normativos, um ajuste local a partir de uma conduta

específica de cada grupo escolar ou da rede de grupos escolares, apropriando-se dos elementos do programa de escolarização construindo sua própria identidade e singularidade.

Desta forma, as dimensões da cultura escolar podem ser tomadas como diretrizes, nas quais se encontram os dispositivos de controle, de gestão, de vigia e de normatização que se materializam nos projetos, textos e ações dos planejadores e gestores da educação formal, assim como da comunidade e demais sujeitos que interagem nessa relação; onde se subscrevem os espaços destinados às instituições, os tempos dos processos formativos, conteúdos e disciplinas que compõem os currículos, os indicadores de avaliação dos sujeitos e das próprias instituições, condutas específicas de alunos e professores, interação entre o sistema político da educação e outros atores sociais, como as famílias, a comunidade e os órgãos públicos, como a Inspeção do Ensino, a Diretoria da Instrução Pública e a Secretaria da Educação.

Para Escolano Benito (2017), é no interior das instituições que os aspectos normativos são apropriados pelos sujeitos a partir de um processo de acomodação, influenciando na maneira como as propostas, sejam pedagógicas, sejam reformas políticas, são inseridas em cada contexto específico, resultando na dimensão empírica. Se há, então, este movimento de interação, há também um outro movimento de traduzir estas propostas nas práticas escolares, no fazer docente e no processo de ensino e aprendizagem.

A cultura escolar se apresenta como uma produção própria das instituições escolares, cujos objetos materiais, espaços, tempos e práticas afirmam sua identidade, organizando e codificando os papéis dos sujeitos que operacionalizam essa cultura. Para Berger e Luckmann (2004, p.103), “as instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis. [...] Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele”.

Nesse sentido, os grupos escolares eram a materialização dos dispositivos regulatórios e normativos desenvolvidos no município, e no encontro entre o prescrito e o realizado, surge a cultura escolar, sendo a cultura material escolar parte dos vestígios desta relação. De um lado a normatização e de outro a adaptação: as práticas, os discursos e as representações se tornam, portanto, resultado da interação entre estes dispositivos e os sujeitos, sendo sedimentados no interior de cada instituição de ensino.

Olhar para o tempo, para o espaço, para as práticas e para os sujeitos é uma maneira de colocar a história destas instituições em destaque. Para Magalhães (2004, p. 124), a história de uma instituição desenvolve-se a partir de diferentes elementos, sendo aspectos organizacionais, regulatórios, normativos, morfológico, funcional, nas vivências,

estabelecendo uma “complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais”.

O problema que esta pesquisa procura elucidar se estabelece a partir do seguinte questionamento: *Como e quais as culturas escolares, com seus tempos, espaços, sujeitos e práticas, foram produzidas nos grupos escolares municipais de Caxias do Sul inaugurados no meio rural entre os anos de 1943 e 1951?* A partir desta questão, o objetivo geral do estudo foi investigar como a cultura escolar se constituiu nos grupos escolares municipais de Caxias do Sul, observando como ocorreu o processo de abertura e de organização destes espaços no meio rural¹³.

Para isso, a pesquisa se desenvolveu a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as ações de alfabetização e nacionalização do ensino do governo federal e a relação com o município de Caxias de Sul;
- Compreender o processo de instituição e organização dos grupos escolares municipais inaugurados em 1943 nas áreas rurais;
- Analisar os saberes educacionais formalizados nos programas escolares e os sujeitos que fizeram parte da história dos grupos escolares municipais, em particular as professoras;
- Investigar os aspectos das culturas escolares que se desenvolveram nos grupos escolares municipais, observando as práticas, os espaços, as materialidades e os tempos.

Os grupos escolares municipais, criados a partir da Cruzada Nacional de Educação, desempenharam um papel significativo na proposta das práticas nacionalistas, emergindo como espaços importantes para a disseminação de valores, símbolos e da língua nacional nas áreas de núcleos coloniais, contribuindo para a construção de uma identidade nacional que se incorporava com aspectos do cotidiano rural. Nesse sentido, a elevação das escolas isoladas à categoria de grupos escolares municipais foi uma estratégia da prefeitura para inserir dispositivos de vigilância e de controle nas comunidades rurais com influência da imigração italiana e, apesar de representarem o processo de interiorização da abertura dos grupos escolares no meio rural do município, foram espaços que se mantiveram entre a realidade dos grupos escolares estaduais e as escolas isoladas.

¹³ Esse conceito é abordado na pesquisa como contexto, da mesma forma que feito por Souza (2015), ao considerar que o meio rural é espaço/lugar em que determinadas práticas e culturas se desenvolvem e se materializam.

Portanto, a tese que defendo é de que os grupos escolares municipais foram alternativas de escolarização que, apesar de aspirar aos ideais das escolas seriadas, ainda apresentavam muitas semelhanças com as escolas isoladas, compartilhando a ruralidade como uma característica que influenciou sujeitos, práticas, representações, materialidades e tempos, moldando o cotidiano e as culturas escolares. Nesse sentido, os grupos escolares municipais adquiriram uma função não apenas de escolarizar os sujeitos, disciplinando os corpos e as emoções, mas também de valorizar o trabalho do homem do campo, propondo conhecimentos mais técnicos e científicos para fortalecer a importância das atividades agrícolas para o município. Assim, destaco a ação das comunidades rurais para a manutenção destes espaços e como suporte ao processo de escolarização e de ensino.

Utilizando o pressuposto dos vestígios¹⁴ escolares, a cultura escolar se torna uma maneira de construir uma narrativa histórica a respeito da escolarização, sendo que esta pesquisa parte da abordagem teórica da História Cultural e da abordagem metodológica da análise documental para isto. Para Escolano Benito (2007), o uso da cultura material como objeto investigativo se concretiza a partir das relações de possibilidades historiográficas: o discurso e o silêncio, as hipóteses e as leituras que fazemos das interpretações baseadas nos sinais, nos vestígios, nos indícios e nas marcas deixadas. É, portanto, interpretação e construção.

Em minha dissertação (Vanz, 2019), busquei identificar os vestígios da cultura escolar das aulas públicas do município, tendo como recorte temporal a criação do município em 1890 até a abertura da Escola Complementar Duque de Caxias, em 1930, o que me colocou em contato com documentos preservados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), como relatórios da Intendência, solicitações de materiais, ofícios e correspondências, assim como o contato com os jornais da época e objetos escolares preservados no Museu Municipal. Naquele dado momento, ao finalizar a dissertação, conhecer e compreender mais sobre o processo de escolarização a partir do ensino primário público, algumas questões passaram a me intrigar enquanto pesquisadora: a forma da instituição exercia alguma influência na cultura escolar?

Volto a pautar, portanto, a cultura escolar como alicerce desta pesquisa, observando que o espaço da escola, incutido por elementos específicos que distinguem a sua identidade material e simbólica, articula emoções que nos falam sobre a história social: além da escola ser

¹⁴ A partir do conceito de objetos-huellas, de Escolano Benito (2007, p. 19): “Los objetos-huellas poseen, además de estas marcas o señales, un poder narrativo, al servir de materiales em los que se apoya la construcción de relatos, y por eso justamente se transforman, diferenciada o conjuntivamente, em textos que, como escrituras creadas o dispuestas para el examen, puedan ser leídos e interpretados em su forma y em los contenidos a que se asocian”.

entendida como um espaço de vínculo e de experiências, também podemos considerar seu tempo e espaço como um mecanismo de controle social (Escolano Benito, 2021).

Como docente e designer, também preciso pontuar que motivações e inquietações que se constituíram em meu próprio percurso profissional são elementos importantes desta escrita. Para Ostrower (2014, p. 5), “criar corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa. Sejam quais forem os modos e os meios, ao se criar algo, sempre se o ordena e o configura”; quando penso nesta pesquisa, este criar é o fazer, são minhas escolhas enquanto pesquisadora, é tudo aquilo que me instiga e me orienta no percurso desta tese – sejam minhas escolhas teóricas, minha forma de escrita, sejam as colagens que utilizo na abertura dos capítulos como maneira de representar minha interpretação de um tempo e espaço que não são meus.

De uma maneira mais prática, os conhecimentos que adquiri como designer me permitiram olhar para a cultura escolar a partir de um deslocamento teórico e metodológico que se constitui em uma análise prática da influência cultural na materialidade escolar. Objetos que hoje constituem parte do imaginário social a respeito do ambiente escolar, como a tesoura, o lápis, os livros, a borracha, a carteira, nem sempre compuseram este espaço, mas foram inseridos através de mudanças pedagógicas, médicas e econômicas (Sousa, 2016). Esses objetos, portanto, representavam as novas teorias pedagógicas integradas a uma leitura específica do mercado, tanto em questões de demandas quanto de tecnologias de produção.

Para Magalhães (2004, p. 155), “nada da vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu, por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu”. A necessidade, o desenvolvimento, o uso e a transformação desses objetos caracterizaram as práticas educacionais, as teorias pedagógicas e as mudanças decorrentes das práticas sociais, culturais e políticas. A relação entre a institucionalização dos saberes pedagógicos (a dimensão científica), a normatização das ações por meio de ações planejadas por gestores da educação (a dimensão política) e o âmbito da experiência escolar (a dimensão empírica) opera uma gramática própria da escola, criando, codificando e até mesmo transmitindo modelos culturais que extrapolam o mundo escolar. Escolano Benito (2017, p. 118) nos diz que

deveríamos considerar que a própria escola, como instituição, não apenas nasce, se organiza e sofre transformações a partir de impulsos e motivações que são culturais – procedentes, em boa parte, do entorno no qual a instituição opera –, mas se inscreve em contextos dotados de determinadas características sócio-históricas com as quais coabita e interage.

Para Magalhães (2022, p. 196), “a noção de instituição consagra a ideia de algo que é primário, fundamental, e de algo que deve ser criado pela transmissão e pela

institucionalização”. Os grupos escolares, a partir de sua gramática própria, representam a oficialização dos ideais pedagógicos que surgem com a Primeira República; para Tyack e Cuban (2003), a gramática da escolarização é um produto histórico, resultado da mobilização de certos grupos sociais e de mudanças políticas. Ao mobilizar os grupos escolares municipais para esta pesquisa, a partir da cultura escolar, considero importante refletir sobre as tensões e resistências oriundas do modelo de escola graduada e sua modernidade, em contrapartida das escolas multisseriadas que ainda eram uma realidade no município. Destaco esses pontos, pois dentro de cada instituição escolar há particularidades, elementos da cultura escolar que são próprios a cada uma.

Cada instituição escolar tem sua vida própria – e sua própria história. Para Magalhães (2022, p. 199), “o efeito de instituição, como se verá, repercute na paisagem, na identidade, na memória, nas histórias de vida”. Como se verá ao longo deste estudo, cada grupo escolar municipal foi único. Olhar para a educação do município, portanto, a partir dos grupos escolares municipais, é pensar em todos esses ingredientes com os quais as instituições se desenvolveram e entender que estas normas e valores são expressões de uma memória cultural e de condicionamentos que informam tradições e hábitos dos sujeitos que experienciaram esses tempos e espaços – práticas, condutas, memória coletiva e individual, discursos – que extrapolam o mundo da escola e fazem parte do mundo de vida desses sujeitos.

Considero ser importante, portanto, localizar esta pesquisa a partir de seu caráter regional, sendo significativa para a história da educação de Caxias de Sul, mas também para as aproximações e distanciamentos que estabelecem a escrita desta narrativa histórica em diálogo com o contexto educacional do estado e do próprio país.

Na perspectiva da pesquisa dos grupos escolares no Rio Grande do Sul, apresentam-se pesquisas de fôlego, sendo importante mencionar pesquisadores como Elomar Antonio Callegaro Tambara, Eliane Peres, José Edimar de Souza, entre outros¹⁵. Ainda neste sentido, acrescento que olhar para as pesquisas que compartilham a proximidade física e conceitual na temática dos grupos escolares da região foi uma tarefa na qual me sinto à vontade para salientar a importância dos grupos de pesquisa para a formação da história da educação da região. É de suma importância destacar a relevância dos estudos já realizados e todas as implicações teóricas e metodológicas que eles trazem; o diálogo existente entre a pesquisa e a sua divulgação

¹⁵ Destaco aqui alguns dos autores que permearam esta etapa da pesquisa, assim como as obras *Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar – séculos XIX e XX*, de 2016, organizado por Luciane Sgarbi S. Grazziotin e Dóris Bittencourt de Almeida e *Grupos escolares no Rio Grande do Sul: escolarização primária em perspectiva regional no século XX*, de 2021, organizado por José Edimar de Souza.

científica e a importância dos grupos de pesquisa e associações para a consolidação das pesquisas em história da educação.

Para o percurso desta escrita, e para meu próprio enquanto pesquisadora, as teses e dissertações desenvolvidas na temática dos grupos escolares por pesquisadores que integram o GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória foram importantes para compreender a constituição dos grupos escolares na serra gaúcha. Os principais eixos temáticos das pesquisas se estabelecem a partir do ensino primário, dos grupos escolares e da cultura escolar, cujos aspectos teóricos e metodológicos se configuram a partir da História Cultural e da análise documental e da História Oral, e destaco aqui a dissertação de Roso (2012), Fernandes (2015), Santos (2018) e Piletti (2018), e a tese de Fernandes (2021), com foco nos grupos escolares de Farroupilha e Garibaldi.

Para falar sobre os grupos escolares municipais de Caxias do Sul, considero necessário abordar a relação entre os aspectos urbanos e rurais, visto que as instituições cuja tese trata se localizavam no meio rural do município. De uma forma pueril, a ideia da cidade e da vila fica representada por meio do trecho do jornal escolar *Despertar* (abril, 1954, p. 6) em um texto intitulado “O Município”, e estabelece uma visão que era difundida entre a própria comunidade

A cidade é a parte urbana do município. É o seu primeiro distrito ou a sua sede: A parte onde estão as fazendas e os sítios, com plantações, campos e matas, chama-se zona rural. Por sua vez, a zona rural está dividida em outros distritos. Cada distrito rural tem como cabeça uma vila.

Pensar nesta relação entre urbano e rural é olhar para a constituição do município, que inicialmente fazia parte de uma das três colônias italianas, junto com a Colônia Dona Isabel e Colônia Conde D’Eu, sendo que as terras dessas colônias eram divididas em lotes, organizados no espaço entre as linhas e travessões, e os lotes agrupados formavam as léguas – denominações das localizações que, no interior do município, ainda são utilizadas. Nos mapas estatísticos¹⁶ presentes no AHMJSA são identificadas as documentações referentes ao estabelecimento dos imigrantes entre os anos de 1876 e 1886, indicando a légua e o travessão ao qual seu lote recebido fazia parte, em algumas páginas, são anotados os números dos lotes e o nome da linha.

Já em 1890, Caxias foi elevada à situação de município, assim como as colônias Dona Isabel e Conde D’Eu, que formaram o município de Bento Gonçalves (Luchese, 2015). Desta

¹⁶ Fundos: DIR – Arquivo da Diretoria da Colônia Caxias e da Comissão de Terras e Medição dos Lotes da ex-Colônia Caxias. BR RS APMCS DIR-D-08-I-DIR 023 L 1876-1886.

forma, Caxias se desvinculava de São Sebastião do Caí, de quem era distrito, contando com uma população de aproximadamente 18.313 habitantes¹⁷.

A escolarização nesta região no período de 1890 a 1930 aconteceu principalmente por meio das escolas confessionais, das escolas étnicas¹⁸, das aulas públicas, subvencionadas pelo estado ou pelo município, sendo que estas se direcionavam para o ensino uni docente da casa-escola que ocorria tanto na área urbana quanto nas áreas rurais dos distritos de Caxias do Sul (Vanz, 2019). Mesmo com esta precariedade, a educação sempre esteve em pauta entre os colonos italianos, sendo comum a solicitação de aberturas de escolas nas comunidades rurais (Luchese, 2015).

Em 1912, é inaugurado o primeiro Colégio Elementar do município, sendo denominado José Bonifácio, atendendo 266 alunos, de ambos os sexos (Luchese, 2016). O que se percebia, porém, era que a principal forma de escolarização do município era as aulas públicas (Vanz, 2019, p. 132):

O contexto das escolas isoladas, comumente chamadas de aulas públicas [...], também evocou as discrepâncias existentes entre o discurso civilizador dos Grupos Escolares como representantes da educação republicana e a educação da sala-escola, que ocorria de maneira multisseriada, ministrada por apenas um professor. As reivindicações recorrentes nas solicitações desses professores nos dão pistas sobre as dificuldades de exercer a docência: a falta de materiais e objetos escolares, os muitos investimentos que saíam dos provimentos dos professores para custear alguns itens básicos, a falta de espaços adequados para as aulas, os baixos investimentos em educação por parte das instituições públicas. Observando esses aspectos, passa-se a considerar todo o processo de formação da rede escolar e da importância que os sujeitos atribuíam a essas instituições. E faz-se pensar também a respeito das dificuldades que encontravam a Intendência, as famílias, os alunos e os próprios professores durante esse processo de consolidação da educação pública municipal.

Em 28 de fevereiro de 1930, é criada a Escola Complementar Duque de Caxias, cujo objetivo era a formação de professores primários para atuar no município, tendo mobilizado a Intendência e o Conselho Municipal para a intervenção junto ao governo do estado, afirmando que sua abertura refletiria no aperfeiçoamento da rede de ensino, visto que a formação docente para atender o ensino primário se dava por professores formados em Porto Alegre ou, o que era mais comum, por professoras formadas pelo Colégio Elementar (Bergozza, 2010).

No ano em que se inicia o recorte temporal que proponho para a pesquisa, 1943, o município de Caxias do Sul, localizado na serra gaúcha, era composto pela sede e seus distritos,

¹⁷ Quadros estatísticos do município de Caxias - BR RS APMCS PM-01-08-D-1890-1948-1890-C-NT (AHMJSA).

¹⁸ “Dentre o conjunto de escolas que existiam no Rio Grande do Sul e que foram frequentadas por imigrantes italianos e seus descendentes, e que tiveram características étnicas, podemos enumerar: escolas étnico-comunitárias rurais, escolas étnico-comunitárias mantidas por Associações de Mútuo Socorro e escolas ligadas a uma congregação religiosa” (Rech; Luchese, 2018, p. 25).

sendo eles: 2º distrito – São Marcos, 3º distrito – Galópolis, 4º distrito – Ana Rech e 5º distrito – Vila Seca¹⁹. Em 1945, é anexado também o distrito de Santa Lúcia do Piaí, sendo que a composição territorial do município entre 1943 e 1951 se dava da seguinte forma (Quadro 1):

Quadro 1 – Distritos (1890 – 1945)

Localidade	Instalação / Incorporação	Distrito
Sede	1890	1º distrito
São Marcos	1936	2º distrito
Galópolis	1927	3º distrito
Ana Rech	1927	4º distrito
Vila Seca	1940	5º distrito
Santa Lúcia do Piaí	1945	6º distrito

Fonte: elaborado pela autora a partir do Quadro de Áreas Distritais, AHMJSA (2022)

O movimento de anexação e emancipação dos distritos à sede urbana passou por diferentes ações administrativas entre os anos que esta pesquisa procura abranger; é importante observar, porém, que a relação entre a sede e os distritos foi de suma importância para a escolarização de Caxias do Sul, sendo debatida com maior profundidade no Capítulo 2.

Essas modificações no contexto da comunidade de fato impactavam na proposta de organização da escolarização do município, principalmente nas áreas rurais, indicando uma relação estrita entre os aspectos políticos e a influência na organização das escolas da região. Os distritos, como unidades administrativas, traziam uma certa autonomia às regiões, e em muitos momentos foram focos de embates entre as comunidades e a Intendência ou Prefeitura de Caxias do Sul, seja em prol da emancipação, ou da continuidade como distrito (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998). Na área da educação, os distritos também ressoavam suas solicitações de aberturas de escolas, melhorias das escolas existentes e até mesmo a vinda de professoras.

Considero importante expor que as áreas urbanas do 1º distrito e de São Marcos foram planejadas, enquanto nos outros distritos foram se formando de uma maneira espontânea, geralmente tendo a Igreja como centro da urbanização dos distritos (Silva, 2018). É importante frisar, porém, que a partir da década de 1940 distritos como o de Ana Rech e o de Galópolis possuíam importantes indústrias, sendo regiões relevantes para a economia do município. Tanto Ana Rech quanto Galópolis não tiveram grupos escolares municipais, sendo que além das

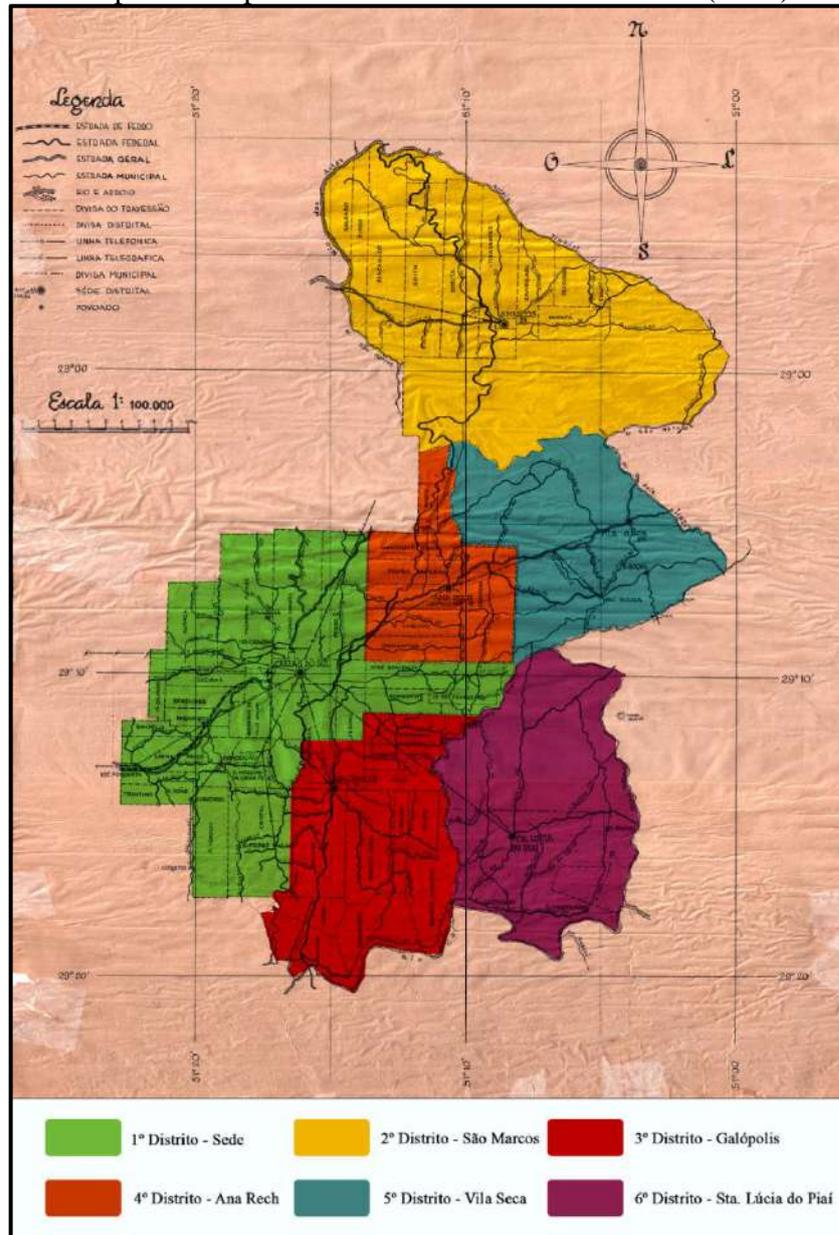
¹⁹ Esta pesquisa procura tratar dos distritos que compunham o município de Caxias de Sul a partir de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), documentos do AHMJSA e do jornal A Época: 1º distrito – Sede (1890); 2º distrito – Nova Trento (1890 a 1924) – São Marcos (1924 a 1927) – Nova Vicenza (1927 a 1934); 3º distrito – Nova Milano (1902 a 1917) – Nova Vicenza (1917 a 1927) – Galópolis (1927 a 1963); 4º distrito – Nova Pádua (1904 a 1924) – Galópolis (1925 a 1927) – Ana Rech (1927 a 1963); 5º distrito – Galópolis (1914 a 1924) – São Marcos (1927 a 1936) – Ana Rech (1927 a 1927).

escolas isoladas, os grupos escolares estaduais e as escolas paroquiais foram instituições mais significativas.

A dinâmica relacionada à incorporação e à emancipação dos distritos à sede aconteceu a partir do processo de desenvolvimento dos núcleos urbanos desses distritos, assim como dos interesses de grupos dominantes que buscavam a emancipação de seu território, culminando na expansão da área urbana da sede, em contrapartida da área rural (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998). A cidade muda, e à medida que essas mudanças se consolidam, refletem na educação da região. Compreender o caráter político que envolvia essa relação nos permite pensar a respeito dos jogos de poder existentes na época e que interferiam na própria dinâmica de escolarização, quando problematizamos o processo de colonização e formação do município²⁰. Destaca-se o território do município no Mapa 1 que evidencia a localização dos distritos a fim de pensarmos no espaço sobre o qual esta tese discorre:

²⁰ Não é o objetivo da tese discutir o caráter geográfico dessas mudanças, mas sim os aspectos sociológicos e culturais que porventura tiveram influência no processo de formação dos grupos escolares municipais.

Mapa 1 – Mapa de Caxias do Sul e seus distritos (1947)



Fonte: elaborado pela autora a partir do Mapa rodoviário de Caxias do Sul, de 1947, AHMJSA (2023)

A organização dos distritos nos dá subsídio para pensar além da dinâmica territorial de Caxias do Sul e da região, possibilitando articular o sentido dos modelos de escolarização em vigência neste recorte temporal: a escolarização em Caxias do Sul se constitui a partir da coexistência de múltiplas formas escolares, sejam as de responsabilidade do município, do estado, das congregações ou particulares, porém, ressalto que a rede municipal era composta em sua maioria por escolas isoladas, e na Tabela 1 faço uma comparação entre os números de escolas estaduais e municipais abertas em 1940 e noticiadas no jornal *A Época*, de 31 de março, incluindo a capacidade de alunos prevista para cada uma das instituições:

Tabela 1 – Comparação entre a rede estadual e a rede municipal de ensino (1940)

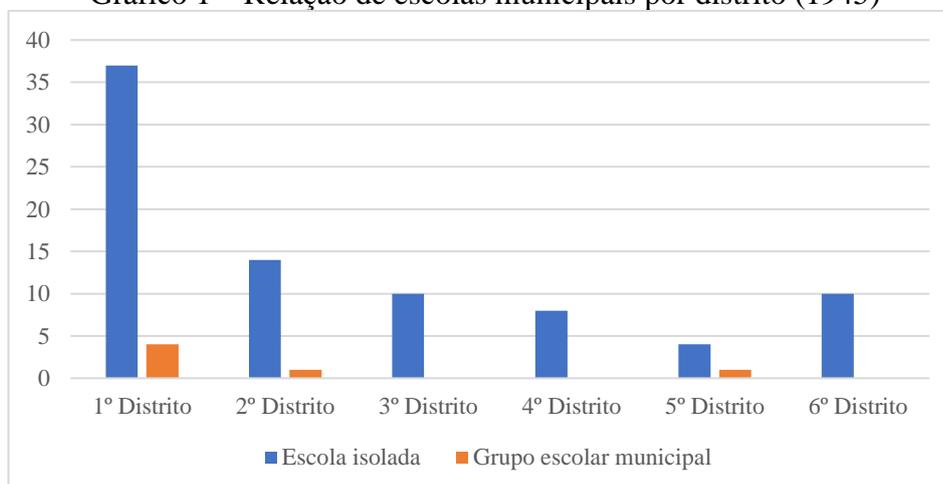
Escola	Distrito	Quantidade de alunos	Total de alunos
Grupo Escolar Estadual Forqueta	1º distrito	80	420
Grupo Escolar Estadual de Vila Seca	5º distrito	80	
Grupo Escolar Estadual Frigorífico Rizzo	1º distrito	90	
Escola Estadual da Boca da Serra	5º distrito	50	
Escola Estadual junto à Capela de São Gotardo	5º distrito	30	
Aulas Estaduais Reunidas do bairro Santa Catarina	1º distrito	90	
Grupo Escolar Municipal Fazenda Souza	5º distrito	80	275
Escola Municipal no Travessão Júlio de Castilho	5º distrito	30	
Escola Municipal junto à Capela de São Roque	5º distrito	25	
Escola Municipal no Travessão Diogo dos Santos	2º distrito	30	
Escola Municipal junto à Capela de São Braz	3º distrito	25	
Escola Municipal na linha Sebastopol	3º distrito	25	
Escola Municipal na linha Barros Pimentel	3º distrito	30	
Escola Municipal de Charqueada	1º distrito	30	

Fonte: elaborado pela autora a partir do jornal A Época, 31 de março de 1940 (2022)

Neste contexto, o ensino municipal, sejam aulas isoladas, sejam grupos escolares, tinha um número de matrícula inferior ao do ensino estadual: as 6 escolas estaduais atendiam 420 alunos, uma média de 70 alunos por instituição, sendo que as instituições municipais atendiam uma média de 34 alunos. Este fato se dá por algumas questões, sendo que destaco a responsabilidade e a gestão estadual, a concentração em áreas urbanas ou nas sedes dos distritos, onde havia um maior fluxo de alunos, sua capacidade docente e material de atender um número maior de crianças.

A diferença existente entre a quantidade de escolas abertas em cada distrito também pode ser observada no Gráfico 1, cujos dados foram retirados do jornal A Época, de 7 de outubro de 1945, e estabelece a relação entre grupos escolares municipais e escolas isoladas no dado ano:

Gráfico 1 – Relação de escolas municipais por distrito (1945)



Fonte: elaborado pela autora a partir do jornal A Época, 7 de outubro de 1945 (2023)

Este gráfico reforça a ideia de uma educação que se dava de forma majoritária a partir das escolas isoladas, no sentido de um processo sede → distritos, ou também, na ideia de meio urbano → meio rural de Caxias do Sul. Saliento ainda que, mesmo que se fale em distritos, é importante lembrar que todos os distritos possuíam a sua própria sede – seus núcleos urbanos. Na concepção da formação distrital do município, o que se observa é a concentração dos grupos escolares mantidos pelo estado na área urbana da sede, enquanto o ensino no espaço rural era composto pelos grupos escolares municipais e pelas aulas isoladas, distribuídos entre as localidades e a área urbana.

Esta característica relacionada à localização das instituições municipais também pode ser acompanhada cronologicamente, sendo que entre os anos de 1940 e 1950, não houve grandes alterações no quadro da rede municipal, no sentido de crescimento da abertura de escolas, como é possível comparar a partir da Tabela 2:

Tabela 2 – Composição escolar (1940-1950)

Distrito	Ano	1940	1945	1950
1º distrito	Escolas isoladas	38	37	36
	Grupos escolares municipais	1	4	4
2º distrito	Escolas isoladas	14	14	14
	Grupos escolares municipais	-	1	-
3º distrito	Escolas isoladas	9	10	14
	Grupos escolares municipais	-	-	-
4º distrito	Escolas isoladas	8	8	10
	Grupos escolares municipais	-	-	-
5º distrito	Escolas isoladas	4	4	6
	Grupos escolares municipais	1	1	-
6º distrito	Escolas isoladas	-	10	14
	Grupos escolares municipais	-	-	-
		75	89	98

Fonte: elaborado pela autora a partir do Quadro demonstrativo dos exames das escolas municipais de 1940 e 1945 e Circular de 1950, AHMJSa (2023)

O número de escolas isoladas foi superior ao de grupos escolares em todos os distritos do município, e mesmo com o processo de industrialização ocorrido a partir da década de 1940, o espaço rural continuava a ser representativo na constituição econômica e social de Caxias do Sul, sendo que em 1940, 49,28% da população se encontrava na área rural, e em 1950 esta porcentagem era de 38,9%²¹. A educação nestes espaços rurais adquiriu características próprias, relacionadas com a identidade étnica, a cultura agrícola e o ensino primário e basilar. A educação se dava entre a articulação da comunidade e do município, sendo as escolas espaços de referência para as pessoas que conviviam nas localidades de sua instalação.

²¹ Dados retirados da Estatística Municipal - Publicações - 1931-1988, do AHMJSa.

Neste cenário, pontuo que os sete grupos escolares municipais estudados na tese foram instalados no meio rural do município, distribuídos no 1º, no 2º e no 5º distritos, em localidades com predominância da comunidade de imigrantes italianos. No Quadro 3, listo os grupos escolares municipais identificados, com suas respectivas localidades, decreto de criação e a data de fechamento ou estadualização, e que formam a delimitação que pretendo percorrer no decorrer desta tese. Reitero que os grupos foram inaugurados em 19 de abril de 1943, com exceção do Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes, inaugurado em 04 de junho de 1943.

Quadro 3 – Lista de Grupos Escolares Municipais (1943)

Nome do Grupo	Distrito	Localização	Decreto de Criação	Fechamento
Grupo Escolar Municipal Santos Dumont	1º distrito	São Marcos da Linha Feijó	Decreto nº 35 de 08/02/1943	Desativado em 1953 e extinto pelo Decreto nº 220 de 16/02/1954
Grupo Escolar Municipal José Bonifácio	1º distrito	Travessão Vitor Emanuel – Nossa Senhora do Pedancino	Decreto nº 35 de 08/02/1943	Alterado para Escola Municipal de 1º Grau Incompleto em 1980
Grupo Escolar Municipal Olavo Bilac	1º distrito	São Pedro da 3ª Léguas	Decreto nº 35 de 08/02/1943	Desativado em 1954 e estadualizado em agosto de 1964
Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes	1º distrito	Travessão Santa Teresa – São Romédio	Decreto nº 38 de 21/05/1943	Extinto pelo Decreto nº 33 de 22/04/1950
Grupo Escolar Getúlio Vargas	2º distrito	Linha Rosita Pedras Brancas	Decreto nº 36 de 08/02/1943	Desativado em 1946
Grupo Escolar Municipal General Osório	2º distrito	Linha Tuiuti	Decreto nº 36 de 08/02/1943	Extinto pelo Decreto nº 46 de 15/02/1945
Grupo Escolar Municipal Marechal Deodoro	5º distrito	São Gotardo	Decreto nº 36 de 08/02/1943	Desativado em 1946

Fonte: elaborado pela autora a partir do Registro de Movimento Escolar de 1940 – 1990, AHMJS (2022)

Para Magalhães (2004, p. 124), “a história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço”, e é desta forma que procurei observar os grupos escolares que fazem parte desta pesquisa, identificando por meio das fontes documentais elementos que me permitissem pensar tanto em sua individualidade quanto nas relações entre o sistema educativo do período.

Partindo das premissas organizadas, apresento a construção do corpus empírico e dos processos metodológicos que utilizei para a composição desta narrativa, a partir da perspectiva de Le Goff (1990, p. 109), de que “devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos”. Considero a análise

documental histórica como uma estratégia de abordagem que acolho no meu percurso metodológico.

1.1 FONTES E PROCEDIMENTOS

*Nos arquivos, o historiador profissional é um leitor.
(Paul Ricoeur, 2007, p. 176)*

O *fazer* da pesquisa é a tessitura da empiria, a seleção e construção de um arcabouço de documentos que nos permitem o questionamento da dimensão social que resguardam. Para Cellard (2008, p. 295), “graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc.”. Ao questioná-los, nos questionamos enquanto pesquisadores; e é por meio desta (rel)ação que tratamos os documentos como monumentos. Para Le Goff (1990), apenas a análise do documento enquanto monumento permite que façamos o uso destes a partir da compreensão de sua produção histórica.

Não se desvincula, portanto, o documento de uma intencionalidade; ainda, para Le Goff (1990, p. 545), “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”. O caráter social do documento está em sua característica de ser uma produção humana, um vestígio que pode ser interrogado por um pesquisador, e não uma prova do passado. Para Ricoeur (2007, p. 188), “rastros, documentos, perguntas formam assim o tripé da base do conhecimento histórico”.²²

Para Foucault (1987, p. 7),

A história mudou a sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalha-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece em séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações.

Assumo, desta forma, em minhas análises documentais, a premissa de *interrogar* as fontes que analiso: pesquiso, seleciono, organizo, categorizo; as fontes analisadas são

²² O conceito de rastro dado por Ricoeur (2007) é tratado no restante desta pesquisa pela proposta do conceito de vestígio, trabalhada por Escolano Benito (2017). Para Ricoeur (2007, p. 189), “Nada, enquanto tal, é documento, mesmo que todo o resíduo do passado seja potencialmente rastro. Para o historiador, o documento não está simplesmente dado, como a ideia de rastro deixado poderia sugerir. Ele é procurado e encontrado. Bem mais do que isso, ele é circunscrito, e nesse sentido constituído, instituído documento, pelo questionamento”.

compreendidas como o resultado do trabalho de sujeitos de sua época, que deixaram registrados vestígios de seu cotidiano social e escolar: “de um fato, de um acontecimento, de uma experiência vivida, de objetos ou, até mesmo, de impressões e sensações” (Samara; Tupy, 2007, p. 19). Não é um trabalho, portanto, de juntar diferentes documentos e escrever uma narrativa a partir do que se encontra, mas é necessário que se realize uma ação de análise, de verificação, de desestruturação.

Nestes documentos estão fragmentos de um tempo passado, ou, como nos diz Ricoeur (2007, p. 180), “um rastro escrito, aquele que historiador encontra nos documentos de arquivos”. Estes rastros jamais nos permitem capturar a totalidade do que foi; o que realizamos, desta forma, é o processo de analisar estes documentos para que possamos identificar vestígios que nos ajudem na complexa tarefa de compreender o passado: “os documentos só falam quando lhes pedem que verifiquem, isto é, tornem verdadeira tal hipótese” (Ricoeur, 2007, p. 188).

Quando assumo a perspectiva da História Cultural, o que pretendo é estabelecer a leitura de representações de um outro tempo por meio de um alargamento das fontes utilizadas²³. Esta diversidade de fontes históricas traz vestígios relevantes do passado, permitindo ao historiador acesso a diferentes maneiras de como o mundo era visto, vivido e registrado. Para Pesavento (2003, p. 42),

Tais traços são, por sua vez, indícios que se colocam no lugar do acontecido, que se substituem a ele. São, por assim dizer, representações do acontecido, e que o historiador visualiza como fontes ou documentos para a sua pesquisa, porque os vê como registros de significado para as questões que levanta.

Trabalho, portanto, com a perspectiva da memória e do tempo presentes nos vestígios: “a operação historiográfica procede de uma dupla redução, a da experiência viva da memória, mas também a da especulação multimilenar sobre a ordem do tempo” (Ricoeur, 2007, p. 170). E reside aqui um dos maiores desafios da escrita histórica, o de identificar as representações de um passado com os vestígios que foram preservados até o presente. Para Certeau (1982, p. 21), “o passado é, também, ficção do presente”, visto que tentamos explicar com a nossa construção do real do presente (aparelho explicativo) o que se produziu em uma construção do real do passado (o material explicado).

²³ Parto da perspectiva de Burke (1992, p. 25), que diz: “Já foi sugerido que quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. Alguns se voltaram para a história oral (cf. p. 163); outros à evidência das imagens (cf. 237); outros à estatística. Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras. Os historiadores da cultura popular, por exemplo, têm feito grande uso de registros judiciais, especialmente os interrogatórios de suspeitos”.

Logo, o conceito de representações se faz tão necessário na História Cultural: o que chega da realidade do passado ao historiador do presente são as suas representações (Pesavento, 2003, p. 42). Segundo Chartier (2002), utilizamos as representações para analisar uma dada realidade, ao mesmo tempo que precisamos considerar os múltiplos sentidos das representações. Assim, as representações não são universais, mas carregadas de sentidos dados a partir dos interesses de determinados grupos, produzindo estratégias, práticas e apropriações que impõem aos sujeitos relações de poder e dominação.

A história não é neutra, nem se faz a partir de fontes neutras. Nas palavras de Certeau (1982, p. 21):

O real que se inscreve no discurso historiográfico provém das determinações de um lugar. Dependência com relação a um poder estabelecido em outra parte, domínio das técnicas concernentes às estratégias sociais, jogo com os símbolos e as referências que legitimam a autoridade diante do público são as relações efetivas que parecem caracterizar este lugar da escrita.

Ao pôr em prática a análise das fontes documentais, é importante considerar as estratégias e táticas que se estabelecem nas entrelinhas destes documentos, identificar as relações de poder que envolveram a sua produção: as estratégias a partir de uma centralidade de poder que se estabelece por meio da necessidade da produção deste registro, em geral, para o controle, e as táticas que se subscrevem a partir das práticas cotidianas de quem produziu esses registros (Certeau, 2014). Ainda podemos considerar o que nos coloca Certeau (2014, p. 39): “a presença e a circulação de uma representação não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam”.

Quando transpomos estas concepções para o cenário das instituições escolares, há a preocupação em pensar as representações presentes nos vestígios das fontes documentais sob um olhar crítico e a correta contextualização do documento – seu contexto social, cultural e político; quem o produziu e para quem foi produzido; vestígios de discursos. Para Cellard (2008, p. 310), “os interesses dos autores desses documentos são múltiplos, em razão dos diferentes grupos sociais que eles representam, embora também sejam convergentes”; o que se aplica também na perspectiva dos grupos escolares.

Pensar a pesquisa no âmbito das instituições escolares é reconhecer de fato a importância destes espaços não apenas em seu valor educativo, mas também social e cultural. Conhecer as instituições escolares é uma tarefa fundamental para que se possa também compreender “os contornos específicos de qualquer sociedade, ainda que não se esgote em si

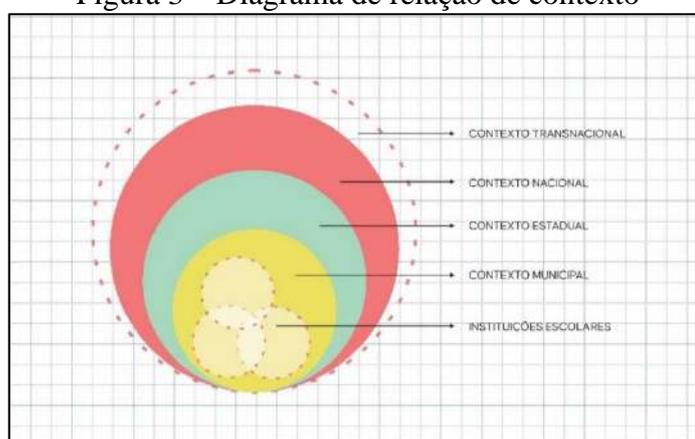
mesmo, mas sim, na compreensão da articulação que essas instituições comportam em termos societários” (Gatti Júnior; Vale Gatti, 2018, p. 34).

A mobilização de fontes, portanto, que dessem conta de abranger o mundo intramuros e extramuros destas instituições foi um componente importante que considerei no início da pesquisa. Identificar documentos não apenas produzidos pelas próprias instituições, mas também a respeito destas instituições, guiou algumas das escolhas que caracterizam o *corpus* documental desta pesquisa. A perspectiva da cultura escolar também foi um aspecto que colaborou na instrumentalização de procedimentos e definições de fontes.

Elaborar esta relação entre contexto e objeto de pesquisa se faz necessário para compreender a historicidade dos grupos escolares numa perspectiva ampla; para Gatti Júnior e Vale Gatti (2018, p. 44), a contextualização das instituições escolares ultrapassa as bordas da própria instituição, na qual é importante a valorização de uma investigação comparada e local, que identifique aspectos na construção singular-universal, e que também compreenda os movimentos que instituem criação, funcionamento e historicidade dos espaços educativos. É o que os autores chamam de “compreensão do mundo histórico-educacional”, englobando na perspectiva de pesquisa aspectos da relação instituição e sociedade.

Estes aspectos que se relacionam com a instituição de fato não são apenas em um contexto local, mas global, sendo que a influência direta no cotidiano escolar é afetada conforme uma maior proximidade com o espaço educativo, no sentido de que para os grupos escolares municipais, as ações do município são percebidas de uma maneira mais direta na relação de sua historicidade, porém não se pode descartar as ações em um contexto mais amplo no qual as próprias ações municipais estão subscritas (Figura 3).

Figura 3 – Diagrama de relação de contexto



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Olhando a partir desta perspectiva, as fontes de investigação se ampliam: são as ideias educacionais e as legislações de ensino, os programas de ensino, os manuais e livros escolares, os diários de classe, as atas, anuários, livros de matrícula, as notícias veiculadas na imprensa, a imprensa pedagógica e seus periódicos específicos, cadernos escolares, provas, iconografia, documentos escritos, depoimentos orais, documento da Câmara Municipal, dos arquivos ou museus, mapas, plantas (Gatti Júnior; Vale Gatti, 2018; Nosella; Buffa, 2013). Fontes produzidas nas instituições escolares, para as instituições escolares e seus sujeitos e sobre as instituições escolares, englobando uma relação ampla a respeito da produção documental. Não apenas o historiador possui seu “lugar de produção”, a percepção de que escreve de um determinado lugar social, mas também as fontes, produzidas pelos sujeitos, possuem seus “lugares de produção”, atravessadas por subjetividades e diversas inscrições sociais – as quais o pesquisador deve compreender adequadamente (Certeau, 2014).

O processo de organizar o *corpus* documental, portanto, também exige pesquisa de contexto, amparada pelo próprio objeto de pesquisa e instituída em bibliografia pertinente e pesquisas já desenvolvidas em âmbito local. Para Barros (2012, p. 412),

O fato de que cada pesquisa em especial vai possibilitar ao historiador fazer suas escolhas diante de determinadas alternativas de “universos documentais” constitui o mais íntimo sentido da pré-dica de que sempre se deve submeter um determinado conjunto documental a uma “análise de adequação”, com vistas a verificar se as fontes propostas realmente estarão sintonizadas com o problema histórico proposto.

Nesse sentido, a construção tanto do objeto de pesquisa quanto do próprio *corpus* documental resulta das escolhas que o pesquisador faz, mas também a partir de seu conhecimento prévio ao contato com as fontes: “conforme o referencial teórico adotado, o pesquisador privilegia fontes diferentes e também as interpreta valendo-se de diferentes enfoques e interesses práticos” (Nosella; Buffa, 2013, p. 59). Para Ricoeur (2007), a articulação entre a fase documental, a fase explicativa e compreensiva e a fase literária da representação só é possível de ser alcançada quando o pesquisador se faz valer de perguntas ao se confrontar com as fontes. Estes questionamentos podem surgir a partir de diferentes momentos da pesquisa: durante a etapa de pesquisa bibliográfica, durante o contato com as fontes, durante a sua categorização, na escrita da narrativa. E são estes questionamentos, também, que nos permitem visitar e revisar o *corpus* documental.

Tendo em vista que a constituição deste *corpus* documental implica em escolhas e seleções, é importante ter em mente *quais* as regras e critérios que definem estas ações. Para Barros (2012), a constituição do *corpus* documental é feita a partir da pertinência dos

documentos em relação ao objetivo de pesquisa; da suficiência da documentação para abarcar todos os questionamentos levantados; a exaustividade no contato com estas fontes; a representatividade das fontes na relação do local-global; a homogeneidade das fontes em relação à sua produção; e, por fim, a categorização destas fontes em setores a fim de adequar o tratamento dado à sua análise.

As fontes devem ser tomadas como construções de uma época, carregadas de intencionalidade – sejam conscientes ou inconscientes²⁴, e, portanto, imbuídas de transmitir determinada imagem social ou política. Para Barros (2012, p. 418),

O documento que hoje o historiador examina como fonte para o seu estudo histórico, um dia foi monumento através do qual aqueles que o escreveram ou produziram procuraram impressionar, manipular, convencer, mover, comover outros homens de sua própria época (ou mesmo as gerações futuras).

Para Ricoeur (2007), os documentos são memórias arquivadas, testemunhos de uma memória declarativa conservada. O trabalho com as fontes documentais, por ora, também é um trabalho com a memória. Se tomarmos como certa a perspectiva de memória de Halbwachs (1990) que a considera um fenômeno social e coletivo, e por ser um fenômeno construído, está fadado a transformações e mudanças constantes, podemos apreender por meio destas memórias arquivadas algumas representações do passado que nos dão subsídio para compreender determinados pontos históricos sob a perspectiva dos vestígios analisados.

A memória é um componente estruturador da cultura da escola, assumindo um papel determinante na construção cultural dos sujeitos, dos espaços, dos tempos, dos ritos, dos conteúdos e dos modos de vivenciar e de governar a escola (Escolano Benito, 2017). A memória dos sujeitos que presenciaram a escola em sua subjetividade e a memória do grupo, que foi registrada como uma forma de controle: “a memória é também avaliativa, não enciclopédica ou bancária. Submete a exame aquilo que processa; seleciona o que guardamos” (Escolano Benito, 2017, p. 195).

Essa memória coletivizada, que por diferentes motivos e meios foi registrada e arquivada, seja ela escrita ou pictórica, faz parte do *corpus* documental que utilizo. Ao optar pelo trabalho de análise documental, delimito minha pesquisa a partir dos vestígios do que foi dito e do que foi omitido – para Pollak (1992), a memória é seletiva; e as memórias arquivadas,

²⁴ Para Le Goff (1990, p. 547), “Tal resultado só pode ser atingido porque a sua autoria considerou o seu documento como um monumento de que era preciso encontrar, através de uma crítica interna, as condições de produção histórica e, logo, a sua intencionalidade inconsciente”.

no sentido que tomo para esta tese, também o são. Ler as entrelinhas é uma tarefa quase tão importante quanto identificar os vestígios presentes nas fontes documentais.

A heurística do objeto de pesquisa se pautou primeiramente na construção de um *corpus* documental, no tratamento das informações e no cruzamento destas informações, como determina Magalhães (2004). A composição empírica que apresento se pautou primeiramente na ideia de *fonte de produção*, ou, como Escolano Benito (2017) nos apresenta, a maneira como a cultura escolar se objetivou no espaço-tempo da escola, não me preocupando com a perspectiva de fontes primárias ou secundárias.²⁵

Para Cellard (2008, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão de tempo à compreensão do social”, sendo possível realizar um atravessamento longitudinal que nos permite observar processos históricos que se constituíram para e a partir de determinados grupos. Na perspectiva da pesquisa dos grupos escolares, “parece ser eminente a importância de adentrar em seu interior, mas não deixar de considerar as condições e os contextos de sua existência, de seu exterior” (Luchese, 2018, p. 55).

A análise documental, que pautou metodologicamente a pesquisa, foi realizada a partir de documentos públicos, encontrados principalmente em arquivos históricos. Utilizei documentos públicos arquivados, que segundo Cellard (2008), possuem uma prévia organização e classificação que podem sofrer alterações a partir do tempo. Considero importante estabelecer estas primeiras categorizações das fontes vinda da organização dos próprios arquivos nos quais se encontravam, visto que isto influenciou diretamente na investigação sobre os grupos escolares.

Os arquivos são núcleos de referência ao acesso às fontes, onde podemos encontrar documentos selecionados, catalogados e até mesmo restaurados – e este tratamento prévio deve ser considerado pelo pesquisador ao organizar seu *corpus* documental. Para Luca (2020, p. 41), os documentos encontrados nas instituições de guarda,

(arquivos, museus, bibliotecas, fundações, coleções particulares etc.) resulta da classificação e seleção feita pelos contemporâneos e evidencia uma aposta, sempre incerta, em direção ao futuro, na tentativa de prescrever a maneira como as gerações seguintes deveriam compreender esses documentos, além de carregar os rastros da leitura que faziam sobre o passado, mesmo os silêncios, as exclusões e as depurações podem ser intencionais, e isso precisa ser considerado quando se cruzam as portas desses edifícios [...].

²⁵ Considero ser mais relevante para a análise aqui estabelecida a produção a partir das dimensões do que uma classificação entre fontes primárias e secundárias, oficiais ou ordinárias.

Esses espaços de preservação, sejam físicos ou digitais, foram essenciais para a pesquisa e serviram como um eixo norteador das fontes utilizadas. Como nos alerta Bacellar (2008, p. 51): “o iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados”. Ao se pensar nos grupos escolares municipais, a primeira concentração de fontes recai nos arquivos do próprio município, porém arquivos estaduais foram utilizados especificamente para se investigar aspectos de normatização das políticas educacionais. Algumas pesquisas foram realizadas a partir da perspectiva de pensadores da época, como Anísio Teixeira, ou de figuras políticas, como Gustavo Capanema. Os arquivos que foram consultados para esta pesquisa foram:

- Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA): consultei primeiramente o arquivo digital, com os documentos já digitalizados e categorizados. Também acessei o arquivo físico do AHMJSA para selecionar os documentos referentes aos grupos escolares. Neste arquivo estão identificados, em diferentes fundos, informações estatísticas, mapas, documentos produzidos nos grupos escolares, como atas, listas de visita, documentos produzidos pela Direção da Instrução Pública, álbum de fotografias, relatórios, entre outros. Tive acesso também ao Banco de Memória Oral do Arquivo, onde acessei a transcrição da entrevista feita em 1983 com Ester Troian Benvenuti, professora, Orientadora do Ensino e posteriormente Diretora da Instrução Pública²⁶, assim como as entrevistas de professoras e diretoras de diferentes grupos escolares: a professora do G.E.M. Carlos Gomes, Guilhermina Lora Poloni Costa²⁷, a professora do G.E.M. Santos Dumont, Maria Cavion Rech²⁸ e a professora do G.E.M. Olavo Bilac, Irma Roglio Boschetti²⁹.
- Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul (CMCVCXS): o material digitalizado deste arquivo permitiu acessar leis e decretos, que

²⁶ A entrevista foi realizada em 1983, por Juventino Dal Bó e Liliana Alberti Henrichs, e compõe o arquivo do Banco de Memória Oral do Arquivo Municipal João Spadari Adami, tema Educação.

²⁷ A entrevista foi realizada em 21 de outubro de 1991, pela entrevistadora Susana Storchi Grigoletto, e compõe o arquivo do Banco de Memória Oral do Arquivo Municipal João Spadari Adami, tema Educação.

²⁸ A entrevista foi realizada em 07 de outubro de 1989, por Zilma Rech Luciano, e compõe o arquivo do Banco de Memória Oral do Arquivo Municipal João Spadari Adami, tema Imigração italiana. O foco da entrevista não foi educação, então há um curto relato de Maria Cavion Rech sobre seus anos lecionando.

²⁹ A entrevista foi realizada cerca de 1968, por Aparício Postali, que conversou com diversos moradores da Terceira Léguas, localidade do G.E.M. Olavo Bilac. Nestas entrevistas, aparece um breve relato da professora Irma Roglio Boschetti que compõe o arquivo do Banco de Memória Oral do Arquivo Municipal João Spadari Adami, tema Imigração italiana.

constam a partir do ano de 1947, e foram importantes na pesquisa para identificar o contexto de abertura, funcionamento e fechamento dos grupos escolares.

- Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional: neste acervo foram pesquisados os jornais utilizados nesta pesquisa, *A Época*, *O Momento*, *Diário do Nordeste*, *Pioneiro*. Do acervo digital também foi utilizado o jornal *Despertar*, produzido pela Direção da Instrução Pública, essencial para identificar vestígios importantes dos grupos escolares municipais.
- Acervo da Secretaria da Educação de Porto Alegre (SEDUC): no acervo foram consultadas as edições da *Revista do Ensino* arquivadas.
- Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul: foram identificados relatórios referentes à nacionalização do ensino, assim como algumas correspondências relacionadas às professoras dos grupos escolares.
- Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (FGV CPDOC): arquivo Anísio Teixeira e Gustavo Capanema, contendo relatórios e escritos referentes à educação no Brasil, incluindo materiais sobre a Cruzada Nacional de Educação.
- Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): relatórios, decretos, *Boletins* do CPOE.
- Instituto Memória Histórica e Cultural – UCS: foram localizadas transcrições de entrevistas com professoras dos anos 1930 e 1950. Para a pesquisa, identifiquei a entrevista com Dorotéia Rizzon Corte³⁰, professora do G.E.M. General Osório e diretora do G.E.M. Getúlio Vargas, em São Marcos, 2º distrito.

Em cada um desses arquivos, os procedimentos foram semelhantes, integrando a seleção por tipologia e por temática, utilizando como principal balizador o recorte temporal estipulado para a pesquisa. Na consulta realizada nos arquivos digitais, todos os documentos foram salvos e organizados a partir da temática; nos arquivos físicos, o manuseio e a digitalização dos documentos por meio de fotografia foram procedimentos necessários para posterior categorização e uso dessas fontes documentais. A reprodução desses documentos por meio da digitalização é uma forma de facilitar o acesso do pesquisador às fontes e do próprio manuseio (Bacellar, 2008).

³⁰ A entrevista foi realizada em 01 de julho de 1986, pela professora Liane Beatriz Moretto Ribeiro, e compõe o arquivo ECIRS (Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul).

Após esse primeiro contato, organizei as fontes documentais a partir de sua origem de produção, separando os documentos produzidos na esfera federal e estadual daqueles produzidos pelo município e pelos próprios grupos escolares. Conforme fui avançando na pesquisa, relendo os documentos encontrados e organizando-os, precisei fazer escolhas relativas aos documentos que seriam utilizados, selecionando-os (Quadro 3).

Quadro 3 – Organização das fontes utilizadas na pesquisa

Federais e Estaduais	Municipais	Grupos Escolares
Atos, Leis e Decretos Estaduais	Atos, Leis e Decretos Municipais	Atas de exames finais
Relatórios da Nacionalização do Ensino	Relatórios da Prefeitura, da Inspeção do Ensino e da Instrução Pública	Livro de registro de atas
Relatórios e correspondências da Cruzada Nacional da Educação	Correspondências sobre abertura e fechamento de escolas municipais	Livro de registro de corpo docente
Atos e Leis	Correspondência da Cruzada Nacional da Educação	Livro da Hora Cívica
Boletins do CPOE – entre 1947 e 1951	Programa de Ensino de 1943	Livro de termo de visitas
Revista do Ensino – entre 1940 e 1951	Jornal pedagógico O Despertar	Boletim mensal de frequência escolar
	Álbuns fotográficos	Livro de registro de correspondência expedida
	Circulares	Transcrição de entrevista com professoras e com a orientadora do ensino
	Estatísticas escolares	
	Registros de professoras	
	Jornais locais	
Ata da Igreja da comunidade		

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Esta estrutura serviu para identificar as fontes, selecioná-las e categorizá-las, resultando no *corpus* documental da pesquisa. Para Samara e Tupy (2007, p. 119), “a operação historiográfica consiste, após ter reunido, criticado e dissecado o conjunto de documentos disponíveis, em estabelecer encadeamentos entre os diversos componentes do tema estudado”, e ao organizar os documentos, é possível já identificar alguns elementos que se entrelaçam na análise e observar a emergência de algumas categorias.

A análise documental dessas fontes se deu a partir da identificação de sua natureza, uma leitura crítica de seus conteúdos, da análise de seu contexto de produção e de seus produtores, e da identificação dos conceitos-chave. Para Cellard (2008, p. 304),

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento.

O uso dessas fontes foi essencial para a construção de um repertório de contexto dos grupos escolares municipais; para mapeá-los e identificá-los foram utilizados os jornais da época, leis e decretos, as correspondências e os álbuns fotográficos, embasando o processo de análise documental.

Nesse sentido, fiz-me uma leitora, como menciona Ricoeur (2007) no trecho que abre esta seção: analisar a totalidade dos vestígios, muitas vezes com informações conflitantes, comparar informações de datas e de registros, elaborar mapas mentais para organizar as informações encontradas nos documentos. Para esta tarefa, pautei-me inicialmente na lista de escolas que está presente no acervo digital do AHMJS³¹ que foi sendo depurada por meio da verificação das informações nos Atos e Decretos de abertura e fechamento de escolas e nos jornais do período. O uso dessas diferentes fontes colaborou para perceber o envolvimento da sociedade como um todo na constituição desses grupos escolares, sendo possível observar a esfera do que Escolano Benito (2017, p. 121) chama de “mundo da vida” afetando e sendo afetada pela escola.

Este primeiro mapeamento sobre os grupos escolares foi importante em dois sentidos para a continuidade desta pesquisa: a primeira, identificar em quais locais os grupos escolares municipais foram abertos; a segunda, identificar os períodos em que estas aberturas ocorreram. Considero importante refletir que tanto o corpus documental, quanto o recorte temporal final desta tese, foi sendo refinado conforme maior o contato com as fontes documentais, pois foi possível perceber um fluxo de abertura de grupos escolares municipais em 1943 que não se repetiu em outros períodos, tendo em comum a sua localização nas áreas rurais do município.

Chegar a esses grupos escolares não foi um processo fácil; a triangulação das fontes foi um componente muito importante para conseguir organizar estas informações: não eram informações dadas e de fácil acesso, iniciei com a lista proposta no AHMJS, encontrei informações divergentes em decretos e leis, observei as notícias nos jornais da época, comparei com as informações dadas pelo jornal *Despertar*; ao elaborar esta lista, muitas vezes ruminei as palavras de Foucault (1987): eu desconstruía, triturava o material que tinha em mãos, para então, poder reconstruí-lo e organizá-lo. Chegar ao final com a relação dos grupos escolares municipais, de fato, muitas vezes foi um processo cansativo, de vai e vem entre os documentos e arquivos.

Diante de tantos registros, considerei importante separar os documentos relativos a cada grupo escolar, com o objetivo de facilitar o processo de análise, conforme Quadro 2:

³¹ Educação pública – Escolas Municipais - BR RS APMCS PM-06-05-A.

Quadro 2 – Documentos dos grupos escolares utilizados na pesquisa

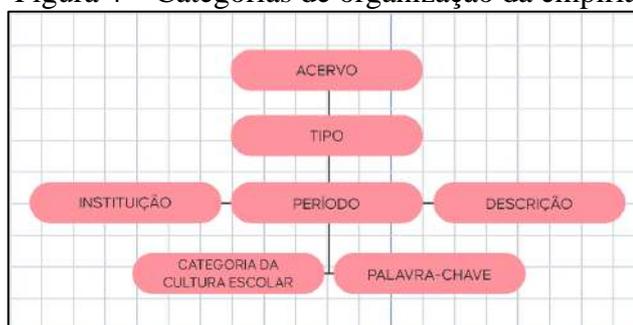
Nome do Grupo	Documento	Período
Grupo Escolar Municipal Santos Dumont	Fotografias	Álbum de 1943 – 1948
	Estatística escolar	1945
	Boletim mensal	Abril 1943 Maio de 1943 Novembro de 1943 Dezembro de 1943 Julho de 1944
	Transcrição entrevista professora Maria Cavion Rech	1943
Grupo Escolar Municipal José Bonifácio	Fotografias	Álbum de 1943 – 1948 e Álbum de 1948 – 1951
	Livros de atas	1943 – 1960
	Livros de atas de exame	1944 – 1960
	Livro de matrícula	1941 - 1949
	Livro de registro de corpo docente	1943 - 1960
	Livro termo de visitas	1945 - 1953
	Livro de registro de correspondência expedida	1944 – 1960
	Estatística escolar	1945
	Boletim mensal	Março 1943 Abril 1943 Maio 1943 Novembro 1943 Julho 1944
Histórico escolar de alunos	Cecília Joana Boldo (1948 – 1952) Júlia Bambina Pellin (1948 – 1950) Nirce Gubert (1950)	
Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes	Fotografias	Álbum de 1943 – 1948
	Livro de registro de atas	1942 – 1960
	Livro de Hora Cívica	1944 - 1945
	Ata de exames	1943 - 1944
	Estatística escolar	1945
	Boletim mensal	Maio 1943 Novembro 1943 Julho 1944
	Transcrição entrevista professora Guilhermina Lora Poloni Costa	1943 - 1958
Grupo Escolar Municipal Olavo Bilac	Fotografias	Álbum de 1943 – 1948
	Estatística escolar	1945
	Boletim mensal	Março 1943 Abril 1943 Novembro 1943 Dezembro 1943 Julho 1944
	Transcrição entrevista professora Irma Roglio Boschetti	1943
Grupo Escolar Municipal Getúlio Vargas	Fotografias	Álbum de 1943 – 1948
	Estatística escolar	1945
	Boletim mensal	Março 1943 Abril 1943 Maio 1943 Novembro 1943 Julho 1944
	Transcrição entrevista professora Dorotéia Rizzon Corte	1946-1947
Grupo Escolar Municipal General Osório	Fotografias	Álbum de 1943 – 1948
	Boletim mensal	Março 1943 Abril 1943 Maio 1943 Novembro 1943 Julho 1944
	Transcrição entrevista professora Dorotéia Rizzon Corte	1935-1945
Grupo Escolar Municipal Marechal Deodoro	Fotografias	Álbum de 1943 – 1948
	Estatística escolar	1945
	Boletim mensal	Março 1943 Julho 1944

Fonte: elaborado pela autora (2022 – 2023)

Em relação às fontes documentais, cabe dizer que existe uma discrepância entre a quantidade de documentos preservados dos diferentes grupos escolares, e considero importante também ressaltar uma outra diferença: os grupos escolares estaduais possuem um acervo mais completo e organizado do que os grupos escolares municipais, o que me fez refletir sobre os silenciamentos destas instituições escolares.

Para a organização do *corpus* documental, cataloguei os documentos em pastas digitais por distrito, grupo escolar, nomenclatura e ano. A partir desta primeira catalogação, usei o *software* Excel para ordenar o conteúdo, classificando estes documentos em categorias (Figura 4):

Figura 4 – Categorias de organização da empiria



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Sendo esta organização relativa à: a) Acervo: a origem do documento, em sua relação com a preservação do documento; b) Tipo: classificação do documento enquanto sua tipologia; c) Instituição: à qual grupo escolar o documento se refere; d) Instituição: à qual grupo escolar o documento se refere; e) Período: data da produção do documento; f) Descrição: uma breve avaliação do conteúdo do documento; g) Categoria da cultura escolar: de qual categoria da cultura escolar este documento é oriundo; e h) Palavra-chave: relação de principais conceitos abordados neste documento. Pela experiência no mestrado, esta forma de organizar a empiria da pesquisa se tornou um facilitador para o processo, visto que o *software* Excel permite criar filtros de seleção, o que facilita a consulta e a análise posterior de toda a documentação.

Posto esses procedimentos, acredito necessário reiterar que, a partir de Le Goff (1990), considero esses documentos produção humana, dotados de intencionalidade, e que foram preservados por sujeitos e por determinadas finalidades. Sua análise, portanto, necessitou não apenas de uma metodologia, mas também de um repertório teórico e de pesquisa histórica sobre o município de Caxias do Sul. Para Le Goff (1990, p. 547), o documento:

É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas

durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Ao formular as perguntas para essas fontes, fui construindo não apenas sua análise, mas a própria tessitura da narrativa dos grupos escolares municipais. Cruzando e combinando teoria, fontes e pesquisas já realizadas é que se compôs esta pesquisa. Dentre os documentos utilizados na pesquisa, a seguir falo um pouco mais sobre os procedimentos de dois deles: os jornais, os álbuns fotográficos e as transcrições das entrevistas, visto a maneira como foram utilizados para a tessitura desta narrativa.

A imprensa de periódicos locais foi uma das fontes indispensáveis para esta pesquisa, visto que em Caxias do Sul existiu um envolvimento dos jornais para externalizar questões relativas à educação no município. Para Luca (2008, p. 120), o cenário das cidades do início do século XX “abrigava uma infinidade de publicações periódicas: almanaques; folhetos publicitários de casas comerciais e indústrias; jornais de associações recreativas, de bairros e das destinadas a etnias específicas”. Não diferente era em Caxias do Sul: entre o acervo de jornais da Hemeroteca da Biblioteca Nacional e do CMCVCXS³², foram identificados 17 jornais que circulavam no município. Destes, quatro foram utilizados para esta pesquisa: *O Momento*, *A Época*, *Diário do Nordeste* e *Pioneiro*.

O Momento, *Orgam do Partido Republicano Liberal* (1933 – 1951): a primeira edição do jornal foi feita em 06 de janeiro de 1933, ligado ao Partido Republicano Liberal de Caxias do Sul. Segundo as palavras estampadas na primeira página da 1ª edição do jornal, *O Momento* seria “defensor dos interesses da comuna, o propugnador do seu progresso, divulgador dos sucessos que de qualquer forma nos interessem, orientador sincero, um catecismo de educação cívica” (*O Momento*, 1933, p. 1). No jornal *O Momento*, foram encontradas notícias sobre a educação pública municipal, referenciando a abertura de escolas públicas, principalmente.

A Época, *Jornal da Mocidade em prol das aspirações colectivas* (1938 – 1956): este jornal foi, entre os periódicos de produção civil, a fonte mais utilizada para esta pesquisa. Em suas páginas, foram encontradas informações referentes a diversos âmbitos da esfera educacional, desde a abertura de escolas, a relação das escolas em determinados períodos, a visita de figuras importantes relacionadas à educação, além do anúncio de datas e locais de exames de alunos e professores. O jornal *A Época* teve sua primeira edição em 2 de outubro de 1938, com a promessa de “registrar o ritmo do progresso de Caxias, na multiplicidade de seu

³² O projeto de digitalização dos jornais faz parte de uma parceria entre o Centro de Memória da Câmara Municipal e do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, sendo o acervo disponibilizado no site da Câmara Municipal de Caxias do Sul.

trabalho, na sua vida social e nas manifestações de seu intelecto” (A Época, 1938, p. 1). Logo nesta primeira página, junto a uma frase de abertura de Getúlio Vargas, o jornal já anunciava a construção de um edifício escolar para 200 alunos – tratava-se do Grupo Escolar Estadual Emilio Meyer (Pinheiro; Vanz, 2021). Neste sentido, este jornal colaborou para entender como a educação no município se relacionava diretamente com a sociedade – e quais as representações eram difundidas por meio dos discursos presentes nas suas páginas.

Diário do Nordeste, Matutino Independente (1951 – 1954): dizendo-se um empreendimento independente, na 1ª edição do jornal, os editores esclarecem que o jornal é “matutino, independente, com um serviço de informações mundiais, perfeitamente atualizado” (Diário do Nordeste, 1951, p. 3). Apesar de seu aspecto informativo globalizado, também havia informações importantes a respeito do cenário da educação em Caxias do Sul, como a entrevista com o prefeito do período, Luciano Corsetti, e a diretora da Instrução Pública, Ester Troian Benvenuti. Um ponto importante que considere neste jornal foi seu aspecto mais confrontador: na edição de 3 de junho de 1951 (Diário do Nordeste, 1951, p. 3), por exemplo, os editores indagam a respeito da má distribuição de professores entre as escolas urbanas e rurais: “Sabemos que Grupos existem na cidade, onde a proporção de professoras para alunos, está na razão de 1 para 6. Porque não procurar distribuir de maneira mais equânime o professorado disponível?”.

O Pioneiro (1948 – 2002): foi fundado em 4 de novembro de 1948, por Luiz Compagnoni, e dos jornais analisados é o que se manteve por um maior período ativo no município. Inicia seus trabalhos com uma edição de 16 páginas, falando em sua primeira nota de apresentação a respeito das “deficiências técnicas, a serem superadas gradativamente, em próximas edições” (O Pioneiro, 1948, p. 1). Dos jornais analisados, foi o que forneceu uma quantidade menor de materiais a respeito dos grupos escolares, mas algumas de suas publicações permitiram identificar aspectos da escolarização dos distritos de Caxias do Sul.

Nessa perspectiva, os periódicos apresentam um aspecto importante para identificar a relação entre a esfera educacional e social do município. Para Oliveira, Teixeira e Mauer (2019, p. 33), “os jornais e outros impressos seriam a parte ‘visível’ deste espaço social em disputa”. Para Chartier (1991), a construção de sentido efetuada na leitura se dá por meio de processos externos e internos ao pesquisador: são os processos historicamente constituídos pelas comunidades, mas é também dado pelas formas como este texto é recebido pelos leitores. Nesse sentido, a análise dos periódicos exigiu, talvez mais do que as outras fontes, uma postura crítica em relação ao que era noticiado, como provoca Luca (2008, p. 139): “é possível distinguir

notícia de interpretação?”. Procurar na leitura destas fontes por representações é também considerar os jornais como espaços de experiências comunitárias.

Já, quando falamos dos impressos pedagógicos, entendo que as diferenças de intencionalidade são mais perceptíveis e distintas dos jornais sociais. Para Oliveira, Teixeira e Mauer (2019, p. 34) “o pesquisador não pode deixar de considerar as intencionalidades dos discursos impressos, assim como suas ambiguidades, suas contradições e seus esquecimentos”. O periódico pedagógico que representou um elemento importante para a pesquisa foi o *Despertar*, produzido pela diretoria da Instrução Pública de Caxias do Sul e que se destinava a fins pedagógicos, mas também a criar um diálogo com a comunidade rural do município (Dewes, 2019). No Relatório Municipal de 1947 são expostos os objetivos do jornal *Despertar*: “Instituí o jornal das escolas municipais, destinado não só a fins pedagógicos, como também à difusão de ensinamentos práticos e úteis aos colonos, iniciativa que teve entusiástica acolhida entre a população rural”. Ao todo, foram pesquisados nas 53 edições deste periódico vestígios relacionados com as representações, com as práticas, com as materialidades e com os sujeitos dos grupos escolares municipais.

Os vestígios de historicidade presentes neste periódico tornaram possível, em muitos momentos, dar continuidade a algum aspecto da pesquisa, como ao informar sobre as manifestações e comemorações, sobre as produções discentes, sobre a abertura de escolas ou sobre os materiais e espaços pedagógicos, o *Despertar* me possibilitou olhar para as representações de uma identidade educativa do município – dos espaços e dos sujeitos de sua época.

Para Oliveira, Teixeira e Mauer (2019, p. 42),

Ao localizar nos impressos as manifestações da comunidade escolar, suas visões e suas expectativas sobre o processo educativo, o historiador pode explorar uma amplitude de temas dentro do processo escolar, como a constituição de currículos escolares, a transformação de metodologias de ensino e alternância das atividades em sala de aula e fora dela.

Os outros dois impressos pedagógicos utilizados nesta pesquisa foram a *Revista do Ensino* e os *Boletins* do CPOE. A *Revista do Ensino* foi um dispositivo educativo que funcionou como um instrumento de orientações técnicas e pedagógicas que foi distribuído a partir de 1930 até 1978 (Bastos, 2013). De acordo com Bastos (2005), apresentava-se como um suporte ao professor em sala de aula e funcionou como um espaço para especialistas em educação apresentarem suas proposições e reflexões para a educação nacional e estadual.

Em uma perspectiva parecida, apresentam-se os *Boletins* do CPOE, que eram produzidos pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) do estado, criado em

1943, e que procuravam realizar orientação técnica e pedagógica, desenvolvimento de estudos e implementar a qualificação da educação escolar do Rio Grande do Sul (Quadros, 2006). Esses impressos possuíam o formato de relatórios e, para Peres (2016), seus conteúdos procuravam propagar a ideia de civismo e moral, o senso de nacionalidade e da cooperação e proponham orientações acerca de hábitos e atitudes para o convívio social, cooperando com o projeto nacionalista de formação de novas gerações.

Um dos principais objetivos de utilizar estes periódicos nesta pesquisa foi identificar vestígios de um discurso pedagógico proveniente da proposta de modernização do ensino e sua repercussão na educação municipal – dentre os aspectos prescritos para a educação das crianças, pensar sobre quais eram realmente possíveis de serem realizados no ensino municipal, e, quando realizados, como eram. Por meio desses periódicos, foi possível apreender desde as grandes questões e tensões políticas da época até mesmo uma perspectiva educacional local.

Tanto os exemplares da *Revista do Ensino* como os do *Boletim* do CPOE foram identificados e fotografados no acervo da Secretaria da Educação de Porto Alegre (SEDUC), organizados por assunto, ano e página. Acredito ser pertinente acrescentar a importância destes documentos para os pesquisadores em História da Educação em nosso estado e da urgência em digitalizar estes exemplares, facilitando o acesso e a pesquisa. Como também refletem Oliveira, Teixeira e Mauer (2019, p. 44): “apesar das grandes possibilidades de pesquisa através da imprensa pedagógica, um dos maiores desafios aos historiadores talvez seja localizar seus acervos”. Complemento: nem só localizá-los, mas acessá-los.

Utilizo as fotografias como fontes para identificar vestígios das culturas escolares. Assim como Le Goff (1990) nos fala que os documentos não falam por si só, Mauad (1996, p. 10) nos fala de forma semelhante sobre as imagens: “A imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas”. Erroneamente, as imagens podem ser consideradas fontes mais fáceis de serem lidas e interpretadas, visto que a manifestação está dada por meio de um registro iconográfico. Precisamos, portanto, considerar a fonte pictórica como imagem/documento e como imagem/monumento (Le Goff, 1990).

Como imagem/documento, a fotografia marca uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas e lugares nos informam sobre determinados aspectos do contexto no qual se situam. Como imagem/monumento, ela pode ser considerada um símbolo, aquilo que, no passado, foi considerado importante para ser registrado, como algo a ser preservado para o futuro. Se a fotografia informa, ela também conforma determinada visão de mundo. Nesse sentido, assim como desmontamos nossas fontes documentais escritas, precisamos atentar para que a fotografia também seja desconstruída em sua análise. Esta análise carece de determinados

cuidados, para que ela não sirva apenas como ilustração, sendo tratada de forma ingênua na problemática visual que a compõe (Gaskell, 1992).

Assumindo a fotografia como um produto cultural, portanto, também assumo que ela carrega consigo representações e discursos de determinada sociedade, passível de intencionalidade e jogos de poder. Para Kossoy (2001, p. 38), a realidade da fotografia corresponde ao registro expressivo da aparência do momento registrado, e não necessariamente da verdade histórica: “A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações”.

Fotografia é memória e representação, é um vestígio carregado de historicidade, repleta de fragmentos do espaço e do tempo. Para Barthes (1984), a fotografia partilha a história do mundo: pode representar algo tendencioso e cheio de intenções (até mesmo mentir), mas não há como negar a sua existência. O autor considera, portanto, que do ponto de vista fenomenológico, o poder da autenticidade de uma fotografia ultrapassa seu poder de representar a realidade; não uma cópia do real, mas como uma emanção do real passado. Se as imagens nos contam histórias, não podemos ignorar que são repletas de aspectos políticos, estéticos, éticos e pressupõem uma epistemologia e articulam uma pedagogia (Dussel, 2008). A fotografia possui funções enquanto signo, enquanto mensagem, enquanto representação. Para Oliveira (2012, p. 38),

No entanto, deve-se levar em conta que, para analisar a significação da imagem, é importante reconhecer que esta se encontra permeada por uma série de construções e intencionalidades, especialmente no que tange a sua produção. Fotografias nascem de necessidades e de interesses. A sua produção está condicionada a seleções e escolhas. São grupos sociais ou pessoas determinadas que as requerem.

Diferentemente das fotografias avulsas, “o álbum é um tipo de documento que se caracteriza primordialmente pela sua completude e pela sua lógica organizacional. Compõem uma narrativa sobre determinado assunto” (Abdala, 2013, p. 218). Articulando imagens e textos, os álbuns de fotografia possuem uma forte relação com o sujeito que organizou e montou as fotografias a partir de uma certa lógica. No caso dos 3 álbuns utilizados para esta pesquisa³³, a produção foi realizada pela Diretoria da Instrução Pública Municipal, entre os anos de 1943 e 1951. Para Escolano Benito (2021), essas fotografias funcionariam como um testemunho visual, consideradas como uma prova indiscutível das ações que eram realizadas pela gestão

³³ Ao todo, esta série possui nove álbuns fotográficos, com 316 páginas e 1.241 fotografias, abrangendo os anos de 1948 a 1997 todos digitalizados e depositados no AHMJSA - BR RS APMCS PM-06-01-15.

municipal em prol do município. Os momentos captados eram repletos de comportamentos significativos, exaltando o conteúdo positivo desses registros e pontuando acontecimentos importantes para o cenário educativo de Caxias do Sul. Para fins de organização, identifiquei aqui os álbuns consultados e a respectiva quantidade de fotografias (Tabela 3):

Tabela 3 – Álbuns fotográficos observados para a construção da empiria

Álbum	Total de páginas	Total de fotografias	Fotografias utilizadas
1943 – 1948	21	131	25
1948 – 1951	41	173	8
1951 – 1954	33	175	5
Total de fotografias		479	38

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Após separar as páginas dos álbuns, foi necessário identificar, entre todos os registros salvos, o que se tratava de grupos escolares, o que se tratava de escolas isoladas e o que era referente a outros elementos do cotidiano escolar, como cursos de férias das professoras, festividades e comemorações. Esse processo foi, muitas vezes, amparado pelas próprias descrições encontradas nos álbuns, com anotações a respeito do nome da instituição, ano e localização. Para Abdala (2013), um álbum se constitui do registro fotográfico, da memória e da mensagem presente em sua narrativa. Nesse sentido, o álbum fotográfico possui uma lógica específica, uma narrativa específica, que incorpora a imagem à escrita, uma organização, que nos fala sobre algo. No caso das fotografias presentes nos álbuns analisados, em geral eram a respeito de registros de comemorações nos grupos escolares: inauguração de prédios escolares, turmas de alunos e professores em eventos, homenagens e visitas de autoridades, exposições de trabalhos, exames finais.

Entretanto, nem sempre as informações presentes nos álbuns foram suficientes para uma identificação: em alguns casos, foi necessário observar outros documentos a fim de identificar com uma maior precisão o registro fotográfico. Para Kossoy (2001), entrecruzar as fontes – fotografias e demais fontes documentais – é uma tarefa imprescindível para a etapa de análise, objetivando esclarecer aspectos sobre sua composição e sobre as informações que ela engendra.

De todas as imagens presentes nos álbuns fotográficos, esta pesquisa se concentrou na análise de 38 fotografias entre os 3 álbuns analisados. Esta seleção se fez importante, primeiramente, porque o montante de fotografias presentes nos álbuns era significativo para a proposta desta tese, o que demandaria um fôlego de análise; também considero importante esta

seleção para que as fotografias não sejam apenas elementos ilustrativos na análise documental, mas que configurem, de fato, vestígios importantes da cultura escolar.

Para a análise destas fotografias, fundamentei-me na proposta da interpretação iconológica³⁴ sugerida por Kossoy (2001), um aprofundamento da análise iconográfica – sendo que esta situa-se a nível da descrição. Na interpretação iconológica, a proposta é articular os elementos descritíveis da fotografia com aspectos históricos do momento retratado, com o contexto econômico, o momento político e social, os costumes e o ideário estético da época. Nesta proposta, “o vestígio cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos *ausentes* da imagem. Além da verdade iconográfica” (Kossoy, 2001, p. 117-118).

No percurso que realizei, considero o contato com estes álbuns fotográficos um aspecto muito relevante para toda a pesquisa – a história dos grupos escolares municipais se inicia como escola isolada e também está registrada nas fotografias preservadas neste arquivo. Ao observar essa série documental, muitas vezes refleti sobre a afirmação de Abdala (2013, p. 219) a respeito da perspectiva historiográfica das fotografias: “as fotografias produzem memória e cultura visual, criam um discurso e uma imagem específica que direcionam a forma de a sociedade ver a escola e suas práticas”. Penso que, assim como Dussel (2008) nos diz, os elementos imagéticos de uma análise documental precisam ser aprendidos, ser observados de uma forma reflexiva – nós, pesquisadores da educação, nos tornamos leitores das representações ali presentes.

Assim, para a interpretação iconológica a que me propus nesta tese, importa pensar na organização interna da fotografia, nos códigos e nas convenções que eram compartilhadas no período de sua produção. Para isso, foi importante observar o contexto da produção da fotografia e buscar a sua desmontagem, identificando as representações presentes. Para Escolano Benito (2021), aspectos do cotidiano escolar ficam codificados em iconografias: práticas escolares, cenas de ritos relacionados à formação dos sujeitos, identidades dos sujeitos, arquiteturas institucionais.

³⁴ Nesta proposta, Kossoy (1999; 2001; 2007) organiza uma aproximação com o “paradigma indiciário” de Ginzburg e do método iconológico de Panofsky: “A partir da abordagem de Ginzburg podemos traçar um paralelo com a nossa proposição, pois reconstruir o processo que determinou o documento fotográfico foi a meta que estabelecemos desde o início, com o fito de compreender a cena registrada, instante da ocorrência do fato e da gênese do próprio documento” (Kossoy, 2007, p. 39), e “A imagem fotográfica é, portanto, indiciária, na medida em que propicia a descoberta de ‘pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador’” (Kossoy, 2007, p. 41). Para Panofsky (2007), a leitura de um documento iconográfico se dá a partir de três níveis: o primeiro nível, relativo à análise da forma; o segundo nível, relativo a análise iconográfica; e o terceiro nível, a interpretação iconológica.

Ao optar por trabalhar com Análise Documental nesta tese, também observei outros tipos de fontes, como a transcrição de entrevistas realizadas e arquivadas no Banco de Memória Oral do AHMJSa e no Instituto de Memória Histórica e Cultural da UCS. Nestes arquivos, localizei as entrevistas com as professoras e diretoras de alguns grupos escolares municipais, além da entrevista com a orientadora do ensino Ester Troian Benvenuti.

A primeira das entrevistas que localizei foi com a professora e diretora Dorotéia Rizzon Corte, que, no recorte temporal desta pesquisa, foi professora do G.E.M. General Osório e diretora do G.E.M. Getúlio Vargas, ambos no 2º distrito³⁵. Esta entrevista faz parte do acervo do *Programa Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul* (Ecirs), presentes no Instituto Memória Histórica e Cultural da Universidade de Caxias do Sul (UCS)³⁶, e foi realizada em 01 de julho de 1986, resultando em 04 fitas cassete. A transcrição da entrevista resultou em um arquivo impresso de 135 páginas. Das 31 entrevistas arquivadas no projeto Ecirs, esta foi a única que identifiquei dentro do recorte temporal da tese e que fosse relativa aos grupos escolares municipais³⁷.

As entrevistas acessadas no Banco de Memória Oral estavam organizadas a partir de diferentes temas, sendo a de Ester Troian Benvenuti e da professora Guilhermina Lora Poloni Costa relativas ao tema educação, então foram facilmente localizadas e possuem um relato mais completo sobre esta perspectiva. A transcrição da entrevista da professora Ester contabiliza um total de 19 páginas, sendo que a entrevista resultou em uma gravação de 95 minutos; já a transcrição da professora Guilhermina resultou em 28 páginas, da gravação de 119 minutos.

As outras duas entrevistas surgiram a partir da pesquisa das comunidades – acessando o Banco de Memória Oral, procurei pelas localidades de cada um dos grupos escolares, o que me permitiu identificar a entrevista com a professora Maria Cavion Rech e a professora Irma Roglio Boschetti. Como o foco destas entrevistas era a imigração italiana, apenas alguns aspectos da escolarização foram abordados. A transcrição da entrevista da professora Maria conta com 19 páginas, onde ela traz alguns aspectos bem interessantes sobre sua profissão. Já a professora Irma não aparece listada como entrevistada; a entrevista foi feita com seu pai, sr. Francesco Roglio, sobre os primeiros anos da colonização de São Pedro da Terceira Léguas.

³⁵ Segundo a Ficha de Registro da professora Dorotéia, ela ingressou no magistério em 11 de setembro de 1935, na então Aula Isolada do Tuiuti, onde ficou até 28 de março de 1945, quando já havia sido elevada à G.E.M. General Osório. Em 26 de março de 1946, ela ingressa no G.E.M. Getúlio Vargas, de onde se torna diretora.

³⁶ O Ecirs é um projeto que procura preservar a memória e a cultura da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul por meio de entrevistas realizadas com professores, alunos e líderes comunitários na década de 80. Ao todo, o projeto possui 31 entrevistas, cujas transcrições são disponibilizadas para consulta.

³⁷ A entrevista da professora Ida Menegotto Poletto também é relativa a um Grupo Escolar Municipal – o G.E.M. D. Pedro I, inaugurado em 1953 na área urbana de Caxias do Sul.

Durante a entrevista, Irma é chamada para falar sobre a escolarização, sendo que relata alguns aspectos de seus anos como professora.

As memórias dessas professoras foram muito significativas para pensar sobre aspectos da cultura escolar, das práticas e do cotidiano escolar. Para Halbwachs (1990, p. 25), “fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias permaneçam obscuras”. E é com este intuito que procurei analisar na transcrição da entrevista das professoras elementos que pudessem me auxiliar em algumas questões durante esta pesquisa. Este universo de informações disponíveis nas respostas dadas durante a entrevista adicionam uma outra dimensão a esta pesquisa, no sentido de pensar nos sujeitos a partir de sua própria narrativa.

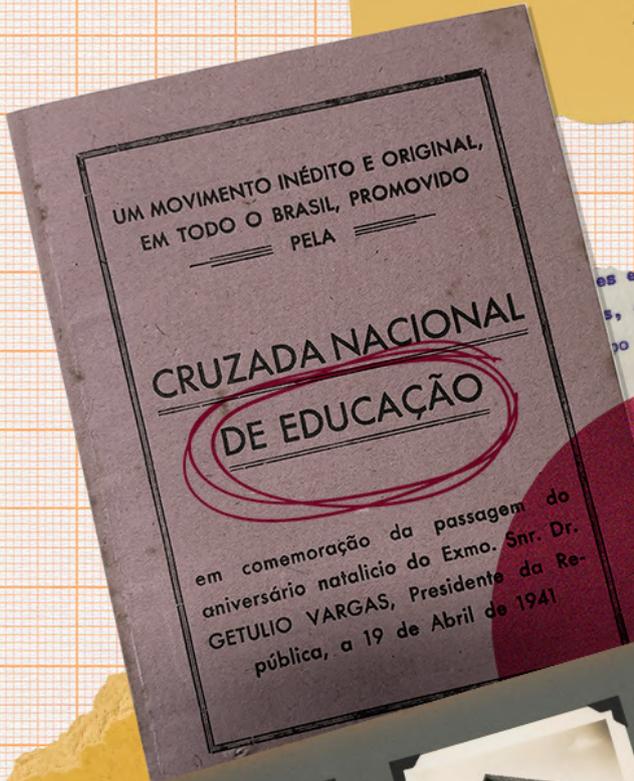
A análise das transcrições das entrevistas trouxe alguns desafios metodológicos para a pesquisa, sendo meu primeiro contato como pesquisadora com entrevistas, mas também porque considero o que diz Alberti (2008, p. 169): “podemos dizer que uma entrevista de História oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista”. Neste caso, por trabalhar exclusivamente com a transcrição da entrevista, encaixo-me como um terceiro sujeito na relação entrevistado-entrevistador, analisando da narrativa proposta por estes sujeitos as suas memórias do passado.

Aqui, para além das memórias individuais ou da perspectiva autobiográfica que a entrevista assumiu, considere as memórias que representam aspectos da escolarização destes grupos, do local onde foram inaugurados e dos sujeitos a quem acolhiam. Observei a experiência pessoal das professoras para pensar no que era potencialmente possível para a escolarização do período, em um sentido mais amplo, procurando representações que fossem possíveis também em outros grupos escolares inaugurados no meio rural (Alberti, 2008). Nesta perspectiva, utilizo a memória como documento – durante o processo da leitura das memórias, diferentes possibilidades de análises surgiram a respeito do universo escolar daquele período, que foram incorporadas nesta tese em diferentes momentos da escrita e, reforço, adicionaram uma nova dimensão a esta narrativa histórica.

Compõe-se assim a perspectiva da empiria da pesquisa; é na articulação entre as escolhas que faço, na tessitura destes diferentes documentos, nestes caminhos que percorri que se constitui a tese. A experiência de um percurso metodológico, que se dinamiza por meio da teoria e do próprio pesquisador, é um aspecto único para quem faz pesquisa e muito pessoal. Além disso, trata-se de um dos aspectos da identidade de uma pesquisa, de uma escrita.

Considerando o caminho que percorri e as escolhas que realizei, proponho a organização deste estudo a partir de quatro capítulos, além destas *Considerações Iniciais*. No segundo capítulo, intitulado *Grupos Escolares sob a perspectiva do Estado Novo*, procuro apresentar os aspectos políticos que influenciaram na educação do município, como a Nacionalização do Ensino e a Cruzada Nacional de Educação. No terceiro capítulo, *Das escolas Isoladas aos Grupos Escolares: a escolarização em Caxias do Sul*, apresento elementos importantes do cenário da educação municipal e a instalação dos grupos escolares em áreas rurais em 1943. No quarto capítulo, intitulado *Um olhar para os sujeitos e o Programa escolar*, proponho um olhar sobre quem eram as professoras que vivenciaram os grupos escolares municipais, assim como os saberes que eram requeridos nestas instituições escolares. No quinto capítulo, *Culturas escolares em destaque: práticas, representações e materialidades*, analiso as comemorações da Semana da Pátria e da Hora Cívica, a ginástica, os jogos e as dramatizações como elementos pedagógicos, as instituições auxiliares da escola, bem como a materialidade escolar e o espaço escolar como prerrogativas para a construção da cultura material dos grupos escolares municipais. Nas *Considerações Finais*, sexto e último capítulo, apresento as conclusões da tese, retomando os aspectos que julgo mais significativos para a narrativa proposta, incluindo a possibilidade de estudos futuros.

2. GRUPOS ESCOLARES SOB A PERSPECTIVA DO ESTADO NOVO



es e suas Aulas Isoladas, ou ... novas e
s, que funcionarão nas seguintes localidades:
Escolar Municipal da Linha Feljociosas - 1ª Distrito
do Trav. Cristal - 1ª "
" da 7ª Léguas - 1ª "
" da Linha Tolutis Marc-291) "
" da Linha Rosita - 2ª pal "
" da Linha Gotardo - 5ª "
Isolada Municipal do Trav. D'Avila - 4ª "
" do Trav. Sebastopol - 3ª "



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

BOLETIM
DO
CENTRO DE PESQUISAS
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS

ANO DE 1947

NA UNIAO ESTA A FORÇA

GRUPOS ESCOLARES

Da estrutura do ensino primário

EDUCAÇÃO RURAL

2. GRUPOS ESCOLARES SOB A PERSPECTIVA DO ESTADO NOVO

A obrigatoriedade do ensino foi, com efeito, a grande conquista social do século XX, entre as nações já desenvolvidas, o que lhes permite, hoje, entregarem-se predominantemente aos problemas de reajustamentos econômicos e sociais.
(Anísio Teixeira, 1956³⁸)

Para iniciar este capítulo, escolhi um trecho de um texto escrito por Anísio Teixeira em 1956, na perspectiva de uma discussão a respeito dos níveis de ensino no país. Pensar a obrigatoriedade do ensino é também problematizar, na perspectiva histórica, os processos de legislação e o jogo de forças de poderes, os intelectuais e os discursos pedagógicos e a própria perspectiva do contexto do Rio Grande do Sul no período de 1943 a 1951.

Para compreender os elementos políticos e sociais que ocorriam no recorte temporal selecionado para a tese, considero importante apresentar alguns fatores que ultrapassam o período, como a implementação da escola graduada no país, o período político conhecido como Estado Novo, a Escola Nova e o caráter técnico-científico adotado como entendimento de uma modernização pedagógica. Ao historicizar os grupos escolares municipais, compreendo a implicação de identificar a composição do contexto que antecede o período desta tese para que se apresente a conjuntura da época e sua relação com os aspectos sociais que impactaram em ações tanto por parte do estado quanto do município.

A escola graduada, na concepção a que se baseia esta pesquisa, é uma idealização republicana, que estabelece espaços, tempos, condutas e discursos para o ensino elementar do ler, escrever e contar. Para Souza (1998, p. 16),

No final do século XIX e início do século XX, a educação popular encontrava-se difundida em nível mundial e seguia os moldes da escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores. Tão acostumados estamos a essa modalidade escolar que pouco nos atemos aos seus fundamentos e à sua origem. A implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular. Os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo, mas a regeneração da Nação.

Os grupos escolares, como uma forma de instituição escolar, promoviam o ensino de forma graduada, organizando o espaço e o tempo em prol de séries escolares, que organizavam os alunos de forma sequencial, sob a autoridade de um professor (Vidal, 2006). Como símbolo

³⁸ "Educação - problema da formação nacional". Trecho do texto escrito por Anísio Teixeira enquanto diretor do INEP, no qual o autor afirma os objetivos dos três níveis do ensino: primário, médio e superior. Rio de Janeiro, 1956. CPDOC FGV.

máximo destes valores, os grupos escolares se espalharam pelas federações, tornando-se representação de inovação no ensino. Iniciando em São Paulo em 1893, logo se distribuíram por outras unidades federativas, porém, no Rio Grande do Sul apresentaram algumas peculiaridades: por meio do Decreto nº 1.479, de 26 de maio de 1909, são instituídas as escolas graduadas chamadas colégios elementares. Os colégios elementares eram divididos em 3 classes, cujo currículo era composto pelas disciplinas de:

portuguez, geographia e historia pátria, noções de geographia e historia geral, arithmetica e geometria práticas, contabilidade, noções de escripturação mercantil e agricultura, lição de cousas, trabalhos manuaes, desenho a mão livre, elementos de musica vocal, gymnastica sueca e evoluções militares nas escolas do sexo masculino.

Os colégios elementares, na prática, não substituíam as aulas isoladas, que ainda eram maioria no país, principalmente nas áreas rurais e nos distritos. Para Gouvea e Schueler (2012, p. 339), é importante considerar “mesmo após a intensificação do processo de difusão da escola graduada e da criação dos grupos escolares, é a coexistência destas modalidades de escola”. Em 1927³⁹, o ensino primário gaúcho era dividido em escola isolada, grupos escolares e colégios elementares. Cabe, aqui, identificar que por grupos escolares, a legislação gaúcha definia a reunião de escolas em único prédio, reunindo até 200 alunos e contando com o trabalho de 3 ou mais professores; para ser um colégio elementar, era necessário que o número de alunos fosse superior a este, contando com um número de professores que variava de 5 a 8 (Peres, 2000). Esta questão de nomenclatura causava algumas dificuldades na administração do ensino (Vanz; Dewes; Souza, 2021).

Apenas em 9 de janeiro de 1939, a partir do Decreto nº 7.680, é estipulado que o ensino primário em caráter estadual seria dado em dois tipos de instituições: as escolas isoladas e os grupos escolares, sendo que este mesmo decreto também classifica os grupos escolares a partir de quatro categorias que se relacionam diretamente com a quantidade de classes que comportam, e conseqüentemente, com a quantidade de alunos e professores (Decreto, 1939):

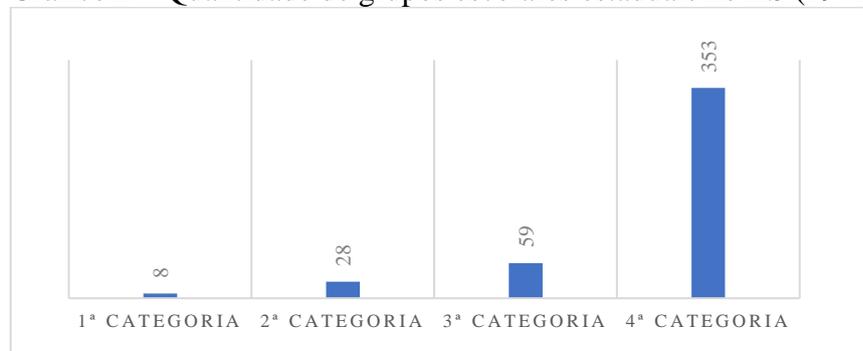
- a) são de quarta categoria os que contam até 7 classes;
- b) de terceira, os que contam de 8 a 15 classes;
- c) de segunda, os que contam de 16 a 25 classes;
- d) de primeira, os que contam com mais de 25 classes.

Estas categorias diziam respeito diretamente aos grupos escolares estaduais, que se consolidavam no estado como uma prerrogativa máxima do desenvolvimento do ensino gaúcho: ao todo, em 1941, o Rio Grande do Sul contava com 448 grupos escolares estaduais

³⁹ Decreto nº 3.903 de 14 de outubro de 1927.

espalhados por diversos municípios. O Gráfico 2 traz a distribuição destes grupos de acordo com suas categorias⁴⁰.

Gráfico 2 – Quantidade de grupos escolares estaduais no RS (1941)



Fonte: elaborado pela autora a partir do Decreto nº 297, de 25 de julho de 1941 (2022)

A maior quantidade de grupos escolares se concentra na 4ª categoria, com até 7 classes, e os grupos escolares de 1ª categoria encontravam-se principalmente em Porto Alegre, com 5 grupos escolares, e Santa do Livramento, Passo Fundo e Cruz Alta. Caxias do Sul possuía 9 grupos escolares estaduais neste período, sendo 2 de 3ª categoria e 7 de 4ª categoria.

Faz-se importante perceber que os grupos escolares estaduais não davam conta de atender toda a população em idade escolar: pelos dados do INEP de 1939⁴¹, os 86 municípios do RS constavam com uma população escolar (7-12 anos) de 533.657 habitantes. Não desconsidero aqui as questões de acesso e de frequência, mas julgo importante pontuar que outros formatos de escolarização ainda se faziam muito necessários no estado, uma vez que as aulas isoladas se mantiveram como uma forma escolar presente e atuante. Para Souza (2020), a tríade escola isolada, escola reunida e grupo escolar foi a principal forma de organizar a educação primária no estado para além dos anos 1950. De um lado, a escolarização urbana se dava principalmente por meio dos grupos escolares estaduais, ficando a cargo das escolas isoladas atender à educação rural dos municípios.

Essa organização na forma escolar também repercutiu na cultura escolar: a escola urbana, com forte influência do Estado, trazia em sua concepção de espaço e tempo valores instituídos pela cidade, como a modernidade e a higiene; em contrapartida, a escola rural trazia manifestações rurais, ligadas às tarefas cotidianas e vinculadas a uma influência maior da Igreja (Gatti Júnior; Pessanha, 2005).

⁴⁰ A lista com todos os grupos escolares estaduais está presente no Decreto nº 297, de 25 de julho de 1941.

⁴¹ Tabela I – Área e população dos estados, em 1939. Apresentado em relatório do INEP na Seção de Documentação e Intercâmbio, em abril de 1939, CPDOC FGV.

Para Romanelli (1986), a implantação do Estado Novo em 1930 trouxe mudanças que ocorreram de forma parcial e desigual pelo país, funcionando no aspecto de expansão da oferta escolar existente, e não de uma substituição aos modelos existentes. Nesse sentido, fala-se de um reconhecimento da educação como um plano nacional (Saviani, 2004). A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda em 1930, oportunizou um maior protagonismo da educação na esfera federal, materializado por meio das legislações, porém, o foco não era o ensino primário. Para Bomeny (1999, p. 151), “o grande projeto político a ser materializado no Estado Novo, iniciado com a revolução de 1930, tinha como núcleo central a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, o que vale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira”.

Com o intuito de um maior controle sobre a educação, são criados o Conselho Nacional de Educação (1931), o Plano Nacional de Educação (1937) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), que resultaram, de fato, em uma articulação técnica como aparato do Estado. Para Monarcha (1999, p. 59), “naquele momento, o estado trouxe para si as tarefas concernentes a legislação, administração e controle do sistema de ensino”. Para Werle (2011, p. 44),

A instância federal adota a estratégia de criação de um organismo de caráter nacional para coordenar o ensino primário: a Comissão Nacional de Ensino Primário à qual competia a articulação das três instâncias do poder público para o combate ao analfabetismo e integral nacionalização do ensino primário. A diferenciação entre ensino de zonas urbanas e rurais, a estruturação do currículo primário, a carreira do magistério primário, a posição do ensino religioso seriam também elementos tratados por ela.

A preocupação com a educação está relacionada com a visão da escola como “ferramenta de caráter político-ideológico” (Bica; Corsetti, 2012, p. 254). Mesmo que, de fato, a prerrogativa tenha sido o investimento no ensino profissional, com o sistema “S” (SENAI, SENAC, SESI), e no ensino secundário, com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, o ensino primário gaúcho sofreu influências diretas na constituição de uma visão mais científica da educação, resultando em práticas, discursos em prol de uma renovação pedagógica. Para Peres (2000, p. 129), “A renovação pedagógica foi um movimento que pretendeu, fundamentalmente, fixar bases científicas para o ensino”.

Em julho de 1936 é produzido pela Associação Brasileira da Educação⁴², o *Brasil 1935*⁴³, um comunicado que “espelha a vida nacional no anno citado e dá uma ideia de conjuncto do que se passa no paiz, apresentando as cifras geraes indiciarias da actividade regional de seus sectores mais importantes” (ABE, 1936, p. 1). Nesta perspectiva, considero importante pontuar as estatísticas relativas ao ensino primário no Brasil, conforme organizado na Tabela 4:

Tabela 4 – Estatística Ensino Primário (1930 – 1934)

Ano	Unidades escolares	Docentes	Matrícula geral	Frequência
1930	33.049	53.110	2.084.954	1.627.882
1931	28.550	54.338	2.020.931	1.564.522
1932	27.662	56.320	2.071.437	1.422.631
1933	29.569	57.680	2.205.071	1.411.595
1934	30.499	59.890	2.261.613	1.504.275

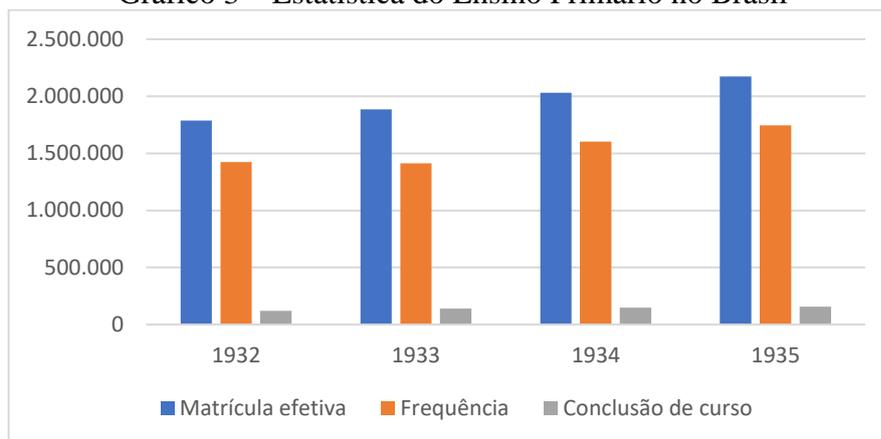
Fonte: elaborado pela autora a partir do Relatório Brasil 1935, CPDOC FGV (2022)

Estes números mostram um aumento de docentes e na matrícula de alunos, mas uma diminuição na quantidade de unidades escolares e na frequência escolar. Para Romanelli (1986), esta relação se dá pelo fato de que a expansão do ensino não significou efetivamente uma homogeneidade na educação brasileira, já que tanto a oferta escolar, quanto o rendimento, são diferentes em relação à região e localização. “As deficiências do sistema educacional brasileiro, tanto no que concerne à elasticidade de oferta, quanto no que concerne a sua capacidade de criar uma demanda efetiva de educação, são, pois, muito mais graves na zona rural do que na urbana”, pontua Romanelli (1986, p. 84). Estas questões ficam ainda mais evidentes quando comparamos dados de matrícula efetiva, frequência e conclusão do curso, organizados no Gráfico 3.

⁴² A ABE, fundada em 15 de outubro de 1924, foi a responsável por lançar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

⁴³ Documentos sobre a situação do ensino primário no período de 1932 a 1945. Estatísticas sobre população escolar, crescimento de matrículas, unidades escolares, ação da União. Arquivo Gustavo Capanema (GC g 1936.07.00), CPDOC FGV.

Gráfico 3 – Estatística do Ensino Primário no Brasil



Fonte: elaborado pela autora a partir do Documento Resumo da estatística do Ensino no Brasil no período de 1932 – 1935 (Primário e Supletivo), CPDOC FGV (2022).

Ao mesmo tempo em que ações de modernização da educação são propostas pelo governo, há uma discrepância nos resultados para a população escolar em geral. Como ação do governo, houve tentativas de unificar o sistema educativo, que resultaram em extensas e intensas normas e controles administrativos, que foram aderidos pelas instâncias estaduais e municipais de ensino. Houve a propagação de “disciplinas obrigatórias, organizações juvenis, festividades, campanhas” (Werle, 2011, p. 45). Junto ao caráter nacionalista do período, era um procedimento comum a inauguração de grupos escolares junto a festividades da Semana da Pátria em consonância com autoridades e com a comunidade, como foi o caso do Grupo Escolar Henrique Emilio Meyer, em Caxias do Sul, em 02 de setembro de 1940, e que foi amplamente divulgado no jornal *A Época* (Pinheiro; Vanz, 2021).

Ainda neste sentido, em 1938, com a criação do INEP, institui-se a operacionalização de um centro de estudos e pesquisas relacionadas à educação, visando organizar documentação das técnicas-pedagógicas; manter intercâmbio pedagógico com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; realizar pesquisas concernentes aos problemas do ensino; promover pesquisas sobre métodos e processos pedagógicos; promover investigações sobre problemas de orientação e seleção docente; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação; difundir conhecimentos relativos à teoria e prática pedagógicas (Decreto nº 580, 30 de julho de 1938).

No Rio Grande do Sul, durante o Estado Novo, esteve à frente da Secretaria da Educação a figura de José Pereira Coelho de Souza⁴⁴. Para Peres (2000, p. 135), J.P. Coelho de Souza “administrou a educação sul-rio-grandense nesse período, tendo como elementos

⁴⁴ No decorrer desta pesquisa, será referido como J.P. Coelho de Souza.

condutores de suas ações esses princípios para a escola primária e, conseqüentemente, para os alunos e para as professoras”, cuja retórica era o uso da renovação pedagógica para a formação integral dos sujeitos, e não apenas para a instrução elementar. J.P. Coelho de Souza procurou difundir e implementar a proposta de uma escola centrada no progresso moderado, e para isso, cercou-se da ajuda de educadores e técnicos educacionais, entre eles Lourenço Filho, importante pensador e divulgador da Escola Nova no Brasil.

O movimento da Escola Nova tem oficializado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, o intuito de uma reconstrução social por meio de uma reconstrução educacional (Saviani, 2004). Amparado por um grupo de 26 educadores e intelectuais, o qual Lourenço Filho integrava, o manifesto esboçava um programa nacional de educação, procurando atender a uma sociedade técnica e industrial como forma de progresso. O *Manifesto* elabora a relação do Estado com a educação, traçando os seguintes tópicos como pontos que influenciaram a perspectiva educacional dos anos seguintes: a) a educação como uma função essencialmente pública; b) a escola ao acesso de todos; e, c) a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação (Manifesto, 1984).

Para Saviani (2004), o manifesto da Escola Nova era uma proposta de política educacional em prol da escola pública, cuja corrente de educadores e intelectuais viu, na Revolução de 30, uma oportunidade de operacionalizar seus intuítos para a educação nacional. Fica exposto no *Manifesto* (1984, p. 416),

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do fator psychobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou joven), a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças á força de attractação das necessidades profundamente sentidas”.

A perspectiva ideológica da Escola Nova permite a compreensão da importância da participação de Lourenço Filho na Secretaria da Educação do Estado para as ideias pedagógicas propagadas pelo governo do Rio Grande do Sul, e a sua consolidação, de forma prática, por meio do CPOE/RS e seus *Boletins* e da própria *Revista do Ensino*. Estas ações repercutiram na cultura escolar e, podemos até mesmo inferir, influenciaram a criação de um periódico educativo próprio no município de Caxias do Sul, o jornal *Despertar*.

Para Souza (2011), existia a proposta de uma administração educativa que utilizava as informações que os dados e números poderiam revelar para orientar as medidas tomadas, sendo que os periódicos passaram a apresentar transcrições de decretos e leis, regulamentações e estudos sobre a educação Brasileira. Nos *Boletins* do CPOE e na *Revista do Ensino*, era comum

a relação de dados estatísticos e estudos apresentados nas seções destes materiais, fortalecendo a estratégia de utilizar o aspecto científico para dar visibilidade às ações do governo. Um dos principais apoiadores das estatísticas como subsídio para a gestão pública foi o próprio Lourenço Filho: “como fenômeno coletivo, ou de massa, a educação só pode ser observada, descrita e definida, com os recursos da estatística⁴⁵” (Lourenço Filho, 1988, p. 66).

Em 25 de junho de 1939, era noticiado no jornal *A Época* o conteúdo de um fonograma enviado pelo Secretário da Educação J.P. Coelho de Souza ao então prefeito Dante Marcucci em relação a sua visita à Caxias do Sul junto com Lourenço Filho e Everardo Backheuser⁴⁶: “Os eminentes professores Lourenço Filho e Beckeuser [*sic*], que se acham nesta capital, além de pedagogos são ilustres sociólogos, desejando conhecer os vários aspectos da terra e da gente riograndense”. Esta visita se deu em função da estadia dos dois pedagogos em Porto Alegre para o encontro estadual de formação e aperfeiçoamento docente que ocorreu neste mesmo ano, entre os dias 14 e 26 de junho. Segundo Quadros (2006, p. 93), “dois temas foram desenvolvidos por Backheuser: diretrizes da nova didática e ensino globalizado. Lourenço Filho tratou de temas relacionados à psicologia da aprendizagem e a problemas de administração escolar”.

Para Saviani (2004), a formação de professores foi um outro aspecto relevante deste período e que se materializou de diferentes formas pelo país. A preocupação com a formação de professores estava relacionada com a qualidade do ensino e repercutiu diretamente nos diferentes níveis de ensino, o que se manteve como uma prática comum no período após as Leis Orgânicas do Ensino Primário de 1946 (Decreto-Lei nº 8.529), cujo Capítulo IV, Art. 35, prevê o envolvimento dos poderes públicos no “aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias”.

No Jornal *A Época*, de 7 de outubro de 1945, há a notícia a respeito do curso de férias para as candidatas ao magistério, no qual as professoras recebiam instruções sobre as disciplinas do programa de ensino e “aulas de pedagogia prática e teórica, ministradas pela orientadora e que versam sobre os conhecimentos indispensáveis ao integral desempenho de suas funções de mestras”. Os cursos de férias foram também amplamente reforçados pelo jornal *Despertar*, a partir de 1947, e figurou entre uma das preocupações contínuas da Diretoria da Instrução Pública, como registrado na Circular de 22 de outubro de 1945: “Aproveitamos a oportunidade para esclarecer que o Curso de Férias tem por finalidade ministrar os conhecimentos necessários as candidatas e professoras municipais, preparando-as para o concurso de suficiência (...)”. Na

⁴⁵ Texto publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, v.11, n.3, nov/dez., 1947.

⁴⁶ Everardo Backheuser foi engenheiro, geólogo, escritor, deputado estadual e pedagogo. CPDOC FGV.

Figura 5, há o registro fotográfico do curso de férias de 1950, reunindo as professoras do município na Biblioteca Municipal:

Figura 5 – Curso de férias para professoras municipais (1950)



Fonte: Álbum fotográfico de 1948-1951, AHMJSA (1950)

Este curso, oferecido gratuitamente, objetivava o aperfeiçoamento das professoras interinas e também das candidatas ao magistério e seu ingresso ocorria por meio de uma prova de linguagem, que era aplicada por meio de uma redação (Despertar, 1949). Além disso, tinha como objetivo preparar as professoras para a prova de suficiência que habilitava as professoras ao ingresso definitivo no magistério municipal. Os estudos abordavam as disciplinas do Programa de Ensino Municipal e aulas de Pedagogia Prática e Teórica, além das Horas Cívicas “que virão em auxílio das mestras, nas comemorações nacionais e solenidades da própria escola” (Circular, 1945). Estes cursos funcionavam como uma maneira de suprir a falta de uma especialização dos professores, como nas próprias palavras escritas no *Manifesto dos Pioneiros* (1984, p. 421),

O magistério primário, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de caráter mais propedêutico, e, às vezes, mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma solida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ella deve basear-se.

De fato, estas ações e políticas envolvendo a discussão e a prática do ensino fomentaram as chamadas *Reformas Capanema*, que iniciaram em 1934 com o ensino superior e a partir de 1942 nos outros níveis de ensino. Porém, mesmo com o Decreto-Lei nº 8.529, a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 2 de janeiro de 1946, e a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a situação da educação ainda carecia de alguns cuidados. O ensino primário

havia sido, de certa forma, negligenciado em tempos anteriores pelo governo, o que para Romanelli (1986, p. 160) significa que “não havia diretrizes traçadas pelo Governo do Estado para este nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial”. Nesse sentido, a Lei Orgânica do Ensino Primário foi, na esfera federal, um movimento importante para estabelecer uma ordem para educação brasileira.

No Rio Grande do Sul, em 22 de março de 1947, é estabelecido o Decreto-Lei nº 2.351, que fixava as bases para a organização do ensino primário no estado. Na prática, o decreto estadual reforçava as premissas estabelecidas pela Lei Orgânica, formalizando que o ensino primário atendia crianças dos 7 aos 12 anos, sendo dividido em 4 anos de curso elementar e um ano de curso complementar. Objetivava instruir para as atividades educativas e culturais que conduziam “ao conhecimento da vida nacional, ao exercício das virtudes morais e cívicas e à prática dos ideais de democracia e humanidade”. Para isso, organizava seu currículo a partir dos seguintes elementos:

- Curso primário elementar: buscava compreender a leitura e linguagem oral e escrita; iniciação matemática; geografia e história do Brasil; conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação, à saúde e ao trabalho; desenhos e trabalhos manuais; canto orfeônico e educação física.
- Curso primário complementar: visava o ensino de leitura e linguagem oral e escrita; aritmética e geometria; geografia e história do Brasil, noções de geografia geral e história da América; ciências naturais e higiene; trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; canto orfeônico e educação física. No caso das meninas, ainda seriam ministradas noções de economia doméstica e de puericultura.

Neste decreto, institui-se o espaço escolar a partir de três formas: as escolas isoladas, as escolas reunidas e os grupos escolares, contudo nas escolas isoladas e nas escolas reunidas, seria ofertado apenas o curso primário elementar, sob a perspectiva de que as escolas isoladas funcionariam no formato uni docente, e as escolas reunidas seriam ministradas em duas a quatro turmas, tendo o número correspondente de docentes. Já os grupos escolares mantinham a proposta de atender a mais de 5 turmas, com professores correspondentes, e ofertavam os 5 anos de ensino primário.

A articulação de ensino prevista entre as esferas do poder público estipulava que o ensino primário municipal seria administrado localmente, a partir de orçamento próprio, com o auxílio dos órgãos estaduais de administração geral e especial do ensino, na perspectiva de coordenação e orientação. Em 1942, as despesas do Rio Grande do Sul com a educação foram

de 10,05% de sua receita anual, sendo que 6,17% eram relativos ao ensino primário⁴⁷ (INEP, 1942). Em Caxias do Sul, as despesas previstas e efetuadas com educação entre os anos de 1940 e 1950 oscilaram entre 5% e 13%, conforme Tabela 5:

Tabela 5 - Despesas com Educação Municipal (1940-1950)

Ano	Despesas com Educação*	Relação com o Orçamento Global (%)
1940	153:200\$000	5,89
1941	181:600\$000	6,98
1942	230:200\$000	8,85
1943	207.700,00	7,42
1944	234.200,00	8,08
1945	234.200,00	7,55
1946	467.440,00	13,36
1947	579.120,00	11,58
1948	660.180,00	8,15
1949	1.019.500,00	10,70
1950	1.190.000,00	9,82

*há a troca de moeda vigente no período, passando de Réis para Cruzeiros
 Fonte: elaborado pela autora a partir da Planilha de Verbas efetuadas com a Educação Municipal, 1902-1991, AHMJSA (2023)

Estas despesas estavam relacionadas com o pagamento dos professores e dos funcionários da Diretoria da Instrução Pública, com o aluguel dos prédios dos Grupos Escolares Estaduais e das escolas isoladas, com a conservação das escolas isoladas na zona rural, com a construção de novas escolas, com o transporte da Inspetoria e da Comissão de exames finais e com a compra de materiais necessários. Estes valores relativos aos gastos do município com educação são reforçados no documento produzido a partir de um questionário enviado pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1941, solicitando informações a respeito da situação educacional e cultural do estado do Rio Grande do Sul, onde, entre outras questões, fala-se da educação municipal (Relatório, 1941, p. 6):

Como funcionam os serviços municipais de educação? Funcionam inteiramente coordenados com os do Estado, submetendo-se à mesma direção geral e fiscalização, mantém completa autonomia ou funcionam em regime de colaboração parcial com os do estado?

Não existe órgão de direção geral para o ensino municipal, no Estado.

Os serviços municipais de educação são autônomos.

Cada comuna determina a organização do seu próprio ensino e mantém a sua própria rede escolar e os serviços de direção e fiscalização.

O estado presta-lhes, porém, quando solicitado – e o é quase sempre – assistência técnico-pedagógica.

Por outro lado, os municípios fornecem (em prédios próprios ou locados) instalações às novas escolas do Estado e colaboram estreitamente nos planos de construções escolares executados pelo Governo do Estado.

⁴⁷ Quadro apresentado no relatório do INEP de 1942, CPDOC FGV.

Na concepção de um estado central e totalizante, a educação municipal no Estado Novo possuiu um caráter autônomo, no sentido de se estabelecer uma rede que possuísse sua própria gestão e fiscalização. O ideário do Estado Novo, porém, se inseriu como uma ferramenta de caráter político-pedagógica, sendo que as mudanças ocorridas no período representaram impactos substanciais que refletiram na organização da educação, na adoção da Campanha de Nacionalização do Ensino e na própria gestão política que sustentava o ideal da escola primária como uma “célula inicial formadora da cultura de um povo” (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 133). Com o fim do Estado Novo e a Lei Orgânica do Ensino Primário, a perspectiva da educação municipal não sofreu grandes alterações, uma vez que com a Constituição Estadual de 1947, fica previsto no Art. 146 que “cabe aos municípios, observadas a legislação federal e estadual, organizar seus sistemas de ensino e colaborar na fiscalização do cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário” (Constituição Estadual, 1947).

Em 1948, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminhou uma proposta de projeto ao Congresso Nacional que culminou, em 1961, após tumultuada e longa tramitação, na Lei de Diretrizes e Bases (Saviani, 2011). Expondo os motivos em documento encaminhado ao presidente, o ministro articula que, apesar das ações propostas em 1930 com a criação do ministério da Educação, pouco foram os avanços efetivos das soluções aos problemas da educação (Boletim, 1948 – 1949, p. 157):

Os bem-intencionados propósitos da Constituição de 1934 não chegaram a ser formulados no “plano nacional”, que deveria condensá-los, cedendo lugar à política educacional do estado Novo, baseada também ela, no equívoco de confundir movimentos liberticidas com o início fecundo de uma nova era. Os próprios esforços dos Estados, no sentido do aperfeiçoamento dos seus sistemas de ensino primário, foram entravados pela expectativa, jamais realizada, do plano centralizador, a que deveriam ser subordinados.

As mudanças efetivadas na escola gaúcha trouxeram a perspectiva de uma educação mais voltada à expertise técnico-científica, que orientava e organizava as esferas estaduais e municipais (Peres, 2000). Ainda se mantinha forte o discurso patriótico, higienista e nacionalista, e se observa a partir de estudos de diferentes grupos escolares em escala estadual⁴⁸, que os ritos envolvendo representações de civismo ainda eram significativos na dinâmica escolar dos anos 1950, e que extrapolavam os intramuros destas instituições. Elementos presentes na perspectiva dos grupos escolares desde sua formação, as exposições de trabalhos manuais, as instituições escolares como os clubes agrícolas, os pelotões da saúde e as

⁴⁸ A partir dos estudos apresentados no livro *Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: Memórias e cultura escolar – Séculos XIX e XX* (Grazziotin; Almeida, 2016).

bibliotecas se tornam presentes no cotidiano não só de alunos e professores, mas de toda a comunidade, configurando a escola como um importante espaço social.

Fortalecia-se, portanto, a perspectiva de que as situações de aprendizagem deveriam considerar as experiências vividas e o contato com a realidade dos alunos (Peres, 2016). Este ensino experimental e intuitivo é presente nos discursos acadêmicos e sua apropriação nos espaços escolares se manteve materializada em vestígios das fontes mobilizadas, como os Registros de Hora Cívica e as fotografias. Para Escolano Benito (2021), a história da escola não pode deixar de lado a dimensão emocional da formação dos sujeitos e de como estes mesmos sujeitos são levados a exercer e receber a influência de diversos dispositivos de controle afetivo.

Outra característica importante que é preciso mencionar é relativa à educação rural, com a instituição das escolas e dos grupos escolares rurais. Segundo Almeida (2011), foi entre 1940 e 1950 que o ensino rural foi difundido no país; na medida em que há a industrialização do estado, as escolas que se localizam na zona urbana possuem demandas diferentes daquelas encontradas na zona rural, o que justifica um programa curricular que aborde os assuntos das realidades destes sujeitos.

Para Quadros (2006), a reforma do ensino no RS e o impacto na educação gaúcha foram resultado da articulação de diversos fatores além das políticas estadonovistas e do próprio governo, mas também da nacionalização do ensino e da propagação e materialização dos discursos pedagógicos. Desta forma, articulo nas próximas seções alguns fatores que considero relevantes para a pesquisa a respeito destes componentes do ensino gaúcho que influenciaram no município de Caxias do Sul.

2.1 UMA NAÇÃO BRASILEIRA SEM ANALFABETOS: CRUZADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Afim de tornar esta homenagem ainda mais expressiva é desejo da CRUZADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO que o dia 19 de Abril assinale não somente a data natalícia do chefe da Nação como o início de uma vasta campanha contra o inimigo de nosso progresso e do nosso bom nome perante os povos cultos – a analfabetismo. (Gustavo Capanema, 1941, p. 14)

Diversas foram as ações do governo para minimizar o analfabetismo nas décadas de 1943 e 1950, sendo que algumas das propostas efetivadas durante esse período eram reflexo de campanhas e ações provenientes ainda da década anterior. A criação do INEP e dos diversos instrumentos de avaliação, estatística e de validação da educação primária no país foi efetivada

no processo do Estado se responsabilizar pelas discussões educacionais, estabelecendo-se como protagonista no processo do ideário pedagógico do período.

Uma destas estratégias lançadas pelo governo foi a Cruzada Nacional de Educação, efetivada por meio do Decreto nº 21.731, de 15 de agosto de 1932, e justificada pelos altos níveis de analfabetismo da década de 1930 e pelas mudanças pedagógicas que ocorriam em decorrer do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Juntamente com a criação da Semana da Alfabetização, que deveria ocorrer anualmente entre os dias 12 e 19 de outubro, o objetivo da Cruzada era angariar fundos para criação e manutenção das escolas elementares.

A proposta originalmente se estabelecia a partir da parceria do governo federal, governos estaduais, governos municipais e da população, para a instalação e a manutenção do maior número de escolas possíveis, podendo funcionar em salas ou prédios cedidos de forma gratuita pelos militares, pelas associações ou sociedades recreativas, ou em salas particulares. Nesta proposta, a sociedade auxiliaria com contribuições mensais, anuais ou patrocinaria as escolas, e desta forma o ensino se tornaria mais econômico ao governo, que ficaria responsável pelo salário das professoras. Os valores arrecadados também serviriam para a abertura de novas escolas (Relatório, 1938).

Considero importante ressaltar que, na concepção da proposta da Cruzada Nacional de Educação, entende-se que o analfabetismo estava diretamente relacionado ao fato de não haver escolas suficientes para todas as crianças frequentarem, sendo o foco desta ação a abertura das escolas. No jornal *O Momento*, de 01 de março de 1937, é publicada uma fala do Dr. Gustavo Armbrust, divulgando a Cruzada Nacional de Educação, solicitando a participação da sociedade para a inauguração de 4.500 escolas primárias em todo o Brasil em comemoração à abolição da escravatura: “A solução para o problema da fundação destas escolas, parecendo muito complexo, contudo, reduz-se apenas a uma obra de cooperação com esta Cruzada de todos os brasileiros de boa vontade que amem a nossa terra”.

Esta visão simplista sobre a alfabetização não era ecoada por todos, por isso, considerei importante trazer um excerto para discutir este cenário onde as iniciativas em favor da educação surgiam em propostas diversas, ao mesmo tempo em que se fortalecia no país os estudos a respeito de uma pedagogia moderna. Na perspectiva de Maria dos Reis Campos⁴⁹ (Relatório, 1939, p. 1-2)

⁴⁹ Maria dos Reis Campos foi professora, superintendente na gestão de Fernando de Azevedo e atuou na Associação Brasileira de Educação (ABE), contribuindo com os programas par o ensino primário e jardim de infância (Maciel, 2021). O trecho aqui utilizado faz parte de uma resposta de Campos ao estabelecimento de pontos concretos do Plano de Campanha em prol da Educação Popular, no INEP, escrito por Lourenço Filho, em 1939. Este ensaio explica sobre o valor e a necessidade da educação básica obrigatória para a evolução da população e

Toda campanha de educação popular deve basear-se, entre outros princípios, no de que a alfabetização não se pode processar por si própria, pura e simplesmente, mas como parte de um conjunto educativo. Precisamos, sem dúvida, de que todos os brasileiros saibam ler e escrever, mas a aprendizagem de tais técnicas só será verdadeiramente útil à coletividade se realizada dentro do processo educativo, isto é, ligada em sua estruturação a elementos de ordem psicológica, social e nacional que levem o indivíduo a integrar-se na comunidade, com elementos eficientes.

(...)

Alfabetizar simplesmente não forma o elemento social e põe o alfabetizado, de educação incompleta, à mercê de toda sorte de influências deletérias, que atinjam o âmbito de sua inteligência pouco esclarecida por meio do livro, do jornal e, especialmente, da literatura de propaganda.

(...)

A alfabetização não pode ser um fim em si mesma e sim um primeiro passo no caminho da educação integral. E assim sendo, esse próprio primeiro passo deve ser dado em termos de educação e conseqüentemente, não por qualquer pessoa mas quem seja capaz de educar. Tal trabalho deve, pois, ser entregue a professores, ou pelo menos a quem tenha preparo e cultura que lhe permitam receber e assimilar certas noções básicas que um educador não pode, hoje em dia, desconhecer.

Estes pontos levantados por Campos referem-se à criação da Comissão Nacional de Ensino Primário, a partir do Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, cujos objetivos eram fortalecer a Cruzada Nacional de Educação; estudar a estrutura curricular do ensino primário, diferenciando a educação urbana da rural; reforçar a nacionalização do ensino primário nos núcleos de população de origem estrangeira, entre outros. Mesmo com alguns pontos de sua resolução sendo discutidos dentro do próprio INEP, estes movimentos repercutiram diretamente em prol da Cruzada Nacional de Educação, efetivando-se no discurso e nas ações que vieram nos anos seguintes.

No relatório de 06 de novembro de 1939, o Dr. Gustavo Armbrust reforça o papel da Comissão Nacional junto com a sociedade civil, visto que a grande demanda de escolas primárias era onerosa para o governo público, o que demandava a colaboração da sociedade, utilizando a mobilização social em prol da educação. Para esclarecer seus argumentos, Armbrust apresentou como exemplos ações adotadas por outros países, como Japão, Argentina e México⁵⁰.

do país, e erradicação do analfabetismo. Avaliando fatores como status social, densidade demográfica, economia, território, e particularidades das regiões brasileiras.

⁵⁰ No documento que expõe os motivos para a criação de uma campanha nacional de alfabetização, Gustavo Armbrust utiliza o exemplo de outros países que utilizam o trabalho voluntário individual no combate ao analfabetismo: “Voluntário é todo aquele que se oferece para ensinar a um ou mais analfabetos. Foi assim que em 1864 teve início no Japão, a campanha contra o analfabetismo. (...) O plano de educação popular em vigor no México compreende: a) Exército infantil de cultura composto de alunos dos 4º, 5º e 6º anos das escolas primárias e tem por fim obter de seus membros que ensinem a ler, cada um, cinco analfabetos. (...) b) Comitê coordenador feminino. É uma organização que procura obter a cooperação de todas as mulheres mexicanas para fim de propaganda e conseguir que cada mulher mexicana ensine a ler três pessoas. (...) Na Argentina, há cerca de 5 anos, o governo solicitou das alunas das escolas normais que tomassem conta da classe de analfabetos”.

Como afirmação do modelo republicano, a Cruzada Nacional trazia a ideia de uma “luta” contra o analfabetismo, na qual a mobilização de toda a população era urgente, além do envolvimento de intelectuais e do governo. Como uma campanha de fôlego, a Cruzada reforçava a importância da educação para a população, sendo uma ação constante nos anos seguintes, em que a alfabetização em massa era justificada como um fator de desenvolvimento social e econômico do país.

As escolas, inauguradas pelo país todas no mesmo dia, aliavam uma comemoração nacional com as festividades locais, reforçando a escola como um aparato político da gestão de Vargas. Nos primeiros anos, as inaugurações ocorriam em comemoração ao 13 de Maio; a partir da década de 1940, as inaugurações começaram a ser vinculadas ao aniversário de Getúlio Vargas. Nos folhetos informativos distribuídos aos municípios em 1941 reiterava-se que: “A Cruzada Nacional de Educação tomou a iniciativa de comemorar em todo o país, a data aniversária de S. Excia. O Snr. Presidente da República, a 19 de Abril de 1941”. A campanha passava a atrelar diretamente a figura de Vargas ao êxito da luta contra o analfabetismo.

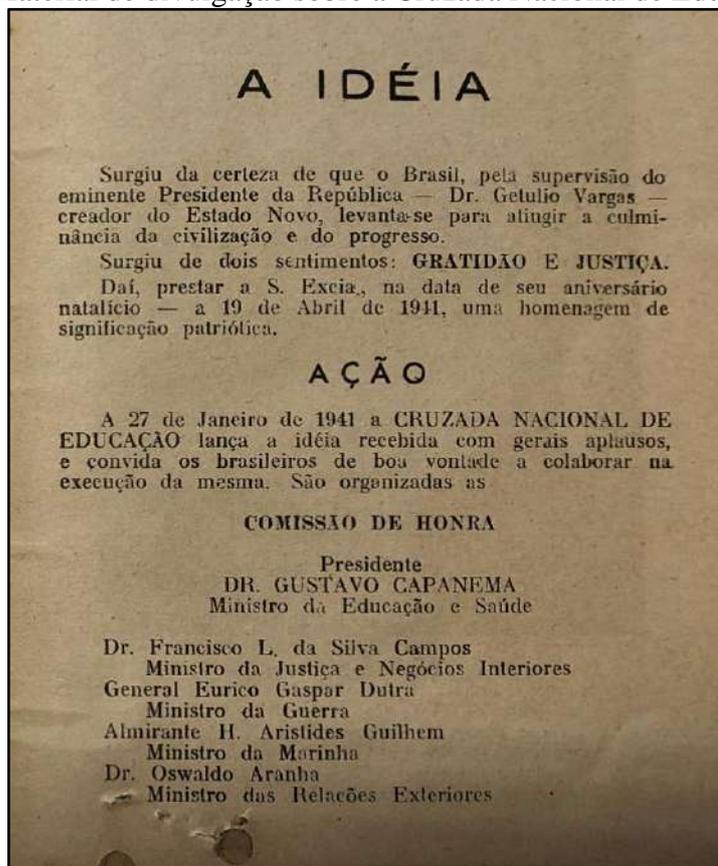
Relacionava-se o conceito de escola ao de Nação: a escola era tida como um espaço de formação do cidadão moderno, referência em urbanidade, higiene, disciplina da mente e dos corpos, obediência. Para Escolano Benito (2021), a escola sempre esteve vinculada aos distintos regimes políticos, que influenciavam diretamente nas orientações ideológicas da educação, sedimentando os valores nos quais pretendiam legitimar-se como sistemas de poder. Para além da iconografia que reverenciava a figura de Vargas nas escolas, com os retratos presentes em salas de aula, a proposta de reforçar o discurso de um Estado em prol da alfabetização fazia parte desta tessitura na qual a Cruzada Nacional de Educação se sustentou na década de 1940.

Como um aspecto importante a ser destacado, estão os materiais que eram dirigidos aos Estados e às Prefeituras com o objetivo de reforçar a adesão à Cruzada: no AHMJA, no que diz respeito apenas ao município de Caxias do Sul, foram feitas trocas de correspondência entre o prefeito do período, Dante Marcucci, e o escritório da Cruzada Nacional de Educação, no Rio de Janeiro, onde o Dr. Gustavo Armbrust, presidente da Cruzada Nacional de Educação, encaminhava seus pedidos de colaboração ao município. Na diagramação do papel utilizado para estas correspondências oficiais, havia frases como “Instruir e educar o povo é assegurar a independência da pátria!”; “O Brasil será admirado, quando no mais longínquo dos seus sertões não houver um analfabeto!”; “O Brasil precisa diminuir os analfabetos para que os analfabetos não diminuam o Brasil!”. Reforçava-se com estes discursos a educação como um elemento

fundamental para a construção da nação, na qual a proposta de nacionalismo pode ser compreendida a partir do conceito de narrativa cultural⁵¹, abordado por Bhabha (2013).

O discurso nacionalista endereçado aos governos era uma forma de manifestar a propaganda política para a construção da identidade nacional. Durante o Estado Novo, o nacionalismo expande os limites das discussões intelectuais e passa a ser dirigido como uma proposta política. A mobilização das estruturas do Estado para a criação de um sentimento de vínculo coletivo utilizava os laços e vocabulários políticos para a generalização e a popularização do ideal nacionalista (Hobsbawm, 1990). Além das correspondências, o comitê da Cruzada Nacional de Educação utilizou livretos que procuravam explicar, convidar e apresentar os números de abertura de escolas, indicando a participação dos estados e dos municípios, como uma vitrine para os êxitos da campanha e um chamado para que se continuasse prosperando nos anos seguintes. Na Figura 6, apresento a primeira página do material de divulgação enviado junto com a correspondência expedida pelo Dr. Gustavo Armbrust, destacando a ação realizada no ano:

Figura 6 – Material de divulgação sobre a Cruzada Nacional de Educação (1941)



Fonte: Relatório Cruzada Nacional de Educação, Programas e Atividades Escolares, AHMJS (1941)

⁵¹ Considero aqui o sentido de uma narrativa nacional hegemônica, centrada na oposição entre o que é dominante (nacional) e o que é subalterno (estrangeiro) e que colaborou para a geração de discursos totalizantes e excludentes.

Ao todo, no ano de 1941, foram abertas 1.165 novas escolas em todo o país a partir da Cruzada Nacional de Educação, sendo que o Rio Grande do Sul foi o estado que liderou esta ação, com a abertura de 179. Na Tabela 6 organizo as informações obtidas no material enviado pela Cruzada, destacando os municípios que mais tiveram abertura de escolas na data:

Tabela 6 - Relação de municípios que mais instalaram novas escolas a partir da Cruzada Nacional de Educação (1941)

Município	Estado	Nº de novas escolas
Sarandí	Rio Grande do Sul	24
Tiros	Minas Gerais	22
Venâncio Aires	Rio Grande do Sul	20
José Bonifácio	Rio Grande do Sul	19
São Lourenço	Rio Grande do Sul	14
Cachoeira	Rio Grande do Sul	13
Presidente Prudente	São Paulo	12
Barra Longa	Minas Gerais	12
Rio do Sul	Santa Catarina	11
Itajubá	Minas Gerais	10
Bento Gonçalves	Rio Grande do Sul	10
Caí	Rio Grande do Sul	10

Fonte: Elaborada a partir do Relatório Cruzada Nacional de Educação, Programas e Atividades Escolares, AHMJSA (1941)

Outro aspecto importante da Cruzada Nacional de Educação foi o comprometimento com os materiais didáticos: aos municípios que inauguraram escolas em 1941, foram enviados materiais didáticos para cada aluno, sendo uma cartilha, uma tabuada, um lápis e um caderno, totalizando mil réis. Em Caxias do Sul, em 1941, foram abertas 5 escolas isoladas em prol da Cruzada, sendo que o município recebeu “60 cartilhas, 60 cadernos, 60 tabuadas e 60 lápis para cada escola”, conforme correspondência de 11 de julho de 1941, emitida por Armbrust.

Para as escolas abertas em 1943, foram destinadas 240 Cartilhas do Povo, 240 lápis, 240 cadernos nº 2, 240 tabuadas e 26 folhetos da “Campanha do Tostão” (Correspondência, 1943). É interessante observar que este material não era destinado a todas as crianças, mas sim, à parcela pobre que era recebida nestas novas instituições de ensino. Os materiais, o básico para ler, escrever e contar, evidenciam a proposta muitas vezes simplista da Cruzada contra o analfabetismo, reiterando a fala de Maria dos Reis Campos apresentada anteriormente.

Apesar desta crítica, a Cruzada prosperava. Como uma maneira de reforçar as ações da Cruzada Nacional de Educação, em 9 de junho de 1942, é lançada a *Campanha do Tostão*, que objetivava a colaboração de toda a população com um valor acessível de doação para a abertura de dez mil escolas no ano de 1943; nas palavras de Armbrust: “Com o auxílio de Deus e a coadjuvação dos brasileiros de boa vontade, a Cruzada Nacional de Educação espera ver

inauguradas dez mil escolas primárias, no dia 19 de abril de 1943, data natalícia do presidente Getúlio Vargas”⁵².

Esta campanha tinha um caráter comemorativo e de exaltação: inaugurar em um único ano a mesma quantidade de escolas que já haviam sido inauguradas durante os 10 anos da existência da Cruzada Nacional de Educação. Nas palavras de Gustavo Armbrust (Bica; Corsetti, 2012, p. 174):

De modo que tudo está preparado no sentido de que a Cruzada Nacional de Educação ponha em prática o seu primeiro grande plano. Primeiro grande plano, porquanto ele envolve a cooperação de todo o povo brasileiro, representando, por sua vez, a sua cooperação máxima com os poderes públicos - agora que estes intensificam seus esforços a fim de solucionar o problema estensíssimo do ensino primário. Solicitando a presença do povo brasileiro na sua vasta campanha, a Cruzada Nacional de Educação solicita um auxílio a todos acessível, pede o que a todos é possível dar, pede um níquel, ao menos “um tostão” que até os pobres podem dá-lo para enriquecer, de escolas, o Brasil.

Na esfera municipal, era o prefeito o responsável por coletar os totais arrecadados de todo o território do município, verificando até janeiro de 1943 quantas escolas poderiam ser criadas com o montante arrecadado – iniciando suas atividades no início do ano letivo, mas sendo inauguradas oficialmente apenas em 19 de abril, no “Dia do Presidente”.

Em correspondência expedida ao prefeito Dante Marcucci, o General Valentim Benicio da Silva, então Presidente da Grande Comissão Diretora da Campanha do Tostão, ressalta a participação de Caxias do Sul, disponibilizando a quantia de Cr\$1.500,00 que fora arrecadada pelo município. A relação dos municípios que contribuíram para a campanha seguiu em anexo a esta correspondência, onde é possível comparar os valores dos municípios da serra gaúcha (Tabela 7):

Tabela 7 – Relação dos municípios próximos a Caxias do Sul que contribuíram para a Campanha do Tostão (1942)

Município	Valor arrecadado (Cr\$):
Antônio Prado	180,80
Bento Gonçalves	907,90
Caxias	1.500,00
Farroupilha	594,20
Flores da Cunha	85,10
Garibaldi	2.343,00

Fonte: Correspondência enviada ao Prefeito Dante Marcucci, AHMJSA (1943)

⁵² Bica e Corsetti (2012) organizaram na seção Documento da Revista História da Educação – RHE as orientações da Campanha do Tostão, originalmente veiculadas no Jornal *O Correio da Manhã*, de 9 de junho de 1942.

Em correspondência emitida pelo prefeito Dante Marcucci, sabemos que este valor arrecadado era relativo ao fornecimento de materiais escolares aos alunos carentes: “(...) a administração municipal de Caxias apresenta os seus agradecimentos pela valiosa contribuição, que beneficiará sobretudo os alunos pobres das escolas rurais, a quem, com aquela importância, será fornecido material escolar” (Correspondência, 5 de outubro, 1943).

A Campanha da Cruzada Nacional da Educação resultou na criação de seis grupos escolares municipais e duas aulas isoladas, conforme correspondência emitida pelo Prefeito Dante Marcucci, em 19 de fevereiro de 1943:

Tenho a satisfação de comunicar ao eminente patrício que, por decretos recentes, criei seis Grupos Escolares Municipais e duas Aulas Isoladas, ou seja, oito novas entidades escolares, que funcionarão nas seguintes localidades:

- 1° - Grupo Escolar Municipal da Linha Feijó – 1° Distrito
- 2° - Grupo Escolar Municipal do Trav. Cristal – 1° Distrito
- 3° - Grupo Escolar Municipal da 7ª Léguas – 1° Distrito
- 4° - Grupo Escolar Municipal da Linha Tuiuti – 2° Distrito
- 5° - Grupo Escolar Municipal da Linha Rosita – 2° Distrito
- 6° - Grupo Escolar Municipal da Linha Gotardo – 5° Distrito
- 7° - Aula Isolada Municipal do Trav. D'Avila – 4° Distrito
- 8° - Aula Isolada Municipal do Trv. Sebastopol – 3° Distrito

Estas casas de ensino, que vão atender aproximadamente mil crianças, serão instaladas festivamente no próximo dia 19 de abril, data do aniversário do preclaro Chefe da Nação, Dr. Getúlio Dornelles Vargas.

Solicitando-lhe a fineza de registrar esta informação, agradecer-lhe-ei se fosse dado remeter para aquele dia algum material escolar, cuja distribuição seria feita aos filhos dos colonos durante aquelas festividades.

Nesta relação, estão presentes seis dos sete grupos escolares que fazem parte desta tese. E, como proposta da própria ação, o movimento de interiorização da abertura dos grupos escolares municipais ganhou uma resposta de fôlego em Caxias do Sul, sendo que até 1940, apenas o Grupo Escolar Municipal de Fazenda Souza fora aberto no interior do município⁵³. A Cruzada Nacional de Educação esteve em consonância com um projeto assentado no discurso nacionalista e moralizante que resultou na expansão da rede de escolas e contribuiu para a interiorização da educação no município.

A inauguração dessas instituições escolares foi divulgada nos jornais da época e recebeu atenção de toda a comunidade, em especial nas áreas rurais onde as escolas seriam instaladas. Os grupos escolares ganharam um destaque maior, visto a sua representação como uma escola modelar; associar o Estado Novo, Getúlio Vargas e a escola ideal foi uma ação propagandista usada também nesse contexto. Esses grupos escolares eram vitrines para as

⁵³ Considero aqui apenas os grupos escolares sob a gestão municipal, visto que havia um envolvimento do Estado na abertura de grupos escolares estaduais nos distritos, como o Grupo Escolar Estadual de Vila Seca.

relações benéficas entre o Estado e o Município em prol da educação dos cidadãos. Na matéria do jornal *A Época*, de 18 de abril de 1943, este fato fica evidente por meio do discurso utilizado (Figura 7):

Figura 7 – Matéria sobre a instalação dos grupos escolares municipais (1943)



Fonte: Jornal *A Época*, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1943)

A colaboração da gestão municipal com a Cruzada continuou para além da gestão do Prefeito Dante Marcucci: em 1948, em fonograma dirigido à Ovídio Chaves, então encarregado das relações com o público da Campanha de Alfabetização, o então prefeito Luciano Corsetti se comprometia em manter as ações em prol da educação municipal (Correspondência, 1948):

Outro não tem sido o desejo do Poder Público, que difundir máximo possível o ensino no município. Informo Vossa Senhoria, a exemplo da administração anterior, continuarei empregando máximos esforços, dentro do terreno patriótico, e com colaboração de autoridades de ensino, sentido nobre e grandiosa campanha atinja o objetivo que todos os brasileiros almejam. Prefeitura dispensará todos os meios necessários, em suas possibilidades, para execução da tarefa de alfabetização.

Nesse sentido, a Cruzada Nacional de Educação foi uma maneira de dar continuidade ao processo de alfabetização como estratégia de nacionalizar os núcleos de colonos, sendo mantida nos estados com colônias estrangeiras.

O discurso do Prefeito Luciano Corsetti fortalecia as ideias que eram propagadas nos jornais de Caxias do Sul em anos anteriores, de que “A campanha da nacionalização do ensino continua com toda a sua intensidade, no desejo de ver-se dentro do menor espaço de tempo, realizado o ideal generoso: que todos os brasileiros saibam falar a nossa língua” (*A Época*, 1939). No trecho escolhido no jornal *A Época*, de 5 de março 1939, é explícita a ação em torno

da Campanha da Nacionalização do Ensino no município de Caxias do Sul, onde o dialeto italiano era utilizado entre famílias e comunidades e também dentro das escolas, principalmente as escolas públicas localizadas no interior do município (Vanz, 2019).

Na região das colônias italianas foi comum nas primeiras décadas de 1910 e 1920 o discurso de que as escolas serviriam como um acesso dos filhos de imigrantes à cultura brasileira e ao ensino do português, sendo que a importância da instrução pública nessa região foi utilizada como argumento para a nacionalização da população de imigrantes (Luchese, 2015).

Apesar da nacionalização ter sido um tema recorrente nas regiões de colonização, é a partir de 1930 que ganha um sentido de patriotismo e do silenciamento de outras nacionalidades. Segundo Kreutz (2000, p. 359), “a partir da década de 20 em São Paulo, e de 1930 nos estados sulinos, as escolas da imigração italiana foram passando gradativamente para escolas públicas, de modo que em 1938, início da nacionalização compulsória, já não tinham muita expressão”. Uma série de legislações objetivaram coibir a ação estrangeira nesse período e nesse sentido, a prerrogativa da Nacionalização do Ensino se fundamentava na proposta do Estado Novo de patriotismo e formação de espírito nacional. Para Bomeny (1999), formava-se um cidadão novo, para um pretense estado novo, distinguindo o que se pretendia como nacional do que era estrangeiro.

No relato da professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 52), ainda nos anos 1934 se seguiam orientações da Inspeção escolar para o ensino da língua portuguesa nas escolas do interior de Caxias do Sul, onde não se deveria “ensinar mais o italiano, que a nossa língua deveria ser o português, que nós estávamos no Brasil e que nós deveríamos começar. Não podia passar do 1º ano se não sabiam o Hino Nacional e no 2º livro tinha que saber pelo menos o Hino Nacional e o Hino à Bandeira”.

No Rio Grande do Sul, o Decreto nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938, regulamentava o funcionamento das escolas primárias, proibindo o uso de língua estrangeira tanto no turno escolar quanto fora dele, estabelecendo, inclusive, a proibição de qualquer elemento representativo do governo estrangeiro: “Art. 7. § 4º - Nos edifícios em que funcionam escolas primárias, não haverá inscrições em língua viva estrangeira, nem homenagens a chefes ou membros de governo estrangeiro, nem se farão saudações de partidos políticos estrangeiros” (Decreto, 1938).

Em relatório de 10 de fevereiro de 1939⁵⁴, encaminhado à J.P. Coelho de Souza pelo Diretor da Seção Administrativa, encarregado dos serviços referentes à nacionalização do ensino, há um relato da situação das regiões coloniais do Rio Grande do Sul, onde, nas aulas isoladas das áreas rurais, ainda havia a predominância do ensino ministrado em língua estrangeira, e nas áreas urbanas o ensino era dado em ambas as línguas. Nas regiões de imigração italiana, nas escolas subvencionadas pela Itália, atestava-se o uso de livros didáticos fornecidos de forma gratuita pelo governo italiano, com as lições na língua estrangeira.

De fato, perante as diversas imposições e fiscalizações do Estado, muitas foram as táticas utilizadas pelos professores dessas escolas; uma prática atestada pelo Relatório de fevereiro de 1939 fornece a narrativa dos professores que, ao serem proibidos do ensino de conhecimentos específicos de seus países de origem, ministravam esses conhecimentos em horários destinados a outras disciplinas, como é possível observar no trecho a seguir (Relatório, fevereiro de 1939, p. 9):

Antes da lei 7.212, de 8 de abril, as escolas estrangeiras ministravam o ensino de história e geografia em alemão ou italiano; proibidas de fazê-lo, procuraram continuar com tais práticas fora do horário regulamentar, como não o permitíssemos, passaram a estudar tais disciplinas, na hora que lhes fora concedida para o estudo de gramática alemã, na qual já explicavam religião.

Um fator muito importante apresentado no relatório e que interferia diretamente no processo de Nacionalização do Ensino era a religião: nas igrejas da comunidade, os ritos eram proferidos na língua estrangeira, e “a nacionalização do ensino está intimamente subordinada à nacionalização da igreja” (Relatório, fevereiro de 1939, p. 12). No documento, ainda constava que além de fatores como a solidariedade entre os colonos e a sua forte atuação nas comunidades, a articulação religiosa e a falta de investimentos do governo na instrução pública foram decisivas para perpetuar as tradições e a língua estrangeira.

No relato de Ester Troian Benvenuto (1986, p. 9), é possível identificarmos alguns entrelaçamentos deste período, que envolviam a escola, a igreja e a comunidade:

[Nas comemorações de fim de ano] fazia uma programação, nem que levasse um mês inteiro, nós íamos com uma comissão, nós festejávamos o encerramento do ano letivo em todas as escolas. E depois, então, era aquela festa, churrasco, sobremesas e aquelas coisas e depois rodinha de cantar: *Massolin de Fiori, La Bela Violeta, La Facciolla Bionda*, essas coisas todas. E, inclusive, eles cantavam muito as canções que foram traduzidas, não vamos dizer literalmente do italiano, mas foram adaptadas por D. José Baréa. Como por exemplo *Le Campane De Trieste*, eles cantavam, cantavam: Não há terra mais bonita e encantadora/ do que a terra que se curva sobre mares./ Estendendo lindos leques em seus palmares. Minha terra sempre em flor. Cantavam muito dessas canções em português naquela época, não é? Mas, o espírito de brasilidade dos nossos

⁵⁴ Relatório presente no Arquivo Histórico de Porto Alegre.

imigrantes, naquela época, era tão grande que eu achei assim que esse trabalho de nacionalização, não quero dizer que não tenha tido seus efeitos positivos, mas não era tão necessário, porque eles se recordavam da Pátria, os velhos, e os novos, os pais ensinavam amar a sua segunda pátria, como a pátria deles de origem. Eu nunca encontrei assim nenhuma, nenhum obstáculo nesse sentido. E quantos colonos que me diziam: *“Maestra, mi voi che i mi fiô impare parlar em brasilian, par che non impare parlar côme mi. Mi toâti bisogno che studiá e nó éssere come mi. Mi piace che studian”* (Professora, eu quero que os meus filhos aprendam a falar em brasileiro, para que não aprendam como eu. Eu faço gosto que estudem). Eu cansava de ouvir, não é?

Para as comunidades, aprender a utilizar o português, ou o brasileiro, como é referido no relato acima, foi um dos fatores que mobilizou tanto as ações da igreja como da escola, no sentido de proporcionar o acesso à língua para as crianças fora do núcleo familiar. Nas famílias, porém, ainda imperava o uso do dialeto – o que também acontecia por parte de algumas professoras, visto que também eram descendentes de italianos (Luchese, 2019). Nas palavras de Ester Troian Benvenuti (1983, p. 3), o idioma que era usado em casa influenciava na alfabetização das crianças e também no planejamento das professoras: “Se era uma família que conhecia o português, era mais fácil. Se era uma família que só falava italiano, a alfabetização se tornava mais difícil”. No relato da professora Guilhermina Lora Poloni Costa (1991, p. 17): “Mas, com o tempo, quando houve aquela proibição da língua estrangeira aqui no Brasil, eles começaram então a estudar mais e aprender o brasileiro, de maneira que até em casa, na família, depois na escola, eles aprenderam a falar”.

Reverberando o que era relatado no material de fevereiro, em 29 de abril de 1939, J.P. Coelho de Souza, então Secretário da Educação e da Saúde Pública do Rio Grande do Sul, elaborava um relatório⁵⁵ encaminhado ao Governo Federal, em que procurava identificar a situação do Rio Grande do Sul no que era referente às regiões de colonização (Relatório, 1939, p. 1):

A evocação da origem da rede escolar colonial e do esforço que a mesma representa, vem aqui adequada para mostrar que o Governo deve orientar e nacionalizar essa organização e não procurar, pura e simplesmente, destruí-las, como se vem fazendo em alguns estados brasileiros – em indisfarçável atentado à liberdade espiritual e aos direitos da cultura humana.

É interessante observar, também, que em alguns relatórios se faz presente a ideia de que “na colônia italiana, constituída de milhares de pessoas, o problema da nacionalização do ensino, em rigor, não existe” (Relatório, 1939, p. 2), reforçando o que era relatado pelas professoras nos excertos das entrevistas selecionados anteriormente. Um dos elementos

⁵⁵ CPDOC FGV

https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201938.06.30&pagfis=11624

considerados, neste relatório, como um facilitador deste processo de nacionalização é a aproximação entre a língua portuguesa e a italiana, o que não acontecia com a língua alemã, por exemplo, dado que a comunidade alemã apresentava uma maior resistência.

Segundo o relatório de J.P. Coelho de Souza, no ano de 1939, havia na região 30 escolas particulares mantidas pelas paróquias e já nacionalizadas por ordem do Bispo de Caxias, 8 aulas no estado mantidas pelo Consulado italiano, sendo 5 na capital e as demais nos municípios de Pelotas, Santa Maria e Caxias do Sul, que foram fechadas logo após o decreto de nacionalização do governo do estado, em abril de 1937. Esta ação de fechamento de escolas resultou, por parte das colônias, solicitação de novas escolas.

Situação um pouco diferente era encontrada na região de colonização alemã (Relatório, 1939, p. 3):

Ocupando quase um terço do território do estado, no qual se incluem grandes cidades industriais, a colônia alemã oferece uma organização capaz de provocar a atenção e a preocupação governamentais.

O grande medo que justificava a atenção á colônia alemã era o fortalecimento do nazismo, visto que nos núcleos alemães se mantinham fortes as tradições e a cultura germânica:

No culto dessa tradição, resultante, antes da força de hábito e da inação do poder público, é que reside o perigo do momento – por permitir e propiciar a ação dos agentes nazistas, vitalmente interessados em criar, com continente americano, núcleos alemães, no sentido político que o termo possui atualmente.

Orientava-se que nas regiões de colonização alemã fosse feita não apenas uma ação da nacionalização do ensino, mas que as ações fossem também promovidas de forma extraescolar, a fim de extinguir possíveis núcleos nazistas, impactando diretamente nas comunidades. Entre as ações sugeridas por J.P. Coelho de Souza (Relatório, 1939, p. 9), estão: a) nacionalização ou fechamento das sociedades que integram a Liga das Sociedades Alemãs filiadas à Liga das Sociedades Alemãs no estrangeiro, com sede em Berlim; b) proibição do culto em alemão nas igrejas; c) proibição da circulação de jornais escritos em alemão; d) proibição de venda e distribuição de literatura com cunho nazista; e) inclusão de unidades do Exército nos centros das zonas desnacionalizadas.

Além destas ações diretas, a proposta também previa uma ação educacional promovida pelo Ministério da Educação e que incluía a divulgação de propaganda nacionalista pelo rádio e pela imprensa, com a finalidade de integrar, e não hostilizar os sujeitos nas áreas coloniais; criação de bibliotecas populares e excursões de caravanas nacionalistas nas regiões das colônias. Em função destas situações, são tomadas medidas de ordem geral e medidas de ação, que compreendiam (Relatório, 1939 p. 10):

Medidas de ordem geral

1º) decretação da nacionalização do ensino primário, definindo-se o que seja escola primária nacional, através no mínimo de exigências.

2º) Regulamentação urgente do ensino obrigatório, a ser ministrado nas escolas públicas e nas escolas particulares, registradas e fiscalizadas – para evitar um “ensino doméstico”, como processo de fraude.

3º) Assegurar o ensino religioso, em caráter inter-confessional, como processo de impor a nossa escola à confiança do elemento colonial.

Medidas de ação

1º) Disseminar, tanto quanto possível, escolas públicas na região colonial: a gratuidade do ensino, com o ensino religioso assegurado, atrai o colono para a escola pública.

2º) Creação, nas escolas da região colonial, de cursos noturnos para adultos.

3º) Preparação de um corpo especial de professores para a região colonial, organizado segundo o regime escolar de cada Estado, com vantagens especiais.

Este último tópico, que trata diretamente dos professores, é reforçado no relatório pela justificativa de que um professor que tenha “boa formação pedagógica, manejando com segurança os métodos da escola renovada” (Relatório, 1939 p. 10) é capaz de alfabetizar as crianças no uso da língua vernácula e é utilizado o exemplo do Rio Grande do Sul como um caso positivo dessa experiência.

Essas ações resultaram, de fato, em uma proposta da construção de um ambiente de absoluta brasilidade nas instituições particulares do estado, com a proibição de qualquer referência a governos estrangeiros nos edifícios escolares e nos materiais didáticos, proibição de subvenção de escolas particulares por governo estrangeiro, assim como a inclusão de professores do estado nas escolas particulares que ensinavam línguas estrangeiras.

Já em 17 de junho de 1940, em relatório de 28 páginas⁵⁶, Dulphe Pinheiro Machado, político brasileiro, descreve a sua viagem ao sul do país⁵⁷ com o objetivo de inspecionar e fiscalizar a aplicação da Lei da Nacionalização, organizando seu material em seções: Ensino Rural, Nacionalização e desnacionalização; Nazismo e Comunismo; Fronteiras; e Sugestões.

Neste relatório, Pinheiro Machado afirma que, em obediência aos preceitos legais, centenas de escolas estrangeiras foram fechadas, desde São Paulo até o Rio Grande do Sul, e destaca as diferenças entre o cenário encontrado nas escolas estrangeiras e nas escolas públicas (Relatório, 1940, p. 5):

As escolas estrangeiras, mantidas e subvencionadas por comunidades estrangeiras, achavam-se instaladas em bons prédios, com professores adrede e preparados para a tarefa desnacionalizadora e dispunham de material adequado. Nas regiões que percorri

⁵⁶ CPDOC FGV

https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201938.06.30&pagfis=11732

⁵⁷ O roteiro de Dulphe Pinheiro Machado seguiu por Santa Catarina, Rio Grande do Sul, e nas fronteiras com o Uruguai e a Argentina.

encontrei escolas brasileiras funcionando em verdadeiros pardieiros ou choupanas cobertas de palha, sem ar, sem luz e sem higiene, com professores incapaz, mal pagos e desprovidos de material. Essas escolas ora são mantidas pelo Estado, ora pelos municípios, os quais não contando com verbas suficientes, alugam as casas que podem e pagam minguados vencimentos aos mestres.

Nos discursos produzidos por estes relatórios, há a convergência de um pensamento que procura dimensionar a ação estrangeira em território nacional como um elemento ameaçador, pairando a sombra do nazismo e do fascismo, exigindo ações concretas do estado para ser extirpado. Na região de Caxias do Sul, chamada de Zona Colonial Italiana, a imprensa se mobilizava em prol da nacionalização (A Época, março, 1940, p. 1):

Trata-se de um lugar-comum e aqui não há mais colonias. [...] Há cinquenta ou mesmo, talvez, trinta anos atrás a designação estava certa. Dizia respeito a uma vasta região **colonizada** por italianos, habitada por **colonos italianos**. Era um kisto dentro do Rio Grande, como foi a zona colonial alemã. Provinha de um erro do governo. Hoje, o nome não se justifica mais. Não há **colonos** aqui, na significação exata do termo. E menos ainda italianos. [...] Continuar a chamar a esta região de zona colonial italiana não se coaduna com os postulados de nacionalização do Estado Novo.

As fortes restrições que se estabeleciam no campo do ensino se adensavam para a comunidade; para Kreutz e Luchese (2011, p. 192), “A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo simultaneamente um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos”. O que se percebe, por meio dos relatórios, é que as escolas étnicas foram os principais pontos de embate entre os imigrantes e entre o governo do estado. Para as comunidades teuto-brasileiras, porém, as ações de violência que se estabeleceram após as leis e decretos que exigiam a nacionalização afetaram diretamente diversas atividades, como a econômica, a social, a política e até mesmo a religiosa: segundo Welter (2020, p. 123), “a resistência em algumas comunidades provocou ações radicais como a perseguição de cidadãos por policiais, a invasão de residências, o controle de missas, do comércio, entre outros”.

O que se percebe, independe de ser nas comunidades ítalo ou teuto-brasileiras, é que após as ações do governo em prol da nacionalização, houve um processo de forte alteração na esfera educacional – nas escolas particulares ou subvencionadas pelo governo italiano e também nas escolas públicas. Segundo relatório do INEP de 1940⁵⁸, após as leis nacionalizadoras de 1937, as ações do Governo Federal foram dadas em três sentidos: o de fiscalizar as escolas que

⁵⁸ CPDOC FGV

https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201938.06.30&pagfis=15826

funcionavam em núcleos de colonização e que aderiram aos requisitos impostos pela lei; o de fechar as escolas que não obedeciam à legislação; e a abertura de escolas públicas onde as escolas foram fechadas. A relação de abertura e fechamento das escolas entre os estados é apresentada na Tabela 8:

Tabela 8 – Relação de fechamento e abertura de escolas a partir da Lei de Nacionalização do Ensino (1940)

Estado	Escolas fechadas	Escolas abertas
Rio Grande do Sul	103	238
Santa Catarina	298	472
Paraná	78	70
São Paulo	284	51
Espírito Santo	11	45
	774	876

Fonte: elaborado pela autora a partir do Relatório do INEP, de 1940 (2022)

Um outro processo resultante da nacionalização do ensino foi a abertura de grupos escolares nos estados; de acordo com material da Secretaria da Educação e da Saúde de 1940⁵⁹, foram abertos 165 prédios escolares com auxílio federal entre os anos de 1939 e 1940, sendo o Rio Grande do Sul o local onde mais houve esta mobilização (Tabela 9):

Tabela 9 – Grupos escolares abertos nos estados (1939-1940)

Estado	Quantidade de grupos escolares abertos
Espírito Santo	13
Rio de Janeiro	4
São Paulo	26
Paraná	22
Santa Catarina	12
Rio Grande do Sul	89

Fonte: elaborado pela autora a partir do Relatório Secretaria da Educação e da Saúde, de 1940 (2022)

A escola, enquanto espaço e lugar, torna-se um território de poder – na concepção de Escolano Benito (2021), o sistema da escola, composto pelo espaço, pelos tempos, pelos textos, operam no nível das emoções no sentido de assegurar a docilidade e disciplinarização dos sujeitos. Se existe uma normativa de homogeneização que é imposta, existe um processo cultural que se constitui da relação norma-sujeito: “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior ‘adestrar’” (Foucault, 2014, p. 167). Importante estabelecer aqui a relação: ao mesmo tempo em que existia a prerrogativa

⁵⁹ CPDOC FGV

https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201938.06.30&pagfis=16164

proposta pelo *Manifesto dos Pioneiros*, era entendida como uma necessidade maior o controle relativo ao “estrangeiro”, ao outro que se estabelecia com suas próprias formas e condutas dentro da sociedade brasileira. Para suprimir qualquer ação que não fosse correspondente com uma sociedade patriótica e nacionalista, a escola se tornava um ambiente aliado, dialogando com os espaços sociais.

O discurso de repressão foi muito presente na imprensa da época, não sendo diferente em Caxias do Sul. Em texto intitulado *Mobilização Moral e Psíquica*, publicado no jornal *A Época*, de 13 de setembro de 1942 (p. 2), fortalece-se o pensamento nacionalista, impulsionado frente à Segunda Guerra Mundial: “Não se compreende uma Pátria, soberana e possuidora de unidade nacional, sem a nacionalização de todas as atividades sociais”. Na esfera da educação, segundo Kreutz (1991, p. 153), o “principal impacto da nacionalização do ensino foi orientado para uma assimilação compulsória do elemento de origem estrangeira no Brasil para a integração com os valores político-culturais da nação”.

Estabeleceu-se um padrão de utilizar datas comemorativas e aberturas de escolas em prol de ações nacionalistas: as comemorações de Semana da Pátria eram um elemento constante nas divulgações da imprensa, civil e pedagógica, mobilizando as escolas e a sociedade como um todo. Paradas compostas pelos grupos escolares, as escolas isoladas, os militares, indústrias, eram alardeadas nos jornais durante todo o mês de setembro. No trabalho de Fernandes (2021, p. 267), referente aos grupos escolares do município de Farroupilha, próximo a Caxias do Sul, é possível reforçar esta perspectiva,

Os programas de comemorações da Semana da Pátria, elaborados pelas prefeituras, convidavam os munícipes a participar das festividades cívicas pensadas para cada dia deste ritual. Normalmente, ao amanhecer do dia primeiro de setembro, as populações eram despertadas com queima de fogos ou tiros ao repicar dos sinos da Matriz, anunciando a abertura solene da festividade.

As comemorações da Semana da Pátria, estabelecidas a partir de programações próprias em todo o município, e que eram reforçadas no sentido político, com os atos de aberturas de escolas, e científico, com as orientações dadas em periódicos pedagógicos, eram ações disciplinadoras; se, para Foucault (2014), a organização do *tempo* é uma forma de vigiar, controlar e disciplinar os indivíduos, estes ritos, estabelecidos na perspectiva de uma série de programações que envolviam a comunidade escolar, podem também ser considerados componentes da dinâmica de poder que se estabeleciam no projeto de nacionalização das regiões colonizadas por imigrantes.

Figuras de destaque na esfera política se faziam presentes nestas comemorações – J.P. Coelho de Souza esteve presente para inauguração de grupos escolares na Semana da Pátria e

mantinha constante comunicação com o governo municipal, sendo que a própria imprensa da época noticiava trechos da troca de fonogramas entre os políticos. Em 20 de agosto de 1939, em vista dos preparativos para o lançamento da pedra inaugural de um novo grupo escolar estadual modelo durante as comemorações da Semana da Pátria, o jornal *A Época* noticiava a mensagem enviada pelo Secretário da Educação ao então Prefeito Dante Marcucci, cujo seguinte trecho apresento a seguir (*A Época*, 1939, p. 1):

Esse espírito nacionalista está bem evidenciado. Caxias, graças à sua patriótica ação governamental, e toda a região colonial italiana, graças a orientação do eminente D. José Barea, que se antecipou às próprias leis de nacionalização, constituem hoje um padrão de civismo para todo o paiz.

A instituição escolar em questão era o Grupo Escolar Estadual Henrique Emílio Meyer⁶⁰, que foi inaugurado no ano seguinte, também durante os festejos da Semana da Pátria, envolvendo uma comitiva composta pelo Secretário da Educação J.P. Coelho de Souza, pelo Interventor Federal, pelo Secretário de Obras Públicas e demais membros do governo estadual (Pinheiro; Vanz, 2021).

No cotidiano das instituições escolares, seguiam orientações às professoras de utilizar apenas a língua portuguesa, sendo reforçadas a partir das Circulares enviadas diretamente pelo Inspetor Escolar do período, Firmino Bonnett. Na Circular nº 3, de 4 de julho de 1941, lê-se:

IDIOMA NACIONAL

Reiteramos, com o maior empenho, todas as recomendações feitas no sentido de que o professorado, em qualquer circunstância, não descuide esse ponto importantíssimo. A nossa língua é insuperável na beleza, no ritmo, na suavidade e no colorido das palavras. Toda a pessoa nascida no Brasil tem o dever de amar profundamente o seu idioma, já que ele é uma das afirmações da nacionalidade.

Não se permitirá, em hipótese alguma, o emprego de outra língua que não seja a nossa. Nem mesmo poderia ser diferente, é claro, empenhados como estamos na grande obra de nacionalização.

[...]

Dentro e fora da escola, a professora fará sentir a sua autoridade, falando com os alunos em nosso idioma, e não permitindo que, entre eles, outra língua ou dialeto prevaleça.

Responsável direto pela educação cívica de milhares de patrícios, o professorado, notadamente na zona rural, deve ser um ardoroso propagador de nosso idioma. A ele, pois, deve dedicar-se com especial carinho, procurando conhece-lo a fundo e transmitir, ao mesmo tempo, os seus conhecimentos às crianças que, diariamente, lhe escutam a palavra, na ânsia de saber.

Distanciada da Escola, como dissemos, a professora também exercerá a sua natural influência sobre todos os elementos que a rodeiam.

⁶⁰ O Grupo Escolar Estadual Henrique Emilio Meyer foi de longe o grupo escolar mais noticiado pela imprensa caxiense, ganhando destaque em vistas de seu edifício fazer parte do projeto dos grupos escolares modelares construídos por todo o estado. “Mesmo em diferentes localizações, o projeto modelo permitia que os edifícios mantivessem características semelhantes em suas formas. O projeto do Grupo Escolar Henrique Emilio Meyer e o Grupo Escolar Frei Caneca fazem parte de um conjunto de 49 prédios escolares com tipologia padrão estabelecidos em zonas urbanas dos municípios ou distritos (Pinheiro; Vanz, 2021, p. 84).

Pessoas da família, parentes, conhecidos, todos, enfim, que dela se aproximarem, deverão sentir em sua plenitude, a cedência harmoniosa do linguajar em que Bilac e Castro Alves cantaram a beleza da nossa terra e os feitos dos nossos heróis e em que Machado de Assis e Rui Barbosa, exaltaram a inteligência brasileira e defenderam o Direito e a Liberdade.

A escola, nesse sentido, é utilizada pelo governo como uma estratégia para a nacionalização dos moradores das áreas rurais, com as professoras como principal vetor desta ação. Conforme a circular citada anteriormente, a influência das professoras se fez presente não apenas em sala de aula, mas também nas comunidades. É importante ressaltar que nas áreas rurais a grande parte das professoras que vinham das próprias comunidades eram descendentes de imigrantes italianos, o que pode justificar o reforço do uso do português por meio das Circulares.

Na escrita do Inspetor, é possível identificar alguns elementos que foram utilizados no discurso do Estado Novo para evocar a ideia de Pátria, como a língua, o apagamento dos traços culturais imigrantes, a valorização do passado histórico e dos “heróis” nacionais. Esta proposta unificadora se dava a partir de um eixo central, que era o idioma e, conseqüentemente, a escola se tornava uma forma de fortalecer a ideia de Nação Brasileira. Para Hobsbawm (1990, p. 19), “línguas padronizadas nacionais, faladas ou escritas, não podem emergir nessa forma antes da imprensa e da alfabetização em massa e, portanto, da escolarização em massa”.

O Inspetor se vale de uma linguagem emocional ao dirigir-se às professoras quando apela à autoridade de sua figura e quando evoca Olavo Bilac, Castro Alves, Machado de Assis e Rui Barbosa, transformando as circulares em um componente da orientação de conduta das docentes municipais. A função da escola passa a ser não apenas a de alfabetizar as crianças, mas a de ser um espaço à serviço do Estado, promovendo uma consciência nacional, a partir de uma perspectiva cívico-nacionalizadora (Bastos; Tambara, 2019). E neste cenário, as professoras são encorajadas à formalização de suas práticas no sentido de fortalecer o ideário da nação brasileira – na circular citada, por meio do exemplo e do uso da língua portuguesa.

No *Despertar* de junho de 1948, a seção que abre o jornal estampa logo na primeira página: Pátria e Escola – “A escola nos ensina a amar a Pátria, desenvolvendo a nossa educação cívica que contribuirá para a unidade, a força, a defesa, a paz e a glória do Brasil!”. Estas representações também estão presentes nos discursos dos alunos, nos quais é possível identificar na colaboração de pequenos textos no jornal *Despertar* elementos que relacionam nação com o uso da língua, como nas palavras de uma aluna do 4º ano de uma escola isolada no 4º distrito: “Para sermos bons brasileiros devemos: prezar nossa amada Pátria, defender e cultivar o passado histórico e falar somente nossa língua” (*Despertar*, 1947, p. 7). Para Escolano

Benito (2021), as instituições educativas de diferentes espaços e tempos tinham como objetivo a edificação da nação, e no sentido atribuído durante o período de nacionalização do ensino, a nação era fortalecida primeiramente com a destituição da língua estrangeira ou do dialeto.

As Bibliotecas Circulantes da zona rural, instaladas nas escolas e grupos municipais, também foram estratégias adotadas pela Diretoria da Instrução Pública como uma maneira de estimular o uso da língua portuguesa: com a leitura, os alunos poderiam despertar o interesse dos demais familiares a utilizar o português, visto que os livros eram emprestados para serem levados para as casas dos alunos. Um dos livros que foi adquirido com esta perspectiva foi o livro “Vamos Cantar”, que reunia uma coletânea de cantos populares de fundo moral e patriótico e que será abordado em seções futuras da tese com mais profundidade. Estes cantos objetivavam

a conservação de algumas melodias antigas mais em voga nesta região, adaptando-lhes textos de fundo eminentemente nacional e destarte, contribuirá para o povo estimar e amar cada vez mais o que é nosso e mesmo para se aperfeiçoar no conhecimento e uso do idioma pátrio (Despertar, agosto de 1950, p. 8).

Dentro das comunidades rurais, a religião também figurava como um instrumento para a nacionalização, sendo que a liturgia das missas nas igrejas católicas passou a ser ministrada em português. Nas palavras da professora Dorotéia (1986, p. 69), o padre da comunidade “incentivava bastante que a gente falasse o português. Agora ele gostava de ensinar cantos italianos também. (...) Ele gostava, ele ensinava o português também, mas ele sempre no meio colocava um italiano”. Destaco este trecho, pois considero interessante observar como a coexistência das duas línguas era um fato nas áreas rurais de Caxias do Sul – ao mesmo tempo em que se ensinava o português, se mantinham algumas tradições, como a das canções, em língua italiana.

A estratégia de mobilização na região de colonização italiana se torna mais presente nos vestígios que investiguei do que os embates; o silenciamento é um componente importante, e compreendo que é uma proposta de ação: a exaltação do espírito nacionalista e a importância do civismo e do patriotismo são discursos que se projetam nas páginas dos jornais, nas correspondências trocadas entre o governo municipal e estadual e até mesmo nos registros fotográficos preservados. Porém, nestes silenciamentos, a evasão escolar se faz um componente que precisa ser problematizado e relacionado com estas ações de nacionalização: segundo Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), no período de 1939 e 1944, o município de Caxias do Sul enfrentou um decréscimo na variação percentual de alunos, havendo uma diminuição quantitativa. Em comparação com o ano de 1932, em 1939 havia um decréscimo de 18,60%, e em 1944, de 24,76% (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 137).

É importante considerar que esses dados estabelecem apenas as informações da rede municipal de ensino, e nessa época houve em Caxias do Sul um movimento de abertura de grupos escolares estaduais, o que poderia denotar um deslocamento de alunos da rede municipal para a estadual. De qualquer forma, se faz importante considerar que o ensino e o cotidiano das escolas isoladas, que eram mantidas pelo município, foram diretamente afetados pelas ações de nacionalização, visto que em sua maioria se localizam nas *linhas*, nas áreas rurais, e seus alunos utilizam o dialeto no ambiente escolar. Para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 139), “a proibição da língua estrangeira criou um forte clima de coerção social e constrangimento nessa população”.

O estudo de Faggion e Luchese (2012) apresenta também a evasão escolar como uma marca do período da nacionalização, retratando a relação existente entre os índices de evasão escolar entre os anos 1930 e 1950, o bilinguismo e as marcas dialetais e o contato linguístico a partir da imposição do uso do português. Duas situações são identificadas pelas pesquisadoras: a) a situação da zona urbana, onde pouca adaptação linguística foi necessária; e, b) a zona rural, onde o dialeto permaneceu nas comunidades, mas o espaço escolar foi entendido como essencial para a aprendizagem da língua portuguesa (Faggion; Luchese, 2012).

Engendrada no processo de reforma educacional, a Nacionalização do Ensino é um dos fatores históricos que dá subsídio para o entendimento da relação existente entre o mundo da escola e o mundo social, visto que conflitos e tensões que se estabeleceram a partir do discurso do “perigo do outro” instituíram no cotidiano escolar relações de poder, embates e silenciamentos que afetaram diretamente o contexto dos sujeitos que viviam nas regiões de imigração, e refletiram na forma como o governo do estado e do município organizavam o sistema educativo.

2.2 PERIÓDICOS PEDAGÓGICOS: PRÁTICAS, SUJEITOS E REPRESENTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NAS PÁGINAS DOS BOLETINS DO CPOE/RS, DA REVISTA DO ENSINO E DO DESPERTAR

*Na difusão das práticas introduzidas e dos novos rumos palmilhados objetiva-se o desígnio de dilatar os horizontes individuais, estendendo-os em todos os sentidos significativos até o marco decisivo para a formação do espírito científico necessário à compreensão e livre aceitação dos fatos educacionais sob o influxo dos princípios que norteiam a ciência pedagógica.
(Boletim do CPOE, 1947, p. 9)*

Os Centros de Pesquisas e Orientação Educacionais foram órgãos vinculados ao INEP a partir da década de 1940 e surgiram em função da perspectiva das mudanças ocorridas no país

na década de 1930, já mencionadas anteriormente nesta pesquisa. Assim, a introdução dos CPOEs no sistema educacional brasileiro objetivava a construção de conhecimentos válidos, baseados em ciência e técnica, que possibilitassem as tomadas de decisões do governo. Idealizados por Lourenço Filho e por Anísio Teixeira, tanto os CPOEs, quanto o próprio INEP, eram formas de assegurar uma educação escolar sistemática.

Na concepção da educação do estado do Rio Grande do Sul, o CPOE assumiu a posição técnico-pedagógica nos diferentes níveis de escolarização, por meio das seguintes atribuições (Boletim, 1947, p. 10):

- a) realizando estudos e investigações psicopedagógicas, destinadas a manter em bases científicas o trabalho escolar;
- b) promovendo cursos e reuniões para contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado;
- c) elaborando medidas para organização das classes, orientação educacional e controle do rendimento escolar;
- d) organizando, com fundamento nos estudos realizados, planos de trabalho, programas, comunicados, circulares e instruções encaminhando-os às direções das escolas sob a jurisdição da secretaria;
- e) solucionando os problemas de ordem técnica que lhe têm sido apresentados.

A produção de um conhecimento especializado, focado no processo de ensino e aprendizagem, foi uma proposta trabalhada diretamente por meio de diretrizes e normativas do órgão e que afetou a qualificação do corpo docente, a consolidação de políticas, a aplicação de práticas pedagógicas e a propagação de conteúdo técnico-pedagógico (Quadros, 2006). Em sua organização, compreendia a Seção de Orientação, a Seção de Provas, a Seção de Pesquisas e a Biblioteca, que estabeleciam os conteúdos e ações a serem aplicados e divulgados pelo Centro (Anexo 1).

Para Peres (2000), o principal resultado do trabalho do CPOE resultou da sua intervenção nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a criação dos Boletins, a partir de 1947, foi uma importante ação do órgão e que materializou por meio dos periódicos os discursos das políticas educacionais da época, resultando em um vestígio do entrelaçamento das dimensões política e científica das culturas escolares do período. Na explicação de Quadros (2006, p. 39):

O primeiro Boletim foi publicado em 1947 e nele estão anunciadas, logo nas primeiras páginas, suas finalidades, que se dirigem no sentido de informar, promover a difusão de novas práticas e vincular o trabalho desenvolvido pelo Centro com o movimento renovador em educação. Os Boletins têm o formato de 16x23,5cm, impressos em preto e branco. Oito foram impressos na gráfica da Imprensa Oficial, um pela Livraria do Globo e quatro pela Livraria Selbach. [...]. Os Boletins assumem uma forma de relatório e, como tal, apresentam uma pequena amostra dos principais resultados das atividades desenvolvidas pelo Centro. Suas páginas testemunham a produção e a proliferação de um discurso autorizado que remete, quase invariavelmente, para três

dimensões proeminentes do trabalho desenvolvido pelo Centro: a difusão de práticas e de novos rumos para a educação, a formação de um espírito científico e o movimento de renovação educacional que, ao final, os técnicos do Centro dizem representar.

Na organização de suas seções, objetivava-se por meio das pesquisas realizadas uma série de orientações de condutas aos professores, assim como se estabelecia uma visão direta de propostas pedagógicas e das práticas mais adequadas. Segue a organização das seções e dos conteúdos presentes dos exemplares que foram produzidos durante o recorte temporal desta pesquisa, sendo que muitos foram utilizados na categorização da empiria (Quadro 3):

Quadro 3 – Relação dos conteúdos presentes nos Boletins do CPOE – 1947 - 1951

(continua)

Ano	Seção	Conteúdos
1947	Seção Introdutória	- Atribuições e atual organização do CPOE; - Considerações em torno do processo de medida adotado em Matemática para a seleção dos candidatos à Escola de Professores.
	Seção de Pesquisas	- Investigação do nível pedagógico dos alunos dos grupos escolares em relação com suas idades cronológicas.
	Seção de Provas	- As provas finais e o estudo do rendimento escolar.
	Seção de Orientação	- Semana da Pátria; - Sugestões para o ensino da composição; - Semana da Criança; - Instruções para organização e funcionamento dos cursos supletivos do estado.
	Biblioteca	- Explicação sobre o funcionamento da biblioteca.
	Legislação	- Lei Orgânica do Ensino Normal; - Exposição dos motivos relativa ao decreto-lei nº 2.329, de 15/03/47; - Decreto-lei nº 2.329, de 15/03/1947 (Ensino Normal); - Lei Orgânica do Ensino Primário; - Exposição dos motivos relativa ao decreto-lei nº 2.351, de 22/03/1947; - Decreto-lei nº 2.351, de 22/03/1947 (Ensino Primário).
1948 - 1949	Seção Introdutória	- Plano de Educação Rural.
	Seção de Pesquisas	- Justificativa e Regulamentação de uma “Escola de Mães”; - Pesquisa sobre a linguagem escrita das crianças matriculadas na 2ª série primária no ano de 1946.
	Seção de Provas	- Comentário sobre as provas objetivas; - Rendimento da aprendizagem nos Grupos Escolares da Capital.
	Seção de Orientações	- Centenário Ruy Barbosa; - “Hora Pedagógica”; - Tricentenário da Batalha dos Guararapes; - Dia da Criança; - Centenário de Joaquim Nabuco; - Dia da Árvore; - Semana da Criança; - Ortografia; - Campanha contra a “Hidatidose”; - Organização das provas finais, nos cursos supletivos.
	Biblioteca	-
Legislação	- Portaria Nº 550, de 12/02/48; - Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – exposição de motivos; - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	
1950 - 1951	Seção Introdutória	- Ensino Secundário.

Seção de Pesquisas	<ul style="list-style-type: none"> - Classes inferiores do 1º ano; - Programa de Psicologia para as escolas Normais Rurais; - Ficha psicológica para observação de alunos do Curso de Formação de Professores Primários; - Campanha em prol da criança e do adolescente; - Direitos da Criança (transcrição).
Seção de Provas	<ul style="list-style-type: none"> - Das verificações mensais do rendimento da aprendizagem; - Normas para a avaliação da nota final e promoção dos alunos nas escolas Primárias do Estado.
Seção de Orientações	<ul style="list-style-type: none"> - Educação pré-primária; - Escrita; - Julgamento das provas de composição; - Educação moral; - Organização das classes nos cursos supletivos do estado; - Curso de Psicologia; - Curso para professores de 1º ano; - Curso de Literatura Brasileira; - Curso de Português.
Biblioteca	-
Legislação	-

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Boletins do CPOE, de 1947 a 1951 (2023)

Os Boletins do CPOE tinham a característica de funcionar como uma espécie de vitrine dos saberes técnico-pedagógicos mais modernos, um espaço onde, por meio de um caráter científico, é possível ter acesso ao discurso pedagógico e às propostas de soluções aos problemas educacionais. Nas palavras de Eloah Brodt Ribeiro⁶¹, no prefácio do Boletim de 1947 (p. 11), “Aspiramos esclarecer, por natural processo de interação social, os que se interessam pelo trabalho educativo, constituindo-os colaboradores dos órgãos técnicos na solução dos problemas que lhes são atinentes”.

Dos três exemplares considerados para esta pesquisa, avalio como importante destacar a Seção de Orientações, cuja proposta era “o intercâmbio de experiências profissionais e o enriquecimento e a maior eficiência das técnicas utilizadas nas atividades docentes” (Boletim, 1947, p. 75). Na prática, esta seção servia como um espaço para disseminar propostas que eram implementadas na capital para as demais escolas do interior do Estado. Na maioria destes comunicados, o que se seguiam eram as orientações de trabalhos acerca de datas comemorativas, focando no cunho patriótico, ou orientações de atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula.

Como um produto da renovação pedagógica do Estado, os Boletins produziam certos discursos que ultrapassavam a perspectiva escolar e se inseriam na proposta de um cidadão civilizado, como podemos observar a partir de algumas temáticas abordadas no periódico, como os temas cívico nacionalistas, as campanhas de saúde, higiene e prevenção de doenças, as

⁶¹ Eloah Brodt Ribeiro foi diretora do CPOE entre 1946 e 1954 (Quadros, 2006).

atividades da Semana de Economia, entre outras. Em muitas destas ações, via-se a centralidade da criança nas propostas e a inferência de uma perspectiva de formação emocional junto com a formação escolar. Nas comemorações do *Dia da Criança*, no Boletim de 1948-1949 (p. 57), observa-se esta perspectiva:

Objetivos gerais visados pelo professor

I – Interpretar, á luz dos conhecimentos proporcionados pela Psicologia Individual, as diferenças existentes entre os alunos, quanto ao seu modo de pensar, sentir e agir.

II – Conhecer melhor a feição psíquica peculiar a cada um dos educandos, estudando de modo especial o estágio de desenvolvimento em que se encontram – seus interesses, suas possibilidades, suas manifestações afetivas e, quando necessário, as prováveis causas de seus desajustamentos.

Esta preocupação com a criança converge com a perspectiva *escolanovista*, encarando-a como um sujeito que possui suas peculiaridades e necessidades. Para Escolano Benito (2021), as práticas educativas que se constituíam com a universalização da escola incluíam, na perspectiva da cultura escolar, os aspectos emocionais estabelecidos na relação indivíduo-escola. Para Peres (2000, p. 158), “fatores econômicos, culturais, higiênicos, comportamentais, familiares, foram paulatinamente tornando-se parte do universo escolar”.

Outra questão que é interessante de ser analisada são as diretrizes voltadas a atividades para o “enriquecimento de experiências e do pensamento” (Boletim, 1947, p. 88), onde se apresentavam propostas fundamentadas na Escola Nova, como a ideia do enriquecimento do ambiente da escola por meio do contato com animais e plantas, organização da biblioteca escolar, o desenvolvimento de trabalhos manuais, a organização de excursões, a apreciação e descrição de gravuras, histórias lidas e dramatizadas, poesias e canções. Todas estas atividades eram também enfatizadas nas propostas do Programa de Ensino e, no caso de Caxias do Sul, pelo jornal *Despertar*. A partir do *Boletim*, procurava-se aproximar os pensamentos pedagógicos das práticas docentes – e para além das escolas da capital, o que se procurava era que as escolas do interior do Estado também proporcionassem esta modernização da educação.

Articulava-se, desta forma, o que era produzido como um discurso pedagógico com o que era proposto como prática pedagógica. Para Magalhães (2022, p. 70), a escola “diferencia e normaliza; modela e projeta os humanos; consolida as transformações socioculturais”. E a proposta educacional que era seguida nos anos 1940 utilizava do ideal de uma escola moderna e modernizadora para incluir em sua pauta o fortalecimento da nação por meio da alfabetização de seu povo. Assim, os Boletins materializam a base do trabalho desenvolvido pelo CPOE no sentido de oferecer propostas para soluções aos problemas do ensino que se apresentavam no Estado.

Mesmo antes da criação dos *Boletins*, o CPOE possuía diálogo com a prefeitura de Caxias do Sul, direcionando orientações à Inspeção do Ensino. Nas circulares arquivadas no AHMJS, as principais orientações são relativas às comemorações da Semana da Pátria, como na Circular nº 5.570, de 8 de agosto de 1944, onde seguiam-se as diretrizes para a comemoração da Independência Nacional, com atividades programadas para a Semana da Pátria: “I – Sessões de auditório, nas próprias escolas, nos dias 1º e 6 de Set.; II – Parada da Juventude, no dia 3 de Setembro; III – Demonstração de Educação Física, na Capital a 5 de setembro e no interior a 3 ou 5, conforme deliberação da comissão local”. Além disso, a circular também apresentava a proposta de relacionar a temática da Semana da Pátria de 1944 com a Revolução Farroupilha, contendo uma relação de 13 livros sobre a história da Revolução Farroupilha a ser trabalhada com os alunos, e que também abordo nesta pesquisa em seção próxima⁶².

Em 1946, na Circular nº 25 de 12 de agosto, a Diretoria da Instrução Pública repassa as orientações do CPOE com a proposta de programação para toda a semana, incluindo atividades e solicitando um relatório por parte das professoras. Dentre as atividades, sugeria-se a leitura e interpretação de textos patrióticos, desenhos e trabalhos manuais a partir de fatos históricos; produção de cartazes e a confecção de álbuns, o canto, a redação de cartas para alunos de outras escolas, entre outros (Circular, 1946).

Além dos *Boletins*, a *Revista do Ensino* era outro periódico que circulava entre os professores gaúchos desde a década de 1930,⁶³ como um espaço de discussão e apresentação de concepções especializadas na área da educação. Para Bastos (2005), a *Revista do Ensino* foi um meio de impulsionar as políticas educativas durante a sua circulação. O objetivo deste periódico era “ser um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente dos professores em serviço e dos alunos das escolas normais, através da divulgação de experiências pedagógicas do ensino primário e pré-primário” (Bastos, 2013, p. 1).

Nesse sentido, a participação de diversos educadores, médicos e psicólogos colaborava com a percepção da importância da escola na formação humana e dos próprios aspectos da aprendizagem da criança. Na edição de novembro de 1951, na seção *Correio da Revista*, a manifestação da Superintendente do Ensino Primário do Rio Grande do Sul, Maria Moritz,

⁶² Adianto, porém, que é interessante observar neste direcionamento a forma como a Revolução Farroupilha é tratada, considerando que a perspectiva de separatismo do sul do restante do país é manifestada de forma a não rebater o discurso nacionalista do período: “Atendendo à incompreensão que, muitas vezes, tem pairado sobre as intenções e os sentimentos das figuras legendárias dos Farrapos, convém lembrar que as causas gerais predisponentes da revolução de 35 são brasileiras, como se pode examinar do quadro incluso, em que se analisam as causas da Revolução Farroupilha” (Circular, 1944).

⁶³ Para Bastos (2005), a revista passou por 3 diferentes fases de circulação: 1939-1942, 1951-1978 (quando, em 1956, a revista passa a ter supervisão técnico-pedagógica do CPOE/RS) e a última fase entre 1989-1992. Entre 1942 e 1951, a revista esteve em pausa de sua produção.

ilustra a importância que era dada a este periódico, no sentido de servir como material de apoio às docentes⁶⁴:

Estando em circulação a Revista do Ensino, editada pela Revista do Globo S.A., órgão especialmente dedicado aos problemas do ensino em nosso Estado, apelo a V.S. no sentido de angariar, junto ao corpo docente desse Grupo, assinatura da mesma. Nela são tratados assuntos diversos, quer pedagógicos, quer didáticos, com a finalidade única de levar avante o que temos de mais digno e nobre em nossa vida de magistério, o Saber. Nosso professorado, adquirindo-a, poderá colaborar, expondo seus problemas, apresentando novas ideias, desenvolvendo, assim, seus dotes literários e difundindo assuntos de utilidade em geral no terreno do ensino.

O intercâmbio entre as professoras e a disseminação de conteúdos eram muito estimulados por meio do que a *Revista* chamava de “colaborações”, que formavam muitas das seções e eram assinadas pelas professoras colaboradoras, com a indicação da sua escola e do município. Nesse sentido, a revista funcionava como uma espécie de vitrine do que era considerado como melhores práticas, projetando a produção do conhecimento que era referência no Estado por meio de uma linguagem acessível, de leitura fácil e objetivando orientações didático-pedagógicas. Para Bastos (1994), a revista privilegiava os professores do ensino primário, focando muito mais nas professoras, onde vê-se o uso da expressão “professorinha” como forma de se dirigir diretamente às mulheres que lecionavam para estas classes.

Apesar do foco ser a professora de ensino primário, é importante ter em mente que a revista era um projeto de intelectuais da época, articulando a proposta estadonovista com os ideais da formação do cidadão brasileiro. Para Bastos (1994), em muitos aspectos, esta mobilização de intelectuais projetou na *Revista do Ensino* um caráter doutrinário, articulado com o engajamento ao momento político-nacional que ocorria no Brasil.

Em busca desta renovação educacional, o diálogo com uma perspectiva internacional também foi uma possibilidade presente na *Revista do Ensino*, onde figuravam materiais produzidos por educadores estrangeiros, como livros e cartilhas, assim como a tradução de textos produzidos em revistas educativas de outros países, como a *Revista Scuola Italiana Moderna* e a *Revista de Educación*⁶⁵. Na edição de novembro de 1951, por exemplo, há um texto que menciona em sua autoria “tradução adaptada”, porém, não cita a origem do material.

⁶⁴ Este mesmo texto reproduzido na *Revista* foi encaminhado a todos os Grupos Escolares do estado por meio de circular.

⁶⁵ *Scuola Italiana Moderna* é um dos periódicos escolares mais antigos, sendo produzida desde 1893 com o objetivo de “representar um contraponto às maiores revistas de professores, todas de tendência laica” (Chiosso, 2019, p. 27). A *Revista de Educación* é uma publicação espanhola que configura desde a década de 1950 um espaço de discussão a respeito dos problemas da educação espanhola, tanto no aspecto organizacional e administrativo, quanto no aspecto didático (*Revista de Educación*, 1952).

A partir dos anos 1951, essas contribuições se tornaram mais frequentes, explicitando a origem do material que era traduzido. Essa troca de saberes e experiências era uma característica da *Revista do Ensino* e foi uma contribuição importante na perspectiva da consolidação do pensamento pedagógico do período.

Enquanto os *Boletins* do CPOE concentravam a discussão nas orientações, pesquisas, legislações, bibliografia e organização de provas escolares, de forma anual ou bienal, a *Revista do Ensino* funcionava como uma ferramenta pedagógica ao acesso do professor todos os meses, fomentando, além de orientações didáticos-pedagógicas, textos com viés teórico acerca dos fundamentos da educação (Bastos, 2013). E o caráter colaborativo possibilitava que as professoras aproximassem suas próprias experiências e atividades dos relatos que eram apresentados nas seções da *Revista*, considerando que na realidade de muitas delas, este era um dos poucos materiais de informação que estavam disponíveis para uso nas práticas cotidianas.

No jornal *Despertar* (1953) era anunciada a assinatura da *Revista do Ensino* por parte da Diretoria da Instrução Pública, disponibilizando as publicações em todas as bibliotecas das escolas municipais de Caxias do Sul. Tida como uma ferramenta para as atividades cotidianas, era ali que as professoras poderiam encontrar

amplas sugestões para a organização de planos de aula, variadas e instrutivas poesias, biografias, dramatizações, histórias, músicas, fotografias, uma seção de conselhos, além de bela estampa da “Coleção de Quadros Murais⁶⁶”.

Estão de parabéns todos os professores municipais por mais esta iniciativa tomada pelos responsáveis do ensino no interior da comuna, que procuram, por este meio, dar aos mestres a possibilidade de melhorarem o padrão de suas aulas, tornando-as de acordo com a moderna pedagogia, vivas, agradáveis e interessantes (*Despertar*, out. 1953, p. 8).

Se em anos anteriores os conteúdos disponibilizados pelo CPOE ficavam sob a responsabilidade dos técnicos da Diretoria da Instrução Pública, ao adquirir a *Revista do Ensino* como um material complementar para as professoras do município, os direcionamentos, ideais e práticas que eram difundidas por meio deste impresso pedagógico foram reforçados, sendo incorporados como estratégia para o aperfeiçoamento docente.

A sociabilidade da leitura, como nos diz Chartier (2002), evoca não apenas a perspectiva da oralidade, como propõe o autor, mas a do compartilhamento da significação construída do texto. Estes periódicos representavam em seus textos práticas partilhadas entre as docentes, resultando na circulação dos pensamentos e na apropriação. Como nos alerta

⁶⁶ Os Quadros Murais eram ilustrações produzidas com o objetivo de serem utilizadas pelas professoras em sala de aula para auxiliar em diferentes conteúdos. Carl Ernest Zeuner foi um dos ilustradores que colaborou com a produção deste material didático, assunto abordado por Bastos (2019).

Chartier (2002, p. 136) “pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas”; há de se considerar sempre que os usos e as representações gerados não são redutíveis à vontade dos produtores de normas e discursos presente nos textos, mas dependem dos sujeitos que fazem parte daquela cultura, o que nos permite pensar em diferentes formas de apropriação.

Por meio da imprensa pedagógica da época, é possível conhecer a maneira como se pretendia organizar o universo escolar por meio de diretrizes oficiais. Estes impressos eram produzidos pelos órgãos governamentais, e como tal, também projetam a possibilidade de observar os antagonismos entre aquilo que era idealizado e que aparecia impresso em suas páginas e o que realmente era possível dentro das escolas do período.

Em Caxias do Sul, a imprensa pedagógica ainda contava com um jornal mensal de produção própria, o *Despertar*. Produção da Inspeção de Ensino, o periódico iniciou sua distribuição em 1947 e tinha o objetivo de difundir informações aos alunos e às famílias da zona rural do município (Dewes, 2019). Ao contrário dos *Boletins* do CPOE e da *Revista do Ensino*, o jornal *Despertar* não era destinado exclusivamente aos professores, porém, a escola era um meio para que o jornal chegasse até as famílias rurais. Ele era dividido nas seguintes seções: *Atualidades*; *Educação e Ensino*; *Conselhos sobre agricultura*; *Colaboração e boa vontade*; *Higiene*; *Conselhos úteis*; *Receitas domésticas*; *Para você, criança*; *Noticiário* e *Boletim informativo*. Essa setorização nos permite identificar que o periódico atendia as professoras, os alunos e as famílias de agricultores com conteúdo focado para cada grupo de sujeitos.

Segundo o *Relatório Técnico da Inspeção de Ensino*, de 1948, a tiragem mensal do jornal *Despertar* era de 1.700 exemplares, distribuídos gratuitamente pelas escolas do interior. O jornal também contava com a colaboração das escolas na seção *Colaboração e boa vontade*, onde eram publicados os pequenos textos, frases e ilustrações dos alunos das escolas municipais. Na seção de *Educação e Ensino*, o *Despertar* apresentava informações às professoras, e funcionou em seus primeiros anos de publicação como um reforço das circulares que eram enviadas pela Inspeção de Ensino. Na Circular nº 273, de 16 de agosto de 1950, há uma nota sobre o uso do jornal *Despertar* como complemento das orientações das atividades destinadas à Semana da Pátria: “No mensário *Despertar* de setembro acha-se a matéria relativa à aplicação do presente plano. Não se exige remessa de relatório”.

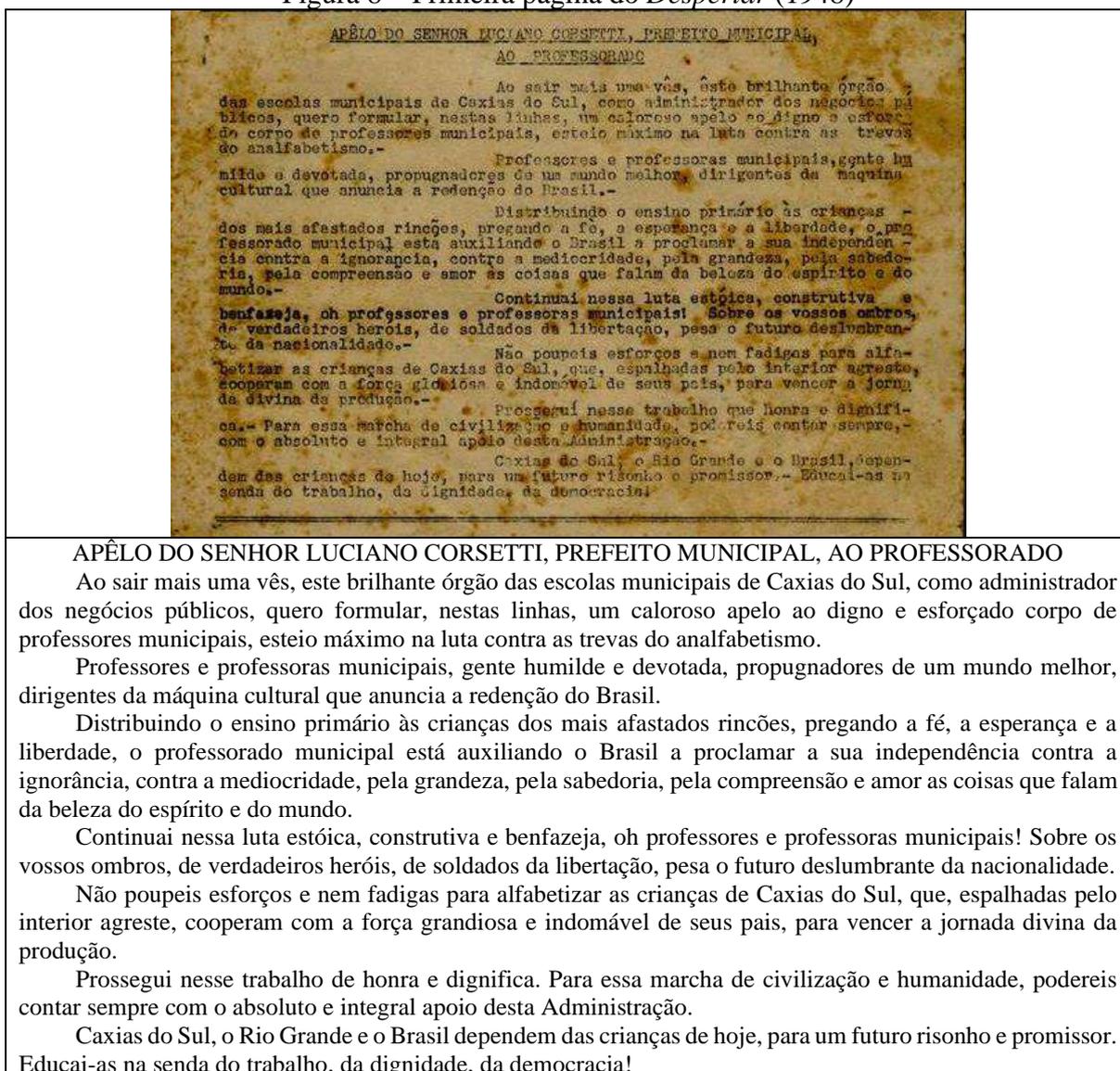
É interessante observar os paralelos entre os conteúdos dos *Boletins* do CPOE e da *Revista do Ensino*, identificando as influências que estes dois periódicos de maior abrangência

tiveram no *Despertar*. Os textos voltados às docentes apresentavam propostas de atividades, orientações sobre o Regimento Interno das escolas municipais, informativos, padrões de condutas e ideias pedagógicas, entre outros, e mesmo que de uma forma menos aprofundada, procuravam discutir os saberes escolares e as disciplinas. A abordagem destes tópicos demonstra a preocupação existente em construir um discurso normativo por meio dos direcionamentos e instruções que chegavam até as professoras do ensino primário.

A formação moral, social e cívica era um dos direcionamentos dos *Boletins* do CPOE (1947), mas também me permito considerar este objetivo para os demais periódicos que abordo aqui na pesquisa: não apenas como orientação técnico-pedagógica, os discursos também orbitavam hábitos, atitudes e comportamentos desejados, desde condutas sociais, valores morais e propostas higiênicas. Por meio dos textos e principalmente das campanhas, os assuntos que eram de interesse dos órgãos governamentais eram apresentados nestes periódicos, mobilizando a escola, e em muitos casos, a própria sociedade, como era o caso das campanhas sanitárias. Para Quadros (2006, p. 251), os discursos promovidos “procuravam constituir professores e estudantes como sujeitos de costumes, atitudes, hábitos e de uma moral cristã”.

Nesse sentido, a religião era um aspecto que pautava estes periódicos, desde a proposta de uma educação salvadora, carregada de sentido divino, até mesmo orações presentes nas seções. Na *Revista do Ensino*, por exemplo, é trazido o texto sobre o “Credo da ‘Jardineira’” (*Revista do Ensino*, agosto, 1942), relacionando diretamente a vocação da professora do Jardim de Infância com os votos religiosos.

Interessante, no caso do jornal *Despertar*, é pensar que estes textos estavam disponíveis para toda a comunidade, sendo que os discursos que eram favorecidos pela edição do material chegavam até as famílias dos alunos, o que também sugere uma determinada curadoria na emergência de abordar determinados temas e não de outros. Na Figura 8, a Inspeção do Ensino organiza um texto de abertura escrito pelo então Prefeito Luciano Corsetti, dirigindo-se às professoras do município, reforçando a importância da sua ação na alfabetização da população caxiense.

Figura 8 – Primeira página do *Despertar* (1948)

Fonte: Jornal *Despertar*, edição de março, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948)

Não por acaso, este foi um direcionamento comum durante os primeiros anos de circulação do *Despertar*, reforçando o papel das professoras no combate ao analfabetismo. Na edição de outubro de 1949, na seção *Educação e Ensino*, é publicado um pequeno texto intitulado “A educação primária”, onde lê-se: “A educação primária é geralmente difundida hoje e países há que quase não conhecem mais analfabetos. Nós mesmos, no Rio Grande do Sul, e no nosso município, temos muitas escolas espalhadas e cogitamos seriamente a extinção do analfabetismo” (*Despertar*, outubro, 1948, p. 2). Seu viés normativo, e até mesmo regulatório, funcionava por aproximar aquilo que está fora do alcance das professoras por meio de exemplos e lições, por meio de narrativas verbais e visuais.

Nos periódicos pedagógicos, o que se via era o verniz de uma modernidade pedagógica sobre a proposta de criar um consenso social que reverberava os interesses do Estado Novo

sobre os valores do nacionalismo e do autoritarismo, sendo a escola uma forma de legitimá-los. No *Despertar*, além dos valores voltados à escola, também se procurava tratar de uma visão positiva do homem do campo – a escola do interior do município desta forma assumia uma frente significativa para a Prefeitura se comunicar com os colonos, com discursos carregados de intencionalidade alinhados aos ideais de Vargas. Os modelos de condutas que se apresentavam por meio dos textos propunham uma perspectiva formativa para estes sujeitos – sejam professores ou não.

Considero importante ainda reforçar que ao utilizar a escola como principal meio de distribuição do *Despertar*, a Diretoria da Instrução Pública se utilizava dos alunos para alcançar as famílias por meio da leitura do periódico, visto que muitos dos moradores do interior não sabiam o português. Neste trecho do jornal *Despertar*, na seção *Colaboração e Boa Vontade*, o depoimento do aluno⁶⁷ ilustra esta questão:

É grande minha alegria por já me sentir habilitado a escrever estas linhas para trazer-vos as expressões de meu agradecimento pela remessa do jornal “Despertar”, o qual, junto com meus pais e irmãos, lemos, à noite, após o jantar. Ao meu papai interessasse a parte referente à agricultura e eu gosto mais da página “Conselhos Úteis”, por eles me guio para conservar minha saúde e trabalhar mais pelo Brasil. (...) (*Despertar*, junho, 1952, p. 4).

A cultura escolar que se instituía por meio da participação, distribuição e leitura do *Despertar* fazia parte também da cultura familiar de muitos alunos das escolas das áreas rurais, possibilitando a reprodução de comportamentos morais, de orientações de higiene, de lições de respeito, de dedicação e de vontade. Além da representação de uma identidade das professoras ou dos estudantes, por meio do *Despertar* também se disseminava uma proposta para os sujeitos que vivenciavam o espaço rural do município, e como nos diz Escolano Benito (2021), os textos foram responsáveis por fixar nos sujeitos representações de condutas que correspondiam aos valores sociais ou a ideologias políticas.

Além de condutas e valores dos sujeitos, os periódicos também foram responsáveis por difundir a representação dos próprios grupos escolares enquanto o “modelo ideal” de escolarização, seja por meio do discurso que enaltecia esta forma de escola, seja por meio do destaque e distinção que eram dados aos sujeitos que deles faziam parte. Nos *Boletins* do CPOE, aos grupos escolares do estado eram dirigidos estudos específicos, como a pesquisa realizada na edição de 1947, “Investigação do nível pedagógico dos alunos dos grupos escolares do estado em relação com suas idades cronológicas”; na *Revista do Ensino*, os materiais compartilhados como sugestões e os textos que eram assinados por professoras em sua maioria

⁶⁷ Esta participação é do aluno Nadir Antônio Antonioli, do 4º ano da E.I. Lobo da Costa.

eram também provenientes dos grupos escolares estaduais. Aos grupos escolares municipais, o *Despertar* também reservava destaque aos textos produzidos pelos alunos e até mesmo pelas diretoras, e à inauguração destas escolas, dando voz aos sujeitos que vivenciavam estes espaços.

Funcionando como ferramentas de orientação pedagógica, estes periódicos pretendiam instrumentalizar as práticas, os discursos científicos, os espaços escolares e as políticas educacionais. É possível contemplar, neste sentido, as possibilidades de entender o *ser* aluno e o *ser* professor por meio do que era publicado em suas páginas: nestes periódicos estão as representações que atingiam os leitores – os professores – por meio do discurso e da narrativa, que objetivavam um determinado uso e apropriação e que influenciavam nas práticas e condutas que estes sujeitos produziam (Chartier, 1991). Não se pode pensar na educação do Rio Grande do Sul, e de Caxias do Sul, sem olhar para a cultura que foi instituída por meio destes periódicos.

2.3 AÇÕES DO MUNICÍPIO PARA A ESCOLARIZAÇÃO

Distribuindo o ensino primário às crianças dos mais afastados rincões, pregando a fé, a esperança e a liberdade, o professorado municipal está auxiliando o Brasil a proclamar a sua independência contra a ignorância, contra a mediocridade, pela grandeza, pela sabedoria, pela compreensão e amor as coisas que falam da beleza do espírito e do mundo. [...]

Caxias do Sul, o Rio Grande do Sul e o Brasil dependem das crianças de hoje, para um futuro risonho e promissor. Educai-as na senda do trabalho, da dignidade e da democracia.

(Luciano Corsetti, prefeito de Caxias do Sul, Despertar de março de 1948, p. 1)

Olhar para o cenário da educação no Rio Grande do Sul entre os anos de 1943 e 1951 é compreender como as diversas ações oriundas de diferentes sujeitos colaboraram para a constituição das culturas escolares. As reformas propostas e seus reflexos na dinâmica escolar gaúcha ficaram visíveis por meio das ações de influência do Estado e da característica técnico-científica que foi atribuída ao ensino a partir de uma série de medidas adotadas pelo governo do estado e aplicadas em nível estadual e municipal.

Acredito ser importante nesta etapa da pesquisa discutir o papel protagonista do município no processo de escolarização e, no que tange o objeto desta tese, abertura ou elevação dos grupos escolares. Para isso, proponho pensarmos a perspectiva do município a partir de um viés pedagógico, como nos diz Magalhães (2019, p. 14):

Ao idearem, planejarem, construírem estruturas e mobilizarem recursos adequados, os municípios assumiam o estatuto e a função pedagógica, com realização plena. O conceito de município pedagógico está associado ao de município como local educativo. É para representar, idear, planejar, organizar e desenvolver o local educativo que se estrutura, convencionam, reifica e renova o município pedagógico. A

iniciativa municipal pesou na adequação territorial, na modernização da rede escolar, na diversidade curricular.

Ao assumir este protagonismo do município, não se excluem as ações feitas pelo governo federal e pelo Estado: as ações do estado se voltaram para constituir uma perspectiva da escola como espaço de formação de um cidadão civilizado, patriótico e nacionalista, colocando o sujeito como um elemento fundamental para o desenvolvimento do país. É inegável que a influência de educadores e pensadores reverberou em propostas de materiais pedagógicos, da efetivação do espaço escolar como um símbolo do progresso e do desenvolvimento da nação e da formalização de órgãos que colaborassem para a orientação e o controle do ensino primário.

As políticas do programa educacional gaúcho, que, a partir da observação dos *Boletins* do CPOE, incluíam desde o jardim de infância até o nível superior, encontravam nos municípios perspectivas muito contrastantes, que precisavam considerar as características de desenvolvimento de cada região do Rio Grande do Sul como um componente do sucesso dos projetos no ensino. Antes de aplicar qualquer programa educacional, era necessário a providência dos prédios escolares e dos professores. A pesquisa de Quadros (2006) evidencia a precariedade da situação das escolas mantidas pelo Estado em 1940, sendo que neste mesmo ano houve uma solicitação do secretário da educação para que as prefeituras se tornassem responsáveis pelo fornecimento dos edifícios escolares estaduais.

Em Caxias do Sul, observa-se que esse movimento aconteceu tanto no sentido de prover o edifício com o aparato de mobiliário, quanto o de fornecer terrenos para a construção dos grupos escolares estaduais. Nos documentos consultados, há o registro do auxílio do governo municipal tanto na construção dos grupos escolares quanto na sua manutenção. Os grupos escolares estaduais de Forqueta, de Vila Seca, Henrique Emílio Meyer e Pena de Morais são alguns dos exemplos onde encontrei vestígios que corroboram para evidenciar esta relação. Apresento aqui um trecho do termo de recebimento do prédio do Grupo Escolar Estadual de Vila Seca, que em 1942 se estabelecia em novo espaço em vista do antigo não possuir características adequadas⁶⁸ (Termo, 1942):

Aos 4 dias do mês de maio de 1942, na presença do Sr. Amandio Luciano Balbinotti, Sub-Prefeito de Vila Sêca, representando o Sr. Dr. Prefeito Municipal; Sr. José Mattana, Diretor de Obras da Municipalidade de Caxias, foi feita a entrega à professora Srta. Julieta Neves, na qualidade de Diretora do Grupo Estadual de Vila Sêca, do prédio mandado construir pela municipalidade, especialmente para o citado grupo.

⁶⁸ Em correspondências anteriores, de 1941, da diretora Julieta Neves, há o registro da inadequação do prédio.

Além de atestar o envolvimento do município na entrega do prédio escolar, o termo de recebimento também relaciona o mobiliário e objetos novos que estavam sendo fornecidos pela prefeitura. Para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), é a partir de 1945 que a rede de ensino municipal se expande também para a área urbana, com a abertura de escolas isoladas, passando a dividir com o estado a educação dessa área do município. Em relação aos grupos escolares municipais, é a partir de 1950 que se inicia o processo de inseri-los nos espaços urbanos periféricos⁶⁹. Nos anos anteriores, a educação municipal se mantinha prioritariamente nas áreas rurais, com as escolas isoladas e os grupos escolares municipais.

Este era o domínio do município, e é neste sentido que ele se fez presente no fortalecimento da rede de escolas, adaptando as propostas de nível federal e estadual para a realidade local. Para Magalhães (2019, p. 11), “a história do município ganha sentido na internalidade e na transversalidade, regional, nacional, intermunicipal”. O município procurava orientar-se pelas normativas que eram direcionadas a partir do governo do Estado, e nas gestões que estiveram à frente do poder municipal entre 1943 e 1951, houve sempre diálogos e colaboração entre prefeitos⁷⁰ e governadores, conduzindo articulações, negociações e processos que culminaram na mobilização da educação e da própria escolarização no município.

Na região, ainda podemos citar o exemplo do município de Farroupilha, objeto da tese de Belusso (2019), e que é tratado pela autora como um município pedagógico, e um dos contextos de pesquisa de Fernandes (2021), que realiza uma investigação sobre os grupos escolares no município de Farroupilha e Garibaldi. Podemos relacionar algumas questões com o próprio município de Caxias do Sul, não apenas pela sua formação e ligação histórica, mas pelas características que a educação e o processo de escolarização foram adquirindo a partir do viés municipal.

Alguns paralelos que podem ser considerados dizem respeito à importância da figura dos prefeitos como agentes em prol de ações educativas, além da importância da Inspeção do Ensino e, posteriormente, da Diretoria da Instrução Pública, como agente ativo e significativo para a comunidade escolar. Não é o meu objetivo nesta tese aprofundar a discussão a respeito do conceito de município pedagógico, mas para compreendermos a importância da escola, e a

⁶⁹ Em 1950, a escola isolada Catulo da Paixão Cearense é elevada a grupo escolar municipal. Situada na Zona Panazzolo, no 1º distrito, área considerada subúrbio naquele período.

⁷⁰ No período do recorte temporal desta pesquisa, estiveram à frente do município os seguintes prefeitos, a partir do Quadro de Governantes de Caxias (AHMJS):

1937 – 1947 – Dante Marcucci – Havia sido prefeito eleito em 1935, sendo que durante o Estado Novo foi nomeado para cargo de prefeito até sua exoneração, em 12 de maio de 1947;

1945 – Eduardo Ruiz Caravantes – prefeito interino nomeado entre novembro de dezembro de 1945;

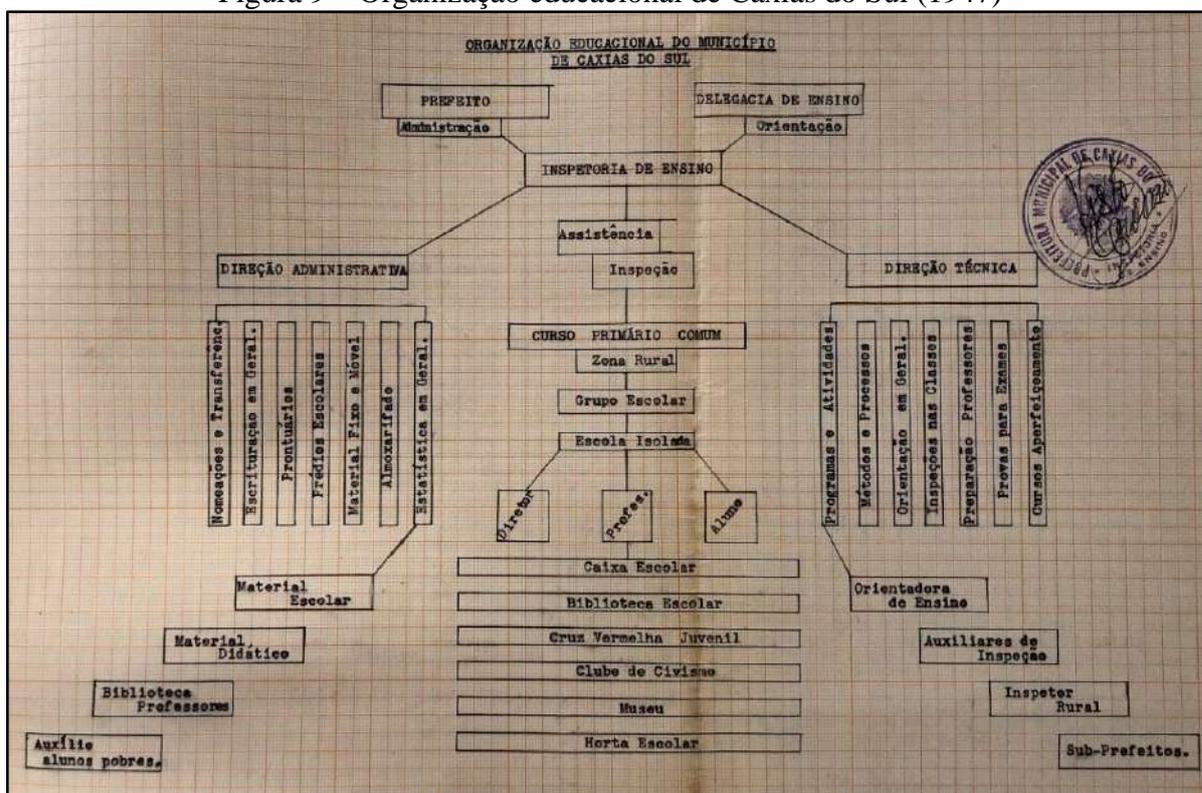
1947 – Demétrio Niederauer – prefeito interino, nomeado de maio a dezembro de 1947;

1948 – 1951 – Luciano Corsetti – prefeito eleito.

constituição de culturas escolares nos grupos escolares municipais, é fundamental que o município seja entendido como um componente significativo para a realidade daquelas comunidades.

No período que abarca esta pesquisa, a organização da educação em Caxias do Sul se deu primeiramente a partir da perspectiva da Inspetoria do Ensino, conforme Figura 9. A Inspetoria do Ensino se dividia a partir de um setor administrativo, o de assistência à inspeção e a direção técnica.

Figura 9 – Organização educacional de Caxias do Sul (1947)



Fonte: Relatório de Movimento Escolar, AHMJSA (1947)

No organograma apresentado a partir do relatório de 29 de dezembro de 1947, observa-se que a carga da direção administrativa ficavam os assuntos relacionados à materialidade e escrituração da escola, a nomeação e transferência de professores, assim como o auxílio aos alunos necessitados. Chamo a atenção para a parte da direção técnica no sentido de pensarmos a maneira como se instituíam o controle e a vigilância nos grupos escolares e nas escolas isoladas, visto que é a partir desta área da Inspetoria de Ensino que se organizam os cargos de Orientadora de Ensino, dos auxiliares de Inspeção, além de sujeitos como o Inspetor Rural e os próprios subprefeitos, que também exerciam tensionamentos na perspectiva da educação municipal.

A maneira como se instituiu a gestão escolar também chama a atenção para o direcionamento “Curso Primário Comum – Zona Rural”, que constitui o cenário da ação maior do município no período. Listadas no organograma estão presentes também as Instituições Complementares da Escola que eram previstas na educação municipal, como a caixa escolar, a biblioteca escolar, a cruz vermelha juvenil, o clube de civismo, o museu escolar e a horta escolar. As instituições escolares, conforme Peres (2016), foram componentes significativos para a proposta educacional da Escola Nova, servindo como um aparato para fortalecer a visão da escola como um espaço de regulação, disciplina e pertencimento. Sua importância repercutia também na comunidade, e considerei importante torná-las uma das categorias de análise desta pesquisa.

Assim, junto ao prefeito, figuravam alguns sujeitos que foram significantes para a educação municipal de Caxias do Sul. Na Fotografia 1, estão reunidas na escadaria da Catedral Diocesana o grupo de professoras municipais, além dos dois professores que também atuavam pelo município no período, além da Orientadora do Ensino e o Inspetor Escolar. Considero importante pontuar que todas as professoras se apresentavam uniformizadas – vestido escuro com a gola e os detalhes nas mangas brancos, padronizando as vestimentas que lhes eram exigidas durante o período de trabalho. Posteriormente, este mesmo uniforme também poderá ser visto em outras fotografias utilizadas na pesquisa.

Na perspectiva de Magalhães (2019, p. 15), “a instituição escolar integrou o desenvolvimento social e político, e a modernidade educativa aproximou a cartografia escolar da cartografia demográfica, administrativa, cultural”, e neste cenário, tanto o Inspetor Escolar, Firmino Bonnett, quanto a Orientadora do Ensino e, posteriormente, Diretora da Instrução Pública, Ester Troian Benvenuti, destacaram-se na proposição de ações voltadas para a alfabetização da população e na memória de professores e alunos. Na Fotografia 1, estes sujeitos estão identificados pelas setas vermelhas, junto aos professores e professoras municipais.

Fotografia 1 – Reunião de professores e professoras do ensino municipal, na escadaria da Catedral Diocesana (1947)



Fonte: fotografia avulsa – Obras do Estado Novo, AHMJSA (1947)

Abordarei algumas nuances da relação das professoras com a orientadora do ensino Ester Troian Benvenuti em capítulo próximo, mas destaco aqui que, como uma figura feminina, a Orientadora do ensino foi muito importante para as professoras do meio rural, fortalecendo a posição do município em prol da educação e da formação dos cidadãos do interior, instituindo uma memória e até mesmo uma identidade local. Nas palavras da professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 95)

(...) quando a Dona Ester começou a ser a diretora então, da instrução pública, primeira inspetora escolar. Daí então ela começou a criar grupos, escolas agrupadas, então eram dois professores, grupo era mais que 3, 4, 5. Então, começou a melhorar. (...) E ela visitava, e ela encorajava as professoras, porque ela também sabia a dificuldade da professora do interior, porque ela foi muito anos professora do interior.

O Inspetor Escolar Firmino Bonnett, como um sujeito pertencente à categoria de controle e de vigilância, atuou de forma mais direta com as professoras municipais até o ano de 1943, sendo que todas as circulares expedidas até este ano levavam a sua assinatura. A partir de 1944, a orientadora Ester Troian Benvenuti assume esta função de comunicação, sendo que todas as circulares até 1951 são expedidas em seu nome. A partir de 1949, porém, ocorre uma mudança na organização do município, e a Inspeção do Ensino é substituída pela Diretoria da

Instrução Pública, sendo Ester a diretora deste órgão, oficializada por meio da Lei nº 86, de 05 de novembro de 1948, e regulamentada apenas em 1951 por meio do Decreto Municipal nº 99 de 20 de dezembro. Já a partir de fevereiro de 1949, as circulares são expedidas em nome da “Diretora da Instrução Pública”.

Os relatórios elaborados pela Inspeção e depois pela Diretoria da Instrução Pública apresentam alguns elementos muito interessantes a serem abordados para pensarmos na perspectiva da educação municipal, mas destaco aqui uma das ações que resultaram em um material muito significativo para esta pesquisa, que foi o “documentário fotográfico”, ou, os álbuns da Diretoria da Instrução Pública: “com o objetivo de documentar o desenvolvimento da educação municipal em seus variados aspectos, foi cuidadosamente observada a documentação fotográfica da vida escolar, sempre que as possibilidades o permitiram” (Relatório, 1951, p.5).

Estas fotografias faziam parte dos relatórios das inspeções feitas nas escolas municipais, fortalecendo a proposta de controle que ganhava mais um aparato: o registro visual. As fotografias instituem uma outra categoria de vigilância do contexto dos grupos escolares municipais, sendo estas consideradas por Escolano Benito (2017) como fotografias rituais, que contemplam cenários, objetos, condutas, práticas, acontecimentos, mas que registram de forma proposital aspectos da vida escolar. Podemos tensionar o que propositalmente foi mantido – ou retirado – destes registros, e considero que estas fotografias funcionaram como elementos de uma vigilância hierárquica, como nos fala Foucault (2014), trocando o sujeito presente por um registro de tempo e espaço, funcionando em consonância com os inspetores de ensino.

A inspeção escolar, como um dos componentes de fiscalização do processo de escolarização no município, era um ponto importante no qual se apoiava a administração escolar. No relatório de 1948, há a lista de 31 E.I. que receberam visitas dos inspetores escolares; já no relatório de 1951, consta que “em obediência ao plano de trabalho para o exercício em curso, foram inspecionadas todas as escolas da comuna, muitas das quais receberam duas ou mais visitas (...)” (Relatório, 1951, p. 4). Essas inspeções ocorriam com o propósito de identificar irregularidades nas escolas, e como forma de coerção às professoras, que poderiam receber advertências que ficariam registradas em suas fichas na Inspeção do Ensino.

Eram observados aspectos materiais das salas de aula, como o cuidado com o espaço, a higiene, ornamentações; outro elemento que era também motivo de fiscalização era as festividades e comemorações; observava-se os tempos de aula – ou, como mencionado na Circular nº 187, de 11 de maio de 1949, “o funcionamento das aulas”. Considero importante

frisar que em mais de um momento a questão do horário de início e conclusão da aula foi pauta de circulares e de recomendações às professoras. Mas, na concepção das inspeções, era o cotidiano que era avaliado; nas palavras da professora Dorotéia (1986, p. 88), o inspetor “olhava os cadernos, viam a parte da higiene, a parte do capricho das crianças, o livro da professora, o livro de atas, o livro de chamadas se não tinha borrões, se estava em dia”.

Existia a premissa da inspeção como forma de qualificação do ensino: para Foucault (2014), essa fiscalização delineada e regulamentada faz parte de forma intrínseca da prática do ensino. Considero, portanto, que os dispositivos de controle destas práticas estão relacionados aos diferentes sujeitos e aparatos de vigilância organizados pela prefeitura com a finalidade de ampliar seu alcance. Adquirindo um aspecto de normatização, estas fiscalizações incorriam em penalidades explícitas e algumas mais sutis, focadas na conduta dos professores, como podemos observar neste excerto: “Para o ano em curso, foi adotado o sistema de constar no termo de inspeção todas as falhas encontradas, a fim de que o professor tome mais responsabilidade e não alegue, como geralmente acontecia, seu desconhecimento” (Relatório, 1951, p. 4).

Nas atas de encerramento do ano letivo, registrava-se quando o corpo docente era apreciado com um voto de louvor da comissão examinadora, sendo avaliado pelo bom desempenho dos alunos – considerando-se não apenas o resultado das avaliações, mas também as exposições de trabalhos manuais desenvolvidas, assim como as atividades de canto, de recital de poesia e de ginástica, que eram comuns no período. Consta na ata de encerramento do G.E.M. Carlos Gomes, de 02 de dezembro de 1943:

Ao início foi cantado o Hino Nacional e, depois de serem revisadas as tarefas e provas dos alunos, pela comissão, foi feita a entrega dos boletins de exames finais aos respectivos alunos, os quais fizeram-se ouvir em várias poesias patrióticas e populares.

Numa das salas, onde funciona esta unidade escolar, achava-se exposta uma bela exposição de trabalhos manuais e álbuns de desenho executados pelos alunos durante o ano letivo. Foram ainda apresentados jogos e uma tabela de educação física.

Ao encerramento, foram cantados: o “Hino à Bandeira” e “Estudante do Brasil”.

A comissão examinadora, satisfeita por tudo o que foi dado observar e pelo resultado verificado, consigna aqui um voto de louvor ao corpo docente deste estabelecimento de ensino, representado na sua diretora Isolde Pedron e professora Égide Teresa Santini.

A solenidade dos exames finais era acentuada pela supervisão da Inspetoria do Ensino, e posteriormente pela Diretoria da Instrução Pública, por meio da comissão examinadora, que acompanhava o encerramento do ano letivo nas escolas, juntamente com a aplicação dos exames finais. A cargo da Inspetoria ficava a elaboração dos exames, o acompanhamento da realização dos exames e a correção junto ao professor da classe (Regimento, 1945). Este

momento, além de sua importância para a vida dos alunos, também era o momento de organização dos dados estatísticos do ano nas escolas municipais: a partir dos resultados dos exames finais, eram organizadas as informações de matrícula, frequência, aprovação, entre outras informações. Na Figura 10, é possível observar o quadro estatístico do ano de 1951, presente no relatório de 17 de dezembro, elaborado pela então Diretoria da Instrução Pública:

Figura 10 – Quadro estatístico do ensino municipal (1951)

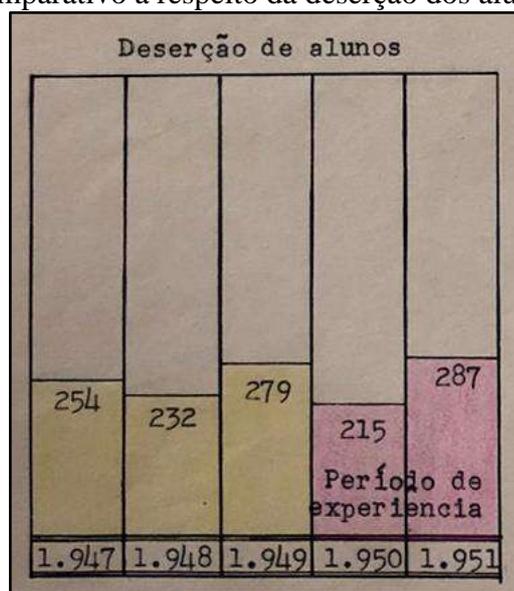
DISTRITOS	MOVIMENTO ESCOLAR			RENDIMENTO ESCOLAR			Percentagem de aprovação		Certificados de conclusão do Curso Primário Municipal . -	Prêmios de frequência distribuídos por ocasião do exame. -	Pessoas que compareceram às solenidades do encerramento escolar. -
	Matricula Geral	Matricula Real	Deserção de alunos	Submetidos a exame	Aprovados	Reprovados	de aprovação				
							Mat. Real	Sub. Exame			
1º - Zona Rural	1.491	1.369	122	1.342	861	481	63%	64%			
2º - São Marcos	536	496	40	465	282	183	56%	61%			
3º - Galópolis	316	289	27	282	189	93	65%	67%			
4º - Ana Rech	275	251	24	246	161	85	64%	65%			
5º - Vila Sêca	227	201	26	191	127	64	63%	66%			
6º - S. Lúcia do Piaí	416	368	48	364	208	156	56%	57%			
Totais	3.261	2.974	287	2.890	1.828	1.062	61%	63%	166	1.080	2.936

Fonte: Quadro estatístico do ensino municipal, AHMJS (1951)

Neste quadro, além do rendimento escolar, gostaria de destacar também algumas informações relacionadas ao movimento escolar, em especial, o número de deserções dos alunos. O problema da frequência de alunos nas escolas do meio rural foi um componente muito significativo durante o período analisado para esta pesquisa, comumente verificado em diferentes documentos analisados.

Diversos foram os fatores que contribuíram para a deserção das crianças, assim como foram diversas as ações do município para tentar amenizar esta questão. Uma das mais significativas foi a troca do período letivo, em caráter experimental no ano de 1951, para que as aulas tivessem início no primeiro dia útil de fevereiro e finalizassem em 15 de novembro, contando com o período de férias de inverno entre 1º e 15 de junho (Circular, maio, 1950). No Artº. 2 do Regimento Interno para as Escolas Primárias Municipais (1945), definia-se o início do ano letivo no primeiro dia útil do mês de março, encerrando-se em 15 de dezembro. Na Figura 11, do Relatório de 1951, é possível observar que pouca foi a influência na deserção dos alunos, acentuando-se, inclusive, no ano de 1951:

Figura 11 – Comparativo a respeito da deserção dos alunos (1947-1951)



Fonte: Relatório de Estatística escolar, AHMJSA (1951)

Esta modificação foi uma tentativa de minimizar as ausências nas escolas rurais, porém, segundo o Relatório (1951, p. 9), não foram percebidas melhoras significativas:

- a) a deserção escolar continuou sensível, como poderá verificar nos gráficos da Diretoria da Instrução;
- b) a ausência dos alunos acentuou-se no mês de fevereiro, tendo como causa principal a colheita da uva;
- c) a baixa frequência ao término do ano escolar é comum em todos os estabelecimentos de ensino, pois, os alunos não promovíveis costumam afastar-se antes da realização dos exames;
- d) a compreensão dos pais é importantíssima na solução da frequência escolar, nessas ocasiões. Faz-se mister, portanto, intensa campanha junto às famílias dos alunos, com o fim de incentivar-lhes a frequência em qualquer época do ano;
- e) que interrogados os pais sobre esta medida manifestaram-se, em sua maioria, pelo período de 1º de março a 15 de dezembro, alegando que a época da colheita do trigo – motivo mais importante invocado para a alteração do período – está sujeita anualmente aos mais variados fatores;
- f) que do ponto de vista dos interesses do ensino há conveniência em restaurar a antiga duração do período letivo, fazendo-o coincidir com o das demais escolas do Estado e do País.

A partir do relatório, destaco alguns pontos para compormos o cenário da educação municipal: o primeiro deles é relativo à própria troca do período, atendendo uma demanda local, a época da colheita do trigo. As crianças, introduzidas no trabalho do campo junto com suas famílias, tinham na época das colheitas – a do trigo e da uva, mencionadas no relatório – uma ocupação de seu tempo extraescolar que extrapolava a proposta formativa, mas se incluía na ideia do homem do campo.

Na perspectiva de Escolano Benito (2021), os tempos escolares não eram apenas elementos burocráticos que fixavam uma ordem a alunos e professores, mas diziam respeito a

toda sociedade, afetando as famílias em suas tarefas laborais e sua organização. Na proposta do período, inverteu-se esta proposição: o tempo da escola foi adaptado às demandas laborais das famílias, na tentativa de ajustar o cotidiano da escola com o cotidiano da plantação. Nas palavras da professora Dorotéia (1986, p. 97), essa mudança de horário procurava atender as famílias, “para que os filhos não faltassem, porque os pais não gostavam. E então, ajudavam em casa. Porque, quem não trabalhava levava comida na roça”, sendo que as principais atividades eram “a colheita do trigo, e o verderame⁷¹ nas parreiras. E a colheita do trigo. E o trigo não podia, se hoje tá maduro, se amanhã vinha uma chuva, caia tudo. Então eles tinham que colher”.

Luchese (2015, p. 271) fala de forma muito poética que “o tempo da natureza prevalecia para muito além do tempo do relógio entre as comunidades de imigrantes que se estabeleceram na RCI⁷²”, e, para além do início da colonização, os tempos do plantio e da colheita se mantiveram, entrecruzando os tempos da escola com os tempos de vida. Nesse sentido, o tempo escolar se faz diverso ao mesmo tempo que plural, situando-se como uma construção pedagógica e cultural, ao passo que se constitui tanto individualmente nos sujeitos quanto institucionalmente nas escolas (Viñao Frago, 1996). Ademais, também podemos pensar nestes tempos escolares permeados pelos tempos sociais, ao passo que há influências, convergências e divergências entre um e outro.

E, claro, estes tempos influenciavam na visão de mundo dos alunos e seus discursos, como sugere este trecho de um texto enviado por um aluno do 4º ano ao jornal *Despertar* de junho de 1948: “Nós colonos temos que cultivar o nosso terreno para produzir as plantações bem boas e virem bem viçosas. Já estamos no mês de maio na colheita do milho e na hora da plantação do trigo (...)”. As crianças aprendiam a vivenciar estes diferentes tempos junto ao tempo de escola: o tempo econômico-produtivo, o tempo climatológico, o tempo religioso, o tempo político, o tempo médico higiênico (Viñao Frago, 1996). Assim, as colheitas regiam os tempos das famílias, que influenciavam os tempos da escola.

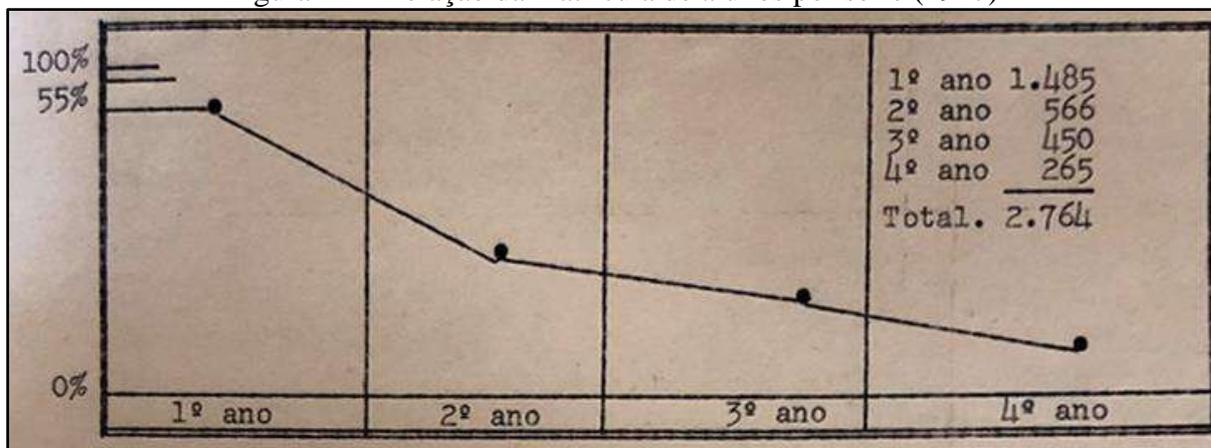
Ao mesmo tempo que os pais entendiam a importância dos estudos, às vezes as atividades nas plantações se tornavam mais importantes, obrigando as crianças a abandonar a escola antes do 4º ano: “Muitos poucos desistiam. Só mesmo se os pais precisavam, quando estavam no 3º livro eles ficavam em casa” (Corte, 1986, p. 127). Os dados organizados nos relatórios da Inspetoria de Ensino apontam alguns outros elementos a esta afirmação da

⁷¹ Verderame é um fungicida à base de enxofre e cal aplicado nos parreirais.

⁷² Região Colonial Italiana.

professora Dorotéia, como neste gráfico que traz a matrícula geral dos alunos das escolas municipais (Figura 12):

Figura 12 – Relação da matrícula de alunos por série (1947)



Fonte: Relatório da Inspeção de Ensino, AHMISA (1948)

No 4º ano, a matrícula dos alunos realmente foi significativamente menor que as do 1º ano; porém, há um decréscimo já a partir do 2º ano, sendo que mais da metade dos alunos não continuava seus estudos. Segundo as estatísticas apresentadas no jornal *Despertar*, de fevereiro de 1951, no ano anterior, a porcentagem geral de aprovação nas escolas municipais era de 56%, sendo que as porcentagens de aprovação segundo as séries cursadas pelos alunos estão organizadas na Tabela 10:

Tabela 10 – Taxa de aprovação por série (1950)

Ano	1º	2º	3º	4º
Porcentagem de aprovação	48%	70%	63%	35%

Fonte: elaborado pela autora a partir do Jornal *Despertar* de 1951 (2022)

O 1º e o 4º anos se mostram como pontos sensíveis: no primeiro ano, menos da metade dos alunos eram aprovados, o que possivelmente impactava nas matrículas dos alunos para o próximo ano, cujo número cai significativamente; já no 4º ano, a taxa de aprovação é considerada a mais baixa – e neste ponto, a taxa de reprovações pode estar relacionada com outro aspecto apresentado pelo jornal, a frequência: no ano de 1950, 215 alunos haviam abandonado a escola, e haviam sido distribuídos 603 prêmios de frequência. Os prêmios eram concedidos aos alunos no encerramento do ano letivo, sendo entregues pela Comissão Examinadora, juntamente com a orientadora do ensino. Instituiu-se a partir do Regimento Interno para as Escolas Primárias Municipais, a partir do Artº. 15, que todas as escolas terão um “prêmio de frequência, que será distribuído por ocasião do encerramento do ano letivo ao aluno que alcançar maior número de comparecimentos”.

Nas atas analisadas de 1943 e 1944, não há registro da premiação, que começa a se configurar a partir das atas de 1946. Na ata de encerramento do ano letivo do G.E.M. José Bonifácio, de 11 de dezembro de 1947, fica o registro: “Nessa ocasião os alunos Alexandre Pelin e Henrique Toigo receberam os prêmios de frequência oferecidos pela Inspeção Escolar, sendo muito felicitados”; já no G.E.M. Carlos Gomes, de 01 de dezembro de 1948, fica registrado: “Mereceram prêmios de frequência os alunos Raul Giordani, Lourdes Pellini e Ivane Bertagna, visto terem comparecido todos os dias às aulas”. Como os encerramentos aconteciam com a presença dos familiares e da própria comunidade, a distribuição dos prêmios servia como uma propaganda da boa conduta e um incentivo à assiduidade.

Um elemento interessante que consta no Livro de Correspondências do G.E.M. José Bonifácio, de junho de 1945, é a menção à fundação da “Corrida da Frequência”, identificada pela diretora do grupo como uma instituição escolar. Não encontrei menção a esta instituição em mais nenhum outro documento analisado, porém, nas atas de encerramento do ano letivo do grupo era comum os alunos que recebiam os prêmios pela frequência escolar figurarem em destaque.

A partir dos vestígios, é possível inferir que nos primeiros anos da abertura dos grupos, de 1943 a 1944, havia por parte da Inspeção do Ensino a solicitação de frequência, dirigida aos pais e familiares nos encerramentos do ano letivo. A partir de 1945, com o *Regimento Interno para as Escolas Municipais*, se instituiu os prêmios de frequência como uma maneira de estimular os alunos. Eram consideradas iniciativas escolares para manter a boa frequência dos alunos: “gráficos de frequência, aproveitamento das festas escolares para propaganda de boa frequência, competição entre alunos, inscrições em quadros de honras” (Despertar, outubro, 1947, p. 4).

Torna-se pertinente observar, também, que era considerada a relação entre o recebimento deste prêmio, o desempenho acadêmico e o desempenho docente: “a assiduidade, a delicadeza e o devotamento do mestre são fatores essenciais da eficiência educativa da escola e da boa frequência” (Despertar, outubro, 1947, p. 3). O município se assegurava de cobrar dos professores e das famílias formas de auxiliar a manter as crianças em sala de aula, mas sem nenhuma penalidade aos responsáveis prevista para a infrequência. O Artº. 23 do Regimento Interno para as Escolas Municipais (1945) já previa: “Sendo o aluno obrigado a se afastar da escola que vem frequentando, cabe aos pais o dever e comunica-lo à direção”.

Segundo o jornal *Despertar*, de outubro de 1947, os principais motivos para que as crianças não frequentassem a escola eram doenças, distância da escola, trabalho da criança, a incapacidade educativa dos pais, a incapacidade educativa da escola e alunos gazeadores;

finaliza: “a maioria das causas da frequência irregular, como se vê, não depende da influência da escola. Dependem de causas sobre as quais a professora não pode influir” (Despertar, outubro, 1947, p. 3). Como sugestões propostas, estavam desde a cooperação da família, iniciativas da escola para estimular a frequência (como quadros de honra à frequência e premiações, até atividades pedagógicas diversas), a assistência a alunos mais pobres e a punição aos alunos faltosos. É interessante observar que, no *Regimento Interno para as Escolas Municipais*, de 1945, estão previstas as faltas justificadas dos alunos motivadas por enfermidade tanto do aluno como de alguém da família, por variações climáticas como chuvas torrenciais ou frio intenso.

O inverno e a distância até as escolas foram fatores que influenciaram na frequência dos alunos: nas palavras da professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 92), “a prefeitura então fazia questão que a criança caminhasse menos. Que naquele tempo depois, eu acho que 42, 43, então eles criavam uma escola de três em três quilômetros”. A expansão da rede de escolas municipais nas áreas rurais tentava minimizar a distância percorrida pelas crianças.

Sobre o frio, a professora Dorotéia comenta (1986, p. 59):

Quando era muito frio que nós tínhamos tamancos às vezes, e às vezes nem. Eu acendia um fogo lá fora e até que viesse o sol forte então lá ensinava rezar, pouco de civismo, cantar, e tomava a tabuada até que esquentava a escola para poder terminar a manhã. [Acendia o fogo] fora, nos cantos da escola, aonde não batia o vento, [porque] não dava pra aguentar, porque a escola tinha frestas.

A Inspeção do Ensino procurou formas de tentar minimizar também o impacto do frio no cotidiano escolar das crianças, inclusive alterando o período das aulas para a parte da tarde entre julho e outubro: das 13 horas às 17 horas (Circular nº 12, 1943). No *Regimento Interno para as Escolas Primárias Municipais* (1945), se previa um horário diferente no período de inverno: “no verão: das 8 às 12 horas; no inverno: das 8:30 às 12:30 horas”. Estas eram mudanças práticas que procuravam assegurar a assiduidade das crianças no ensino primário.

De acordo com o *Regimento Interno para as Escolas Municipais* (1945), os alunos que tivessem mais de 30 faltas consecutivas ou 60 intercaladas tinham suas matrículas canceladas; porém, esta regra não se aplicava aos alunos de 1º e 2º ano, que tinham garantidas suas matrículas mesmo que o número de faltas ultrapassasse o limite estabelecido pelo regimento. Estes vestígios também permitem analisar os dados sobre a matrícula e frequência escolar a partir de um outro viés: os números maiores de alunos nos dois primeiros anos também se dava a partir da própria ação da prefeitura, no sentido de incentivar a permanência das matrículas mesmo que de fato não houvesse a frequência.

A partir dos dados da estatística do movimento escolar dos grupos escolares no ano de 1945⁷³ (Tabela 11), podemos observar a variação entre os alunos matriculados e a frequência escolar em cada mês – infelizmente, neste caso os dados não especificavam em quais séries os alunos estavam matriculados.

Tabela 11 – Estatística Educacional dos Grupos Escolares Municipais (1945⁷⁴)

Matrícula / Frequência	Mar		Abr		Mai		Jun		Jul		Ago		Set		Out		Nov	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
José Bonifácio	60	29	59	47	58	48	58	45	57	46	57	44	57	46	57	44	57	37
Olavo Bilac	43	30	47	36	49	38	50	37	50	34	50	34	50	29	49	30	48	37
Carlos Gomes	60	46	66	53	65	54	64	47	68	47	69	48	69	45	67	52	65	44
Santos Dumont	73	49	79	64	79	65	76	56	75	54	73	56	72	53	72	50	72	59
Getúlio Vargas	82	67	91	77	93	71	96	57	95	55	96	65	91	63	88	58	85	55
Marechal Deodoro	75	52	80	66	80	65	82	68	83	65	83	66	83	60	83	68	83	64

Fonte: Livros de registro de estatística educacional das aulas municipais, AHMJSA (1945)

Mesmo considerando que os dados analisados são relativos apenas ao ano de 1945, ainda assim podemos perceber que havia uma grande oscilação na frequência escolar durante todo o período letivo, com uma média de 73,3% de frequência nestes grupos. Março, corroborando com os demais documentos, foi o mês de menor frequência, constando com 68,03% – no G.E.M. José Bonifácio, por exemplo, a média foi de 48,3% de alunos frequentando as aulas. A média também tem uma queda nos meses de julho e novembro, mas o que chamou a atenção foi a queda da frequência no mês de setembro: 69,8%

Não encontrei nas circulares e demais documentos que analisei na pesquisa uma explicação para esta queda – os meses de julho (em função do inverno rigoroso) e de novembro (em função das desistências dos alunos que não teriam chance de aprovação) possuem um fator plausível para a redução da frequência escolar; mas, e setembro?

Era em setembro que se concentrava a maior comemoração cívica neste período, a Semana da Pátria, sendo grande a preocupação das autoridades com a frequência dos alunos nas atividades propostas e nos desfiles organizados pelo município, além da participação efetiva da própria comunidade. Na Circular nº 14 de 10 de agosto de 1943, segue o apelo do Inspetor Escolar, Firmino Bonnett:

Chamamos vossa atenção para o plano em apreço e concitamo-vos a empregardes todos os esforços possíveis para seu integral cumprimento, tendo sempre como principal objetivo despertar nas crianças o amor a Pátria.

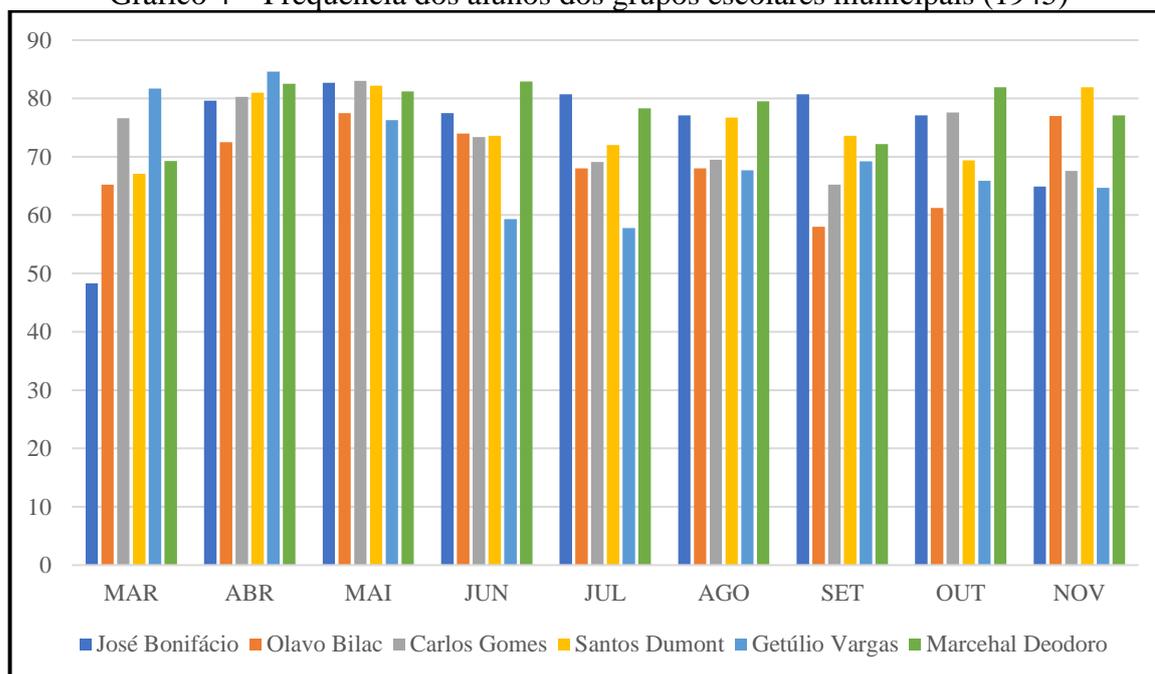
⁷³ O Livro de Registro de Estatística Educacional das Aulas Municipais preservado é de 1945, por isso limitei a análise neste ano.

⁷⁴ Em 1945, o G.E.M. General Osório não estava mais em funcionamento.

Para as comemorações do dia 4, deveis convidar as famílias dos alunos e outras pessoas gradas da localidade, empenhando-vos pelo comparecimento do maior número possível, afim de dar maior brilhantismo aquelas festividades.

Não localizei as atas do mês de setembro dos anos anteriores e posteriores para fins de comparação, sendo difícil dizer se foi um caso isolado ou se esta variação de frequência escolar era uma constante também no mês de setembro. Para fins de uma melhor visualização desta variação, organizei no Gráfico 4 a oscilação da frequência escolar de 1945:

Gráfico 4 – Frequência dos alunos dos grupos escolares municipais (1945)



Fonte: elaborado pela autora a partir dos Livros de registro de estatística educacional das aulas municipais, AHMISA (1945)

A frequência era muito oscilante durante o ano letivo, e em vista da dificuldade em relação à assiduidade dos alunos, era comum aparecer no *Despertar* solicitações voltadas aos pais, no intuito de fortalecer o cuidado com a frequência no ensino primário. Na edição de outubro de 1949, foi redigido o seguinte texto (*Despertar*, outubro, 1949, p. 2):

Os pais tem o pátrio poder sobre a criança, mas a criança de hoje pertencerá a nação amanhã, como homem feito. Como a pátria exige da mãe o sangue do seu filho, do pai o tributo do seu trabalho, assim também exige dos pais a criação de futuros cidadãos aptos, honestos, fortes e sadios. De um lado os pais reclamam tê-las como direito sagrado – elas têm razão. Mas de outro lado o governo reclama a frequência obrigatória.

Mas não apenas de apelos se fazia a conversa com os pais sobre a obrigatoriedade escolar: as professoras eram instruídas a visitar as famílias para entender a situação dos alunos,

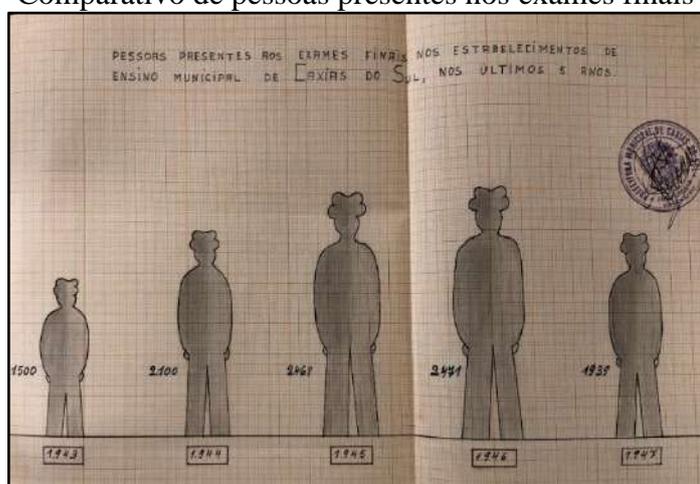
e, dentro do possível, convencer os pais a continuar obrigando os filhos a frequentarem as aulas: “as professoras devem procurá-los, fazendo-lhes sentir, maneiramente, a necessidade de frequentarem as aulas, adiantando-lhes, caso de serem muito pobres, que a municipalidade fornece-lhes-á o material escolar” (Circular, abril, 1946). Na perspectiva de Escolano Benito (2021), ajustar-se aos ritmos escolares é uma conduta que legitima o caráter civilizatório da escolarização, respeitando o tempo da escola e os horários de entrada e saída.

Os discursos a respeito da assiduidade também eram formas importantes de declarar para as famílias a importância da escola para o desenvolvimento dos cidadãos e, conseqüentemente, do próprio município. Não foram poucas as matérias publicadas nos jornais que tinham como objetivo demonstrar os números da Instrução Pública. Mais do que uma vitrine das ações do governo, entendo que essa também era uma forma de “convencimento” das famílias para incentivar que as crianças continuassem frequentando as escolas.

Em uma matéria do jornal *A Época*, de outubro de 1945, o Prefeito Dante Marcucci exaltava a cooperação das famílias para a educação municipal: “As relações entre a escola e as famílias são confortadoras. Os presentes dados colhidos na Inspeção de Ensino provam o crescente interesse que a população rural dispensa ao ensino e educação de seus filhos”. Esta era uma forma de tentar valorizar os esforços sem coagir as famílias.

E este interesse se registrava, principalmente, pelo comparecimento das famílias nas festividades escolares, em especial as de encerramento do ano letivo. Segundo o relatório elaborado pela Inspeção do Ensino (1947), comparando o número de pessoas presentes entre os anos de 1943 a 1947, teriam comparecido 2.100 pessoas no ano de 1944, um crescimento em comparação ao ano anterior. Na Figura 13, podemos observar que houve um crescimento de comparecimento de famílias entre o ano de 1943 a 1946, decrescendo em 1947.

Figura 13 – Comparativo de pessoas presentes nos exames finais (1943-1947)



Fonte: Relatório de movimento escolar, AHMJS (1948)

O envolvimento das famílias nas festas de encerramento de ano letivo é inegável, mas não era o suficiente para manter a frequência dos alunos ou evitar a evasão escolar. Segundo os estudos de Faggion e Luchese (2012), o fator econômico era um dos principais para a evasão escolar, sendo que os alunos precisavam abandonar a escola para ajudar a família com o trabalho no campo. Afirmção esta também corroborada por Romanelli (1986), que elenca fatores de ordem econômica como componentes agravantes da evasão escolar. Observando os livros de matrículas dos grupos escolares, foi possível identificar que em sua grande maioria os alunos eram filhos de agricultores, sendo que muitos destes pais se declaravam analfabetos.

Nesse sentido, o próprio cenário rural ajudava a perpetuar a desistência da escola, exigindo dos órgãos competentes e das professoras uma ação direta com as famílias. Nas palavras da professora Dorotéia (1986, p. 73), “[a prefeitura queria] que a gente reunisse os pais, conversassem, trocar ideias, para ver o que eles achavam da escola, se estavam contentes, se tinham alguma crítica pra fazer. A gente reunia”. Portanto, os índices de frequência escolar foram cobrados das famílias por parte das autoridades, sendo considerados essenciais para o bom êxito do ensino.

Tomada a frequência como fator significativo para se pensar a alfabetização, garantir os sujeitos nas escolas era também uma forma de assegurar a aprendizagem. O tempo escolar – o calendário e o horário – tornam-se elementos reguladores, exigindo dos sujeitos práticas e condutas específicas, no sentido de garantir a eficácia dos processos escolares (Viñao Frago, 1996). Para além do processo educativo, também podemos pensar que manter o aluno na escola era importante para a difusão dos valores que se pretendia insuflar na comunidade, como a obediência, a disciplina, o civismo, a moral e os conceitos de pátria e nação.

Para que fosse possível fazer este monitoramento estatístico dos alunos, as professoras deveriam enviar à Inspeção de Ensino os formulários de movimento escolar, sendo passíveis de punições, como a suspensão do pagamento dos vencimentos, caso a determinação não fosse cumprida (Despertar, novembro, 1949). A professora Dorotéia recorda (1986, p. 86): “nós tínhamos que fazer um mapa estatístico de todos os meses, qual a frequência, a porcentagem. Tudo direitinho”. À Inspeção de Ensino cabiam as atividades de levantamento estatístico mensal, revisão dos boletins enviados pelas professoras, produção dos gráficos de frequência, a elaboração do movimento escolar e o estudo das causas da baixa frequência (Relatório Inspeção de Ensino, 1948).

O número de matrículas impactava diretamente o funcionamento das escolas isoladas, mas, principalmente nos grupos escolares, que precisavam manter um número de 50 alunos ou mais para se manterem como grupos. Na ata de encerramento do ano letivo do G.E.M. Carlos

Gomes, de 04 de dezembro de 1944, fica o registro de um pedido da orientadora do ensino Ester Troian Benvenuti à comunidade do grupo escolar: “Solicitou, ainda, a cooperação dos presentes no sentido de que para o ano vindouro seja aumentada a matrícula desta unidade escolar, mantendo-a assim, o governo do município, na categoria a que pertence, advindo, naturalmente, inúmeras vantagens para o ensino”. Esta mesma situação ocorria em outro grupo, o G.E.M. José Bonifácio, cuja ata de 07 de dezembro de 1944, onde Ester Troian Benvenuti solicitava “a cooperação dos presentes no sentido de que para o ano vindouro seja aumentada a matrícula desta unidade (...)”.

Tanto na redação destas atas como no próprio discurso do período, observa-se que estava sendo realizada uma ação em todos os grupos escolares municipais no sentido de incentivar uma maior matrícula de alunos. Isso se justifica dado os números apresentados nos Boletins mensais, sendo que na Tabela 12 são apresentados os números de 1943. Como em cada mês há uma variação de alunos, optei por selecionar os meses com o registro de maior matrícula para pensarmos no melhor dos cenários em cada uma das instituições e como existia a variação de matrículas entre os grupos escolares municipais no decorrer do ano letivo.

Tabela 12 – Total de alunos matriculados em cada série nos grupos escolares municipais (1943)

Grupo Escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	Mês de referência
José Bonifácio	35	8	12	6	61	Maio
Olavo Bilac	34	17	21	-	72	Dezembro
Santos Dumont	44	18	5	-	67	Abril
Carlos Gomes	35	19	3	4	55	Novembro
General Osório	52	6	11	7	76	Novembro
Getúlio Vargas	72	32	20	-	124	Novembro
Marechal Deodoro	37	16	7	4	64	Março

Fonte: Boletim mensal do Ensino Municipal, AHMISA (1943)

Dos grupos escolares, apenas o G.E.M. Getúlio Vargas, de São Marcos, tinha uma matrícula superior a 100 alunos, e o que chama a atenção é que destes, na época de sua inauguração, nenhum cursava o 4º ano – realidade também de outros dois grupos. Mais uma vez, aqui nos boletins mensais conseguimos observar a quantidade de alunos decrescendo em relação ao período de escolarização, reforçando a problemática em relação à continuidade dos estudos. Em 03 de dezembro de 1947, na ata de encerramento do G.E.M. Carlos Gomes, os pedidos da orientadora do ensino eram no sentido de que os alunos continuassem seus estudos.

Já por parte da prefeitura, o incentivo vinha por meio da abertura de mais escolas, da manutenção das existentes, na aparelhagem das escolas, no aumento do salário dos professores e na contratação de mais professores. Nesse sentido, há uma divergência em relação às políticas

de ingresso de professoras estabelecidas pelo governo estadual, visto que na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, em sua maioria, as professoras eram contratadas pela necessidade de preencher vagas nas áreas rurais, sendo estas professoras muitas vezes alunas que ali terminavam o curso, filhas dos agricultores da localidade, admitidas por meio de exame de suficiência (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998).

As professoras mais bem preparadas, em geral com o ensino secundário, eram destacadas para o ensino nas escolas estaduais. Nesse sentido, havia uma diferenciação entre todo o aparato estadual e municipal, seja em relação ao espaço, seja em relação aos professores. Para Escolano Benito (2017, p. 133), “o trabalho cotidiano do mestre não se pareceria nem com o do cientista, nem com o do artista, mas com o do trabalhador que recontextualiza práticas e saberes que outros definiram”, e as diferenças entre professores municipais e estaduais se mostram como um componente da escolarização de Caxias do Sul no período desta pesquisa.

Estas nuances que se formavam na rede de ensino municipal estabeleciam culturas escolares próprias, relações que se instituíam entre as dimensões da cultura escolar e que servem como um arcabouço para entender o processo de escolarização municipal e a importância dos grupos escolares municipais nesse contexto. Compreendo, portanto, que o conjunto de ações que se estabeleciam na educação municipal era influenciado pela gestão estadual, e que os desdobramentos políticos do período influenciaram, direta ou indiretamente, na composição da rede de ensino municipal.

3. DE ESCOLAS ISOLADAS
A GRUPOS ESCOLARES

A ESCOLARIZAÇÃO EM
CAXIAS DO SUL



O INEXCEDIVEL INTERESSE DO PODER PUBLICO
EM FAVOR DO MAGNO PROBLEMA

Contamos, como sempre, com a boa vontade do professorado para o rigoroso cumprimento das ordens aqui emanadas.-

Termo de Abertura

Ao soar a hora do recreio, tudo se transforma. Nos dispersamos sorrindo, pelo pátio, alegres como um bando de andorinhas.

Cita de encerramento do ano letivo do Grupo Escolar "Carlos Gomes."

*Saudações cordiais
Eris Conti
Diretora*

3. DE ESCOLAS ISOLADAS A GRUPOS ESCOLARES: A ESCOLARIZAÇÃO EM CAXIAS DO SUL

*Las múltiples dimensiones del proceso constituyen una realidad variable y cambiante. Aunque permanecen, a veces por siglos, ciertas constantes en el nivel más profundo de las estructuras de la institución, se transforman con el tiempo los contenidos transmitidos y los significados específicos que adquieren éstos en diferentes contextos históricos⁷⁵.
(Elsie Rockwell, 1997, p. 54)*

O processo de escolarização em Caxias do Sul foi se constituindo a partir da chegada dos primeiros imigrantes ao território que compõe o município no período estudado. Esta realidade variável e mutável que constitui as transformações da experiência escolar à qual Rockwell (1997) se refere no trecho escolhido para a abertura deste capítulo também pode ser extrapolada para a realidade local que pesquiso.

Este era um contexto de educação elementar que era ministrada em escolas isoladas, com a forte participação da comunidade na qual a escola estava inserida. O crescimento do município, a evolução da industrialização e da economia são processos que contribuíram também para o contexto da escolarização: as escolas rurais e as escolas urbanas vão ganhando características próprias conforme os limites do próprio município acerca destas áreas vão se tornando mais claros. Para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 65), “em Caxias do Sul acontece o desenvolvimento da ideologia do meio urbano sobre o rural, antes que em muitas metrópoles do país”.

Nesse sentido, a configuração territorial da sede e dos distritos fomentava a escolarização em um modelo que partia do centro do município, da sede, para as demais localidades, sendo majoritariamente composto pelas escolas isoladas. A partir da década de 1930, há registro do surgimento dos primeiros grupos escolares, que funcionavam com a reunião de escolas isoladas nas regiões urbanas.

Segundo o jornal *O Momento* (1934), em 1933, na área urbana do município, o ensino era ministrado nas seguintes instituições: Escola Complementar Duque de Caxias, Colégio Elementar José Bonifácio, Ginásio Municipal N.S. do Carmo e Colégio São José, pertencentes às congregações religiosas, Grupo Escolar Júlio de Castilhos, Grupo Escolar Pena de Morais, 8 Escolas Isoladas Estaduais, 7 Escolas Isoladas Municipais, 1 Aula Federal, Escola Regimental e a Escola do Orfanato Sta. Teresinha. Já a área rural, englobando também os distritos, contava

⁷⁵ Tradução da autora.: “As múltiplas dimensões do processo constituem uma realidade variável e mutável. Embora certas constantes permaneçam, às vezes por séculos, no nível mais profundo das estruturas da instituição, os conteúdos transmitidos e os significados específicos que adquirem em diferentes contextos históricos se transformam ao longo do tempo”.

com o Grupo Escolar de Nova Vicenza⁷⁶, que no período ainda era um distrito de Caxias do Sul, 72 Escolas Isoladas Municipais, 22 Escolas Isoladas subvencionadas pelo Estado, 4 Escolas Isoladas Estaduais e 5 Colégios Particulares, sendo 3 deles subvencionados pelo município. A partir destas instituições, seguia-se o seguinte cenário escolar (Tabela 13):

Tabela 13 – Cenário da educação em Caxias do Sul (1933)

Estabelecimentos	Matrícula	Frequência	Professores	Professoras
125	7.139	5.612	39	153

Fonte: elaborado pela autora a partir do Jornal *O Momento* de 1934, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (2022)

O primeiro vestígio que encontrei da abertura de um grupo escolar, em Caxias do Sul, foi do G.E.M. Dr. Júlio de Castilhos, inaugurado em 1º de maio de 1933, no bairro Guarani. Segundo noticiado no jornal *O Momento*, o grupo escolar foi constituído da fusão de três aulas isoladas que funcionavam na região, cuja diretora escolhida foi a professora Ida Zanelato. O grupo escolar funcionava em um prédio alugado pela prefeitura, sendo que no Relatório da Receita Orçamentária de 1934, fica registrado o gasto com o aluguel do prédio no qual o grupo está instalado, de 1:800\$000.

Em 1934, o então Prefeito Miguel Muratore encaminhava ao Diretor Geral da Instrução Pública de Porto Alegre uma correspondência oficial, solicitando a criação de um grupo escolar no bairro São Pelegrino, proposta da fusão de quatro aulas isoladas que funcionavam na região, e cuja responsabilidade de locação de edifício e aquisição de mobiliário ficaria a cargo do município. Em 18 de setembro de 1935, por meio do Ato nº 206, é inaugurado o Grupo Escolar Municipal Coronel José Pena de Moraes. Neste Ato, justifica-se a abertura do grupo escolar da seguinte forma:

Considerando que a reunião de aulas isoladas em grupo escolar traz maior eficiência ao ensino, pela facilidade de melhor distribuição dos alunos em classes, e melhor aproveitamento do trabalho dos professores;

Considerando que na zona oeste da cidade existem varias escolas, entre elas, estaduais, subvencionadas e municipais, que são frequentadas por crianças que poderão facilmente convergir para um único ponto, mas não poderão se dirigir ao Colegio Elemental, que fica situado no centro da cidade.

O grupo escolar funcionava no antigo prédio do Hotel Paternoster, estando sob a direção da professora Elisa Cantergiane, contando com uma frequência superior a cem alunos ainda em 1935. Interessante que, nas demais fontes utilizadas para esta pesquisa, o Grupo

⁷⁶ Atual município de Farroupilha, emancipou-se em 1935. A pesquisa de Fernandes (2021) aborda os grupos escolares deste município.

Escolar Pena de Moraes muitas vezes aparecia como Grupo Escolar de São Pelegrino ou Grupo Escolar Paternoster, dada a sua localização como nome do grupo; o mesmo acontecendo com o Grupo Escolar Júlio de Castilhos, chamado de Grupo do Bairro Guarani, o que veio a se repetir com os grupos escolares municipais.

Nestes primeiros grupos escolares, não havia por parte da prefeitura investimento na construção dos edifícios escolares, sendo que nos anos consecutivos à sua abertura, há registro de descontentamento tanto da comunidade em geral, quanto das próprias professoras, evidenciado em correspondências oficiais encaminhadas ao prefeito a respeito das instalações dessas instituições. Para Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola e a própria escolarização são elementos essenciais na produção e reprodução das formas sociais, a forma da escola está ligada diretamente a outras formas de poder, como o político e o da comunidade. A pressão da comunidade e a sua mobilização são aspectos importantes que se instituíram para a solicitação de melhorias nestes espaços escolares.

Em correspondência de 1939⁷⁷, após o pedido de solicitação de melhorias no prédio que era alugado para o Grupo Escolar Pena de Moraes, o então locatário, Sr. Dante Paternoster, fica responsável pelas obras no edifício,

confirmando o que ficou combinado, hoje, na presença da snra. Directora do Grupo Escolar Estadual “Penna de Moares”, communico-vos que estou plenamente de accôrdo que sejam feitas no prédio ocupado pelo referido Grupo, as adaptações que deseja a mesma directora.

As despesas com essa obra correrão por minha conta, obrigando-se, entretanto, a Prefeitura, a adiantar o dinheiro, affectuando o pagamento da conta respectiva depois de revisada por mim e pela directora do Grupo, descontando a Prefeitura, mensalmente, para a sua amortização, cem mil réis (rs.100\$000) por mês, do aluguel que me cabe pelo arrendamento do prédio em referencia.

Não fica registrada nesta, ou em correspondência anterior, quais seriam as melhorias solicitadas pela dita directora, que, em correspondência datada de 1936⁷⁸, reclamava à Prefeitura sobre as condições de trabalho no referido grupo, no qual constava uma matrícula superior a de 100 alunos. Condições do espaço escolar eram componentes recorrentes nas solicitações das diretoras, amplificando o desgosto da comunidade e ecoando nas matérias divulgadas nos jornais. O crescente número de alunos que frequentavam os grupos escolares foi um fator decisivo para a intervenção da Prefeitura junto ao Secretário da Educação para a construção de novos edifícios escolares.

⁷⁷ 19 de outubro de 1939, correspondência no AHMJSA.

⁷⁸ Carta datada de março de 1939, AHMJSA. Na sequência das correspondências, o prefeito solicita ao Inspetor escolar que verifique a situação relatada pela então directora Flora Postali Rizzardi.

Em 1938, o Prefeito Dante Marcucci solicitou ao governo do Estado a construção de um novo edifício para o Grupo Escolar Júlio de Castilhos, sendo que no mesmo ano o início da construção foi autorizado (Pinheiro; Vanz, 2021). Além dos fatores já mencionados, não posso deixar de mencionar o prestígio que a construção de um novo grupo escolar estadual tinha para um município que estava em pleno desenvolvimento econômico e industrial, como Caxias do Sul.

Abreu (2021), que se debruça nos aspectos do jardim de infância deste grupo escolar, aponta que a rápida ampliação do bairro Guarani, o segundo bairro do município, o avanço dos estabelecimentos comerciais na região e também o surgimento de indústrias e serviços foram aspectos que beneficiaram a escolha desta região para a construção do novo edifício do grupo escolar.

Em setembro de 1939 é inaugurado o então Grupo Escolar Estadual Henrique Emílio Meyer, passando a integrar o conjunto de grupos escolares cujo projeto representava um modelo novo de edificações no estado.⁷⁹ Na Figura 14, é possível identificar o prédio do grupo escolar junto ao edifício do SENAI:

Figura 14 – Localização do Grupo Escolar Estadual Henrique Emílio Meyer



Fonte: Fotografia avulsa, AHMJSA (1946)

Em 1º de agosto de 1939 é criado o G.E.M. Clemente Pinto por meio do Ato nº 95. Este grupo, diferente dos outros dois citados anteriormente, foi criado a partir da elevação de uma única escola isolada, visto que a matrícula atingia “número bastante elevado, tornando-se

⁷⁹ O projeto modelo do Grupo Escolar Henrique Emilio Meyer pertencia a uma proposta de escolas idealizadas no governo de Getúlio Vargas, caracterizadas pelo projeto arquitetônico replicado em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, famoso pelas suas linhas geométricas em estilo Art Déco (Pinheiro; Vanz, 2021).

a convergência dos alunos na referida aula quase que obrigatória, por residirem nas imediações e estarem outros estabelecimentos de ensino público, localizados em pontos afastados” (Ato, 1939). Esta ação foi muito comum no período posterior, entre 1943 e 1951, sendo que os grupos escolares municipais que analiso na pesquisa surgiram a partir deste movimento.

No ano de 1940, o município tinha sob sua responsabilidade também o G.E.M. de Fazenda Souza, localizado no distrito de Vila Seca e inaugurado em abril de 1940. O grupo foi instalado num grande edifício de madeira e na sua inauguração já contava com 80 alunos matriculados (Vanz, 2023b). Ativo entre os anos de 1940 e 1941, suas Atas de exames finais estão preservadas no AHMJSA. Porém, segundo o Registro do Movimento Escolar (1940-1991), o único documento comprovando a existência do grupo é seu decreto de criação, de 22 de fevereiro de 1940, não havendo documentação para o seu fechamento.

Acredito que este grupo foi fechado em vista da inauguração do Grupo Escolar Estadual de Vila Seca, no mesmo distrito. No ano de 1943, o G.E.M. Clemente Pinto era delegado aos cuidados do Estado, deixando a cargo do município os novos grupos que eram inaugurados na área rural.

Nesse período, estava sob a responsabilidade do estado 9 grupos escolares, organizados em um quadro síntese com a sua classificação a partir da categoria de classes existentes e a sua situação de funcionamento em 1943 (Quadro 4).

Quadro 4 – Grupos Escolares Estaduais de Caxias do Sul e suas localizações (1943)
(continua)

Grupo Escolar	Categoria	Localização	Situação
Grupo Escolar Emilio Meyer	3ª categoria	1º distrito – bairro Guarani, área urbana	Funcionava em prédio próprio construído pelo Estado em terreno doado pela Prefeitura.
Grupo Escolar Pena de Moraes	3ª categoria	1º distrito – bairro São Pelegrino, área urbana	Funcionava em prédio de João Paternoster arrendado pela Prefeitura e pelo Estado, em partes iguais.
Grupo Escolar de Maguari	4ª categoria	1º distrito – bairro Maguari, 7ª légua	Funcionava em prédio próprio construído pela empresa Davids & Cia em colaboração com a Prefeitura.
Grupo Escolar da Conceição	4ª categoria	1º distrito – núcleo colonial Conceição, área rural	Funcionava em prédio cedido pela Mitra Diocesana.
Grupo Escolar de Estação Forqueta	4ª categoria	1º distrito – área rural	Funcionava em prédio próprio construído pelo estado em terreno doado à Prefeitura pela comunidade de Forqueta.
Grupo Escolar do Frigorífico Rizzo	4ª categoria	1º distrito – área urbana	Funcionava em prédio arrendado pela Prefeitura.

Grupo Escolar de São Marcos	4ª categoria	2º distrito	Funcionava em prédio arrendado pela Prefeitura.
Grupo Escolar de Galópolis	4ª categoria	3º distrito	Funcionava em prédio arrendado pela Prefeitura.
Grupo Escolar Vila Seca	4ª categoria	5º distrito	Funcionava em prédio próprio construído pela Prefeitura.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Vanz, Dewes e Souza (2021) e jornal A Época de 1940, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (2022)

Até o ano de 1943, a relação entre estado e município organizava a seguinte configuração da educação em Caxias do Sul: os grupos escolares ficavam sob a responsabilidade do governo estadual, enquanto o município cuidava majoritariamente das escolas isoladas e de dois grupos escolares municipais. Essa situação delimitou as áreas de atuação da prefeitura, voltando seus esforços principalmente para o meio rural do município. Gostaria de destacar alguns pontos que considero importantes para a compreensão do cenário desta pesquisa:

- a) Existia uma dinâmica entre o Estado e a Prefeitura para abrir e manter os grupos escolares estaduais, que contava com a doação do terreno pela Prefeitura e a construção pelo Estado. Observou-se por meio das fontes analisadas, que era comum a Prefeitura se responsabilizar pela aquisição dos mobiliários e demais objetos escolares e manutenção destes espaços;
- b) O mais comum era o arrendamento dos edifícios para os grupos escolares, sendo que alguns eram mantidos com a colaboração do Estado e outros apenas pela Prefeitura. Esta questão, inclusive, aparece em diversos momentos nos jornais, como reivindicações por construções próprias para os grupos escolares;
- c) Era mais comum os grupos escolares dos distritos funcionarem em espaços arrendados;
- d) É interessante observar a participação das congregações religiosas e da própria comunidade para a instalação de grupos escolares nas referidas localidades: tanto Conceição quanto Forqueta são regiões mais afastadas do centro urbano do município, sendo Conceição um núcleo colonial nas chamadas *linhas*.

Além da colaboração entre o município e o estado para a abertura de grupos escolares estaduais, outro aspecto que merece destaque é relativo à manutenção destes estabelecimentos: neste recorte do jornal *A Época*, de 28 de janeiro de 1940, há uma matéria referente à criação dos grupos, em pedido do prefeito do município, que se responsabilizava com o fornecimento dos materiais necessários ao seu funcionamento:

E, já que estamos em matéria escolar, não podemos deixar á margem um detalhe importante, que talvez a maioria dos leitores desconheça e que bem caracteriza a atividade fecunda do chefe do executivo caxiense, no campo da instrução: é que o edil, não se limitando a dirigir suas vistas para os estabelecimentos de ensino municipal, em número superior a cem, tem voltado seus esforços, também, em pról do ensino estadual na comuna, colaborando, para isso, estreitamente, com a Secretaria da Educação, em bôa hora entregue á cultura e inteligência do dr. Coelho de Souza. O prefeito municipal conseguiu, até hoje, do Governo do Estado, a criação de nove Grupos Escolares em Caxias, o que é suficiente para atestar, com eloquencia, do grande interesse que o governador do município dispensa á instrução publica em geral. Os Grupos Estaduais que já estavam em funcionamento, desde ha tempos, recebendo todo o apoio moral e colaboração material da Prefeitura, eram numero de seis, que vem, agora, ser acrescido de mais tres, com a criação de outros estabelecimentos idênticos, em Forqueta, Frigorifico Rizzo e Vila Sêca.

A abertura de créditos especiais pela Prefeitura para a construção dos grupos escolares estaduais foi uma prerrogativa necessária ao período: por meio de decretos, a Prefeitura estabelecia o crédito para a aquisição de terrenos onde seriam construídos os edifícios escolares, que muitas vezes não constavam na previsão orçamentária do período. Em 30 de janeiro de 1940, a Prefeitura abria um crédito extraordinário de 10:000\$000 para a aquisição de terrenos para o edifício do Grupo Escolar Estadual de Vila Seca, 5º distrito, e também para o edifício da sub-prefeitura (Decreto, 1940). O grupo escolar, criado pelo Decreto nº 10 de 20 de janeiro de 1940, do Governo do Estado, tinha a previsão de iniciar as suas funções em 1º de março de 1941 já em prédio próprio, portanto, a urgência na aquisição do terreno e na construção do edifício.

Também por meio dos créditos especiais, a Prefeitura procurava atender as despesas extras de 1941 com as obras complementares externas do novo edifício do Grupo Escolar Estadual Emílio Meyer, na importância de 20:000\$000, e na construção de quatro prédios novos para as escolas públicas, na importância de 70:000\$000 (Decreto, 1941). Desta forma, os investimentos acabavam se tornando onerosos para o município. Em 13 de julho de 1946, é ratificado convênio estadual do ensino primário por meio do Decreto-Lei nº 83, que visava a parceria do município e do estado nos investimentos do ensino primário, que se comprometiam, respectivamente, com 13% e 18% de sua receita tributária no ano de 1947.

A partir da década de 1940, percebe-se que ao mesmo tempo que houve um aumento na colaboração entre o Estado e Município para a criação e manutenção de grupos escolares estaduais, a Prefeitura procurava investir na ampliação da rede municipal de ensino: para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), o crescimento quantitativo de alunos e escolas nestes anos impactou também no número de contratação de professores.

Relembro que é neste contexto que são inaugurados os grupos escolares municipais de 1943: surgem a partir da elevação de uma escola isolada, onde a municipalidade aproveitava a

estrutura do edifício e a sua localização para destacá-las como grupos, investindo na contratação de mais professoras. Os edifícios destas instituições não eram de propriedade da prefeitura, sendo que não houve construção de novos prédios para acomodar estes novos grupos.

O movimento da prefeitura com a abertura de novas escolas era sempre noticiado, destacando nos periódicos informações referentes à inauguração, manutenção, benfeitorias e contratação de professoras. Era de interesse da prefeitura que a informação dos investimentos em educação chegasse até as comunidades, mostrando que suas solicitações eram atendidas e que a preocupação com a educação no meio rural era uma preocupação em comum.

Este aspecto do rural se faz importante, visto que figura como um cenário significativo de inter-relações que propôs, dentro do contexto local, certas mudanças, permanências e transformações para as escolas que ali se instituíram – e, como nos diz Cerecedo (2011), compreender as escolas rurais é assumir que elas não eram uma versão pior das escolas urbanas.

Na proposta de criação destes grupos escolares municipais, compreendo que a municipalidade via como um benefício para as ações políticas e a gestão que estabelecimentos de ensino graduado fossem inaugurados nos contextos rurais, proporcionando uma maior ação civilizadora nos sujeitos e ampliando as ações da nacionalização do ensino. Todas estas ações, claro, significavam também a aprovação do prefeito perante as autoridades do Estado. Nas palavras de J.P. Coelho de Souza, então Secretário da Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, em ofício enviado à prefeitura e publicado no jornal *A Época* (A Época, junho, 1940, p.1):

Com a mais grata satisfação, dirijo-me a V.S., afim de expressar, mais uma vez, em efusivas congratulações, o meu entusiasmo pelo sentido altamente patriótico que V.S. vem imprimindo à administração dessa comuna, numa invulgar penetração de vistas, ao abordar o problema tão delicado, como o da educação popular.

Em consonância com as ações do governo do Estado, o município assumia a estratégia de atender uma quantidade maior de crianças com a criação dos grupos escolares estaduais. A proposta dos grupos escolares municipais, mais modesta, pretendia servir como um modelo para a comunidade onde as escolas isoladas estavam sendo elevadas de categoria. Na sua maioria, a educação sob a égide municipal continuou sendo feita a partir das escolas isoladas.

Por meio dos quadros demonstrativos dos encerramentos dos anos letivos, organizei a Tabela 14, com a quantidade de instituições de ensino que estavam sob a responsabilidade da prefeitura, entre 1941 e 1951. Optei por incluir os anos de 1941 e 1942 para possibilitar a visualização das variações que ocorreram com a abertura dos grupos escolares municipais no meio rural e a dinâmica entre grupos escolares e escolas isoladas no decorrer do período:

Tabela 14 – Estabelecimentos de ensino na rede municipal (1941-1951)

Ano	Escolas isoladas	Grupos escolares	Total
1941	72	2	74
1942	73	1	74
1943	70	7	77
1944	68	7	75
1945	81	6	87
1946	82	5	87
1947	82	5	87
1948	-	-	-
1949	84	4	88
1950	93	4	97
1951	100	4	104

Fonte: organizado pela autora a partir das Circulares, AHMJSA (1941-1951)

Os grupos escolares municipais passaram a ter alguma expressão no quadro de instituições escolares a partir de 1943, iniciando o decréscimo em seu número logo em 1945. O número de escolas isoladas acentuou-se a partir de 1945, assim como o investimento em grupos escolares estaduais, coincidindo com um período de fechamento ou transferência de alguns grupos escolares municipais. No relatório de 1943 apresentado pelo General Osvaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Rio Grande do Sul, ao presidente Vargas, as seguintes ações do governo estadual na criação de escolas para os municípios eram destacadas: “No programa de construção para a zona rural erigimos 71 novas unidades, sendo 34 de alvenaria e 37 de madeira” (Relatório, 1943, p. 11).

O caso do G.E.M. Getúlio Vargas, do 2º distrito, por exemplo, nos mostra um pouco dessa realidade: sua transferência para outra localidade se deu “por ter sido criado ali um Grupo Estadual” (Correspondência, fevereiro, 1945). Em alguns casos, a abertura de um grupo estadual obrigava o grupo escolar municipal a ser fechado e não apenas transferido, exigindo o remanejamento dos alunos.

A quantidade de alunos também foi um fator importante para o fechamento dos grupos municipais. Pelo movimento escolar visto no capítulo anterior, a maior parte dos grupos escolares municipais não alcançava uma matrícula superior a 80 alunos – sendo que a frequência, em muitos casos, não chegava a 50, obrigando os grupos a voltarem a ser escolas isoladas. Segundo a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 2 de janeiro de 1946, se enquadrava como grupo escolar o estabelecimento de ensino com cinco ou mais turmas e número igual, ou superior, de docentes. Na perspectiva do município, no Decreto nº 99, de 20 de dezembro de 1951, fica relatado que serão considerados grupos escolares os estabelecimentos com duas ou mais turmas e número correspondente de professores, mantendo uma matrícula acima de 50 alunos – o que se aproxima mais da realidade dos grupos escolares abertos até então.

E, claro, o próprio contexto rural se apresentava também como um fator importante para estes grupos – o trabalho das crianças no campo, as distâncias que precisavam ser percorridas, a perspectiva de vida das famílias; por mais que os grupos escolares fossem prestigiados pelos alunos, suas famílias e a comunidade onde eram inaugurados, as dificuldades daqueles que moravam no campo ainda eram empecilhos.

E isso não significava que a escola não era importante para estes sujeitos; nas palavras da professora Dorotéia (1986, p. 95): “(...) se alguém faltava mesmo que estava doente, ou que precisassem mesmo na época do plantio do trigo que não se tinha férias de inverno, eles vinham avisar: Professora, amanhã de maneira nenhuma posso mandar meu filho”. A escola era importante, e a instrução elementar era vista como positiva pelas famílias, refletindo nos discursos dos alunos. Nas palavras de um aluno de uma escola isolada (*Despertar*, outubro, 1949, p. 4)⁸⁰: “mais tarde quero ajudar ao papai, ser agricultor. Agora enquanto sou pequeno procuro ir todos os dias a escola, porque sem estudo nada se consegue na vida”.

Os grupos escolares municipais localizados no meio rural foram poucos, e conforme avançou a urbanização de Caxias do Sul, também estes grupos foram sendo fechados ou rebaixados a escolas isoladas. Os esforços da prefeitura se voltaram para a área urbana a partir de 1950, quando os grupos escolares municipais começaram a ser requisitados.

Mais escolas significava também mais professoras, sendo que o aumento de contratações foi gradual na década de 1940. No *Despertar* de março e abril de 1948 era anunciada a criação de 10 cargos de professoras municipais, já preenchidos, contando o município com “cento e vinte e duas educacionistas em pleno exercício, no corrente ano letivo”. A nomeação da professora Beatriz Manfro para assumir o cargo de professora municipal de educação física também ganhou destaque no jornal, sendo indicado que ela foi diplomada pela Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre.

No Decreto-Lei nº 60, de 15 de maio de 1945, que organizava e fixava os cargos de funcionários municipais, constava o quadro que estabelecia os valores referentes à categoria dos professores⁸¹. Neste período, a Instrução Pública municipal constava com:

- 1 Inspetor de Ensino (padrão E – vencimento mensal de Cr\$ 700,00);
- 15 professores (padrão C – vencimento mensal de Cr\$ 150,00);
- 80 professores (padrão e – vencimento mensal de Cr\$ 200,00);

⁸⁰ Carta enviada pelo aluno ao jornal *Despertar* na seção Colaboração e Boa Vontade.

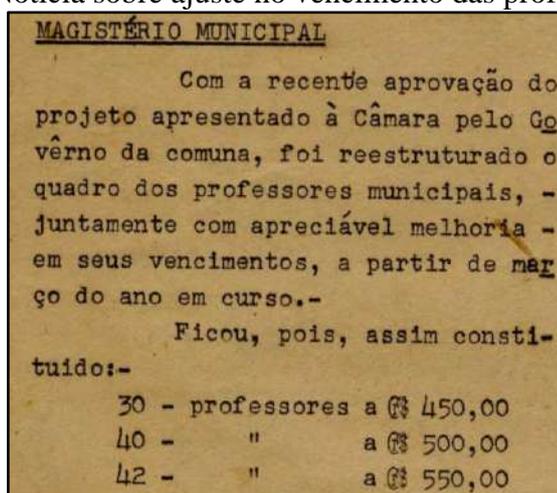
⁸¹ As categorias eram relativas às entrâncias dos professores, sendo organizados em 1ª entrância, 2ª entrância e 3ª entrância, respectivamente padrões *c*, *e* e *g* na tabela do município (Decreto-Lei, 1945). Em 23 de agosto de 1943 este quadro é modificado novamente, sendo que o padrão fica, respectivamente de *a* – 1; *b* – 2; *c* – 3; *d* – 4; *e* – 5; *f* – 6; *g* – 7; *h* – 8; *i* – 9; *j* – 10; *k* – 11.

- 30 professores (padrão g – vencimento mensal de Cr\$ 250,00)⁸².

Sobre os vencimentos relativos a seu cargo como professora, Ester Troian Benvenuti (1983, p. 2) afirmava que “[com o salário], “vivia eu e minha mãe e ainda ajudava a fazer o enxoval da minha irmã. [...] Ganhava relativo”. Porém, o que se identificou nas informações encontradas é que a pauta do aumento dos salários das professoras foi recorrente, sendo comuns os ajustes pleiteados entre um ano e outro: “Como acontece anualmente, não foram olvidadas as Educacionistas Municipais e para uma melhoria em seus vencimentos serão enviados todos os esforços” (Despertar, setembro, 1950, p. 16).

Em 1946 era dado a todas as professoras um pequeno aumento de Cr\$ 50,00 por meio do Decreto-Lei de 1º de setembro de 1945. Em 1948, no *Despertar* do mês de maio, saía uma notícia a respeito de mais um ajuste no vencimento das professoras municipais (Figura 15):

Figura 15 – Notícia sobre ajuste no vencimento das professoras (1948)



Fonte: Jornal Despertar, maio, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948)

Em 1949, o quadro de professores já contava com um aumento em seu número total, sendo que a relação era de 40 professores *padrão 2*; 52 professores *padrão 3*; 32 professores *padrão 4*; 3 professores substitutos *padrão 4* e 1 professor de educação física, *padrão 12*, totalizando 128 docentes. Os professores substitutos e professor de educação física eram considerados pela Prefeitura como cargos “isolados”, não fazendo parte da carreira de professor municipal (Lei nº 201, outubro, 1949). Assim, seu salário era balizado não pelas demais professoras, mas pelos demais cargos do funcionalismo público.

Na perspectiva desta expansão e abertura de novas escolas, considero importante também reforçar a presença da comunidade no cenário do ensino público municipal, cujo

⁸² No Anexo 2, consta a tabela com o padrão e os vencimentos mensais e anuais. Considero importante ressaltar que os salários das professoras estão enquadrados nos valores mais baixos do quadro de vencimentos dos funcionários municipais.

envolvimento ia muito além de manifestar descontentamento ou realizar reclamações oficiais: as comunidades das regiões rurais também cooperavam fornecendo espaços para as escolas isoladas, como é descrito no Relatório Municipal (1947, p. 6), no qual fica registrado que “A população rural, por sua vez, tem cooperado com o Poder Público, construindo casas para as escolas, nos lugares onde as mesmas se fazem necessárias”. A mobilização das comunidades se fez presente no sentido de garantir o acesso mínimo à educação de suas crianças e demonstra um aspecto interessante do processo de escolarização, resquícios da época de Caxias colônia⁸³.

Dos grupos escolares municipais a que esta pesquisa dá conta, os edifícios eram de propriedade da Igreja, e, conforme consta na identificação dos Boletins Mensais de 1943, não havia pagamento de aluguel e nem contrato sob a responsabilidade das diretoras. No Quadro 5, organizo as informações conforme os documentos analisados:

Quadro 5 – Propriedade dos prédios dos grupos escolares municipais (1943)

Grupo Escolar	Proprietário	Aluguel	Contrato	Nº de salas
José Bonifácio	Mitra Diocesana	Não	Não	2
Olavo Bilac	Mitra Diocesana	Não	Não	3
Santos Dumont	Mitra Diocesana	Não	Não	3
Carlos Gomes	Mitra Diocesana	Não	Não	3
General Osório	Sociedade da Capela de São José	Não	Não	2
Getúlio Vargas	Sociedade da Capela de Santo Estanislau	Não	Não	3
Marechal Deodoro	Sociedade da Capela de São Gotardo	Não	Não	2

Fonte: Boletins Mensais, AHMJSA (1943)

Para estas comunidades, a escola, a Igreja e a Prefeitura implicavam uma relação que era difícil de dissociar. Assim, a escola também se transformava em espaço de religiosidade, e a professora desempenhava outros papéis, seja na catequese dos alunos, seja se envolvendo nas festas de igrejas: “o padre pedia pra gente ensinar, porque depois começou falar o português e ninguém sabia rezar em português, então ele pedia pras professoras que ensinasse” (Corte, 1986, p. 66). Os limites entre a escola, a comunidade e a Igreja não eram fixos; se moldavam de acordo com as necessidades que se impunham, e interferiam nas relações cotidianas, como fala a professora Dorotéia (1986, p. 93):

Quando se precisava de alguma coisa se falava com os pais. Se falava, por exemplo, com os fabriqueiros⁸⁴, que eram três, quatro, e eles se comunicavam com os outros. Tanto para comprar uma vassoura, comprar uma bacia, comprar o giz. [...] Eles se comunicavam entre eles no domingo, quando rezavam o terço então diziam: Naquela

⁸³ A abertura de escolas pela comunidade de imigrantes italianos é um aspecto trabalhado na pesquisa de Luchese (2015).

⁸⁴ O fabriqueiro é um membro do conselho paroquial responsável por administrar e zelar pela conservação do patrimônio da Igreja, estando neste cargo de forma temporária e eleitos entre os cidadãos da comunidade. Nas palavras da professora Dorotéia (1986), eles representavam a comunidade naquele período.

escola precisa fazer isso, aquilo ou falta giz, ou falta... Eles eram muito... ajudavam muito a escola, na maneira daqueles tempos.

Gosto de pensar como a figura do fabriqueiro personifica essa relação e como a proximidade com as famílias da comunidade era um aspecto significativo para as professoras que lecionavam nestas escolas do interior, assim como, em muitos momentos, para a provisão do próprio cotidiano escolar. Segundo o Relatório da Inspeção de Ensino de 1947, para a criação de novas escolas ou seu provimento, seguia-se o seguinte protocolo:

Medidas indispensáveis à criação de novas unidades de ensino. Veracidade do que afirmavam os requerentes. Visita ao local. Reunião com as crianças existentes em idade escolar. Distância das escolas mais próximas. Prédio e suas adaptações. Conhecimento para sua locação. Arbitramento do aluguel e contrato de locação. Material fixo e móvel necessário ao seu funcionamento. Providências para a estadia da professora.

Havia a locação, a construção, o empréstimo de espaços para que as escolas pudessem ser abertas – e, na perspectiva de Viñao Frago e Escolano Benito (1998, p. 64) “o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo”. Penso que ao se mobilizarem para a abertura das escolas e disponibilizarem locais de diferentes formas para que as aulas fossem viabilizadas, as comunidades demonstravam que a instrução das crianças lhes era muito querida. A estes espaços improvisados, a função de escola era validada tanto pela comunidade quanto pela Prefeitura. Isso não quer dizer que estes espaços eram os mais adequados – mas eram os espaços possíveis para o momento. Nas palavras de Viñao Frago e Escolano Benito (1998, p. 70):

A escola num espaço, a escola estável, não implicou nem implica sempre – muito menos do que agora – um lugar especificamente construído para tal fim. Bem ao contrário, o habitual tem sido recorrer a edifícios e locais não pensados na sua origem como escola mas que, por diferentes maneiras, se destinavam total ou parcialmente ao ensino.

Diferente do que acontecia nos grupos escolares estaduais, os grupos municipais precisaram se adaptar à realidade das comunidades rurais. Se por um lado existia a urgência da escolarização na área urbana da cidade, que se encontrava em pleno processo de industrialização e crescimento econômico, existia também a necessidade de se observar as escolas que atendiam a área rural do município.

O ano de 1943 representou um aspecto ímpar até então na escolarização do município com a inauguração de sete grupos escolares nas áreas rurais. Na perspectiva administrativa, estas instituições de ensino passavam à categoria de grupos escolares, instituindo a proposta de um modelo seriado, com direção e um corpo docente; mas na prática, mantinham muitas

características e singularidades das escolas isoladas, questões que serão tratadas na próxima seção.

3.1 GRUPOS ESCOLARES MUNICIPAIS: ESCOLAS DO ESTADO NOVO?

A escola é para a humanidade o que a alma é para o homem. A alma guarda o cunho da família, da tribo, da raça; a escola, a grande alma coletiva e cosmopolita dos povos, funde em um só pensamento a feição do ciclo, e assim congrega a civilização geral.

(Despertar, junho de 1948).

Fotografia 2 – Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes (1948)



Fonte: Álbum de 1943 – 1948, AHMJSJA (1948)

Opto por iniciar esta seção com um trecho do texto *Escola e Pátria* apresentado na edição do jornal *Despertar* de 1948 e com a fotografia do G.E.M. Carlos Gomes, no álbum de 1943 – 1948, feita “por ocasião de uma comemoração cívica”, reunindo alunos e professoras⁸⁵. Ao escolher este recorte das fontes, tanto escrita, quanto visual, procuro evidenciar aspectos importantes que serão tratados nesta seção: a representação da escola como um espaço

⁸⁵ Segundo Gilmar Pedron Lorenzi, responsável pelo setor de comunicação da comunidade de São Romédio, as professoras que acompanham o hasteamento da bandeira são Isolde Pedron (à direita) e Égide Santini. Na fotografia estão alunos e professoras uniformizados, em posição de sentido e enfileirados, em registro do momento solene. O sr. Gilmar disponibilizou informações sobre as atas da comunidade de São Romédio, sobre a fotografia e sobre a possibilidade de encontrar mais informações em livros escritos por historiadores da comunidade.

civilizador, que era reforçada pelos periódicos pedagógicos, e a escola enquanto um espaço vivido, registrado nos álbuns da Diretoria da Instrução Pública.

Olhando nas entrelinhas do discurso e da fotografia, muitos elementos constituintes de sua existência podem ser problematizados e instrumentalizados para a análise. Mas, antes de qualquer outro movimento, considero importante trazer as palavras de Kossoy (2023, p. 13) a respeito da análise fotográfica: “[a fotografia] é memória pelo que mantém perenemente gravado: o fragmento visual dos cenários e personagens imobilizados no gesto, presentes na representação, porém ausentes da vida”. Nos gestos presos e nas vozes ausentes, o aparato iconográfico se constitui de representações imbuídas de um contexto histórico, amparados em sua análise a partir de outras fontes. E, como nos diz Ciavatta (2023, p. 21), “encontramos na intertextualidade um procedimento adequado (...), no sentido de que buscamos em outros documentos informações que nos aproximem, historicamente, do objeto de análise”.

Na observação da Fotografia 2, longe da representação de um “templo de civilização”, percebe-se que os grupos escolares municipais traziam características mais modestas, mas nem por isso eram menos significativos para as comunidades. Para Souza (1998, p. 92), um grupo escolar era “sinal de prestígio para a cidade”, e possivelmente, um motivo de orgulho para a localidade onde se encontrava. O trecho que escolhi para abertura desta seção evoca este sentimento, ao comparar a escola com a alma humana – podemos extrapolar, e pensarmos que estes grupos escolares eram a “alma da comunidade rural”.

A abertura destes grupos escolares no meio rural estava de acordo com a proposta do Estado Novo de incluir o interior do país no projeto de fortalecimento da Nação, contando com o total apoio do poder municipal. E, apesar da comoção em suas aberturas, nem todos estes grupos escolares tiveram um longo período de funcionamento, sendo fechados e até mesmo rebaixados novamente à escola isolada, até o final da década de 1940. No Quadro 6, listo o tempo de funcionamento dos grupos escolares municipais:

Quadro 6 – Lista de Grupos Escolares Municipais e seu período de funcionamento
(continua)

Grupo Escolar	Período de funcionamento
G.E.M. Santos Dumont	1943 – 1954, sendo extinto pela abertura de um Grupo Escolar Rural na localidade
G.E.M. José Bonifácio	1943 – alterado para Escola Municipal de 1º Grau Incompleto em 1980, continua em funcionamento como Escola Municipal, tendo sido transferido de prédio escolar em 1973
G.E.M. Olavo Bilac	1943 – foi estadualizado em agosto de 1964
G.E.M. Carlos Gomes	1943 – 1950
G.E.M. Getúlio Vargas	1943 – 1946, primeiramente, transferido de localidade no ano de 1945, e desativado no ano seguinte

G.E.M. General Osório	1943 – 1945 – há registros de que se manteve como escola isolada após este período
G.E.M. Marechal Deodoro	1943 – 1946, desativado pela abertura de um Grupo Escolar Estadual no distrito

Fonte: elaborado pela autora a partir do Registro de Movimento Escolar, AHMJS (1940-1991)

A elevação de uma escola isolada à grupo escolar municipal foi uma ação que impactou a escolarização do município ao passo que havia a legitimação do caráter de modernidade existente nos discursos escolares que normatizavam este modelo de escola. Estes espaços expressavam condutas e formas de organizar o cotidiano a partir de uma visão de escola multisseriada, prevendo não apenas a formação intelectual dos sujeitos, mas também a moral e corporal.⁸⁶ Eram, portanto, estas normativas que primeiro expunham comportamentos e condutas que se expressavam nos códigos escolares traduzidos em espaços, tempos, ritmos, currículos e avaliações.

O curto período em que alguns dos grupos escolares estiveram abertos pode nos sugerir o fracasso deste modelo de escola no meio rural? Observando os documentos e os comparando, defendo a ideia de que estes espaços escolares foram significativos e importantes para o processo de escolarização municipal, apesar da influência de fatores políticos no fechamento precoce de alguns deles. Podemos citar o interesse da esfera estadual no processo de escolarização do interior, com o investimento nos grupos escolares rurais, que possuíam uma proposta pedagógica mais especializada e uma perspectiva mais acentuada nos fatores do ensino dos conhecimentos do campo e até o processo de expansão da rede escolar municipal, que acabou se voltando para o espaço urbano a partir da década de 1950.

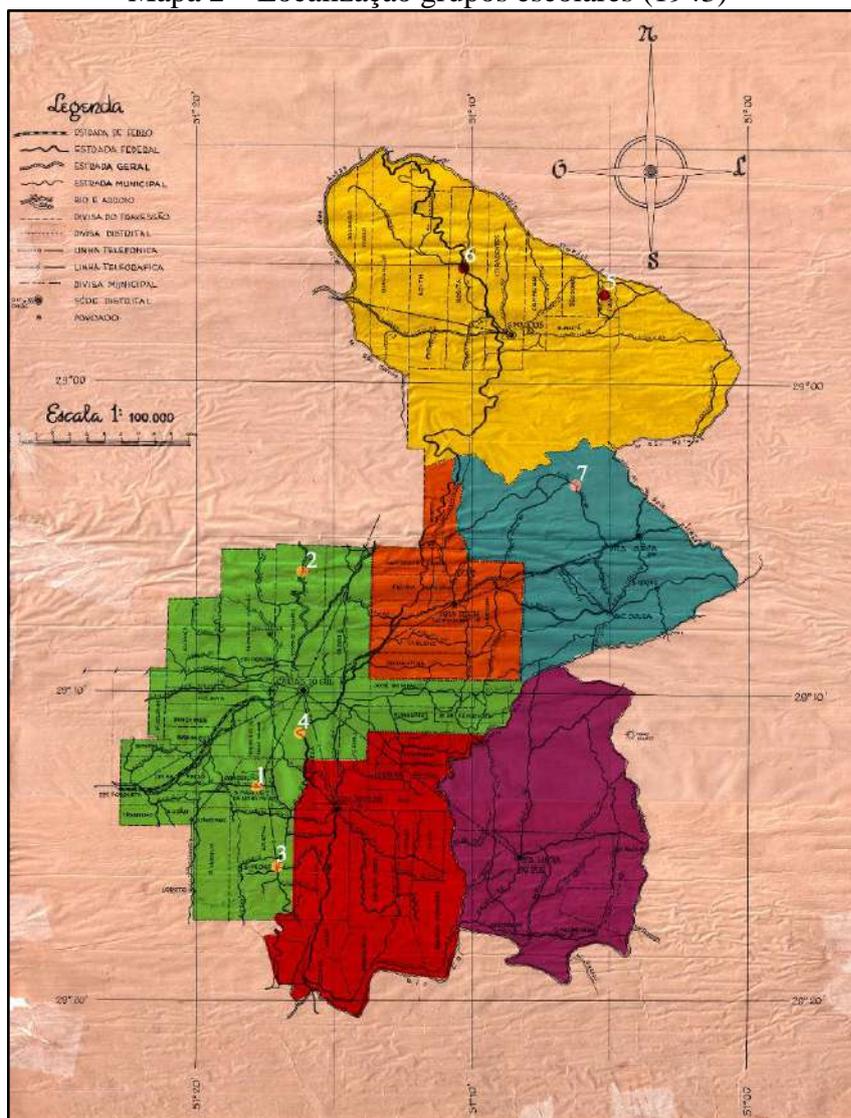
Mas, acredito que um aspecto que deve ser também considerado é que estes grupos escolares foram abertos no final do período ditatorial, e a volta da democracia enfraqueceu a perspectiva nacionalista que anteriormente havia estimulado o município a instalar e manter este tipo de escola no meio rural. De fato, não se precisava mais nacionalizar os coloninhos⁸⁷.

Para a compreensão da organização espacial destes grupos no território do município, destaco no Mapa 2 a sua localização a partir da linha ou travessão a qual pertenciam. Para isto, utilizei como base de demonstração o Mapa 1 apresentado anteriormente na *Introdução* desta pesquisa:

⁸⁶ Decreto nº 8.020, de 29 de novembro de 1939.

⁸⁷ Trago aqui uma referência ao texto de Luchese (2019) na obra organizada por Quadros (2019), “Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil”.

Mapa 2 – Localização grupos escolares (1943)*



Fonte: elaborado pela autora a partir do Mapa Rodoviário de Caxias do Sul, AHMJS (1943)

***1º distrito:** 1 – G.E.M. Santos Dumont – São Marcos da Linha Feijó; 2 – G.E.M José Bonifácio – Travessão Vitor Emanuel, Nossa Senhora do Pedancino; 3 – G.E.M Olavo Bilac – Travessão Cristal, São Pedro da 3ª Légua; 4 – G.E.M. Carlos Gomes – Travessão Santa Teresa, São Romédio; **2º distrito:** 5 – G.E.M. General Osório – Linha Tuiuti, São Marcos; 6 – G.E.M. Getúlio Vargas – Linha Rosita, São Marcos; **5º distrito:** 7 – G.E.M. Marechal Deodoro – São Gotardo, Vila Seca.

A localização dos grupos, inclusive, foi a responsável pela maneira como eram identificados nos primeiros meses após a sua inauguração, como consta nos Boletins Mensais de 1943: G.E.M. Santos Dumont – Grupo Escolar de São Marcos, Grupo Escolar da Linha Feijó; G.E.M. José Bonifácio – Grupo Escolar do Travessão Vitor Emanuel, Grupo Escolar de Nossa Senhora do Pedancino; G.E.M. Olavo Bilac – Grupo Escolar da 3ª Légua, Grupo Escolar de São Pedro; G.E.M. Carlos Gomes – Grupo Escolar do Travessão Santa Tereza, Grupo Escolar de São Romédio; G.E.M. General Osório – Grupo Escolar da Linha Tuiuti; G.E.M. Getúlio Vargas – Grupo Escolar da Linha Rosita; G.E.M. Marechal Deodoro – Grupo Escolar de São Gotardo.

Ressalto que nos materiais de escrituração e de registro escolar preenchidos pelas professoras, a denominação dos grupos teve estas variações até o mês de julho de 1943, quando se estabelecem seus decretos de denominação, formalizando os seus patronos. Por exemplo, nas próprias atas de instalação, aparece “solene instalação do Grupo Escolar Municipal de Nossa Senhora do Pedancino, 1º Distrito deste Município”.

Como uma parte do processo de investigação, gostaria de ressaltar como esta denominação muitas vezes gerou algumas dificuldades nas fases iniciais da pesquisa – os documentos, apresentando diferentes nomes para um mesmo grupo escolar, em muitos momentos foram verdadeiros quebra-cabeças, como foi principalmente o caso dos grupos escolares de São Marcos e de Vila Seca: eles apareciam em algumas fontes identificados pela sua localização, e em outras, com sua denominação. A triangulação das informações foi uma etapa muito importante para tirar as dúvidas existentes em relação aos grupos.

No quadro demonstrativo de exames de dezembro de 1943, enviado às professoras por meio da Circular nº 15, de 12 de outubro, os grupos escolares municipais já apareciam com suas denominações, destacando-se entre as escolas isoladas (Figura 16):

Figura 16 – Detalhe do quadro demonstrativo das escolas municipais (1943)

DEZEMBRO		PROFESSORA	LOCALIDADE	TRAVESSÃO
DIA	HORÁRIO			
1	8 da manhã	Maria Tedesco ...	Cidade	Vila Operária
2	8 da manhã	Grupo " <u>Carlos Gomes</u> " .	S.Romédio	Trav.S.Teresa
2	2 da tarde	Alvina Soares ...	S.J.Nepomuc.	Trav.S.Teresa
3	8 da manhã	Grupo " <u>Clavo Bilac</u> " .	S.Pedro	Cristal
3	2 da tarde	Adelina J.Lorenzoni ...	S.Luiz	Cristal
4	8 da manhã	Grupo " <u>Santos Dumont</u> " .	S.Marcos	Linha Feijó
4	2 da tarde	Lúcia Cole Arbugeri	Cristal
5	8 da manhã	Grupo " <u>José Bonifácio</u> ".	N.S.Pedancino	7ª.Légua
5	2 da tarde	Ilda Clara Sebem ...	S.Antônio	7ª.Légua

Fonte: Circular nº 15, 12 de outubro, AHMJS (1943)

A escolha do nome dos grupos, além de representar a diferenciação perante as demais escolas, que eram atribuídas a partir da sua localização ou da professora que ali lecionava, também homenageava figuras consideradas importantes na concepção da construção do ideal de Nação: a mitologização das figuras heroicas era uma forma de efetivar atravessamentos ideológicos que objetivavam reforçar a adesão da infância à mensagem política vigente (Escolano Benito, 2021). Nesse sentido, ao trazer as figuras de militares, de poetas nacionalistas, de inventores brasileiros, e até mesmo do próprio Vargas, perpetuava-se seus

nomes, seus feitos e também suas ideias, institucionalizando estes sujeitos como parte das próprias instituições.

Constando no próprio Regimento Interno para as Escolas Municipais (1945), o aniversário dos patronos era considerado dia festivo, sendo colocado ao lado das festas nacionais, com o objetivo de “formar a consciência cívica dos escolares”. Os retratos dos patronos e suas biografias faziam parte da cultura material dos grupos escolares. Na Circular nº 20, de 12 de junho de 1945, o inspetor Firmino Bonnett adverte:

Tendo verificado que muitas unidades escolares ainda não possuem a biografia do patrono, apelamos novamente aos professores regentes no sentido de que, sem demora, procurem adquirir os dados referente ao exposto. Advertimos outrossim, que encontrando alguma dificuldade na sua aquisição por falta de material para pesquisas, devem comunicar em seguida, expondo o caso à Inspeção do Ensino, que, como medida de auxílio, tomará necessárias providências.

No Livro de Atas do G.E.M. Carlos Gomes, consta a data de 19 de julho de 1945 com o registro da “Ata da comemoração do Patrono deste estabelecimento de ensino”, abrindo o dia escolar com o Hino Nacional, com a leitura da história de vida de Carlos Gomes por um aluno do 4º ano, com a leitura de frases do trabalho escolar referente ao patrono por uma aluna do 3º ano, com a leitura de poesias, encerrando com a entoação do Hino à Bandeira.

Destas festividades em homenagem às grandes figuras brasileiras, destaco nas atas dos grupos escolares a comemoração ao aniversário de Getúlio Vargas mesmo após o fim do regime do Estado Novo, constando muitas vezes como “patrono de sala de aula”. Na ata do G.E.M. Carlos Gomes de 1947, ainda era “comemorado o feriado 19 de abril data natalícia do Dr. Getúlio Vargas, patrono da sala do 1º ano” (Ata, 1947).

Os retratos desses sujeitos e os ritos envolvidos nas datas comemorativas alimentavam não apenas os aspectos materiais da cultura escolar, mas também seus elementos simbólicos. Compreendo que esta não foi uma prerrogativa do Estado Novo – os retratos de figuras ilustres já faziam parte do cotidiano escolar antes disso, como apontam estudos de Souza (1998), de Peres (2000) e de Luchese (2015) – mas, considero significativo reforçar a importância da figura de Getúlio Vargas para a construção de uma determinada cultura nestes espaços escolares: os elementos simbólicos da Pátria, como a bandeira, o hino nacional, as comemorações cívicas, em conjunto com o retrato de Vargas (e até mesmo dos patronos das escolas), desempenharam uma importante função pedagógica ao educar por meio dos materiais e das práticas do cotidiano. Nas palavras de Peres (2000, p. 375), “constitui-se na escola, com a figura de Getúlio Vargas, uma verdadeira personificação da ‘Pátria Amada’”. A função destes retratos era incorporar na materialidade escolar, por meio de uma linguagem visual e

complementar aos conteúdos e ritos, a prática de promover junto à juventude brasileira uma imagem legitimadora do governo.

Os processos políticos estadistas e de cunho centralizador que constituíram o período de Vargas foram reforçados por um conjunto de ações efetuadas pelo Ministério da Educação e Saúde, mobilizando a infância em torno dos ideais cívico-patrióticos (Monarcha, 1999). Existia uma mítica na figura de Vargas, que reverberou no imaginário de muitas pessoas, como é reforçado por este trecho da entrevista com a professora Ester Troian Benvenuti (1983, p. 18): “[Getúlio Vargas]. Gostava, gostava e eu ainda hoje admiro a obra que ele fez, apesar de ter sido uma ditadura. Mas tem os seus lados mais positivos do que negativos”.

Se os grupos escolares são a proposta de um modelo escolar da República, penso que os grupos escolares municipais foram utilizados nas áreas rurais pelo Estado Novo em uma perspectiva um pouco diferente: muito longe do ideal dos grupos estaduais, que funcionavam como propagandas do governo, os grupos municipais funcionaram mais como uma proposta de alfabetizar para a nação – não apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas ensinar a reconhecer e reverenciar os elementos simbólicos da construção do ideal de nação brasileira e habilitar os sujeitos nas práticas cívicas. Utilizando o mito político dos heróis brasileiros e do “pai da nação”, o conjunto das estratégias de implantação de ideologias do Estado Novo buscou legitimar as ações do Estado por meio da educação. Em Caxias do Sul, os grupos escolares municipais se tornaram propostas para fomentar as noções de pátria, tradições, família e nação, a fim de formar o espírito patriótico entre as regiões de descendentes de italianos. Reverberando nos discursos das crianças⁸⁸: “Para sermos bons brasileiros devemos: prezar nossa amada Pátria, defender e cultivar o passado histórico e falar somente nossa língua” (Despertar, novembro, 1947).

A abertura dos grupos escolares municipais de Caxias do Sul se efetivou como uma proposta da Cruzada Nacional de Educação, e apesar de inaugurados nos últimos anos do Estado Novo, ainda sob as ações do governo Vargas, sendo que sob a gestão administrativa do Prefeito Dante Marcucci, estas instituições sustentaram o discurso da escola como formadora da cultura do povo. No jornal *A Época*, de 07 outubro de 1945, em uma matéria falando sobre a Instrução Pública, é dito: “O Ensino Municipal caxiense obedece, na parte técnica, às diretrizes traçadas pela Secretaria de Educação e Cultura às unidades do Estado, adaptadas, porém, às necessidades do meio e conveniência da zona rural” (*A Época*, outubro, 1945, p. 4). E, mesmo depois da queda do Estado Novo, os valores presentes na ideologia nacionalista deste

⁸⁸ Trecho da seção Colaboração e Boa Vontade do jornal *Despertar*.

regime continuaram a ser inculcados pelos grupos escolares. Mesmo com a Constituição do Ensino Primário de 1946, observa-se por meio do jornal *Despertar*, e pelas circulares enviadas às professoras, que muito do discurso e das práticas institucionalizadas no período anterior se mantiveram nas escolas municipais das áreas rurais.

A Lei Orgânica Municipal de 1948 ecoava os princípios da Constituição Federal e Estadual e mantinha algumas características que davam continuidade às propostas anteriores, como a idealização da Pátria, o reforço da relação entre escola e Igreja e a fomentação da prática da educação física e do culto à saúde. No Art.º 74, da seção “Da família, da educação e da cultura”, lê-se: “A educação dada no lar e na escola é direito de todos e deve inspirar-se nos princípios de liberdade, no amor à pátria e nos ideais de solidariedade humana e cristã”.

Nas palavras de Magalhães (2004, p. 68),

A instituição educativa apresenta uma identidade que não varia significativamente com as circunstâncias históricas. É, porém, na relação que estabelece com o público e com a realidade envolvente, na forma como a cultura escolar interpreta, representa e se relaciona com o contexto na sua multidimensionalidade, como na medida em que o público se apropria e se relaciona com as estruturas e órgãos de uma mesma instituição, que as instituições educativas desenvolvem a sua própria identidade histórica.

E assim foi com os grupos escolares municipais: componentes importantes no processo da manutenção da nacionalização do ensino nas áreas rurais onde predominava o uso do dialeto⁸⁹ italiano, colaboraram com a difusão e a criação entre os cidadãos de uma visão positiva da escola, associando-a à civilidade, ao progresso e ao espírito patriótico.

3.2 OS GRUPOS ESCOLARES DE 1943

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu, por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu.
(Justino Pereira Magalhães, 2004, p. 155)

Existe algo nas instituições escolares que se sobrepõe ao passar do tempo e ao esquecimento – a escola se imbrica na própria representação que se constitui a respeito da infância, e a tessitura entre o eu familiar e o eu escolar, em algum momento de nossas vidas, se confunde. A escola é um espaço de experiência e de emoções, como nos diz Escolano Benito (2021).

⁸⁹ Segundo Frosi, Faggion e Dal Corno (2008, p. 157) “Ao que tudo indica, o dialeto italiano da RCI, mesmo após a Segunda Guerra Mundial, foi claramente desencorajado pelas escolas, ou deliberadamente ignorado. Talvez, até proibido”.

Ao pensarmos na história das instituições escolares, nos ancoramos em um espaço e um tempo, nos sujeitos e nas práticas – observamos por meio dos vestígios o que estas instituições foram, em suas mudanças e nas permanências que se instauraram. Como nos diz Magalhães (2004), no trecho que escolhi para a abertura desta seção: nada é por acaso.

Em se tratando dos grupos escolares municipais, discorri em seções anteriores sobre alguns elementos importantes de sua inauguração, como a data das festividades e os locais onde foram instalados. Gostaria que, agora, pudéssemos olhar um pouco mais para estes grupos por meio dos registros fotográficos e documentos que foram preservados – aquilo que foi escolhido ser preservado para que estas instituições não caíssem no esquecimento.

Começo, então, pelo Grupo Escolar Municipal Santos Dumont, localizado em São Marcos da Linha Feijó, interior do 1º distrito. Este grupo escolar funcionou de 1943 a 1953, quando foi extinto, pois no mesmo local foi criado um grupo escolar rural. Aqui, a vida curta deste grupo municipal se deu pela necessidade de uma educação mais voltada a uma pedagogia ruralista, sendo assumida, então, pelo Estado⁹⁰.

O grupo escolar, mantendo a característica de todas as instituições analisadas nesta pesquisa, estava localizado ao lado da igreja da comunidade, próximo ao campanário e ao cemitério. Infelizmente, o grupo escolar possui pouca documentação salva no AHMJS, sendo que as fotografias constituem a principal fonte de pesquisa, além das matérias do jornal *Despertar*, as estatísticas escolares e os boletins mensais.

O G.E.M. Santos Dumont possuía 3 salas de aula, com capacidade de atender até 80 alunos. Em abril de 1943, o grupo contava com 3 professoras: Naura Marques de Andrade, diretora e professora do 1º ano, turma B, a professora Aquiléa Seibert, professora do 2º e 3º ano, e a professora Maria Cavion Rech, professora do 1º ano, turma A. Em dezembro do mesmo ano, a professora Aquiléa já não fazia mais parte do quadro de professoras do grupo. No ano seguinte, o quadro de professoras já havia mudado, e a diretora agora era Lusinda C. Weber, uma professora formada pela Escola Complementar Duque de Caxias e que atendia o 2º, 3º e o 4º anos. A professora Maria Cavion Rech se manteve na escola, dividindo a turma do 1º ano com a professora Juventina O. de Oliveira.

Importante destacar aqui que a mudança no quadro de professoras foi uma característica constante que pude observar pelos boletins mensais destes grupos escolares. Algumas das razões para estas mudanças serão mais bem trabalhadas em capítulo futuro, mas

⁹⁰ Existem as trocas de correspondência entre o então Prefeito Euclides Triches e o Superintendente do Ensino Rural do Estado, João Pedro Santos, a respeito do orçamento, da localização e do acompanhamento da construção da escola rural. Também há fotografias nos álbuns da Instrução Pública com as obras em andamento.

considero importante pontuar que as condições de trabalho, o matrimônio e até mesmo a aceitação da comunidade são alguns dos fatores que contribuíram para a dinâmica das docentes.

Na Fotografia 3, identificada no álbum de 1948-1951, vê-se o grupo de alunos e as duas professoras, no que é identificado como a data dos exames finais de 1948. Uma das professoras, que é mencionada na lista de exames do *Despertar* deste ano, é a professora Maria Cavion Rech, identificada com uma seta na fotografia.

Fotografia 3 – Exames finais no G.E.M. Santos Dumont (1948)



Fonte: Álbum de 1948 – 1951, AHMJS (1948)

Os alunos posam à frente de uma construção que continua de pé hoje em dia na localidade de São Marcos da Linha Feijó, que é a casa pertencente à família Rossato, uma das primeiras construções da comunidade⁹¹. Não há vestígios, no entanto, do grupo ter funcionado na casa em questão.

Pode-se inferir que o objetivo deste registro fotográfico não era mostrar a construção do grupo; observa-se que o foco era nos sujeitos que participavam da vida escolar: os alunos e as professoras. Há alguns flagrantes deste registro que permitem uma leitura um pouco avessa à expectativa do encerramento do ano letivo: as posturas descontraídas dos alunos, mesmo que de semblantes sérios, nos lembra que apesar de toda a ordem e disciplina que era exigida destes

⁹¹ São Marcos da Linha Feijó é a comunidade onde meu avô materno nasceu e meus avós residiram após o casamento, sendo que o meu avô ainda reside. Meu avô (o nono), Ernesto Maltauro, fez o 1º ano na escola isolada de São Marcos, antes dela se tornar grupo escolar, aparecendo na lista de chamada de 1942 da turma da tarde – cuja professora já era Maria Cavion Rech.

sujeitos, ainda falamos de crianças. No *Despertar*, de setembro de 1951, na coluna *Colaboração e Boa Vontade*, temos a participação da aluna de 4º ano do G.E.M. Santos Dumont, Leonilda Cavion, com um texto intitulado *Comportamento relativo a escola*. Neste texto, destaco um trecho que permite pensarmos a respeito das representações instituídas sobre o espaço escolar e a conduta escolar, como disciplina, obediência, bom comportamento, pontualidade. Também podemos pensar a respeito da representação das professoras assumindo o papel dos pais enquanto os alunos estão sob seus cuidados (Despertar, setembro, 1951, p. 9):

O bom aluno quando vai à escola segue o seu caminho sem se distrair, procura chegar à hora certa, entrando sossegado, tomando o seu lugar sem incomodar os colegas, não se ri, não conversa, conservando-se sempre com seriedade. [...] Devemos respeitar os mestres e receber humildemente os seus conselhos, porque durante a aula estão em lugar de nossos pais. Aquele que assim proceder será estimado por todos.

A representação que se fazia de um bom aluno era a de um sujeito disciplinado – era o controle social das infâncias e dos afetos, e, como nos diz Escolano Benito (2021), na escola acontecia a socialização metódica entre as crianças e com os professores, que ali assumiam o papel de representantes da autoridade, sempre em posição de dominação.

No registro fotográfico, não há separação entre meninos e meninas, e, na massa de crianças que se forma, não conseguimos nem as distinguir muito bem. No Fotografia 3, são identificados dois meninos negros – os únicos no grupo de alunos. Infelizmente, não foram preservadas as listas de chamadas do grupo escolar para sabermos quem eram estes sujeitos, mas considero importante problematizarmos que a sua frequência no grupo escolar não era garantia de inexistência de discriminação racial.

Também, nesse sentido, não posso concluir apenas com os documentos que consultei que havia uma facilidade maior de ingresso e de permanência nos grupos escolares⁹² – mas, a partir dos vestígios, podemos pensar que a obrigatoriedade, a gratuidade do ensino e as ações da Diretoria da Instrução Pública em prol dos alunos carentes foram fatores que ampliaram o acesso à educação dos moradores das áreas rurais⁹³.

⁹² A pesquisa orientada por Cunha (2011, p. 159) e apresentada no 17º Encontro da ASPHE/RS traz a seguinte perspectiva: “Podemos perceber que, durante o período de 1889 a 1930, a escola pública não contemplou a inclusão do negro brasileiro em seus ambientes, mas isso não significou que o ex-escravo negro não encontrou alguma forma de lutar contra a discriminação e a exclusão social”.

⁹³ Apesar de carecer de estudos a respeito da História da Educação dos negros na região de colonização italiana, destaco a pesquisa de Weiduschadt e Luchese (2021, p. 57), que apresentam uma problematização da categoria etnia nos Anais da ASPHE e que trazem a seguinte observação: “É importante destacarmos que trabalhos investigativos publicados nos anais acerca dos grupos afros e indígenas foram mais escassos e esparsos ao longo da realização dos encontros”.

Como orientação às professoras, seguia-se: “Às crianças que não frequentam a aula por falta de meios a Inspeção fornecerá o material escolar indispensável. Todas as crianças em idade escolar devem ser matriculadas”. E além do envolvimento da Instrução Pública, a própria comunidade caxiense contribuía com ações voltadas a arrecadar fundos para a Caixa Escolar, uma das instituições auxiliares da escola com função de ajudar os alunos necessitados. Entre as principais ações estavam bailes, festivais, jantares – e todas estas ações tinham envolvimento dos alunos, principalmente dos grupos escolares, e ampla divulgação nos jornais do período, como o jornal *A Época*.

O G.E.M. Santos Dumont foi extinto em 1º de março de 1953, a partir do Decreto nº 220, de 16 de fevereiro de 1954. No jornal *Despertar* (março, 1953, p. 8), também é noticiado o fechamento do G.E.M. Santos Dumont, “que há vários anos vinha funcionando sob a direção da esforçada professora Maria C. Rech”. Dentro do corpo docente do grupo, a professora Maria Cavion Rech esteve presente quando a instituição ainda era uma escola isolada, sendo que posteriormente, em 1946, tornou-se diretora do grupo, tendo recebido 2 portarias de louvor durante esse período. Segundo relato da professora Maria (1989, p. 3), sua carreira de professora começou com dezesseis anos, logo após a sua formatura no curso complementar:

E na semana seguinte me deram duas escolas, que ficavam lá em São Marcos da Linha Feijó, onde moravam meus pais, e em São Caetano. Lecionava de manhã e tarde em português. Havia alunos que falavam o italiano e pouco me entendiam, tendo muitas dificuldades. Fiquei lecionando nessas escolas até me aposentar, com trinta anos de serviço.

Muitas professoras em alguns momentos de seu percurso profissional lecionavam em mais de uma escola, trabalhando em turnos diferentes em localidades próximas. Assim, enquanto a professora Maria se dedicava à direção do grupo, também lecionava em uma escola isolada próxima. Na Fotografia 4, presente no álbum de 1951 – 1954, fica o registro dos alunos junto à professora e à orientadora do ensino Ester Troian Benvenuti, com os canudos em mãos nas comemorações de aprovação e término do ensino primário. Acredito que este seja o último registro fotográfico relativo ao grupo escolar:

Fotografia 4 – Alunos com os certificados de conclusão do ensino primário no G.E.M. Santos Dumont (1951)



Fonte: Álbum de 1951 – 1954, AHMJSA (1951)

Os alunos apresentavam-se uniformizados com um guarda-pó branco característico do período. Para Dussel (2007), os uniformes escolares também fazem parte das relações de poder que se constituem a partir da materialidade escolar e agem diretamente sobre a disciplina dos corpos: o cuidado, o asseio e o zelo dos alunos eram necessários para manter o uniforme limpo. O uso dos uniformes e a higiene do corpo eram previstos no Regimento Interno das Escolas Municipais, de 1945⁹⁴, como um dos deveres dos alunos: “1º - comparecer à escola todos os dias letivos, a hora do início dos trabalhos, asseado de corpo e de vestuário e só retirar quando terminarem as aulas”; e no item “8º - comparecer às aulas e às festividades escolares devidamente uniformizado”.

Muito se falou dos uniformes também nas circulares do período, destacando a necessidade de seu uso pelos alunos, assim como o uso de um uniforme pelas professoras (Circular, abril, 1943):

Antes do início nas escolas da campanha para o uniforme dos alunos, devem as professoras obter informações nesta Inspeção Escolar, afim de haver unidade de execução dos mesmos, em todas as escolas do município.

Podem, também, desde os primeiros dias do mês de maio próximo, procurar o modelo para o uniforme das professoras municipais, que se achará a disposição das interessadas na mesma Inspeção.

O uniforme das professoras era composto por um vestido escuro com gola arredondada e detalhes nas mangas em branco, e podemos ver a professora Maria Cavion Rech usando esta

⁹⁴ Decreto Municipal nº 50, de 26 de abril de 1945.

peça de roupa na Fotografia 3 apresentada anteriormente (assim, como será possível observar nas fotografias posteriores, ou até mesmo na Fotografia 1 apresentada no capítulo anterior, com todas as professoras juntas).

Porém, pelos vestígios nos documentos, o uniforme não foi a regra, tendo encontrado algumas barreiras, como a dificuldade de aquisição por parte das famílias, por exemplo. E as professoras eram estimuladas a não deixarem o assunto do uniforme escolar de lado (Circular, 1947): “Deve levar avante sem esmorecimento a campanha do uniforme escolar. Não se deixe abater pelos primeiros obstáculos. Tudo se consegue com ânimo forte, paciência e perseverança”. Dentre as ações que a escola promovia, estava o uso do valor arrecadado na Caixa Escolar para prestar assistência a quem necessitasse, incluindo a compra dos tecidos para a confecção dos uniformes escolares, além de campanhas em prol de doações.

Nas lembranças da professora Dorotéia, os uniformes escolares possuíam distinção (1986, p. 112):

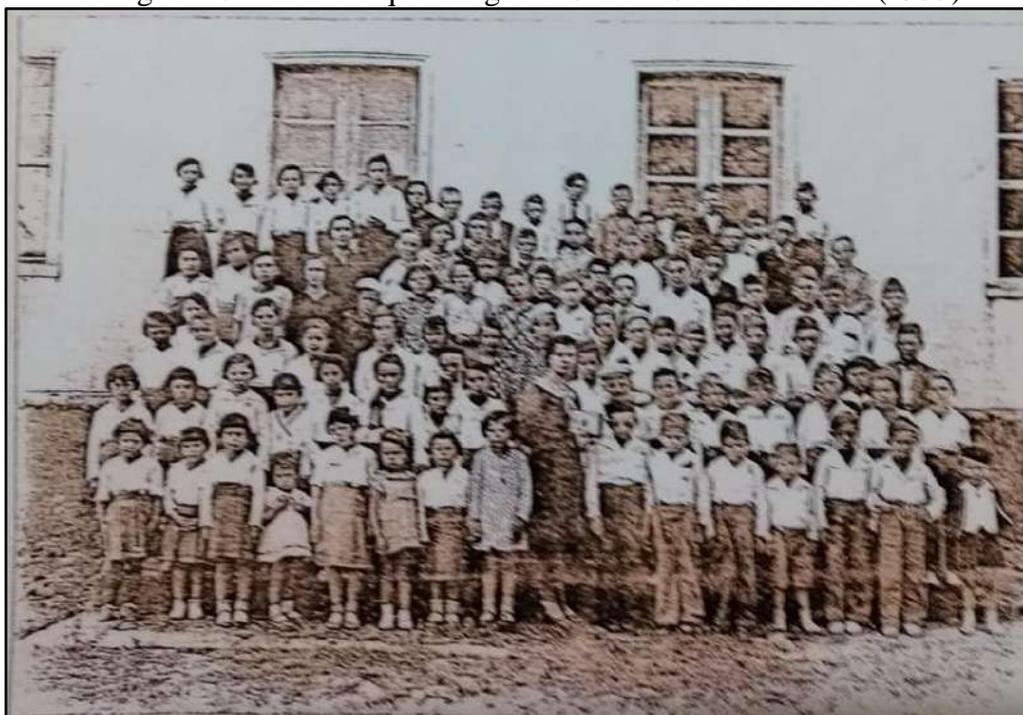
[O uso do uniforme] a prefeitura obrigou em 41, quando a Dona Ester assumiu. Então, todas as escolas do município tinham que ter uniforme. [...] Depois, então, para o Domingo quando a gente saía com as crianças ou ia na missa, na capela, então era saia azul e blusa branca. [Para os meninos], calça marinho e blusa branca. E o dia da semana o guarda-pó também. Que nem as meninas.

O uniforme das atividades cotidianas era o guarda-pó branco, utilizado tanto por meninas como por meninos (Despertar, julho, 1951). Percebe-se por meio da análise do conjunto de fotografias nos álbuns da Diretoria da Instrução Pública que realmente havia um outro uniforme presente em algumas fotos comemorativas, conforme as palavras da professora Dorotéia. E havia crianças sem uniforme, que em uma tentativa de esconder a situação, muitas vezes eram colocadas em posições que as escondessem nos registros fotográficos.

Em relação à constituição do edifício, segundo indicação presente nas fichas dos Boletins Mensais, o grupo escolar possuía 3 salas de aula. Na Fotografia 5, vê-se a professora Maria Cavion Rech, em 1935, na frente da escola, que também servia como bodega da comunidade⁹⁵. Não há registros de mudança de edifício por parte da escola entre 1935 e 1943.

⁹⁵ A fotografia foi disponibilizada por Marta Bisol Rossato, moradora da comunidade de São Marcos da Linha Feijó, e que fez uma pesquisa histórica referente à vinícola Rossato, atualmente sob a administração de seu marido, Dirceu Rossato. A vinícola, a igreja, o cemitério e a escola faziam parte da configuração da comunidade, sendo que o terreno para a construção da igreja foi doado pelos irmãos Rossato, primeiros imigrantes da comunidade.

Fotografia 5 – Edifício que abrigou o G.E.M. Santos Dumont (1935)



Fonte: Comunidade de São Marcos da Linha Feijó (2023)

Dentre os grupos escolares municipais, o G.E.M. Santos Dumont é o único que aparece em funcionamento em espaço improvisado, dividindo a sua função de escola com outra função social. Considerando o que nos dizem Viñao Frago e Escolano Benito (1998), em diferentes momentos da história da educação, as escolas foram instituídas a partir de espaços que não eram inicialmente projetados para tal fim, ancorando-se em outros elementos materiais e simbólicos que a instrumentalizavam para o ensino⁹⁶.

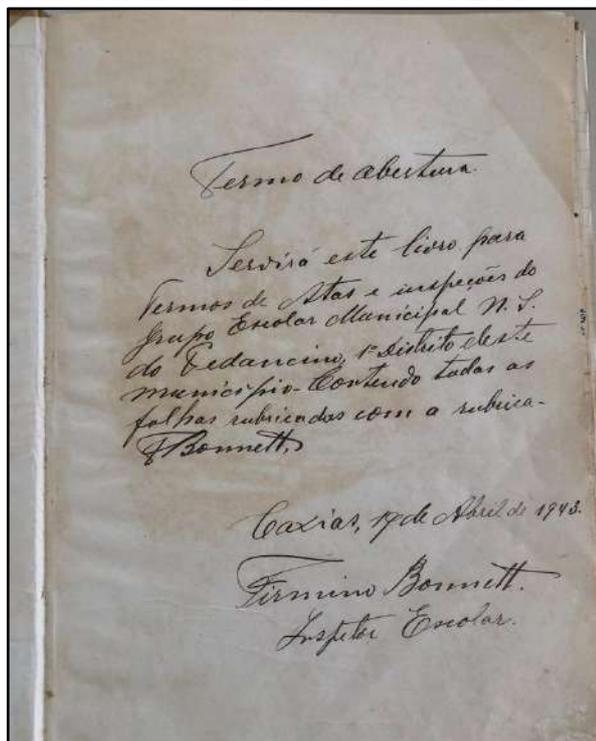
Em uma situação diferente se encontrava o G.E.M. José Bonifácio, localizado no Travessão Vitor Emanuel, em Nossa Senhora do Pedancino, que tinha ao seu dispor um edifício em alvenaria que se destacava das demais construções municipais. Além dos registros fotográficos de seu edifício, este é o grupo escolar a que tive acesso à maior quantidade de documentos preservados no AHMISA – e penso que isso se deve ao fato deste ser o grupo que se manteve aberto por mais tempo, passando pela mudança de denominação para “escola municipal”, estando em funcionamento até hoje na mesma localidade, como Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bonifácio.

A sua inauguração, dada às 9h do dia 19 de abril de 1943, contou com a presença de diversos moradores da comunidade, e seu termo de abertura, com a caligrafia do então inspetor

⁹⁶ Como escrito: “Se a escola – o local escolar – era um assunto municipal, não deve parecer estranho que se situasse junto a outros locais destinados a outras tarefas ou temas de competência municipal” (Viñao Frago; Escolano Benito, 1998, p. 70).

escolar, Firmino Bonnett, encontra-se na primeira página do Livro de Atas (Figura 17). Atento para que o nome do grupo ainda não havia sido oficializado, sendo chamado de “Grupo Escolar Municipal N. S. do Pedancino”:

Figura 17 – Termo de abertura do livro de atas do G.E.M. José Bonifácio (1943)



Fonte: Livro de atas do G.E.M. José Bonifácio, AHMJA (1943)

Na Ata de Instalação, constam presentes o corpo docente, composto pela diretora Iris Conti e pela professora Olympia Norma Sebben, alunos e familiares, a funcionária da Prefeitura Municipal, Adelina Lunardi, além de duas outras professoras, Maria Tedesco e Isolde Pedron⁹⁷. A inauguração contou com o pronunciamento da diretora Iris Conti, com a entoação do hino nacional e com a participação de alunos com a leitura de poesias e cantos. Segundo consta em ata (Ata, 1943),

“(…) falou a Srta. Iris Conti, Diretora do Grupo, que enalteceu a figura do Doutor Getúlio Vargas e disse, ainda, do profundo agradecimento do povo desta terra, ao atual prefeito, Doutor Dante Marcucci, pela sua ação sempre pronta e decisiva, no tocante à instrução pública do município, que com tanta dedicação e esforço, administra”.

⁹⁷ Estas professoras não faziam parte do corpo de funcionárias da Inspeção Municipal: a professora Isolde Pedron era professora do G.E.M. de São Romédio, depois chamado de Carlos Gomes, o único dos grupos que não foi inaugurado em 19 de abril de 1943. Já a professora Maria Tedesco, desde 1940 fazia parte da comissão avaliadora dos exames finais, junto com o Inspetor Firmino Bonnett e as professoras Ida Costamilan e Diva Sabedoti (Jornal A Época, de 8 de dezembro de 1940). Posteriormente, em 1948, ela foi designada para ser diretora do Grupo Escolar do Frigorífico Rizzo (Despertar, novembro, 1948).

Também foi realizada a entronização do pavilhão nacional, finalizando com a entoação do Hino à Bandeira. Estes símbolos se tornaram componentes materiais e imateriais da cultura e dos ritos de inauguração de escolas do período Vargas. Em 1938, em matéria sobre a educação municipal, era anunciado no *Jornal A Época* (outubro, 1938, p. 1.): “Outro fato que merece referência é o de que em cada escola existe o pavilhão nacional e ser, o hino brasileiro, cantado diariamente pelos filhos dos colonos”. Analisando os demais documentos da inauguração destes grupos escolares, sejam atas ou fotografias, a presença dos elementos patrióticos é sempre um componente marcante.

Como parte do momento da inauguração, foi realizado um registro fotográfico dos alunos e professoras do grupo, posando para a fotografia em chão batido de terra, em um terreno com acive ao lado da escola permitindo a visualização de todos os integrantes (Fotografia 6):

Fotografia 6 – Alunos e professoras na inauguração do G.E.M. José Bonifácio (1943)



Fonte: Álbum de 1943 – 1948, AHMJSJA (1943)

Aqui também era adotado o uniforme com peças de cores claras, neste caso, diferente do guarda-pó branco do G.E.M. Santos Dumont, os alunos usam uma camisa branca; meninos com calças e meninas com saia plissada ou jardineira. Ao atentar o olhar para alguns detalhes da fotografia, é possível ver que as vestes de alguns alunos são maiores do que o tamanho adequado à criança. Para Fernandes (2021, p. 249), ao adotar o uniforme, o grupo escolar objetivava “minimizar as diferenças entre pobres e ricos no contexto da democratização do ensino”; ao pensarmos na perspectiva dos grupos escolares municipais, os uniformes eram investimentos que os pais faziam, muitas vezes em famílias muito numerosas, e que precisavam

ser utilizados pelo maior tempo possível, por isso frequentemente eram adquiridos em tamanhos maiores.

Junto aos alunos, encontram-se a professora e diretora Iris Conti e a professora Olympia Norma Sebben (destacadas por setas na fotografia). Para Bencostta (2011), a figura do diretor, um cargo que surgiu junto à própria configuração dos grupos escolares, exercia as funções administrativas do cotidiano e era responsável pelas orientações pedagógicas aos demais professores. O que se observa na realidade dos grupos escolares municipais é que as diretoras assumiam este cargo como complemento das atividades docentes.

Esta relação impactava muito mais no prestígio que esta professora tinha ao assumir a direção de um grupo escolar do que nos valores dos vencimentos; as professoras Iris e Olympia, por exemplo, em abril de 1943, recebiam respectivamente Cr\$ 200,00 e Cr\$ 150,00. Em questão das turmas, a professora Iris atendia o 3º e 4º ano, um total de 18 alunos, enquanto a professora Olympia atendia o 1º e o 2º ano, totalizando 43 alunos. Possivelmente, esta divisão visava deixar tempo livre para que a professora Iris pudesse realizar as atividades burocráticas que acompanhavam o cargo. Assim, a ideia de um sujeito exclusivamente responsável pela gestão do grupo escolar não se adequava à realidade de um espaço-escola que possuía uma quantidade reduzida de professoras e salas de aula.

O acúmulo de funções também era uma realidade do período; nas palavras da professora Dorotéia (1986, p. 84): “Quando eu era diretora dos primeiros anos, também a diretora tinha que lecionar, deixar a escrita em dia e tinha que lecionar”. Ao preenchimento dos documentos relativos à escrituração dos grupos escolares previsto no Regimento Interno para as Escolas Municipais (1945), somava-se a tarefa de lecionar para uma ou mais turmas, com todas as atribuições de professora.

Entre muitos fatores, a escolarização e o tempo de serviço na docência impactavam na escolha da diretora. Por exemplo, a professora Olympia havia ingressado no magistério em 1942, diretamente na escola que viria a ser o grupo José Bonifácio; em 1945, a professora foi transferida para a escola isolada Princesa Isabel, no 1º distrito. A professora Iris havia sido aluna-mestra, nomeada como diretora em 1943 e, em 1945, exonerada por ter recebido nomeação estadual (Livro de Registro Professoras, 1943).

Durante o período analisado, o grupo praticamente sempre se manteve com 2 professoras, com exceção de 1945, quando uma única professora foi responsável pelos 57 alunos do grupo. Na Tabela 15, constam os dados de matrícula, aprovação e a quantidade de professoras relativos aos anos de 1944 a 1951. Adianto que o ano de 1945, quando o grupo

esteve sob a responsabilidade de uma única professora, foi o de maior ocorrência de alunos matriculados:

Tabela 15 – Quantidade de alunos e professoras do G.E.M. José Bonifácio (1944-1951)

	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951
Matrícula	49	57	52	44	45	44	42	46
Aprovados	33	33	37	32	34	34	24	27
Professoras	2	1	2	2	2	2	2	2

Fonte: Registro do Movimento Escolar, AHMJSJA (1944-1973)

Segundo consta no Livro de Registro das professoras, esta professora contratada em 1945 foi Lúcia Ignêz Franzoi, que assumiu as funções em 12 de março – lembrando que tanto a professora Iris quanto a professora Olympia saíram do grupo neste ano. Na ata de exames finais de 1945, consta

Aos vinte e seis dias do mês de novembro de mil novecentos e quarenta e cinco, às oito horas da manhã, no prédio onde funciona o Grupo escolar José Bonifácio, presente a professora e diretora Lúcia Ignêz Franzoi, teve início o exame final do primeiro ano por mim regido.

No Despertar (outubro, 1947, p. 4), junto a diversas diretrizes sobre a conduta das professoras, fica a seguinte orientação que gostaria de destacar, referente a relação entre a permanência da professora e a influência na adesão escolar por parte dos alunos: “A permanência da professora na direção da mesma escola durante todo o ano letivo é outro fator importante. A mudança de professora causa transtorno e prejudica o bom rendimento do ensino”. O que se observa, porém, é que na prática havia uma rotatividade muito grande das professoras dos grupos escolares municipais: entre a transferência de escola, a desistência da profissão ou a nomeação para o estado, as professoras acabavam transitando entre as escolas do período.

No G.E.M. José Bonifácio, foi possível identificar o registro das seguintes professoras (Quadro 7):

Quadro 7 – Professoras do G.E.M. José Bonifácio (1943-1951)

Nome	Cargo	Início	Saída
Iris Conti	Diretora	1943	1945
Olympia Norma Sebben	Professora	1943	1945
Lúcia Ignêz Franzoi	Diretora	1945	1946
Gemma Cecconello	Diretora	1946	1950
Cristina Corrêa	Professora	1946	1949
Gema Alice Franzoi*	Professora / diretora	1949	1953
Wilma Thereza Franzoi	Professora	1950	1953

Fonte: Livro de Registro de professoras, Livro de atas, Fichas de registro das professoras municipais, AHMJSJA (1943-1951). *A professora Gema Alice Franzoi foi inicialmente professora auxiliar da diretora Gemma Cecconello, sendo posteriormente

nomeada diretora do grupo, tendo a professora Wilma Thereza Franzoi como sua auxiliar.

Ao olharmos para a tabela, podemos pensar que esta dinâmica no corpo docente refletia uma série de desafios estruturais enfrentados não só nos grupos escolares, mas na própria rede de escolarização do município. Este fato colocava um fardo adicional nas professoras, que precisavam se adaptar a estas mudanças, sendo obrigadas a reorganizar muitas vezes suas carreiras. Nessa realidade, a prescrição de uma sala de aula por classe e uma classe por professora não era possível de ocorrer: cada professora era responsável por duas classes, onde em geral a professora/diretora ficava à frente das classes mais avançadas, de 3º e 4º ano.

Na Fotografia 7, apresento o prédio do G.E.M. José Bonifácio, que contava com uma construção de alvenaria com janelas amplas e uma escada para o acesso ao piso onde se encontrava as duas salas de aula que constam identificadas no Boletim de Estatística:

Fotografia 7 – Edifício do G.E.M. José Bonifácio (1947)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJSA (1947)

Nesta fotografia, vê-se ao lado direito, uma ponta do campanário da igreja, também indicando a localização da escola na perspectiva do espaço da comunidade. Existia uma gramática dentro das escolas, mas a própria escola também fazia parte de uma gramática espacial social onde estava instalada. Nas palavras de Viñao Frago e Escolano Benito (1998), a escola rural deveria ser um edifício sólido, de caráter austero e com uma estética que o diferenciava das moradias da região, mas não rivalizasse com a igreja.

Apesar de possuir apenas duas salas de aula e ter capacidade de atender uma média de 60 alunos entre os quatro anos do ensino primário, o grupo possuía algumas das instituições

complementares da escola previstas para o período, como a Cruz Vermelha e a Biblioteca Escolar, tópicos que serão abordados na continuidade desta pesquisa. Estes contrastes são muito comuns nos grupos escolares municipais, criando uma linha tênue entre o prestígio de um grupo escolar e a realidade mais precária de uma escola isolada.

No G.E.M. José Bonifácio esta relação fica mais identificável, pois esta é uma das instituições que encontrei maior quantidade de documentos em acervo, sendo que as fontes documentais, parte da escrituração prevista em regimento para as escolas, foram extremamente importantes para identificar tempos, espaços, condutas, práticas e sujeitos. Segundo o Regimento Interno das Escolas Municipais, de 1945, era competência das professoras manter a escrituração das escolas atualizadas e todos os registros eram mantidos em livros, organizados a partir de: a) matrícula; b) frequência; c) visitas e inspeções; d) assentamentos de exames; e) inventário do material e mobiliário existentes na escola; f) registro de correspondência oficial recebida e expedida; e g) livro de ponto.

Por meio do Livro de Matrículas de 1949, é possível identificar que os alunos, em sua maioria, eram filhos dos agricultores da localidade, estando presentes também filhos de moleiros, pedreiros e chofer; a grande parte dos pais possuíam instrução primária e todos eram católicos. Nesse sentido, a prática da oração, muito presente nas atas de abertura e encerramento do ano letivo, fazia parte das práticas escolares do período. Não era apenas a localização da escola que se fazia próxima da igreja, mas os próprios preceitos católicos incorporavam-se por meio do ensino da religião. Nas palavras de Ester Troian Benvenuti (1983, p. 11): “Então, a escola e a igreja eram os elos que uniam os agricultores. (...) A professora rezava o terço aos domingos; a professora preparava as crianças para a Primeira Comunhão (...)”. E é a partir das palavras da professora Dorotéia (1986, p. 66), que uma outra nuance sobre esta relação escola – igreja – estado se desenrola:

E – Mas nas escolas que eram municipais, a senhora começou a lecionar em escola municipal, a professora dava religião, se ela queria ou alguém mandava, ou a comunidade esperava que desse? O padre interferia? Como é que era o ensino de religião?

I – A comunidade, as famílias queriam mesmo que se ensinassem, e também o padre ele pedia pra gente ensinar, porque depois começou a falar o português ninguém sabia rezar em português, então ele pedia pras professoras que ensinassem. Mesmo as professoras depois preparavam as turmas e levavam lá pra ele, ele examinava.

E – Pra 1ª Comunhão?

I – Sim, pra 1ª Comunhão.

A religião foi um importante caminho para a nacionalização dos filhos dos colonos italianos destas comunidades, sendo que as escolas foram o espaço onde, cotidianamente, se mesclavam o ensino *do português* e o ensino da *religião em português*. Observando a

conjuntura de espaço e práticas, a Igreja sempre esteve muito próxima dos grupos escolares municipais estudados, perpetuando ou modificando determinados costumes e tradições. A nacionalização, entre muitos outros aspectos, fortalecia-se por meio da religião e da língua.

Outra prática identificada neste período foi a das demonstrações patrióticas; na ata de encerramento de ano letivo do G.E.M. José Bonifácio de 5 de dezembro de 1943, assinada pelo Inspetor Escolar Firmino Bonnett, fica registrado que “depois de terem sido revisadas as provas de exames finais dos alunos desta unidade escolar, estes declamaram várias poesias patrióticas e populares e entoaram o ‘Hino do Estudante’ e a marcha ‘Sabemos lutar’” (Ata, 1943). Nos registros fotográficos e em outros documentos, esta questão do patriotismo é muito forte, ultrapassando o período do Estado Novo. Em função disto, considere importante abordar estes aspectos em uma seção específica.

No Livro de Matrículas ainda é possível identificar outra questão interessante: no G.E.M. José Bonifácio, todos os alunos residiam no Travessão Vitor Emanuel, sendo que havia alunos que residiam muito próximos ao grupo, cerca de 30m, e outros que residiam a distâncias mais longas, sendo a maior distância registrada de 1.550m do grupo. A expansão da rede de ensino municipal auxiliou a que escolas isoladas ou grupos escolares estivessem mais próximos dos alunos, sendo que praticamente todas as *linhas* no interior possuíam escolas (Relatório, 1951).

O G.E.M. José Bonifácio hoje é a E.M.E.F. José Bonifácio, mantendo-se em funcionamento sob a responsabilidade do município. O edifício do antigo grupo escolar ainda se mantém preservado (Fotografia 8):

Fotografia 8 – Edifício do G.E.M. José Bonifácio atualmente (2023)



Fonte: Autoria própria (2023)

Nesta fotografia, fica possível identificar a organização espacial do entorno da escola, com um cenário que engloba o campanário, a igreja e o cemitério, e que no período de funcionamento do grupo escolar ajudou a corroborar com uma gramática espacial própria da qual estas instituições escolares fizeram parte.

O G.E.M. Olavo Bilac, instaurado no Travessão Cristal, em São Pedro da 3ª Léguas, contava na data de sua inauguração com 3 professoras: Vitalina Norma Corso, que também era diretora, Irma Roglio Boschetti e Rosália Boff. No primeiro ano de sua abertura, o grupo não contava com nenhum aluno do 4º ano, sendo que as professoras se dividiam entre os três primeiros anos, conforme Figura 18:

Figura 18 – Corpo docente do G.E.M. Olavo Bilac – março (1943)

Movimento Geral das Classes (a ser preenchido somente pelos grupos escolares e escolas reunidas)													
N.º	PROFESSORES	Catego- ria	Clas- se	Sec- ção	Matricula			Frequência			Fal- tas	Venci- mentos	Espe- cia- liza- ção
					m.	f	Total	m.	f	Total			
1	Vitalina N. Corso	Diretora	3º	-	8	11	19	4	7	11	-	200,00	
2	Irma R. Boschetti	Prof.	2º	-	7	11	18	4	6	10	-	200,00	
3	Rosália Boff	"	1º	-	20	13	33	10	8	18	-	150,00	

Fonte: Boletim mensal, AHMJSJA (1943)

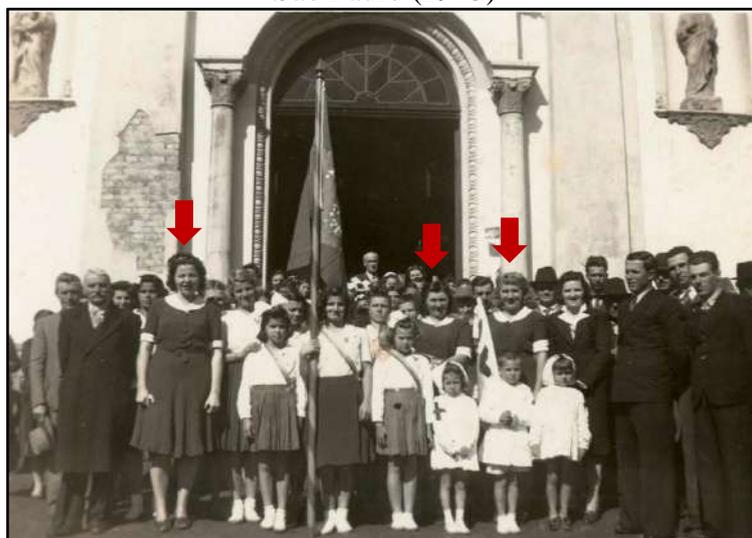
Em julho de 1944, a professora Rosália Boff já não fazia mais parte do corpo docente do grupo, sendo que a professora Vitalina era responsável pelo 3º e 4º anos e a professora Irma era responsável pelo 1º e 2º anos. Segundo a Ficha de Registro da professora Rosália, sua transferência se deu em junho de 1944, para a Escola Isolada Ararigbóia, em Santa Lúcia do Piaí, 6º distrito. Em 1947, a professora Irma Roglio Boschetti passa a ser diretora do grupo. Nas palavras da professora Irma (1968, p. 7), “(...) na Terceira Léguas peguei duas escolas, em Santo Antônio e São Pedro, eu tinha cento e vinte alunos nos primeiros anos. (...) E ainda de noite eu lecionava para gente adulta, grande”.

A educação de adultos foi um aspecto importante do período dos grupos escolares municipais, sendo amplamente reforçado tanto no *Despertar* quanto pelas circulares emitidas pela Inspeção do Ensino. No jornal *Despertar* (novembro, 1947, p. 2), seguiam-se as instruções às professoras do curso supletivo, onde destaque: “Todas as noções deverão atender a questões práticas de imediata utilidade no ajustamento individual do adolescente e do adulto. Nada de conhecimentos teóricos complexos”. A campanha de alfabetização não visava apenas as crianças, apesar deste ser o foco principal do governo; voltava-se atenção também aos jovens e adultos, priorizando o ensino da língua portuguesa.

Segundo orientações da Circular nº 32, de junho de 1948, “as classes dos Cursos Supletivos serão denominadas 1ª série e 2ª série e não classe de alfabetização e recuperação. (...) Os boletins mensais, portanto, desta data em diante, deverão ser modificados conforme estas instruções”. Cabia às professoras, portanto, também esta atividade de alfabetizar adultos.

Na Fotografia 9, durante o registro das comemorações da inauguração do grupo, encontram-se em primeiro plano as professoras (destacadas pelas setas), autoridades municipais, as alunas empunhando a bandeira do Brasil e os alunos menores, vestidos de branco, integrantes do pelotão da Cruz Vermelha Juvenil. Junto, está a comunidade, reunindo-se à frente da Igreja de São Pedro e São Paulo.

Fotografia 9 – Alunos do G.E.M. Olavo Bilac e comunidade à frente da Igreja de São Pedro e São Paulo (1943)



Fonte: Álbum de 1943 – 1948, AHMJSA (1943)

Assim como os demais grupos, o G.E.M. Olavo Bilac era situado próximo à igreja da comunidade, enfatizando que as instituições Igreja e Escola eram o centro das comunidades rurais. Para Bencostta (2011), nos grupos escolares urbanos, a gramática discursiva proposta pela sua localização tinha a função de enaltecer o novo regime político; nos grupos escolares rurais, a gramática discursiva se alinhava à proposta da criação de um centro de civilidade, que unia religião e educação a fim de inspirar as boas condutas da sociedade.

Na Fotografia 10, é possível observar a quantidade de pessoas presentes na inauguração. A educação, mesmo que em seus aspectos mais básicos, era um tema importante para as comunidades rurais. No *Despertar* (maio/junho, 1949, p. 4), a aluna do 4º ano do G.E.M. Olavo Bilac, Pierina Dalegrave, escreve: “A educação é a mais valiosa herança que os pais deixam aos seus queridos filhos”. A educação que acontecia nas áreas rurais partia das diretrizes

que surgiam dos centros urbanos; para Souza e Duarte (2016), ao orientar o sujeito do campo não apenas a ler e escrever, mas sobre saúde, alimentação, saneamento, higiene, civilidade, a escola o preparava para as mudanças sociais e econômicas, participando e compreendendo dos ideais de progresso que se instauravam na sociedade. Junto à Igreja, a escola era tida pelas comunidades como um centro de referência, lugar onde os valores esperados pela própria comunidade eram reproduzidos, instituindo nas crianças representações sobre a família, sobre o município, sobre a pátria – representações estas que ficam muito visíveis nos discursos encontrados no jornal *Despertar*.

Fotografia 10 – Comunidade reunida para a inauguração do G.E.M. Olavo Bilac (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJS (1943)

A cooperação da família e da comunidade era esperada pelas escolas: garantir que as crianças frequentassem as aulas, participar das exposições dos trabalhos e das comemorações finais foram formas de integrar a ação das famílias no cotidiano escolar. O próprio jornal *Despertar*, ao oferecer para a comunidade um material que falava sobre assuntos pedagógicos e assuntos do cotidiano rural, estabelecia essa aproximação.

O grupo escolar situava-se próximo à igreja e à estrada, tornando a sua localização um signo de distinção no núcleo da comunidade, mas sua estrutura ainda se assemelhava às casas-escolas, espaços comuns das aulas isoladas. Para Viñao Frago e Escolano Benito (1998), a própria arquitetura das escolas é uma espécie de discurso sobre a escolarização; então, qual o discurso do grupo escolar que ainda se abrigava na materialidade da casa-escola? Enquanto eram discutidos preceitos de uma educação *escolanovista*, o espaço escolar ainda utilizava as regras de um antigo pensamento pedagógico, coexistindo tradições e limitações de outras épocas. Para Rockwell (1997), as diferentes categorias de escola contribuem para as

experiências diferentes dos sujeitos, no entanto para alguns, conduzem à conclusão dos estudos e para outros, à deserção.

Os grupos escolares, como elementos da gramática urbana, adaptaram-se à realidade das comunidades rurais, apresentando aspectos mais simples em sua construção e mantendo características mínimas na concepção higienista, como aberturas amplas para se garantir um espaço arejado e iluminado. Segundo Escolano Benito (2021, p. 73), a escola “como lugar e como cenário, se constituiu na medida em que foi adquirindo reconhecimento público, configurando-se em um espaço simbólico para a comunidade”.

Estes grupos escolares municipais eram escolas inseridas no ambiente rural, mas sem a especificidade de uma educação rural – eram as escolas do município, e as diretrizes pedagógicas com as quais eram regidas não privilegiavam uma educação *para* o campo. Nas palavras de Cerecedo (2011, p. 11): “hay proyectos educativos uniformadores y otros especialmente pensados como rurales, y esta caracterización incide em la implementación de mecanismos institucionales y prácticas educativas particulares”. A ruralidade presente nestes grupos escolares ficava a cargo de alguns direcionamentos de atividades, da horta escolar e dos clubes agrícolas, outra instituição complementar da escola.

Na Fotografia 11, é possível identificar mais alguns atributos do edifício, assim como alguns aspectos da comemoração de inauguração: em madeira, características típicas das construções do interior do município, o grupo escolar não possuía nenhuma distinção específica na sua arquitetura. Das múltiplas tipologias arquitetônicas dos edifícios dos grupos escolares municipais, o G.E.M. Olavo Bilac possuía a frente estreita, com a porta ladeada por duas janelas. Na fotografia, marquei a placa de identificação na fachada, que era a única inscrição permitida, conforme Circular nº 2, de 8 de março de 1940.

Fotografia 11 – Inauguração do G.E.M. Olavo Bilac (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948 no AHMJSA (1943)

O mastro para hastear a bandeira do Brasil, as bandeirolas nas mãos das crianças: esses componentes fizeram parte de elementos patrióticos e nacionalistas entre os quais as comemorações de inauguração dos grupos escolares funcionavam como um reforço. A bandeira passa a ser um elemento simbólico e emotivo, que sendo associado positivamente a ações como a abertura de uma escola, o discurso inaugural e a própria celebração da missa de bênção, agiam no imaginário dos sujeitos ocupando um lugar especial em sua memória.

Para Escolano Benito (2021), a escola assume os valores de higienismo e civismo, utilizando simbolicamente estes elementos nacionalistas para instituir a proximidade afetiva e a familiaridade. Mesmo após o Estado Novo, os aspectos da nacionalização do ensino e do patriotismo servil ainda se mantinham presentes nos discursos e ações da administração municipal.

No caso das comemorações de inauguração do G.E.M. Olavo Bilac, além destes símbolos, a presença de alguns soldados do exército também se tornou um diferencial para o momento⁹⁸. Considero importante também ressaltar que, dos registros fotográficos dos grupos que inauguraram em 19 de abril, o Olavo Bilac contou com a presença do inspetor Firmino Bonnett. Não identifiquei em nenhum dos documentos que consultei se havia algum motivo

⁹⁸ Segundo Piccini (2023, p. 11), “Após a declaração de guerra, em 22 de agosto de 1942, o Governo do Brasil criou, em 09 de agosto de 1943, a Força Expedicionária Brasileira, nomeando, em 28 de dezembro do mesmo ano, para comandá-la, o General de Divisão João Batista Mascarenhas de Moraes”. Em Caxias do Sul, existe um museu destinado aos pracinhas que lutaram na II Guerra Mundial. O irmão de meu avô, Antonio Maltauro, foi um dos ex-combatentes, cuja assinatura consta na Ata de Fundação da Associação dos ex-combatentes de Caxias do Sul.

especial para a inauguração deste grupo contar com a participação do exército, sendo que o seu envolvimento era mais comum nas festividades da Semana da Pátria do que na inauguração das escolas.

Pode-se presumir que a presença militar na inauguração simbolizava o apoio do governo às iniciativas educacionais, reforçando o discurso da nacionalização em diferentes instâncias e podendo estar no limite da coerção da população a respeito da guerra. Além disso, a participação dos soldados poderia ajudar a promover um sentimento de unidade nacional e estimular o patriotismo entre os cidadãos, fortalecendo os laços com as comunidades rurais de núcleos coloniais.

Na Fotografia 12 os soldados posam junto com os alunos do grupo, professoras e algumas pessoas da comunidade. No lado direito, podemos ver o cemitério de São Pedro da 3ª Léguas.

Fotografia 12 – Soldados na inauguração do G.E.M. Olavo Bilac (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMISA (1943)

O G.E.M. Olavo Bilac se manteve em funcionamento como grupo escolar até 1954, quando foi desativado e passou a ser identificado como escola municipal. Em 1964, a escola passava a ser responsabilidade do estado (Registros de Movimento, 1991).

Dos grupos escolares do 2º distrito, iniciarei com o G.E.M. Getúlio Vargas, que tinha como seu patrono o próprio presidente. Localizado na Linha Rosita, em São Marcos, é o grupo que teve a maior quantidade de alunos durante seu período de funcionamento, chegando à contar com uma matrícula de 117 crianças em março de 1943 (Boletim mensal, 1943). Segundo

informações dadas pelas professoras, o edifício tinha capacidade de comportar 130 alunos. Não há registro da inauguração do grupo nos Álbuns da Diretoria da Instrução Pública, sendo que as primeiras fotografias são referentes aos exames finais de 1943.

Na Fotografia 13, identificamos alguns aspectos da arquitetura do edifício de madeira, com janelas amplas em guilhotina, além do pátio de chão batido, onde se encontram alunos, professoras, autoridades e a comunidade da Linha Rosita. Percebe-se que o enquadramento da fotografia não tem o objetivo de registrar os aspectos materiais do grupo escolar, mas sim a participação dos sujeitos.

Fotografia 13 – Exames finais do G.E.M. Getúlio Vargas (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJS (1943)

Nas palavras da professora Dorotéia (1986, p. 85), que foi posteriormente diretora do Getúlio Vargas, as escolas do período “Em geral sempre tinham um pátio grande, ou tinha rua que passava bem na frente então eles alargavam bastante pra gente na hora do recreio brincar com as crianças”. Era nesse pátio que ocorriam as atividades de recreio e também as atividades de ginástica.

Para Escolano Benito (2021), o recreio era um dos tempos escolares instituídos e era neste momento em que se relaxava a disciplina de trabalho em sala de aula e se possibilitavam situações de experiência e de espontaneidade às crianças. Este era o momento em que, mesmo sob a supervisão da professora, as crianças poderiam sujeitar-se a uma construção sentimental diferente daquela proposta pela sala de aula. Nas lembranças da professora Dorotéia (1986, p. 102):

I – A gente tinha que dar o recreio às 10 horas e 20 minutos. Então, a gente brincava, se dividia as turmas. Quando tinha mais de uma professora, então, cada uma cuidava de uma turma.

E – A professora ficava junto no recreio?

I – Sim, sim. E era obrigatório. Nós recebemos uma circular, para que não houvesse briga, não houvesse alguém que passava rasteira para cair no chão. Então, a professora sempre tinha que estar junto.

E – E ela organizava brincadeiras?

I – Sim, brincava junto com as crianças.

E – Do que brincavam?

I - Brincavam de roda, de ovo podre, de chicote queimado, de caçador, de se esconder, de... Como é que era o outro? De João Calça Branca, quantos pães tem no forno? 25 de queimados, então passavam por baixo, então ficavam que nem corrente. Então a gente dividia assim pra não ficar o grupo muito grande.

Não é difícil de imaginar a cena das crianças e das professoras juntas, onde o tempo e espaço da disciplina escolar são substituídos por momentos de diversão e espontaneidade. Na “cronocultura” da escola, como nos aponta Escolano Benito (2021), também havia tempo para que a vigilância e o controle fossem suavizados e substituídos pelos processos da infância – mesmo que isso significasse impasses e desentendimentos, fazendo com que a professora ainda precisasse estar presente.

Para ilustrar esta questão, gosto muito das representações que emergem da contribuição de um aluno de escola isolada rural para o jornal *Despertar*, em setembro de 1951, que ilustra esta dinâmica entre a sala de aula e o momento do recreio: “Durante as aulas, executamos com disciplina nossas tarefas e ouvimos com atenção as lições da nossa mestra. Ao soar a hora do recreio, tudo se transforma. Nos dispersamos sorrindo, pelo pátio, alegres como um bando de andorinhas”.

No *Regimento Interno para as Escolas Municipais* (1945, p. 7), este intervalo do recreio é chamado de “Hora da reparação”, sendo obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino, assim como era obrigatória a supervisão da professora. Era um período para atividades ao ar livre e para o exercício da coletividade das crianças. Considero importante destacar dois dos artigos deste capítulo do Regimento:

Artº. 46 – Nenhum aluno será privado do recreio. Se por motivo de ordem disciplinar for aconselhável o afastamento temporário de determinado aluno do recreio coletivo, ser-lhe-á concedido, em local ou hora diferente, o tempo de repouso, ao ar livre, a que tem direito.

Artº. 47 – Cabe ao professor que acompanha os recreios dispensar assistência recreativa a estes, norteando os alunos nos seus folguedos.

Mesmo sendo banidos, os castigos ainda eram presentes nas escolas da região, sendo que Fernandes (2021) aponta que eles passaram a ser mais sutis, continuando como práticas disciplinares de algumas professoras. Essa visão do castigo foi substituída pelo fortalecimento

do estímulo a prêmios e recompensas pelas ações positivas (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998). A professora Dorotéia (1986, p. 60) relata: “Às vezes, quando não vinham com as coisas sabidas, então eu dava fazer oito linhas de cópia, fazia a mãe assinar. (...) Era o castigo que eu dava”.

Apesar de relatar sobre os castigos brandos que infringia aos alunos, a professora Dorotéia não exime outras professoras de práticas mais severas, citando alguns dos objetos que eram usados nos castigos, como a palmatória, o vime, a régua (1986, p. 122):

(...) muitas davam varadas nas pernas também. [Os alunos] iam para casa com os vergões. Pegavam aquela vime na ponta, fina né.
[A palmatória era uma pazinha] Em cima tinha uma espécie de ferro, de lata de ferro. Mais grossa, uma folhinha de ferro. E batiam. Ou se não a régua. Então, pegavam a régua, em vez de dar assim, davam em pé, que então doía mais.

No jornal *Despertar* (agosto, 1949, p. 2), ainda apareciam recomendações às professoras sobre evitar os castigos, o que permite pensar que em muitas instâncias, eles ainda eram utilizados: “Não é com um castigo, ameaças, repreensões continuadas, que se corrige um escolar problema e sim pela compreensão dos seus conflitos íntimos, de natureza emocional e social”.⁹⁹ Estas mesmas orientações, segundo a professora Dorotéia (1986, p. 123), começaram a ser difundidas pelas autoridades: “Depois, então, a prefeitura, ela disse para as professoras, que não dessem mais esses castigos, que eram proibidos”.

Na perspectiva de Escolano Benito (2021), a tríade vigilância, castigo e gratificação fazem parte da disciplina institucional, sendo dispositivos da ordem acadêmica – e em muitos sentidos, utilizados como forma de adestramento infantil. Castigos eram utilizados em casa, sendo também entendidos muitas vezes como necessários na escola, considerando a relação que se pretendia fortalecer da escola como um segundo lar.

A relação entre a escola e as famílias foi registrada por diversas vezes nos Álbuns da Diretoria da Instrução Pública, representada principalmente pela participação nas datas festivas e nas comemorações de final de ano letivo.

Na Fotografia 14, além de identificarmos os indivíduos, que se encontram na lateral do grupo escolar, também conseguimos identificar mais alguns aspectos do edifício, visto que a fotografia é apresentada em outro ângulo: na parte frontal do edifício, vê-se a bandeira do Brasil, fixa na parede do prédio, e a placa de identificação com o brasão de armas do período, que continha a inscrição de “Grupo Escolar Municipal – Caxias”, itens comuns numa empiria

⁹⁹ Grazziotin (2012) apresenta uma série de memórias a respeito dos castigos infringidos aos alunos da serra gaúcha entre 1896 e 1928, utilizando depoimentos do projeto Ecirs. Analisa (Grazziotin, 2012, p. 133): “A estes castigos seguem o ato de ficar de pé em frente a turma ou em cima de um banco; a ‘reguada’ nas mãos; a utilização de um lápis para dar na orelha ou na cabeça; sentar no estrado; ficar em uma cafua”.

comparada com os grupos escolares do período¹⁰⁰ e se constituem como elementos de identificação destes espaços (destaquei estes elementos na fotografia em questão, dado que estão em segundo plano).

Fotografia 14 - Exames finais do G.E.M. Getúlio Vargas – frente edifício (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJSA (1943)

Estes elementos da materialidade escolar constituíam uma gramática específica da escolarização neste período, fortemente amparada pelos símbolos patrióticos e que reforçavam o discurso político. Sozinhos, penso que estes símbolos não possuem muito poder; porém, articulando discursos, elementos pedagógicos, instituindo ritos e estimulando condutas, estes elementos materiais funcionavam como alicerces emocionais. Historiograficamente, estes vestígios resguardam significados implícitos da cultura que os idealizou e pela qual estes sujeitos escolares foram instruídos e se socializaram (Escolano Benito, 2021).

Comparando estas fotografias do G.E.M. Getúlio Vargas com as demais fotografias apresentadas anteriormente dos outros grupos escolares, é possível identificar aqui que a questão do uniforme escolar já não é unanimidade, sendo que há variação na vestimenta – de calça para bermuda, vestido ou saia, nas cores das peças – e no próprio uso do uniforme escolar, pois as fotografias apresentam crianças sem estas peças.

¹⁰⁰ Os estudos apresentados nos livros *Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: Memórias e cultura escolar – Séculos XIX e XX* (Grazziotin; Almeida, 2016) e *Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: Escolarização primária em perspectiva regional no século XX* (Souza, 2021) apresentam estudos muito importantes para a escolarização no estado e o modelo de disseminação dos grupos escolares em diferentes regiões.

A história deste grupo é parcialmente contada por Bertelli (2008), que relaciona em seu livro os aspectos das escolas de São Marcos¹⁰¹. A quantidade alta de alunos é explicada em função da migração de trabalhadores de outras cidades, que chegaram a São Marcos como mão-de-obra para a abertura da Estrada Federal (hoje, a BR-116)¹⁰². Segundo o relato de Bertelli (2008, p. 587) “Aí veio a necessidade de aumentar a escola para três salas de aula. Numa das salas continuou lecionando a professora Teresa Maurina e nas outras duas professoras vindas do Município de Caxias do Sul, pois naquela época São Marcos era distrito daquele município”.

Em 1943, portanto, o grupo contava com 3 docentes, sendo elas a diretora Teresa Maurina e as professoras Sarita Nicoleti e Helena Madaleno. A Fotografia 15 apresenta um registro das docentes:

Fotografia 15 - Professoras do G.E.M. Getúlio Vargas (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJS (1943)

Este é um dos grupos que a professora Dorotéia Rizzon Corte integrou o corpo docente, sendo que no jornal *A Época* de 1946, consta a portaria nº 1.442, que a designa diretora do grupo. A trajetória deste grupo escolar foi uma das mais trabalhosas de identificar,

¹⁰¹ Refiro-me parcialmente, porque o G.E.M. Getúlio Vargas não aparece na relação elaborada pela autora, sendo que é considerada apenas como “Grupo escolar da Linha Rosita”, enquanto os demais documentos identificados no AHMJS apontam para outros vestígios sobre o grupo. Entretanto, a pesquisa elaborada por Bertelli (2008) foi muito significativa em meu estudo para identificar alguns aspectos que não estão presentes nos documentos preservados no acervo.

¹⁰² No jornal *A Época*, de 7 de abril de 1940, esta estrada, chamada de “Getúlio Vargas” aparece em notícia na primeira página, cujo título “Obras do Estado Novo em Caxias: Estrada Federal – Campo de Aviação – Intensidade dos trabalhos – Máquinas Poderosas e modernas – Minas elétricas” servia como uma propaganda para as intervenções do governo federal na região.

necessitando a triangulação de muitas fontes documentais: o grupo surge a partir da elevação de uma escola isolada criada na Linha Rosita, próxima à capela Santo Stanislaw. O nome se dá em virtude de ali ter sido criado um primeiro núcleo colonial de poloneses¹⁰³. O grupo ficou na linha Rosita entre 1943 e 1945, tendo sido transferido neste ano para a localidade de Pedras Brancas, ainda no distrito de São Marcos, em virtude da abertura de uma escola estadual. Em 1944, a escola contava com 2 professoras: ainda a diretora Teresa Maurina, e a professora Eddie F. da Silva, que juntas atendiam 109 alunos.

No livro de registro de Estatística Educacional das Aulas Municipais (1945), o grupo escolar é localizado já em Pedras Brancas, Santa Catarina, 2º distrito. Como corpo docente, a escola contava com as professoras Anita Francischelli e Angela Camassola, e a diretora Lourdes Giusto. Em 1946, assume a direção a professora Dorotéia, e em 1947, a professora Angela Camassola se torna diretora do grupo, ficando até o ano de 1948 – seu nome é listado nos quadros demonstrativos dos exames finais neste ano. A partir de 1949, o grupo escolar não consta mais nos quadros demonstrativos dos exames finais presentes nas circulares, tendo sido desativado neste mesmo ano (Registro de movimento escolar, 1940-1991).

Dos grupos escolares municipais de São Marcos, é importante observar que nenhum dos dois se manteve por muito tempo em funcionamento, sendo que o G.E.M. General Osório teve um período ainda mais curto de atividades: de 1943 a 1945. Um dos pontos que considero importante para que estes grupos não tenham tido um grande sucesso foi a subvenção das escolas por parte do estado, além de ter um grupo escolar estadual e um colégio confessional na sede deste distrito (A *Época*, dezembro, 1940).

Do G.E.M. General Osório, pouca documentação foi preservada. Considero que a transcrição da entrevista da professora Dorotéia seja a mais significativa, pois ela foi docente também neste grupo e consegue trazer alguns vestígios do cotidiano e das práticas que não podem ser identificados nos demais documentos preservados.

Conforme consta nas memórias da professora Dorotéia (1986), ela foi regente da escola da linha Tuiuti quando esta ainda era uma escola isolada, iniciando em 1932 e ficando até 1944. O relato sobre a escolha da denominação do grupo apresenta um aspecto interessante a respeito da participação da comunidade nos processos escolares:

¹⁰³ Segundo o jornal *A Época*, de outubro de 1948: “O primeiro núcleo colonial de São Marcos era formado por cerca de 400 famílias polonesas, razão pela qual a vila era conhecida como ‘São Marcos dos Polacos’. Depois de devastar as terras desta zona, os referidos imigrantes rumaram para outras paragens, vendendo suas propriedades a colonos italianos, que vieram e se estabeleceram no lugar”. Carregado de um discurso preconceituoso, considero importante este trecho apenas para registrar a questão incomum do nome da capela. Em carta de 12 de fevereiro de 1891, encontrada no AHMJSa, há o registro da reivindicação dos lotes na Linha Rosita por parte dos “colonos polacos” (BR RS APMCS DIR-C-08-599).

E – Como era o nome da escola?

I – Da primeira?

E – Da primeira.

I – General Osório que se localizava em Tuiuti.

E – Por que deram este nome?

I – Por causa da vitória dele na guerra do Paraguai num local denominado Tuiuti. Então, a gente fez um assinado junto dos pais e eles acharam que deveria ser General Osório.

E – Mas costumavam consultar a professora, os pais, para escolher o nome da escola?

I – A professora com os pais. Porque nós havíamos recebido um ofício pedindo que a gente se reunisse com os pais, para ver o que nós achávamos. Ou muitas vezes o subprefeito denominava, quem não dava o subprefeito então, cantava lá um nome, que acho, que tem muitas escolas que é só ver a fotografia, porque não diz nada, que deveria ser um nome de uma pessoa ligada aquela comunidade.

E – E por que será que não escolhiam?

I – Sei lá eu se era por política ou que, não sei (Corte, 1986, p. 90).

Este é o único registro identificado sobre a escolha dos nomes dos grupos – além dos decretos de denominação de alguns deles. Antes do decreto de denominação, o grupo era chamado de Grupo Escolar Municipal Tuiuti, sendo chamado desta maneira até julho de 1943 (Boletim mensal, 1943).

O corpo docente na data de inauguração do grupo era composto pela professora Dorotéia Rizzon Corte, designada diretora, e a professora Anita Franceschelli. Em maio de 1943, o cenário já mudava, com a saída da professora Anita e a chegada da professora Lurdes A. Prestes Velho e seu marido, o professor Osvaldo Velho. Dos grupos escolares municipais, o G.E.M. General Osório foi o único que teve aulas ministradas por um professor. Na Fotografia 16, podemos ver um dos registros deste grupo, com os alunos do grupo de ginástica junto aos professores, nas comemorações da Semana da Pátria:

Fotografia 16 – Semana da Pátria no G.E.M. General Osório (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJSA (1943)

Na fotografia acima, os professores ladeiam os alunos, todos vestidos com uniformes brancos – vestimentas estas comumente observadas em outros registros fotográficos referentes ao momento da ginástica ou de outras atividades físicas, além do seu uso nos desfiles¹⁰⁴. Nas comemorações da Semana da Pátria, também se seguiam os desfiles pelas sedes dos distritos, e portanto, isso justifica a quantidade reduzida de alunos neste registro, visto que neste período o grupo contava com um número de 76 alunos. Do grupo de alunos, é possível identificar que alguns utilizam uma faixa cruzada no peito, destacando-os dos demais. Pelos vestígios fotográficos do período, os alunos que utilizavam estas faixas tinham alguma distinção no momento do desfile, em geral estando à frente dos demais colegas, na comitiva que carregava a bandeira. Nas lembranças da professora Dorotéia (1986, p. 116): “(...) todo mundo para o dia do desfile estava de uniforme, que era muito mais bonito”.

Na Circular nº 14, de 10 de agosto de 1943, algumas orientações eram encaminhadas a respeito das comemorações da Semana da Pátria daquele ano, sendo os desfiles organizados no dia 04 de setembro por todo o município. O inspetor Firmino Bonnett voltava-se às professoras: “Para as comemorações do dia 4, deveis convidar as famílias dos alunos e outras pessoas gradadas da localidade, empenhando-vos pelo comparecimento do maior número possível, a fim de dar maior brilhantismo àquelas festividades”. As crianças dos grupos escolares municipais, uniformizadas e organizadas, incorporavam os valores que se objetivavam para a infância: ordem, disciplina, controle, educação.

Em relação à inauguração do grupo, Bertelli (2008, p. 192) registra:

Comemorou-se o aniversário do Presidente da República, Dr. Getúlio Dorneles Vargas, no dia 19 de abril, com a presença do padre Antônio Rizzotto, Luiz Nicoletti, Olga Tonolli e Julieta Crivello. Neste dia, no Grupo Escolar “Tuiuti” de São Marcos, cumprindo decreto do Prefeito Municipal, procedeu-se à introdução do Pavilhão Nacional no referido estabelecimento de ensino; foi desatada a fita inaugural pela Sra. Julieta Crivello. A professora Dorotéia Rizzon Corte saudou e enalteceu a figura do Dr. Getúlio Dorneles Vargas, juntamente com a do Dr. Dante Marcucci, Prefeito de Caxias do Sul pela atuação sempre pronta em relação ao ensino público municipal. Os alunos recitaram várias poesias e cantos alusivos à data.

Comparando as descrições das inaugurações dos grupos, observa-se que havia sempre um padrão relativo à participação das figuras importantes da comunidade, o que inclui a figura do padre, além dos discursos enaltecendo Vargas e o Prefeito Dante Marcucci. Em nenhum momento há referência à Cruzada Nacional de Educação, o que me faz questionar se a origem

¹⁰⁴ Nos próprios Álbuns da Diretoria da Instrução pública são preservados registros de escolas isoladas com alunos no período de ginástica, onde é possível observar estas mesmas vestes, que são diferentes do guarda-pó ou das vestes de saia e bermuda escuras. Em fotografia de 1948, os alunos do G.E.M. Carlos Gomes também utilizam roupa semelhante durante as comemorações da Semana da Pátria.

do motivo dos grupos serem inaugurados em 19 de abril era uma informação reforçada entre professores e a comunidade em geral, ou se apenas era um fato tido como “comemoração do aniversário” de Vargas.

Dentre os personagens que se fizeram presentes nestas comemorações, sinalizo a figura do padre como uma das figuras centrais. No caso do G.E.M. General Osório, o padre Antônio Rizzotto era um sujeito relevante para a comunidade de São Marcos ainda em anos anteriores, como fica o registro do Relatório Municipal de 1935: “Entre os propagadores do progresso de S. Marcos, não se pode omitir a personalidade destacada do Padre Antônio Rizzotto”¹⁰⁵. Nas palavras de Ester Troian Benvenuti (1983), a Igreja tinha um papel de orientação e de educação nas famílias, que ia além do ensino religioso, sendo que os padres muitas vezes orientavam a comunidade a respeito da necessidade da escola.

Sinalizo que nos Álbuns da Diretoria da Instrução Pública não consta nenhum registro fotográfico das comemorações de inauguração do G.E.M. General Osório. Porém, em outra fotografia também datada de 1943, identificada como “Festa Escolar no G.E.M. General Osório”, observa-se alunos e professoras à frente do edifício, sendo possível identificar alguns aspectos da construção escolar e dos sujeitos que vivenciavam aquele espaço (Fotografia 17):

Fotografia 17 – G.E.M. General Osório (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJSA (1943)

¹⁰⁵ Este Relatório de atividades e obras executadas em São Marcos, na administração de Miguel Muratore, Prefeito Municipal de Caxias no período de 1931 a 1935, contém comunicado e convite ao povo de São Marcos sobre o lançamento da publicação *Vida Sãomarquense*. São Marcos, 10 de agosto de 1935 (AHMJSA).

Analisando as imagens, o edifício do G.E.M. General Osório se parece muito com o do G.E.M. Getúlio Vargas, ambos os edifícios de paredes escuras com as molduras das aberturas mais claras; os vidros das janelas protegidos com uma camada de material branco, possivelmente, substituindo as cortinas – que eram itens caros de serem adquiridos. Inclusive, no Álbum da Diretoria, as fotografias dos dois grupos escolares se encontram na mesma página, organizando o resumo da situação escolar do 2º distrito.

Um ponto importante que gostaria de destacar a respeito desta fotografia é que este é o primeiro registro em que alunos descalços são visíveis. Na perspectiva das áreas rurais da região de colonização italiana, não era incomum que as crianças fossem à escola de pés descalços, mesmo em temperaturas baixas no inverno (Luchese, 2015). Apesar de ser tratada como uma questão de higiene, aparecendo em algumas pautas do jornal *Despertar*, considero que aqui esta situação era relativa à falta de condições das famílias, visto que nesta imagem também não são todas as crianças que vestem uniforme.

Segundo a professora Dorotéia (1986), havia entre as famílias do G.E.M. Getúlio Vargas e G.E.M. General Osório pessoas que tinham dificuldades financeiras, sendo que os valores arrecadados em algumas das instituições complementares da escola, como a Caixa Escolar e o Clube Agrícola eram destinados ao provimento destas crianças. Ter acesso à escola não significava ter acesso ao universo material que fazia parte da escola, como livros ou uniforme.

O G.E.M. Marechal Deodoro, o único do 5º distrito, localizava-se junto à Capela de São Gotardo, no Travessão Boca da Serra. O grupo também era chamado de G.E.M. de São Gotardo e Escola Municipal de São Gotardo. Sendo criado a partir do Decreto nº 36 de 08 de fevereiro de 1943, junto com os grupos escolares de São Marcos, foi apenas após alguns meses que recebeu seu decreto de nomeação, passando a ser chamado de Marechal Deodoro.

E o grupo também teve um período muito curto de funcionamento, sendo desativado em 1946. Nestes três anos de atividades, as professoras que estiveram à frente do grupo foram Oledina Castilhos da Silva, que era diretora e atendia o 2º, 3º e 4º ano, e a professora Dalmira Carolina Perondi, que atendia o 1º ano. No ano seguinte, a professora Dalmira foi substituída pela professora Gedy Maria A. Castilhos, que também assumiu o 1º ano.

O grupo possuía duas salas de aula, e atendeu, em média, 75 alunos. Em 1943, o grupo tinha 2 seções do 1º ano, contando com 43 alunos (Boletim mensal, 1943). Tendo sido anexado à Caxias do Sul em 1939, o 5º distrito ganhou destaque nos jornais em função dos melhoramentos que eram previstos para as localidades rurais. Em 1940, era destaque no jornal *A Época*, de 23 de junho, que o grupo atendia 65 alunos.

Observando os boletins mensais do G.E.M. Marechal Deodoro, é possível identificar que, apesar do número de matrícula se manter acima dos 60 alunos, a frequência já demonstra um cenário bem diferente, sendo que a principal justificativa assinalada pelas professoras para as faltas eram as chuvas fortes e as colheitas (Boletim mensal, 1943; Boletim mensal, 1944). Neste recorte do boletim de março de 1943, é possível perceber a relação entre as matrículas e a frequência neste grupo (Figura 19):

Figura 19 – Recorte boletim mensal de março (1943)

Clas- se	Sec- ção	Matrícula			Frequência		
		m.	f	Total	m.	f	Total
223ª		10	17	27	6	13	19
1ª		27	16	43	16	12	28

Fonte: Boletim mensal, AHMJSA (1943)

Este, sem dúvidas, foi o grupo escolar que mais exigiu tempo e esforços na identificação de fontes documentais, visto que pouco material foi preservado no AHMJSA. Neste ponto, considero importante destacar que os grupos que não faziam parte do 1º distrito foram os mais complexos na questão de identificação de fontes – tanto a documentação preservada e imagens fotográficas dos Álbuns da Diretoria da Instrução Pública quanto nas notícias veiculadas nos jornais.

Considero que a distância destes grupos para a sede do 1º distrito, onde a Inspetoria se localizava, e o curto tempo de existência deles possam ser os principais fatores para este ocorrido. Durante o processo desta pesquisa, cheguei a acreditar que pudesse ser parte de um silenciamento de regiões mais carentes, das áreas rurais, ou dos sujeitos que não se deseja manter para a posteridade, mas conforme pude aprofundar, penso ser mais um descaso com os registros do que um apagamento proposital. Conforme foi possível identificar, muitos registros acabavam sob as responsabilidades das subprefeituras dos distritos, ou das próprias professoras que lecionavam nesses grupos, perdendo-se com o tempo.

Para materializarmos um pouco a imagem do G.E.M. Marechal Deodoro e seus sujeitos, separei a Fotografia 18, que consta nos Álbuns da Diretoria da Instrução Pública e que apresentam os alunos e as professoras posando para o registro fotográfico feito no encerramento do ano letivo de 1943, à frente de uma parede branca do grupo escolar:

Fotografia 18 – G.E.M. Marechal Deodoro (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJSA (1943)

Esta é a única fotografia preservada deste grupo nos Álbuns, sendo que não há imagem com a parte frontal do edifício, ou um ângulo mais aberto que possibilite identificar mais características, além de que sua construção era de madeira.

Na fotografia há um ar de disciplina, com as fileiras organizadas de meninos e meninas. Nesta imagem, é possível identificar praticamente todos os sujeitos, o que transfere uma sensação de ordem, sendo possível identificar o detalhe do monograma *G.E.* bordado no peito dos uniformes escolares.

Outro elemento que merece destaque na vestimenta das crianças é o uso de um barrete ao estilo militar pelos meninos do grupo. Não há prescrição do uso deste componente do uniforme em nenhum material que consultei – nas circulares, fala-se do guarda-pó, assim como no jornal *Despertar*. No Boletim do CPOE de 1956 há também a prescrição para o uniforme escolar, mas sem a presença de barrete (Anexo 3).

Como signo de pertença, o uniforme escolar também poderia ser entendido como a distinção dos sujeitos, representando códigos e convenções defendidos por um sistema (Eco, 1989). Ao serem incorporados nas vestes escolares, estes barretes projetam características militares, no sentido da apropriação dos artefatos materiais da cultura militar sendo transpostos para a cultura escolar. Acredito que este elemento da vestimenta não foi amplamente difundido

por encarecer ainda mais o uniforme escolar – olhando atentamente para a fotografia, percebe-se que nem todos os meninos usam o barrete.

Também destaco nesta fotografia, marcada em seta vermelha, a presença de uma criança que não está em idade escolar. Esta, era uma outra realidade das escolas municipais: a presença dos filhos das professoras. No comunicado de 31 de maio de 1951, a Diretoria da Instrução Pública encaminhou às professoras uma síntese dos assuntos a serem tratados na reunião de 16 de junho do mesmo ano, onde consta:

Cientificamos que as professoras casadas façam o possível de não levarem seus filhos pequenos à aula, pois, fica prejudicado o desenvolvimento natural do trabalho, apesar da boa vontade da professora. Fizemos esta observação bem a contragosto, compreendendo a situação em que muitas se encontram. Todavia, o interesse do ensino está acima do interesse particular de cada um.

Durante os anos de 1943 a 1951, não há registro de jardim de infância nos grupos escolares municipais e sua primeira menção ocorre apenas em 1953, no G.E.M. Padre Antônio Vieira, aberto em área urbana do município¹⁰⁶. Além de demonstrar algumas das dificuldades que as professoras passavam em relação aos cuidados com seus filhos, também podemos problematizar a representação de espaços voltados aos cuidados pré-escolar como uma premissa urbana, e não rural.

Após desativado, o G.E.M. Marechal Deodoro ficou 3 anos fechado, voltando a funcionar como escola isolada entre 1949 e 1955 (Registro de Movimento Escolar, 1991). Aparecem registros da escola isolada Marechal Deodoro, em São Gotardo, tanto no jornal *Despertar*, quanto nas fichas de Registro das Professoras, sendo a professora Gentila Mattioda contratada para dar aula a partir de 1949. As professoras do grupo, após o fechamento, foram transferidas para escolas isoladas no 5º distrito.

Dos grupos escolares municipais de 1943, finalizo com o único que não foi inaugurado a partir da verba destinada pela Cruzada Nacional de Educação: o G.E.M. Carlos Gomes, criado em São Romédio, no Travessão Santa Tereza. O grupo foi criado por meio do Decreto nº 38 de 21 de maio de 1943, com as festividades de inauguração acontecendo em 4 de junho do mesmo ano.

Na ata de instalação do grupo, consta que a celebração teve início às 9h da manhã, contando com a presença do prefeito Dante Marcucci, o bispo diocesano, D. José Baréa, o padre da comunidade Orestes Valeta, o inspetor Abélio Condessa, a diretora e professora Isolde Pedron, a professora Égide Teresa Santini e a comunidade de São Romédio. Os festejos

¹⁰⁶ Falo um pouco mais sobre o jardim de infância deste grupo escolar no texto “O jardim de infância no Grupo escolar Municipal Padre Antônio Vieira (1953-1956)” (Vanz, 2023a).

incluíram os discursos das autoridades, a bênção do bispo e a participação dos alunos com a leitura de poesias de cunho patriótico.

A diretora Isolde Pedron esteve à frente da escola apenas neste primeiro ano de funcionamento e no ano seguinte passou a auxiliar Ester Troian Benvenuti nas atividades de orientadora do ensino primário. Na Ata Especial de 22 de setembro de 1944 constam as presenças “do Sr. Firmino Bonnetti, Inspetor Escolar, Ester J. Troian, orientadora da E.P.M. de Caxias, Isolde Pedron, auxiliar da Inspetoria Escolar” nos exames prestados no G.E.M. Carlos Gomes. Sua exoneração, oficial, porém, deu-se apenas em 13 de março de 1945 (Roso, 2012).

A professora Isolde, em 1941, havia participado de um dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Prefeitura, e em 1942, foi aprovada no exame de suficiência para as professoras do magistério municipal. Após a saída da professora Isolde, a professora Égide Santini assumiu como diretora, e Guilhermina Lora Poloni Costa foi contratada como professora do grupo. A professora Guilhermina recorda-se (1991, p. 3):

Fui transferida para o Carlos Gomes. Era um Grupo escolar de duas salas, pequeno, duas professoras e fui trabalhar no Carlos Gomes. Então, ali eu trabalhava com o terceiro, quarto. (...) E a outra professora trabalhava com a primeira classe, que havia mais alunos na primeira classe.

As características do edifício do G.E.M. Carlos Gomes seguiam as mesmas premissas da maior parte dos demais grupos do período: instalado em um edifício de madeira, tinha janelas amplas em estilo guilhotina, com cortinas, telhas de barro, um pátio de chão batido e duas salas de aulas onde se dividiam os quatro anos do ensino primário. Na Ata de Encerramento do ano letivo de 1943, há a menção: “numa das salas de aula, onde funciona esta unidade escolar, achava-se exposta uma bela exposição de trabalhos manuais e álbuns de desenhos executados pelos alunos durante o ano letivo”.

Na Fotografia 19 podemos ver os aspectos arquitetônicos deste grupo escolar, que possuía uma pequena varanda na parte frontal. Nos edifícios dos grupos escolares municipais não existia o jogo entre abertura-fechamento que, nas palavras de Viñao Frago e Escolano Benito (1998), faz parte da dialética moderna das instituições escolares; os edifícios eram todos retangulares, sendo que a dualidade entre o espaço interno e o espaço externo acontecia entre sala de aula e pátio. As fachadas simples não escondiam a proposta das origens destes espaços escolares: eram, anteriormente, escolas isoladas. Acredito que, desta forma, a dualidade entre vida escolar e vida social acontecia muito mais pela proposta das atividades cotidianas do que por uma imposição arquitetônica – até mesmo, porque no seio destas comunidades rurais a escola e a Igreja dividiam o protagonismo do espaço.

Fotografia 19 – Edifício do G.E.M. Carlos Gomes (1945)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJSa (1945)

Nos primeiros anos da década de 1940, a emergência da construção e abertura de escolas e grupos escolares se manifestava por meio de um discurso de necessidade e de atenção às comunidades rurais. No jornal *A Época* (outubro, 1945 p. 4), consta uma matéria especial sobre a instrução pública do município, onde uma de suas seções é específica sobre a construção de escolas:

PRÉDIOS, INSTALAÇÕES E APARELHAMENTO ESCOLAR

Do ano de 1938 a 1945, a Prefeitura de Caxias construiu 59 prédios escolares, sendo 9 de alvenaria e 50 de madeira, com a capacidade média de 35 a 120 alunos.

Indiscutivelmente, as instalações têm grande influência no desdobramento e eficácia dos trabalhos escolares e o Governo Municipal isso tem possibilitado numa compreensão nítida da magnitude do problema educacional, provendo material novo e moderno as escolas da zona rural em substituição ao anti-pedagógico.

Nem sempre a Prefeitura era capaz de custear a construção de prédios escolares em alvenaria, e desta forma, disseminava-se pelo interior do município os grupos escolares em construções de madeira. Esta, claro, não era uma realidade apenas de Caxias de Sul; quando olhamos para os estudos realizados em grupos escolares de outros municípios gaúchos, e até mesmo de outras cidades brasileiras, encontramos esta proposta da construção em madeira como uma possível solução de menor investimento.

Segundo a Ata nº 30, de 16 de maio de 1943, da reunião da Assembleia Geral Extraordinária da comunidade de São Romédio¹⁰⁷, foi por movimento dos moradores da comunidade que o prédio da escola foi reformado “tocando as despesas do prolongamento da parte sul e as devidas repartições internas à sociedade Igreja S. Romédio. O restante das benfeitorias como sejam: parte sanitária, pintura a óleo interna e externa e mais utensílios mesários a mesma ficaria a cargo da Prefeitura”.

Sinalizo aqui que esta influência da comunidade foi um fator decisivo para a elevação da escola em grupo escolar – e que a própria comunidade compreendia a importância deste fato. A partir dos vestígios, acredito que pela comunidade ter a possibilidade de investir nestas melhorias do espaço escolar, o G.E.M. Carlos Gomes não foi contemplado com o valor proveniente da Cruzada Nacional de Educação.

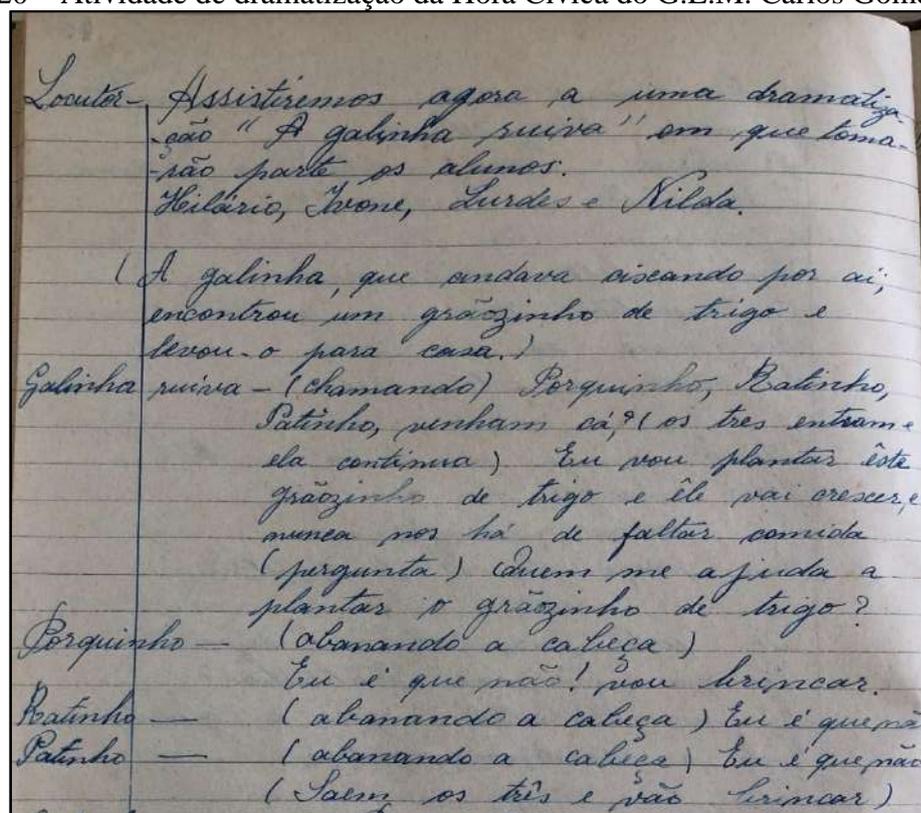
Na fotografia do G.E.M. Carlos Gomes é possível ver à frente, no lado esquerdo, o local onde ocorriam o hasteamento e a reunião dos alunos. Era no pátio de chão batido que as crianças se reuniam para cantar o Hino Nacional em datas comemorativas, como nos feriados. A professora Guilhermina recorda-se (1991, p. 9):

Trabalhávamos aos sábados e nos feriados também se trabalhava. Nós nunca tivemos um feriado de ficar em casa. No feriado tinha que fazer a comemoração da data histórica, fazer a preleção, a professora fazia a preleção, aproveitava falar sobre aquele ponto e os alunos recitavam poesias. A gente ia preparando para aquela hora uma hora cívica. Cantava-se o Hino à Bandeira, hasteava a bandeira, cantava-se o Hino Nacional.

Aos sábados era o momento da Hora Cívica: as atividades davam-se aos sábados pela manhã e eram compostas de leitura de poemas, dramatizações, adivinhações, leitura de textos dos mais diversos assuntos. No início de toda a atividade, os alunos se reuniam para cantar o Hino Nacional e só então eram realizadas as atividades previstas. No Livro de Registro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, há conteúdos de patriotismo e de datas comemorativas, como o Dia do Soldado e a abertura da Semana da Pátria, assim como conteúdos que se relacionavam com a obediência à família, a religiosidade, a importância dos animais. Neste último conteúdo, na Figura 20 apresento um trecho da dramatização prevista como atividade, que antropomorfizava os animais com o objetivo de trabalhar aspectos morais:

¹⁰⁷ A ata é pertencente à Igreja de São Romédio.

Figura 20 – Atividade de dramatização da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1945)



Fonte: Livro da Hora Cívica, AHMJSA (1945)

As dramatizações eram previstas como atividades tanto nas orientações do CPOE quanto no regimento Interno das Escolas Municipais, encontradas de forma detalhada no Livro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes. Por meio destas atividades, é possível identificar parte das práticas escolares que se instituíram a partir de uma visão nova da pedagogia, que procurava integrar ações experimentais.

Para Peres (2016), os conhecimentos morais e cívicos, assim como os naturalistas, eram explorados em atividades e jogos que tinham como principal pressuposto básico legitimar o discurso de formação de um bom cidadão. Segundo o relato da professora Guilhermina (1991, p. 13), além das atividades que compunham a proposta da Hora Cívica, aos sábados as crianças também tinham aula de desenho e trabalhos manuais.

O espaço externo da escola que servia para as atividades do recreio, que eram voltadas para as brincadeiras, como dito no relato anterior da professora Dorotéia, também era onde acontecia o momento da “merenda”, como mostra este trecho da fala da professora Guilhermina (1991, p. 20):

E – Os recreios, geralmente na época, não eram de comprar merenda. Todos eles traziam a sua merenda de casa. Traziam num papel, num guardanapo, traziam uma, quando não era, por exemplo, pão com manteiga, pão com...

I – Chimia?

P – Química. Eles traziam uma fruta, não é? Porque não tinha merenda escolar. E, eles comiam e brincavam. Às vezes eu brincava junto com eles, nós brincávamos de roda, nós brincávamos de se pegar, de se esconder.

Nos relatos da professora Guilhermina, nada é mencionado sobre os dias de chuva, ou sobre as atividades realizadas quando o inverno era muito rigoroso, mas é interessante observar como para além das salas de aula a relação entre professoras e alunos se fortalecia nos momentos de recreação e de brincadeiras. Essa característica mais amigável na hora do recreio chega a contrastar em alguns pontos com a disciplina e a obediência exigidas em sala de aula (Costa, 1991, p. 19):

E – Agora, sobre os castigos era, muitas vezes achavam que eu me prejudicava com os castigos, mas aqueles que não cumprissem, que não se aplicassem no ensino, porque eu gostava de ver o aproveitamento da classe. Eu não gostava de estar explicando ali uma hora um problema, ou um ponto de História, ou um de Geografia, uma lição, afinal, ficar ali falando, falando, falando e o aluno não está atento. Ele está rabiscando, ou está olhando para o outro lado, não está prestando atenção. Aí eu chamava a atenção e, se ele não obedecesse, eu dava castigo, mandava fazer dez linhas, ou uma página do caderno: “Devo prestar atenção”. Mandava escrever, dava tantas linhas de...

I – De castigo?

E – De castigo, dava bastante linhas de castigo. “Devo ser obediente”; “devo obedecer”; “devo fazer os temas”, se não faziam os temas.

(...)

E – É. Então, as próprias mães, geralmente as mães vinham matricular os seus filhos, elas mesmas diziam: “Pode usar a palmatória se o meu filho não estudar, não prestar atenção, pode usar a palmatória, porque eu lhe dou autorização. Porque em casa ele não obedece, ele é muito isso, muito aquilo”. Aí eu dizia: “Não tem palmatória”. Mas eu tinha uma aluna (...), ela trazia um vimezinho, uma varinha para os alunos que fossem rebeldes, para eu dar com a varinha nas pernas.

I – E a senhora nunca usou?

E – Usei uma vez. (...) Usei umas vezes, umas vezes eu usei, assustei eles assim. Usei umas vezes, umas vezes eu usei, assustei eles, assim. Porque eles fugiam da aula, enquanto eu passava, enquanto eu estava escrevendo no quadro-negro, aqueles que não tinham vontade de estudar, uma vez um aluno me pulou a janela: “Ai, professora, o fulano pulou a janela”. Ele não queria estudar, não é? Eu disse: “Não faz mal, amanhã ele vai voltar. Deixa, vamos trabalhar”, continuamos trabalhando. No dia seguinte, que ele vinha, eu dava castigo; botava ele de joelho do meu lado, mas não com milho embaixo, com nada, mas botava ele de joelho. Diziam assim, que botavam o joelho em cima do milho. Não, eu nunca usei nada disso, mas botava ele de joelho do meu lado, na frente de todos ali. Ele ficava ali meia hora de joelho, depois ia para classe trabalhar.

I – Esse era, então...

E – Era uma maneira de saber que eles tinham, que estavam ali, eu tinha um compromisso com eles. Porque os pais me encarregavam sobre isso, não é? E eu tinha obrigação de usar um método que, se não era com as boas, [era] com castigo; um método mais severo com eles, porque eles tinham que aprender, eles tinham que saber, chegar em casa e saber, dar a leitura para os pais.

Apesar de menos frequentes que as humilhações, os castigos físicos, em algumas escolas, ainda faziam parte da cultura e do método das professoras – nas palavras da professora Guilhermina, eram muitas vezes encarados como parte do ofício. Para Escolano Benito (2017),

faz parte do processo dos professores se apropriarem das práticas tradicionais da profissão, ou utilizarem como um marco de referência para a crítica e a mudança. Nas memórias das professoras, a linha entre usar ou não os castigos era tênue, mas é possível perceber que o próprio cotidiano escolar tinha a capacidade de transformar as práticas disciplinares adotadas, sendo que os castigos físicos foram sendo substituídos pelo castigo moral. Obrigar o aluno a escrever repetidamente o erro que cometeu era a tentativa de evitar que voltasse a ocorrer.

Os castigos, como um processo corretivo do comportamento infantil, eram muitas vezes entendidos como uma intervenção sobre a conduta. A educação moral era uma pauta comum nos materiais direcionados aos professores, reforçando o papel do educador na formação de bons hábitos na infância. Considero este trecho do *Boletim* do CPOE (1951, p. 73) interessante para pensarmos nesta questão: “a atenção dispensada aos vários aspectos educacionais, a formação do caráter, da consciência e da vontade dos ser a educar tem de constituir objeto de preocupação constante do educador”. Em muitas situações, esta ação do professor era na forma de castigos físicos.

O G.E.M. Carlos Gomes foi extinto a partir do Decreto nº 33 de 22 de abril de 1950, continuando as suas atividades até a década de 1970 como escola isolada. Nas atas de registro do grupo, encontra-se um hiato nos anos de 1950 e 1951, sendo que o último registro se refere à comemoração do Dia da Árvore, em 14 de novembro de 1949, voltando a ser registrada a comemoração de Dia das Mães, de 1º de maio de 1952, quando aparece “Aos dez dias do mês de maio do ano de mil novecentos e cinquenta e dois, na Escola I. ‘Carlos Gomes’, levou-se a efeito uma festinha cívica, cujo objetivo foi comemorar o ‘Dia da Mães’”. Segundo a Ata nº 102 da sociedade da Igreja de São Romédio, em 08 de dezembro de 1974, os moradores discorriam sobre a demolição do prédio, a medição da área da rua e a devolução dos terrenos onde se localizava a escola aos proprietários.

Durante o período de 1943 a 1951, existiu um discurso comum identificado nas diversas fontes utilizadas para esta pesquisa, corroborado pela campanha que as diferentes gestões do governo municipal faziam no sentido de divulgar o investimento em educação: o de que a administração municipal zelava pela formação do povo caxiense. Na realidade, na rede municipal a matrícula em 1950 era de 2.987 alunos, sendo que no ano de 1945 este número era de 2.924 alunos, indicando que entre os anos de 1945 e 1950, não houvera um crescimento considerável na adesão escolar (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998).

O que não se pode negar é que os Prefeitos Dante Marcucci e Luciano Corsetti fizeram parte do ideário da comunidade de Caxias do Sul no assunto ensino. Nas palavras da professora Guilhermina (1991, p. 23):

O doutor Dante foi uma maravilha para o ensino. (...) O Marcucci é infalível, porque ele foi o que governou por doze anos, não é? E, foi aquele que acompanhava, ele aparecia de surpresa nas escolas da gente, não é? Ele mesmo ia visitar. Ele encontrava um aluno na rua, queria saber quem era a professora, se ela era boa, se ela ensinava, fazias as perguntas para os alunos. Ele fazia a arguição dos alunos. Aí, os alunos contavam se gostavam da professora.

Em 1951, foi criado o Decreto nº 99, que regulamentava a Diretoria de Instrução Pública Municipal e instruía que o ensino primário ocorreria em dois tipos de estabelecimentos, os grupos escolares e as escolas isoladas, apresentando ainda as seguintes especificidades:

Capítulo VI – Das Escolas, sua estrutura e funcionamento

Art.10. As escolas primárias municipais obedecerão aos seguintes tipos:

- a) Escolas Isoladas (E.I.)
- b) Grupos Escolares (G. E.)

Art.11. Na conformidade do que dispõe o artigo anterior, serão assim designadas:

- a) Isoladas - Quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente e que mantenha matrícula geral compreendida entre 15 a 40 alunos;
- b) Grupos - Quando possua de duas ou mais turmas de alunos e número correspondente de professores e que mantenham matrícula geral de 50 alunos acima.

O Decreto nº 89, de 05 de outubro de 1951¹⁰⁸, apresenta a lista com a denominação das escolas isoladas e dos grupos escolares municipais, sendo as instituições de ensino do município organizadas por sua identificação e localização. Na Tabela 16, organizo a quantidade das instituições escolares da época do decreto, apresentadas integralmente no Apêndice I:

Tabela 16 – Quantidade de escolas isoladas e grupos escolares municipais em Caxias do Sul (1951)

Localização	Escola Isolada	Grupo Escolar Municipal
Sede	36	4
2º distrito – São Marcos	15	-
3º distrito – Galópolis	14	-
4º distrito – Ana Rech	9	-
5º distrito – Vila Seca	5	-
6º distrito – Santa Lúcia do Piaí	14	-

Fonte: elaborado pela autora a partir do Decreto nº 89, de 05 de outubro de 1951 (2022)

Nesse decreto, já não constavam mais os grupos escolares municipais de São Marcos e Vila Seca, assim como o G.E.M. Carlos Gomes. Os grupos escolares municipais foram espaços criados e adaptados à realidade do município: acompanhando a expansão da própria cidade, instalados em áreas rurais cuja demanda por um olhar mais atento da prefeitura para a educação se fazia necessária, seja pela grande quantidade de alunos e mobilização das

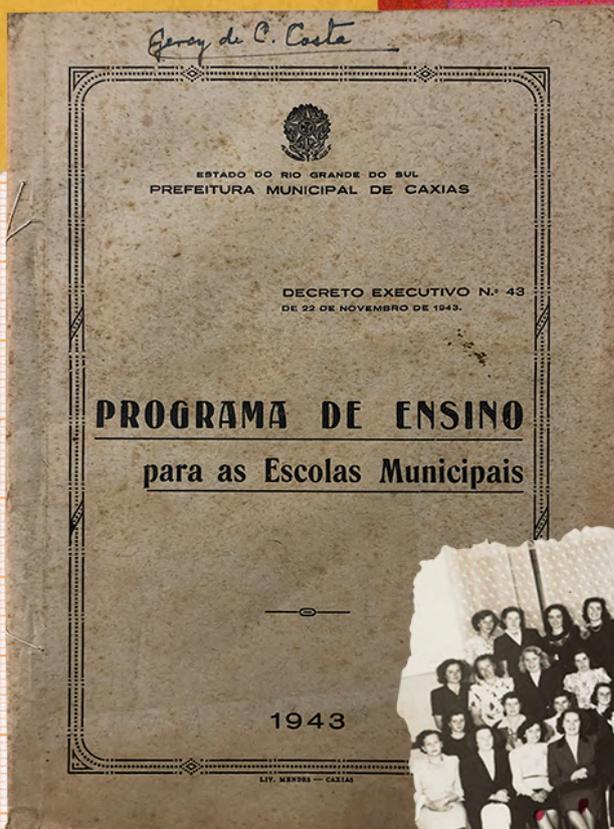
¹⁰⁸ Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul – Leis Municipais.

comunidades, seja para fortalecer o ensino do português e a assimilação dos aspectos nacionalistas.

De espaços alugados, improvisados, até espaços construídos para o objetivo de servir como escolas, esses grupos representavam a ação do poder público no projeto de formação do cidadão caxiense, ao mesmo tempo que representavam o envolvimento da comunidade em jogos de poder que se estabeleceram durante o período pesquisado. Nem sempre o que era oferecido pela Prefeitura era adequado, e a comunidade reagia: estes embates, muitas vezes auxiliados por figuras religiosas, pelas próprias professoras e pelos meios de comunicação, traçam uma perspectiva interessante acerca do cenário da educação municipal, que se formava nestes tensionamentos entre prefeitura – comunidade – escola.

Neste processo, existem alguns aspectos que a partir da proposta da cultura escolar se tornam elementos importantes para a compreensão da dinâmica vivenciada no período, e que abordo nos próximos capítulos, como, por exemplo, o currículo, os sujeitos, as festividades e a materialidade.

4. UM OLHAR PARA OS SUJEITOS E O PROGRAMA ESCOLAR



Objetivos Gerais da Matéria:

a) Prover a criança de conhecimentos e experiências da natureza e do mundo dos fenômenos, enriquecendo-lhes o conteúdo pela consideração do aspecto moral, social e estético, para que interfiram na sua formação afetiva.

b) Criar hábitos de observação, comparação e apreciação no contato direto com a natureza, estimular o desejo de novos esclarecimentos e a organização das idéias, formar espíritos reflexivos que busquem não só explicar os problemas práticos, como estabelecer relações para "perceber" e "sentir" a ordem existente na natureza e a interdependência dos seres e encontrar em toda essa perfeição a revelação de uma inteligência creadora suprema.



4. UM OLHAR PARA OS SUJEITOS E O PROGRAMA ESCOLAR

Refletir sobre esses fatos, que são constitutivamente históricos, e contribuir para a valorização da cultura experiencial da escola e dos modos de fazer que pertencem ao patrimônio profissional dos docentes é algo que compete aos historiadores da educação. É esta tarefa que permitirá entender e interpretar os modelos e métodos da cultura escolar efetiva, isto é, da cultura que se produziu na própria realidade, a qual não corresponde necessariamente à que se desejou ou postulou.
(Escolano Benito, 2017, p. 62)

Se há uma questão que fez parte da dinâmica escolar (e, por que não dizer: ainda faz parte) é a relação entre aquilo que era prescrito e aquilo que de fato acontecia dentro das salas de aula. A cultura que a escola produz deriva das propostas pedagógicas adotadas a partir da perspectiva política do contexto; mas não se limita a isso – trata-se de um confronto entre a cultura erudita (o que é proposto) e de sua interpretação e aplicação por parte dos sujeitos (o que é praticado). Para Boto (2005), esta relação é permeada por afastamentos, disputas e filtros que refletem nas práticas cotidianas – mas que também influenciam as propostas pedagógicas.

E aqui está um dos pontos essenciais para a compreensão da cultura escolar: os sujeitos – que produzem, apropriam-se, envolvem-se em embates, tensionam, conformam a realidade escolar. Na relação entre professores, alunos, famílias, comunidade, funcionários públicos, autoridades, a escola se constituía e era constituída. E, também nesta intrincada rede de relações se produziam as culturas escolares. No microcosmo das instituições de ensino operam certas práticas, experiências e ideologias que regulam o cotidiano de quem ali convive (Escolano Benito, 2017).

Neste ponto da pesquisa, destaco a cultura escolar a partir de dois pontos: os sujeitos, enfatizando o papel das professoras no processo de escolarização que ocorreu no interior de Caxias do Sul, e nas práticas, olhando para o que era a proposta materializada por meio do programa escolar e as atividades desenvolvidas na vida cotidiana.

Na proposição de Nóvoa (2012), a escola é o lugar de formação dos professores e um espaço de partilha das práticas. Os programas de formação dos professores se formalizaram como componentes da carreira docente entre o final do século XIX e início do século XX, na proposta das escolas normais e da preparação teórica e pedagógica destes sujeitos. Em Caxias do Sul, formalizava-se a preparação dos professores com a Escola Complementar, criada em

1930, permanecendo até 1943, quando passou a se chamar Escola Normal Duque de Caxias¹⁰⁹ (Bergozza, 2010).

Capacitar os professores é um dos discursos que permeiam esta pesquisa: nos jornais, nos periódicos dirigidos aos professores, nas circulares e ações do município, muitos foram os vestígios encontrados a respeito da preocupação em formar os sujeitos para a atividade docente. Nos jornais, a partir de 1939, começam a aparecer com maior constância notícias sobre a formação dos professores, informando também a comunidade caxiense a este respeito. Mas, esta não era uma preocupação apenas de Caxias do Sul: em matéria do jornal *A Época*, de 20 de outubro de 1940, fica o registro da 1ª Conferência Regional de Cooperação Intermunicipal¹¹⁰, onde uma das pautas era a formação do professorado da região.

Saíam de cena as “professoras leigas”, entravam as professoras formadas. Ao menos, era o esperado. Mas, a realidade do período entre 1943 e 1951 foi um pouco distante deste ideal: na maioria, o corpo docente das escolas municipais era composto por professores nomeados apenas com a formação elementar, sem terem frequentado a escola normal (Luchese; Grazziotin, 2015).

Nesse sentido, muitos foram os embates e a pressão contínua do município para que estas professoras se capacitassem – um dos aspectos mais significativos eram os comunicados a respeito dos cursos de férias e dos exames de suficiência, muito presentes tanto nas circulares quanto no jornal *Despertar*, onde eram cobrados conhecimentos relativos ao programa escolar. No *Despertar* (agosto, 1950, p. 8), era anunciado que, das onze professoras que prestaram o exame de suficiência, sete foram aprovadas, sendo que o exame sofreria alterações no ano seguinte “visando um preparo mais completo dos elementos que integrarão o quadro do Magistério Municipal”.

Não era viável utilizar uma estratégia explícita de marginalização docente – na perspectiva de Escolano Benito (2017), as escolas normais se tornavam um dispositivo de regularização e controle; porém, mais sutis foram as ações da prefeitura, divulgando de forma massiva a importância dos cursos de férias, tornando a figura do prefeito presente nas reuniões dos professores municipais, fortalecendo as inspeções escolares e também utilizando as circulares como formas de repreensão de comportamentos docentes considerados inadequados.

¹⁰⁹ Em 28 de fevereiro de 1930, por meio do Decreto nº 4.491, foi criada a Escola Complementar Duque de Caxias. Em 22 de agosto de 1943, por sugestão da então diretora Rosalba Hipólito, a Escola Complementar passa a se chamar Escola Normal Duque de Caxias, por meio do Decreto nº 810 (Adami, 1981).

¹¹⁰ Segundo o jornal *A Época*, estavam presentes nesta conferência os prefeitos de Caxias, Flores da Cunha, Antônio Prado, Montenegro, Farroupilha, Garibaldi, Bento Gonçalves, Alfredo Chaves, Prata e Guaporé.

Olhar para estas professoras, como nos alerta Escolano Benito no trecho utilizado na abertura deste capítulo, é uma forma de compreender a cultura escolar que ultrapassa os limites do que era convencionado pelos textos acadêmicos ou condicionado pelas pressões políticas.

4.1. SER PROFESSORA

Moças que podiam estar desfrutando o conforto da cidade, cercadas pelo carinho dos seus familiares, palmilham diariamente os agrestes caminhos do interior, para levar a 40 ou 50 crianças a fortuna da instrução, em escolas que em geral, não oferecem o mínimo de condições para um aprendizado eficiente e mais amplo.
(Despertar, dezembro de 1952)

“Não há professoras!” – assim se inicia a matéria do jornal *A Época*, de 7 de maio de 1939, marcando uma das características do período: a dificuldade na admissão de professoras no meio rural da cidade. Ao mesmo tempo que Caxias do Sul passava por um momento de expansão da rede municipal de ensino, com a abertura de escolas no meio rural, existia um baixo interesse das professoras em atender estas localidades. Grandes distâncias, a necessidade de ficar na casa de moradores da comunidade e a aceitação das famílias dos alunos foram alguns dos fatores enfrentados pelas mulheres que seguiam a carreira da docente. Ainda na matéria do jornal *A Época* (Figura 21):

Figura 21 – Trecho do jornal *A Época* (1939)

Uma dificuldade grande, entretanto, de ha muito, pelo que se sabe, vem embaraçando o funcionamento e o surto de novas Escolas na zona rural: é a falta de professoras que se disponham a servir na colonia.

Varias aulas ainda não funcionaram este ano, por não terem professoras que queiram rege-las.

A atração pela cidade é irresistivel Candidatas ao magisterio existem em quantidade. Todas pleiteiam a nomeação. Todas querem exercer a profissão de mestras.

Ao mesmo tempo, entretanto, que manifestam esse desejo, impõem uma condição: a de servirem na cidade.

Não compreendem que é impossivel trazer as escolas para onde estão as professoras; estas, em verdade, devem ir para o local onde existe população escolar, clamando pela educação e pelo ensino.

Fonte: Jornal *A Época*, 7 de maio, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1939)

A dificuldade em conseguir candidatas ao magistério municipal influenciou na maneira como as professoras eram admitidas: para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), a prática da contratação de professoras por meio de indicação foi comum no período, no qual as alunas que mais se destacassem nos estudos tornavam-se professoras. Nos casos em que

frequentaram a Escola Complementar, era comum que a contratação ocorresse logo após a formatura, como foi com a professora Maria Cavion Rech (1989, p. 3), que viu na docência uma alternativa ao trabalho na roça:

Eu não queria ficar em casa. Chorei muito. Daí meu pai me mandou estudar na cidade, ficando na casa de um primo dele. A escola se chamava São José, era das irmãs. Eu fiz o curso complementar e depois eu queria me formar. [...] com dezesseis anos teve a formatura. E na semana seguinte me deram duas escolas, que ficavam lá em São Marcos da Linha Feijó, onde moravam meus pais, e em São Caetano. Lecionava de manhã e de tarde em português.

Efetivamente, os concursos foram minoria para a contratação das professoras, sendo que a oferta de vagas era maior do que a procura pela docência. A preocupação com a educação primária no RS refletiu na abertura de escolas e conseqüentemente na ampliação das vagas para as professoras, sendo mobilizadas estratégias para o meio rural (Weiduschadt; Amaral, 2016). E, mesmo com a deferência que a posição de professora tinha na comunidade¹¹¹, alguns preconceitos ainda se faziam existentes, como relata a professora Guilhermina (1991, p. 28) sobre seu pai não querer que ela seguisse o magistério: “Porque ele dizia que as professoras morriam solteironas e pobres. Na época, as professoras, eram raras as professoras casadas; quase todas eram solteiras”.

Refiro-me, nesta seção, as professoras, porque a figura do professor se dissipa com o passar dos anos nos registros e nos vestígios dos documentos consultados: se nos anos iniciais da formação do município, a maioria das aulas públicas eram ministradas por professores do sexo masculino, a partir dos anos 1930, as professoras assumem a educação primária, instituindo aspectos que reforçavam a representação da docência enquanto atividade de cuidado, atribuindo a dimensão do gênero à profissionalização.

A representação da professora-mulher-mãe como alguém mais adequado a ensinar as crianças menores foi gradualmente sendo incorporada na profissão docente, replicada pelos discursos de educação e cuidado que veiculavam no período – para Louro (2011), o fortalecimento desta posição ocorreu ao longo da segunda metade do século XIX, amparado pelas transformações sociais que aconteciam no cenário brasileiro.

Mas não apenas da associação da educação e do cuidado se fez esta mudança: um outro fator importante a ser considerado era relacionado com as oportunidades econômicas. O cenário do magistério foi amplamente dominado pelas mulheres que viam na docência uma possibilidade para além do trabalho agrícola – e, segundo Aragão e Kreutz (2011), enquanto os

¹¹¹ Aqui destaco as transcrições das entrevistas das professoras utilizadas na tese e também as pesquisas de Souza, Ribeiro e Lopes (2010), Luchese e Graziotin (2015), Weiduschadt e Amaral (2016) e Fernandes (2021).

homens migravam para outras profissões financeiramente mais atraentes, as mulheres permaneciam na docência com salários inferiores.

A professora Guilhermina (1991, p. 1) prestou concurso para o magistério, e em seu relato é possível identificar a questão da oferta de vagas e a predominância feminina nas escolas municipais:

I – E na época, dona Guilhermina, como é que eram contratados os professores? Como é que era feito?

E – Era feito um concurso. Prestava um concurso.

I – Concurso escrito?

E – Escrito e oral. Concurso escrito e oral, eu prestei. Prestei esse concurso em dezembro e no primeiro dia de março já fui nomeada. No tempo do Coronel [Miguel] Muratore, prefeito Coronel Muratore.

I – E quem fazia a avaliação das provas?

E – Era o próprio chefe da Fazenda, o Inspetor Escolar que, naquela época, era o Firmino Bonnett, e tinha o Santo Ceroni, que era italiano, o Santo Ceroni também fazia parte da Inspeção Escolar e o Secretário da Administração.

I – Isso em [19]32. E tinha muitas pessoas, muitas... Naquela época, eu acho que era mais a mulher que se dedicava ao ensino, não é?

E – É, geralmente eram professoras.

I – Professoras.

E – Havia uns professores: dois ou três professores, até eu tenho uma fotografia com eles.

[...]

I – E a concorrência era grande ou tinha mais vagas para ocupar, ou mais concorrentes para ocupar estas vagas?

E – Não, havia mais vagas.

Dos grupos escolares municipais, apenas o G.E.M. General Osório teve aulas ministradas por um professor, e seu salário era compatível com o das demais professoras do município, conforme o registro dos *Boletins Mensais*. No Quadro 8, organizo a relação das professoras e professores que consegui identificar em cada um dos grupos escolares, assim como o seu nível de formação e seu cargo no respectivo grupo. Nos grupos escolares municipais, a discrepância entre a formação dos professores não é muito visível como no quadro geral do professorado municipal.

Quadro 8 – Professoras e professor dos grupos escolares municipais (1943-1951)

(continua)

G.E.M	Professora	Formação	Cargo	Ano
Santos Dumont	Naura Marques de Andrade	Complementar	Diretora	1943
	Maria Cavion Rech	Complementar	Professora/Diretora	1943/1945
	Aquiléa Seibert	-	Professora	1943
	Juventina O. de Oliveira	Complementar	Professora	1944
	Lusinda Weber	Complementar	Diretora	1944
	Luíza Job Boff	Elementar	Professora	1949
José Bonifácio	Iris Conti	Complementar	Diretora	1943
	Olympia Norma Sebben	Complementar	Professora	1943
	Lúcia Ignêz Franzoi	Elementar	Diretora	1945
	Gemma Cecconello	Elementar	Diretora	1946

	Cristina Corrêa	Elementar	Professora	1946
	Gema Alice Franzoi	-	Professora/Diretora	1949
	Wilma Thereza Franzoi	Elementar	Professora	1950
Olavo Bilac	Vitalina Norma Corso	Complementar	Diretora	1943
	Irma Roglio Boschetti	Complementar	Professora	1943
	Rosália Boff	Elementar*	Professora	1943
Getúlio Vargas	Teresa Maurina	-	Diretora	1943
	Sarita Nicoleti	Complementar	Professora	1943
	Helena Madaleno	Complementar	Professora	1943
	Eddie F. da Silva	Complementar	Professora	1944
	Anita Francischelli	Elementar	Professora	1945
	Angela Camassola	Elementar	Professora/Diretora	1945/1948
	Lourdes Giusto	Complementar	Diretora	1945
General Osório	Dorotéia Rizzon Corte	Elementar*	Diretora	1943
	Anita Franceschelli	Elementar	Professora	1943
	Lurdes A. Prestes Velho	Complementar	Professora	1943
	Osvaldo Velho	-	Professor/Diretor	1943
	Julieta Franceschelli	-	Professora	1944
Marechal Deodoro	Oledina Castilhos da Silva	-	Diretora	1943
	Dalmira Carolina Perondi	Complementar	Professora	1943
	Gedy Maria A. Castilhos	Elementar	Professora	1943
Carlos Gomes	Isolde Pedron	Complementar	Diretora	1943
	Égide Teresa Santini	Elementar*	Professora/Diretora	1943/1944
	Guilhermina Lora Poloni Costa	Complementar	Professora/Diretora	1944/1948
	Elly Gottschalk	-	Professora	1947
	Hirma Santini	Elementar	Professora	1947
	Nair Maria Santini	-	Professora	1948
	Angela Camassola	Elementar	Diretora	1949

Fonte: organizado pela autora a partir das fontes mobilizadas (2023)

*As professoras realizaram um curso de Pedagogia teórica e prática, na Semana de Estudos de julho de 1941, com a professora e diretora da Escola Complementar, Rosalba Hipólito.

O aumento expressivo da demanda de professores no município se deu no início do século XX e entre os anos de 1945 e 1950¹¹². Segundo o Relatório do trabalho técnico e administrativo da Inspeção de Ensino de 1948, o município contratou apenas no ano vigente 15 novas professoras e 2 professores para atender as escolas isoladas. No Relatório da Síntese expositiva das atividades da Diretoria da Instrução Pública (1951, p. 6), destaco este trecho a respeito do estudo feito sobre o magistério municipal, demonstrando que a docência no meio rural não era de fato almejada pelas professoras que se formavam na Escola Complementar:

Foi objeto de estudo o preparo técnico dos professores municipais. A experiência tem demonstrado ser difícil encontrar moças preparadas para lecionar no interior do município – vencimentos escassos, desconhecimento das peculiaridades inerentes ao meio rural, falta de hospedagem, perspectivas limitadas de progresso, etc. – de vez

¹¹² Segundo Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), a quantidade de professores municipais foi a seguinte: 1910 – 16 professores; 1915 – 51 professores; 1920 – 75 professores; 1925 – 77 professores; 1929 – 83 professores; 1932 – 94 professores; 1937 – 90 professores; 1944 – 86 professores; 1945 – 94 professores; 1950 – 124 professores.

que a cidade lhes oferece possibilidades de trabalho com maior rendimento econômico, sem afastá-las do convívio de suas famílias.

No meio rural, as professoras seguiam a profissão por uma necessidade de escolarizar os alunos das comunidades, sem preparo técnico ou pedagógico. Neste caso, a atuação docente confundia-se com as influências da família e da própria comunidade – e um dos discursos presentes nas falas das professoras era o da docência como algo desejado ainda no período de alunas. O início da trajetória da professora Dorotéia é um dos relatos que consolida essa ideia da professora “por necessidade” da comunidade (1986, p. 48):

E – A senhora ia pra escola dos 5 anos e meio até os 11 anos. Então foi de 1925 até 1931. Depois quando é que a senhora começou a lecionar?

I – Eu comecei como particular para ajudar a [professora] Marcolina, porque ela estava com 56 alunos, 32 anos, eu estudava, ainda recordava a seleta, mas ajudava, então os pais me pagavam 200 réis cada criança.

E – A senhora tinha que idade?

I – 12 anos.

E – Aí a senhora começou a ajudar a Dona Marcolina. Tinha uma classe só para a senhora?

I – Não, nós dávamos juntas, ela tomava a leitura do 1º livro e eu ajudava, tomava do 2º, eu ajudava. A mesma coisa a tabuada.

E – Ali quem pagava era os...

I – Eram os pais.

E – A senhora não era contratada?

I – Nada.

[...]

E – Então a senhora veio fazer o concurso com 13 anos. Como é que era esse concurso?

I – Bom, era ditado, era uma redação, porque eu queria ser professora título da redação, porque desde pequena eu sempre dizia, não sei, eu gostava. Da escola, que eu ia ser professora, eu queria ser professora. Bom, depois matemática, ia até as frações decimais que caiu no concurso. Depois história, geografia, rios, as cidades, as capitais. E a História do Brasil, um pouco sobre o Brasil, o descobrimento, a Independência, República. Era pouca coisa. E civismo era as cores da Bandeira, Hino Nacional, as Armas Nacionais. Muito pouca coisa também. Depois então cada ano tinha que fazer um concurso.

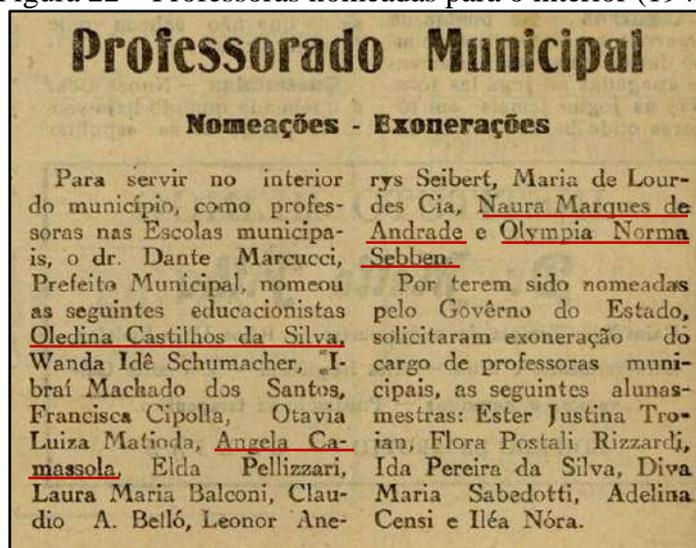
A necessidade de uma professora ajudante nas escolas isoladas multisseriadas demonstra um pouco as dificuldades enfrentadas no contexto rural e expõe o motivo das contratações de professoras leigas¹¹³ para lecionar nestas áreas. Fazer parte da comunidade era um componente importante para a docência – e uma das hipóteses é que alguém da própria comunidade facilitaria o processo de aceitação das famílias e dos próprios alunos, integrando-se. Triangulando os dados entre as atas de exames finais e o registro de admissão de professoras, foi possível identificar, por exemplo, que no G.E.M. José Bonifácio a aluna Irma Cecconello e

¹¹³ Aqui a expressão “leigos” foi utilizada a partir das pesquisas de Luchese e Grazziotin (2015), Weiduschadt e Amaral (2016), que consideram como professores leigos aqueles sem formação no magistério, que ocupavam cargos em escolas em sua maioria rurais e multisseriadas.

a aluna Gema Franzoi¹¹⁴ foram admitidas como professoras: Irma Cecconello foi aprovada no exame de 1948 e admitida como professora em 1953; Gema Franzoi presta os exames finais em 1949 e é admitida como professora do grupo em 1956.

Outra tentativa de valorizar as professoras municipais era anunciando suas nomeações no jornal, que para além de comunicar sobre as ações da prefeitura a respeito da educação, também pode ser entendido como uma vitrine para o reconhecimento destas pessoas pela comunidade. Eram as formas de tentar subverter os tensionamentos que poderiam ser gerados a partir da inclusão de um sujeito que não fazia parte da comunidade: anunciar as nomeações, apresentar as professoras formadas pela escola complementar, divulgar as mudanças no quadro de professoras. No jornal *A Época*, de 17 de maio de 1942, é possível identificar a nomeação de algumas das professoras que viriam a lecionar nos grupos escolares municipais no ano seguinte (Figura 22):

Figura 22 – Professoras nomeadas para o interior (1942)



Fonte: Jornal A Época, 17 de maio, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1942)

Apesar do funcionamento da Escola Complementar, a maior parte das professoras municipais não tinha acesso, estando este grau do ensino relacionado às professoras que atuaram em sua maioria na zona urbana (Luchese, 2016). E, mesmo que houvesse professoras formadas pela Escola Complementar atuando nos grupos escolares municipais, a quantidade de professores sem a formação pedagógica era uma realidade nestas instituições de ensino.

No G.E.M. José Bonifácio, a professora que assumiu como diretora do grupo em 1943 foi a *aluna -mestra* Iris Conti (Livro de Registro, 1943). No livro de registro de corpo docente

¹¹⁴ Aqui, não confundir com a professora Gema Alice Franzoi, que atuou também no G.E.M. José Bonifácio, sendo nomeada em 1946.

do grupo escolar, ela foi a única professora registrada com esta nomeação, o que designava que tinha se formado na Escola Complementar (Fraga, 2013). A diretora Iris Conti ainda traz uma outra questão importante para a época: em agosto de 1945, ela foi exonerada de seu cargo por ter recebido nomeação estadual, o que corrobora a ideia de que as alunas-mestras almejavam oportunidades diferentes daquelas oferecidas pelo município.

O prestígio das professoras que se formavam na Escola Complementar era reforçado na comunidade, cujos festejos de colação de grau eram divulgados nos jornais do período. No jornal *O Momento*, por exemplo, foram encontradas matérias que apresentam de forma detalhada a comemoração, com discursos romantizados, favorecidos pelas relações de poder que também circundavam o magistério: “Dentro de um ambiente de perfume e de beleza, a sociedade caxiense tributou seus louvores e dirigiu suas palmas aquele magnífico punhado de gentis patrícias que então receberam o almejado diploma, marco inicial do seu ingresso no magistério” (O Momento, abril, 1939, s.p).

Ao todo, formaram-se em 1939 14 alunas-mestras. Já na edição do jornal de 27 de abril de 1942, são nomeadas todas as 43 alunas que colaram grau, estando entre elas a futura diretora da Instrução Pública e Orientadora do Ensino Municipal, Ester Justina Troian Benvenuti. Este aumento é expressivo, mas a grande parte destas professoras era absorvida pelos grupos escolares estaduais.

A realidade da Escola Complementar não era para todas as professoras e por isso mesmo era uma forma de distinção; porém, uma outra realidade se apresentava para as mulheres das áreas rurais que desejam seguir o magistério, onde “se tornaram professoras por terem os conhecimentos mínimos exigidos para a função e pela absoluta falta de profissionais com titulação” (Luchese; Grazziotin, 2015, p. 343).

Com o Ato nº 71, de 20 de fevereiro de 1939, fica criada a “Comissão para exames de suficiência de professoras municipais”, na qual eram submetidas candidatas a professoras municipais e também professoras que exerciam o magistério sem ter antes prestado o exame ou ter cursado a Escola Complementar. O exame de suficiência era a garantia para o ingresso e definitivo exercício no magistério municipal. Como conteúdo, havia ênfase em linguagem e matemática, com questões simples e um programa objetivo de avaliação, como foi direcionado às professoras a partir da Circular nº 175, de 27 de abril de 1949:

Linguagem – Dividir-se-á a prova em duas partes: Ditado e Redação
Matemática – Área do quadrado, do retângulo e do triângulo. Soma, subtração, multiplicação e divisão de frações decimais. Problemas de sobre condições reais da vida.

Apenas as lições de agricultura serão remetidas impressas às professoras, pois, por motivo de força maior, não nos foi possível apresentar, parceladamente, as de português e matemática¹¹⁵.

Nos relatos das professoras que utilizei na pesquisa, muito se fala no exame de admissão das professoras, sendo uma avaliação de escrita, do ditado, das quatro operações básicas e alguns conhecimentos gerais. Nas palavras de Ester Troian Benvenuti (1983, p. 7): “A partir da época que assumi como orientadora [1945], então, recebendo orientação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional da Secretaria da Educação, as professoras começaram a ter seu programa para fazer concursos”. Percebe-se, a partir da década de 1940, esta mudança que a professora Ester menciona, procurando formalizar a profissão docente, evitando as professoras interinas e selecionando-as por meio das provas de suficiências, com a preparação nos cursos de férias e um programa de estudos.

As candidatas tinham duas horas para realizar a prova e as reprovadas poderiam submeter-se a novo exame no mês de junho. Em 23 de março de 1942, a seguinte matéria do jornal *O Momento* chama a atenção pelo baixo número de professoras aprovadas em tal exame (O Momento, março, 1942, s.p):

Realizaram-se, há dias, por determinação do prefeito Dr. Dante Marcucci, os exames de suficiência para ingresso ao magistério municipal, que contaram com a presença de trinta e três candidatas.

Pela banca examinadora, que foi presidida pelo sr. Italo Balen, secretário do município, foram eliminadas vinte e sete concorrentes, tendo sido aprovadas, assim, apenas seis [...]

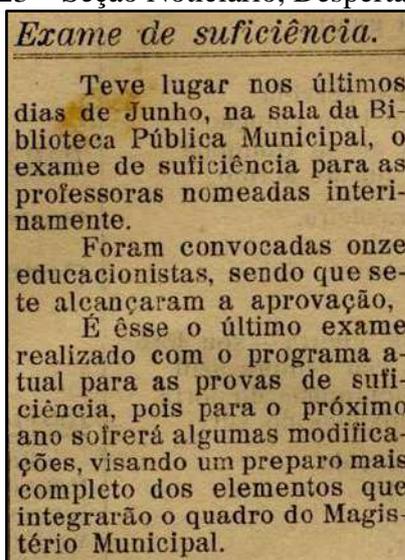
Os índices dos exames de suficiência se mantiveram baixos nos anos seguintes, sendo que no Relatório do trabalho técnico e administrativo da Inspeção do Ensino, de 1948, das 16 professoras que se submeteram ao exame, apenas 5 foram aprovadas. No *Despertar*, de julho de 1949, é dado o anúncio das provas de suficiência daquele ano: “Realizar-se-á nos dias 15 e 16 do mês em curso, o exame de suficiência do magistério municipal. Avisamos as interessadas que devem inscrever-se até o dia 10 do mesmo, impreterivelmente, juntando prova de possuírem 18 anos”. Nos resultados divulgados do *Despertar*, de fevereiro de 1951, havia participado dos exames de suficiência 35 candidatas, sendo que destas foram aprovadas apenas 8.

No *Despertar*, de maio de 1948, na seção *Noticiário*, há um aviso às professoras indicando que: “Todos os componentes do magistério, que contarem menos de dez anos de serviço, estão sujeitos a uma prova de suficiência, em época previamente fixada”. O mesmo

¹¹⁵ Os exames de suficiência de 1949 ocorreram no dia 2 de julho, nos turnos da manhã e da tarde, e contemplaram conhecimentos de linguagem, matemática e agricultura (Circular nº 204, 1º de junho de 1949).

aviso era enviado para as professoras por meio do Comunicado nº 2, de 15 de fevereiro de 1949. Para a realização do exame, a Inspeção do Ensino disponibilizava as lições para que as professoras pudessem se preparar para a prova (Despertar, julho/agosto, 1948). Já em agosto de 1950, o seguinte era noticiado a respeito dos exames de suficiência no periódico *Despertar* (Figura 23):

Figura 23 – Seção Noticiário, *Despertar* (1950)



Fonte: Jornal *Despertar*, julho/agosto, AHMISA (1950)

Estas “modificações no magistérios” mencionadas na figura acima diziam respeito ao Decreto nº 99, de 20 de dezembro de 1951, que regulamentava a *Diretoria de Instrução Pública Municipal* e que passava a exigir o ingresso ao magistério por meio de concursos de títulos e provas, sendo que os seguintes itens eram considerados na classificação dos candidatos: média geral do diploma; tempo de serviço e média geral das notas de Concurso de Provas, no entanto os concorrentes com diploma em Escolas Normais teriam prioridade.

A aprovação dos candidatos no Concurso de Provas se dava mediante o mínimo de nota 50 por matéria e 60 em conjunto. O programa de estudos era composto por Português, Matemática, Estudos Sociais e Naturais, Pedagogia, Economia Doméstica, Puericultura, Agricultura, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Educação Física (Decreto, 1951).

Uma das propostas adotadas pelo município para mitigar os problemas causados pela falta de preparo dos professores, em consonância com as propostas do Estado, eram os cursos de aperfeiçoamento, sendo ministrados por uma ou mais professoras e abordando propostas pedagógicas teóricas e práticas. Em julho de 1941, um curso ministrado pela então diretora da Escola Complementar, Rosalba Hipólito, ocorreu no município, sendo divulgado do jornal *A*

Época, de 20 de julho de 1941. As professoras das escolas municipais se reuniram no Salão de Honra da Prefeitura em grupo de vinte, recebendo preleções do Prefeito Dante Marcucci.

Segundo a matéria do jornal, além das aulas, as professoras realizaram visitas aos estabelecimentos industriais e aos edifícios públicos. Esta prática se tornou comum nos anos seguintes, sendo que os cursos para aperfeiçoamento também eram comumente chamados de cursos de férias, ocorrendo em geral entre os meses de janeiro e fevereiro. O programa de estudos era desenvolvido pela Inspeção de Ensino, e focava tanto em questões teóricas quanto em práticas pedagógicas. Segundo o Comunicado, de 22 de outubro de 1945, “As aulas de português e matemática, matérias essas consideradas eliminatórias no concurso de suficiência, constituem parte fundamental do programa”.

Os cursos faziam parte do conjunto de ações do Estado em prol de uma especialização dos professores municipais e contavam com a participação de diversas outras professoras como ministrantes. O curso de férias de 1951, por exemplo, tinha como ministrantes as professoras Mari Festugatto, Lurdes Bonotto, Clenar Storki, Beatriz Manfro e Julia Lamb (Despertar, fevereiro, 1951), formadas pela Escola Complementar. A abertura dos cursos de férias em geral era registrada nos álbuns fotográficos, como este do ano de 1951 (Fotografia 20).

Fotografia 20 – Professoras participantes do curso de férias (1951)



Fonte: Álbum de 1948-1951, AHMISA (1951)

Além dos cursos de aperfeiçoamento, a Inspeção do Ensino também desenvolveu um conjunto de ações em busca da qualificação das professoras, como as reuniões de orientação, a

criação do jornal *Despertar* e a Biblioteca Circulante dos professores. Estes últimos dois elementos faziam parte de um contexto muito próprio da relação entre as dimensões da cultura escolar, visto que são componentes que surgiam de uma ação política que procurava reforçar um discurso científico e que causou reflexos na perspectiva empírica das escolas.

As reuniões de orientação se tornaram memoráveis para as docentes; nas lembranças da professora Guilhermina (1991, p. 22): “Todos os anos havia um encontro. Então, esse encontro não era só do Primeiro Distrito, era com o Segundo, Terceiro, Quarto, Quinto, Vila Oliva, Santa Lúcia do Piaí, Vila Seca...”. No Relatório do trabalho técnico e administrativo da Inspeção de Ensino, de 1948, há menção às seguintes atividades desenvolvidas nestas reuniões de orientação: revisão das instruções sobre o letivo; comentários dos resultados dos exames finais; advertências e observações sobre deficiências verificadas; sorteio de prêmios de leitura para as professoras que mais retiraram livros da Biblioteca Circulante dos professores; reuniões com as professoras dos cursos supletivos; conservação dos prédios escolares; curso de suficiência; remessa dos planos de aula, dos boletins estatísticos e das colaborações das crianças para o *Despertar*.

Além das atividades comuns das reuniões, destaco o incentivo ao uso da Biblioteca Circulante e a participação no jornal *Despertar*. A Biblioteca Circulante foi uma das estratégias da Inspeção de Ensino para incentivar as professoras a adquirir repertório por meio de leituras especializadas, melhorando sua ortografia. Um dos embates entre a Inspeção de Ensino e as professoras municipais era o cuidado com os erros ortográficos, sendo constantemente advertido por meio de circulares.

Na Biblioteca Circulante eram disponibilizadas obras didáticas, literárias e revistas especializadas, incluindo a *Revista do Ensino* e as revistas de *Artes Aplicadas* (Relatório, 1951). A Biblioteca Circulante dos professores foi criada em março de 1944 e registrada no Instituto Nacional do Livro (*Despertar*, maio, 1948). Inicialmente com 48 volumes, após 4 anos de funcionamento a Biblioteca já contava com mais de 1.000 volumes, sendo que os principais assuntos de interesse das professoras eram “literatura em geral, seguindo-se de história e pedagogia” (*Despertar*, maio, 1948, p. 9). No jornal *A Época* (outubro, 1945, p. 1), é anunciado que a Biblioteca Circulante tinha

o objetivo de proporcionar aos professores livros que lhes permitam dedicar-se em casa a leituras instrutivas, estimulando, destarte, a afeição à leitura, que se destaca como um dos recursos mais indicados para a cultura do professorado e por conseguinte instrumento capaz de aperfeiçoar sua capacidade docente.

Era imperativo que as professoras tivessem cultura geral e conhecimentos pedagógicos seguros para o enriquecimento da experiência educativa – o que poderia ser reforçado por meio dos cursos de aperfeiçoamento e pela leitura dos livros e revistas. Pelos relatórios feitos pela Inspeção do Ensino, é possível identificar que a Biblioteca teve uma adesão interessante por parte das professoras, sendo uma média de 70 consultas mensais (Relatório, 1951). Segundo a Orientadora do Ensino Ester Troian Benvenuti (1983, p. 11), “Nós tínhamos biblioteca circulante para os professores municipais. As professoras iam e escolhiam o seu livro, levavam”.

Em 1950, a Biblioteca adquiria as coleções da Editora W.M. Jackson, Inc.¹¹⁶, com obras como o “Mundo Pitoresco”, “Tesouro da Juventude” e os “Clássicos Jackson” (*Despertar*, abril, 1950). Os livros e revistas disponíveis versavam sobre diferentes assuntos: linguagem, matemática, técnica, estudos naturais e sociais, artes, história, geografia, literatura infantil, romances.

O jornal *Despertar* também tinha o objetivo de instrução, sendo uma produção feita para “professores, alunos e comunidade da área rural” (Dewes, 2019, p. 73), possuindo seções direcionadas à cada um destes sujeitos¹¹⁷. Nas palavras da própria Orientadora do Ensino, o *Despertar* “era impresso com a colaboração dos alunos das escolas, das professoras e tinha sempre um artigo sobre agricultura do Dr. José Zugno¹¹⁸; necessidade de frequência às aulas [...] fizemos a campanha dos clubes agrícolas por orientação da própria Secretaria da Educação, para fazer com que fosse valorizado o trabalho do agricultor” (Benvenuti, 1983, p. 10).

Na seção de *Educação e Ensino*, eram reportados direcionamentos de conduta aos professores, instruções de atividades e orientações de conteúdo. Ainda, segundo Dewes (2019), os principais assuntos abordados nesta seção eram relacionados à cidadania, civilidade, civismo, deficiência, analfabetismo, práticas docentes, religiosidade, estando presentes nas 51 edições do periódico.

¹¹⁶ W.M Jackson foi um editor de livros de Massachusetts, Estados Unidos, responsável pela publicação de livros enciclopédicos, como *Tesouro da Juventude*, que foi publicado em diversos países, como Estados Unidos, Inglaterra, Argentina e Brasil. O volume de 1922 possuía conteúdos variados, como: “‘A Terra e seus vizinhos’, ‘Homens e Mulheres’, ‘Poesia e rimas infantis’, ‘Vida animal e vegetal’, ‘Coisas familiares’, ‘Maravilhas’, ‘Nós’, ‘Coisas para fazer’, ‘Mapas ilustrados’, ‘Literatura’, ‘História’, ‘Arte’, ‘Narrações’, ‘Ideias’, ‘A Bíblia’, ‘Países’, ‘Energias’, ‘Lições escolares’” (Soares, 2016).

¹¹⁷ No Relatório do trabalho técnico e administrativo da Inspeção de Ensino (1948), as seções do *Despertar* são apresentadas da seguinte forma: Atualidades; Educação e Ensino; Conselhos sobre agricultura; Colaboração e boa vontade; Higiene; Conselhos úteis; Receitas domésticas; Para você, criança; Noticiário e Boletim informativo.

¹¹⁸ José Zugno era engenheiro agrônomo, responsável pela Diretoria de Fomento e Assistência Rural. Os artigos no *Despertar* não tinham indicação de autoria, mas em todas as edições sempre havia um artigo relacionado com a agricultura, na seção Conselhos sobre agricultura.

Em abril de 1948, por exemplo, na seção *Educação e Ensino* eram abordadas considerações sobre o horário e a frequência escolar, ecoando as informações do *Regimento Interno das Escolas Municipais* (Despertar, abril, 1948, p. 2):

Para obtermos êxito em nosso trabalho, faz-se necessária uma boa distribuição do tempo. Assim, a organização de um horário flexível e a consequente programação diária de atividades (plano de aula constituem medidas indispensáveis para um bom rendimento escolar.

A organização dos planos de aula e a organização do tempo escolar foram assuntos recorrentes em outras edições. Na edição de junho de 1948, as orientações aos professores eram referentes à leitura eficiente, e na edição de julho/agosto de 1948, as orientações seguiam a respeito dos valores e benefícios do desenho para a educação da criança. Em setembro de 1948, o assunto abordado era a psicologia e a educação física, e no mês seguinte, em outubro, a seção apresentava a importância do registro de nascimento das crianças. Ainda nesta edição, tem-se orientações diretas para o estudo da poesia (Despertar, outubro, 1948, p. 2):

Estudo da poesia pelo professor

- 1) – Período preparatório – motivação (comemorações correlacionadas com a história ou outra matéria) – exposição do assunto da poesia e algumas palavras sobre o autor.
- 2) – Leitura da poesia pelo professor: sem interrupção – Expressão
- 3) – Estudo da poesia
- 4) – Leitura complementar da poesia pelos alunos.

Além do próprio *Despertar*, as outras revistas que eram disponibilizadas na Biblioteca visavam servir como um apoio ao ensino, colaborando para a organização dos planos de aula e na proposta de atividades, como dramatizações, poesias e uso de fotografias. Para Amaral (2002), observar estes periódicos é uma forma de apreender representações importantes nos discursos que constituem as práticas escolares de discentes e docentes, demonstrando a perspectiva pedagógica de determinado período.

Na proposta do jornal *Despertar*, alguns aspectos fortalecem a percepção da ação do município para uma educação que ia para além da escola, ampliando a possibilidade de identificar, por exemplo, o investimento na valorização das atividades agrícolas e da informação dos colonos.

Ao transpassar os limites escolares, o *Despertar* nos fornece a possibilidade de leitura de várias dimensões da vida dos sujeitos, incluindo a relação da escola com a comunidade rural, que se fez presente nos discursos que constituíam as práticas escolares. Também possibilita a percepção de como o poder municipal atribuía a educação não apenas como uma forma de

instrução, mas como uma maneira de garantir que os filhos dos agricultores, maioria nas áreas rurais, se sentissem valorizados. Para Almeida (2011), se a escola no meio rural era um instrumento para desenvolver saberes específicos do campo, era na figura dos professores que estas responsabilidades eram destinadas.

Este periódico, portanto, funcionou como um objeto de auxílio à prática docente, sendo as orientações ali presentes voltadas para o aperfeiçoamento pedagógico. Importante observar também que nas edições dos anos de 1947 e 1948, os primeiros anos da produção do *Despertar*, a seção *Educação e Ensino* era apresentada como um canal de comunicação e uma maneira de lembrar as professoras a respeito das orientações públicas para a organização e manutenção da escola, incluindo a relação de tempos, mobiliários, avaliações e a documentação escolar, reverberando o que era formalmente encaminhado por meio das circulares.

Como parte das ações que visavam o aperfeiçoamento das professoras, em 1951 a Diretoria da Instrução Pública organizou uma proposta de curso de formação, com duração de 2 anos, e que objetivava o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas (Relatório, 1951). Seleccionadas por meio de uma prova, as professoras teriam em seu 1º ano (Relatório, 1951, p. 6):

Preparo especial em linguagem, matemática, estudos naturais e sociais, desenho, artes aplicadas e práticas educativas referente às atividades econômicas da região, música e educação física; no 2º ano, metodologia de todas as matérias antes referidas e noções de agricultura, economia doméstica e puericultura.

As professoras formadas por este curso tinham preferência para preencher os cargos vagos no quadro do magistério municipal, podendo pedir transferência para outras escolas. Falando diretamente à comunidade caxiense, em matéria do jornal *Diário do Nordeste*, de 20 de junho de 1951, a então Diretora da Instrução Pública comunicava a criação do curso e suas motivações (*Diário do Nordeste*, junho, 1951, p. 3):

Com o objetivo de melhorar o nível do ensino no interior, que abrange, sem dúvida alguma, a maioria dos alunos do município, é pensamento do atual administrador, criar nesta cidade, um curso para formação de professores municipais.

O assunto, que foi entregue à Diretoria da Instrução para o competente estudo, mereceu mais especial interesse desse Departamento e já estão sendo tomadas as medidas julgadas oportunas para a imediata concretização da louvável iniciativa do edil caxiense.

Tudo faz crer, assim, para o início do ano vindouro o Magistério Municipal de Caxias do Sul contará com um curso especial para a formação dos seus professores, que, segundo nos consta, terá a duração de, no mínimo dois anos.

Atualmente, a Diretoria da Instrução mantém um curso intensivo de férias para o professorado; todavia, pela exiguidade do tempo em que funciona, já não se adapta às reais necessidades do ensino municipal.

Pela escassa remuneração que recebem as professoras e pelo fato de estarem as escolas municipais localizadas bem no coração da zona rural, seu provimento sempre difícil, constitui sério problema para a municipalidade.

Nenhuma jovem formada ou possuidora de regular cultura se candidata ao cargo de professora municipal para o interior.

Daí a oportunidade do curso em referência que, funcionando gratuitamente e sob a direção de professores capazes, congregará por certo muitas jovens da zona rural, que residindo perto de nossas escolas e possuindo vocação para o magistério, contribuirão muito com seu trabalho, em prol da maior eficiência da educação primária do interior.

O curso de formação era uma resposta da prefeitura à situação do contexto: o crescente número de escolas, poucas professoras formadas com interesse de se candidatar às vagas, professoras sem preparo assumindo os cargos.

Estruturar essas ações era uma das competências da Diretoria da Instrução Pública, sendo comum a presença de Ester Troian Benvenuti no cotidiano da educação do município: em comunicados com a comunidade, como no trecho acima, em abertura de escolas, na troca de correspondências com as professoras e com a Prefeitura, em reuniões com o professorado e em viagens à capital para reuniões com a Secretaria de Educação e Cultura.

Muitos vestígios de sua relação com a educação municipal se fazem presente nas fontes consultadas, e sua figura também aparece em outros estudos¹¹⁹; o que destaco para esta seção é que diversas ações protagonizadas por Ester Troian Benvenuti se fizeram significativas para as professoras, como as reuniões nas sedes distritais, que funcionavam como um espaço para a discussão dos assuntos relativos à educação e para a atualização destas docentes.

Em junho de 1951, a Diretora da Instrução Pública se reunia com as professoras do 1º distrito na Biblioteca Pública Municipal para os assuntos relativos ao desenvolvimento do ensino e para apresentar uma inovação na área educativa: o projetor cinematográfico e alguns filmes que seriam destinados às escolas municipais. Nas palavras da própria Ester (1983, p. 8):

(...) inclusive, numa ocasião eu apresentei uma reivindicação que eu queria um projetor cinematográfico para passar filmes na colônia. Porque cinema na colônia! Já era pouco nos vilarejos, imagina no interior! (...) E conseguia filmes e curta metragem, e conseguia com instituições de Porto Alegre, e sobre higiene, sobre agricultura e algum filme cômico.

Na matéria do jornal *Diário do Nordeste*, de 22 de junho de 1951, os filmes projetados eram apresentados de forma positiva à comunidade: “tratando de matéria de ensino e por conseguinte, úteis ao nosso magistério, para um maior aprimoramento e melhor proveito do

¹¹⁹ Dalla Vecchia, Herédia; Ramos (1998); Roso (2012); Luchese e Grazziotin (2015); Dewes (2019).

ensino”¹²⁰ (Diário do Nordeste, junho, 1951, s.p). Na Figura 24 há o registro da reunião das professoras em 1951, incorporada à matéria do jornal:

Figura 24 – Reunião de professoras do ensino primário (1951)



Fonte: Jornal Diário do Nordeste, junho, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1951)

Apesar de todas as ações desenvolvidas pela prefeitura, as condições de trabalho das professoras ainda se apresentavam, em sua maioria, como inadequadas. Nas palavras da própria Ester Troian Benvenuti no trecho citado anteriormente do *Diário do Nordeste* (1951), as professoras eram mal pagas e o deslocamento para as escolas isoladas ou grupos escolares mais distantes da área urbana se faziam onerosos. Era comum que as professoras muitas vezes se encontrassem em situação de superlotação, atendendo mais alunos do que era possível, como é visível pelas correspondências trocadas entre professoras e a Prefeitura, acompanhadas por Ester Troian Benvenuti.

Se por um lado existia a cobrança da prefeitura para o aperfeiçoamento docente, de outro lado havia um abismo entre um cenário ideal de condições de trabalho, sendo que a própria comunidade e figuras religiosas se manifestavam em apoio às professoras. E, mesmo contando com a mediação de Ester Troian Benvenuti para dar voz a diferentes situações que aconteciam, nem sempre era possível atender todas as solicitações, e em muitas instâncias este foi um dos grandes embates entre as comunidades e o poder público¹²¹.

¹²⁰No Relatório das atividades da Diretoria da Instrução Pública (1951, p. 8), é dito sobre o projetor cinematográfico: “Alcançaram grande êxito, entre os escolares do interior, as sessões cinematográficas realizadas nas próprias escolas e em outros locais. Animou-nos na concentração dessa medida o desejo de proporcionar às nossas escolas o concurso reconhecido como desejável e eficiente pelas maiores autoridades pedagógicas do País e do mundo, do cinema coo precioso auxiliar do professor, na obra educacional. (...) Os bons resultados obtidos nesses primeiros meses de experiência nos levam a crer que retemos no cinema um poderoso auxiliar da aprendizagem em nossas escolas”.

¹²¹ Um caso interessante, que teve intervenção de Ester Troian Benvenuti, então Orientadora do Ensino, foi o da Escola Lobo da Costa, localizada no interior do 4º Distrito, cujo edifício foi demolido diante de sua precária

Ao mesmo tempo em que os discursos de desenvolvimento e modernidade se mantinham presentes, existia um ponto de divergência, pois se exigia muito das professoras da época com poucas condições para o efetivo exercício da docência. Para Luchese e Grazziotin (2015, p. 347), conforme a educação municipal foi se tornando uma pauta dos gestores públicos, “torna-se perceptível a regulação dos fazeres escolares e da própria formação dos professores, baseada nos pressupostos pedagógicos da modernidade”. Nos vestígios encontrados nas fontes consultadas para esta pesquisa, o envolvimento da comunidade se fez importante no processo de reforçar solicitações de professoras, principalmente do meio rural.

As professoras, muito mais do que instruir, também participavam de outras funções relacionadas à organização e ao próprio funcionamento da escola. Para Rockwell (1997), as delimitações do trabalho dos professores ultrapassavam aquilo que se concentrava a sua formação, englobando uma quantidade de atividades que estavam ligadas à documentação, relacionamento com a comunidade, com a alimentação dos alunos, com os ritos de socialização, promoção de campanhas. Os professores são, de certo modo, uma ponte entre o mundo da escola e o mundo da comunidade, entrelaçando questões relacionadas à dinâmica escolar e à dinâmica social.

Essa linha tênue entre escola e comunidade acabava trazendo para dentro do cotidiano escolar assuntos que faziam parte das atividades da comunidade rural, como conhecimentos de agricultura e o ensino religioso, este último, levando a escola a manter uma estreita relação com a igreja. As professoras acabavam se envolvendo com atividades como a catequese, em colaboração com os padres da comunidade, eram as responsáveis por rezar o terço com a comunidade, preparar as crianças para a Primeira Comunhão, organizar as procissões e também se envolver nas festas da Igreja.

Nesse sentido, a religião se tornava parte da cultura escolar por fazer parte do cotidiano de professoras, dos alunos e suas famílias. A própria localização dos grupos escolares municipais, próximos às igrejas das comunidades, também pode ser entendida como uma maneira de aproximação entre a escola e a Igreja. O espaço escolar junto à igreja carrega em sua configuração vestígios das relações sociais, da importância que era dada à religião e à

situação material em 1947. Em uma primeira solicitação de construção de um novo edifício escolar negada, a comunidade, sob a ação do padre Antônio Rech, uniu-se para reforçar o pedido, que contou com uma correspondência de Ester Troian Benvenuti em apoio (Correspondência, 1947): “Atendendo à sua solicitação, cabe-nos levar ao conhecimento de V.S. que, realmente, a Escola Municipal “Lobo da Costa”, situada em São Braz, 4º distrito, não satisfaz às exigências do ensino atual pela sua precária situação material e más condições higiênico pedagógicas.” Ao que recebe como resposta do Encarregado Geral de Obras e Viação “que não existe verba no corrente exercício que possa ser empregada a fim de atender o presente pedido” (Correspondência, 1947).

escola, e de como estes dois territórios se confundiam no cotidiano dos sujeitos que os habitavam (Viñao Frago; Escolano Benito, 1998).

Ao apoiar a Igreja, as professoras recebiam em troca cooperação e reconhecimento, fortalecendo as práticas da comunidade como uma forma de identidade social (Chartier, 1991). A colaboração entre a Igreja e a escola promovia certas condutas, hábitos e comportamentos alinhados ao ideal de cidadão brasileiro cristão¹²². Segundo as memórias da professora Guilhermina Costa (1991, p. 13):

na minha escola, todos eles acompanhavam a Religião Católica, porque a religião, é a minha religião, não é? A religião que nós tínhamos a obrigação de dar mesmo, que estava no programa do ensino municipal, tinha religião. Mesmo no governo do Getúlio, o programa de educação entrava religião, nós éramos obrigadas a dar religião.

Ao contrário do que se recordava a professora Guilhermina, o ensino religioso não constava como uma das disciplinas do *Programa de Ensino para as Escolas Municipais*, de 1943. Mesmo assim, era ensinado em sala de aula, aparecendo tanto nas memórias das professoras como nas atas de avaliação dos grupos escolares. Esta recordação da professora pode ser justificada, pois no *Plano de Aula* do curso elementar de 1940, presente no AHMJS, estava especificado o programa de religião, onde orientava-se o ensino de orações, como o Pai Nosso e a Ave Maria (Plano de Aula, 1940, s.p):

a significação e a importância das orações e, especialmente das práticas religiosas enumeradas, salientando o valor espiritual da devoção das Três-Ave Maria. O aluno aprenderá com as palavras do catecismo quem é Deus e as perfeições divinas; de que há um só Deus. Assim também as pessoas divinas e Mistérios da S.S. Trindade.

Também se instruía sobre o que era a Igreja Católica, sobre os mandamentos e sobre os pecados, céu, inferno e purgatório, o que é o batismo, confissão e penitência, ordem do matrimônio (Plano de Aula, 1940). É possível observar que o conteúdo administrado no ensino religioso era muito próximo da proposta do catecismo.

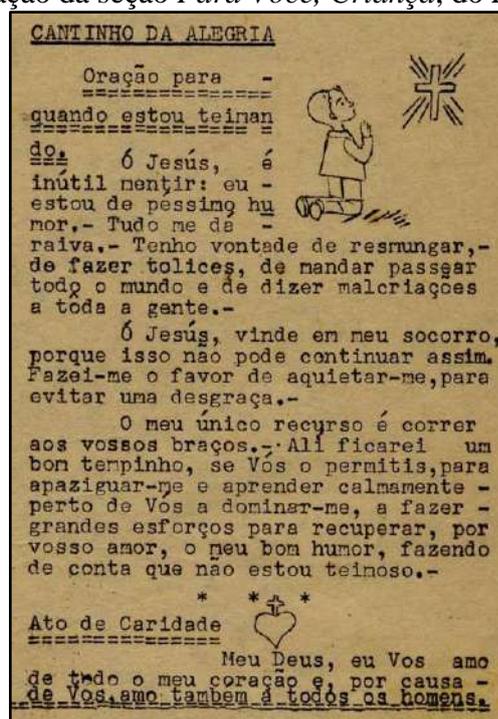
Na *Revista do Ensino*, a coluna do Padre Henrique Retz apresenta uma proposta de programa mínimo para a primeira comunhão, para ser aplicado “nos grupos das cidades e nas escolas, mesmo do interior, devido à brevidade e elasticidade, tornando-se por isto mesmo

¹²² A religião predominante era a católica, mas havia localidades onde a religião luterana e as religiões adventistas também eram praticadas. Mas, o ensino religioso dado em sala de aula era o católico; nas palavras da professora Guilhermina Costa (1991, p. 13) “Os pais não queriam fazer diferença. Eles mesmos diziam para mim, porque às vezes eu falava com eles, passava ali, falava com eles, não é? Então, geralmente, com as mães que a gente fala, então, elas diziam: ‘Não, não’, diziam elas assim: ‘a nossa Religião é a Luterana, e a outra é a Assembleia de Deus’, aquela coisa que eles têm. Diz ela assim: Mas eles, na escola, tem que aprender tudo o que a senhora ensinar, eles tem que aprender, nós gostamos que eles aprendam’.”

aplicável em todas as circunstâncias” (Revista do Ensino, novembro, 1951, p. 14-15). A proposta dos conteúdos é muito semelhante à encontrada no *Plano de Aula* de 1940, de Caxias do Sul.

Desta forma, mesmo que não estivesse mais previsto no *Programa* de 1943, o ensino religioso foi uma prática que se manteve ativa nas salas de aula, endossada pelos sujeitos e reforçada pelos meios de informação, como os periódicos escolares. O periódico *Despertar* também foi utilizado nesta relação entre a educação e a fé, onde eram articulados temas religiosos com outros temas, em consonância com as comunidades das áreas rurais (Dewes; Souza; Vanz, 2023). Era comum a publicação de orações e de pequenos contos de cunho religioso na seção *Para você, Criança*. Na Figura 25, era dirigida às crianças a “Oração para quando estou teimando”, seguida do “Ato de caridade”:

Figura 25 – Oração da seção *Para Você, Criança*, do *Despertar* (1948)



Fonte: *Despertar*, setembro, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948)

A oração incorpora a proposta de uma penitência pela má criação, a má conduta, inferindo a reflexão da criança a respeito de seu comportamento – uma forma sutil de exercício do controle das emoções e da disciplina. Ao atrelar a religião (por meio da oração) ao controle emocional, observa-se como prática da cultura escolar o disciplinamento por meio do temor à Deus. Reforçando o discurso textual, a ilustração da criança ajoelhada, de mãos unidas em oração, transmite a ideia de um momento de penitência.

Dialogando com o conceito foucautiano¹²³ estudado por Escolano Benito (2021), considero que a religião era um dos dispositivos de micropoder pedagógico destes grupos escolares municipais, junto com elementos como os tempos, os ritos, a higiene, a vigilância. Ao formalizar a religião como um ensinamento escolar, utilizava-se esta disciplina como forma de instruir para a produção de uma subjetividade que procurava instrumentalizar de forma prática as estratégias do poder. O controle não era apenas exercido pelo governo municipal e as figuras de autoridade, mas também pelo cânone da igreja católica, tornando a escola um espaço que figurava tanto os preceitos de uma educação dita moderna, quanto dos costumes e das tradições do catolicismo. E as professoras eram as figuras que transitavam entre estes dois territórios e formalizavam essa prática. Nas memórias da professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 46), a “comunidade, as famílias queriam mesmo que se ensinasse religião (...). Mesmo as professoras depois preparavam as turmas e levavam para o padre, ele examinava [para a Primeira Comunhão]”.

Ao alfabetizar as crianças em português, as professoras assumiam uma importância tanto para o governo nas ações de nacionalização do ensino, quanto para a Igreja, visto que por obrigatoriedade as missas só poderiam ser rezadas em português. Entre uma disciplina e outra, aparecia o ensino de religião: “A Hora Cívica era a primeira hora, era Religião e Caligrafia, para a criança aprender escrever direitinho, o tamanho certo da letra” (Costa, 1991, p. 13).

A importância das professoras como sujeitos centrais no rendimento educacional era uma perspectiva adotada no período: o preparo da professora, o planejamento de suas aulas, a organização das lições, a técnica de ensino e suas atitudes e reações perante os alunos eram componentes esperados e cobrados. “Entusiasmo e alegria no trabalho, delicadeza nas maneiras, habilidade nas explicações, adaptação da linguagem à mentalidade dos alunos” eram atitudes que se desejava nas professoras (Despertar, novembro, 1947, p. 3).

Esperava-se delas dedicação à profissão, sendo que muitas vezes não era ofertado um suporte a estas mulheres, como na maternidade. Na entrevista da professora Guilhermina Costa (1991, p. 4), há uma passagem que exemplifica esta questão:

Ganhei um filho, eu tinha direito a três meses; minha licença foi de oito dias, uma semana! [...] Porque não tinha (...) quem viesse substituir; não tinha quem viesse me substituir na escola. E foi em junho que eu ganhei meu filho, e eu achava que as crianças ficando três meses sem aulas iam ficar muito prejudicadas, porque logo em

¹²³ O conceito em questão é o do dispositivo, que pode ser considerado como arranjos de poder em relações do cotidiano, que pode ser identificado nas práticas discursivas por meio de afirmações, negações, teorias e jogos de verdade (Foucault, 2012). Na perspectiva trabalhada por Escolano Benito (2021), este conceito é aplicado de formas diversas para se referir a normas reguladoras da vida social, em uma proposição cultural, em uma prática educativa, em alguma estratégia que demonstre jogo de poder, entre outros.

seguida teriam férias, não é? Iam se prejudicar muito e como a escola era do lado da minha casa, eu continuei lecionando.

Com o auxílio de uma irmã mais nova para cuidar de seu filho, a professora Guilhermina continuou a lecionar mesmo sendo previsto em lei sua licença de três meses. As responsabilidades de docente extrapolavam o papel de mãe. As representações de maternidade na profissão docente eram carregadas no discurso que aparecia nas Circulares, nos periódicos, nas memórias das professoras. No trecho da “Oração da Mestra”, de Afrânio Peixoto, capa do *Despertar*, de outubro de 1951, a relação da docência com a maternidade é apresentada de forma explícita (*Despertar*, outubro, 1951, p.1):

[...] Faze que eu derrame igual maternidade sobre eles, para que sejam irmãos ao menos na minha escola! [...] Senhor, dá-me pois que me fizeste mestra, que meu amor, o amor que dás a todas as criaturas, seja a minha escola, para amá-la e honrá-la todos os minutos de minha vida e que meus alunos sejam meus filhos, carne de minha alma, tanto ou mais que a carne da carne; e pois que fizeste também mãe de filhos de outros, que eu possa fazer de minha escola o lar igual, pacífico, decente, feliz, ativo, estudioso, bom, que cada dia eles deixam com saudade, para volverem no outro com alegria.

Neste discurso, não há divisão entre as ações da vida profissional e pessoal das professoras, incorporando características atribuídas ao papel de mãe às docentes, na forma de abnegação, de amor e de dedicação. Para Almeida (2011), estes discursos, diversos e presentes em diferentes meios colaborou para a formação da identidade das professoras rurais, servindo como um molde para a construção dessas personagens. A circulação da representação acerca da boa professora nas comunidades rurais era invadida pela de boa mãe: para além das práticas docentes, estas mulheres deveriam também zelar pelos bons costumes, numa perspectiva não apenas de instruir, mas também de educar as crianças que frequentavam a escola.

A vida dessas professoras era permeada pelas experiências docentes em espaço comunitário rural, com a sua posição profissional valorizada muito pelo sentido social que adquiria junto aos colonos, com as práticas do cotidiano entremeando-se com as práticas docentes.

A uma vida dedicada à educação, as professoras que se aposentavam no exercício de suas funções eram homenageadas, sendo comum aparecer menção às festividades de aposentadoria nos jornais de Caxias do Sul e no *Despertar*. No jornal *Diário do Nordeste*, de 11 de agosto de 1951, é dada a notícia das festividades de aposentadoria de duas professoras municipais, Ida Guerra Dani, professora na localidade de Charqueada, e Lúcia Cole Arbugeri, professora na localidade de São Caetano.

A solenidade contou com a presença de autoridades municipais, entre elas o Prefeito Luciano Corsetti e a Diretora da Instrução Pública, além da presença dos alunos e suas famílias, na maioria agricultores da localidade de São Caetano, onde foi realizada a comemoração. Na Fotografia 21, presente no álbum de 1948-1951, há o registro da solenidade, onde se encontram as professoras homenageadas, ladeadas pelos alunos da Escola Isolada Conde de Porto Alegre, de São Caetano:

Fotografia 21 – Solenidade de aposentadoria das professoras Ida Guerra Dani e Lúcia Cole Arbuseri*



Fonte: Álbum de 1948-1951, AHMJS (1951)

* Da esquerda para a direita: professora Ida Guerra Dani, Diretora da Instrução Pública Ester Troian e professora Lúcia Cole Arbuseri¹²⁴.

Nesta mesma reportagem, consta que as festividades contaram com a realização de uma missa, da solenidade de entrega dos decretos de aposentadoria, dos discursos do Prefeito e da Diretora da Instrução Pública, de um almoço para a comunidade e do serviço de projeções cinematográficas. Este envolvimento de toda a comunidade reflete as palavras de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 150): “O *status* de professor era valorizado pois expressava o saber e, simultaneamente, o poder. O professor era um ponto de referência da comunidade e significava, além de sua função educativa, amizade e respeito”.

Esta festividade reforça a análise dos elementos que compunham o cenário da educação do município: a autoridade oficial, os professores, a comunidade e a Igreja. As

¹²⁴ A professora Lúcia Cole Arbuseri é por mim conhecida por ser tia de minha avó materna, Celina Carolina Arbuseri Maltauro, e sua história ser contada por minha avó, que foi sua aluna quando ela lecionava no interior da 3ª Léguas.

palavras da professora Guilhermina Costa (1991, p. 27) complementam esta questão a respeito da posição das professoras:

Na comunidade onde trabalhei o professor era uma espécie de lei. Eles pediam opiniões para o professor, o que eles deviam fazer, o que estava certo, o que estava errado. (...) A professora parecia, assim, uma espécie de autoridade daquele lugar. Todos, todos procuravam a professora, se eles tinham qualquer coisa para resolver, procuravam a professora (...).

As convenções sociais, muitas vezes, impactavam nas decisões das professoras continuarem a exercer sua profissão, sendo o matrimônio um motivo de pedido de exoneração, como consta na Ata de Registros de Professoras do G.E.M. José Bonifácio, na qual a professora Wilma Thereza Franzoi “deixou de lecionar neste Grupo por ter contraído matrimônio a 26 de abril de 1956”. A exoneração da professora Maria Ana Venturin, em função de seu matrimônio, foi noticiada no *Despertar*, de outubro de 1948. As relações de poder, portanto, também envolvem a figura feminina da professora na sua posição de esposa.

E as representações de uma boa professora iam além dos conhecimentos: “uma boa professora deve amar, verdadeiramente, seus alunos e sentir prazer em estar em contato com eles, na escola, na rua nos recreios...”, era o que instruíra o jornal *Despertar*, de outubro de 1950, na seção *Educação e Ensino*. A boa professora era aquela que cumpria seu dever como professora para além de outros deveres; que preservasse as tradições da comunidade e os bons costumes; que cumpria o papel de instruir e educar com o zelo de mãe, mas com o pulso firme; aquela capaz de impor ordem e disciplina nos alunos; a que contribuía para as atividades da comunidade; aquela que participava de momentos de socialização e assumia o papel de amiga de todos; era aquela que servia como inspiração para as crianças.

Outra representação que era difundida nos discursos dos jornais e periódicos retratava a figura do professor municipal como especialista: “Tem que ser estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem; tem que ser enfim filósofo...” (*Despertar*, setembro, 1950, p. 6). E chamo a atenção neste ponto como a fala é direcionada ao professor, e não à professora: a partir das análises, foi possível perceber que sempre que havia uma relação de exaltação da atividade intelectual docente, era a figura masculina que era atrelada ao discurso. Quando se procurava destacar as atividades de cuidado, era a figura feminina que aparecia nos textos.

Havia por parte de alguns espectros da sociedade e das autoridades a dúvida referente à capacidade intelectual das professoras municipais, sendo muitas vezes consideradas cuidadoras e não educadoras. Porém, mesmo com um discurso que em algumas instâncias

marginalizava a legitimidade de seus saberes, estas professoras se desenvolviam a partir de sua própria experiência como docentes, mantendo os grupos escolares municipais em funcionamento nas áreas rurais, procurando se aperfeiçoar das maneiras que lhes era possível. Para Escolano Benito (2017, p. 49), “nessa luta pelo poder pedagógico, os professores práticos foram tachados com adjetivos tão pejorativos e desvalorizados como ‘ignorantes’, ‘rotineiros’, ‘improvisadores’, ‘incompetentes’”.

As memórias das docentes e os demais documentos analisados nesta pesquisa são reveladores da importância da posição destas professoras para os grupos escolares municipais e suas respectivas comunidades. Os discursos educacionais da época e a realidade a qual estas mulheres vivenciaram divergiam em diversos aspectos, transparecendo as dificuldades da profissão no meio rural, seja pela precariedade material, seja pelas oportunidades profissionais.

Consideradas agentes de uma cruzada contra o analfabetismo, estas professoras buscavam oportunidades de melhorar suas práticas em sala de aula, seja pelos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo município, nos colégios de formação docente ou de forma autodidata. Existia por parte das autoridades a pressão para que as professoras servissem como exemplo para os alunos, em questão de disciplina, ordem, assiduidade: “É preciso muito rigor por parte do professorado, a fim de educar através de seu exemplo o próprio aluno ao cumprimento de suas obrigações” (Circular, 1949).

Ser professora no meio rural extrapolava a sala de aula, e se fazia também a partir das experiências com as comunidades rurais, em consonância com a igreja da localidade. A professora representava uma transição entre os costumes das comunidades e o acesso ao conhecimento distinto daquele que se tinha na colônia. Nesse mesmo sentido, as professoras assumiram um papel importante, junto com a Igreja, na proposta de nacionalização do ensino, fomentando o uso da língua portuguesa onde a maioria das famílias tinha o dialeto italiano como principal forma de se comunicar.

Nas memórias, nos silenciamentos, há um relato das experiências individuais, mas também coletivas: para as professoras, a docência deixou marcas, tanto nos sujeitos quanto na própria dinâmica da comunidade. A escola acolhia as famílias, no sentido de fortalecer os vínculos e a importância da educação para as crianças. Para a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 61), “a maior alegria deles [os pais] era ver o filho recitar uma poesia, ou fazer um pequeno teatro. Eles se sentiam realizados”. Nas memórias da professora Guilhermina Costa (1991, p. 24), a relação de afeto com os alunos era um aspecto importante: “Eu gostava deles, gostava muito dos meus alunos, e eles gostavam de mim também”.

Não bastava só ensinar os alunos, era importante que estas mulheres também servissem como conselheiras dentro da comunidade, assumindo o ensino religioso, participando efetivamente das atividades festivas, colaborando com as famílias, ensinando sobre higiene, sobre saúde, sobre agricultura, sobre sexo e menstruação. Nas lembranças da professora Dorotéia (1986, p. 103-104), não era apenas as crianças que ela instruía, mas também as mães – em uma das passagens da entrevista, a professora conta que foi abordada pelas mães porque ela estava ensinando sobre menstruação e sobre como nasciam as crianças:

Aí no outro dia tinha 4 mães lá, brabas, disseram que iam me bater, que iam falar com o padre. Porque eu estava ensinando coisas horrorosas para as crianças, que devem ser instruídas. Eu disse: e se vocês querem terça-feira da semana que vem, vocês estão convidadas pra vir assistir uma aula que eu dou. [...] Daí então, na outra semana vieram umas 5, 6 [mães] e sentaram bem lá no fundo. Daí eu fui explicando porque elas ficavam menstruadas, porque a gente fica grávida, como as crianças nasciam. De repente, olho lá pra baixo, todas as mães chorando. [...] Chorando porque elas disseram que nem elas sabiam. Daí vieram me abraçar e me agradecer.

Como guias para a comunidade, as professoras também encontravam seus embates com os sujeitos, sendo que muitas vezes estes atritos ocorriam em função da expectativa que as famílias tinham em relação ao ensino. Ao professor rural cabia a “melhoria das condições de vida na comunidade, tornando-a mais agradável sob os pontos de vista da sociabilidade, da economia, da estética, da saúde, da cultura geral” (Despertar, abril, 1951, p. 2).

Seria incompleto falar dos grupos escolares municipais sem refletirmos um pouco sobre o papel das professoras que lecionaram nestas instituições. As professoras do município objetivaram práticas do cotidiano escolar que, muitas vezes, a despeito do que era prescrito, junto com o programa de ensino, instituíram culturas escolares próprias, uma gramática que faz parte da História da Educação de Caxias do Sul.

4.2. “ESTUDEMOS O PROGRAMA ESCOLAR”: O PROGRAMA DE ENSINO PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAXIAS DO SUL

Quantos professores jamais refletiram, em conjunto, sobre o programa a ser realizado a cada ano, para verificação das possibilidades que assinalam! Quantos mestres jamais leram, com a devida atenção, os programas da série anterior e os da série seguinte!

(Orlando Ferreira de Melo, Revista do Ensino, março de 1953, p. 13)

Escolho como abertura para esta seção da pesquisa um trecho do texto publicado na *Revista do Ensino* de 1953, do professor Orlando Ferreira de Melo, *Estudemos o programa escolar*, pois dialoga com uma realidade que era recorrente em todo o estado: a divergência

entre o que era prescrito e o que era realizado em sala de aula. Em 22 de novembro de 1943 é aprovado por meio do Decreto nº 43 o *Programa de Ensino para as Escolas Municipais de Caxias*. Anteriormente, os grupos escolares e escolas isoladas seguiam as instruções do *Programa para as Aulas Rurais do Município de Caxias*, de 1936.

Neste período, a maior parte das orientações era emitida por meio de circulares, documentos que eram enviados às escolas diretamente pela Inspetoria do Ensino, procurando elucidar elementos do *Programa* assim como metodizar os processos. O Programa de Ensino trazia orientações e regulamentava os conteúdos e procedimentos a partir das proposições do escolanovismo, observando a experiência da criança como um componente importante para a proposta escolar (Valdemarin, 2010).

A recomendação era a escola observar o cotidiano das crianças e valorizar o seu contexto, incluindo bases pedagógicas que eram possíveis de serem executadas a partir da realidade da escola e dos alunos. Para Valdemarin, (2010, p. 124), “ao tratar das experiências reais a serem introduzidas na escola, valoriza-se mais uma vez a aquisição de atitudes, ideais e valores com a transformação da escola num centro onde se vive”.

As concepções da Escola Nova estabeleciam novas bases teóricas e metodológicas, criando tensões entre os objetivos que eram estabelecidos pelos intelectuais e as experiências de formação que já eram consolidadas nos espaços escolares (Valdemarin, 2010; Peres, 2016). As estratégias de novas abordagens para os saberes da escola resultaram em novas práticas exigidas dos sujeitos, impactando nas disciplinas e na organização do Programa de Ensino adotado.

Para Chervel (1990), a disciplina escolar é um mecanismo capaz de dar aos sujeitos métodos e regras com os quais se possa abordar os diferentes domínios dos pensamentos, dos conhecimentos e das artes. A proposta é disciplinar, como o nome sugere, e a escola passa a ser o local onde os saberes elementares são veiculados no exercício dos fazeres escolares, disciplinando os indivíduos¹²⁵.

O currículo das escolas de ensino primário era dividido em quatro anos, onde saberes e condutas eram condicionados ao ideal da escola graduada. Para Forquin (1993), a organização do currículo escolar é o resultado da seleção dos conhecimentos, das atitudes e dos valores que devem ser transmitidos pela escola. O currículo era a formalização de um discurso regulatório

¹²⁵ Considero aqui os saberes e os fazeres da escola amparados pelas disciplinas escolares, mas não reduzidos a elas. Em consonância com Chervel (1990, p. 188) “As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Percebe-se então porque o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares.”

proposto pelo estado, que objetivava formar o cidadão a partir de uma ideia pedagógica moderna.

Para Chervel (1990, p. 184), o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Ao olharmos também para as disciplinas escolares, podemos refletir sobre a cultura produzida na e pela escola, para quem e por quem. No contexto desta pesquisa, o currículo escolar foi considerado a partir do *Programa de Ensino*.

O *Programa de Ensino* de 1943 vinha como uma maneira de reforçar as diretrizes estaduais e previa os seguintes conhecimentos, cujos objetivos gerais estão explicitados no Quadro 9:

Quadro 9 – Programa de Ensino para as escolas municipais

(continua)

Programa	Objetivos gerais da matéria
Matemática	a) Promover conhecimentos e habilidades para o uso da matemática como instrumento na resolução de situações da vida que envolvam questões de quantidades, número, forma, extensão e posição; b) Desenvolver capacidade de exatidão e rapidez nos cálculos, aplicação do pensamento à análise de problemas da vida diária, escolha de processos mais econômicos, verificação dos resultados, apreensão das relações entre dados; c) Formar atitudes como melhoria do raciocínio, iniciativa, solidariedade, economia.
Linguagem – Leitura, escrita, composição, gramática e ortografia, literatura	a) Promover um instrumento eficiente de expressão, de intercomunicação social, de aquisição de conhecimentos, de orientação da conduta, de ocupação proveitosa das horas de lazer; b) Formar atitudes favoráveis ao amor à língua pátria, gosto literário, espírito de cooperação, apreciação pelos grandes valores e ideais humanos.
Estudos Sociais	a) Familiarizar a criança com o mundo em que vive, levando-a a compreender que o progresso social se condiciona ao aperfeiçoamento pessoal e a sentir o dever de colaborar na comunidade; b) Conduzir à percepção e apreensão dos valores culturais que constituem a herança dos antepassados e sua integração na própria personalidade, formando em espíritos genuinamente brasileiros a consciência de deveres da solidariedade humana.
Estudos Naturais	a) Prover conhecimentos e experiências da natureza e do mundo dos fenômenos, considerando aspectos morais, sociais e estéticos para a formação afetiva; b) Criar hábito de observação, comparação e apreciação no contato direto com a natureza, estimular o desejo de novos esclarecimentos e a organização das ideias, formar pensamento reflexivo que estabeleça relações para “perceber” e “sentir” a ordem existente na natureza e a interdependência dos seres, a fim de encontrar a revelação de uma inteligência criadora suprema.
Moral e Civismo	Nos primeiros 3 anos: a) Cultivar o amor ao Lar e à Família; b) Obediência inteligente e a disciplina interna; c) Generosidade por meio de pequenas serviços prestados na escola e no lar; d) Veracidade; e) Ordem para formação de hábitos, como a pontualidade, a maneira de falar e refletir, a economia de material escolar; f) Respeito aos direitos dos outros; g) Boas maneiras nas relações interpessoais; h) Responsabilidade na conservação da saúde e segurança individual, como a criação de hábitos higiênicos e a reverência a símbolos pátrios. No quarto ano: a) Domínio de si mesmo; b) Solidariedade e cooperação na

	vida em comunidade; c) Responsabilidade por meio da reflexão e uso consciente da liberdade.
Desenho e Artes aplicadas	a) Desenvolver a capacidade de expressão gráfica; b) Levar à aquisição das técnicas indispensáveis à concretização do pensamento; c) Formar senso estético.
Música	Nas Escolas e Grupos Municipais, o ensino da música se limitava aos cantos pátrios e cantos escolares recreativos. a) Reconhecer na música um meio de expressão e fonte de gozo estético; b) Formar hábitos e atitudes indispensáveis para a musicalização da criança.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Programa de Ensino para as Escolas Municipais de Caxias, AHMJS (1943)

Os conhecimentos escolares exigidos por este *Programa* buscavam estar em consonância com uma percepção de civilidade que procurava, além de instruir os conhecimentos básicos do ler, escrever e contar, também preparar os sujeitos para a vida na comunidade, de forma a reforçar aspectos morais, cívicos e patrióticos. O progresso social estava diretamente atrelado ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos, como especifica o objetivo do *Programa* de Estudos Sociais.

Observando os objetivos das disciplinas propostas no *Programa* de 1943 e triangulando com as demais fontes utilizadas nesta pesquisa, proponho olharmos para o currículo a partir da seguinte divisão dos conhecimentos, à guisa de aprofundar a discussão¹²⁶:

- Conhecimentos elementares: aqui, são os componentes básicos do ensino e aprendizagem (o ler, escrever e contar), contemplando as disciplinas de Matemática e Linguagem;
- Conhecimentos estéticos: nesta categoria estão as disciplinas relacionadas à educação das sensibilidades – reguladoras da experiência sensorial e emocional e da disciplina dos corpos e da mente, configuradas por meio do Desenho e Artes Aplicadas e Música. Aqui também se enquadram os conhecimentos físicos, como a Ginástica e a Educação Física, mesmo que não sejam disciplinas especificadas pelo *Programa*;
- Conhecimentos naturais: com um caráter prático da observação e experimentação, os conhecimentos naturais objetivavam estimular o olhar para a natureza e os fenômenos naturais. Existia, também, um forte caráter higienista nestes conhecimentos, no sentido de estimular hábitos saudáveis, além do olhar para a

¹²⁶ Esta classificação tem como inspiração a proposta de Peres (2000), observando nesta organização aqui apresentada as especificidades que diferenciam o Programa de Ensino para as Escolas Municipais de Caxias (1943) da análise de Peres sobre os grupos escolares estaduais do RS.

agricultura e as atividades no campo. Estes conhecimentos eram contemplados na disciplina de Estudos Naturais;

- Conhecimentos históricos e geográficos: nesta categoria estão os conhecimentos voltados para a formação de um repertório histórico brasileiro, de caráter nacionalista e patriótico, propostos pela disciplina de Estudos Sociais;
- Conhecimentos morais e cívicos: considerados conhecimentos que procuravam moldar valores e promover a formação de cidadãos responsáveis, eram abordados na disciplina Moral e Civismo, porém não se reservavam apenas à esta disciplina. Considero que o ensino religioso tenha também a proposta do ensino moral.

Nas diretrizes dadas para a condução das disciplinas, é possível identificar o discurso que se mantém em anos posteriores, a partir de 1947, nos *Boletins* desenvolvidos pelo CPOE, por meio de pesquisas, de orientações e de direcionamentos para os professores. Também a partir de 1947, com a criação do jornal *Despertar*, foi desenvolvido um outro meio de reforçar as orientações de conteúdo. Na seção *Educação e Ensino* eram divulgadas orientações pedagógicas como uma forma de ajudar as professoras nas atividades em sala de aula.

A orientação sobre o fazer docente era: “A preparação das lições deve ser cuidadosa e obedecer a certos requisitos. Para o bom sucesso das mesmas é preciso atender aos objetivos da aula. O assunto da lição, de acordo com o programa, deve ser procurado nos livros, nas revistas ou na própria vida real” (*Despertar*, novembro, 1947, p. 3). Dicas de trabalhos manuais, formas de exercitar a leitura, a importância dos planos de aula e do horário escolar, opções de jogos, noções de higiene e métodos para o ensino de determinadas matérias foram alguns dos tópicos abordados na seção que era direcionada aos professores.

Nos primeiros anos da circulação do *Despertar*, era apresentado, inclusive, o *Regimento Interno das Escolas Municipais*, destacando-se: a) os deveres dos alunos; b) o prédio escolar; c) o horário escolar; d) a escrituração da escola; e, e) as festas e comemorações. Sempre atreladas à seção de *Educação e Ensino*, essas diretrizes objetivavam reforçar junto ao professorado as especificações regulamentares da escola, fornecendo os mecanismos de controle necessários para a concretização do plano pedagógico.

Na parte dos *Programas*, todos se dividiam em objetivos específicos para cada um dos anos, aumentando a sua complexidade progressivamente. Para Chervel (1990, p. 185), esta relação se dá, pois, as características das disciplinas não podem ser separadas da idade dos alunos: “a transmissão cultural de uma geração à outra põe em ação processos que se diferenciam segundo a idade dos que aprendem”.

Os conhecimentos elementares eram centrais na proposta do currículo dos grupos escolares municipais. A professora Guilhermina Costa (1991, p. 9) lembra-se: “Todos, todos os dias tinha que dar essa aula e, diariamente, Matemática e Português era indispensável”.

O programa de **Linguagem** abrangia cinco diferentes eixos: a Leitura; a Escrita e Caligrafia; a Composição; a Gramática e Ortografia; e a Literatura. Procurava-se instituir nas crianças a capacidade de ler, de escrever com letras legíveis, ampliar o vocabulário, o cuidado com a escrita, a articulação e entonação e incentivar o gosto pelas histórias e poesias.

O Estado considerava o desenvolvimento da linguagem oral e escrita como um fator essencial para a formação das crianças, identificando a falta de seu domínio como um problema de caráter social: “Ora, o indivíduo que não consegue exprimir com clareza seu pensamento, quer oralmente, quer por escrito, será, certamente, um desajustado social” (Boletim, 1947, p. 87). A leitura e a escrita tinham não apenas um uso escolar, mas também um uso social, podendo ser consideradas como práticas culturais, instituindo e sendo instituídas pela produção material e cultural da sociedade (Viñao Frago, 1999).

A Leitura, como o primeiro componente da Linguagem apresentado no *Programa*, era considerada essencial para a socialização das crianças, e, no contexto dos grupos escolares municipais, de sua nacionalização. Considerada como uma atividade fundamental para a vida, a leitura era incentivada nos textos do *Despertar* (junho, 1948, p. 2):

A criança pela leitura, a princípio, satisfaz a sua curiosidade, o desejo instintivo de conhecer; depois descobre que os livros lhe dão inúmeros conhecimentos para fazer ou realizar as coisas em que está interessada. A leitura dá a criança a faculdade de viver uma vida mais rica e mais completa.

O próprio periódico *Despertar* era um dispositivo para o exercício da leitura, visto que era distribuído nas escolas para que os alunos pudessem levar para casa, sendo em especial a seção *Para Você, Criança* voltada ao público infantil, com textos, poesias, pequenos jogos e ilustrações simples. Eram distribuídos: “um exemplar para a professora, um exemplar para a biblioteca da escola, um exemplar para cada família dos alunos que frequentam a escola. Sempre que possível, deve a professora utilizar-se do jornal para leitura” (Circular, maio, 1950).

Objetivando a leitura primeiramente oral, e depois silenciosa, era orientado que as professoras utilizassem sentencição, palavração ou fonação¹²⁷ como métodos de alfabetização,

¹²⁷ O método de fonação, ou fônico, é um método de origem sintética, partindo do conhecimento das letras (som e forma) → sílabas → palavras → sentenças → contos ou textos. Já a palavração e a sentencição, são métodos de origem analítico, partindo de unidades que possuem significado para então fazer a sua análise em unidades menores. No caso da Palavração, começa-se com a palavra → sílabas → letras → sentenças → contos ou textos. Na sentencição, inicia-se com as sentenças → palavras → sílabas → letras → contos (Mendonça, 2011).

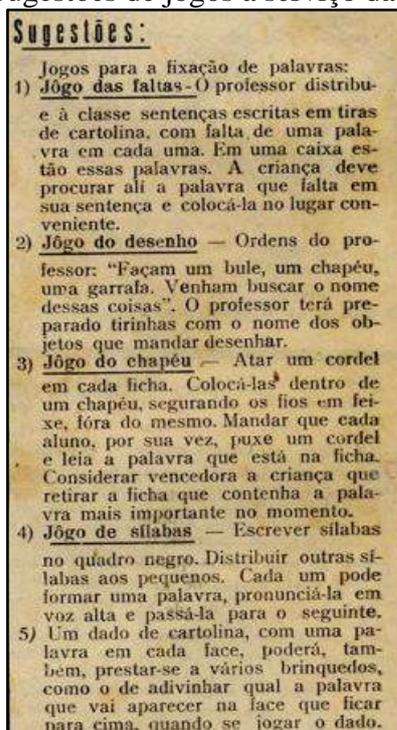
sendo recomendado evitar a leitura mecânica em qualquer um dos casos (Programa, 1943). No *Despertar* (março/abril, 1949, p. 2) a orientação para as professoras era direta e objetiva: “Não esqueçamos que a nossa missão como mestres é a de educar, não a de fabricar fonógrafos que colocados diante de qualquer coisa escrita a leiam automaticamente. A criança deve conhecer o significado do que lê ou escreve”.

Considerada como uma forma de controle e desenvolvimento da imaginação e da linguagem (Revista do Ensino, 1951), a poesia era utilizada para facilitar a apropriação da língua portuguesa pelos alunos. Para a professora Guilhermina Costa (1991, p. 17), nesse processo era necessário

se sentar do lado do aluno, mostrar a letrinha, mostrar a palavra (...). E aí a gente ia explicando: “Olha, você tem que dizer assim, você diz...”; para tirar aquela timidez que eles tinham. Fazia pronunciar a palavra e se dava muito verso.

Como uma maneira de exercitar os conhecimentos, algumas atividades eram propostas objetivando tornar a leitura mais aprazível aos alunos, sendo que um dos textos direcionados às professoras no periódico *Despertar* (setembro, 1951, p. 2), falava do uso de jogos para o ensino e aprendizagem da leitura, incluindo uma lista de sugestões de atividades para serem aplicadas junto aos alunos (Figura 26).

Figura 26 – Sugestões de jogos a serviço da leitura (1951)



Fonte: *Despertar*, setembro, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1951)

Estes exercícios e jogos também tinham o objetivo de corrigir determinadas deficiências que se pudessem identificar no processo de aprendizagem da leitura ou de fortalecer o desenvolvimento das capacidades já adquiridas pelos alunos (Programa, 1943). Nas memórias da professora Guilhermina Costa (1991, p. 11), as lições de leitura transcorriam da seguinte forma:

Um aluno lia um trecho, o outro do lado continuava, era assim; não era ler uma leitura cada aluno, porque não havia tempo. Então, um começava e ia terminando até toda a classe fazer o seu trechinho. Depois perguntava para o primeiro aluno qual era o substantivo do trecho que ele tinha lido. Então, ele dizia a tal palavra e dava; se estava certo, dizia está certo; se não, dizia não, acho que tu se enganou, leia e veja o que é.

Para a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 93), era mais fácil trabalhar os problemas de matemática a partir do cotidiano dos alunos do que a leitura. Segundo ela, as histórias propostas em sala de aula não tinham muita relação com a realidade das crianças: “Alguns tinham, mas muito poucos. Alguns eram fatos, de outros lugares, ou de um que apareceu um lobo e ele mentia. De um menino mentiroso. O outro roubava. Os livros eram mais ou menos assim”.

Às professoras era indicado “espalhar o bom livro”, no sentido de estimular leituras diversas nas crianças, utilizando livros de leitura, de poesia, de cantos patrióticos, históricos, jornais e revistas infantis (Revista do Ensino, 1951). Havia a preocupação em formar bons leitores como uma maneira de torná-los bons cidadãos: “Se você não sabe falar como um homem culto, um homem de letras, cale-se. Cale-se e aprenda; aprenda com aqueles que sabem, com aqueles cuja linguagem reflete o pensamento correto: fala como o livro¹²⁸” (Viñao Frago, 1999, p. 123).

As atas de exames de 1943 do G.E.M. José Bonifácio apresentavam a distinção do Programa de Linguagem em leitura, escrita e ortografia, sendo possível identificar que a leitura era um dos componentes com o menor aproveitamento por parte dos alunos, sendo comum que não alcançassem média 50 nesse quesito. Na Figura 27, há a relação das notas dos alunos do 1º ano submetidos aos exames de julho de 1943, onde destaco a avaliação de leitura:

¹²⁸ Do original: “Si no sabes hablar como un hombre culto, un hombre de letras, calla. Calla y aprende; aprende de los que sí saben, de aquellos cuyo lenguaje refleja un pensar correcto. Habla como el libro”.

Figura 27 – Ata de exames do G.E.M. José Bonifácio – Programa de Leitura (1943)

Nº	Nomes	Índice	Leitura	Escrita	Gramática	História	Geografia	Português	Matemática	Outros	Observações
1	Taldino Brandalise	30	55	35	60	75	55	60	58	61	
2	João Susin	8	30	15	26	20	-	50	-	19	
3	Adelina Boff	25	50	30	52	70	60	60	60	60	
4	Rosa Toigo	25	50	35	55	80	55	70	50	62	
5	Maria Pellin	2	20	0	11	20	50	60	60	40	
6	Regina Cherle	15	40	20	37	65	35	50	40	45	
7	Genuina Tomazzoni	45	60	30	67	76	60	50	50	60	
8	Teresa Trancoi	40	40	35	64	75	55	50	50	58	

Fonte: Livro de Atas de exames do G.E.M. José Bonifácio, 1943 (AHMJSA)

É possível que um dos principais elementos que contribuisse para a dificuldade na leitura fosse a questão do uso do dialeto italiano nos núcleos familiares, que dificultava a aprendizagem da leitura em português na sala de aula. Para Luchese (2019), o sotaque na oralidade dos alunos era um componente presente nas avaliações finais. Nas lembranças de Ester Troian Benvenuti (1983, p. 3): a “leitura individual de cada aluno (...) implicava conforme também falava em casa”.

Um dos grandes pontos do combate proposto pela Cruzada Nacional de Educação, ensinar a ler foi um dos componentes primordiais da alfabetização das crianças, considerada uma ação de “sadia brasilidade e nacionalismo construtivo” (Cruzada Nacional de Educação, 1941, p. 32). Aprender a ler era uma demonstração de apreço pela Pátria, marcando a relação entre os fatores intrínsecos à escola no processo de alfabetização e os fatores externos, referentes às expectativas da sociedade no processo de formação e civilização das crianças das áreas rurais.

Para o *Programa de Ensino para as Escolas Municipais* (1943), escrever se fazia simultaneamente ao ato de ler. Viñao Frago (1999) define a cultura escrita como o conjunto de produtos escritos em circulação, propostos em diferentes gêneros textuais e objetos diversos, como livros, revistas, jornais, cadernos, panfletos, apropriados em múltiplas maneiras de ler. Assim, apesar de a leitura e a escrita serem práticas culturais diferentes, estão profundamente vinculadas.

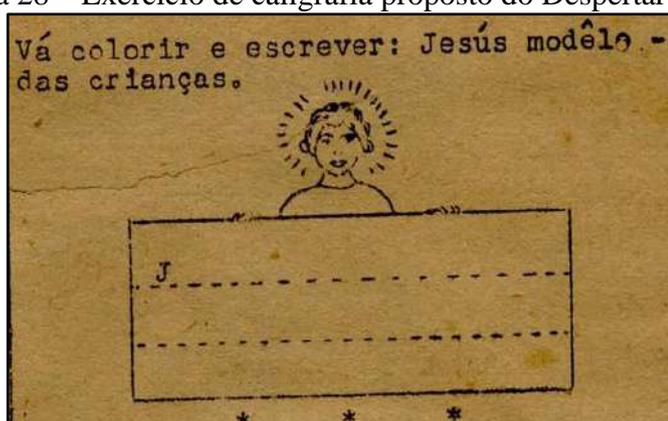
Em **Escrita e Caligrafia**, a criança deveria aprender o domínio tipográfico, no sentido de forma, traçado e inclinação, sendo que para isso deveria haver o domínio dos movimentos e posturas corporais. Este controle do corpo e da postura passa a ser uma prerrogativa do ensino

seriado e dos grupos escolares, constituindo-se uma nova prática da cultura escolar, baseada na racionalização do ensino (Vidal, 1998).

Esta proposta do controle da escrita também reflete na materialidade das salas de aula, sendo que a lousa de ardósia passava a ser substituída pelo caderno: “Usar-se-á como material para a escrita, papel e lápis, evitando-se pelos seus grandes inconvenientes, o emprego de lousas” (Programa, 1943, p. 17). A escrita efêmera, outrora exercitada por meio das ardósias, agora era fixada por meio do papel, sendo que o registro dos erros não era mais apagado ao final de cada aula.

Copiar pequenos textos era uma das atividades orientadas para o exercício caligráfico, incorporando também a pintura como uma outra proposta de domínio dos movimentos finos requeridos. O próprio *Despertar* apresentava na seção *Para Você, Criança*, materiais como os da Figura 28:

Figura 28 – Exercício de caligrafia proposto do *Despertar* (1947)



Fonte: *Despertar*, outubro, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1947)

No *Programa* (1943, p. 17) fica explícito que “o aperfeiçoamento da escrita será conseguido através de práticas e repetições bem motivadas em que o mestre procurará atender às deficiências individuais”. A professora Guilhermina Costa (1991, p. 13) recordava-se que para a caligrafia “tinha os cadernos com as linhas apropriadas, a linha menor pras vogais e a maior, então, era para expandir as consoantes”.

Conforme a criança avançava nas séries, as exigências com o aperfeiçoamento da escrita aumentavam, e as atividades passavam a ser mais elaboradas, como a preparação de cartazes e a escrita de pequenos álbuns ou livros de história, sendo que o conhecimento em ortografia e composição se somava ao da escrita.

O objetivo da **Gramática e Ortografia** era “que o aluno, ao concluir o curso, domine a correta expressão escrita do acervo linguístico que há de necessitar em sua vida cotidiana e

lhe servirá de base para estudos posteriores, quer de caráter profissional, quer em ramo superior de ensino” (Boletim, 1949, p. 77). Segundo o *Programa* (1943), não deveria haver aulas especiais de gramática, sendo estes conhecimentos aplicados junto com outros componentes do programa de Linguagem.

Uma das atividades que eram previstas e orientadas às professoras para o exercício da ortografia era o ditado. No *Boletim* do CPOE (1949), o ditado era orientado a ser empregado no processo de aprendizagem da criança, como exercícios diários, e também como formas avaliativas. Sugeria-se que a sua aplicação fosse feita com exercícios pouco extensos, mas frequentes e variados, para ampliar o repertório dos alunos.

Era comum, tanto em **Composição** quanto em **Literatura**, o hábito de decorar pequenas histórias e poesias a fim de serem declamadas para a turma e em festividades escolares. No *Despertar* (outubro, 1948, p. 2), é dito que:

a poesia é um meio educativo e exerce grande influência sobre a imaginação da criança. É preciso evitar que a imaginação infantil conserve ideias diferentes da realidade, motivo pelo qual a criança deve compreender a poesia antes de senti-la, antes de recitá-la. Devem ser dadas às crianças poesias que estejam ao alcance de sua inteligência. Ao escolhermos a poesia devemos considerar: 1) acessível na linguagem. 2) acessível no assunto. 3) acessível no pensamento e no sentido.

Essa prática, observada tanto nas memórias das professoras, quanto nas orientações pedagógicas, exigia que pequenas poesias fossem decoradas e recitadas pelas turmas, tanto em sala de aula quanto em momentos comemorativos, como os exames finais do G.E.M. Carlos Gomes, onde “Vários alunos entoaram poesias patrióticas e populares e entoaram canções” (Ata, 1944). Decorar poesias e pequenos textos era uma proposta de atividade estimulada no período, procurando desenvolver a oralidade no que diz respeito à pronúncia, às pausas e entonações e à construção das sentenças necessárias a cada texto proposto.

Era chamada de composição “toda organização de ideias, toda organização de pensamento para ser expresso, quer sob forma oral, quer sob forma escrita” (Boletim, 1947, p. 87). Neste componente da Linguagem, as professoras eram estimuladas a ofertar aos alunos novas experiências para que fosse possível enriquecer o pensamento das crianças. Os jogos e as dramatizações eram atividades recomendadas para a fixação de novos termos e formas de expressão, assim como os trabalhos manuais, as excursões, apreciação de gravuras, as histórias e as poesias. No *Programa* (1943, p. 22), consta que

O ponto de partida para a composição, tanto oral como escrita, nas suas diferentes formas, encontrar-se-á no desenvolvimento do programa das demais disciplinas e em atividades da vida da classe ou da escola: festividades, reuniões, visitas, paradas, competições desportivas, intercâmbio escolar, etc., que motivam a redação de

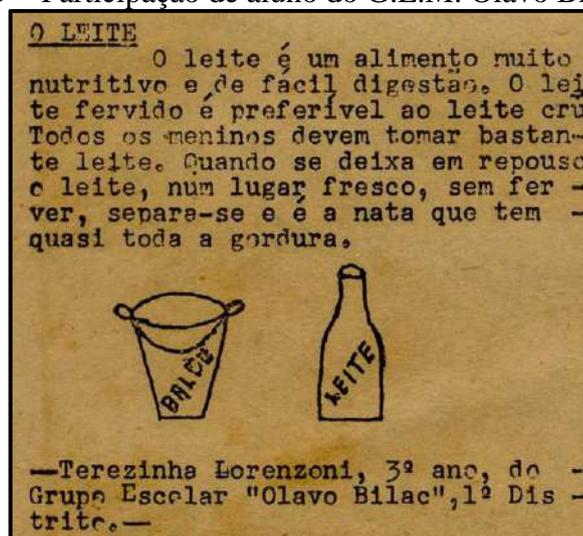
programas, estatutos, convites, felicitações, agradecimentos, bilhetes, anúncios, telegramas, recibos, colaboração para o jornal da escola, preparo de diálogos, relatórios, resumos, biografias, monografias, conferências, etc.

A contribuição dos alunos das escolas rurais com pequenos textos ao periódico *Despertar* aparece como uma sugestão de atividade para estimular a escrita (Circular, 1948), sendo que a seção *Colaboração e Boa Vontade* consistia na publicação destas participações dos alunos. Além das Circulares que eram dirigidas às professoras, nas próprias páginas do *Despertar* vinha o convite aos alunos: “Contamos, como sempre, com a boa vontade dos alunos amigos do mensário ‘DESPERTAR’, afim de que nos remetam suas colaborações para serem publicadas” (Despertar, 1951, p. 8).

Pequenos textos que apresentavam aspectos da vida destas crianças, das atividades rurais e escolares, breve narrativas sobre aspectos patrióticos, como a bandeira e o hino, além de reproduções de pequenas histórias (estas, com o aviso de que eram reproduções) eram as principais contribuições textuais dos alunos. Em uma destas participações, uma aluna afirma que: “A página que mais gostei foi aquela das colaborações que contém bonitas redações, feitas pelos alunos das escolas municipais” (Despertar, agosto, 1949, p. 5).

Muitas vezes, os textos enviados pelos alunos eram publicados junto a desenhos simples, para reforçar o interesse das crianças nas atividades. A construção textual, em geral, era composta de frases simples e curtas, com o ideal de que a “criança aprende a escrever, escrevendo” (Boletim, 1947, p. 91). Na Figura 29, apresento um destes textos, extraído do *Despertar* e escrito por uma aluna do G.E.M. Olavo Bilac:

Figura 29 – Participação de aluno do G.E.M. Olavo Bilac (1947)



Fonte: Despertar, novembro, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1947)

A participação dos alunos dos grupos escolares municipais era constante, mas sem nenhum tipo de distinção ou deferência em relação aos alunos das escolas isoladas. Dos grupos aos quais esta pesquisa se dedica, os únicos que não são representados por textos de alunos são o G.E.M. General Osório e o G.E.M. Marechal Deodoro, ambos desativados antes da inauguração do *Despertar*. No Quadro 10, organizo um compilado com os textos feitos pelos alunos dos grupos escolares municipais e publicados na seção *Colaboração e Boa Vontade*:

Quadro 10 – Colaboração dos alunos dos grupos escolares municipais (1947-1951)

Ano, Mês	Grupo escolar	Aluno	Título/tema
1947, outubro	G.E.M. Santos Dumont	Zita Casara, 4º ano	O sineiro (reprodução de uma história)
1947, novembro	G.E.M. José Bonifácio	Laurindo J. Brandalise, 4º ano	A neve (poesia)
1947, novembro	G.E.M. Olavo Bilac	Terezinha Lorenzoni, 3º ano	O leite
1948, setembro	G.E.M. Getúlio Vargas	Zení Pedrotti, 4º ano	O dever
1948, novembro	G.E.M. Santos Dumont	Vilma Lora, 4º ano	A Pátria
1948, novembro	G.E.M. Santos Dumont	Genir Rech, 4º ano	Bandeira Nacional
1949, maio/junho	G.E.M. Olavo Bilac	Pierina Dalegrave, 4º ano	A educação
1949, setembro	G.E.M. José Bonifácio	Lídia Cecconello, 4º ano	O milho
1948, novembro	G.E.M. Santos Dumont	Zita Pedroni, 4º ano	Dia da árvore
1950, junho	G.E.M. Carlos Gomes	Ivone Pistorelo, 4º ano	O madeireiro (reprodução de uma história)
1950, setembro	G.E.M. Olavo Bilac	Elsa Dallegrave, 4º ano	7 de setembro
1950, outubro	G.E.M. José Bonifácio	Nirce Gubert, 4º ano	A bandeira nacional
1951, fevereiro	G.E.M. Olavo Bilac	Iracema Terezinha Moreira, 4º ano	A mãe
1951, setembro	G.E.M. Santos Dumont	Leonidia Cavion, 4º ano	Comportamento relativo à escola

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *Despertar*, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (2023)

Com exceção de um aluno, os demais frequentavam o quarto ano quando tiveram seus textos publicados nos jornais. Na proposta do *Programa* (1943), era a partir do quarto ano que se exigia das crianças o desenvolvimento da composição escrita, sendo que as composições de cinco ou seis sentenças e a escrita de pequenas narrativas figuravam entre as principais formas de avaliação do desenvolvimento dos alunos.

As histórias memorizadas e reproduzidas de forma escrita, junto com as dramatizações, também eram componentes importantes do ensino da Linguagem, sendo organizadas na proposta das atividades de Literatura. Arelados a esta ideia de memorização,

leitura e dramatização, estavam a “Hora da História”, incentivada pelo *Programa* (1943) e que consistia em um momento específico da aula voltado à leitura; a “Hora Cívica”, que será aprofundada posteriormente, mas onde os alunos também desenvolviam atividades de dramatizações e declamação; e a própria Biblioteca Circulante dos alunos, um componentes essencial para o empréstimo dos livros aos alunos das áreas rurais, e que constituía uma das instituições complementares da escola (e que também será abordada posteriormente).

Nos períodos de festividades cívicas, como as comemorações da Semana da Pátria, durante o mês de setembro, os alunos também eram estimulados a realizar uma troca de cartas entre as escolas, promovendo uma integração entre as crianças e fortalecendo o exercício de desenvolver pequenos textos de linguagem familiar, voltados ao propósito das atividades cotidianas (Circular, 1948). O jornal *Despertar* recebia e publicava algumas destas cartas dos alunos, algumas direcionadas a outros alunos, outras ao próprio jornal, destinadas à Ester Troian Benvenuti.

Os concursos de frases também eram comuns neste período, principalmente atrelados às atividades da Semana da Pátria. Em 1948, ocorreu o Concurso de Frases Ilustradas, promovido pela Inspeção do Ensino e que mobilizou alunos de todos os distritos para a sua participação. Na Circular nº 34, de agosto de 1948, é proposto:

Para as comemorações da Semana da Pátria de ano em curso foi deliberado organizar um concurso de frases ilustradas. Assim, o aluno de cada distrito, que apresentar a melhor frase ilustrada sobre o tema “Por que amo o Brasil”, receberá, como prêmio, um magnífico livro de leitura. Bases para o concurso: Todos os alunos do 2º, 3º e 4º anos deverão concorrer e em cada escola a professora escolherá a melhor frase, a qual deve ser remetida à Inspeção do Ensino para o concurso entre as melhores de cada distrito, até o dia 30 de setembro.

No *Despertar* de setembro do mesmo ano era anunciado às crianças o concurso e em novembro era apresentada a lista dos alunos vencedores, sendo que as categorias se organizaram entre frases ilustradas e redações. Entre as frases ilustradas, não houve alunos vencedores dos grupos escolares municipais; nas redações, a aluna Olinda Rostirolle, do G.E.M. Carlos Gomes ficou em 3º lugar no primeiro distrito, e a aluna Égide Pedrotti, do G.E.M. Getúlio Vargas, ficou em 3º lugar no segundo distrito.

Para Escolano Benito (2021), estas escritas ordinárias mostravam formas de apropriação das lições orais e escritas em sala de aula, traduzidas para a linguagem própria destas crianças, mas que reproduziam o modelo que era ensinado pelas professoras. Nos textos destes alunos são encontradas referências do discurso e das práticas estabelecidas em sala de aula.

A **Matemática** era outro componente elementar do ensino nos grupos escolares municipais, cuja base estava na “técnica das operações fundamentais e na resolução de problemas” (Programa, 1943, p. 3). A matemática objetivava o pensamento lógico, incentivando o uso de experiências e o próprio cotidiano como repertório para o ensino dos conteúdos programados, correlacionando-os com outras disciplinas. Junto com a Linguagem, a Matemática deveria ser trabalhada todos os dias com os alunos, no sentido de integrar os conhecimentos com a realidade.

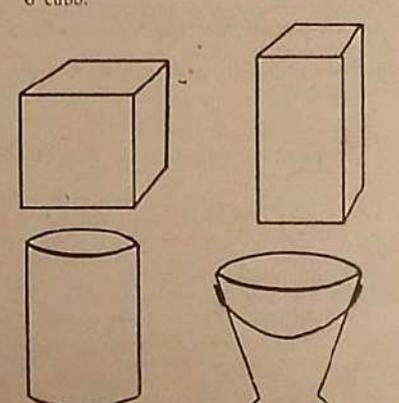
Para a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 92), os problemas deveriam fazer parte do cotidiano dos alunos, permitindo que eles tivessem autonomia em suas atividades diárias:

Quantos sacos de trigo era 60 kg, se eu vendia 15 kg, quanto eu ganhava, se eu vendia uma dúzia de ovos ganhava tanto. Todo o problema, em relação a vida dele, do colono. Tanto a uva, quantos quilos precisava para fazer um litro de vinho. Se dava tudo baseado no que estava dentro dele.

Mesmo nos livros utilizados, era comum que as professoras selecionassem os problemas mais relevantes para a realidade rural: uma prática da professora Dorotéia (1986) era selecionar as atividades dos livros didáticos que utilizassem uma linguagem que fosse bem entendida no meio rural, relacionada com a comunidade.

O objetivo utilitário da matemática era o primeiro fator a ser observado em qualquer hipótese, com a proposta de auxiliar as crianças a compreender os aspectos quantitativos nas relações de sua vida diária. Na *Revista do Ensino*, de setembro de 1951, por exemplo, os exercícios de matemática propostos para cada ano giravam em torno do objetivo de obter mudas por meio de sementes, sendo que os alunos do 1º ano utilizavam a matemática a partir do problema de escolher e classificar as sementes; os alunos do 2º ano precisavam aplicar a matemática para fazer a sementeira em um canteiro de terra bem adubada; os alunos do 3º ano precisavam utilizar a matemática para plantar as mudas nas ruas do bairro; enquanto os alunos do 4º ano aplicavam a matemática para cercar o terreno do plantio e calcular a distribuição destas mudas. Na Figura 30, organizo o compilado de dois dos exercícios propostos para o 2º ano, ambos voltados à geometria:

Figura 30 – Exercícios de matemática propostos pela Revista do Ensino (1951)

<p style="text-align: center;">II ANO</p> <p>As crianças do segundo vão fazer a sementeira num canteiro de terra bem adubada.</p> <p style="text-align: center;"><i>Problemas</i></p> <p>1. As crianças devem colocar 10 quilos de estrume por metro quadrado nos canteiros.</p> <p>a) Desenha no pátio da escola um metro quadrado.</p> <p>b) Pesa um quilo de estrume.</p> <p>c) O canteiro tem 3 metros quadrados. Em cada metro quadrado, deves colocar 10 quilos de estrume. De quantos quilos de estrume vais precisar para adubar este canteiro?</p> <p>R</p> <p>d) 10 meninos querem trazer o estrume ao canteiro. São 30 quilos de estrume. Cada um deles vai trazer a mesma quantidade de estrume ou quilos de estrume.</p> <p>e) Um menino disse que em cada mão ele tem a mesma quantidade de estrume. Ele tem 3 quilos de estrume nas duas mãos. Em cada mão ele tem de estrume.</p>	<p>2. As crianças puseram o estrume bem molhado em latas, com um furo no fundo, para o escoamento das águas.</p> <p>a) Pinta de amarelo a lata que mais se parece com o cilindro.</p> <p>b) Pinta de verde a lata que mais se parece com o cubo.</p> 
--	---

Fonte: Revista do Ensino, setembro, Repositório da UFSC (1951)

Os exercícios partiam de um único problema, que se desmembrava em diferentes atividades para os alunos. Para Chervel (1990), a disciplina escolar é uma combinação de diferentes propostas, seja ensino de exposição, exercícios, práticas de incitação e de motivação e de situações de avaliação. Para Valdemarin (2010, p. 23), “tomar a experiência da criança como ponto de partida da aprendizagem significou construir um argumento eficiente para advogar a escolarização para todos”.

Nas lembranças do professora Guilhermina Costa (1991, p. 12), nas aulas de matemática os alunos “aprendiam as quatro operações, o máximo divisor comum, menor múltiplo comum, sistema métrico, quilo, geometria, problemas geométricos, achar a área de um triângulo, fazer desenhos de geometria, as primeiras contas, por exemplo, de juros simples”.

Os saberes matemáticos não eram apenas transposições dos livros e manuais para as escolas; os saberes escolares eram influenciados pelas demandas sociais do período, e portanto, as professoras tinham a tarefa de adaptar e organizar as atividades acadêmicas em saberes práticos aos alunos.

Em texto veiculado no *Despertar* (1949, p. 6): “Se a matemática não tem dado bons resultados, é porque as professoras não procuram resolver as dificuldades dos alunos”. Para a professora Guilhermina (1991, p. 15), as correções e o acompanhamento docente eram fundamentais para a aprendizagem do aluno em matemática:

Eu acho que para o aluno gravar bem, quando vai resolver uma fração, ele deve conhecer matemática de ponta a ponta, senão sempre haverá uma dificuldade, um engano (...) por falta de preparo. Então eu pedia (...): “Amanhã me tragam a tabuada número tal, dem decoradinha, que eu vou tomar”. E eu tomava a tabuada, chegava em aula (...) aí a gente fazia a correção. Um aluno vinha no quadro-negro e eu ficava

orientando, ou ditando, perguntando pra ele, e ele ia respondendo. A classe ia vendo o que estava errado e ia acertando(...). Era sempre feita a correção no quadro-negro para ver se eles tinham guardado as explicações que eles tivessem corrigido. (...) E eu mandava estudar a tabuada e tomava a tabuada dos alunos, todo dia. Um dia era um que dava, um dia era outro, mas era tomada a tabuada, feita a arguição em aula, da tabuada.

A preocupação da professora era observar a evolução da aprendizagem do aluno, corrigir, e, gradualmente, introduzir outras atividades. Com o avançar das séries, “a aprendizagem continuará de modo experimental e intuitivo, cingindo-se às mesmas normas de trabalho ativo, em situação real” (Programa, 1943, p. 7). Assim, era extremamente favorável que as professoras incluíssem nas atividades jogos coletivos e individuais, dramatizações, projetos da feira escolar e do bazar, visitas e excursões e atividades que simulassem a compra e venda de objetos.

No *Despertar* (setembro, 1950, p. 6), é sugerida a “dramatização de compra e venda, para reconhecimento de moedas de até Cr\$ 1,00”, ensinando às crianças operações básicas a partir da dramatização: os alunos produziam suas próprias mercadorias (balas de papel frutas desenhadas e pintadas) que depois eram vendidas por alguns e compradas por outros, simulando a atividade comercial e propondo pequenos problemas no decorrer da aula.

Outra proposta de atividade era simular uma leiteria ou um açougue para a venda dos produtos (*Despertar*, fevereiro, 1951, p. 2): “Preço do leite e seus derivados. O litro e o meio litro do leite. Preço da carne de vaca, de porco, do toucinho. Como é vendida a carne o quilo e o meio quilo. Comparação dos preços dos produtos”. Nos ensinamentos matemáticos, o Clube Agrícola também era empregado como uma forma dos alunos experimentarem a pesagem, precificação e venda dos produtos que eram colhidos: “A produção de batatas nos referidos Clubes foi deveras apreciável, colhendo-se a média de quatro sacos (...)” (*Despertar*, março, 1951, p. 8).

Além dos saberes elementares, a escola também era o ambiente de educar as vontades e os afetos. Nesta categoria, estão as disciplinas que pregavam os valores estéticos, manuais e corporais. Na proposta da disciplina de **Desenho e Artes Aplicadas**, esperava-se dos alunos o desenvolvimento das capacidades da expressão gráfica e a aquisição de técnicas capazes da concretização do pensamento e da formação de um senso estético (Programa, 1943).

As atividades de desenho e de trabalhos manuais possuíam um caráter de ordem e disciplina, utilizando ilustração, recortes e colagens, trabalhos em agulha e de carpintaria simples para o exercício da composição visual e do controle manual. “A ordem é condição essencial na formação estética” (Programa, 1943, p. 55). Na ata de encerramento do ano letivo

do G.E.M. José Bonifácio (Ata, 1945), é dito que: “Numa das salas achavam-se expostos trabalhos manuais, desenhos, álbuns, trabalhos em palha de milho e trigo, recortes e colagens, destacando-se um pinheirinho e presépio, organizados pelos alunos da escola, sendo muito apreciados”.

O ensino do desenho era dividido em três diferentes fases: primeiramente, ensinava-se o desenho do natural, que era o desenho de observação a partir da natureza: as crianças eram estimuladas a desenhar plantas, flores, frutos, animais. Após, passava-se ao desenho de imaginação, que partia da proposta da invenção da narrativa visual por parte da criança. E por último, a proposta era o desenho de memória, que era o desenho da realidade a partir da memória do aluno. O objetivo era o estímulo da expressão dos alunos: “o desenho nunca deve ser cópia” (Despertar, junho/agosto, 1948, p. 2).

Apesar desta orientação, atividades de cópia de desenhos eram propostas tanto nas circulares quanto no *Despertar*, como exercícios simples para entreter as crianças. Na Figura 31, organizo um painel com um compilado de diferentes atividades de desenho direcionadas às crianças:

Figura 31 – Exercícios de desenho, (1943-1951)



Fonte: organizado pela autora a partir dos exercícios propostos no periódico *Despertar*, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, e nas Circulares, AHMJS (2023)

No quadro é possível identificar os graus de dificuldade em relação às habilidades manuais, com desenhos mais simples para o exercício do traçado e a forma, e desenhos mais complexos, com a inclusão de perspectiva e texturas. Aqui também é possível perceber os dois aspectos de desenhos: os voltados para a representação do cotidiano da criança e os com temáticas comemorativas.

A intervenção das professoras nos trabalhos de desenho e de trabalhos manuais dos alunos aparecia também em tom de reprimenda: “os trabalhos de desenho, bem como os de outras disciplinas, por exemplo, álbuns de ciências, de história, quadros de higiene, etc., devem ser feitos exclusivamente pelos alunos, apenas orientado pela professora” (Circular, 1943). Este direcionamento, que posteriormente também foi veiculado no *Despertar*, de julho/agosto de 1948, sugere que as professoras muitas vezes interferiam nos trabalhos dos alunos com o objetivo de alguma correção estética.

No entanto, nem sempre as professoras davam a devida atenção a esta disciplina: “Apesar de sua importância, o desenho não tem despertado grande interesse no professorado primário” (*Despertar*, julho/agosto, 1948, p. 2). Para tentar minimizar esta questão, orientava-se que as professoras utilizassem o desenho como meio de expressão para outros conhecimentos, como história, ciências, higiene, geografia, linguagem e até mesmo matemática.

Era comum que as professoras optassem por outras atividades atribuídas ao programa de Desenho e Artes Aplicadas, como as colagens, por exemplo, no lugar do desenho. Organizo no Quadro 11 uma relação das atividades que eram sugeridas na disciplina de Desenho e Artes Aplicadas (Programa, 1943):

Quadro 11 – Atividades propostas no programa de Desenho e Artes Aplicadas (1943)
(Continua)

1º ano	Desenvolvimento de mapas de cores
	Recortes de bonecas e vestidos de papel
	Construção com papel cartonado (casa de boneca, mobiliário, carrinhos, carroças, automóveis)
	Produção de álbuns de recortes, desenhos e fotografias
	Recorte de letras de jornais e revistas
	Elaboração de cartazes com preceitos de higiene
	Organização da sala de aula
	Desenho livre de observação da natureza
2º ano	Desenho de proporção simples
	Decoração de capas de livros ou cadernos para harmonia de cores
	Painéis de desenhos
	Letreiros para cartazes em papel quadriculado
	Modelos cartonados
	Bordados simples
	Trabalhos executados em madeira
	Trabalhos de jardinagem para conhecimentos de composição

	Desenho de imaginação (cenas do lar, representações de animais)
	Decoração das salas de aula para os festejos escolares
3º ano	Desenho realista (objetos do cotidiano da criança e que se relacione com outras disciplinas)
	Estudo das linhas
	Exercícios de contrastes de cores
	Estudos de relação entre as grandezas e distâncias
	Desenhos decorativos para capas de livros, cadernos e álbuns
	Desenhos de letreiros em papel liso
	Reprodução de obras de arte
	Modelagem
	Bordado e costura para criar cenários e figurinos simples para as dramatizações
	4º ano
Croquis e desenhos rápidos de paisagens feitas nas excursões	
Composições decorativas com rolhas, madeira e linóleo	
Criação de cartões de cumprimentos e papéis de carta decorados	
Desenho de alfabeto artístico	
Organização de auditório para as dramatizações	
Elaboração dos figurinos e dos cenários mais complexos	
Bordado	
Confecção de pequenos objetos (almofadas, tapetes, guardanapos) com reaproveitamento de materiais (meias, retalhos, capas de sombrinha)	
Confecção de brinquedos de madeira	
Confecção de cestos	
Organização de álbuns de reprodução de obras de arte	
Jardinagem	

Fonte: Programa de Ensino para a Escolas Primárias, AHMJSA (1943)

Sobre estas atividades desenvolvidas em sala de aula, a professora Guilhermina Costa recordava-se (1991, p. 13-14):

Nós dávamos desenho e trabalhos manuais de serrinhas (...). Com madeira, aquelas madeiras finas. As meninas também trabalhavam com madeira. Trabalhos manuais, muitos trabalhos manuais se fazia na minha escola. Até para a Argentina foram os trabalhos manuais feito na minha escola. Veio uma diretora de ensino da Argentina. Naquele tempo se dizia diretora, agora é Secretária de Ensino. (...) então, a nossa diretora, ela foi visitar as aulas, mostrar o ensino de Caxias e elas estiveram lá na minha escola, no meu grupo e ela ficou admirada com os trabalhos manuais que tinha lá. Porque eu fazia muitos trabalhos, não é para estar dizendo, mas que eu fazia trabalhos lindos na minha escola, fazia. (...) Eu ensinava e orientava as crianças a fazerem. Elas faziam e levavam para casa delas, não é? Eram trabalhos que faziam, mas trabalhos que elas aproveitavam; faziam de madeirinha, aqueles porta-escovas, faziam porta ovo, botavam os ovinhos, levavam de presente para as mães. Faziam para por em roupeiros, que a gente faz com feltro, bichinhos de feltro e enfeites assim, aquelas vagens que se bota naftalina, pendura na porta de dentro do roupeiro, fazia... Uma vez nós fizemos uma garça toda de papelão, jornal e tudo, coberta toda de penas. Os alunos faziam as penas, faziam, levavam o polvilho, faziam a cola, forravam todo o bichinho, e botavam todas as penas, ficava aquela garça; faziam frango, galinha, tudo de papel crepom.

O incentivo à construção de pequenos objetos instruía as crianças nas atividades que seriam pertinentes para a sua vida fora da escola. Para Peres (2016), os trabalhos manuais eram defendidos como forma de permitir um ajustamento emocional da criança, e a sua inserção

social. Como afirmado no *Despertar* (março, 1948, p. 2): “quando se ensina a construção de um objeto, o fim principal não é a construção, mas a educação que a criança pode adquirir construindo-o”. O utilitarismo dos saberes e a escolarização do fazer faziam parte do objetivo desta disciplina, proporcionando aos alunos um contato direto com atividades que lhes seriam de grande valia no cotidiano. Na Figura 32, por exemplo, instruía-se a construção de um banco de jardim, com as orientações básicas de projeto, as dimensões dos materiais e uma ilustração para facilitar o entendimento:

Figura 32 – Proposta para confecção de um banco de jardim (1948)



Fonte: *Despertar*, setembro, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948)

É interessante destacar que a produção dos materiais poderia variar de acordo com o contexto das crianças, sendo os cestos de palha e vime itens apreciados para as atividades manuais nas comunidades rurais de Caxias do Sul, visto o trançado ser feito por muitas famílias dos colonos. Rockwell (1997, p. 15) diz que “o currículo acadêmico oficial não tem outra maneira de existir, de materializar-se, se não como parte integral da completa realidade cotidiana da escola¹²⁹”. O processo de escolarização pressupõe não apenas um sentido escola → sociedade, mas também o processo inverso, onde aspectos da sociedade se enlaçam com os pressupostos escolares, impactando nos aspectos e processos pedagógicos.

Havia este diálogo entre a vida em comunidade e a vida escolar das crianças, refletindo na cultura material aspectos da gramática da vida cotidiana, seja por meio das tarefas propostas, seja por meio das diversas formas de materialização dos discursos presentes nestas instituições de ensino. Ao pensar neste duplo sentido, a escola pode ser significada a partir de diferentes olhares: como um lugar de alfabetização, com suas implicações sociais e culturais no objetivo de civilizar e formar cidadãos, como um lugar de capacitar para o trabalho e para as atividades

¹²⁹ Traduzido pela autora: “El currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela” (Rockwell, 1997, p. 15).

do dia a dia, um lugar de experimentação e apropriação de novas teorias pedagógicas, um lugar de tensionamentos entre o moderno e as tradições locais. Para Cerecedo (2011, p. 9), é “pensar a escola como *proceso*: como resultado da ação de diversos sujeitos e ao mesmo tempo como uma estrutura que marca os limites de sua ação, numa organização específica de tempo e espaço que se constrói em suas rotinas e ritos cotidianos¹³⁰”.

Nas atividades de trabalhos manuais, era comum que a produção feita pelos alunos servisse como ornamentação para as escolas e, nas comemorações de encerramento de ano letivo, configurassem elementos importantes das apresentações finais. Nas atas consultadas, em praticamente todos os anos há menção à exposição dos trabalhos manuais realizados pelos alunos. Na ata de encerramento de 1945, do G.E.M. Carlos Gomes, fica o registro: “Numa das salas do Grupo, achavam-se expostos muitos trabalhos manuais, destacando-se diversos trabalhos feitos em cartolina, confecção de álbuns e trabalhos feitos em agulha”. Na Fotografia 22 é possível observar os trabalhos com bordado, a confecção de cestos e de pequenos mobiliários em madeira expostos:

Fotografia 22 – Trabalhos manuais (1943)



Fonte: Álbum fotográfico 1943-1948, AHMJS (1943)

A materialidade da sala de aula também tem potencial educativo, e este era um dos pontos importantes que convencionava o uso dos trabalhos produzidos pelos alunos como ornamentação na sala de aula: “o ambiente escolar exerce influência poderosa sobre a formação estética dos alunos” (Programa, 1943, p. 55). Isso não significava que qualquer trabalho pudesse

¹³⁰ Traduzido pela autora: “pensar la escuela como proceso: como resultado de la acción de diversos sujetos y a la vez como estructura que marca los limites de su accion, en una organización específica del tiempo y del espacio que se construye en sus rutinas y ritos diários” (Cerecedo, 2011, p. 9).

ser exposto, pois a simplicidade e a ordem eram também características almejadas para este espaço escolar.

Apesar do sentido utilitarista, os trabalhos manuais eram considerados essenciais para as crianças, pois estimulavam muito além da destreza manual: considerava-se que ao expor a criança a estas atividades, as professoras proporcionavam o desenvolvimento do raciocínio e da inteligência, da ordem, do asseio e da constância. Na Fotografia 23, além dos trabalhos com bordado, as maquetes em papel cartonado com animais e as miniaturas das casas se destacam:

Fotografia 23 – Trabalhos manuais (1943)



Fonte: Álbum fotográfico 1943-1948, AHMJSA (1943)

O trabalho com cartonado era uma forma de exercitar tanto a destreza manual por meio da pintura e do recorte, como as habilidades de composição das cenas da maquete, sendo considerado no *Programa* (1943) como uma oportunidade de integração com as demais disciplinas. Uma das propostas era utilizar os exercícios de Composição em conjunto da Música, para que a criança compreendesse ritmo e interpretação.

No programa de **Música**, o principal objetivo era que a criança reconhecesse nas atividades musicais uma forma de apreciação estética. Porém, é importante ressaltar que não havia o interesse de um conhecimento aprofundado ou diversificado na disciplina. O *Programa* (1943, p. 60) orientava que “nas Escolas e Grupos Municipais o ensino de música limitar-se-á a cantos pátrios e cantos escolares para recreação dos próprios alunos”. A finalidade de incluir

a música nos grupos escolares municipais¹³¹ era principalmente a do exercício da disciplina corporal e vocal, da ordem e do controle.

Segundo o *Programa* (1943, p. 60): “cumpre ter em vista, na escola primária, a finalidade essencialmente educativa da música e o seu valor, pela força expressiva do som e do ritmo e pelos elementos de espiritualidade que encerra, na formação afetiva”. Por meio da música, pretendia-se impor a formalização do canto como prática escolar objetivando controlar as reações das crianças e despertar os sentimentos patrióticos.

Era na escola que estas crianças tinham o contato com os cantos em língua portuguesa; no ambiente familiar e da comunidade, era comum a presença dos cantos italianos. Nas datas comemorativas nas comunidades rurais “era aquela festa, churrasco, sobremesa e aquelas coisas e depois rodinha de cantar: *Massolin de Fiori, La Bela Violeta, La Facciolla Bionda*, essas coisas todas. E, inclusive, eles cantavam muito as canções que foram traduzidas, não vamos dizer literalmente do italiano, mas foram adaptadas por D. José Baréa¹³²” (Benvenuti, 1983, p. 9).

Neste contexto, as canções utilizadas pelas professoras nas escolas rurais também tinham o efeito de reforçar a língua portuguesa, tornando-se parte dos rituais da nacionalização do ensino nos grupos ao ser utilizada para o exercício da pronúncia correta por meio de uma atividade que era prazerosa às crianças.

No *Programa*, a imposição dos cantos cívico-patrióticos se justificava como um propulsor do sentimento de brasilidade, incorporando símbolos e sentimentos nacionalistas. A promoção do civismo e da disciplina coletiva fazia parte do processo pedagógico do Estado Novo, mas que se manteve como uma prática para além do regime político.

O Hino Nacional e o Hino da Bandeira eram os principais cantos ensaiados pelas turmas, precedidos de cantigas de roda, alguns cantos de ninar e outros cantos patrióticos, preferencialmente utilizando autores brasileiros como figuras de referência. Como recordava a professora Guilhermina Costa (1991, p. 13): “Cantávamos o Hino Nacional, o Hino à Bandeira, isso era semanal (...). Cantávamos o Hino à República, o Hino Riograndense (...), todos estes hinos nós cantávamos, o Luar do Sertão. Depois, tem outras músicas sertanejas também. Eu tinha um livrinho com todas essas músicas”.

¹³¹ A dissertação de Deise da Silva Santos (2018) apresenta um estudo sobre o ensino de música e o canto orfeônico no Grupo Escolar Farroupilha (1938-1945), trazendo a perspectiva desta disciplina para os grupos escolares estaduais.

¹³² Segundo Corsetti, Kistemacher e Padilha (2007, p. 183), D. José Barea, bispo de Caxias do Sul, junto com os demais bispos do Estado, “afirmavam a boa vontade de todo o episcopado do estado, no sentido de auxiliar o governo da república a nacionalizar tanto a pregação como o ensino em geral”.

Para Santos (2018), apesar de ser uma música popular do nordeste, *Luar do Sertão* também era difundida nos grupos escolares do Sul pela sua abordagem de amor à terra, exaltando a cultura rural e as belezas naturais. Esses sentimentos “naturalistas”¹³³, propagados em outras disciplinas escolares, encontrava na Música, por meio das canções populares, uma maneira de proporcionar aos alunos uma experiência afetiva em relação ao trabalho com campo.

A partir das atas dos grupos escolares municipais, das atividades de encerramento de ano letivo e datas comemorativas, do livro de registro da Hora Cívica e das entrevistas, foi possível listar a presença dos seguintes cantos que faziam parte do cotidiano dos grupos escolares municipais (Quadro 12):

Quadro 12 – Cantos e hinos dos grupos escolares municipais (1943-1951)

Canção
Hino Nacional
Hino à Bandeira
Estudante do Brasil
Queremos lutar
Canto “Carolina”
“Canto Real”
Sabemos Lutar
Deus salve a América
Hino do Estudante
Luar do Sertão
Hino da Independência
Hino da República
Hino Rio-Grandense

Fonte: organizado pela autora a partir de atas, livros de registros e entrevistas, AHMJSA (2023)

Em 1950, a Inspeção do Ensino adquiria o livro “Vamos Cantar”, uma publicação da Livraria Selbach, de 1946¹³⁴. O livro é um conjunto de 120 cantos, organizados e também criados por D. José Barea e Mons. João Meneguzzi. No prefácio da 1ª edição do livro é dito: “Atendendo a um grande número de pedidos, inclusive do sr. Bispo diocesano, damos publicidade à presente coleção de cantos populares profanos, que desde algum tempo vínhamos preparando” (Barea; Meneguzzi, 1946). Na Figura 33, apresento a capa e a contracapa do livro:

¹³³ Aqui, “naturalista” é entendido a partir da proposta de Peres (2000), que considera que a exaltação da natureza, do culto às árvores e das atividades agrícolas tiveram uma centralidade nos grupos escolares, influenciando o currículo e as práticas escolares.

¹³⁴ O livro adquirido pela autora é uma reimpressão de 1998, pela EST edições e Livros Pouso Alto Ltda. A 1ª capa do livro é um Fac-símile da 2ª edição de 1946 e a 2ª capa do livro é um Fac-símile da 1ª edição de 1946.

Figura 33 – Livro Vamos Cantar (1946)



Fonte: autoria própria (2023)

As canções são sempre apresentadas com a partitura e a sua letra, e possuem diversas abordagens: cívicas, naturalistas, religiosas, regionais, humorísticas, entre outras. Esta variedade de cantos objetivava criar um repertório que pudesse ser utilizado em diferentes momentos do ano letivo, incluindo as comemorações da Semana da Pátria e as festas de encerramento do ano letivo. Nas palavras dos autores: “na escolha das modinhas, demos preferência àquelas que nos pareceram de mais fácil retentiva para os que não estudaram música ou cantam só de ouvido” (Barea; Meneguzzi, 1946, s.p.). No Quadro 13, organizo os cantos presentes no livro a partir dos temas abordados:

Quadro 13 – Cantos do livro Vamos Cantar (1946)

(continua)

Cívicos/ Nacionalistas	Religiosos	Naturalistas	Regionais	Humorísticos/ Festivos
Hino Nacional	Ao nome do Senhor	A terra minha	O luar do sertão	Agradecimento
Hino à Bandeira	A noite desce	Saudades da Pátria	Saudades da querência	Despedida
Ó Pátria Gloriosa	Ave Maria do viajor	Canção do exílio	Saudades do rancho	A caçada
Hino da Independência	N. Senhora dos Navegantes	Adeus, torrão natal	Não sô daqui	Casamento na roça
Mocidade Brasileira	Sabes quantas estrelinhas	Oh que saudades	O laçador	Vagando pelo monte
Corramos à luta	A um ministro de Deus	Minha mãe	O tropeiro	Um idílio
Honra aos bravos	Não chorem que não morreu	Pranto de mãe	A morte do tropeiro	Eu fiz um ramallete
Aos heróis da Laguna	O irmãozinho	Andorinha e o encarcerado	A morte do tuxava	O ciumento
Amor febril	O órfãozinho	Canto dos marinheiros	O mês da vindima	Em defesa da noiva
Canção do Soldado	A orfãzinha	Casinha da colina	A vindima	A pretenciosa

Ardor dos infantes	Os órfãos	Por sobre as ondas	Canção do colono	A história da velha Chica
Retorno dos heróis	O pobrezinho	A barquinha	Hino da cooperativa	Velhinho apaixonado
O soldado vai partir	Os sinos	Encantos do mar	A camponesa	O sabiá
O combate	As riquezas	Viva o mar!	A vendeira de flores	O boizinho
País de grandes glórias		A barca	Festa na roça	Boi Barroso
Demos um viva		Barquinha, vamos ao mar	A rolinha do sertão	O grilo e a barata
A morte do soldado		O pescador	O chimarrão	Seu Juca vai contá
Cidade em luto		Da pequenina fonte	A messe	O matuto
Hino do estudante		O sol	Festa dos negros	Não se meta comigo
Estudemos		A primavera		Colombo e os índios
Bandeira circulista		Sol primaveril		Que mina
Ao trabalho!		Terra encantadora		Todos choramingam
		O pintassilgo		Os cacetes
		As andorinhas		O comilão
		Meu lindo beija-flor		O fumador
		Canção dos pássaros		A força da pinga
		A violeta		Zé sapateiro
		Muitas lindas flores		O vadio
				Plim, Plim, Plim
				Mulatinha relaxada
				O astrólogo de Tatuí
		Jacaré foi à cidade		
		Pulga toca flauta		
		Queixas de um gatuno		
		As vozes dos animais		
		Coisas da gula		

Fonte: organizado pela autora a partir do livro *Vamos Cantar* (2023)

A educação cívica e os aspectos nacionalistas influenciaram a escolha de muitas canções, sendo que o Hino Nacional é apresentado como o primeiro canto do livro. Além dos hinos, há uma quantidade de cantos exaltando os militares, visto a importância dada à campanha de serviço militar obrigatória e a participação do Brasil na II Guerra Mundial. É importante destacar que pelo livro ser uma coletânea de cantos, muitos já faziam parte do repertório de comemorações e das atividades escolares e comunitárias antes mesmo de sua publicação.

E, neste sentido, o trabalho de D. José Barea e Mons. João Meneguzzi potencializava os aspectos da nacionalização do ensino, incluindo canções locais, como *A vindima*, e outras de cunho humorístico, como *O grilo e a barata*. Ao atentar para esta variedade de temas,

englobava-se diferentes aspectos da infância nas canções, tornando-as aprazíveis e criando um componente emocional que relacionava o idioma português com o cotidiano das crianças.

Nas palavras dos próprios autores, as canções tinham a tarefa de “contribuir para o povo estimar e amar cada vez mais o que é nosso, e mesmo para afeiçoar o conhecimento e uso do idioma pátrio” (Barea; Meneguzzi, 1946, s.p).

Em comunicado encaminhado às professoras municipais em 1947, a Inspetoria de Ensino repassava uma reprimenda em relação aos hinos (Circular, 1947):

Adverte-se, também, que o canto dos hinos deve merecer a maior atenção possível. Para as professoras que não possuem dotes naturais de canto, resta-lhes o recurso da letra, a qual deve ser corretíssima. No atual andamento do ensino municipal não é admissível tantos erros de pronúncia nos hinos e canções patrióticas.

Neste trecho do comunicado fica evidente que as canções eram utilizadas também como forma de avaliar a proficiência dos sujeitos na língua portuguesa. Como as canções e hinos eram comuns nas comemorações de final de ano letivo, possíveis erros ou vícios de linguagem eram percebidos pela comissão avaliadora, pelos inspetores e também pela comunidade, servindo como um instrumento de arguição.

Considero que ao fazer uso de uma coletânea de canções com temáticas entre nacional e o local, o pátrio e o cotidiano, o *Vamos Cantar* se tornava um artefato importante para as ações nacionalistas efetivadas na escola, ao mesmo tempo que era entendido pelos alunos como objeto recreativo. Segundo a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 48), os alunos “cantavam em aula, ou lá no recreio, em roda, nós fazíamos a roda e cantávamos”. Ao aproximar as canções do dia a dia dos alunos, as mensagens eram mais efetivas, pois difundiam uma proposta de cultura patriótica popular (Escolano Benito, 2021, p. 91).

As canções prescreviam determinados comportamentos, enfatizavam características que o regime considerava como ideal, fortaleciam a visão positiva do estudo, da pátria, da família e das tradições, apontavam sentimentos religiosos que deveriam ser seguidos e exaltavam figuras que poderiam assumir o papel de heróis. Em uma das canções, *Cidade em luto*, de autoria do próprio D. José Barea, evoca-se a lembrança das vítimas do acidente de 22 de julho de 1943, quando ocorreu uma explosão em uma metalúrgica da cidade que produzia munições para o exército brasileiro¹³⁵, trazendo em seus versos a agonia das mulheres que

¹³⁵ Na manhã de 22 de julho de 1943, ocorreu uma explosão no interior da metalúrgica Gazola & Travi, que era responsável pela produção de armamentos para o exército brasileiro, vitimando 7 mulheres que lá trabalhavam. Neste especial do *Jornal Pioneiro* é possível ter acesso à entrevista das sobreviventes e à narrativa da história: <https://especiais-pio.clicrbs.com.br/almanaque/814/814.html>

pereceram no evento: “São meninas estraçalhadas | Que suplicam e que agonizam. | Pais aflitos, em prantos as filhas | Acompanham ao hospital” (Barea; Meneguzzi, 1943, p. 40).

Por meio destas canções, uma concepção de mundo era transmitida às crianças, com valores, noções e costumes que atendiam as propostas políticas, religiosas, culturais e sociais onde as escolas estavam inseridas. Era importante cantar pela Pátria e pelos heróis nacionais, mas também era importante olhar para o campo e para o colono.

Para acompanhar as canções, era permitido o uso de instrumentos musicais, mas o *Programa* (1943, p. 61) advertia que: “a voz da professora será o fator educativo mais eficiente”, sendo mais comum que as músicas fossem interpretadas a *capella*. Quando necessário, orientava-se o uso de instrumentos como pianos, campainhas, pandeiros, tambores.

Nas fotografias utilizadas para a pesquisa, observa-se que o uso de instrumentos era mais comum quando as canções eram representadas nas dramatizações, como na Fotografia 24, com um grupo de alunos do G.E.M. José Bonifácio vestidos com trajes típicos gaúchos e portando instrumentos musicais:

Fotografia 24 – Alunos do G.E.M. José Bonifácio com instrumentos musicais (1951)



Fonte: Álbum de 1951-1954, AHMJSa (1951)

A Música fazia parte dos componentes curriculares que utilizavam também as dramatizações como forma de efetivar seus saberes. Domínio dos movimentos corporais e dos afetos fazia parte do discurso regulatório que embasa o programa de Música, assim como as demais disciplinas que tinham em seu centro o desenvolvimento de conhecimentos estéticos. Também com a música, existia o senso de sociabilidade, que, em conjunto com aspectos disciplinares, poderiam levar as crianças à construção de respostas emocionais adequadas às situações apresentadas nas canções (Programa, 1943).

Este ajuste afetivo e o controle emocional das crianças também apareciam como um dos objetivos específicos do 1º ano do *Programa de Estudos Naturais*, fazendo menção ao “ajustamento” da criança ao meio em que vive, listando especificamente o lar e a escola. Era também nesta disciplina que se desenvolviam os sentimentos “naturalistas”, no sentido de exaltação da natureza e das atividades agrícolas. A partir desta disciplina escolar, foi possível introduzir nos grupos escolares municipais um diálogo mais próximo do cotidiano rural, adotando a proposta dos Clubes Agrícolas e das hortas escolares como uma estratégia para aprofundar os conhecimentos sobre o cultivo da terra.

No sentido de harmonizar o sujeito com seu meio, os Estudos Naturais procuravam valorizar o que havia no entorno das escolas para os ensinamentos. Na apresentação do *Programa* (1943, p. 36), fica dito que:

o quadro de representações mentais forma a base sobre que se construirão as novas ideias, impõe-se ainda a consideração de ambiente em que a criança vive e das oportunidades que oferece e, bem assim, das experiências anteriores, como pontos de partida das atividades da classe. O interesse, pois, que o estudo de determinados assuntos terá para cada escola, se subordina inteiramente às particularidades da zona em que funciona.

O estudo de plantas, animais, dos fenômenos naturais dependia de onde a escola estava localizada, sendo importante para a contextualização das lições e, na percepção da política de ensino, para a constituição de cidadãos mais bem adaptados. Para Almeida (2011), ao abordar aspectos agrícolas nas escolas, pretendia-se instrumentalizar os sujeitos do campo para a compreensão das ideias de progresso e de modernidade no país, tornando-os capazes de enfrentar as mudanças sociais e econômicas provenientes do processo de industrialização e de urbanização.

Um dos aspectos que mais se destacam ao observarmos as atividades desenvolvidas nesta disciplina, está o culto à árvore¹³⁶. O Dia da Árvore fazia parte do calendário escolar e estava previsto nas atividades dos grupos escolares municipais, constando nas atas e no livro de registro da Hora Cívica. Nos grupos escolares municipais, o Dia da Árvore era relacionado diretamente com a valorização da Pátria e das belezas naturais do Brasil. Outra característica importante identificada é o sentido utilitarista dado às árvores; nas atividades desenvolvidas no

¹³⁶ Este aspecto foi identificado nos estudos de Peres (2000) e de Fernandes (2021), que analisaram os ritos escolares em torno do Dia da Árvore como uma relação transnacional em torno da função simbólica associada aos sentimentos de valorização dos aspectos naturais da Pátria e o sentimento de harmonia entre o homem e a natureza, sendo uma atividade presente na França, instituída ainda durante a Revolução Francesa, em Portugal e também na Espanha.

Dia da Árvore do G.E.M. Carlos Gomes, tem-se o seguinte trecho que foi lido por uma das alunas (Hora Cívica, 1945, s.p.):

Devemos festejar as árvores porque elas nos são tão úteis quanto os animais. As plantas nos fornecem alimentos que tiramos de suas raízes, das folhas e dos frutos. Tem fios que, tecidos, nos dão pano para a confecção de nossas roupas, papel, cordas, etc., madeira para a construção de nossas casas, dos móveis, dos navios, etc., flores que embelezam os jardins e agradam nossas vistas. (...) Por isso devemos defendê-las dos maus tratos. Plantar árvore é trabalhar pelo engrandecimento do Brasil e pelo nosso bem-estar.

No meio rural, o Dia da Árvore também tinha a intenção de levar a criança a “manter o interesse pela natureza, especialmente pela vida vegetal e agrícola da localidade, através do reconhecimento da importância dos vegetais e da agricultura na vida humana” (Boletim, 1948, p. 70). Em 1944, no G.E.M. José Bonifácio foram plantadas 37 mudas em comemoração ao Dia da Árvore, sendo que, segundo a professora Iris Conti, 30 se desenvolveram (Livro de Correspondências, 1944).

Em agosto de 1948, os grupos escolares municipais eram convidados a participar da programação do Dia da Árvore, que consistia; no plantio de uma muda de árvore cedida pela Diretoria de Fomento e Assistência Rural do município; pela colaboração de alunos das escolas secundárias no programa da Rádio Caxias do Sul; e à tarde uma cerimônia na praça central da cidade, com o plantio de uma oliveira e apresentações escolares ao público (Circular, 1948). No jornal *O Momento* de setembro de 1948, a notícia dos festejos ainda complementava com a seguinte informação: “Também nas escolas municipais foram realizadas cerimônias alusivas à data e plantadas árvores, de acordo com as instruções emanadas da inspetoria do ensino municipal” (O Momento, setembro, 1948, p. 7).

Pelos vestígios identificados nas atas, era comum o plantio de árvores nos grupos escolares; em 25 de setembro de 1945, no G.E.M. Carlos Gomes “foram plantadas 7 árvores frutíferas ao lado do Grupo, pelos alunos deste estabelecimento de ensino”, sob a supervisão das professoras Égide Santini e Guilhermina Costa (Ata, 1945).

Além do ato de plantar as árvores, era comum a realização de outras atividades, como leitura de poemas, redações, dramatizações. Em 1949, no G.E.M. Carlos Gomes, o Dia da Árvore foi comemorado com “a execução dos seguintes trabalhos: Redações – Problemas e Questionários. Feitura de álbuns pelos alunos do 4º ano. Durante a comemoração, foram lidos todos estes trabalhos” (Ata, 1949). A temática era inserida nas diversas atividades realizadas pelas crianças durante a data comemorativa.

Em setembro de 1951, por meio de uma circular, a Diretoria da Instrução Pública estimulava o desenvolvimento de atividades que envolvessem a temática a partir da perspectiva da importância das plantas, destacando seu uso como fornecedoras de alimentos, regularizadoras do clima, na defesa dos solos e da distribuição das águas, na purificação do ar e na recreação. “Aqui em Caxias do Sul precisamos plantar muitas árvores, sobretudo nos morros e ao redor das fontes e dos arroios, porque muitas e muitas foram derrubadas e não foram replantadas” (Circular, 1951).

Além das árvores, essa era uma data para celebrar a primavera, sendo comum que as atividades envolvessem poesias e cantos relativos à estação, incorporando as flores de forma muito presente nas aulas, por meio de atividades para pintar, poesias, textos e o ato de enfeitar a sala com as flores cultivadas nas hortas escolares e jardins. Em setembro de 1950, o *Despertar* destinou toda uma página do periódico para a temática do Dia da Árvore, integrando um texto intitulado “A Primavera e o exemplo das flores” (*Despertar*, setembro, 1950, p.5):

Primavera. Nos jardins as flores começam a desabrochar, mostrando aos olhos do observador suas pétalas aveludadas e tão bem matizadas pela mão do Supremo Artista. Nos pomares as árvores cobrem-se de flores, anunciando-nos uma farta colheita de frutos belos e saborosos.

Nas estradas, florinhas silvestres acariciam os pés do viajante cansado que regressa ao lar.

E nós no meio de tantas flores exclamamos: Como é bela a natureza!

Vamos agora meditar uns instantes sobre a vida das flores.

Aqui encontramos um canteiro de roxas violetas embalsamando o ar com seu perfume suave. Flores tão pequeninas, ocultas quase sempre à sombra de suas folhas verdes e arredondadas, ali vivem elas a espalhar na atmosfera o mais delicado aroma.

Estas mimosas violetas parecem que nos estão a dizer:

Ainda que vocês ocupem uma posição humilde, poderão ter o mérito de ser estimados. Mesmo ocultos sob folhagens, eu procuro aromatizar o ambiente; e vocês, ainda que cresçam numa humilde choupana, poderão torná-la bela e agradável, podendo ser úteis e queridos.

No texto apresentado faz-se uma relação direta entre as flores e as condutas infantis, mas festejar a chegada da primavera também tinha um aspecto prático na vida das crianças dos grupos escolares municipais, cujo plantio e colheita faziam parte do cotidiano familiar e o entendimento das estações tinha uma aplicação para além dos tempos e atividades escolares.

As comemorações do Dia da Árvore instituíram uma prática escolar que procurava instigar nas crianças o prazer e o interesse pela natureza, ao mesmo tempo em que instituíam uma divisão própria das temáticas das festas escolares: as festas da natureza (Cândido, 2007). Ao considerarmos que estes grupos escolares estavam localizados em áreas rurais, falar sobre a natureza, sobre a passagem das estações, plantio e colheita era uma valorização do cotidiano rural, mesmo antes destes eventos serem utilizados como um vetor de inserção dos símbolos pátrios e do culto ao civismo para as comunidades.

Observando as atas escolares, é possível identificar a construção da relação entre a grandeza da natureza e a grandeza da Pátria, ou a importância da natureza para o desenvolvimento do Brasil. O discurso cívico e disciplinador era atrelado à visão renovadora da educação escolanovista, dando centralidade ao papel da criança e a sua relação com os aspectos externos à escola.

Como parte dessas vivências, instituiu-se a excursão escolar como uma forma de possibilitar que as crianças experienciassem os conteúdos aprendidos em sala de aula (Vidal, 2000). Em 1949, a Inspetoria do Ensino organizou uma série de excursões em virtude do Dia da Árvore, destacando uma página do álbum de 1948-1951 com 3 fotografias das atividades, sendo que uma delas é de um grupo de crianças do G.E.M. Carlos Gomes (Fotografia 25):

Fotografia 25 – Excursão do Dia da Árvore do G.E.M. Carlos Gomes (1949)



Fonte: Álbum fotográfico 1948-1951, AHMJSA (1949)

Esta fotografia possui algumas camadas que gostaria de destacar: a primeira é em relação ao local onde a excursão foi realizada, um espaço arborizado, mas de fácil acesso aos escolares, um terreno com uma certa inclinação, mas sem obstáculos aparentes. Nas lembranças da professora Guilhermina Costa (1991, p. 20), as excursões costumavam ser pelas áreas rurais do município, incluindo localidades de outras escolas: “São Marcos, nós fomos para São Marcos da Linha Feijó, nós fomos fazer uma excursão num ano também, em São Caetano. Nós

íamos nesses lugares, assim, onde tinha outras escolas (...). Íamos passar o dia todo fora, cada um levava a sua marmita numa sacola”.

As excursões não eram simples passeios escolares; nas excursões, era aconselhável que as professoras propusessem “questionários, descrições, relatórios, cadernos de registro de observação, ilustrações, gráficos” (Programa, 1943), como formas de verificação de aprendizagem. Como metodologia para as atividades, sugeria-se os seguintes procedimentos: etapa I) estudo do local da excursão, pela professora; etapa II) reunião com alunos para definir quantos participariam, a merenda, o horário e a proposta de atividades; etapa III) realização da excursão; etapa IV) apresentação de trabalhos relativos à excursão pelos alunos; e etapa V) Comentários a respeito do que foi desenvolvido.

Outra camada que gostaria de argumentar aqui é que o grupo de crianças que está retratado na fotografia é relativamente pequeno em relação à quantidade de alunos que frequentavam o G.E.M. Carlos Gomes, sendo provável que apenas as séries mais avançadas estivessem participando desta atividade. Porém, na Fotografia 25 destaquei duas crianças que não parecem estar em idade escolar, sendo possivelmente algum parente próximo de alunos ou da própria professora. No livro de atas da escola não há menção às atividades que foram desenvolvidas nesta excursão.

No álbum fotográfico de 1943-1948 há o registro de uma outra excursão dos alunos e professoras feita às Barragens de São Pedro e São Paulo, no município de Caxias do Sul (Fotografia 26). Conhecer os sistemas de abastecimento era uma das propostas do programa de Estudos Naturais: “poços, mananciais, captação, canalização – encaminham à consideração do valor da água em estado líquido e dos princípios científicos que se baseiam esses sistemas” (Programa, 1943, p. 40).

Fotografia 26 – Fotografias de excursão escolar (1943)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJSA (1943)

A montagem com duas das fotografias encontradas no álbum mostra as crianças posando atrás das carrocerias das caminhonetes que fizeram o transporte, e a outra fotografia mostra as crianças no local da excursão, uniformizadas, com uma parte da represa de São Miguel ao fundo. Esta excursão difere-se das demais realizadas porque procurou reunir todas as instituições de ensino primário municipal.

As excursões escolares adquiriam múltiplos vieses pedagógicos, sendo consideradas atividades propícias para que as crianças pudessem ampliar suas experiências e observações a respeito do meio no qual viviam (Peres, 2000). Com a possibilidade de serem flexibilizadas e adaptadas aos diferentes contextos, as excursões também possibilitavam a transmissão da concepção de mundo planejada pelas políticas educacionais, que, no caso dos grupos escolares municipais, procurava inserir estas instituições escolares no ambiente rural.

Escolano Benito (2021) nos fala que a urbanidade é um dos dispositivos de micropoder pedagógico; acredito que para os grupos escolares municipais desta pesquisa, o sentido de ruralidade possa ser um paralelo interessante de ser problematizado. O contexto rural destes grupos escolares formalizou códigos que foram inseridos no cotidiano escolar com o objetivo de regular a conduta emocional. A valorização do ambiente do campo foi uma forma de fixar e preparar estas crianças para perpetuar o trabalho com as plantações – não no sentido de profissionalizar, mas de propor um valor ao trabalho com a terra.

Os modos de ruralidade, por assim dizer, eram reforçados nos discursos, nas festas, nas atividades escolares – e perpetuavam a visão do colono brasileiro em vantagem à representação dos colonos italianos. A escola era importante para nacionalizar o ensino das crianças e também para modelar o cidadão do campo por meio dos conhecimentos científicos e técnicas agrícolas, de saneamento, higiene e gestão de suas atividades e insumos.

Para as crianças das áreas rurais, essas experiências com a terra ocorriam no seio familiar, mas também eram exercitadas em sala de aula. Considero a horta como uma das atividades escolares de maior êxito neste sentido. Como parte da proposta do programa de Estudos Naturais, as hortas escolares objetivavam harmonizar os sujeitos com o seu meio social, enfatizando os aspectos positivos do trabalho no campo.

Como uma forma mais acessível que os Clubes Agrícolas, as hortas escolares aparecem em relatos tanto dos grupos escolares municipais como das escolas isoladas, sendo incentivadas pela Inspeção de Ensino. Na Circular, de 23 de abril de 1946, a Inspeção do Ensino afirmava que “mais do que nunca temos necessidade de incentivar a plantação e despertar o gosto pela agricultura nos pequenos escolares. Em todas as escolas, portanto, deve estar em andamento a horta escolar”. No *Programa* (1943, p. 36-37) era orientado que:

As atividades diversas e experiências muito variadas farão que as crianças apliquem a atenção ao estudo das condições de que necessita o vegetal para desenvolver-se e, animadas de interesse, acompanhem a vida das plantas desde a sementeira até o seu desenvolvimento completo. Se a escola não dispuser de terreno apropriado, recomenda-se o preparo da terra em vasos, jardineiras e caixetas para o plantio de avencas, tinhorões, cactos, plantas que produzam flores e se prestem ao cultivo nestas condições, para observação contínua e atenta e ornamentação das salas de aula.

Ao procurar atividades que influenciasses positivamente a visão das crianças em relação às tarefas agrícolas, as escolas atingiam um efeito extraescolar dos ensinamentos, permeando os conhecimentos técnicos de uma agricultura baseada em aspectos científicos entre as famílias e comunidade rural como um todo (Rockwell, 1997). As famílias consideravam as hortas escolares como elementos importantes da formação das crianças, e as comunidades participavam da organização dos espaços destinados às hortas, como recorda a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 58):

I – A gente achava que devia fazer, ensinar. Logo que saiu os adubos, então eles [Prefeitura] traziam esterco, a Prefeitura me dava um pouco de adubo para mostrar se a terra é tratada produzia mais.
 E – Tinha um pedacinho de terra, como que faziam?
 I – Lá onde lectionei me cercaram um hectare de terra.
 E – Quem cercava?
 I – Os pais.
 E – E os hectares de terra era de quem?
 I – Era de um que tinha o terreno bem perto da escola, ou era da igreja.
 [...]
 E – Como é que era essa horta escolar?
 I – Era toda fechada, e tu pedia que Secretaria da Agricultura ou mesmo os pais compravam, e mandavam a gente plantar.
 E – Sementes?
 I – Sim, porque as zonas¹³⁷ eram pobres e eles achavam que 2, 3 cadernos eram muito, eles só davam um. Então a gente plantava duas vezes por semana, 1 hora cada dia, tinha horário certo. Então todo mundo ia. E daí a gente comprava borracha, lápis, canetas, cadernos, papel almaço pras provas.

A participação da comunidade também se dava na compra dos produtos produzidos na horta escolar, e com os pais que eram responsáveis por fazer o transporte dos produtos até a sede dos distritos. A horta escolar tinha um componente social em relação àqueles que não tinham muitas condições, fornecendo uma opção de renda para a compra dos materiais necessários e para alimentação. Em atividade da Hora Cívica, de 21 de outubro de 1944, os alunos do G.E.M. Carlos Gomes realizaram uma atividade com a temática da horta, com leitura de texto e uma dramatização. Em um trecho é dito: “O futuro do Brasil cabe a nós caros

¹³⁷ A professora Dorotéia se refere às linhas onde se localizavam os grupos escolares e escolas isoladas do distrito de São Marcos, onde lecionou.

brasileirinhos que somos, o dever de alimentar-nos bem, comendo bastante verduras, feijão e arroz bem cozidos, frutas maduras [...]. Na horta da escola, por exemplo, temos vitaminas A – B e C” (Hora Cívica, 1944).

Na inserção do cinema pedagógico, entre os filmes que eram apresentados aos alunos, era comum surgir o tema da agricultura. Na lista de filmes que circularam em Caxias do Sul por meio do projetor cinematográfico da Diretoria da Instrução Pública em 1951, títulos como “O bom agricultor”, “O expresso das frutas”, “Pulverização das árvores”, “Produza mais alimentos”, “Conservação do solo e da água”, “Irrigue a terra”, “Erosão”, “O menino e sua vaca” e “A bicheira dos animais”, faziam parte do repertório audiovisual das crianças¹³⁸ (Despertar, setembro, 1951).

Esta era a escola que falava com a população rural, que acolhia os filhos dos colonos e procurava instruir esta população a partir de um discurso de valorização do homem do campo. O *Despertar* foi uma das principais estratégias utilizadas nesse sentido de valorizar o discurso pedagógico rural, englobando as crianças e as famílias a partir de seus textos orientativos. E o cuidado com a alimentação, com a ornamentação e a higiene eram recorrentes nas páginas do periódico: “Ao lado da casa higiênica e bem cuidada, mesmo que seja modesta e pobrezinha, o habitante rural deve ter a sua horta, o seu canteiro de flores, as suas árvores” (Despertar, maio, 1948).

E aqui considero uma das intersecções entre as disciplinas de Estudos Naturais e Estudos Sociais, visto que esta visão tecnicista da agricultura estava ligada com uma proposta higienista do período. Para Schelbauer e Souza (2020), a educação no meio rural contribuiu para a difusão de práticas sanitaristas que objetivavam melhorar as condições de vida do sujeito do campo.

Os objetivos gerais do programa de **Estudos Sociais** eram (Programa, 1943, p. 28):

- a) Familiarizar a criança com o mundo em que vive, levando-a a compreender que o progresso social se condiciona ao aperfeiçoamento pessoal e a sentir o dever de colaborar, como membro digno, na comunidade de que faz parte.
- b) Conduzir a criança à percepção e apreensão dos valores culturais que constituem a herança dos antepassados e a sua integração na própria personalidade, formando, assim, em espíritos genuinamente brasileiros, a consciência dos justos e magnânimos deveres que impõem o sentimento de solidariedade humana.

¹³⁸ Estes títulos fazem parte de uma lista que foi divulgada no jornal *Despertar*, identificando também as localidades onde as sessões teriam ocorrido. Na perspectiva dos grupos escolares municipais, foram projetados filmes em São Pedro da Terceira Léguas (possivelmente, o salão da comunidade onde se localizava o G.E.M. Olavo Bilac) e Nossa Senhora do Pedancino (onde se localizava o G.E.M. José Bonifácio).

No *Programa* de Estudos Sociais, era prevista uma orientação ao patriotismo e a construção de um espírito cívico. É interessante observar, também, que as normativas para o 1º ano deste Programa previam a adaptação da criança ao ambiente escolar, sendo que “Para isso, seu primeiro cuidado será arranjar a sala de aula. Ornamenta-la, dispor o mobiliário de tal sorte que muito se assemelhe ao lar”. É interessante pensarmos nesta orientação, visto que ao ingressar na escola, a disciplina e controle dos corpos eram aspectos desejáveis na própria gramática escolar (Foucault, 2014).

Ao passar do mundo doméstico para o mundo da escola, a criança precisava aprender uma quantidade de códigos e condutas com as quais não estava familiarizada: o convívio com outras pessoas que não seus familiares, um tempo e espaço específico que ordenavam seus biociclos, controle e vigilância. Para Escolano Benito (2021, p. 64), “a instituição educativa ofereceu estímulos emocionais que remetiam, às vezes, à alegria e à felicidade, junto a outros que induziam ao tédio e ao mal-estar, entre outras reações afetivas”.

Considero que o programa de Estudos Sociais tinha dois focos principais: o de fomentar aspectos nacionalistas e patrióticos, por meio dos conhecimentos históricos e geográficos, e o outro de promover hábitos que eram desejáveis, como a higiene nos moradores do meio rural. Não havia disputas entre estes dois focos de saberes, sendo que tanto os conhecimentos histórico-geográficos quanto os preceitos higiênicos baseavam-se nas propostas de civismo e de progresso fundamentadas nos espaços urbanos.

Logo no primeiro ano, por exemplo, é abordado o “reconhecimento da Bandeira Nacional e Hino Nacional (reconhecimento por audição)” (Programa, 1943, p. 28). Ordem e disciplina são aspectos reforçados para os alunos do primeiro ano, sendo que era esperado que as crianças conhecessem seu contexto, sua localidade, cuidassem da sala de aula – e aqui há um componente significativo quando olhamos para os grupos escolares municipais: no contexto rural, era importante que estes alunos aprendessem características específicas destes locais, ao mesmo tempo que reconhecessem a história da sua família no processo fundador das comunidades.

Nas lembranças da professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 70), “a gente ensinava, ou mesmo pedia para as crianças que pedissem para os pais, quando vieram e com quem eles vieram, quantos filhos e onde era a divisa do Travessão. Aquilo era muito importante para eles saberem”. Era comum, portanto, atividades que envolvessem o conhecimento da escola, a família, a comunidade, sempre a partir de um viés nacionalista. Como registrada na atividade sobre “A família”, realizada no G.E.M. Carlos Gomes: “Multiplicai a família e tereis a Pátria”

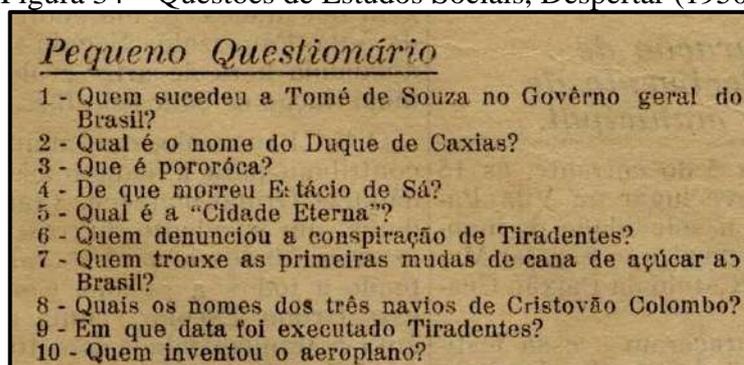
(Hora Cívica, 1945). Para Peres (2016), era por meio do programa de Estudos Sociais que se projetava a formação moral, cívica e nacional dos sujeitos.

Também era a oportunidade de reforçar entre as comunidades de descendentes de imigrantes a figura dos heróis nacionais, como Tiradentes, Duque de Caxias, Cristóvão Colombo, General Osório, Santos Dumont, e o próprio Getúlio Vargas. Uma das formas que estas figuras eram inseridas no cotidiano escolar era por meio da nomeação dos grupos e em atividades desenvolvidas, como redações, dramatizações e leitura de poemas que envolviam seus feitos pela pátria. “Nós brasileiros não podemos deixar de vivenciar a memória do heroico Almirante Barroso; por este motivo a aluna Celeste falará sobre a Batalha do Riachuelo” (Hora Cívica, 1945) – assim era convocada a atividade da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, que exaltava a participação do Brasil na batalha do Riachuelo.

Destas nomeações, destaco o G.E.M. General Osório: o general que batiza a escola foi uma das figuras exaltadas na Guerra do Paraguai, relacionado à vitória brasileira na Batalha do Tuiuti – nome da linha à qual este grupo escolar pertencia (Linha Tuiuti)¹³⁹. Como já dito anteriormente, o relato da professora Dorotéia conta que foram os moradores que ativamente participaram na escolha do nome deste grupo escolar, o que considero como uma interessante associação feita pela comunidade na definição do patrono.

Em relação às atividades que eram desenvolvidas, destaco a Figura 34, onde há alguns exemplos de questões referentes à disciplina de Estudos Sociais, com foco nas figuras históricas:

Figura 34 – Questões de Estudos Sociais, Despertar (1950)



Fonte: Despertar, agosto, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1950)

A história da Revolução Farroupilha também era abordada nessa disciplina, sendo comum o trabalho em conjunto com a Semana da Pátria, ambas comemoradas em setembro. Na

¹³⁹ O General Osório era uma das figuras exaltadas na Guerra do Paraguai, relacionado à vitória da Batalha do Tuiuti em 1866. Era comum aparecerem textos sobre esta temática no Despertar.

Circular de 8 de agosto de 1944, encaminhada pelo CPOE à Inspetoria Escolar, é proposto “um trabalho intensivo no sentido da formação cívica dos escolares, no qual se aproveitem as lições do episódio farroupilha”, seguido de uma bibliografia direcionada às professoras, que organizo no Quadro 14:

Quadro 14 – Bibliografia para as atividades da Semana Farroupilha (1944)

Título da obra	Autor	Editora
Alma Heroica das Coxilhas	Castilhos Goycochêa	Editorial Limitada “Alba”, Rio de Janeiro
O Gaúcho na Vida Política Brasileira	Castilhos Goycochêa	Livraria do Globo
Almanaque Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul	Alfredo Ferreira Rodrigues (org.)	-
Anais do Primeiro Congresso de História e Geografia Sul	-	-
Anuário do Rio Grande do Sul	Graciano Azambuja (org.)	-
Bento Gonçalves	N. Canabarro Reichardt	Livraria do Globo
Guerra dos Farrapos	J.F. de Assis Brasil	-
Vultos da Epopeia Farroupilha	Othelo Rosa	-
Processo dos Farrapos	Publicações do Arquivo Nacional, vols. XXIX, XXX e XXXi	-
A República Catarinense	Almirante Henrique Boiteux	Edição da Imprensa Naval, Rio de Janeiro
Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul	-	-
A Revolução dos Farrapos	Fernando Callage	Edição do autor, São Paulo

Fonte: Circular nº 5570, 8 de agosto, AHMJSJA (1944)

A partir dos textos propostos, era esperado que as professoras desenvolvessem as atividades para cada escola municipal, onde era frisada a “valorização dos locais históricos” por meio de excursões, de pesquisas e criação de redações, cujo objetivo era “incentivar a formação da consciência histórica” (Circular, 1944). Das obras listadas acima, nenhuma era direcionada aos alunos, sendo que para estes em geral eram organizadas poesias, cantos e textos curtos, de autoria própria. Na ata das comemorações de 20 de Setembro de 1945, no G.E.M. Carlos Gomes era realizado (Ata, 1945):

o Hasteamento da Bandeira por um aluno que mereceu melhores notas durante o mês, com o Hino Nacional. Fez a Preleção sobre a referida data a professora Guilhermina P. Costa, em seguida vários alunos recitaram algumas poesias patrióticas. Ao encerramento, foi cantada a marcha “Sabemos Lutar” (Ata, 1945).

A proposta era que as crianças fossem educadas pelo exemplo das grandes figuras “heroicas”, cujas virtudes deveriam ser estimuladas no cotidiano escolar. Como parte dos “Mandamentos Cívicos”, dizia-se: “Honra a Pátria no Passado: sobre os túmulos dos heróis;

glorifica-a no Presente: com a virtude e o trabalho; impulsiona-a para o Futuro: com a dedicação que é a Força da Fé” (*Despertar*, setembro, 1951, p. 4).

Além das figuras históricas, era sugerido que as professoras abordassem assuntos locais como uma prerrogativa básica do ensino de Estudos Sociais, cujos conhecimentos deveriam servir para a socialização dos alunos e o entendimento da vida cotidiana (Programa, 1943). Esses preceitos derivavam da abordagem da Escola Nova, que sugeria que o ensino de geografia deveria começar “com a própria localidade e não com os mapas” (Valdemarin, 2010, p. 187).

As políticas e práticas educacionais nos grupos escolares municipais, apesar de seguirem os preceitos escolanovistas, tinham outra faceta, a de utilizar a história local para fomentar aspectos da nacionalização nos sujeitos, com o propósito de que construíssem a sua identidade como cidadãos brasileiros. O culto à Pátria era uma prática instituída em todas as escolas de Caxias do Sul, porém, há também vestígios que nos falam sobre a possibilidade de coexistir este amor ao Brasil e o orgulho de ser descendente de imigrantes italianos. Escolho aqui um trecho de uma redação publicada no jornal *Despertar* (maio, 1951, p.4) para ilustrar esta hipótese:

O imigrante italiano quando chegou neste sertão que hoje é uma das mais importantes cidades do Brasil, teve suas lutas enormes, mas a ideia de construir uma pátria progressista nada o detinha. Caxias do Sul jamais cansará de render o culto de eterna gratidão àqueles que deram seus braços, seus suores, seu espírito, sua fé, seu amor, para que este pedaço de Brasil chegasse a ser aquilo que Caxias é, um motivo de orgulho para nossa pátria, que com justo mérito mereceu ser denominada a Pérola das Colônias.

A representação deste colono trabalhador foi muito incentivada a partir do ano de 1951, quando se iniciou a construção do Monumento ao Imigrante¹⁴⁰ em Caxias do Sul, refletindo também em atividades escolares como a criação de composições, ilustrações e álbuns que trabalhassem com esta temática.

O estudo de História e Geografia dentro do *Programa* de Estudos Sociais era organizado da seguinte forma (Quadro 15):

¹⁴⁰ O pronunciamento do Prefeito Luciano Corsetti em 1951, amplamente divulgado nos jornais da cidade, também foi replicado no *Despertar*, de abril de 1951, na seção Noticiário, que justificava a construção do monumento: “Ao lembrar o feito imortal daqueles corajosos construtores de vilas e cidades, vimo-los enfrentando as asperezas e dificuldades de toda sorte, numa jornada histórica de civilização e progresso qual homérica caminhada em busca do desconhecido, levando luz, arte, ciência e trabalho”. Observa-se que esta representação dos imigrantes italianos se reforça a partir de 1951, sendo que anteriormente os vestígios se voltam para uma “hibridização” destes sujeitos junto à identidade de cidadãos brasileiros.

Quadro 15 – Conhecimentos de História e Geografia no Programa de Estudos Sociais (1943)

	História	Geografia
Primeiro ano	A criança, nome, idade – A família: pais, irmãos e demais parentes – Ocupação do pai e da mãe – A escola: professores e colegas.	Casa do aluno: bairro, rua – Escola: bairro, rua – Trajeto da casa à escola: ruas, praças, edifícios, monumentos – Meios de transporte que utiliza e tempo que despende.
Segundo ano	Estudo comparativo da vida em tempos imediatamente anteriores na localidade – Vida mais antiga: fundação da cidade – Vida primitiva: os selvagens – Noções sobre a vida e costumes – Descobrimiento do Brasil. Noções sobre o governo local.	Sala de aula: planta, orientação pela posição do sol, à noite pelo Cruzeiro do Sul – Planta da escola em suas partes principais – Planta da localidade e características geográficas.
Terceiro ano	Primeiros habitantes do Rio Grande do Sul – As missões – Fundação da cidade de Porto Alegre – Influência da colonização alemã e italiana, no ponto de vista econômico e cultural – Guerra dos Farrapos – Serviços Públicos – Pátria: cidadãos, leis e símbolos.	Aspectos geográficos do Rio Grande do Sul, suas principais cidades e localizações – Agricultura, criação, indústria e comércio – Transportes e comunicações – A vida nas cidades na zona agrícola, na serra, na campanha e no litoral – Aspectos do trabalho humano e as profissões.
Quarto ano	Brasil colônia de Portugal – vida dos colonos e luta contra os índios – a conquista dos sertões – Vultos que contribuíram para a formação do espírito de nacionalidade – Independência – República – Transformação do Brasil na grande nação de hoje. Direitos de cidadania.	Brasil: divisão em zonas quanto ao aspecto físico, clima e produção – habitação, vestuário e costumes de cada região – estados, capitais e principais cidades – Centros industriais, comerciais, agrícolas e pastoris – Referência aos países que mantêm intercâmbio comercial com o Brasil. Oceanos e continentes.

Fonte: Programa de Ensino para as Escolas Municipais, AHMJS (1943)

Nas memórias da professora Guilhermina Poloni Costa (1991, p. 10) é mencionado que no ensino de “Geografia se explicava tudo sobre Caxias do Sul, que é a cidade onde eles moram; depois o Estado. E depois, conforme o grau de instrução, ia então abrangendo o país e depois os continentes. Mas os continentes era um estudo mais por alto”. Já em História, a abordagem principal era no Brasil: “Em História do Brasil, então, se estudava todas as datas cívicas, se estudava as primeiras divisões do Brasil, os primeiros habitantes, os jesuítas, as primeiras fundações das primeiras cidades. Toda a parte completa de História do Brasil” (Costa, 1991, p. 12).

No âmbito das práticas nos grupos escolares municipais, os vestígios apontam para uma propagação do discurso cívico-nacionalista, cujos reflexos aparecem nas atividades registradas nas atas escolares e na Hora Cívica, nos textos do *Despertar*, nas fotografias e nas entrevistas. No *Despertar* de 1949, em um breve artigo sobre a metodologia de História destinado às professoras, diz: “Não é o objetivo desta disciplina desenvolver somente o patriotismo, nem edificar a criança com altos e nobres exemplos de conduta; mas, também dar aos alunos uma comparação dos valores e ideais de seu país e de seu tempo” (*Despertar*, maio/junho, 1949, p. 2).

O outro aspecto abordado pela disciplina de Estudos Sociais era a higiene escolar, que tinha uma importância significativa nos discursos do período, estando atrelada a uma visão de civilidade e uma preocupação com os hábitos de asseio nas comunidades rurais. O cuidado com os hábitos de higiene fazia parte de umas das seções específicas do *Despertar*, onde eram abordadas orientações a respeito de asseio pessoal, higiene da sala de aula, bons modos, limpeza de utensílios e de roupas, entre outros. Segundo a análise de Dewes (2019), além desta seção, era comum a divulgação de recomendações sobre saúde e higiene em outras seções do periódico, sempre enfatizando os cuidados com o ambiente rural.

Como o *Despertar* transitava entre a comunidade por meio das escolas, é possível observar como a divisão intra e extramuros nestes espaços rurais era tênue, sendo possível afirmar que as instituições escolares eram tidas como vetores para a propagação de ideias e o reforço de propostas que eram articuladas na esfera política do município.

Desde hábitos simples, como manter as roupas limpas e lavar as mãos, até campanhas contra doenças infecciosas eram conhecimentos veiculados nos grupos escolares. Segundo a professora Guilhermina Costa (1991, p. 9), o que se ensinava sobre higiene era

escovar os dentes todas as manhãs, após as refeições, nunca ir para a mesa sem lavar as mãos, trazer as mãos sempre limpas. Então se dava a explicação sobre a mosca: a mosca posa aqui, se cita os diversos lugares que a mosca passa e vai posando e, depois ela vem, acaba posando na mesa. Toda essa parte de civilidade se ensinava muito às crianças, porque elas precisavam disso. Porque eram as crianças da colônia, que não tinham certas regras de higiene. A gente tinha que cuidar muito de trazer as mãos sempre limpas, os cabelos limpos. Tinha uma época que tinha muito [piolho]. Então a gente levava os pentes para pentear as crianças, mandava limpar a cabeça, pedia para as mães cuidarem da cabeça, porque quando um vem com isso, depois pega todo mundo. [...] Tudo isso eu fazia, limpava a cabeça das crianças, [...] porque senão afetava a sala de aula toda, porque eles se sentavam perto.

Eram ensinadas noções básicas de higiene da habitação, da alimentação, do corpo e do vestuário. Nos três primeiros anos, o *Programa* (1943) orientava para que se observassem os hábitos do cotidiano da criança, o cuidado com a limpeza da casa, da escola e do pátio, do horário das refeições, o cuidado com a alimentação e o cuidado com a saúde. Já no quarto ano, falava-se sobre o saneamento da habitação rural e urbana, dos problemas com o consumo de álcool e fumo e sobre doenças, como a tuberculose, a escarlatina e o tifo.

Ainda, segundo o *Programa* (1943, p. 34), era exigida a “formação de hábitos desejáveis, seja quanto à moral, seja no que se refere ao civismo e à higiene. Os clubes ou pelotões da saúde, a organização de escolas de hábito higiênico, registro e controle do peso e altura”, como parte das atividades escolares. Além das atividades do cotidiano, falava-se da saúde também em datas comemorativas, como a Semana da Criança e a Semana da Pátria. Na

programação da Semana da Pátria de agosto de 1943 (Circular, 1943), a orientação das atividades para o primeiro dia das comemorações era trabalhar com as crianças o tema “O bom brasileiro cuida de sua saúde e dos outros”.

Para Escolano Benito (2021), estes corpos saudáveis, reflexo de um desenvolvimento higiênico e adequado, seriam as bases para uma sociedade civilizada. Incluir os conhecimentos sobre higiene no currículo escolar, e nos discursos escritos que transitavam pelas comunidades rurais, era uma estratégia que influenciou os cuidados corporais e a formalização de certos costumes.

As campanhas sobre as doenças eram publicadas no *Despertar*, como a Semana da Tuberculose, que foi divulgada na edição de abril de 1948, contendo uma cartilha sobre os cuidados contra a doença, e que continuou sendo pauta nos anos seguintes. Em 1950, o foco era no tétano, com instruções encaminhadas às crianças: “as crianças precisam saber que o tétano é uma doença mortífera produzida pela toxina secretada por um germe denominado bacilo tetânico”, instruía o *Despertar* de setembro daquele ano (*Despertar*, setembro, 1950, p. 11).

Um dos pontos importantes relacionado com a higiene eram as instalações sanitárias nas escolas, sendo que no relatório da Diretoria da Instrução Pública de 1951, evidenciava-se que nas áreas rurais a realidade ainda era a de que nem todos os prédios escolares contavam com banheiros adequados: “A fim de suprir as lacunas existentes neste importante particular, providenciamos para a construção de trinta e duas instalações sanitárias que foram transportadas e colocadas ao lado dos prédios em que se fazia sentir sua necessidade” (Relatório, 1951, p. 2). Nos grupos que a professora Dorotéia lecionou, ela menciona a construção de “latrinas [...], uma pros meninos e outra para as meninas” (Corte, 1986, p. 64).

Responsável pelo “amparo à saúde dos escolares”, as escolas também se envolviam em campanhas de vacinação e de diagnósticos de doenças: “Aproximadamente 500 alunos foram vacinados e os atacados de tracoma tiveram a necessária assistência médica, e vários foram submetidos a exames radiológicos” (Relatório, 1951, p. 3). Os exames radiológicos estavam atrelados à campanha contra a tuberculose, sendo considerado indispensável para a descoberta da doença (*Despertar*, abril, 1948). Era tarefa das escolas cuidar da educação para a saúde, incentivando e instruindo os alunos e, conseqüentemente, suas famílias.

O cuidado com o corpo e com os hábitos era complementado com o ensino de **Moral e Civismo**, que tinha como principal objetivo o ensino do “bem” e do “dever”, considerando que a aprendizagem destes conceitos deveria ser vivida pelos alunos na abordagem cotidiana da escola (Programa, 1943). Nesta disciplina, eram reforçados os aspectos de obediência, de vigilância e de ordem. Para que isto fosse possível, porém, era importante que os preceitos de

Moral e Civismo fossem também aplicados em conjunto com as demais disciplinas do programa, em especial para História, Geografia, Ciências Naturais, Desenho e Artes Aplicadas (Programa, 1943).

Era desejo cultivar entre as crianças das três primeiras séries o amor ao lar e à família, a obediência, a generosidade, a veracidade, a ordem, o respeito aos direitos dos outros, as boas maneiras e a responsabilidade na conservação da saúde e segurança individual. Na quarta série, eram também cobrados dos alunos o domínio de si mesmo, o espírito de solidariedade e cooperação e o sentido de responsabilidade.

Na Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, de 09 de junho de 1945, a professora Guilhermina Costa acompanhava as atividades da turma cuja temática era “trabalho”, sendo que um dos alunos realizou a leitura enunciada como “Culto ao trabalho”, de onde destaco este trecho: “O Brasil quer que cada brasileiro seja um defensor consciente de sua grandeza e da sua segurança. Brasilidade é a exaltação de tudo o que é essencial, o que é brasileiro. O Brasil unido, sadio e forte é a suprema aspiração da nossa Juventude”.

Este sentimento de nacionalismo e patriotismo faziam parte integral das atividades desenvolvidas nesta disciplina, sendo também considerados como conhecimentos indispensáveis para a formação dos alunos. Para Peres (2016), a disciplina de moral e civismo fundamentava os princípios básicos de toda a escola primária. A própria campanha contra o analfabetismo era entendida como uma forma de defender “a moral e a cultura” do país (Despertar, setembro, 1948, p. 20).

No *Despertar*, de março de 1951, um texto direcionado aos professores abordava a questão da “Liberdade disciplinada” que deveria ser desenvolvida nas crianças (Despertar, março, 1951, p. 2):

É por meio da educação que o professor deve ensinar o aluno a fazer uso da liberdade. Porém, essa liberdade, não deve em absoluto se opor à ordem e à disciplina da escola e são mesmo um estímulo a ordem, porque estando a criança trabalhando não tem tempo para distrair-se nem perturbar o bom andamento.

Esta dualidade entre a vontade infantil e a disciplina civilizatória estava infiltrada nas práticas escolares, nas atividades desenvolvidas por professores e alunos e nas festas e comemorações. Para Foucault (2014), a disciplina gerava códigos específicos do contexto, que os alunos deveriam aprender e atender automaticamente. Segundo as orientações do programa de Moral e Civismo, era papel da escola “acentuar e formar a linha diretriz da educação moral esboçada na família e os conhecimentos e experiências adquiridos na vida escolar não atuarão

sobre o pensar e agir do homem, senão quando constituírem, com os valores morais, um sistema perfeitamente hierarquizado” (Programa, 1943, p. 44).

Além de aprender este código que era formalizado na escola, o ensino de Moral e Civismo também estava atrelado ao conhecimento dos deveres de cada cidadão. Segundo a professora Guilhermina Costa (1991, p. 17),

não tinha nada disso, de política, não se falava em política. Mas ensinava quem era o prefeito, o que o prefeito fazia, quem era o governador, o presidente, para quem tinha que pagar os impostos, por que tinha leis, quais eram as leis, o que executava, qual era o Poder Executivo, Legislativo, Judiciário, qual era a obrigação do Judiciário. [...] Essas explicações, assim, que a gente dava para os alunos para eles saberem que, quando tinha que pagar o imposto, aquele imposto era aplicado pelo benefício deles mesmos.

Após o fim do Estado Novo, um outro discurso começou a estar presente no contexto do ensino primário: o da democracia. Os alunos deveriam conhecer seus deveres, estar a par das principais leis locais, sendo dever de todo o caxiense conhecer as leis do município. Na Circular nº 176, de 28 de abril de 1949, a Diretora da Instrução Pública direcionava às professoras a seguinte orientação:

Tendo em conta que todo cidadão brasileiro deve conhecer a lei e que ninguém pode alegar seu desconhecimento no atual regime democrático, ficam as professoras autorizadas a entregarem para cada aluno, no prazo de uma semana, o exemplar da Lei Orgânica do município, ora prometido para a Biblioteca da Escola, a fim de que o mesmo aluno possa ler com os pais os dispositivos de lei máximo de Caxias do Sul.

Nas atividades da Semana da Pátria de 1950, a orientação às professoras era “além da exaltação da data magna nacional, o esclarecimento para a juventude escolar dos deveres e direitos do cidadão brasileiro e uma noção clara e precisa do que é governo democrático” (Circular, agosto, 1950). Sendo a pauta principal a democracia brasileira, os trabalhos propostos envolviam atividades que procuravam desenvolver este conceito entre as crianças, como a sugestão das frases ilustradas, que listava os seguintes tópicos para serem abordados pelos alunos: “1) O Brasil é uma grande democracia. 2) A liberdade é o maior tesouro do homem. 3) O cidadão disciplinado deve cumprir seus deveres. 4) O homem patriota deve obedecer a constituição do seu país. 5) Todos os brasileiros dignos devem trabalhar pela grandeza do Brasil” (Circular, agosto, 1950).

Nesse contexto, mantinha-se a saudação à bandeira, a marcha, o canto do Hino Nacional e do Hino à Bandeira, que embasavam as atividades cívicas e fomentavam os sentimentos de patriotismo, sendo sempre relacionados a um ideal de cidadão brasileiro. A representação do Brasil como a grande Pátria a ser defendida, amada e respeitada aparece como

um fio condutor das atividades escolares, independente do período político. Todas as atividades registradas nas atas escolares eram precedidas ou encerradas com o canto dos hinos, e nas Horas Cívicas sempre se procurava relacionar qualquer tema abordado com sentimentos patrióticos e nacionalistas.

Nas contribuições dos alunos dos grupos escolares para o *Despertar*, a força da representação da pátria e de seus símbolos pode ser identificada nos discursos: a aluna Vilma Lora, do G.E.M. Santos Dumont, dizia: “Também nós que somos crianças podemos fazer alguma coisa pela nossa querida Pátria; amar o estudo e o trabalho, respeitar as leis e os que governam. Essa é a nossa obrigação agora” (*Despertar*, novembro, 1948, p. 4). A aluna Nirce Gubert, do G.E.M. José Bonifácio, escolhia como tema de sua composição a Bandeira Nacional: “A bandeira representa a nossa Pátria. Devemos amá-la, respeitá-la e em cada feriado nós devemos hasteá-la e prestar-lhe nossa homenagem” (*Despertar*, outubro, 1950, p. 4).

Para estimular as crianças a desenvolverem as virtudes necessárias ao cidadão brasileiro, eram dirigidas atividades como leituras, narração de pequenas histórias, contos, anedotas, biografias de “homens notáveis”, atividades de história e geografia pátria, cantos patrióticos, pequenas dramatizações, jogos de cooperação, atividades de reconhecimento, desenho e pintura dos símbolos pátrios e os exercícios físicos disciplinados.

Outro ponto importante de Moral e Civismo eram as comemorações escolares, que colaboravam com o desenvolvimento dos preceitos instituídos pelo programa ao mesmo tempo em que eram relevantes para o universo infantil. No *Regimento Interno para Escolas Municipais* (1945, p. 6), quando se fala das comemorações e festejos escolares fica expresso que “Artº. 39 – Através de todos os números constitutivos do programa devem ser respeitados os princípios formadores da consciência moral”.

O civismo era continuamente atrelado à fé, no sentido do dever de bom cidadão, sendo comum identificar textos que relacionavam estes dois conceitos no *Despertar*. No *Programa* (1943, p. 46), fica especificado que “podem-se se fazer conhecidos e apreciados os grandes valores de ordem religiosa, moral e social que integram a vida e que, por se apresentarem vivos e vivificantes, não cansam e não causam desgosto, nem impacientam”. No texto escrito ao *Despertar* pela aluna Zeni Pedrotti, do G.E.M. Getúlio Vargas, a integralidade do cidadão é relacionada com o conceito de dever das ações cotidianas (como o dever para com a escola e a professora), das ações cívicas (o dever para com a Pátria) e também das ações religiosas (*Despertar*, setembro, 1948, p. 11):

Devemos cumprir o nosso dever como bons cristãos, seguindo os preceitos de nossa religião como bom filho, amando e respeitando muito nosso país como bons irmãos e

como bons alunos, respeitando e obedecendo a nossa mestra. Assim seremos bons brasileiros e trabalharemos para o engrandecimento da nossa querida pátria, o Brasil.

Os ensinamentos religiosos, embora não constassem como uma disciplina do *Programa* (1943), faziam parte das práticas escolares que aparecem nas memórias das professoras, nas propostas de atividades do *Despertar* e também nas contribuições dos alunos. Como não constavam nas atas de exames finais que foram utilizadas como fontes para a pesquisa, acredito que na avaliação dos conhecimentos religiosos não eram atribuídas notas, mas outras formas avaliativas eram propostas, como a própria Primeira Eucaristia.

Na proposta desenvolvida pelo Programa para as Escolas Municipais, percebe-se que as instituições complementares da escola estavam atreladas aos conhecimentos de cada disciplina, como os clubes agrícolas ao *Programa* de Estudos Naturais, o pelotão da saúde e a Cruz Vermelha Juvenil ao de Estudos Sociais, o clube de civismo ao de Moral e Civismo, a biblioteca ao de Linguagem, os clubes musicais ao de Música.

No ensino primário, esperava-se que o programa escolar estimulasse a aplicação do que era aprendido em sala de aula em outros momentos das vidas das crianças, sendo que as disciplinas se baseavam tanto em um discurso instrucional quanto regulatório. Por meio do programa escolar, as crianças adquiriam conhecimentos capazes de proporcionar uma adaptação ao contexto social, que por meio de estratégias e tecnologias procuravam descrever o papel destes sujeitos no meio individual e coletivo.

Na prática, porém, por meio das atas de exames finais, observa-se que nem sempre o programa era integralmente aplicado. Identificou-se que as crianças eram avaliadas principalmente pelos seus conhecimentos em Linguagem, Matemática e Estudos Sociais e Naturais (estes últimos, muitas vezes configurando uma única avaliação). Na Figura 35, apresento o detalhe do registro de notas da turma do 3º ano do G.E.M. José Bonifácio:

Figura 35 – Detalhe do registro da Ata de exame do G.E.M. José Bonifácio (1947)

Nº	Nomes	Linguagem	Matemática	Estudos Sociais e Naturais	Média Global
1	Henrique Franzei	80	95	90	88
2	Paulino Brandalho	75	85	90	83
3	Luigi P. Toigo	79	70	95	81
4	Armando Franzei	75	80	85	80
5	Oliva Toigo	67	85	80	77
6	Francisco de Assis Lobe	60	75	60	65
7	Horácio Franzei	65	70	65	66
8	Luiza L. Pellen	48	50	60	52

Fonte: Livro de Registro de Atas de exames, AHMJS (1947)

Nas atas verificadas dos anos de 1944 a 1951, as notas são registradas a partir destes três núcleos de conhecimento, pelas diferentes professoras responsáveis, do 1º ao 4º ano. Não há nenhuma diferenciação nas disciplinas no registro de notas entre as diferentes séries. As atas se organizavam da seguinte forma: apresentação da data e da professora responsável, série avaliada, presença e matrícula de alunos, registro de notas, resultado de aprovações e reprovações.

Para Belusso e Ripe (2021), as atas escolares podem ser consideradas como configurações históricas das instituições escolares, visto que, como práticas arraigadas no cotidiano das escolas, possuem permanências e variações. Componente dos itens da escrituração das escolas, as atas de exames fazem parte da cultura escolar, sendo um importante dispositivo de controle e vigilância individual (a própria avaliação dos alunos) e coletivo (quando estes documentos escolares são utilizados como balizador da avaliação docente e para elaboração de estatísticas do ensino primário municipal).

As variações ao longo do percurso histórico da instituição escolar são possíveis de serem atestadas ao olharmos para as atas do G.E.M. José Bonifácio do ano de 1943, por exemplo, que diferente dos anos posteriores, apresenta uma configuração que discrimina os conhecimentos de Linguagem, e separa Estudos Sociais em Geografia e História, conforme a avaliação do 1º ano (Figura 36):

Figura 36 – Ata de exames finais do 1º ano do G.E.M. José Bonifácio (1943)

Nº	Nomes	Português	Leitura	Ortografia	Matemática	Geografia	História	Ciências	Presença	Observações
1	Trina Ceccarello	50	80	50	60	70	70	55	63	
2	Lorita ..	60	70	35	55	50	70	70	60	61
3	Armando Frauzoi	70	70	35	55	68	65	58	55	60
4	Antonia ..	75	50	45	56	60	70	60	58	60
5	Fraurisco Eberle	60	75	30	53	65	55	60	60	54
6	Faustino Fioze	60	60	45	55	45	60	55	55	54
7	Henrique Frauzoi	40	75	30	48	48	55	60	40	50
8	Oliva Toigo	55	60	15	43	40	60	65	30	43
9	Abelisco Fioze	30	-	-	10	50	50	55	58	44
10	Horacio Frauzoi	55	50	30	45	55	50	50	-	41
11	Luadi Toigo	40	-	-	13	40	50	55	35	38
12	Marictina Boff	-	-	-	-	25	60	30	40	
13	Noemmy ..	-	-	-	-	40	55	45	50	
14	Antonieta Susin	-	-	-	-	50	30	40	30	

Fonte: Livro de Registro de Atas de exames, AHMJA (1943)

O preenchimento das atas pelas professoras também se constitui em um ritual escolar, em vista de se estabelecer como uma prática da constituição docente. Ao preencher a ata em questão, a professora Olympia Norma Sebben distingue a disciplina de Linguagem entre leitura, escrita e ortografia, resultando no que é denominado de “média português”. Ao olharmos para este registro de notas, em comparação aos apresentados nos anos posteriores, é possível pensarmos que o programa de Linguagem teve uma certa relevância no primeiro ano de funcionamento do grupo escolar, sendo necessária uma distinção na avaliação.

A maneira como se organizavam os registros de notas variava de grupo escolar para grupo escolar, assim como também era distinto entre as professoras, produzindo concepções alternativas da organização das atividades cotidianas escolares (Rockwell, 1997). Portanto, mesmo entre as atas de exames finais de um mesmo grupo, encontram-se mudanças na forma de registro, a depender da professora que a preencheu.

Comparativamente, no G.E.M. Carlos Gomes, as atas de 1º ano e de 2º ano apresentam distinções na forma de organizar o registro das avaliações feitas pelos alunos do grupo, sendo que na Figura 37 está o registro de notas do 1º ano, regido pela professora Égide Teresa Santini, cujos exames ocorreram no dia 20 de novembro de 1943:

Figura 37 – Ata de exame do 1º ano do G.E.M. Carlos Gomes (1943)

Nº	Nomes	Linguagem	Matemática	Geografia	História	Ciências	Média Geral	Observações
1	Antonio Moreira	55	85	80	90	90	80	
2	Adelino Parmigiani	90	100	95	90	100	94	
3	Adelino Boff	20	20	50	80	80	50	
4	Beri Marcon	47	50	40	90	60	57	
5	Dario Pontali	80	100	100	100	100	96	
6	Janira Campi	35	35	30	80	60	46	
7	Lourdes Pelini	70	46	70	100	85	74	2º lugar
8	Lourdes Campi	80	85	100	90	60	87	
9	Luiza Rossi	82	60	50	70	70	66	
10	Lio Brustolin	94	100	100	100	100	99	1º lugar
11	Maria Scariot	20	20	40	40	50	40	
12	Pedrinho Pistorato	80	100	100	100	100	96	
13	Teresa Moreira	75	85	90	100	100	92	

Fonte: Livro de Registro de Atas de exames, AHMJS (1943)

Nesta ata, o Programa é apresentado de forma simplificada, sem a distinção entre os diferentes componentes da disciplina de linguagem, sendo considerados os conteúdos de linguagem, matemática, geografia, história e ciências para os exames finais. Na ata do 2º ano,

já temos outra organização do registro das avaliações, com a disciplina de linguagem sendo separada a partir de seus componentes avaliativos (Figura 38). Esta ata foi preenchida pela professora Isolde Maria Pedron, na avaliação do dia 18 de novembro de 1943:

Figura 38 – Ata de exame do 2º ano do G.E.M. Carlos Gomes (1943)

N.º	Nomes	Letras	Escrita	Compreensão	Gramática	Oratória	História	Português	Matemática	Geografia	Plantas	Artes	Média Geral
1	Alcides Brustolin	75	50	76	91	48	68	76	87	73	94	74	
2	Olvis Fiedler	80	60	99	80	69	77	100	78	92	82	86	
3	Romário Jordano	80	30	100	89	66	75	90	79	78	78	80	
4	Reri Stalivieri	76	60	75	75	50	67	85	60	87	88	79	
5	Remita Pezzi	80	40	69	97	55	66	80	88	98	94	85	
6	Henrique Brustolin	65	40	82	85	75	69	100	84	83	75	84	
7	Imes Bortoluz	80	60	94	78	75	77	77	77	63	96	72	
8	Nilo Panazzolo	70	50	98	96	63	75	100	79	78	93	86	
9	Plino Palini	70	45	59	79	64	63	72	67	74	97	75	
10	Roberto Pezzi	90	70	97	84	65	81	94	90	87	96	90	
11	Ricardo Fachin	100	55	100	99	80	87	100	100	72	99	92	
12	Norma Kamel	80	60	99	84	72	79	65	88	78	82	78	
13	Hugo Pontalti	70	60	80	90	60	72	100	80	88	90	86	

Fonte: Livro de Registro de Atas de exames, AHMJS (1943)

Ao olharmos para a ata do G.E.M. José Bonifácio (Figura 36) e as atas do G.E.M. Carlos Gomes (Figuras 37 e 38), podemos pensar que apesar das orientações sobre o *Programa*, cada grupo possuía práticas próprias para a sua administração. Dentro de um mesmo grupo, com o passar dos anos e a mudança de direção, a forma como estas atas eram redigidas e o quadro síntese das notas organizado se alteravam. Para Rockwell (1997), o currículo não tem outra forma de materializar-se senão como uma parte integral da realidade cotidiana da escola. Se por um lado existia um programa a ser cumprido, pelo qual os alunos seriam avaliados, ao mesmo tempo existia uma materialização destes conteúdos nas práticas das professoras e na construção do conhecimento que se dava em sala de aula e era exigido nas avaliações.

Os quadros de notas não representam exatamente a proposta do *Programa*, visto que o que aparece como realizado por meio das avaliações dos alunos são os conhecimentos elementares, os conhecimentos naturais e os conhecimentos históricos e geográficos – sendo que outras disciplinas como Artes Aplicadas e Desenho, e Moral e Civismo, por exemplo, não constituem a grade avaliativa. Segundo Belusso e Ripe (2021, p. 195), “as atas dos exames, produzidas com maior ou menor intencionalidade e consciência, registram acontecimentos da

cultura escolar de uma determinada instituição atrelados a um regime de educabilidade mais amplo”.

Não estar registrado nas avaliações não é sinônimo de que estes conhecimentos não integravam o cotidiano escolar, sendo que em outras fontes mobilizadas nesta pesquisa há vestígios das práticas das demais disciplinas. Penso que estes conhecimentos que não eram considerados nas avaliações que compõem o registro de notas eram inseridos nas disciplinas que constituíam os exames finais, compondo um cenário no qual certas disciplinas resultavam de um conjunto de conhecimentos.

Na ata de encerramento do G. E. M. Carlos Gomes, de 02 de dezembro de 1943, é dito: “numa das salas, onde funciona esta unidade escolar, achava-se exposta uma bela exposição de trabalhos manuais e álbuns de desenho executados pelos alunos durante o ano letivo. Foram ainda apresentados jogos e uma tabela de educação física”, onde podemos identificar a materialidade de algumas das disciplinas que não constavam nos exames, sendo que esta prática se repete em atas dos anos seguintes.

Destaco, também, que apesar do *Programa* nomear as disciplinas como “Estudos Naturais” e “Estudos Sociais”, elas nem sempre aparecem desta forma nas atas: era comum Estudos Naturais ser chamado de Ciências, e Estudos Sociais ser dividido em História e Geografia. Em algumas atas (como o exemplo apresentado anteriormente na Figura 36), as duas disciplinas eram avaliadas de forma unificada.

No Quadro 16, procuro organizar as disciplinas previstas no programa *versus* as disciplinas avaliadas nos exames finais dos grupos escolares municipais, indicando a forma como apareciam nos registros de notas, de 1943 a 1951. Considero importante reiterar que havia distinção na forma como as disciplinas eram registradas entre os grupos escolares e também entre as diferentes professoras, por isso temos anos em que uma mesma disciplina aparece com diferentes nomes.

Quadro 16 – Disciplinas presentes nas atas dos grupos escolares municipais (1943-1951)

(continua)

	Linguagem	Matemática	Estudos Naturais	Estudos Sociais	Moral e Civismo	Desenho e Artes Aplicadas	Música
1943	Leitura	Sim	Ciências	Geografia	Não	Não	Não
	Escrita			História			
	Composição						
	Gramática						
	Ortografia						
1944	Sim	Sim	Estudos Sociais e Naturais		Não	Não	Não
			Ciências	Geografia			
				História			
1945	Sim	Sim	Estudos Sociais e Naturais		Não	Não	Não

1946	Sim	Sim	Estudos Sociais e Naturais	Não	Não	Não
1947	Sim	Sim	Estudos Sociais e Naturais	Não	Não	Não
1948	Sim	Sim	Estudos Sociais e Naturais	Não	Não	Não
1949	Sim	Sim	Estudos Sociais e Naturais	Não	Não	Não
1950	Sim	Sim	Estudos Sociais e Naturais	Não	Não	Não
1951	Sim	Sim	Estudos Sociais e Naturais	Não	Não	Não

Fonte: organizado pela autora a partir dos Livros de Atas do G.E.M. Carlos Gomes e do G.E.M. José Bonifácio, AHMJSA (1943-1951)

A distinção dos conhecimentos do programa de Linguagem só foi verificada nas atas de 1943, onde algumas professoras indicavam todos os componentes avaliativos da disciplina. A partir de 1944, padronizou-se o uso apenas de Linguagem.

A partir de 1945, as disciplinas de Estudos Sociais e Estudos Naturais compunham apenas uma única avaliação em todas as atas analisadas. Em 1943 e 1944, a disciplina de Estudos Sociais comumente era dividida nas avaliações entre conhecimentos de História e Geografia, e a disciplina de Estudos Naturais era chamada de Ciências.

As divergências que aparecem entre o *Programa* e os registros que fazem parte da escrituração acadêmica dos grupos escolares nos convidam a refletir sobre a relação entre a prescrição dos documentos oficiais do município e o que era realizado em sala de aula: estes quadros gerais dos exames permitem identificarmos uma diferença entre os saberes que eram ensinados e os saberes que eram avaliados, atribuindo importâncias diferentes entre as disciplinas propostas. Nas palavras de Viñao Frago (2008), é necessário olharmos para o currículo prescrito e realizarmos uma análise comparativa com o currículo real¹⁴¹ – mas não apenas isso, também pensarmos sobre a apropriação dos conteúdos e a própria seleção destes conteúdos por parte das professoras¹⁴².

No caso da Educação Física, apesar de não se constituir como parte do *Programa* de 1943, no de 1950 passava a integrar o *Programa* escolar, assim como os Trabalhos Manuais, sendo que neste período foram adotadas as prerrogativas e orientações sobre as disciplinas diretamente do CPOE (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998). No Relatório da Diretoria da Instrução Pública consta o seguinte sobre a professora de educação física (1951, p. 3):

¹⁴¹ Aqui, replico a indagação de Viñao Frago (2008, p. 190, N.A): “Uma pergunta nada ingênua: qual é o currículo real, o ensinado pelo professor ou o aprendido pelo aluno?”.

¹⁴² Aqui também considero importante trazer a seguinte comparação: nos estudos de Fernandes (2021), são identificadas as seguintes disciplinas avaliadas nos exames dos grupos escolares de Farroupilha que fazem parte de seu estudo: Linguagem, Matemática, Geografia, História, Estudos Naturais ou Ciências, Higiene, Educação Física, Canto ou Música, Civismo, Desenho e Trabalhos Manuais. Em atas de exames finais consultadas, anteriores à 1943, de grupos escolares e de aulas isoladas, as seguintes disciplinas são avaliadas nos exames: Leitura, Gramática, Geometria, História do Brasil, Lição de Coisas, Civismo, Geografia, Aritmética, Catecismo e Ciências; e Português, Aritmética, História Pátria, Geografia, Geometria, Ciências, Cívica e Moral, Ginástica e Trabalhos Manuais (Ata, 1940; Ata, 1940), condizentes com o Programa vigente em 1940.

A professora desta matéria realizou ainda quatro reuniões de orientação e aplicação prática da matéria. O que constitui para nós maior resultado é o fato de os professores e pais encararem com mais compreensão a finalidade da educação física, reinando entre os escolares desusado entusiasmo pela prática de esportes.

A professora de educação física era Beatriz Manfro, diplomada pela Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre, cuja nomeação foi anunciada no *Despertar* de março e abril de 1949. A principal função da professora era instruir as demais docentes do município com os conteúdos da disciplina. Mesmo que não estivesse presente oficialmente no programa de ensino, orientações ligadas à higiene estavam atreladas ao exercício físico, como no trecho do *Despertar* (setembro, 1948, p. 6):

Ultimamente a educação física infantil começou a merecer alguma consideração. [...] A educação física que praticar deverá ser higiênica e tem por finalidade desenvolver as grandes funções: respiratória, circulatória, articular e educar a coordenação nervosa, sem contudo pretender desenvolver sistematicamente os músculos. [...] Assim, aperfeiçoando a respiração, melhorando a circulação, ativando a contração muscular, acelerando os fenômenos nutritivos, atuando sobre o esqueleto e sobre os nervos, a educação física, a par das precauções higiênicas, forma o tipo perfeito de indivíduo capaz de ter descendência normal.

Nos primeiros anos da instalação dos grupos escolares municipais, fala-se na ginástica como este processo de conhecimento corporal, de ordem e disciplina, presente nas festas escolares como apresentações coreografadas. Nas palavras da professora Guilhermina Costa (1991, p. 14), na “Educação Física se dava marchar, porque eles tinham que aprender, na Semana Pátria a gente tinha que desfilar. Se ensinavam exercícios de tronco, braços, pernas e elevação”.

Apesar de compor um documento escolar e ser uma forma de padronização dos conhecimentos elementares, o *Programa* sofria adaptações e ajustes a partir dos sujeitos e das situações que ocorriam no cotidiano escolar. Por meio dos registros das avaliações escolares é possível identificar os conhecimentos que eram priorizados pelas autoridades no processo de escolarização e evidenciados pelas professoras em sala de aula. Como analisa Chervel (1990), as instituições escolares possuem uma dinâmica particular, que não pode ser simplesmente determinada pelos jogos de poder extramuros.

Ao analisar o *Programa* escolar, seria impossível não considerarmos também os dispositivos de avaliações e o sistema de aprovações nos exames, uma vez que eram formas de validação dos saberes infantis que fizeram (e ainda fazem) parte da cultura escolar. Na proposta da Diretoria da Instrução Pública, “as provas para os alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos serão impressas para todos os alunos e fornecidas gratuitamente, o que vem facilitar sobretudo a

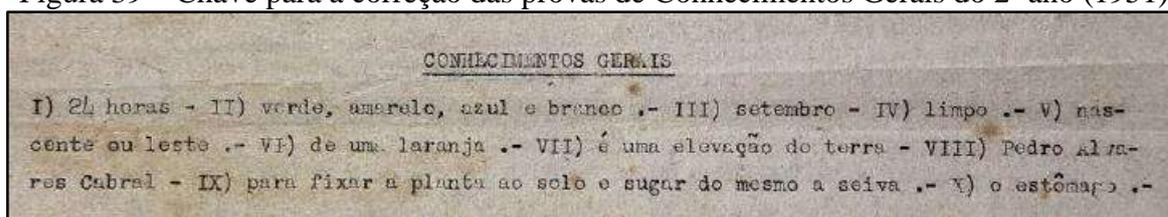
realização dos exames” (Circular, 1951). Para facilitar o processo de avaliação, o órgão orientava:

Para a aplicação das provas devidamente impressas no corrente período letivo, para todas as classes, recomendamos aos professores responsáveis que observem com rigor as seguintes instruções:

- 1) Os envelopes que contêm as provas devem ser abertos somente na hora em que se iniciarão os exames;
- 2) As provas foram coordenadas de modo que dentro do horário escolar cada classe poderá prestar seu exame completo. Em três dias, portanto, todos os alunos submeter-se-ão às provas;
- 3) Confiamos no seu esforço no sentido de que compareçam no dia fixado todos os alunos de cada ano, podendo prestar exame depois somente o que justificar plenamente sua ausência. Ao contrário, o aluno perderá o exame.
- 4) Torna-se desnecessário frisar a maneira com que deve a professora se manter face a realização das provas. Deve-se manter-se imparcial, auxiliando os alunos apenas em ocasiões especialíssimas e que não se relacionem com a explicação da matéria do exame;
- 5) Como sempre, após a correção das provas de acordo com as tabelas anexas, deverá ser organizado o quadro demonstrativo e as notas obtidas pelos alunos deverão ser anotadas no cabeçalho das provas.

Junto da circular, seguiam as chaves para correção das provas de Linguagem, Matemática e Conhecimentos Gerais apenas, diferente do que era preenchido nos quadros demonstrativos das atas dos exames ou do próprio *Programa de Ensino*. Acredito que, pela chave de respostas, os Conhecimentos Gerais eram relativos às disciplinas de Estudos Sociais e Estudos Naturais, que no correspondente ano eram consideradas como uma avaliação única (Figura 39):

Figura 39 – Chave para a correção das provas de Conhecimentos Gerais do 2º ano (1951)



Fonte: Circular nº 207, outubro, AHMJS (1951)

Observa-se que, com o passar dos anos, o registro das notas nas atas de exames foi sendo simplificado, até atender estes três eixos de conhecimentos contemplados pelas avaliações de 1951. O corpo de conteúdo¹⁴³ das disciplinas mantém a proposta do *Programa* de 1943, a partir dos saberes, conhecimentos e habilidades que eram almejados pelo documento.

¹⁴³ Trabalho com o conceito de conteúdo de conhecimentos abordado por Chervel (1990, p. 202), que nos diz que “é esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade. Para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares”.

Para Chervel (1990, p. 200), “a organização interna das disciplinas é, numa certa medida, produto da história, que procedeu aqui pela adição de camadas sucessivas”. Os vestígios nos mostram que o que mudou foi a forma de registrar as avaliações, e não os conteúdos em si.

As atas de exames trazem ainda outras questões para refletirmos: em primeiro lugar, frequentar um grupo escolar era por si só garantia de um ensino mais qualificado? A partir dos exames do ano de 1943, é possível compararmos as notas entre o G.E.M. Carlos Gomes e o G.E.M. José Bonifácio, onde organizo a média simplificada¹⁴⁴ para cada uma das disciplinas presentes no registro de notas (Quadro 17):

Quadro 17 – Comparativo entre as médias das disciplinas do G.E.M. Carlos Gomes e G.E.M. José Bonifácio (1943)

G.E.M	Classe	Total alunos	Aprov.	Linguagem	Matemática	Geografia	História	Ciências
Carlos Gomes	1º ano – A	17	13	67,5	73,2	79,3	92,2	84,1
	1º ano – B	10	10	78,7	84,1	92	96	99
	1º ano – C	6	6	74,6	95,8	98,3	100	100
	2º ano	13	12	74,3*	86,1	81,3	79,7	89,9
	3º ano	3	3	64	78	78,6	86,6	87,3
	4º ano	4	4	65*	77,5	90	77,7	75,7
José Bonifácio	1º ano – A	14	10	35,2	49,7	57,1	55,2	44,7
	1º ano – B	14	9	44,4	74,8	62,3	62,4	55,7
	1º ano – C	8	4	46,1	60,1	46,2	43,7	46
	2º ano	12	11	55,4	55,5	43	52,7	48,5
	3º ano**	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Atas dos exames do G.E.M. Carlos Gomes e do G.E.M. José Bonifácio, AHMJSA (1943). * Aqui foi considerada a média global de português, visto que Linguagem estava dividida entre os componentes de conhecimento. ** Constava uma turma de 3º ano no grupo, conforme boletim mensal, 4 alunos, mas não há o registro da avaliação nas atas de exames.

Os exames escolares partem de uma proposta de racionalidade técnica que procurava medir o indivíduo ao mesmo tempo em que o compara com o conjunto de outros indivíduos. Atenho-me ao fato que estes dispositivos de avaliação buscavam a padronização, estabelecendo semelhanças e divergências, aferindo ou excluindo os sujeitos tendo como critério aquilo possível de medir a partir da apropriação dos saberes. Tendo dito isto, ao organizar a média das notas por disciplina, meu objetivo foi identificar possíveis pontos de divergência entre os grupos escolares, considerando que os dispositivos avaliativos são, por si só, dispositivos de poder.

Ao procurar parametrizar estas informações, atendo-me aos vestígios que possibilitam problematizar as possíveis diferenças e dificuldades destas instituições escolares. O primeiro detalhe que gostaria de apontar é que as notas do G.E.M. José Bonifácio apresentam um índice consideravelmente menor que os do G.E.M. Carlos Gomes, indicando a variabilidade do ensino

¹⁴⁴ Esta média aritmética foi feita a partir da soma das notas individuais e sua divisão pela quantidade de alunos que realizou os exames: $M = (X_1 + X_2 + \dots + X_n) / n$

e do aproveitamento escolar entre os indivíduos das instituições escolares, tendo em vista que as avaliações eram padronizadas pela Inspeção de Ensino.

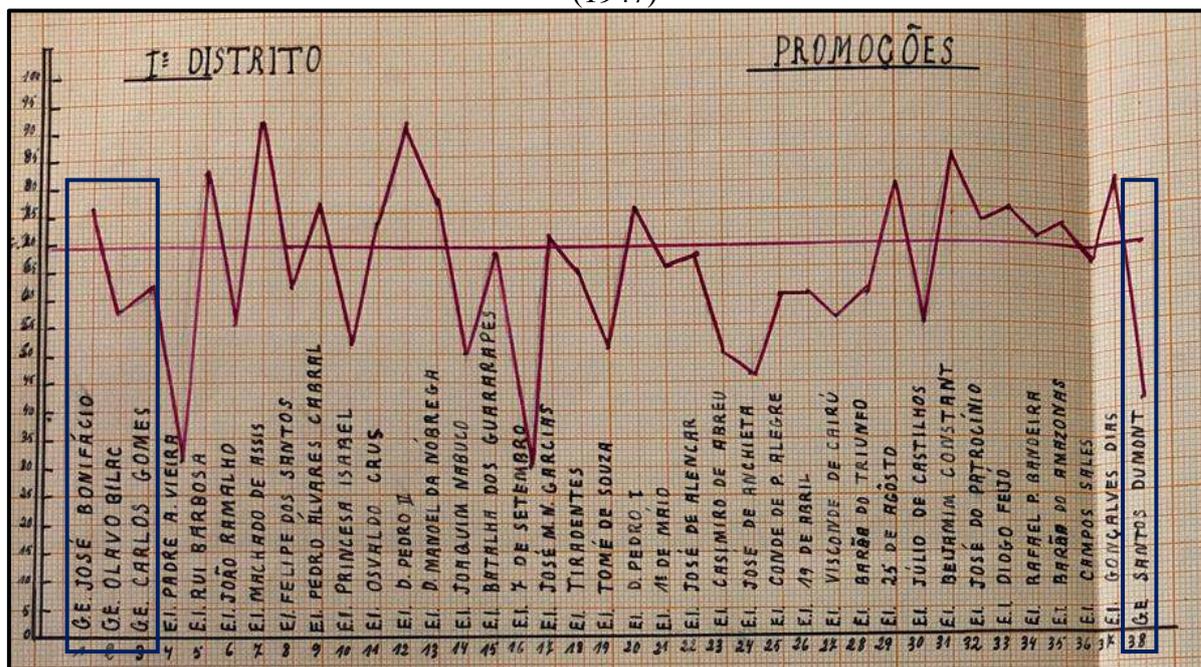
Há variações de notas em todas as disciplinas, porém, o programa de Linguagem é o que apresenta o menor índice na avaliação dos dois grupos, reforçando que a língua portuguesa era um aspecto de dificuldade entre os sujeitos, dado seu contexto. Por meio das chaves de correção das avaliações, é possível identificar que o exame de Linguagem era composto por uma atividade de ditado, cópia de uma frase ou de um pequeno texto, questões de interpretação, de separação silábica e composição de frases, sendo que os exercícios aumentavam a dificuldade conforme a seriação da criança.

As provas objetivas direcionadas pela Inspeção do Ensino procuravam padronizar as avaliações escolares pensando também na possibilidade de qualificação do ensino. Para a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986), as provas foram um novo processo no cotidiano escolar, que precisou ser apropriado pelas professoras, mas que trouxe benefícios para a atividade docente. Segundo Peres (2000), defendiam-se as provas objetivas como formas de se fazer cumprir o currículo escolar e de mensurar o nível do ensino e da eficiência das professoras.

Ao olharmos para as aprovações no contexto do município, temos como balizador as chamadas “promoções¹⁴⁵”, que eram utilizadas não apenas como forma de validação dos alunos pelas instituições de ensino, mas também pela Inspeção de Ensino. Nos Relatórios de Movimento Escolar, os grupos escolares eram analisados comparativamente com as escolas isoladas, sendo possível visualizar as médias de promoção no ano de cada uma destas instituições. Na Figura 40, apresento o gráfico criado pela Inspeção do Ensino em 1947 com “a síntese do que foi a Campanha de Alfabetização na zona rural da comuna” (Movimento escolar, 1947). Destaquei em azul os grupos escolares do 1º distrito, os únicos ainda em funcionamento no ano desta análise:

¹⁴⁵ A “promoção” dos alunos era o avanço para outro nível de adiantamento.

Figura 40 – Gráfico das promoções nas instituições de ensino da zona rural de Caxias do Sul (1947)



Fonte: Relatório do Movimento Escolar, AHMJS (1947)

Olhando para o gráfico apresentado, não é possível afirmar que estudar em um grupo escolar fosse garantia de melhores condições de ensino. Por mais que houvesse uma distinção social na instalação desta modalidade de instituição escolar, isto não impactava diretamente no índice de aprovação das crianças submetidas aos exames finais.

Nas reuniões de orientações entre a Inspeção de Ensino (ou a Direção da Instrução Pública, a partir de 1950) e o professorado municipal, era comum que se abordasse o resultado dos exames finais, focando nas deficiências verificadas a partir das correções das provas e organizando um plano de ação para que as professoras pudessem primeiramente compreender os principais pontos negativos do ensino, e aplicar possíveis melhorias, que eram encaminhadas durante o período letivo por meio das circulares (Relatório, 1947).

As raízes para as reprovações tinham motivos diversos, que incluíam desde as dificuldades com aprendizagem, falta de condições adequadas e o pouco tempo para estudar. Porém, em muitos momentos, é possível identificar que a responsabilidade pela aprovação dos alunos recaía sobre as professoras, como reflexo dos baixos índices de aprovação nas provas de suficiência e até mesmo pela falta de domínio no Programa de Ensino. No Relatório da Diretoria da Instrução Pública, justifica-se o aumento das inspeções escolares para verificar a situação de trabalho das professoras: “Para o ano em curso foi adotado o sistema de constar no termo de inspeção todas as falhas encontradas, afim de que o professor tome mais responsabilidade e não alegue, como geralmente acontecia, seu desconhecimento” (Relatório, 1951, p. 4).

Neste mesmo Relatório, é justificada a criação do curso de formação das professoras municipais como uma maneira de suprir as carências analisadas por meio das estatísticas de aprovação dos alunos, sendo que o documento atestava (Relatório, 1951, p. 6):

Reconhecendo, entretanto, a importância e a necessidade de bem prover as escolas do interior, dotando-as de professores com um mínimo de preparo técnico indispensável à árdua missão de educar, já que não basta transmitir aos educandos as noções básicas da linguagem e da matemática, dos fatos mais importantes da nossa história, dos fatores geográficos que influem na vida do homem, do modo por que germina a semente e se transforma em planta, flor e fruto; essas noções são necessárias, mas insuficientes: é preciso oferecer a cada educando, de acordo com suas peculiaridades, aquilo que mais lhe convém, porque educar é formar e formar é favorecer o desenvolvimento de todas as suas qualidades latentes, de modo a permitir-lhe realizar uma personalidade integral, harmônica e ajustada, propusemos aos poderes constituídos a criação do Curso de Formação de Professores Municipais, com a duração de dois anos.

Selecionadas as candidatas através de uma prova de habilitação, receberiam no 1º ano preparo especial em Linguagem, Matemática, Estudos Naturais e Sociais, Desenho, Artes Aplicadas e Práticas Educativas referentes às atividades econômicas da região; Música e Educação Física; no 2º ano, Metodologia de todas as matérias antes referidas e noções de Agricultura, Economia Doméstica e Puericultura.

Nesse sentido, o resultado das avaliações dos alunos era uma forma de medir também o desempenho das professoras, em que se considerava a falta de conhecimento docente como um dos principais motivos da defasagem no ensino. Destaco neste relatório o fato de o Curso de Formação preparar as professoras para os conteúdos do *Programa de Ensino* que havia sido sancionado por Decreto ainda em 1943, apontando a ineficiência do documento em face da realidade das escolas municipais. O conteúdo escolar não pode ser medido apenas pela formalização de seu currículo; as formas de proceder, a materialidade e as atividades experienciadas são maneiras de validar o conhecimento da escola (Rockwell, 1997).

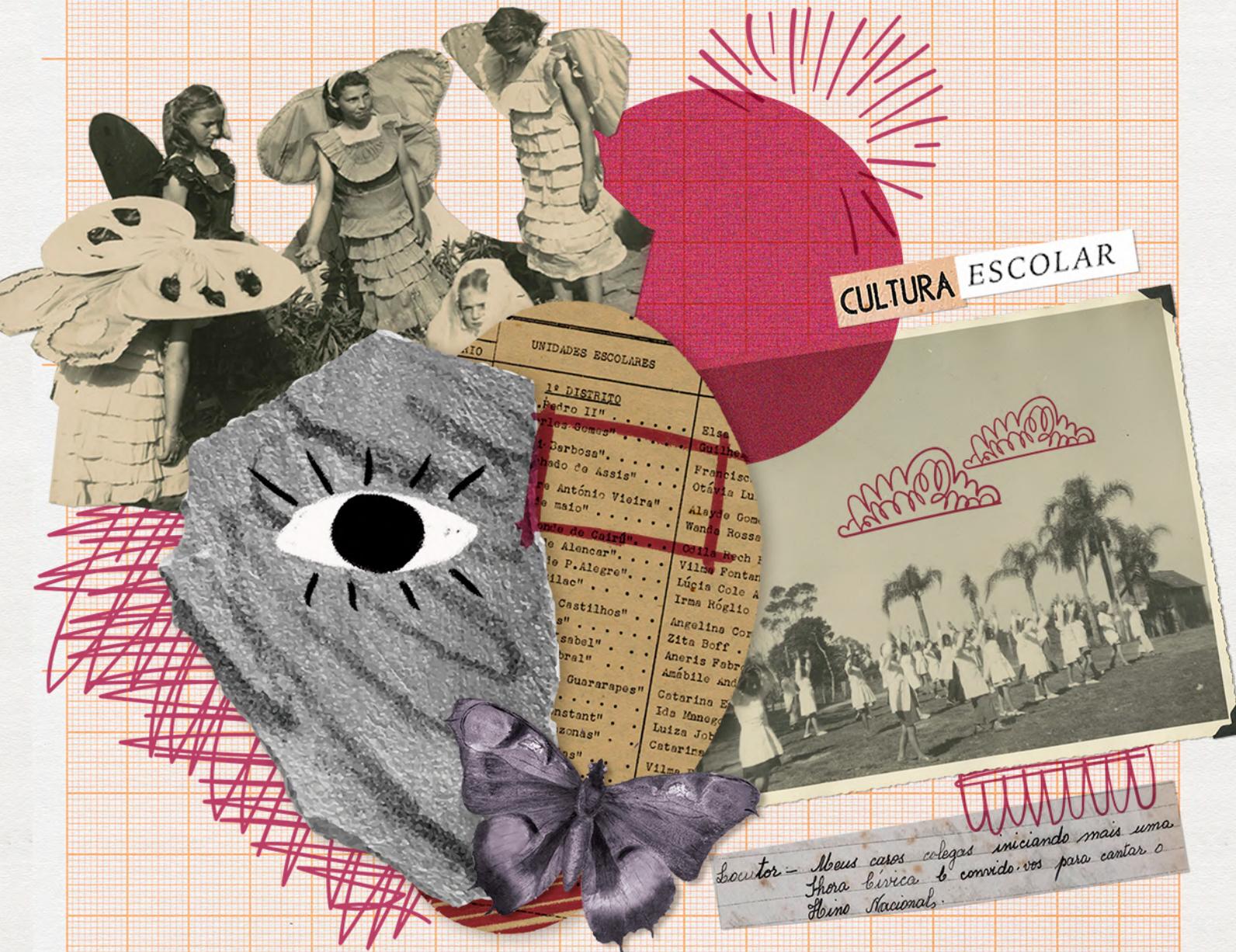
A pertinência de olhar para o *Programa* escolar e as atas de exames finais reside na possibilidade de compreender o contexto destes grupos escolares, estabelecendo relações entre os processos de formulação das disciplinas e a sua viabilidade prática nas instituições de ensino. Ao que tudo indica, o sucesso no processo de ensino-aprendizagem nesse período enfrentou muitos problemas que envolviam o contexto dos alunos e das professoras, sendo que o *Programa* funcionou muito mais como diretriz para os saberes escolares do que normas do procedimento. Nas palavras de Chervel (1990, p. 177), “disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”.

Para além dos conhecimentos escolares, valores como o patriotismo, o civismo, a moral e a religião foram presentes na escola do período e versavam como formas de prescrição de condutas em diferentes disciplinas escolares. A religião também estava muito ligada ao sentido da comemoração: nos rituais que se estabeleciam para inauguração de novos

estabelecimentos de ensino e nas festas de encerramento de ano letivo, as orações se faziam presentes, porque a religião “era parte da vida das professoras e, muitas vezes, das comunidades onde a escola estava inserida” (Peres, 2000, p. 310). Houve uma preocupação em fazer com que a significação dos conhecimentos se relacionasse com a vida cotidiana dos sujeitos.

O Programa de Ensino e o Regimento foram dispositivos políticos que forneciam aos sujeitos uma série de orientações de condutas e de controles, assim como componentes de disciplinarização e docilidade. Esses processos de normatização, importantes para assegurar um padrão ao ensino, dependiam dos sujeitos que faziam parte de todo o processo de escolarização, podendo sofrer interpretações e adaptações. Portanto, não podemos olhar para as normas escolares sem considerarmos os sujeitos, alunos e professoras, que instrumentalizavam as prescrições, materializando os currículos em práticas cotidianas a partir de sua leitura própria da realidade escolar.

5. CULTURAS ESCOLARES EM DESTAQUE: PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E MATERIALIDADES



5. CULTURAS ESCOLARES EM DESTAQUE: PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E MATERIALIDADES

A história cultural da educação desembocou – como uma das vias ou derivas das diversas aproximações da escola, ensaiadas ao longo das últimas décadas – na atenção aos objetos, às imagens, aos textos e às vozes, que são expoentes da realidade da vida cotidiana das instituições. Esses testemunhos das coisas compõem, precisamente, o patrimônio material e imaterial que o passado da escola nos legou. (Escolano Benito, 2017, p. 26)

A compreensão das instituições de ensino a partir da abordagem da História Cultural concentra-se para além dos aspectos institucionais e estruturais das escolas, permitindo que nosso olhar recaia sobre os espaços, o tempo compartilhado, as práticas cotidianas e os artefatos que fizeram parte da produção de determinada cultura escolar.

Para Magalhães (2022), as instituições de ensino nos permitem analisar a educação como uma construção histórica e a escolarização a partir de um processo multidimensional, incluindo a cultura escolar, a institucionalização das culturas e dos saberes e a representação social e individual sob a perspectiva dos modelos escolares.

Nesse sentido, a cultura produzida nas escolas se faz dinâmica, moldada a partir da confluência de diversos fatores, legitimando o poder instituinte e repercutindo no âmbito sociocultural: “representativa, significativa e transformativa, a instituição educativa tem vida própria” (Magalhães, 2022, p. 199).

Neste capítulo, detenho-me nos aspectos da cultura escolar a partir da análise das fotografias, dos objetos e dos textos presentes nas fontes mobilizadas, identificando práticas, representações e as materialidades que fizeram parte do cotidiano dos grupos escolares municipais. No interior destas instituições de ensino, diversas foram as práticas escolares produzidas pelos sujeitos. Para Escolano Benito (2017, p. 168), “as práticas não são ações neutras, mas criações socioculturais dotadas de significado e de discurso”. São os fazeres ordinários da escola (Chartier, 2000).

Nesse sentido, complemento o que diz Magalhães de que a escola tem vida própria, incluindo que cada uma destas escolas é singular, pois é no compartilhar dos saberes dentro dos muros das instituições escolares que os diferentes sujeitos partícipes do processo interagem e influenciam aquilo que é produzido. Essas práticas podem ser compreendidas como as diversas maneiras de agir em conjunto, refletindo os eventos cotidianos, os rituais e os hábitos que surgem a partir desta ação (Certeau, 2014).

Portanto, ao olharmos atentamente para cada instituição escolar, podemos identificar as formas como as diretrizes estabelecidas (tanto pelas autoridades, como pelos documentos)

foram adaptadas e apropriadas pelos sujeitos que vivenciaram os tempos e espaços escolares. E, mesmo com diversas particularidades, ainda é possível identificar uma relação do coletivo compartilhado entre estes grupos, visto que possuem aquilo que Escolano Benito (2017, p. 41) chama de “historicidade compartilhada”.

Deste compartilhamento, observo as comemorações da Semana da Pátria e a Hora Cívica como dispositivos que fomentaram o patriotismo, o civismo e o nacionalismo dentro de sala de aula e refletiram nas comunidades; a maneira como a ginástica, os jogos e as dramatizações foram utilizados como elementos pedagógicos para uma educação do corpo e da mente; na inserção das instituições auxiliares da escola na conformação de certos valores e condutas; e de como a materialidade destes grupos escolares produziu uma determinada cultura material escolar.

5.1 PATRIOTISMO, CIVISMO E NACIONALISMO: COMEMORAÇÕES DA SEMANA DA PÁTRIA E A HORA CÍVICA

No atual entrecchoque das mais variadas ideologias políticas e sociais, o Brasil, mais do que nunca, necessita que a Escola infunda nos futuros cidadãos um amor profundo ao seu solo, e lhes inspire respeito pelas tradições do país; que a honra dessa Nação lhes fortaleça o sentimento cívico e, em seu conjunto social, vejam a razão de ser de sua grandeza.

(Boletim do CPOE, 1947, p. 77)

Na retórica escolar do período, talvez o traço mais marcante tenha sido a relação do culto à Pátria com os ritos, tempos e práticas de ensino. Como espaços subjugados ao discurso de edificação da nação, as escolas se tornaram parte importante na consolidação dos diferentes ideais políticos que eram propostos. Olhando para as fontes mobilizadas, por mais que esta percepção de nacionalismo fosse costurada no cotidiano escolar, destaco nesta seção dois aspectos que considero os mais relevantes: as comemorações da Semana da Pátria e a Hora Cívica.

No trecho que selecionei para iniciar essa escrita, o Brasil já não se encontrava mais sob o regime do Estado Novo, porém, muitas propostas fixadas no período permaneciam, com ênfase para os desfiles e festas escolares (Werle, 2011). Para Escolano Benito (2021, p. 109):

Nos contextos democráticos, as emoções e os sentimentos foram transmitidos por intermédio de linguagens persuasivas e não imperativas, mas nesses casos também as práticas escolares estão associadas a discursos afetivos que convocam à adesão e à participação dos sujeitos, futuros cidadãos que deverão assumir como próprios os valores e as atitudes afetivas da convivência em liberdade.

Se inicialmente as festas escolares tinham a proposta de disseminar um modelo de ensino moderno, com o fortalecimento dos regimes ditatoriais, foram cooptadas em prol dos ideais políticos (Cândido, 2007). Na proposta de atividades comemorativas para o município, o Inspetor Escolar Firmino Bonnett instruía as professoras a considerar no calendário escolar as seguintes datas de feriados nacionais: 1º de janeiro – fraternidade universal; 19 de abril – aniversário de Getúlio Vargas; 21 de abril – Tiradentes; 1º de maio – Dia do Trabalho; 25 de agosto – aniversário de Duque de Caxias; 7 de setembro – Independência do Brasil; 2 de novembro – Comemoração dos mortos; 10 de novembro – advento do Estado Novo; 15 de novembro – advento da República e 25 de dezembro – Natal (Circular, 1940; Circular, 1942).

Em 1943, portanto, os feriados nacionais e as festas escolares inseriam comemorações que reforçavam no imaginário dos sujeitos representações positivas sobre o Estado Novo e Getúlio Vargas. Estas comemorações, que incluíam as da Semana da Pátria, adquiriam junto às populações rurais o sentido de manifestação de devoção à nação e do cumprimento dos deveres cotidianos de cidadãos brasileiros. A Semana da Pátria envolvia toda a comunidade, alunos, famílias e professores, incluindo as diferentes esferas de ensino de Caxias do Sul, constituindo-se como parte da cultura escolar do município (Vanz; Dewes; Souza, 2021).

No início da década de 1940, o discurso que se instaurava por meio das circulares era voltado às manifestações de culto cívico que deveriam iniciar nas escolas, da nacionalização do ensino, do reconhecimento dos símbolos pátrios e do reforço do sentimento de pertencimento. Aponto este trecho da Circular de 7 de maio de 1941 para exemplificar estas questões (Circular, 1941, p. 5):

Como expressão do culto à Pátria, em todas as salas de aula deverá figurar, além do quadro da Bandeira Brasileira, o verso do poeta nacionalista AMA COM FÉ E ORGULHO A TERRA EM QUE NASCESTE¹⁴⁶. Os cartazes com esse dístico devem ser procurados na Inspeção Escolar”.

Nesse sentido, a própria materialidade das salas de aula servia como um reforço patriótico, sendo que além dos cartazes e do quadro com a bandeira nacional, também era comum a presença de quadro com a figura de Getúlio Vargas, dos patronos das escolas, além da própria bibliografia dos patronos dos grupos escolares, a partir de 1943. Com o decorrer dos anos, o discurso nacionalista presente nas circulares se manteve de uma maneira mais branda, mesmo que presente. Nas circulares analisadas, foi possível identificar que as orientações às professoras

¹⁴⁶ A circular se refere ao poema “A Pátria”, de Olavo Bilac, presente no livro “Poesias Infantis” publicado em 1901, onde é possível observar a idealização da pátria, valorização da natureza e também o sentimento de grandiosidade ligado ao Brasil. O livro conta com um apanhado de 38 poemas que, nas palavras do próprio autor, visavam contribuir para a educação moral das crianças (Vanz, 2023b).

sobre o cuidado com o idioma e o culto cívico foram mais imperativos nos anos de 1940, 1941 e 1942¹⁴⁷, sendo transformados em orientações pontuais nos anos seguintes. Considero que com o passar dos anos estas orientações já faziam parte das práticas, do discurso pedagógico e do cotidiano de docentes e de alunos, sendo possível diminuir a intensidade com que eram cobradas por parte da Inspeção do Ensino.

O discurso nacionalista se intensificava a partir da segunda metade do ano letivo, em função das preparações para a Semana da Pátria. Na circular de 10 de agosto de 1943, o objetivo das comemorações é explicitado no plano de trabalhos encaminhado pela Inspeção de Ensino (Circular, agosto, 1941, grifo meu):

Nenhuma época mais propícia a um trabalho de *revigoração das virtudes cívicas dos escolares* do que os dias de inteira mobilização patriótica que aproximam da data magna da Pátria, por isso que a criança será levada a compreender como patriotismo não apenas a exteriorização da ternura que a evocação da Pátria desperta, mas ainda a ativa cooperação para o bem comum; aprenderá a ver como serviço prestado a Pátria, tanto o sacrifício máximo das horas excepcionais, como o devotamento de cada hora, ao alcance de todos, através do cumprimento integral dos deveres quotidianos, em qualquer época e situação da vida.

Os desfiles da Semana da Pátria se tornaram ritos importantes no entrecruzamento da cultura política e da cultura empírica das instituições de ensino. Era o período em que as orientações do CPOE eram repassadas diretamente às professoras e se materializavam nas escolas do município por meio da programação específica para a semana e dos desfiles que envolviam toda a comunidade. Eram nesses momentos em que se mantinha um maior fluxo dos registros dos grupos escolares e escolas do período, e, no conjunto de elementos simbólicos que se faziam presentes no ambiente escolar, esses momentos significavam também jogos de poder. A participação dos grupos escolares nestas comemorações era uma representação da importância dada à instituição *escola*, e fazer-se presente era uma forma de distinção entre as demais instituições do município.

Acontecendo nas sedes dos distritos, os desfiles da Semana da Pátria mobilizavam toda a população, compreendendo uma série de atividades que envolviam os sujeitos e perpetravam a proposta de uma campanha em prol dos deveres cívicos de todo bom brasileiro. Uma prática comum neste período era a divulgação das atividades nos jornais, convidando a comunidade a integrar os eventos comemorativos. Os jornais, então, funcionavam como espaços formais para

¹⁴⁷ Nestas circulares as orientações eram mais diretas, procurando instituir práticas nas escolas municipais, focando muito na materialidade da escola, nos tempos e ritos e na nacionalização do idioma. Na circular de 1941, por exemplo, é explicitamente focado no uso do idioma nacional, e na responsabilidade das professoras em reforçá-lo dentro de sala de aula (Circular, 1941).

informar e mobilizar a comunidade acerca das festividades da Semana da Pátria. No jornal *Diário do Nordeste* (agosto, 1951, p. 1), é anunciado:

Na próxima terça-feira, 7 de agosto, reunir-se-ão em Comissão as autoridades municipais, para estabelecer um detalhado programa dos festejos a serem levados a efeito no decorrer da “Semana da Pátria” deste ano. Como dos outros sempre tem sido, há de entrar em estudos o sorteio dos dias que tocarão a cada educandário para o hasteamento do pavilhão nacional pela manhã, e o arreamento do mesmo à tarde. Tratar-se-á, por igual, da participação conjunta de todos os estudantes de Caxias, que apresentarão, certamente, outra vez, o belo espetáculo duma grande parada, do escol da juventude caxiense.

Sendo o ápice das comemorações, os desfiles ocorriam no centro de todos os distritos, dando ênfase às comemorações que ocorriam na praça Rui Barbosa¹⁴⁸, em frente à Catedral Diocesana, cuidadosamente organizado pela Prefeitura e executado com reverência e rigor pelas diferentes instâncias da sociedade. Na Programação de 1951, houve o envolvimento dos militares, da população em geral, das unidades de ensino, das equipes esportivas e figuras religiosas. O convite solicita que “Para maior brilhantismo das festividades programadas para esta semana de culto à Pátria, a Comissão dos Festejos pede a indispensável colaboração e presença de todos os caxienses” (*Diário do Nordeste*, agosto, 1951, p. 1).

No que tange à parte do desfile que envolvia as instituições escolares, a Inspeção do Ensino, e posteriormente a Diretoria da Instrução Pública, tinha um grande envolvimento na sua organização e estruturação, realizando reuniões, informando por meio das circulares e reforçando a data no jornal *Despertar*: “Como é de acontecer anualmente, a semana da Pátria será também este ano condignamente comemorada nas escolas municipais. Para tal fim, está sendo coordenado na Diretoria da Instrução um plano de atividades escolares, que será remetido a todas as professoras” (*Despertar*, setembro, 1951, p. 15).

Nas reuniões e encontros das professoras, mobilizava-se todo o quadro de docentes para a discussão das atividades do mês de setembro. Na reunião de 1943, objetivou-se orientar quanto aos métodos de ensino e apresentar o programa da Semana da Pátria do presente ano. Os grupos escolares municipais se fizeram representados, sendo que a professora do G.E.M. Olavo Bilac, Norma Corso, “dirigiu vibrante saudação ao edil, em nome do magistério municipal” (*A Época*, agosto, 1943, p. 1).

¹⁴⁸ A praça Rui Barbosa é a praça central da cidade. Anteriormente chamada de praça Dante Alighieri, teve seu nome alterado para Rui Barbosa em 1942, em função dos diversos embates que envolveram o período de nacionalização na cidade. Em 1990, a praça voltava a se chamar Dante Alighieri (AHMJA).

Participar destas comemorações era uma forma de valorização dos grupos escolares municipais, que ganhavam destaque junto aos grupos escolares estaduais de Caxias do Sul¹⁴⁹. O uso dos uniformes por alunos e professoras era uma obrigatoriedade destas comemorações, sendo interessante observar que havia distinção nos trajes utilizados para o desfile daqueles utilizados no dia a dia das escolas, destacando o cuidado com o corpo, com o asseio, a higiene e a disciplina. A Fotografia 27 mostra o desfile de 1948, cujas instituições municipais se organizaram na área central de Caxias do Sul, sendo assistidas pela comunidade, com destaque para G.E.M. Carlos Gomes:

Fotografia 27 – G.E.M. Carlos Gomes na Semana da Pátria (1948)



Fonte: Álbum de 1948-1951, AHMJSA (1948)

A presente fotografia retrata os alunos em marcha, com uma aluna empunhando o Pavilhão Nacional à frente das demais crianças. As meninas que seguem na fileira da frente destacam-se dos demais pelo uso da boina branca, de luvas também brancas e da faixa sobre o peito. À frente, são presididas pela professora Guilhermina Poloni Costa, diretora do G.E.M. Carlos Gomes.

¹⁴⁹ No texto “Uma instituição cívica: representações do nacionalismo nos grupos escolares estaduais de Caxias do Sul/RS (1930-1950)”, Vanz, Dewes e Souza (2021) trazem um panorama geral destas comemorações sob a perspectiva dos grupos do estado.

Ao fazer parte dos desfiles, os grupos escolares demonstravam a sua participação no processo de nacionalização dos sujeitos, funcionando como uma vitrine para todas as demais instituições de ensino. Os desfiles se constituíram como ritos escolares que regulavam a dinâmica entre o externo e o interno nas instituições de ensino, caracterizando-se por meio de ações que visavam promover os valores patrióticos e morais dos cidadãos em demonstrações públicas: não bastava realizar uma extensa programação em prol da Pátria, era importante que houvesse a integração entre as atividades escolares e a comunidade.

Como recomendações para as comemorações de 1944, a orientadora do ensino Ester Troian Benvenuti dirigiu-se às professoras por meio de circulares no mês de agosto, enfatizando: “no sentido de que as próximas comemorações se revistam de um mais proveitoso cunho na obra de nacionalização em que estamos todos empenhados e digam do alto grau de civismo da população de Caxias” (Circular, agosto, 1944).

Pompas e festas magníficas: esta era a imagem que se passava ao comunicar sobre as comemorações da Semana da Pátria, sendo que às professoras ficava a incumbência de preparar os alunos para que tudo ocorresse conforme o planejado. Ensaiava-se a marcha, o Hino e outras canções patrióticas; organizavam-se faixas com dizeres nacionalistas e convencionava-se a participação dos alunos também em discursos. Em 1948, a aluna Iradi Santini, do G.E.M. Carlos Gomes, foi escolhida para falar em nome de todas as escolas municipais perante a comunidade (Fotografia 28):

Fotografia 28 – Aluna Iradi Santini, do G.E.M. Carlos Gomes, nas comemorações da Semana da Pátria (1948)



Fonte: Álbum de 1943-1948, AHMJSA (1948)

Na Ata da Semana da Pátria do G.E.M. Carlos Gomes, é possível identificar a presença da aluna Iradi em outras atividades desenvolvidas dentro do grupo, sendo ela, inclusive, a responsável pelo hasteamento do Pavilhão Nacional em um dos dias comemorativos. Na programação de 02 de setembro, sua participação se deu por meio de uma leitura: “Falará neste dia as alunas Iradi e Iraci” (Ata, 1948).

A participação da aluna na fala durante o desfile era uma forma de reconhecer a importância dos grupos escolares municipais e uma distinção para o G.E.M. Carlos Gomes e suas professoras, auxiliando na compreensão da representatividade alcançada pelo grupo nestas comemorações. Nas palavras de Peres (2000, p. 377), “a visibilidade da escola era fundamental também para as professoras. Algumas situações de festas e comemorações eram a possibilidade de as professoras tornarem público o seu trabalho”.

Nos demais distritos, as comemorações mobilizavam a comunidade, mas eram mais modestas. Os elementos do desfile faziam parte da cultura material e simbólica das escolas, sendo que o Pavilhão Nacional, o uso do uniforme, da faixa para os alunos de destaque se repetem nos registros fotográficos do período. O ritual dos desfiles funcionou para a harmonização dos aspectos dos ideais pedagógicos e políticos das décadas de 1940 e 1950, vinculados tanto à modernização pedagógica quanto ao nacionalismo do Estado Novo.

Na proposta de Escolano Benito (2021), os ritos são responsáveis por submeter os sujeitos a códigos socialmente assumidos e gerenciados, formatando-os emocionalmente a partir da coesão social. Nesse sentido, os desfiles da Semana da Pátria eram momentos pensados, organizados e efetuados sob a proposta de fortalecer a identidade brasileira, ganhando contornos mais enfáticos no contexto dos grupos escolares municipais, ou seja, no ambiente rural.

E aqui reside um outro elemento que considero importante para esta reflexão: ao mesmo tempo que os grupos eram escolas da ruralidade, os desfiles se destacavam por acontecer nas áreas urbanas dos distritos, geralmente no ponto mais central da localidade, impondo a urbanidade como um dos componentes destas festividades. Neste jogo de relações entre o contexto escolar e o contexto da cidade, os grupos escolares municipais se encontravam em uma posição de estranhamento, visto que eram instituições que se diferenciavam das escolas isoladas por definição, mas se mantinham afastadas do urbano.

Os desfiles eram momentos específicos do calendário escolar, usado como estratégia para a introdução e manutenção de diferentes relações sociais, envolvendo espaços distintos e uma proposta pautada pela urbanidade. Na Fotografia 29, podemos observar o registro do desfile do G.E.M. General Osório, do distrito de São Marcos:

Fotografia 29 – Desfile do G.E.M. General Osório (1943)



Fonte: Álbum 1943-1948, AHMJSJA (1943)

Ao lado dos alunos, podemos ver o professor Osvaldo Velho; empunhando o Pavilhão Nacional, está uma aluna, em formação com outros 4 alunos que se destacam do conjunto central de crianças. Todas estão uniformizadas: meninas de camisa e saia e meninos de camisa e bermuda. Ao fundo, vê-se a configuração mais simples da rua do centro do 2º distrito. Este momento era, sem dúvida, uma oportunidade para as crianças do meio rural terem uma experiência diversa a do seu cotidiano, experienciando lugares e espaços diferentes daqueles do escolar.

Ao recordar-se dos desfiles no 2º distrito, a professora Dorotéia Rizzon Corte compartilha (1986, p. 85):

Ah, os desfiles era o seguinte: principalmente o dia 07 de Setembro, então o subprefeito convidava as professoras, aquelas que queriam preparar as crianças com uma poesia, sobre a data da Independência, ou o Dia do Soldado, ou o Dia da Proclamação da República. Então, a gente ia até a Vila com as crianças para desfilar. [...] Só que no desfile, quando a gente começou com o uniforme, então eles achavam que uma escola era mais luxenta, porque tinha uniforme. Mas, depois, então, eles achavam bonito, e todo mundo para o dia do desfile estava de uniforme, que era mais bonito. E eu como tinha o Clube Agrícola, então eu desfilava com as crianças, com utensílios, a enxada, a pá, o gadanho e tudo o que comia na época, por exemplo, batata, setembro tinha vagem [...], abóbora bem doce, abóbora de fazer tortéis, aquelas abobrinhas pequeninhas, então enchiam um carrinho.

Além dos símbolos pátrios, também se incluíam elementos do cotidiano das escolas, desenvolvendo nas crianças, além do sentimento de unidade nacional objetivado nos programas da Semana da Pátria, o respeito pelos recursos locais dos grupos escolares. Incluir os objetos do Clube Agrícola performava como uma sentença de pertença diante da comunidade.

Destaco nas memórias da professora Dorotéia também a constituição do uso do uniforme nos desfiles daquela localidade, narrativa que possibilita a compreensão de um contexto de precariedade e da constituição de determinadas práticas que, ao contrário do que muitas vezes nos parece ao olhar para as fontes fotográficas, foram sendo instauradas com o passar dos anos nas instituições escolares a partir de entraves e certas dificuldades.

Os desfiles complementavam as atividades internas das escolas municipais, que aconteciam de 01 a 07 de setembro. Segundo as orientações da Inspeção do Ensino, no dia 7 de setembro, todas as escolas deveriam se liberar das aulas para que pudessem participar dos desfiles. Nas lembranças da professora Guilhermina Costa (1991, p. 13):

Nós cantávamos o Hino à Independência na semana da Pátria, se comemorava a Semana da Pátria, fazia o desfile na praça [Dante Alighieri], com toda a turma de alunos. Visitávamos o quartel, recebíamos o convite para ir com os alunos receber a cerimônia de hasteamento da bandeira no quartel com os alunos. Eu ia com a turma de alunos para o quartel, com eles de branco, bonitinhos, tênis branco, todos eles se arrumavam bonitinhos e iam pra lá.

Eram momentos que extrapolavam a sala de aula e proporcionavam aos alunos vivências de outros espaços que não o escolar. Ao buscar integrar os sujeitos em contextos mais amplos, a partir da perspectiva de um ritual de alto valor simbólico, a instituição escolar possibilitava apresentar uma realidade capaz de despertar emoções visando conformar representações desejáveis.

Nas atividades de sala de aula, a visão patriótica, nacionalista e de cunho cívico era fomentada por meio dos Programas da Semana da Pátria, que apresentavam uma diversidade de tarefas que poderiam ser desenvolvidas pelas professoras junto aos seus alunos. Na Circular, de agosto de 1946, a Inspeção do Ensino adaptou o plano de comemorações da Semana da Pátria do CPOE, enviado à Prefeitura por meio de um comunicado: “Confio que, com vosso devotamento e colaboração patriótica, o presente plano de estudos mereça de vossa parte integral execução e preencha, assim, as finalidades visadas” (Circular, 1946).

O plano de atividades incluía os objetivos, motivação, finalidade, as diretrizes para o trabalho e as atividades a serem desenvolvidas com os alunos (Anexo 4). Além disso, também apresentava o programa para as comemorações da Semana da Pátria, composto de (Circular, agosto, 1946, grifo meu):

Dia 2 de setembro – inauguração solene das comemorações com a presença da professora e alunos. Do programa para esta inauguração deverão constar, a par de outras atividades, o hasteamento da bandeira, o canto do Hino Nacional e o desfile de todos os alunos em saudação ao Pavilhão Brasileiro. Após a instalação solene, as crianças se recolherão às classes, onde os trabalhos deverão continuar, tanto quanto possível, no seu ritmo normal.

Dia 4 de setembro – Concurso de trabalhos escolares sobre a “Semana da Pátria”. O concurso poderá constar de: a) desenhos, cartazes e frases. As bases para esses concursos deverão ser estabelecidas pelas professoras, *de acordo com as possibilidades do meio*.

Dia 7 de setembro – Solene encerramento com hora cívica para apresentação dos resultados de classe.

Apreciação dos Resultados: As professoras regentes devem remeter à Inspeção de Ensino um relatório esquemático (resumo) dos trabalhos realizados, até 30 de setembro.

A proposta de programação que era dirigida às escolas municipais sofria ajustes conforme a realidade de cada instituição escolar, e isso era aceito e previsto pela Inspeção de Ensino, conforme grifado no trecho anterior. Considero importante observar também que toda a proposta de atividades já era uma adaptação do plano de estudos encaminhado pelo CPOE, implicando a falta de possibilidade de manter um conjunto de atividades tão completo e complexo¹⁵⁰ para as escolas do município. Observando os Livros de Atas do G.E.M. Carlos Gomes, foi possível organizar no Quadro 18 as atividades organizadas na Semana da Pátria, contando os anos de 1945 e 1948¹⁵¹:

Quadro 18 – Programação da Semana da Pátria do G.E.M. Carlos Gomes (1945-1948)

(continua)

1945
<p>Dia 01 de Setembro 10h – Abertura da Semana da Pátria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasteamento da bandeira por aluno com canto do Hino Nacional; • Oração à Bandeira; • Juramento infantil da Bandeira; • Fala da professora Égide Santini sobre os mártires da Independência e o Corpo Expedicionário Brasileiro; • Declamação de poesias – “Tiradentes”, “A Bandeira” e “Sou Brasileiro”. <p>Dia 03 de Setembro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasteamento da bandeira por aluno; • Declamação de poesias – “Minha Pátria”, “Sempre Unidos”, “Canção do Soldado” e “7 de Setembro”. <p>Dia 04 de Setembro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasteamento da bandeira por aluna; • Fala de aluno do 4º ano sobre a Independência do Brasil; • Leitura de redação sobre a Semana da Pátria por aluno do 3º ano; • Declamação de poesia – “Mocidade Brasileira”; • Leitura de reação sobre a Independência do Brasil; • Declamação de poesias – “Nosso Brasil” e “Meu Brasil”.

¹⁵⁰ A exemplo disto, temos a publicação do plano de estudos para a Semana da Pátria no Boletim do CPOE de 1947, que em comparação ao plano de estudos adaptado pela Inspeção do Ensino de Caxias possui semelhanças, mas se encontra muito mais completo em suas seções, como, por exemplo, no item “Motivação” do plano, que, na orientação do Boletim consta: “a) uma notícia de jornal; b) uma notícia ou aviso afixado no quadro; c) a apresentação de um quadro histórico; d) a audição de uma peça musical; e) uma conversa bem dirigida; f) um trecho literário bem apresentado; g) o material de pesquisa trazido pelos alunos; h) visita a museus; i) excursões a locais históricos; j) a apresentação de modelos históricos e geográficos; l) poesias, lendas, etc...” (Boletim, 1947, p. 79), enquanto na adaptação da Inspeção do Ensino consta: “a) uma notícia de jornal; b) um aviso afixado no quadro; c) a apresentação de um quadro histórico; d) poesias, lendas, etc...” (Circular, 1946).

¹⁵¹ Em 1943 e 1944 não há ata das atividades da Semana da Pátria. No Livro de atas do G.E.M. José Bonifácio, nenhuma das atividades da Semana da Pátria foram registradas no período desta pesquisa.

Dia 05 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluno;
- Declamação de poesia – “Independência ou Morte”;
- Fala feita por um aluno sobre os Vultos da Independência;
- Declamação de poesias – “Independência”, “Meus pais”, “Prece de uma criança” e “Minha Terra”.

Dia 06 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluna;
- Declamação de poesias – “A Pátria”, “Adeus a Pátria”, “O trabalho”, “Um Expedicionário”, “Canção do Soldado” e “Canção do Expedicionário”;
- Preleção da professora Guilhermina Costa sobre a Força Expedicionária e os Vultos da Independência;
- Encerramento com a marcha “Sabemos Lutar”.

1946**Dia 02 de Setembro | 9h – Abertura da Semana da Pátria**

- Hasteamento da bandeira por aluna com canto do Hino Nacional;
- Declamação de poesias – “A Bandeira”;
- Preleção de aluna sobre a abertura da Semana da Pátria;
- Declamação de poesias – “Tiradentes” e “A nossa Bandeira”;
- Saudação ao Pavilhão Nacional;
- Hino à Bandeira.

Dia 03 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluno;
- Declamação de poesias – “Paz ao Brasil” e “A Pátria”;
- Hino “Estudantes do Brasil”;
- Saudação ao Pavilhão Nacional.

Dia 04 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluna;
- Declamação de poesias – “O Brasil”;
- Hino “Sabemos Lutar”;
- Saudação ao Pavilhão Nacional.

Dia 05 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluna;
- Declamação de poesia – “Vim à Escola”;
- Preleção por aluna sobre a Independência;
- Declamação de poesia – “Ao Brasil”;
- Hino à Bandeira;
- Saudação à Bandeira.

Dia 06 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluno com canto do Hino Nacional;
- Dupla declamação da poesia “7 de Setembro”;
- Leitura de frases;
- Leitura de redação;
- Hino à Bandeira;
- Saudação à Bandeira.

Dia 07 de Setembro

- Hasteamento do Pavilhão Brasileiro com Hino Nacional;
- Preleção por aluna sobre a Independência do Brasil;
- Declamação de poesias – “Oração à Pátria”, “Independência ou morte”, “7 de Setembro”, “Grito de Independência”;
- Dupla declamação da poesia “7 de Setembro”;

- Encerramento com o Hino à Bandeira.

1947

Dia 01 de Setembro | 8h – Abertura da Semana da Pátria

- Hasteamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Brasileiro;
- Declamação de poesias – “Independência ou Morte” e “A Bandeira”;
- Preleção feita pela professora Guilhermina Costa sobre a abertura da Semana da Pátria;
- Leitura “E era o Brasil”;
- Saudação à Bandeira;
- Hino à Bandeira;

Dia 02 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluna com canto do Hino Nacional;
- Declamação de poesias – “Brasil”, “Soldadinho” e “7 de Setembro”;
- Preleção feita pela professora Guilhermina Costa sobre o 1º mártir da Independência;
- Desfile em saudação à Bandeira;
- Canto “Nosso Brasil”.

Dia 03 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluna com canto do Hino Nacional;
- Declamação de poesias – “Tiradentes”, “Independência” e “Meu Brasil”;
- Preleção feita pela professora Guilhermina Costa sobre a Inconfidência Mineira;
- Desfile em saudação à Bandeira;
- Canto “Sabemos Lutar”;

Dia 04 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluna com canto do Hino Nacional;
- Declamação de poesia – “A bandeira do Brasil”;
- Prece de uma criança feita por aluna;
- Leitura de redação feita por aluna sobre Tiradentes;
- Preleção feita pela professora Guilhermina Costa sobre “Vultos que contribuíram para nossa Independência, tendo como chefe principal Tiradentes”;
- Saudação à Bandeira;
- Hino da Independência.

Dia 05 de Setembro

- Hasteamento da bandeira por aluna com canto do Hino Nacional;
- Declamação de poesias – “A bandeira”, “É o Brasil”, “Meu Brasil”, “Caxias do Sul”;
- Preleção feita pela professora Guilhermina Costa sobre a morte de Tiradentes;
- Desfile em saudação à Bandeira;
- Hino à Bandeira.

Dia 06 de Setembro

- Hasteamento da bandeira com canto do Hino Nacional;
- Diálogo “Datas Nacionais”;
- Declamação de poesias – “Meu Brasil” e “Hino à Tiradentes”;
- Diálogo “Velhaquete”;
- Declamação de poesias – “A Escola”, “Prece de uma criança”, “Seu Sonho”, “Canção do exílio”;
- Dramatização sobre a bandeira;
- Declamação da poesia “Caxias do Sul”;
- Oração à Bandeira;
- Canto “Carolina”;
- “Canto Real”;
- Diálogo “Menina amada”;
- Declamação de poesias – “Nosso Brasil”, “Sou Brasileiro”, “Meu Brasil”, “7 de Setembro” e “Saudação à bandeira”;
- Dramatização intitulada “Independência”;
- Hino à Nossa Senhora;

<ul style="list-style-type: none"> • Preleção feita pela professora Guilhermina Costa sobre a data da Independência; • Encerramento com o Hino da Independência.
1948
<p>Dia 01 de Setembro 8h – Abertura da Semana da Pátria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasteamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Brasileiro; • Declamação de poesias – “Bandeira do Brasil”, “7 de Setembro”; • Preleção feita pela professora Guilhermina sobre o Brasil colônia de Portugal; • Saudação à Bandeira; • Hino à Bandeira; • Trabalhos em aula sobre a Pátria. <p>Dia 02 de Setembro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasteamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Brasileiro; • Fala de alunas; • Preleção feita pela professora Guilhermina sobre os Vultos da Independência; • Saudação à Bandeira; • Hino da Independência; • Trabalhos internos. <p>Dia 03 de Setembro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasteamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Brasileiro; • Diálogo feito pelos alunos “7 de Setembro”; • Declamação de poesia – “Meu Brasil”; • Preleção feita pela professora Guilhermina sobre a Inconfidência Mineira; • Desfile de saudação à Bandeira. <p>Dia 04 de Setembro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasteamento do Pavilhão Nacional e canto do Hino Brasileiro; • Diálogos feitos por alunos; • Dramatização “Inconfidência Mineira”; • Declamação de poesias – “O soldadinho”, “Bandeira da minha Terra”, “A Pátria”, “Meu Brasil”, “José Bonifácio”; • Leitura de frases; • Redações – “Vultos da Independência”, “Meu Brasil” e Independência”; • Fala da aluna sobre o Brasil; • Preleção feita pela professora Guilhermina sobre os motivos da Independência do Brasil; • Encerramento com o Hino da Independência.

Fonte: Livro de Atas do G.E.M. Carlos Gomes, AHMJS (1945-1948)

Mesmo com orientações diferentes vindas da Inspeção do Ensino, as atividades desenvolvidas no G.E.M. Carlos Gomes mantiveram-se muito parecidas nos anos analisados nas Atas, incluindo a leitura das mesmas poesias e cantos. Não fica registrado nenhum desenvolvimento de álbum, de ilustrações ou cartazes, por exemplo, atividades que eram sugeridas para todas as escolas municipais por meio das circulares. Observa-se que as atividades escolhidas eram mais fáceis de serem desenvolvidas entre as turmas.

Algumas relações são possíveis de serem identificadas entre o que era proposto e o que era feito em sala de aula, como em 1948, quando a orientação era trabalhar com o tema “O Brasil”, e a professora Guilhermina incluiu nas atividades do grupo uma fala sobre o Brasil Colônia, que não aparece nos demais anos. Neste mesmo ano, fica o registro de “trabalhos

internos” que não são especificados, mas que podem ter relação com o concurso de frases ilustradas que fora proposto pela Inspetoria de Ensino como atividade da Semana da Pátria (Circular, 1948):

Para a comemoração da Semana da Pátria do ano em curso foi deliberado organizar um concurso de frases ilustradas. Assim, o aluno de cada distrito que apresentar a melhor frase ilustrada sobre o tema “Porque amo o Brasil” receberá, como prêmio, um magnífico livro de leitura.

Incentivar os alunos a expressar o seu amor pelo Brasil era recorrente em diferentes atividades propostas para a Semana da Pátria, com destaque para a criação de pequenos textos e redações centralizadas em temas patrióticos. Entre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, a figura de Tiradentes se destacava tanto na fala de alunos quanto na das professoras. Sua figura era glorificada como um dos heróis da Independência, junto de José Bonifácio, sendo atrelado aos ideais de sacrifício à Pátria e devotamento à liberdade (Peres, 2000). Estas eram representações muito presentes também quando se falava da Força Expedicionária Brasileira (FEB), que foi tema abordado junto aos alunos nas atividades da Semana da Pátria de 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial e a volta dos soldados (Peccini, 2023).

Era comum que cada dia da Semana da Pátria tivesse um objetivo de trabalhos nas escolas, com temáticas que orbitavam os mesmos elementos em todos os anos. Na Circular de 10 de agosto de 1943, a Inspetoria do Ensino direcionava as atividades para os seguintes “propósitos do dia”: 31 de Agosto – abertura da Semana da Pátria; 01 de Setembro – O bom brasileiro cuida da sua saúde e da saúde dos outros; 02 de Setembro – O bom brasileiro confia em si mesmo e se faz digno da confiança dos outros, é corajoso, honesto e generoso; 03 de Setembro – O bom brasileiro ama a liberdade e respeita a liberdade dos outros; 04 de Setembro – Razões pelas quais ama o Brasil; 06 de Setembro – Glorificação aos heróis da Independência, representados em Tiradentes e José Bonifácio; 07 de Setembro – festividades e desfiles.

O trabalho com os “vultos” da História era uma oportunidade de as professoras ratificarem a formação dos bons cidadãos, introduzindo por meio das redações, dramatizações e poesias os valores patrióticos que eram desejados pelos ideais políticos, disciplinando e moralizando a população escolar. Apesar de ser trabalhado durante todo o ano letivo, este processo de formação dos valores patrióticos era instrumentalizado com maior fervor durante a Semana da Pátria, tendo como ponto máximo os desfiles. Os ritos de abertura e encerramento, que se replicavam dia a dia e ano a ano, fornecem uma ideia de que a repetição era entendida como a melhor forma de inculcar os ideais civilizatórios. Para Bencostta (2011), o principal

objetivo era fomentar sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e à Pátria; permito-me incluir a escola nesta relação.

O *Despertar*, como uma ferramenta utilizada tanto pela Inspetoria de Ensino quanto pelas professoras, voltava-se para as festividades com a publicação de diversos textos sobre a Pátria, sobre a Independência, sobre as figuras históricas, ajudando na criação de um repertório para as professoras na elaboração das atividades. No *Despertar*, de setembro de 1948, por exemplo, foram publicados diversos textos sobre a Inconfidência Mineira e as primeiras ideias da Independência, em consonância com as propostas de preleções feitas pela professora Guilhermina, registradas nas atas.

Os cantos escolhidos para fazer parte da programação estavam presentes no livro “Vamos Cantar”, sendo que algumas das chamadas “poesias” também são cantos encontrados neste livro, que eram recitadas e não cantadas, como “Canção do exílio” e “Canção do Soldado”, por exemplo. A “Canção do Soldado”, inclusive, aparece em verso no *Despertar*, de agosto de 1950. A poesia que aparece em recorrência nas atividades do G.E.M. Carlos Gomes, “7 de Setembro”, foi publicada no *Despertar* de 1948 (Figura 41):

Figura 41 – Poesia “7 de Setembro” publicada no *Despertar* (1948)



Fonte: *Despertar*, setembro, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948)

Esta ação integrada entre o CPOE, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do RS, a Inspetoria do Ensino e as professoras marcou os tempos escolares de maneira a fixar nas instituições educativas o ideário patriótico por meio da constituição de climas afetivos específicos. Como nos diz Escolano Benito (2021), estes sujeitos elaboravam estratégias e instrumentos que buscavam mediar as emoções dos alunos. O discurso presente nos textos produzidos por alunos em colaboração ao *Despertar*, assim como no registro das atividades nas

Atas, permite olharmos para estas atividades como parte do repertório cultural escolar, sendo repetido e reforçado ao longo dos anos: “Como é de acontecer anualmente, a semana da Pátria será também este ano condignamente comemorada nas escolas municipais” (Despertar, setembro, 1951, p. 15).

O condicionamento desta cultura escolar, intermediado pelas emoções dos sujeitos, se manifestava por meio de “uma linguagem definida e negociada, que é reconhecida, como imaginário do grupo, pelos pares que coabitam o mesmo território e convivem em seus usos e situações” (Escolano Benito, 2021, p. 151). Instauraram-se práticas de objetivação e de subjetivação da infância, a fim de disciplinar os comportamentos das crianças e fomentar as condutas que eram consideradas corretas para a convivência em sociedade.

Nesse sentido, os festejos da Semana da Pátria foram estratégias calculadas, envolvendo emocionalmente as crianças e as professoras na proposta de culto ao Brasil e ao código de bom brasileiro, atrelando-o à educação. “Por isso, procuremos instruir-nos, pela felicidade e orgulho do Brasil”, diz o texto da aluna Pierina Dalegrave, estudante do 4º ano do G.E.M. Olavo Bilac (Despertar, maio/junho, 1949, p. 4).

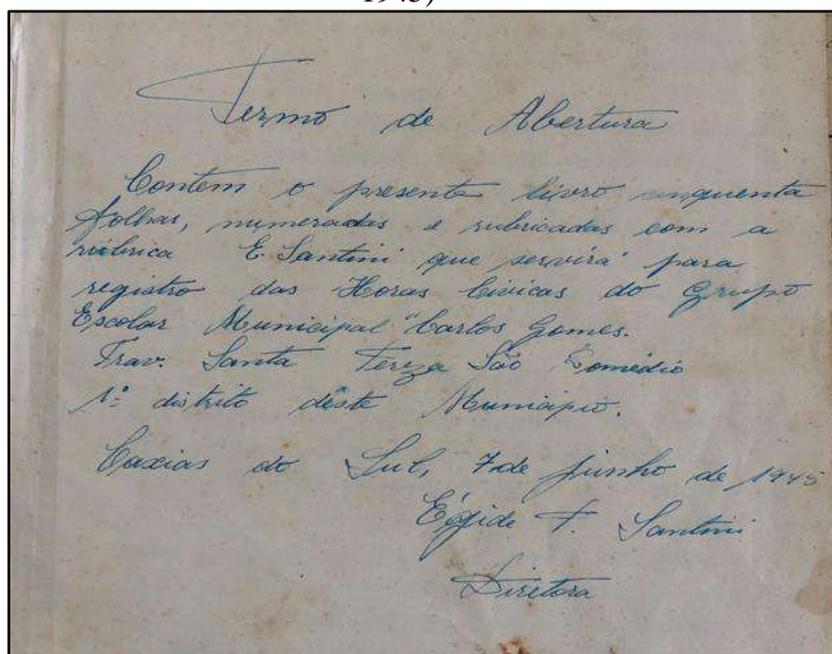
A formação moral dos sujeitos, prevista no *Programa* por meio da disciplina de Moral e Civismo, também se materializava no cotidiano dos grupos escolares por meio da Hora Cívica. A Hora Cívica era um período de estudos voltados à prática patriótica que acontecia aos sábados, organizada por uma das professoras do grupo. Na Circular de 18 de abril de 1947, a Inspeção do Ensino advertia: “aos sábados deve ser observada a hora cívica, que versará sobre quaisquer assuntos referentes aos trabalhos escolares, dando preferência sempre que possível, aos que mais interessam aos alunos”.

Ocorrendo em um período de duas horas nas manhãs de sábado, as horas cívicas eram momentos dedicados a atividades que procuravam reforçar para além do período letivo semanal a representação do bom cidadão. Para isso, eram utilizadas celebrações cívicas, cantos, leituras, dramatizações, o uso dos símbolos nacionais em diferentes temas propostos durante o ano, que desempenhavam uma importante função pedagógica ao envolver ativamente os alunos.

Nas palavras da professora Guilhermina Costa (1991, p. 17), nas horas cívicas ela sempre “passava um versinho, um diálogo entre dois alunos, umas poesias assim sobre a Pátria, sobre a Bandeira, sobre uma pessoa ilustre. Então eles estudavam aqueles versinhos e decoravam e recitavam na Hora Cívica”. Estas atividades extraclasse possuíam uma certa flexibilidade na sua proposta de aplicação, como a fala da professora Guilhermina e a própria diretriz da Inspeção do Ensino demonstram; a preocupação era que este período fosse ocupado com conteúdo voltado à formação cívica, higiênica e moral dos alunos.

As Horas Cívicas eram registradas em livros à parte na escrituração escolar. Nas fontes identificadas para a pesquisa, no AHMJSA está arquivado o Livro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, constando termo de abertura a partir de 1945 (Figura 42). Porém, as atividades registradas no Livro iniciam-se em outubro de 1944, findando em setembro de 1945.

Figura 42 – Termo de abertura do Livro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1944-1945)



Fonte: Livro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, AHMJSA (1945)

No Livro, são registradas atividades diversas, onde toda a dinâmica se estabelece a partir de uma temática principal variável, podendo ser um fato histórico ou algum componente do cotidiano. Independente do tema, o principal fundamento da Hora Cívica era a exaltação da Pátria, sendo que todos os encontros registrados no G.E.M. Carlos Gomes foram iniciados com o canto do Hino Nacional, encerrando-se com um canto pátrio. Em quase todos os registros, as atividades finalizam com um convite “Meus ouvintes, até o próximo sábado” (Hora Cívica, 1945).

A dinâmica era organizada a partir da figura de um locutor, um aluno do grupo, responsável por introduzir o assunto a ser abordado e a convidar os demais alunos a participarem, a partir de breves falas que se intercalavam às atividades principais, como neste trecho da Hora Cívica, de 08 de setembro de 1945 (Hora Cívica, 1945):

Locutor – Iniciando a Hora Cívica, convido-vos caros colegas para cantar o Hino Nacional.

Locutor – Os nossos antepassados construíram e nos legaram com honra e sacrifício esta majestosa Pátria brasileira. Unidos, dentro do princípio de fraternidade humana, temos de transmiti-la aos nossos filhos – próspera, grande e feliz, como uma herança

sublime dos que sabem viver em dignidade! Não será isso um sacrifício, mas apenas um dever.

Locutor – Ouviremos a poesia “7 de Setembro” pelo aluno Olivo.

Costurando as atividades, as falas do locutor sempre são carregadas de elementos pátrios: “O Brasil unido, sadio e forte é a suprema aspiração da juventude. Sejamos unidos, são e fortes para o engrandecimento do Brasil”; “A aviação engrandece a nossa Pátria e a nossa Pátria engrandece o mundo inteiro pelo seu invento a conquista do ar”; “Sejamos atenciosos e obedientes pelo progresso do Brasil”; “É pela grandeza do Brasil que devemos trabalhar, estudar e obedecer as leis”; “É pela grandeza de nossa Pátria que se educamos e trabalhamos”; “Pedindo a proteção de Deus pelo nosso Brasil, para que um dia sejamos unidos, fortes e vitoriosos”; “O Brasil estremece de emoção e entusiasmo as tradições gloriosas do patrono do nosso exército” (Hora Cívica, 1945), são alguns dos exemplos de como o discurso nacionalista era articulado com os diferentes temas abordados.

Em muitas introduções feitas pelo locutor, a Hora Cívica também é chamada de a “Hora do Brasil”, como neste trecho: “Alô! Alô! Prezados colegas do Grupo Escolar Carlos Gomes, aqui quem fala é vosso colega Silvino, convido a todos para iniciar a Hora do Brasil cantando o Hino Nacional” (Hora Cívica, 1945).

No Quadro 19, organizo os temas trabalhados na Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, listando também as atividades que foram realizadas e identificando a professora responsável pelo encontro:

Quadro 19 –Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1944-1945)

(continua)

Data	Tema	Professora	Atividades desenvolvidas
14/10/1944	Descobrimto da América	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, redação “12 de Outubro”, poesia “Cristovam Colombo e a América”, poesia “Colombo”; canto “Estudante do Brasil”.
21/10/1944	A horta	Égide Santini	Hino Nacional, redação “A horta”, dramatização entre dois alunos e a professora sobre a horta; leitura de frases; Hino à Bandeira.
29/10/1944	Semana da Asa	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, poesia “Aviação”, redação “A Semana da Asa”, poesia “S. Dumont”, poesia “O voador”; poesia “Voando de Avião”, preleção da professora sobre a aviação, canto “Sabemos Lutar”.
14/04/1945	Dia Panamericano	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, poesia “América do Norte”, texto “Honduras”, poesia “América do Sul”, redação “Dia do Panamericano”, redação “O canal do Panamá”, poesia “América Central”, poesia “Era uma vez”, poesia “América”, poesia “Pan-América”, canto “Deus salve a América”.
28/04/1945	O Brasil	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, poesia “Minha Terra”, redação “O Brasil e suas regiões”, texto “Prece de uma criança”, poesia “O Brasil”, poesia “Brasil”; Hino à Bandeira.

27/05/1945	Força Expedicionária	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, redação “Força Expedicionária”, poesia “Canção do Soldado”, redação “Nossa Terra”, poesia “Vitória”, canto “Sabemos Lutar”.
02/06/1945	Os cereais	Égide Santini	Hino Nacional, redação “Os vegetais”, dramatização sobre os vegetais e cereais, poesia “Os versinhos do feijão”, canto “Hino do Estudante”.
09/06/1945	O trabalho	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, redação “O trabalho”, poesia “O trabalho”, poesia “O boi”, texto “Culto ao trabalho”, Hino à Bandeira.
15/06/1945	A Batalha do Riachuelo	Égide Santini	Hino Nacional, redação sobre a Batalha do Riachuelo, poesia “Salve a Bandeira”, texto sobre os heróis da Batalha do Riachuelo, canto “Sabemos lutar”.
22/06/1945	A escola	Sem identificação da professora	Hino Nacional, redação “Deveres de uma boa aluna”, redação “A escola”, redação “A nossa escola”, poesia “A escola”, poesia “Antes de começar o estudo”, poesia “Aproveitar o tempo”, declamação de versos sobre os livros, redação “A saída da escola”, história contada “Chegar à hora certa na aula”, leitura de frases sobre a escola, redação “Nosso grupo”, canto “Sabemos lutar”.
21/07/1945	Saúde, produtos brasileiros	Sem identificação da professora	Hino Nacional, texto “O fumo”, versos declamados por diferentes alunos “As riquezas do Brasil”, versos declamados por diferentes alunos sobre “As produções do Brasil”.
04/08/1945	Os Astros	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, redação “Os astros”, dramatização “Universo”, poesia “Três estrelinhas”, canto “Hino do estudante”.
Sem data	A família	Égide Santini	Abertura com uma citação de Rui Barbosa, Hino Nacional, poesia “O vovô”, poesia “Os óculos da vovó”, texto “Os deveres para com os pais”, leitura de frases, poesia “Ave Maria”, redação “Uma família”, leitura de frases, adivinhações, Hino à Bandeira.
01/09/1945	Semana da Pátria	Égide Santini	Abertura da Semana da Pátria – Hasteamento da bandeira, Hino Nacional, juramento à Bandeira, fala da professora Égide Santini sobre a abertura da Semana da Pátria, poesia “Tiradentes”, poesia “A Bandeira”, poesia “Sou brasileiro”.
25/08/1945*	Dia do Soldado	Guilhermina Poloni Costa	Hasteamento da bandeira, Hino Nacional, fala de aluno sobre o Dia do Soldado, poesia “Duque de Caxias”, diálogo “O Soldadinho”, preleção professora Guilhermina sobre a carreira militar do Duque de Caxias, Hino à Bandeira.
08/09/1945	Semana da Pátria	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, poesia “7 de Setembro”, poesia recitada por duas alunas “7 de Setembro”, preleção da professora Guilhermina sobre a Semana da Pátria, texto escolhido por aluno sobre o Brasil em Guerra, canto “Sabemos Lutar”.
22/09/1945	Dia da árvore	Guilhermina Poloni Costa	Hino Nacional, redação sobre o dia da árvore, poesia “A Árvore”, poesia “Primavera”, canto “Estudantes do Brasil”.
29/09/1945	Os animais	Sem identificação da professora	Hino Nacional, redação sobre os animais e sua utilidade, poesia recitada em dupla de alunos “Passarinho”, poesia “O sapo”, poesia “A abelha e o caracol”, dramatização “A galinha ruiva”, leitura de quadrinhas sobre os animais – “Coelhinho”, “Cavalinho”, “Porquinho” –, canto “Hino do Estudante”.

Fonte: organizado pela autora a partir do Livro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, AHMJSA (1945)

* As datas aparecem nesta ordem no Livro

Os temas eram desenvolvidos a partir de atividades que se repetiam encontro após encontro, tornando possível distinguir a proposta pedagógica utilizada pelas professoras: poesias, leitura de redações e pequenas dramatizações são os principais elementos que compõem a Hora Cívica. A participação dos alunos é uma exigência, e eles são chamados nominalmente para cada atividade. Como a própria professora Guilhermina mencionou no trecho de sua entrevista apresentado anteriormente, os pequenos textos a serem lidos e as poesias a serem recitadas eram selecionados pelas professoras; quando precisavam ser recitados, eram decorados – exigindo-se uma preparação prévia para a Hora Cívica.

Algumas redações dos alunos também eram lidas neste período, e algumas vezes mais de uma redação era escolhida para a leitura, como no caso do tema “A Escola”, no dia 22 de junho de 1945, quando a aluna Tereza é convidada a fazer a leitura de seu texto “A escola” e na sequência a aluna Norma é convidada a ler a sua redação “A nossa escola”. Possivelmente, a proposta da atividade era dada pela professora durante a semana, selecionando apenas as redações que considerava mais adequadas para serem compartilhadas com a turma.

Também aparece a participação dos alunos a partir da criação e leitura de frases, que em geral eram feitas por diferentes alunos, como estas desenvolvidas a partir do tema “A família” (Hora Cívica, 1945):

Locutor – Leitura de frases pelos alunos Ivone, Raul, Maria e Irineu.

Os filhos devem amar seus pais.

Os filhos devem muito amar sua mãe.

O bom filho ama e obedece a mamãe e o papai.

Os irmãos devem amar-se e não brigar entre si.

Aqui, as frases simples feitas pelos alunos trazem outra faceta do pensamento da época, que era a valorização da família: o discurso pedagógico procurava ressaltar e relacionar as representações de Deus, da família, da Pátria e da escola, e considero que, no caso dos grupos escolares municipais, esta foi uma importante ação de reforço da nacionalização do ensino, que procurava demonstrar aos sujeitos que independente de suas origens, sua Pátria era o Brasil.

Não por acaso, no dia em que o tema “A Família” foi trabalhado na Hora Cívica, o locutor inicia com a seguinte fala de Rui Barbosa¹⁵² (Hora Cívica, 1945):

Locutor – Coleguinhas! Rui Barbosa disse: A Pátria é a família amplificada, é a família divinamente constituída, tem por elementos orgânicos a honra, a disciplina, a fidelidade, a benquerença, o sacrifício. É uma harmonia instintiva de vontades, um tecido vivente de almas enlaçadas. Multiplique a família e tereis a Pátria.

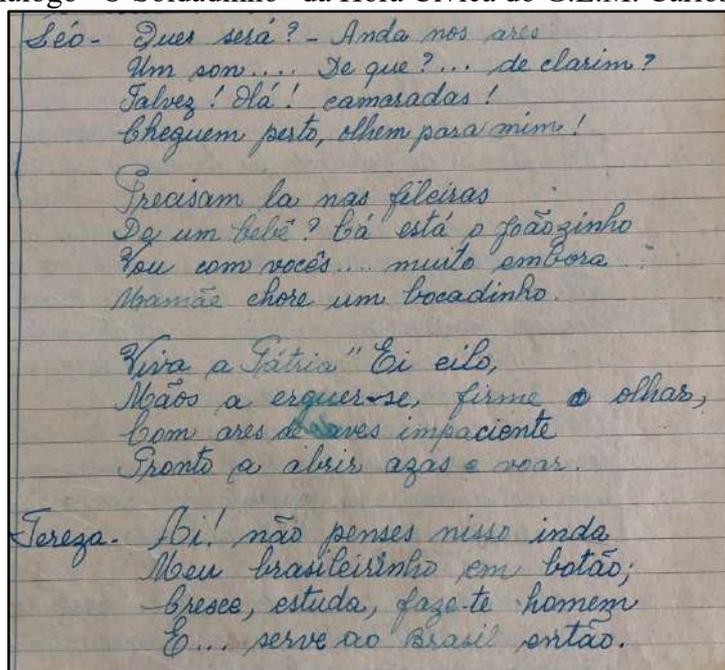
¹⁵² Trecho do discurso proferido por Rui Barbosa no Colégio Anchieta, em 13 de dezembro de 1903 (Magalhães, 2006).

Nossa Hora Cívica de hoje será uma homenagem a família brasileira. Convido a todos os presentes para cantarmos o Hino Nacional.

O discurso que relacionava a Pátria e a família era um artifício também utilizado no *Despertar*, que apresenta diversos textos que destacavam a importância da escola na promoção e articulação da vida familiar e da vida cívica. Assim, utilizavam-se diferentes recursos para cercar as crianças de representações que fortalecessem os sentimentos de amor à Pátria.

Dramatizações, leitura de versos e adivinhações eram atividades desenvolvidas por duplas ou pequenos grupos, exigindo dos alunos cooperação, organização e disciplina. Nos diálogos, por exemplo, os alunos recitavam alternadamente versos para encenar a situação em questão, como em 25 de agosto de 1945, quando o aluno Léo e a aluna Tereza recitaram “O soldadinho” (Figura 43):

Figura 43 – Diálogo “O Soldadinho” da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1945)



Fonte: Livro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, AHMJS (1945)

Independente do tema, a exaltação dos sentimentos pátrios era estimulada, evocando emoções positivas, grandiosas e heroicas, ora por parte dos discursos pedagógicos, ora por parte da educação prática (Escolano Benito, 2021). Na Hora Cívica, estes valores eram fomentados e legitimados no espaço escolar, envolvendo a dinâmica do tempo da escola para além das atividades previstas no *Programa*, potencializando os ensinamentos que eram trabalhados por meio das lições e das festividades.

Durante a Semana da Pátria, as atividades da Hora Cívica fortaleciam principalmente a valorização dos símbolos pátrios, na qual o culto aos elementos representantes do Brasil era trabalhado com maior veemência: “A atitude do homem ante a Bandeira deve ser do máximo respeito e gratidão cívica, como se fosse diante de um altar”, diz o locutor nas atividades de 01 de setembro de 1945 (Hora Cívica, 1945). O conjunto de ações desenvolvidas por professoras e alunos adquiria uma perspectiva de culto religioso, cuja imagem dos símbolos, das figuras heroicas e do exército deveria ser respeitada e exaltada.

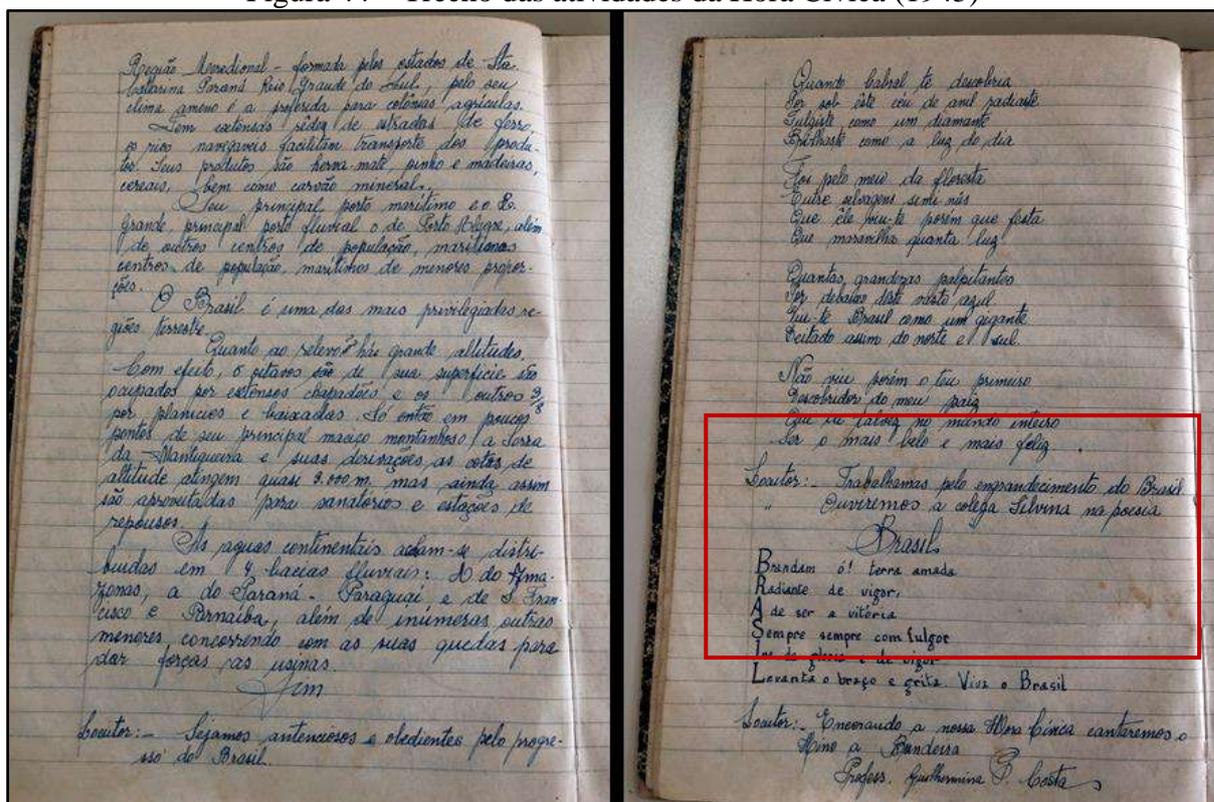
Como suporte para a construção desta visão patriótica e nacionalista, a Hora Cívica se constituía de uma *liturgia* pátria composta por uma sequência de ações ordenadas que ritualizavam o momento: canto do Hino Nacional, a convocação e mediação do locutor, a participação dos alunos nas leituras, dramatizações e recitações, a preparação prévia dos sujeitos, a preleção das professoras e o canto final. Na maneira como eram apresentados, estes elementos instrumentalizavam uma retórica quase religiosa, na qual signos, símbolos e condutas eram executados com reverência, disciplina e adoração. Para Escolano Benito (2021), esses são vestígios de uma sociabilidade rigorosamente definida, desencadeando condutas afetivas específicas de um regime ideológico.

Nesse sentido, a figura de uma professora bem-preparada para as atividades era essencial para o seu sucesso. Na Circular, de 22 de outubro de 1945, por exemplo, é dito que algumas Horas Cívicas seriam realizadas no Curso de Férias, visando auxiliar as professoras nas comemorações nacionais e também nas solenidades da própria escola.

Junto das professoras, os alunos se comprometiam com o que era proposto para a Hora Cívica, envolvendo-se em diferentes momentos: no papel de locutor, na escrita das redações temáticas, na seleção de poesias e demais textos a serem lidos, na participação nas dramatizações. A variedade de atividades ofertadas também pode indicar que as professoras se preocupavam com o entendimento e principalmente com o envolvimento das crianças na dinâmica estabelecida pela Hora Cívica, procurando fortalecer um sentimento de pertencimento e identificação.

A participação dos alunos também ficou registrada por meio das diferentes caligrafias que aparecem na descrição das atividades, sendo que destaco as do dia 28 de abril de 1945, com a temática “O Brasil” (Figura 44). Aqui, observa-se a inclusão de uma poesia por meio de uma caligrafia que claramente não é a da professora Guilhermina Costa, responsável pelas atividades da data. Além desta inclusão, a participação ativa dos alunos também é evidenciada em alguns trechos, como no do dia 08 de setembro de 1945, nas comemorações da Semana da Pátria, e na seguinte fala: “Falará sobre o Brasil em Guerra o aluno Pedrinho. Leitura escolhida por ele”.

Figura 44 – Trecho das atividades da Hora Cívica (1945)



Fonte: Livro da Hora Cívica do G.E.M Carlos Gomes, AHMJSA (1945)

Como nos alerta Luchese (2019), as práticas produzidas nestes momentos criados para ritualizar e incorporar os sentimentos patrióticos possuíam uma singularidade na região colonial italiana, que era a de nacionalizar os colonos. Para além dos desfiles e comemorações cívicas desenvolvidas em sala de aula, a Hora Cívica cumpria um papel importante no “abrasileiramento” destas crianças, visto que esse período era um momento de exercitar a leitura, a escrita e a recitação de textos em português. A professora Guilhermina Costa (1991, p. 17) relata um pouco desta dinâmica:

Fazia pronunciar a palavra e se dava muito verso, poesias na Hora Cívica, que era comemorada todos os sábados. [...] Então, eles estudavam aqueles versinhos e decoravam e recitavam na Hora Cívica. E assim eles foram aprendendo. Quer dizer, quando chegou o fim do ano, todo mundo falava direitinho.

Na Hora Cívica eram desenvolvidas muitas atividades que envolviam o desenvolvimento da escrita e da fala, seja por meio da dramatização, da leitura ou da composição de pequenos textos. Não é difícil de imaginar o sotaque marcando a oralidade destas crianças, com diferença na articulação dos “erres”, com a troca de letras e a entonação das sílabas, e em como estas poesias, lidas e decoradas para os encontros de sábado, serviam

como exercícios para treinar a oratória em português¹⁵³. Os discursos de exaltação que aparecem nos textos selecionados pelas professoras possivelmente eram transcritos pelos alunos para que pudessem ensaiar suas falas nas participações das atividades, como está presente na recordação da professora Guilhermina. Em 16 de junho de 1951, em reunião feita com as professoras, a então Diretoria da Instrução Pública orientava sobre o aprimoramento do uso da língua portuguesa (Circular, junho, 1951):

As horas cívicas não compreendem apenas versinhos, como muitas professoras pensam, e sim o desenvolvimento de um assunto que a professora utiliza para incutir nas crianças o espírito de bem servir a pátria e ser útil a seus semelhantes. Os versos intercalados são recomendáveis, não só para o desenvolvimento da linguagem e sim também para tornar mais interessante e agradável a Hora Cívica.

Acredito que ao trabalhar outros temas para além dos elementos pátrios, as professoras buscavam aproximar os textos da realidade das crianças, incluindo assuntos como a horta e os animais, por exemplo, fazendo destas atividades momentos mais interessantes e aprazíveis. Mesmo aparecendo em menor quantidade, e vinculando aspectos de forte patriotismo, estes temas falavam com a realidade do dia a dia da colônia, como neste trecho trabalhado na temática “Os Animais”, de 29 de setembro (Hora Cívica, 1945):

Coitado do sapo! Todos lhe querem mal e o perseguem de morte. Onde aparece um sapo, é sabido que vai logo uma pedra por cima dele. Não devem fazer isso, pois o sapo é utilíssimo, destruindo os bichinhos que estragam as plantações. Dispensamos bom trato aos animais pela grandeza e prosperidade do nosso imenso e caro Brasil.

Via-se a possibilidade de exaltação da Pátria em todas as propostas de atividades desenvolvidas na Hora Cívica, atrelando o progresso e a grandeza do Brasil com o trabalho, com a escola, com os astros, com as plantações. Estes são vestígios da infiltração ideológica no cotidiano dos alunos e professoras.

Os erros ortográficos e de sintaxe presentes no Livro da Hora Cívica podem nos dar vestígios de dificuldades na aprendizagem e domínio da língua portuguesa também por parte das professoras, indicando que algumas ações da Inspeção de Ensino no período, como o enfoque no programa de Linguagem, eram realmente necessárias para possibilitar uma melhor instrução¹⁵⁴.

¹⁵³ No texto de Fagion e Luchese (2012) é dito como era confuso para a criança conviver com a diversidade linguística, sendo utilizado o dialeto em casa e muitas vezes na vida social, e o português nas escolas e nos espaços onde se exigia o uso da língua vernácula.

¹⁵⁴ Em circular emitida em junho de 1951, as professoras eram cobradas sobre os erros ortográficos, sendo sugerido o uso do dicionário para aquelas que sentissem dificuldades na ortografia correta das palavras. Conclui: “Causa

A análise dos documentos aqui mobilizados permitiu capturar algumas nuances importantes (e interessantes) sobre como as orientações dos órgãos competentes sobre as atividades cívicas, como CPOE e Inspetoria de Ensino, de fato eram apreendidas, adaptadas e postas em prática em sala de aula. Ouso conjecturar que sob as pressões nacionalistas, os sujeitos procuraram integrar no cotidiano escolar alguns aspectos que eram relevantes na gramática patriótica, como os símbolos, signos e ritos, com o objetivo de facilitar a sua assimilação dentro e fora das escolas. Mais do que constituir uma parte importante da cultura escolar do período, é possível pensar que estes componentes cívicos e moralizadores ultrapassaram os muros da escola e fizeram parte do constructo social destas comunidades rurais.

Os efeitos da nacionalização do ensino foram diversos sobre as práticas pedagógicas e as estruturas do ensino primário, conformando aspectos que perduraram para além do Estado Novo. Seja por meio da programação das atividades da Semana da Pátria, seja pela Hora Cívica, estas estratégias buscavam cercar alunos, professoras e a própria comunidade em prol do patriotismo e, principalmente, da proposta da construção de uma identidade brasileira.

Utilizadas como veículos para formação da identidade nacional, estes conceitos fundamentaram atitudes e instrumentos ideológicos que se materializaram em práticas, ritos e tempos escolares tidos como fundamentais para inculcar as representações e valores de um novo Brasil, mais civilizado, moderno e progressista.

5.2 MENTE SÃ, CORPO SÃO: A GINÁSTICA, OS JOGOS E AS DRAMATIZAÇÕES COMO ELEMENTOS PEDAGÓGICOS

Trabalha o corpo para que o teu estado de saúde tenha correspondência com o valor do teu espírito.

Melhora o funcionamento dos teus órgãos, desenvolve-os harmonicamente, pela educação física e assim, contribuirás para valorizar as tuas possibilidades de apreço e de amor por ti mesmo e pelas coisas belas.

A beleza deve andar na alma e no corpo, a par.

(Despertar, outubro, 1951, p. 2)

No processo de escolarização dos corpos, o cuidado com as atividades físicas girava em torno da discussão higienista e dos pressupostos de uma formação integral das crianças por meio de experiências pedagógicas diversas, sendo que as propostas desenvolvidas no campo das atividades escolares eram formas de mobilizar os sujeitos a fim de se compreender a

estranheza os inúmeros erros que aparecem nos planos de aula. Como poderão ensinar os alunos?" (Circular, junho, 1951).

natureza infantil (Valdemarin, 2010). A esta natureza infantil, cabia ao professor interpretá-la, identificando as diferenças entre os alunos, seja em sua forma de sentir, agir ou pensar, a partir de um viés científico (Boletim, 1949).

Observando estes pressupostos, a ginástica, os jogos e as dramatizações podem ser compreendidos como recursos utilizados para o controle emocional e disciplinarização das crianças. Para Escolano Benito (2021), estas eram atividades que compunham o universo lúdico, sendo um expoente para as manifestações da sociabilização das emoções entre os grupos infantis. Inseridos nas práticas escolares, eram atividades previstas por meio do *Regimento Interno para as Escolas Municipais* como elementos componentes principalmente das festas escolares (Regimento, 1945).

Era comum que estas atividades fizessem parte das comemorações de encerramento do ano letivo, sendo mencionadas em quase todas as atas analisadas nesta pesquisa. Na ata de encerramento de 1944, do G.E.M. Carlos Gomes, é dito que: “No pátio deste estabelecimento de ensino apresentaram exercícios físicos, alegorias patrióticas e jogos”. Na aplicação do cotidiano dos grupos escolares, observa-se que estas atividades se relacionavam com a espetacularização dos conhecimentos, sendo utilizadas pelas professoras como formas de demonstrar o controle e a disciplina sobre as crianças, e conseqüentemente, sua eficácia como educadoras. Na circular, de 06 de junho de 1951, as professoras eram alertadas que para as comemorações finais, era melhor o desenvolvimento de poucas atividades, no lugar de muitas mal interpretadas.

Para Magalhães (2004), as comemorações escolares que mobilizavam a comunidade se constituíam na visão de mundo e no horizonte educacional dos sujeitos, sendo interpretados por meio de regras, normas e códigos específicos. Segundo o *Regimento* (1945, p. 6-7), as atividades desenvolvidas para as festas escolares deveriam levar em conta o “nível mental das crianças, aos seus interesses e a educação moral e estética”, procurando demonstrar o “resultado dos trabalhos de classe e jamais exigir o sacrifício de atividades escolares, em ensaios prolongados”.

Das atividades que destaque nesta seção, à ginástica eram atribuídas funções disciplinadoras, no sentido da educação das vontades (Peres, 2000). As práticas corporais eram entendidas como inovadoras na concepção pedagógica, instituídas a partir da inserção dos grupos escolares como modalidades da escola seriada, e abraçada pelo Estado Novo por proporcionarem uma relação direta com aspectos higienistas e a exaltação de corpos saudáveis.

“*Mens sana in corpore sano*’ é o lema que persiste através dos séculos reconhecendo-se cada vez mais o valor da educação física – indispensável complemento à educação moral e

intelectual”, anunciava o texto do *Despertar* (setembro, 1948, p. 6). Estas atividades eram tidas como componentes importantes da higiene física e mental das crianças, atribuindo à disciplina do corpo um efeito benéfico. As atividades físicas eram tidas como componentes importantes que complementavam a educação moral, cívica e social dos indivíduos (*Despertar*, outubro, 1951).

A corporalidade se relacionava, portanto, com o cuidar de si mesmo no contexto das interações sociais, marcadas na infância pela escolarização. No período desta pesquisa, o termo ginástica e o termo educação física eram utilizados para um mesmo contexto de dinâmicas escolares¹⁵⁵, implementadas nas escolas para o aprimoramento da motricidade, da habilidade, do controle e da boa execução dos movimentos (Giacomoni, 2021).

Ora chamados de ginástica, ora chamados de educação física, os exercícios físicos eram vistos como parte essencial no processo de escolarização; no *Despertar* de setembro de 1948, são listados os benefícios dos exercícios físicos a partir de uma visão higienista: “aperfeiçoando a respiração, melhorando a circulação, ativando a contração muscular, acelerando os fenômenos nutritivos, atuando sobre o esqueleto e sobre os nervos, a educação física, a par das precauções higiênicas, forma o tipo perfeito do indivíduo” (*Despertar*, setembro, 1948, p. 6). Procurava-se sempre a formação do cidadão ideal.

Esta concepção estava diretamente atrelada à formação de hábitos e comportamentos sadios por parte dos sujeitos, utilizando os exercícios físicos como principais expoentes para estimular o desenvolvimento físico e moral. As diretrizes eram, em geral, o desenvolvimento de atividades que procurassem estimular, por meio de jogos recreativos e esportivos, o domínio de si mesmo (Corrêa, 2009).

A partir dos documentos analisados, é possível inferir que na realidade dos grupos escolares municipais, os exercícios físicos contemplavam danças, apresentações de ginástica rítmica, jogos, dramatizações e exercícios diversos. Os exercícios ensaiados destacavam a intencionalidade de ordem e de controle destas práticas: nos documentos, sejam eles fotográficos ou escritos, a espontaneidade não é um caráter que se desejava registrar.

Nesse sentido, destaco a Fotografia 30, dos alunos do G.E.M. Santos Dumont em um momento que é identificado no Álbum como “cultura física”. Nesta fotografia, os alunos do grupo são organizados ao ar livre, a partir de fileiras, executando um mesmo movimento corporal em conjunto. As coreografias desenvolvidas por meio da execução destes exercícios

¹⁵⁵ Segundo a pesquisa de Giacomoni (2021), a expressão ginástica foi substituída pelo termo educação física a partir da década de 1930, sendo que compreendiam atividades corporais, exercícios físicos, exercícios de ginástica e jogos.

procuravam enaltecer a disciplina dos corpos, o controle dos alunos sobre seus movimentos e a capacidade de cooperação entre o grupo, ao manter um ritmo.

Fotografia 30 – Cultura Física no G.E.M. Santos Dumont (1948)



Fonte: Álbum 1948-1951, AHMJSA (1948)

Na fotografia não há distinção de gênero para o desenvolvimento da atividade, mas em outros documentos há a prescrição de atividades desenvolvidas apenas por meninos ou por meninas, como é o caso da orientação da *Revista do Ensino* (1951, p. 61), que destaca um jogo sob o título de “Na união está a força”, que era “próprio a meninos de 10, 11 ou 12 anos”.

Esta relação entre a execução das atividades e o gênero das crianças era mais visível quando se prescreviam exercícios que exigissem dos alunos uma maior força, ficando a cargo dos meninos desempenhar tais tarefas. Para Goellner (2005), os aspectos higienistas de cuidado eram voltados às atividades femininas, enquanto as atividades masculinas repercutiam uma ideologia mais associada ao militar.

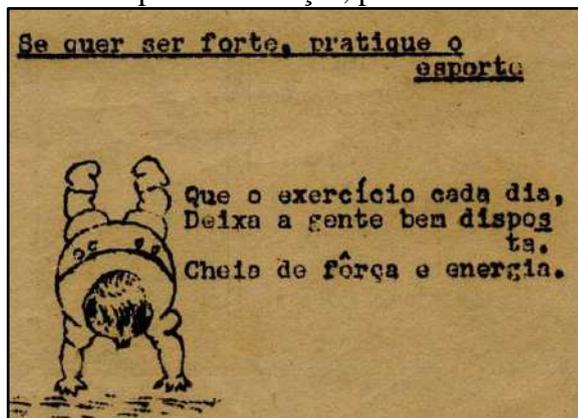
Dos alunos, era exigido cuidado para a execução correta dos movimentos, buscando a harmonia individual e coletiva. Das diversas possibilidades de se analisar estas atividades físicas, gostaria de destacar esse sentimento de coletividade advinda das coreografias, e de como era possível atrelá-las ao programa de Moral e Civismo, cujos imperativos eram o domínio de si mesmo e o espírito de solidariedade e cooperação (Programa, 1943).

A consciência de si, do outro e das regras eram aspectos trabalhados nestas atividades físicas – na ginástica, a disciplina, a coordenação, a ordem e o ritmo eram requeridos para executar os movimentos corporais corretos em consonância com os demais; nos jogos, as regras deveriam ser conhecidas e seguidas para a sua boa aplicação; nas dramatizações, a cooperação era necessária para que a peça pudesse ser apresentada.

A ginástica tinha também o intuito de fortalecer o corpo das crianças, adquirindo importância nos discursos em prol da saúde infantil e também nas comunidades rurais, que tinham no trabalho braçal a sua subsistência, reconhecendo no corpo um instrumento de trabalho. Para Henn e Nunes (2013), o culto a um corpo funcional estava atrelado aos preceitos militaristas e de glorificação do trabalho característicos do Estado Novo, mas que perduraram na proposta das atividades físicas nas escolas.

A representação que se criava era a de que um corpo sadio era imperativo para a educação, servindo como propaganda para os ideais políticos. Na Figura 45, o *Despertar* trabalhava com o humor para passar a mensagem da importância do exercício diário na vida dos alunos:

Figura 45 – Atividade para as crianças, publicada no *Despertar* (1948)



Fonte: *Despertar*, março, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948)

As práticas higiênicas eram reforçadas por meio da imagem de que apenas indivíduos de corpos saudáveis eram a base para o progresso da nação, atrelando, inclusive, elementos patrióticos nas atividades desenvolvidas com as crianças do ensino primário. Desenvolviam-se exercícios de marcha, com o intuito de ensaiar para os desfiles cívicos que aconteciam nas datas comemorativas, assim como certos números de ginástica eram ensaiados para a apresentação nas comemorações de encerramento de ano letivo (Costa, 1991). Na ata de encerramento do G.E.M. José Bonifácio, são exaltados os jogos diversos apresentados no pátio, para as famílias e para a comissão examinadora (Ata, 1944).

Não havia nenhuma instrução que diferenciasse as atividades dos grupos escolares municipais localizados nas áreas rurais. Ensaaiados e executados nos pátios das escolas, percebemos cenários muitos semelhantes nas fotografias: o pátio de chão batido, a vegetação e algumas construções próximas, incluindo a Igreja. Não há registro que algum dos grupos escolares possuísse um espaço coberto para a realização dos exercícios, sendo possível conjecturar que nos períodos chuvosos ou muito frios, estas atividades eram suprimidas do cotidiano escolar.

O uso dos exercícios calistênicos¹⁵⁶ era a principal forma de implementar a ginástica e as atividades físicas, visto não haver muito registro de materialidade para estas tarefas: no relatório de 1951, feita pela Diretoria da Instrução Pública, são mencionadas a compra e instalação de “seis redes para voley, 3 caixas para saltos, nas escolas que ofereciam melhores possibilidades e grande de número de escolas receberam bolas de cromo para jogos e outras atividades esportivas” (Relatório, 1951, p. 3). Para Giacomoni (2021), é a partir da década de 1950 que a ginástica e a calistenia perdem espaço de forma gradativa para o esporte.

Um dos pontos importantes sobre a escolha do método com o qual a educação física era praticada nas escolas tinha uma relação direta com a precariedade material em relação aos equipamentos para exercícios, sendo a calistenia uma saída prática para esta questão (Souza, 2013). Destaco a Fotografia 31, onde é possível observar os alunos do G.E.M. Carlos Gomes em uma demonstração de educação física utilizando pequenos halteres para sua execução:

¹⁵⁶ A calistenia é o uso de exercícios utilizando apenas o próprio corpo, com o objetivo de desenvolver força, coordenação motora, equilíbrio e consciência corporal (Giacomoni, 2021).

Fotografia 31 –G.E.M. Carlos Gomes em uma demonstração de educação física (1943)



Fonte: Álbum 1943-1948, AHMJSA (1943)

Na imagem, apesar da inserção destes materiais, é possível perceber que os exercícios desenvolvidos seguem uma proposta muito próxima aos registrados na fotografia do G.E.M. Santos Dumont, procurando trabalhar os movimentos corporais dos alunos em uma disposição ordenada. A consciência corporal era um dos atributos que se procurava desenvolver ao executar as atividades físicas: “Com a coordenação dos movimentos educam-se os centros nervosos e tem-se então a economia muscular, que nos permite executar com facilidade os movimentos. Uma boa educação física nos torna senhores de nossos nervos”, orientava a matéria publicada no *Despertar* (setembro, 1948, p. 7).

Por meio da ginástica, as crianças habituavam-se ao controle motor, ao cuidado com os gestos e sua relação com os outros e com os objetos que o cercam; como nos lembra Foucault (2014, p. 150) “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. Nesse sentido, ao disciplinar o corpo por meio da ginástica, esperava-se que os alunos adquirissem domínio corporal em outras áreas da educação, como a caligrafia, por exemplo. Saber escrever bem era uma prerrogativa do período: “o ensino da escrita consiste no desenvolvimento de habilidades baseadas na capacidade de coordenação viso-auditivo-motora e na formação de uma hierarquia de hábitos” (Boletim, 1950, p. 39). Nesta mesma publicação, são sugeridas diversas atividades que seriam proveitosas para a escrita (Boletim, 1950, p. 43):

GINÁSTICA

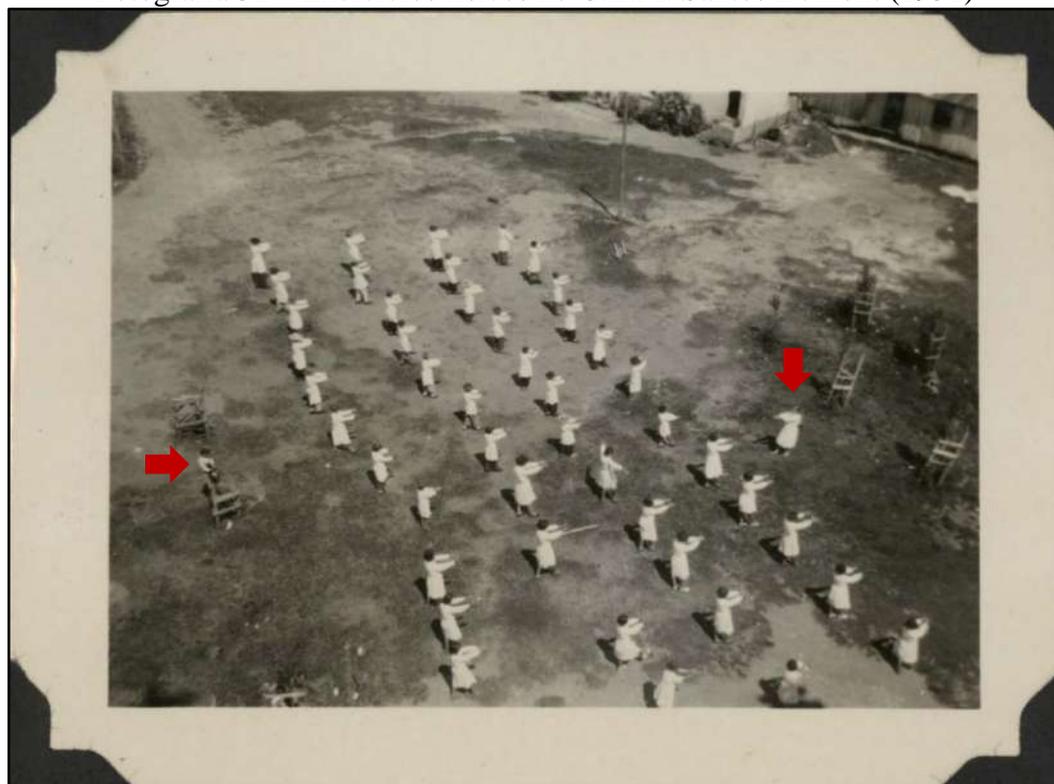
- Flexões ou torções do tronco e dos braços.
- Movimentos de extensão e contração dos membros superiores.
- Círculos à direita, à esquerda, à frente, para trás com os membros superiores.

- Exercícios de trepar e suspender.
 - Lançamentos de bolas e outros objetos (peteca, por exemplo).
 - Reprodução de movimentos imitativos de ações diversas, tais como: serrar, partir, sacudir, nadar, etc. (ginástica historiada).
- Nos grupos escolares em que houver professor de educação física, a execução dos exercícios prescritos lhe poderá ser confiada.

Os exercícios sugeridos versavam principalmente o reforço dos membros superiores, tanto em motricidade fina (movimentos de pinça, de agarre, e de reprodução de outras atividades) quanto em motricidade grossa (movimentos de maior extensão, como as flexões e torções). Segundo o estudo de Giacomoni (2021), por meio da calistenia as crianças eram estimuladas a ter disciplina para garantir a manutenção de posturas adequadas e a executar os movimentos corporais conforme os padrões estabelecidos como corretos.

A educação física era a materialização da educação do corpo na escola primária, configurando-se a partir do caráter higiênico e disciplinador que valorizava em primazia a ordem e o desenvolvimento harmônico. Os registros fotográficos feitos destas atividades procuravam exaltar estas características, reforçando as representações ligadas à prática da ginástica. Na Fotografia 32, vemos um registro um pouco peculiar para o período: uma vista aérea, feita a partir do campanário da igreja, e que nos possibilita visualizar a questão de ordem e harmonia a partir de outra perspectiva:

Fotografia 32 – Exercícios físicos no G.E.M. Santos Dumont (1951)



Fonte: Álbum de 1951-1954, AHMJSa (1951)

Aptidão física, performada pelo senso de estética e de harmonia dos movimentos corporais, era aliada ao uso do uniforme escolar, que transmitia a padronização das crianças. Nesse sentido, são articuladas ao exercício físico ideias de uma retórica corporal específica, que procurava enfatizar o asseio, a expressão gestual e a higiene como preceitos de progresso e civilidade. Considero importante apontar que o G.E.M. General Osório possuía uma equipe de ginástica, conforme as anotações feitas sobre a fotografia que apresento anteriormente, no Capítulo 3 desta pesquisa¹⁵⁷, trazendo outros aspectos da institucionalização destas práticas nos grupos escolares municipais.

No registro anterior, observa-se o caráter mimético dos exercícios, cujos movimentos são reproduzidos a partir de um outro sujeito que conduz os demais alunos – pelo que se pode captar da fotografia, a frente dos demais se encontra uma aluna, capaz de executar os movimentos de forma correta para uma boa representação, a fim de que seus colegas possam replicá-los sob o olhar da professora (destacada também com uma seta, ao lado esquerdo da fotografia).

A educação do corpo também passava por um processo de socialização, no sentido da produção do que Foucault (2014) chama de corpos dóceis – aqueles corpos subjugados aos controles disciplinados. Fortalecia-se a musculatura em busca de uma robustez saudável ao mesmo tempo em que se buscava a perfeição da disciplina e da ordem infantil. Para Foucault (2014), a disciplina que fabrica os corpos dóceis é a da coerção, da obediência e da manipulação de gestos e comportamentos.

Segundo Le Breton (2009), os movimentos corporais envolvidos nas interações são baseados na afetividade dos indivíduos. Segundo o autor, “da mesma forma que a pronúncia de uma palavra ou o silêncio numa conversa, eles nunca são neutros ou indiferentes, manifestando uma atitude moral em relação ao mundo e oferecendo ao discurso ou ao encontro uma corporeidade que lhes acrescenta ulteriores significações” (Le Breton, 2009, p. 39).

No contexto escolar, a ginástica se apresentava com objetivos diversos: para estimular o movimento corporal, a higiene e a estética, para entretenimento e recreação, para ensaiar para as datas comemorativas, para estreitar ideais patrióticos, para aperfeiçoar o controle motor fino, para disciplinar e controlar. Estes objetivos não são despidos de significações; pelo contrário, são carregados tanto dos preceitos pedagógicos de sua época quanto dos ideais políticos.

Nesse cenário, os jogos também eram atividades comuns nos grupos escolares municipais, sendo orientados a partir dos preceitos de uma recreação ordenada, cujos objetivos

¹⁵⁷ Refiro-me à Fotografia 16.

eram tornar a hora da reparação interessante para as crianças e fácil de ser controlada pelas professoras. Os jogos também eram utilizados como números de apresentação nas festas escolares, sendo considerados como uma forma de ginástica.

Na edição de março/abril de 1949, o *Despertar* instruía sobre os benefícios dos jogos físicos para o desenvolvimento das aptidões da criança, tanto físicas quanto morais (Despertar, março/abril, 1949, p.2):

Os jogos constituem a forma de ginástica mais apropriada às indicações da vida escolar; adaptam-se tanto as aptidões físicas da criança, como às suas necessidades morais.

São ao mesmo tempo higiênicos e recreativos. É por meio dos jogos que o mestre poderá retificar maus hábitos, desviar tendências antissociais e desenvolver, ao mesmo tempo, as virtudes indispensáveis ao futuro cidadão: lealdade, coragem, perseverança, honestidade, domínio próprio, obediência ao chefe, contribuição individual à vitória coletiva, força de vontade, flexibilidade, destreza, etc.

Era imperativo que os jogos contribuíssem para o desenvolvimento da maturidade infantil nas atitudes em diferentes situações cotidianas emuladas por meio das regras que os constituíam. Segundo Peres (2000), as atividades lúdicas eram entendidas sob a luz da psicologia moderna como essenciais para que as crianças das zonas rurais pudessem se desenvolver de forma harmoniosa, visto algumas das limitações socioculturais de seus cotidianos. Como orientado também no *Despertar* (março/abril, 1949, p.2): “Saibamos, pois, aproveitar a atividade física, sob a forma de jogos que, aproximando a escola da vida, contribuirá para a formação na criança de uma personalidade harmoniosa”.

Para Escolano Benito (2021), os jogos eram utilizados como dispositivos pedagógicos para além da recreação e da ludicidade: eram também utilizados como reguladores emocionais das crianças por meio de uma sociabilidade baseada na performance. Para jogar, primeiramente era necessário compreender as regras e submeter-se à vigilância dos observadores, neste caso, as professoras, que acompanhavam as atividades das crianças.

Por meio dos jogos era esperado que as professoras fossem capazes de identificar certas características dos alunos, como a timidez ou a agressividade, e que a partir deste olhar pudessem ajudá-los na regulação destas emoções – consideradas como “qualidades morais” nos discursos do período (Despertar, abril/maio, 1949). No Quadro 20, organizo alguns exemplos de jogos sugeridos pelo *Despertar*:

Quadro 20 – Jogos sugeridos no *Despertar* (1949)

(continua)

O lobo e os pintinhos	Empresta-me a tua casinha	Pisar na sombra
Preparação: os alunos são dispostos em coluna, segurando-se	Preparação: Traça-se um quadrado no chão de aproximadamente 10 m,	Preparação: as crianças espalham-se à vontade pelo pátio.

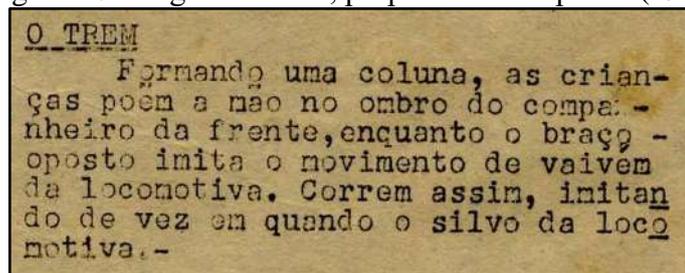
pela cintura. O primeiro aluno, de braços abertos, representa a galinha. Os demais, os pintinhos. À frente da galinha ficará um aluno que representa o lobo.	com um círculo central e pequenos círculos espalhados. No interior dos círculos, ficam os alunos.	Escolhe-se por sorteio o pegador que ficará destacado do grupo.
Desenvolvimento: após a professora indicar o início, o aluno que representa o lobo tentará apanhar o último aluno da fila, que representa um dos pintinhos, e o aluno que desempenha o papel de galinha deverá impedi-lo, interceptando seus passos e mudando de posição, no que os demais pintinhos deverão acompanhar. O lobo não deverá ser tocado pela galinha.	Desenvolvimento: Ao sinal da professora, a criança que estiver no círculo central dirá: - Empresta-me a tua casinha? Ao que as outras responderão: Pois não! Nesse momento, todas deverão trocar de lugar, enquanto a criança do centro procurará um dos círculos vagos para ocupar. Conseguindo, será substituída pelo jogador que ficou sem lugar. Caso não consiga ocupar nenhum círculo, voltará ao círculo central para mais uma tentativa.	Desenvolvimento: Dado o sinal da professora, o pegador corre com o intuito de pisar na sombra do companheiro. Se conseguir, o pegador mencionará o nome do colega em cuja sombra pisou, que será eliminado.
Conclusão: Quando o último pintinho for apanhado, substituirá o lobo, e este a galinha. Terminará o jogo com a prisão do pintinho.	Conclusão: terminará o jogo quando a criança do círculo central conseguir ocupar um dos círculos laterais.	Conclusão: o jogo terminará quando todos os perseguidos tiverem sido eliminados.

Fonte: Despertar, março/abril e maio e junho, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1949)

Os exemplos que destaquei eram de jogos simples, com uma alta carga lúdica; desempenhavam o papel de fazer com que as crianças interagissem entre si, se divertissem e movimentassem o corpo. Arelado a estes jogos recreativos estavam o cuidado com os movimentos corporais e a obediência às regras. Em todas as atividades propostas, sempre havia a divisão do tempo entre *preparação*, *desenvolvimento* e *conclusão* dos jogos, atribuindo uma série de regras e um método para a sua execução correta.

Ao interagir entre si, as crianças eram estimuladas a adaptarem-se ao interesse do grande grupo, sob o olhar da professora que organizava e também participava dos jogos e brincadeiras (Corte, 1986). Nesse sentido, os jogos também tinham a funcionalidade de capitalizar o tempo recreativo, tirando as crianças do ócio. Era por meio da proposta lúdica que os jogos infantis procuravam transmitir valores morais, muitas vezes apresentando narrativas simples que integravam o faz-de-conta. Na Figura 46, destaco as instruções do jogo chamado “O trem”, apresentado no *Despertar*, de agosto de 1949, que apesar de simples, trabalhava na criança aspectos como a coordenação motora e a atenção, ao mesmo tempo em que incorporava o aspecto lúdico da imitação do trem:

Figura 46 – Jogo “O trem”, proposto no *Despertar* (1949)



Fonte: *Despertar*, agosto, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1949)

Os jogos incluíam no cotidiano escolar a vivência do lúdico e do coletivo: na perspectiva do *Despertar* (setembro, 1951), o jogo oferecia momento para que as crianças cooperassem e trabalhassem o domínio de situações diversas, treinando habilidades sociais, sendo aplicados também para o ensino de outros conhecimentos, como os de linguagem e de matemática. Ensinavam-se hábitos e condutas a partir do respeito às regras, do uso correto do momento de recreação, desenvolvimento do trabalho em equipe, saber vencer e perder.

Esse aspecto lúdico também era desenvolvido por meio das dramatizações, outra forma de atividade inserida em sala de aula e trabalhada com as crianças do ensino primário em diferentes disciplinas propostas pelo *Programa*, com o objetivo de enriquecer os conteúdos escolares (*Despertar*, maio/junho, 1949).

As dramatizações apareciam com ênfase nas datas comemorativas, como inaugurações de escolas, datas cívicas, encerramento de ano letivo; porém, ao analisar os documentos dos grupos escolares municipais, foi possível observar que estas eram atividades que faziam parte do cotidiano das escolas, utilizadas para a aprendizagem ou fixação de determinados conteúdos, com ênfase para as disciplinas de Linguagem e Estudos Sociais. Nas orientações do programa de Linguagem, no quesito Composição, firmava-se que as dramatizações deveriam ser utilizadas “para fixação dos novos termos e formas de expressão” (*Programa*, 1943, p. 19).

Para Escolano Benito (2021), tanto as dramatizações quanto as contações de história procuravam desenvolver a educação sentimental das crianças, no sentido de dotar de significação nas narrativas, vinculando-as com os valores propostos pela sociedade.

Segundo a *Revista do Ensino* (novembro, 1951, p. 45), “dentre as atividades escolares mais sedutoras para a criança, contam-se em posição de destaque, as dramatizações”. A sedução é um dos dispositivos do micropoder pedagógico, sendo utilizada por meio de estratégias de persuasão voltadas para a captação da atenção e das motivações dos sujeitos (Escolano Benito, 2021). Não obstante, as dramatizações em geral apresentam algum sentido moral, ilustrando determinadas situações e suas decorrentes condutas. Na dramatização publicada no *Despertar*

de agosto de 1950, procurava-se falar com as crianças a respeito do medo do escuro (Despertar, agosto, 1950, p. 6):

A escuridão

Personagens: Luiz e sua mãe

Mãe – Luiz! Vá lá em cima e traga-me uma agulha que está na caixa de costura. Não ouviu Luiz?

Luiz (entra) – Tenho medo, mamãe.

Mãe – Medo de quê?

Luiz – Está escuro lá em cima.

Mãe – E o que tem se está escuro? Ouça: a escuridão não é senão uma sombra. A sombra pode fazer mal a alguém?

Luiz – De certo que não, mamãe.

Mãe – Pois bem, lembra-te sempre que a escuridão não passa de uma sombra que cobre todas as coisas.

Luiz – Como é que aparece essa sombra, mamãe?

Mãe – Eu te contarei o que é quando tu fores maior. Mas agora eu quero que tu vás buscar um menino corajoso que suba e traga a agulha.

Luiz (batendo no peito – Aqui está um. (Vai buscar a agulha e volta). Está aqui!

Mãe – Obrigada, meu homenzinho corajoso! Estás vendo que o escuro não faz mal a ninguém e nenhum menino deve temê-lo.

Nesse sentido, dramatizações escolares “intervêm como um valioso meio de desenvolvimento da inteligência, da memória, da capacidade de expressão, cultivando a espontaneidade, o sentimento de liberdade e independência, formando a personalidade” (Revista do Ensino, novembro, 1951, p. 46). Para além da personalidade, podemos pensar nestas atividades como importantes dispositivos de controle emocional, cujos sentimentos e afetos eram canalizados por meio da narrativa proposta e interpretada pelas crianças. No caso apresentado acima, o objetivo era demonstrar às crianças que era preciso controlar seus medos.

No *Boletim* do CPOE, de 1950-1951, as dramatizações eram prescritas como estratégia para a educação moral, sendo indicadas para representar os fatos da vida cotidiana em que virtudes poderiam ser demonstradas aos alunos, assim como representar a vida de pessoas ilustres que constituíam exemplos para os demais. Era comum a proposta de dramatizações para representar a vida dos “heróis brasileiros”, como Duque de Caxias, Rui Barbosa, José Bonifácio.

Além deste aspecto moral, também eram considerados objetivos das dramatizações o desenvolvimento da técnica de discussão (falar, criticar, ceder a sua vez), aperfeiçoamento da linguagem, oral e escrita e o desenvolvimento da cooperação, da iniciativa e da capacidade de ação (pela caracterização e confecção das vestimentas) (Revista do Ensino, novembro, 1951).

Pelo que se observa nos registros fotográficos, era comum que os alunos se responsabilizassem pelas fantasias utilizadas nas dramatizações, muitas vezes sendo de

complexa execução, como é o caso da Fotografia 33, que nos mostra um destes momentos vivenciados no G.E.M. Carlos Gomes:

Fotografia 33 – Dramatização feita no G.E.M. Carlos Gomes (1948)



Fonte: Álbum 1943-1948, AHMJSA (1948)

As meninas fantasiadas de borboletas utilizam vestidos e asas de tecido e parecem estar encenando o momento da transformação de uma lagarta em outra borboleta. A delicadeza do registro nos faz refletir sobre a dedicação e o envolvimento de crianças e professoras na execução das dramatizações. Por meio das dramatizações, as crianças aprendiam a realizar trabalhos em conjunto, seja na realização da peça escolhida, seja na confecção de cenários e trajes. Nas memórias da professora Guilhermina Costa (1991), as meninas tinham o hábito de desenvolver peças de vestuário, aprendendo e praticando costura e tricô.

Por meio das dramatizações, a corporeidade infantil colaborava para formar a narrativa escolhida, corroborando para a percepção da experiência e da expressão das emoções que cada história ou diálogo exigia. Nesse sentido, afetividades e moralidade eram socialmente e culturalmente modeladas a partir da supervisão das professoras (Le Breton, 2009).

A representação da moralidade como uma virtude do cidadão brasileiro era um dos principais aspectos trabalhados nas dramatizações. Das mais simples às mais complexas, as dramatizações disseminavam valores como obediência, cooperação, respeito e amor à Pátria e valorização do trabalho. Nas dramatizações apresentadas na Hora Cívica do G.E.M. Carlos

Gomes, mesmo com temas variados, o nacionalismo e o patriotismo eram componentes presentes, seja entre os diálogos desenvolvidos pelos participantes, seja em forma de lição de moral direcionada aos colegas espectadores (Quadro 21).

Quadro 21 – Dramatizações da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes (1944-1945)

Dramatização	Proposta	Personagens
A horta	Diálogo desenvolvido entre os alunos Léo e Edite e a professora Égide Santini sobre a importância do cultivo da horta para a pátria em tempos de guerra. As crianças fazem o papel dos produtos da horta.	Professora, Hortelã, Couve, Cenoura, Alface, Tomate, Brasil.
Os cereais	Diálogo desenvolvido entre as alunas Henrica, Ursolina, Vilma e Elba sobre os cereais e tubérculos, suas características e benefícios na alimentação.	Trigo, Arroz, Feijão e Mandioca.
Produtos do Brasil	Versos interpretados pelos alunos Anita, Clari, Vilma, Henrica, Elba, Edite, Angela, Luiza, Tereza, Léo, Teresinha e Norma sobre as produções agrícolas e extrações brasileiras.	Café, Algodão, Cana de açúcar, Feijão, Arroz, Mandioca, Banana, Borracha, Milho, Fumo, Cacau e Coco.
Os Astros	Versos interpretados pelos alunos Tereza, Anita, Elba e Nilo para representação do sistema solar e sua relação com a humanidade.	Lua, Terra, Sol e Homem.
O soldadinho	Diálogo entre os alunos Léo e Tereza sobre a guerra.	Não há distinção de personagens.
Passarinho	Diálogo entre os alunos Valdemar e Lurdes sobre aspectos da vida do pássaro.	Aluna e Passarinho.
A galinha Ruiva	Diálogo entre os alunos Hilário, Ivone, Lurdes e Nilo sobre a cooperação.	Galinha, Porquinho, Ratinho, Patinho.

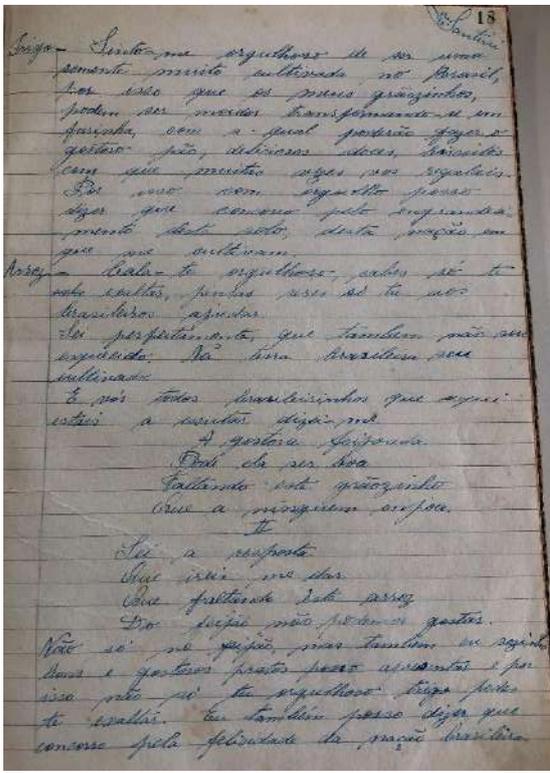
Fonte: Livro de Registro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, AHMJSA (1945)

Algumas das dramatizações desenvolvidas na Hora Cívica tinham como proposta abordar a relação do tema escolhido para o “progresso da nação”, como é o caso de “A horta”, “Os cereais” e “Produtos do Brasil”. Outras tinham um viés anedótico, como “A galinha ruiva”. Porém, todas as dramatizações realizadas na Hora Cívica eram inseridas no contexto escolar para compor um momento de instrução de civismo e de formação do cidadão brasileiro, levando as crianças a conhecer e exaltar características pátrias.

As peças escolhidas para serem dramatizadas pelos alunos eram de fato voltadas para a construção de uma identidade brasileira, em contraposição com os aspectos estrangeiros que se faziam presentes nas comunidades rurais de Caxias do Sul. Nos diálogos selecionados pelas professoras, as características de valorização nacional carregavam um grande impacto informativo, apresentando às crianças elementos que eram considerados importantes pelo período político, como o trabalho, os produtos naturais, a guerra.

No Quadro 22, destaco um breve trecho da dramatização “Os cereais”, apresentado no G.E.M. Carlos Gomes e cujo teor nacionalista se entrelaça com os produtos da agricultura:

Quadro 22 – Trecho da dramatização “Os cereais”, do G.E.M. Carlos Gomes

	<p><u>Trigo</u> – Sinto-me orgulhoso de ser uma semente muito cultivada no Brasil, por isso que os meus grãosinhos podem ser moídos, transformando-se em farinha com o qual poderão fazer o gostoso pão, deliciosos doces, biscoitos com que muitas vezes vos regalais. <i>Por isso com orgulho posso dizer que concorro pelo engrandecimento deste solo, desta nação em que cultivam.</i></p> <p><u>Arroz</u> – Cala-te orgulhoso, sabes só te exaltar, pensas seres só tu aos brasileiros ajudar. Sei perfeitamente que também não sou esquecido. Na terra brasileira sou cultivado. E vós todos brasileirinhos que aqui estais a escutar, dizei-me.</p> <p>A gostosa feijoada Pode ela ser boa Faltando este grãozinho Que a ninguém enjoa.</p> <p>II</p> <p>Sei a resposta Que ireis me dar Que faltando este arroz Do feijão não podem gostar.</p> <p>Não só no feijão, mas também eu sozinho bons e gostosos pratos posso apresentar e por isso não só tu orgulhoso trigo podes te exaltar. <i>Eu também posso dizer que concorro pela felicidade da nação brasileira.</i></p>
--	--

Fonte: Livro de Registro da Hora Cívica do G.E.M. Carlos Gomes, AHMJS, Grifo da autora (1945)

Nos trechos grifados no diálogo, é possível identificar que além de informar e educar, os conteúdos abordados nas dramatizações também promoviam um senso de orgulho e pertencimento à cultura e identidade nacional, com ênfase para expressões como “o engrandecimento deste solo” e “felicidade da nação brasileira”.

As dramatizações não deveriam ser repetidas, e cabia às professoras o acompanhamento de sua execução, orientando, impedindo ações antissociais, evitando arrogância, vaidade e superioridade dos alunos que executavam as peças (Revista do Ensino, 1951). Assim como não se repetiam os diálogos, era importante que diferentes alunos tivessem a possibilidade de executar os papéis, impedindo que crianças mais tímidas fossem privadas da experiência.

Contribuindo para a vida social das crianças, as dramatizações eram entendidas como práticas de uma escola moderna, dinâmica e mais bem articulada com as necessidades sociais (Peres, 2000). Há vestígios de que os grupos escolares municipais se envolviam nas

dramatizações realizadas pelas comunidades rurais, como é o caso do G.E.M. Olavo Bilac, cujos alunos fizeram participações em atividades organizadas pelos moradores da comunidade e apresentadas no salão da igreja, em um palco organizado (Fotografia 34).

Fotografia 34 - Grupo de dramatizações da 3ª Légua em que atuavam alunos do G.E.M. Olavo Bilac (1951)



Fonte: Álbum 1951-1954, AHMJSA (1951)

A participação de crianças e jovens na dramatização evidencia que estas atividades eram bem-vistas e aceitas pelas comunidades rurais, entrelaçando a perspectiva escolar com os espaços de sociabilização destas crianças, nas comunidades às quais pertenciam. Estas atividades envolviam os recursos da comunidade, e podemos pensar que o envolvimento das famílias, dos grupos escolares e dos demais moradores incentivavam o respeito mútuo e a colaboração como valores que deveriam ser vivenciados para além dos muros das escolas¹⁵⁸.

Com figurinos mais complexos, e uma quantidade maior de elementos cenográficos (é possível identificar uma carabina e uma tuba, além da construção do cenário ao fundo), as dramatizações permitiam a tessitura de uma rede de afinidades entre o espaço escolar e o espaço

¹⁵⁸ Considero importante neste ponto citar a criação da Escola Municipal de Belas Artes, em 1949, e da aceitação positiva da comunidade em relação às dramatizações como fatores importantes para a consolidação destas práticas tanto em sala de aula como nas próprias comunidades. Costa (2012) trabalha em sua dissertação mais aspectos da Escola Municipal de Belas Artes e sua pertinência e importância para a sociedade caxiense.

social que, nestas comunidades rurais, tinham a possibilidade de significar uma valorização da identidade local, mesmo que permeada por aspectos de nacionalismo e patriotismo.

Valorizava-se o senso de comunidade, trazendo multidisciplinaridade também como um instrumento de educação e garantindo que a criança tivesse condições propícias para a interiorização da ordem simbólica que regia seu grupo social (Le Breton, 2009). Considero interessante também ressaltar os elementos religiosos presentes na fotografia, e que inserem a fé na relação com a pátria.

Utilizando o lúdico, era possível propor às crianças um processo com função pedagógica que introduzia determinados assuntos, reforçava aspectos morais e propagava o senso de nacionalismo característico do período. Representações do bom cidadão e do sujeito de virtudes eram atreladas ao culto às tradições, trazendo a perspectiva de uma educação moralista, com fortes influências religiosas. Na proposta do CPOE, a formação destas crianças só era possível (Boletim, 1951, p. 74)

através de disposições afetivas favoráveis à prática do bem e da educação da vontade que se revela pelo esforço, persistência e tenacidade voltados no sentido do ideal a atingir.

Será necessário fortalecer de tal modo o poder da vontade que as faculdades afetivas sejam dominadas e disciplinadas, de modo a prevalecer sobre o que houver no indivíduo que se contraponha à plenitude de sua personalidade.

As dramatizações serviam como exercícios de situações em que as crianças deveriam controlar seus impulsos e ter contato com bons exemplos e costumes. Eram, portanto, cenários ideais para que as professoras pudessem trabalhar de forma preventiva sobre situações que eram consideradas desfavoráveis para a formação moral, incluindo aspectos do *Programa* como panorama para suas ações.

Aparecendo como uma das principais atividades para o programa de Linguagem, as dramatizações eram consideradas importantes principalmente para que a criança fosse capaz de adquirir novas expressões e vocabulário, ampliando o repertório verbal (Programa, 1943). Nas disciplinas de Estudos Sociais e Moral e Civismo, as dramatizações tinham a função de reforçar representações, hábitos e condutas, despertando o interesse dos alunos nos conteúdos estabelecidos.

Em outros momentos, as dramatizações tinham o sentido de servir como espetáculo, envolvendo as atividades de encerramento de ano letivo, cuja comunidade era convidada a acompanhar junto com a comissão organizadora. No G.E.M. José Bonifácio, foi realizada uma hora de arte que envolvia poesia, canto, dramatizações e bailados, e cujo registro foi feito para os Álbuns da Instrução Pública (Ata, 1951), conforme Fotografia 35:

Fotografia 35– Dramatização realizada no encerramento do ano letivo no G.E.M. José Bonifácio (1951)



Fonte: Álbum 1951-1954, AHMISA (1951)

Ao olharmos para a imagem, podemos presumir que nem sempre as atividades de dramatização exigiam figurinos complexos, mas a coreografia ensaiada pode ser uma pista para identificarmos que, da mesma forma que a ginástica, as dramatizações também procuravam tornar visível para autoridades e para a comunidade o controle da expressão corporal como um dos aspectos da educação primária. Ao enfatizar a educação dos corpos e a disciplina do grupo, as dramatizações eram legitimadas como prática escolar perante a sociedade.

As dramatizações nos grupos escolares municipais podem ser consideradas experiências de natureza estética e socializadora, atrelando-se aos ritos escolares. A designação pública destas atividades trabalha o constructo educação, pátria e família como aspectos que nos falam da incorporação de práticas escolares como formas de conectar o mundo interno da escola com o mundo externo, assumindo uma função essencial no sentido da coesão do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, as dramatizações eram entendidas não como atividades isoladas, mas como uma linguagem com diversos fins. Mobilizando diferentes espaços, além do escolar, as dramatizações serviam na disseminação de mensagens que fortaleciam o patriotismo e o nacionalismo.

Ecoando o que era indicado nas disciplinas e também nas programações de Semana da Pátria, era comum que fossem encaminhadas às professoras propostas de dramatizações de cenas e episódios históricos, com a finalidade de reforçar o conteúdo aplicado em sala de aula, além de desenvolver a sociabilidade, a cooperação e sentimentos positivos em relação ao passado (Circular, 1944).

As orientações da Inspeção do Ensino para a Semana da Pátria de 1944 esclareciam alguns aspectos da inserção de diferentes atividades para as comemorações do respectivo ano, que tinham como mote a formação cívica dos alunos a partir de lições do episódio Farroupilha¹⁵⁹ (Circular, 1944):

O mundo do passado, que a imaginação infantil é convidada a reconstruir, não deve surgir exclusivamente das descrições verbais do professor. Impõem-se largo uso de material ilustrativo concreto, como: gravuras ou desenhos que representem costumes, cenas e tipos, objetos da época ou reprodução fotográfica dos mesmos, retratos de figuras representativas, etc.

As atividades desenvolvidas – e neste caso, um cuidado maior com as dramatizações – deveriam ilustrar aspectos morais positivos da Revolução, como “as reiteradas afirmações da vontade de permanecer unidos na comunhão brasileira; o nacionalismo expresso na repulsa ao estrangeiro; as demonstrações de idealismo, honradez, coragem, lealdade, espírito de sacrifício, perseverança” (Circular, 1944).

Os principais aspectos trabalhados nas dramatizações de temática Farroupilha voltavam-se às tradições locais, incluindo os trajes típicos, a música e o chimarrão. A Diretoria da Instrução Pública ilustrou um exemplo de dramatização sob a égide Farroupilha apresentada no G.E.M. José Bonifácio, que integra o álbum de 1948-1951 (Fotografia 36):

¹⁵⁹ As comemorações relacionadas com a Semana Farroupilha aconteciam também no mês de setembro, e a Instrução Pública de Caxias do Sul em muitos momentos aproveitou para sugerir atividades que englobassem as duas comemorações, lembrando sempre que o objetivo não era semear um sentimento separatista, mas ajudar as crianças a compreender que os “diferentes Estados do Brasil estão vinculados pelo idioma, origem, tradições, aspirações, sentimentos”, e “levar ao conhecimento de aspectos históricos relacionados com a Independência e a Revolução dos Farrapos, realçando aqui, sobretudo, a permanência dos sentimentos de brasilidade” (Circular, 1944).

Fotografia 36 – Dramatização feita no G.E.M. José Bonifácio (1950)



Fonte: Álbum 1948-1951, AHMJSA (1950)

A fotografia traz dois alunos sentados no pátio do grupo, vestidos com roupas características da cultura gaúcha, com o instrumento musical em mãos, a cuia do chimarrão e à frente, entre os dois alunos, uma chaleira. A caracterização dos alunos era um aspecto importante das dramatizações, visto que ajudava a criar uma experiência mais envolvente tanto para quem fazia parte da dramatização quanto para os espectadores.

As representações selecionadas nas dramatizações sobre a Revolução Farroupilha também demonstram um outro aspecto destas atividades: as implicações entre o reconhecimento e a sobrevivência de uma memória (Ricoeur, 2007). A representação do passado é imposta às crianças a partir de aspectos que são oportunamente “esquecidos” ou “lembrados” a partir do apagamento sistemático e da exaltação de aspectos que são interessantes aos regimes políticos e pedagógicos.

No G.E.M. General Osório, a caracterização dos alunos foi mais caricata, incorporando elementos divertidos à indumentária, como as flores nos chapéus, o guarda-chuva e a bengala (Fotografia 37). Aqui, podemos falar de outro dispositivo do micropoder pedagógico proposto por Escolano Benito (2021): o humor. As dramatizações caricatas atingem os espectadores de formas diversas, podendo entreter e cativar ao mesmo tempo que transmitem mensagens importantes de forma memorável.

Fotografia 37 – Dramatização no G.E.M. General Osório (1943)



Fonte: Álbum 1943-1948, AHMJSA (1943)

O humor presente nas dramatizações poderia ajudar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo, facilitando o aprendizado ao mesmo tempo em que o torna divertido. Também podemos considerar que ao optar por uma caracterização mais exagerada, poder-se-ia mascarar certas precariedades para a produção de cenários e figurinos. Nesse sentido, esta poderia ser uma abordagem que possibilitava a incorporação das dramatizações nas atividades cotidianas dos grupos escolares municipais mais carentes. Em geral, as dramatizações que eram encaminhadas pelas autoridades não possuíam diretrizes para cenários ou figurinos, ficando estas decisões a cargo das professoras.

Nas comemorações da Semana da Pátria de 1951, era sugerida uma dramatização encaminhada a todas as professoras por meio de uma circular, que traz uma cena representativa de uma família no dia da Proclamação da Independência do Brasil (Anexo 5), cujo trecho destacado a seguir traz diversas representações do momento histórico (Circular, agosto, 1951):

Luiz – (Abraça a esposa. Tomando depois um porte militar, exclama com ênfase) – Hoje somos filhos de uma pátria livre! Independência ou morte! É a nossa divisa! (esta cena deve ser rápida)

D. Maria – Conte-nos o que houve. O Príncipe chegou?

Luiz – Sim. Fomos espera-lo na estrada do Ipiranga, eu com meu destacamento de Dragões, ali perto do arroio. Passou por nós um estafeta que seguia o caminho de Santos. Disse-nos ele que trazia cartas da Princesa e de José Bonifácio para o Príncipe. Trazia também a correspondência de Lisboa. Depois que o estafeta partiu, ouvimos, pouco depois, um tropel de cavalos. Era o Príncipe que, a galope, com a sua comitiva, descia a colina. Já vinha muito perto, montado a cavalo, e fomos ao seu encontro. O Príncipe parou junto de nós. O seu olhar brilhava. Parecia irado. Desembainhou a espada e gritou com entusiasmo “Independência ou morte!”. Depois, arrancando o tope de fita azul e branco, exclamou: - Estamos definitivamente separados de

Portugal! De hoje em diante as nossas cores serão verde e amarelo. Todos nós o imitamos e, de espadas desembainhadas (desembainha a espada), também gritamos: “Independência ou morte!” O Brasil é uma Pátria forte e grande e há de se fazer respeitar como uma nação livre, uma pátria independente.
Todos – Viva o Brasil!

Romantizando o momento da independência do Brasil, fortalecia-se a significação da data nacional e as suas representações, personificando os valores de bravura pela figura de D. Pedro. A educação primária era entendida como um espaço para a formação da nacionalidade e da consciência cívica, tendo nas dramatizações uma prática capaz de materializar estes aspectos de forma prazerosa entre as crianças.

As dramatizações implicavam a aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas, da organização e autoridade da professora e da cooperação e colaboração dos alunos, e seu uso tanto nas atividades em sala de aula, quanto nas comemorações cívicas e de encerramento de ano letivo, nos traz vestígios sobre a sua relevância nas práticas escolares do período.

A análise das fontes documentais sobre as atividades físicas, jogos e dramatizações nos grupos escolares municipais revela um complexo sistema de controle e disciplina dos corpos infantis, inseridos em um contexto educacional fortemente influenciado pelos ideais higienistas e patrióticos do período. Essas práticas não eram apenas recreativas, mas sim instrumentos pedagógicos utilizados para moldar não apenas os corpos, mas também as condutas e os comportamentos das crianças.

Tanto a ginástica quanto os jogos e dramatizações eram cuidadosamente planejados para promover valores morais, estimular o nacionalismo e a cooperação, além de reforçar a disciplina e o controle emocional. Ao mesmo tempo, essas atividades ofereciam uma oportunidade para que as crianças desenvolvessem habilidades sociais, expressão corporal e linguagem, contribuindo para sua formação integral. Assim, as práticas escolares iam além do simples entretenimento, constituindo-se em importantes dispositivos de socialização e educação moral no contexto da escolarização das crianças.

5.3 AS INSTITUIÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA: FORMANDO BONS CIDADÃOS

*Preparar na criança o homem e o cidadão de amanhã.
(Despertar, outubro de 1950, p. 2).*

As instituições auxiliares da escola, também chamadas apenas de instituições escolares ou instituições complementares da escola, foram práticas educacionais que funcionavam junto

aos grupos escolares e escolas isoladas e tinham como principal objetivo oportunizar aos alunos situações para a formação de grupos sociais dentro do próprio ambiente escolar. Baseada na proposta da Escola Nova, as atividades eram defendidas por Lourenço Filho, imprimindo ao ambiente escolar aspectos que representavam o funcionamento de uma comunidade (Peres, 2000).

Entendia-se que apenas a educação escolarizada não seria o suficiente para as demandas sociais do período, sendo necessária a criação de outras instituições educativas para a promoção de bons costumes e dos valores que se desejava inculcar nos cidadãos. Na concepção escolanovista, aproximar a escola das experiências da vida extramuros implicava em estruturar espaços e tempos que tornassem as instituições de ensino semelhantes aos grupos sociais (Valdemarin, 2010).

Reguladas pela legislação estadual e municipal, as instituições complementares estavam previstas no *Regimento Interno* (1945, p. 7), no qual se orientava que “A escola procurará obter a colaboração do meio local e exercer influências favoráveis sobre o mesmo, mediante a criação de instituições complementares e auxiliares”. As instituições escolares sugeridas eram: a caixa escolar, o clube de civismo, a merenda, a cruz vermelha juvenil, o clube agrícola e a biblioteca.

Destas, a única que tinha obrigatoriedade de estar em funcionamento era a caixa escolar: “Artº. 49 – Nos termos do artigo 130 da Constituição Federal de 1º de novembro de 1937, funcionará, obrigatoriamente, em todas as unidades de ensino municipal uma Caixa escolar” (Regimento, 1945, p. 7). As demais instituições complementares eram recomendadas pela Inspeção de Ensino, embora os grupos escolares não tivessem a obrigatoriedade de fundá-las. Ainda eram consideradas instituições auxiliares o museu escolar, o clube de música, a liga da bondade e o clube de pais e mestres, sendo identificadas nos jornais do período e no *Despertar*.

Na matéria do jornal *A Época*, de outubro de 1945, podemos identificar a importância que era dada a estas instituições na fala do Prefeito Dante Marcucci, ao traçar o panorama da instrução pública do município (*A Época*, outubro, 1945, s.p):

Em todos os estabelecimentos de ensino existe a Caixa escolar, cuja finalidade consiste, além do auxílio material aos alunos pobres, despertar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperação indispensável à vida coletiva.

Foram criadas bibliotecas de classe nos grupos escolares e em várias escolas isoladas. Cogita-se em breve sua instalação nas demais unidades de ensino, diante dos magníficos resultados que apresentam.

Acham-se, ainda, em desenvolvimento, pequenos clubes agrícolas e junto às escolas, a horta escolar, que muito contribuirá para, através da educação rural, fixar o homem à terra e despertar o interesse para o incremento da produção agrícola.

Além das referidas, muitas escolas contam com a Cruz Vermelha Juvenil para os casos de emergência e noções de higiene, museus e círculos de pais e mestres.

Utilizando as instituições auxiliares da escola, as professoras eram orientadas a desenvolver aspectos formativos como a obediência, a generosidade, o respeito, a responsabilidade e as boas maneiras, o que era visto como uma prática favorável perante a comunidade. Dentre as instituições auxiliares da escola presentes no período, encontrei vestígios do funcionamento das seguintes nos grupos escolares municipais pesquisados (Quadro 23):

Quadro 23 – Instituições auxiliares da escola nos grupos escolares municipais

G.E.M	Instituição Auxiliar	Caixas escolares	Biblioteca	Clube agrícola	Cruz vermelha
	Carlos Gomes	x	x	-	x
	José Bonifácio	x	x	-	x
	Santos Dumont	x	-	-	-
	Olavo Bilac	x	x	-	x
	General Osório	x	-	x	-
	Getúlio Vargas	x	-	x	-
	Marechal Deodoro	x	-	-	-

Fonte: organizado pela autora a partir das fontes mobilizadas (2024)

Areladas ao *Programa de Ensino* (1945), as instituições auxiliares procuravam estimular os conteúdos aprendidos nas disciplinas, aplicando-os em diferentes instâncias da vida dos alunos: os clubes agrícolas relacionavam-se com o programa de Estudos Naturais, a Cruz Vermelha Juvenil ao de Estudos Sociais, o clube de civismo ao de Moral e Civismo, a biblioteca ao de Linguagem, os clubes musicais ao de Música. Apesar de organizadas dentro da dinâmica dos próprios grupos escolares, as instituições auxiliares comumente funcionavam integrando os demais sujeitos da comunidade, como era o caso da Caixa Escolar, que contava com uma direção composta também pelos pais dos alunos.

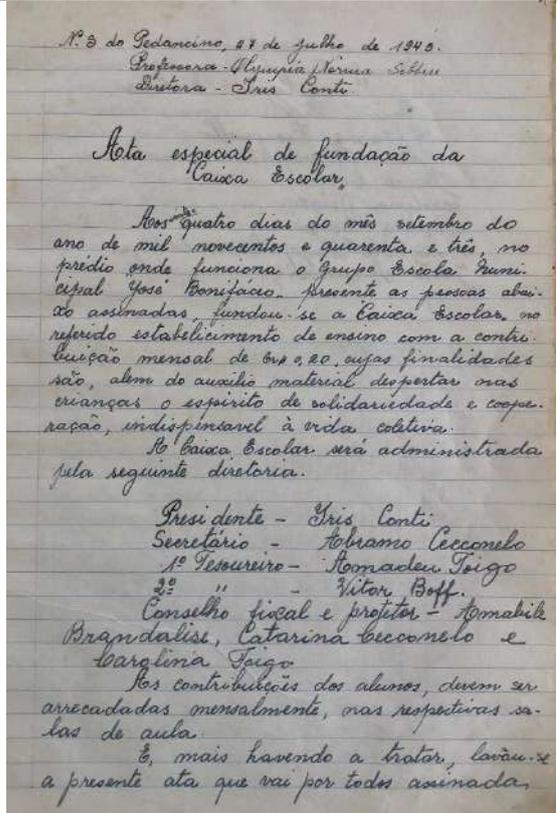
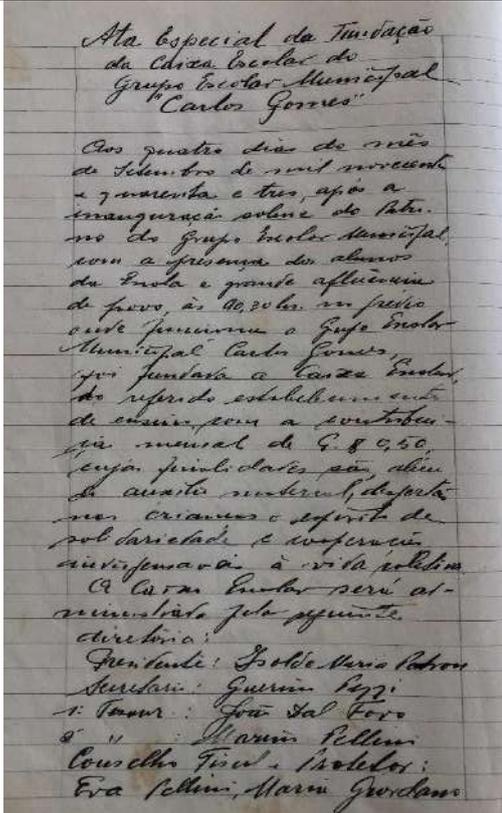
Em função de sua obrigatoriedade, gostaria de iniciar esta discussão a partir da Caixa Escolar, que tinha como principal objetivo angariar fundos para o auxílio dos alunos carentes na compra de materiais escolares. Em geral, eram as primeiras instituições auxiliares fundadas nos grupos escolares, estando presentes desde o ano de inauguração.

No G.E.M. General Osório, a Caixa Escolar foi fundada em 08 de agosto de 1943, tendo como componentes da diretoria a seguinte formação: Presidente Dorotéia Rizzon Corte, Secretário Joaquim Trevisan, 1º Tesoureiro Henrique Vedana, 2º Tesoureiro João Trevisan, Conselho Fiscal Elisabeth Bertolazzi Trevisan, Pasqua Bertolazzi e Carmen Bresolin (Bertelli, 2008). Na ata, segue-se justificativa: “Pensando no bem estar dos alunos e professores (...) a

escola fundou a ‘Caixa Escolar’ com a contribuição de Cr\$ 0,40 mensais para auxiliar no material escolar e despertar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperativismo indispensáveis à vida coletiva” (Bertelli, 2009, p. 192).

No G.E.M. José Bonifácio, a Caixa Escolar foi fundada em 27 de julho de 1943, sendo que o valor fixado para contribuição mensal era de Cr\$ 0,20, e no G.E.M. Carlos Gomes, a fundação foi em 04 de setembro de 1943, e o valor para a contribuição era de Cr\$ 0,50. Percebe-se pelos Livros de Registro de Atas Escolares, que havia um padrão para o documento de formalização da fundação da Caixa Escolar e para a composição da diretoria e o valor de contribuição era um consenso entre os presentes, os quais geralmente eram as professoras e familiares das crianças matriculadas nos grupos escolares. No Quadro 24, apresento as atas de fundação da Caixa Escolar do G.E.M. José Bonifácio e do G.E.M. Carlos Gomes, a fim de comparação entre os documentos:

Quadro 24 – Atas de fundação da Caixa Escolar (1943)

G.E.M. José Bonifácio	G.E.M. Carlos Gomes
 <p>N.º 3 do Pedagogico, 27 de julho de 1943. Professora - Ilmyria Peres Silva Diretora - Iris Conti</p> <p>Nota especial de fundação da Caixa Escolar.</p> <p>Aos quatro dias do mês setembro do ano de mil novecentos e quarenta e três, no prédio onde funciona o Grupo Escolar Municipal José Bonifácio, presente as pessoas abaixo assinadas, fundou-se a Caixa Escolar, no referido estabelecimento de ensino, com a contribuição mensal de Cr\$ 0,20, cujas finalidades são, além do auxílio material, despertar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperação, indispensável à vida coletiva.</p> <p>A Caixa Escolar será administrada pela seguinte diretoria:</p> <p>Presidente - Iris Conti Secretário - Afrânio Ceccomelo 1.º Tesoureiro - Romaldo Feigo 2.º " - Vitor Boff. Conselho fiscal e protetor - Romilda Brandalise, Catarina Ceccomelo e Margarina Feigo</p> <p>As contribuições dos alunos, devem ser arrecadadas mensalmente, nas respectivas salas de aula.</p> <p>E, mais havendo a tratar, lavou-se a presente ata que vai por todas assinada.</p>	 <p>Ata especial da Fundação da Caixa Escolar do Grupo Escolar Municipal "Carlos Gomes"</p> <p>Aos quatro dias do mês de setembro de mil novecentos e quarenta e três, após a inauguração solene do Patro do Grupo escolar Municipal, com a presença dos alunos da Escola e grande afluência do povo, às 10:30 hs no prédio onde funciona o Grupo escolar Municipal Carlos Gomes, foi fundada a Caixa Escolar do referido estabelecimento, com a contribuição mensal de Cr\$ 0,50, cuja finalidade é, além do auxílio material, despertar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperação indispensável à vida coletiva.</p> <p>A Caixa Escolar será administrada pela seguinte diretoria:</p> <p>Presidente: Spelle Maria Latorre Secretaria: Guerin Pegg 1.º Tesour.: José Sal Costa 2.º " : Maria Pellum Conselho Fiscal: Protetores: Eva Pellum, Maria Gordinas</p>
<p><u>Ata especial da fundação da Caixa Escolar</u> Aos vinte e quatro dias do mês de setembro do ano de mil novecentos e quarenta e três, no prédio onde funciona o Grupo Escolar Municipal José Bonifácio, presente as pessoas abaixo assinadas, fundou-se a Caixa Escolar, no referido estabelecimento de ensino, com a contribuição mensal de Cr\$ 0,20, cujas</p>	<p><u>Ata especial da fundação da Caixa Escolar do Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes</u> Aos quatro dias do mês de setembro do ano de mil novecentos e quarenta e três, após a inauguração solene do Patrono do Grupo escolar Municipal, com a presença dos alunos da Escola e grande afluência do povo, às 10:30 hs no prédio onde funciona o Grupo</p>

<p>finalidades são, além do auxílio material, despertar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperação, indispensável à vida coletiva.</p> <p>A caixa Escolar será administrada pela seguinte diretoria.</p> <p>Presidente – Iris Conti Secretário – Abramo Cecconelo 1º Tesoureiro – Amadeu Toigo 2º Tesoureiro – Vitor Boff</p> <p>Conselho fiscal e protetor – Amabile Brandalise, Catarina Cecconelo e Carolina Toigo.</p> <p>As contribuições dos alunos devem ser arrecadadas mensalmente, nas respectivas salas de aula.</p> <p>E, mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que vai por todos assinada para os devidos fins.</p> <p>Nossa Senhora do Pedancino, 24 de setembro de 1943</p>	<p>Escolar Municipal Carlos Gomes, foi fundada a Caixa Escolar, do referido estabelecimento de ensino, com a contribuição mensal de Cr\$ 0,50, cujas finalidades são, além do auxílio material, despertar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperação, indispensável à vida coletiva.</p> <p>A caixa Escolar será administrada pela seguinte diretoria.</p> <p>Presidente – Isolde Maria Pedron Secretário – Guerino Pezzi 1º Tesoureiro – João Dal Fovo 2º Tesoureiro – Marina Pellin</p> <p>Conselho fiscal e protetor – Eva Pellin, Maria Giordano e Erminia Pontalti.</p> <p>As contribuições dos alunos devem ser arrecadadas mensalmente, nas respectivas salas de aula.</p> <p>E, nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que vai por todos assinada para os devidos fins.</p> <p>Travessão Santa Teresa, São Romédio.</p>
--	---

Fonte: Livro de atas do G.E.M. José Bonifácio e Livro de atas do G.E.M. Carlos Gomes, AHMJSA (1943)

Esta visão de “despertar nas crianças o espírito de solidariedade e cooperação” era um discurso que ecoava outras iniciativas do governo, como a Campanha do Tostão, que estava atrelada à Cruzada Nacional de Educação. Como uma proposta assistencialista, a Caixa Escolar era mantida como uma forma de envolver a sociedade na ajuda aos mais necessitados, colaborando com a erradicação do analfabetismo. O que era uma forma de escolarização da infância pobre do município, nas áreas rurais funcionava como um mecanismo de auxílio para os alunos em geral.

Nas memórias da professora Guilhermina Costa (1991), a Caixa Escolar é relacionada com a cooperativa escolar: no G.E.M. Carlos Gomes, o dinheiro da Caixa Escolar foi utilizado para formalização da cooperativa escolar, que consistia na criação da caderneta de poupança para os alunos. Reitera-se que o funcionário do banco vinha uma vez por mês até o grupo escolar recolher um valor de cada aluno para depositar em uma conta em seus nomes, que poderia ser utilizada para comprar os materiais escolares. Nas palavras da professora, a caderneta de poupança servia (Costa, 1991, p. 9)

para habituar a criança a economizar; poder gastar aquilo que se pode, mas nunca tudo. Ter uma sobra. Era para incutir na criança. (...) E a cooperativa escolar foi criada para eles terem os cadernos, o material escolar com preço mais acessível. Porque eu fazia as compras na Livraria Rossi, eu ganhava uma percentagem de desconto, as escolas, assim. Então, aquela percentagem de desconto que eu ganhava, eles também tinham, porque o material era fornecido com esse desconto e sempre tinha lucro, sempre tinha lucro na cooperativa. E o lucro, no fim do ano, era dividido entre os alunos que compravam com isso, né?

Esta é a única menção à cooperativa escolar encontrada nas fontes desta pesquisa¹⁶⁰. Em geral, as caixas escolares eram mantidas pelos próprios grupos escolares, aos cuidados das diretorias escolhidas no ato de sua fundação. Atréadas ao assistencialismo das crianças, a Caixa Escolar funcionava junto com ações da própria Inspeção do Ensino, que realizava o fornecimento de material escolar indispensável às crianças pobres, conforme circulares direcionadas às professoras.

Muitas vezes, este assistencialismo foi fonte de embates entre as professoras e a Inspeção do Ensino, como é possível captar a partir da Circular nº 31, de 2 de junho de 1948, na qual a então orientadora do Ensino, Ester Troian Benvenuti, adverte que os materiais distribuídos às escolas para a assistência às crianças carentes não deveriam ser vendidos “nem mesmo sob o argumento de que o dinheiro reverterá em benefício da caixa Escolar”.

O valor arrecadado pela Caixa Escolar também era utilizado em benefício dos próprios grupos escolares, para a manutenção e aquisição de objetos que não eram fornecidos pela Inspeção do Ensino. Nos grupos escolares estaduais, localizados na área urbana de Caxias do Sul, era comum que fossem promovidos bailes e jantares para arrecadar valores às caixas escolares, conforme jornais do período¹⁶¹. De uma forma mais modesta, também ocorriam eventos que reuniam a comunidade em prol de auxílio para as caixas escolares nas áreas rurais, como pequenas festas e bailes, geralmente atrelados ao Dia das Crianças (Costa, 1991).

O assistencialismo à infância escolarizada acaba se tornando uma das principais características desta instituição complementar da escola, mascarando por meio do discurso de cooperação, civilidade e solidariedade as carências e necessidades das escolas do período, que precisavam do auxílio da comunidade para algumas questões que não eram atendidas pelo poder público. Nesse sentido, os vestígios indicam que apesar da premissa de ser uma associação estudantil, a Caixa Escolar foi uma responsabilidade dos adultos envolvidos com os grupos escolares, sejam as professoras, sejam as pessoas da comunidade.

Enquanto as caixas escolares possuíam este viés assistencialista, as bibliotecas introduziam ao contexto dos grupos escolares municipais e demais escolas rurais o espírito da Escola Nova e da renovação pedagógica, surgindo como um componente fundamental para a formação das crianças. Como publicado no *Despertar* (novembro, 1948, p.2):

¹⁶⁰ A pesquisa de Zonin, Gaspar da Silva e Petry (2018) apresenta uma relação entre a caderneta e a caixa escolar, sendo as duas assistencialistas, porém, o valor da caderneta era repassado ao aluno, enquanto o da caixa escolar era um recurso da instituição escolar.

¹⁶¹ No decorrer da pesquisa nos jornais locais, foram encontradas diversas matérias que divulgavam os bailes, jantares dançantes e festas colegiais com o intuito de angariar fundos para os grupos escolares estaduais.

Das instituições auxiliares da Escola, é das mais importantes, sem dúvida, a Biblioteca. Auxiliando os mestres, ela tem por função essencial ampliar e solidificar os conhecimentos adquiridos em aula, criar na criança o amor à pesquisa, ao estudo metódico e, ao mesmo tempo, despertar-lhe a imaginação.

No contexto dos grupos escolares municipais, o acesso a livros em língua portuguesa também servia para a manutenção da nacionalização do ensino e para o estímulo de que as crianças efetivassem a leitura entre seus familiares, visto que o empréstimo dos livros era uma das principais características desta instituição auxiliar da escola. Nas memórias de Ester Troian Benvenuti (1983, p. 11): “nós criávamos biblioteca circulante nas escolas, os alunos levavam os seus livros para casa”.

Em função de seu caráter comunitário, as bibliotecas escolares também ficaram conhecidas como bibliotecas circulantes dos alunos, e o seu acervo era mantido principalmente pelo governo municipal. Segundo o *Despertar*, de novembro de 1948, cada escola deveria ter a sua própria biblioteca, fornecendo aos alunos os livros que eram selecionados pela Inspetoria do Ensino. No Relatório da Diretoria da Instrução Pública (1951, p. 4), é dito que:

Dentro das possibilidades orçamentárias, temos procurado desenvolver as Bibliotecas Circulantes das escolas, com a distribuição de 978 livros e revistas. Essas bibliotecas constituem as bibliotecas rurais e por isso devem merecer especial cuidado, pois são os únicos veículos propagadores da leitura no interior. Assim sendo, procuramos todos os meios possíveis para intensificar o conhecimento de sua finalidade.

Este contato com os livros adequados era considerado um ponto muito significativo na formação dos indivíduos, pois era “no convívio de livros sadios, inspiradores, instrutivos e educativos, a nossa juventude formará o hábito da leitura, tomará o gosto pelo estudo e elevará a cultura do nosso povo para maior progresso de nossa Pátria” (*Despertar*, novembro, 1948, p. 2). Desta forma, os livros disponibilizados passavam por uma curadoria do governo do município, que por sua vez utilizava como base as orientações do CPOE.

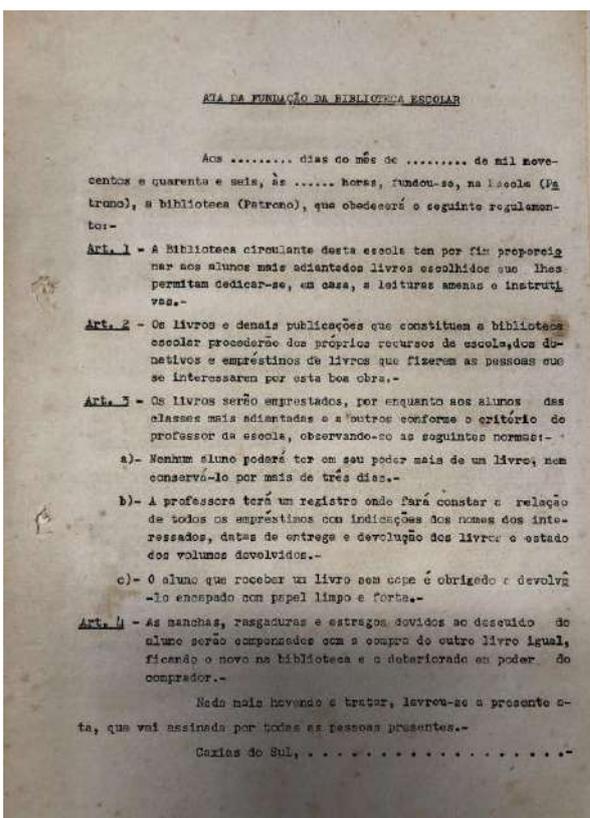
Porém, também há vestígios de doações de livros por parte de moradores da comunidade e da aquisição ou manutenção de livros pelo próprio grupo escolar, com o uso dos valores arrecadados na caixa escolar. Faziam parte destes acervos livros, revistas, periódicos e álbuns, sendo que o próprio jornal *Despertar* era um dos itens distribuídos nos grupos escolares municipais para compor suas respectivas bibliotecas.

Por ser considerada uma importante instituição complementar da escola, a biblioteca escolar tinha destaque junto à Inspetoria do Ensino, e em 1948 foi realizada uma campanha em prol da abertura de bibliotecas no meio rural (Relatório, 1948). Isso demonstra que sua importância não foi garantia de sua ampla adesão: nos grupos escolares pesquisados, a biblioteca foi instalada apenas após alguns anos de funcionamento do estabelecimento de

ensino. No G.E.M. Carlos Gomes, por exemplo, a biblioteca escolar foi fundada em outubro de 1945 (Ata, 1945). Por não ter sido uma unanimidade nos grupos escolares nos primeiros anos de funcionamento, identifiquei o caso do G.E.M. General Osório, cuja biblioteca foi inaugurada quando ele voltou a ser escola isolada, em 1945 (Bertelli, 2008).

Só em 1946 o G.E.M. José Bonifácio fundou a sua biblioteca escolar, e foi a partir deste ano que a Inspeção do Ensino firmou um modelo de Ata de fundação da biblioteca escolar que foi encaminhado a todas as instituições de ensino rurais por meio de Circular. Acredito que este tenha sido um ano onde os investimentos da Inspeção do Ensino tenham sido mobilizados para ampliar as bibliotecas circulantes e por este motivo, a necessidade de prescrever um modelo para a ata de fundação. No Quadro 25 transcrevo esta ata modelo utilizada pelo G.E.M. José Bonifácio:

Quadro 25 – Modelo de Ata de fundação da biblioteca escolar

 <p style="text-align: center;"><u>ATA DA FUNDACÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR</u></p> <p>Aos dias do mês de de mil novecentos e quarenta e seis, às horas, fundou-se, na Escola (Patrono), a biblioteca (Patrono), que obedecerá o seguinte regulamento:-</p> <p>Art. 1 - A Biblioteca circulante desta escola tem por fim proporcionar aos alunos mais adiantados livros escolhidos que lhes permitam dedicar-se, em casa, a leituras amenas e instrutivas.</p> <p>Art. 2 - Os livros e demais publicações que constituem a biblioteca escolar procederão dos próprios recursos da escola, dos doativos e empréstimos de livros que fizerem as pessoas que se interessarem por esta boa obra.</p> <p>Art. 3 - Os livros serão emprestados, por enquanto aos alunos, das classes mais adiantadas e a outros conforme o critério do professor da escola, observando-se as seguintes normas:-</p> <p>a)- Nenhum aluno poderá ter em seu poder mais de um livro, nem conservá-lo por mais de três dias.-</p> <p>b)- A professora terá um registro onde constar a relação de todos os empréstimos com indicações dos nomes dos interessados, datas de entrega e devolução dos livros e estado dos volumes devolvidos.-</p> <p>c)- O aluno que receber um livro sem capa é obrigado a devolvê-lo encapado com papel limpo e forte.-</p> <p>Art. 4 - As manchas, rasgaduras e estragos devidos ao descuido do aluno serão compensados com a compra de outro livro igual, ficando o novo na biblioteca e o deteriorado em poder do comprador.-</p> <p>Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada por todas as pessoas presentes.-</p> <p>Caxias do Sul,</p>	<p style="text-align: center;"><u>Ata da fundação da biblioteca escolar</u></p> <p>Aos..... dias do mês de de mil novecentos e quarenta e seis, às horas, fundou-se, na Escola (Patrono), a biblioteca (Patrono), que obedecerá o seguinte regulamento:</p> <p>Art.1 – A Biblioteca circulante desta escola tem por fim proporcionar aos alunos mais adiantados livros escolhidos que lhes permitam dedicar-se, em casa, a leituras amenas e instrutivas.</p> <p>Art.2 – Os livros e demais publicações que constituem a biblioteca escolar procederão dos próprios recursos da escola, doativos e empréstimos de livros que fizerem as pessoas que se interessarem por esta boa obra.</p> <p>Art.3 – Os livros serão emprestados, por enquanto aos alunos, das classes mais adiantadas e a outros conforme o critério do professor da escola, observando-se as seguintes normas:</p> <p>a) Nenhum aluno poderá ter em seu poder mais de um livro, nem conservá-lo por mais de três dias.</p> <p>b) A professora terá um registro onde fará constar a relação de todos os empréstimos com indicações dos nomes dos interessados, datas de entrega e devolução dos livros e estado dos volumes devolvidos.</p> <p>c) O aluno que receber um livro sem capa é obrigado a devolvê-lo encapado com papel limpo e forte.</p> <p>Art.4 – As manchas, rasgaduras e estragos devido ao descuido do aluno serão compensados com a compra de outro livro igual, ficando o novo na biblioteca e o deteriorado em poder do comprador.</p> <p>Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada por todas as pessoas presentes.</p> <p>Caxias do Sul,.....</p>
---	--

Fonte: Circular (sem número), AHMJSA (1946)

É também a partir de 1946 que são exigidos os patronos para as bibliotecas escolares; o patrono escolhido para a biblioteca do G.E.M. José Bonifácio foi o Duque de Caxias: “Aos treze dias do mês de agosto de mil novecentos e quarenta e seis, às onze horas, fundou-se no Grupo Escolar ‘José Bonifácio’, a biblioteca ‘Duque de Caxias’” (Ata, 1946).

Segundo a Ata de fundação da biblioteca escolar do G.E.M. Carlos Gomes (1945), sua finalidade era: “1º - Auxílio à obra educativa; 2º - Ampliar a capacidade informativa e educativa da escola; 3º - Dar ensejo as crianças de formar hábitos intelectuais e criar inclinações superiores e das boas letras; 4º - Proporcionar aos alunos preciosos elementos para recreação”.

Apesar de ser direcionada a todos os alunos dos grupos escolares, o próprio regulamento da biblioteca formalizado em sua ata dava preferência aos alunos mais “adiantados”. Ao analisar o programa de Literatura, as orientações para o uso dos livros eram dadas a partir do segundo ano, sendo que se seguia a normativa: “A biblioteca de classe deve ser provida de material que possibilite a execução do presente programa” (Programa, 1943, p. 27).

Era esperado que os alunos do 2º ano fizessem a leitura de, no mínimo, 3 livros da biblioteca, sendo que aos alunos do 4º ano era esperada a leitura de livros com gêneros literários diversos, além da capacidade de tecer breves críticas aos materiais lidos por meio do auxílio de questionários. Segundo o *Programa* (1943, p. 27):

a capacidade de leitura que a criança deve ter adquirido ao alcançar esta classe [4º ano], e a ampliação de seus interesses, permitem-lhe travar conhecimentos com estilos mais diversos de assuntos e variados: aventuras, atos heroicos, literatura de ficção, charadas, poesias líricas, poemas épicos, etc.

Além disso, a biblioteca escolar procurava desenvolver nas crianças o senso de cooperação e de organização, sendo responsabilidade dos alunos manter os livros em bom estado e também de organizá-los após seu uso. Como forma de orientar as crianças no manuseio correto dos livros, o *Despertar* publicou um breve texto intitulado “A voz do livro”, com algumas regras para a conservação apresentadas de forma lúdica (*Despertar*, junho, 1950, p. 7):

Não me manuseie com as mãos sujas.
 Não rabisque em minhas páginas.
 Não me rasgue nem arranque as folhas.
 Não apoie o cotovelo no texto, durante a leitura.
 Não me abandone sobre cadeiras ou outros lugares impróprios.
 Não me deixe com a lombada para cima.
 Não coloque entre as minhas páginas objeto algum que seja mais espesso que o papel.
 Não dobre o canto das folhas para marcar o ponto em que parou a leitura.
 Terminada a leitura, devolva-me ao lugar certo, na estante, ou entregue ao bibliotecário.

Concorra, assim, para que eu me conserve sempre limpo e perfeito, porque eu o ajudarei, leitor, a ser feliz.

Pelos vestígios encontrados nas fontes, a biblioteca escolar não era uma sala específica nos grupos escolares, mas um armário de livros que acomodava o acervo. No Relatório da Diretoria da Instrução Pública (1951, p. 5) é dito que foram fornecidos “53 armários, ficando assim as aulas providas deste indispensável móvel”. É provável que os livros dividissem espaço nesse móvel junto com outros materiais utilizados nos grupos. Este é um ponto que destaco, visto que a realidade dos grupos escolares municipais era distante das orientações prescritas pela *Revista do Ensino* (1951), que indicavam para a biblioteca a criação de uma sala colorida, alegre e decorada com quadros, mapas, retratos históricos, entre outros elementos, a fim de atrair e estimular a criança a pesquisar, ler e aprender¹⁶².

Mesmo não possuindo um espaço específico, as bibliotecas circulantes dos grupos escolares municipais foram importantes no aspecto de proporcionar às crianças contato com diferentes livros, mesmo que de uma forma mais modesta, incentivando ordem, asseio, cooperação, economia e desenvolvendo o hábito de leitura entre os alunos.

Outra instituição complementar da escola que teve relevância e destaque entre os grupos escolares municipais foram os clubes agrícolas. Diretamente relacionados com a proposta do ruralismo pedagógico, os clubes agrícolas tinham o objetivo de proporcionar às crianças do campo conhecimentos sobre algumas práticas agrícolas. Incentivar a estadia dos sujeitos nas áreas rurais foi uma preocupação do período, visto o início do processo de aceleração da urbanização e da industrialização do município, aumentando os números do êxodo rural. Nas memórias da orientadora do ensino Ester Troian Benvenuti (1983, p. 10):

Fundamos, fizemos a campanha dos clubes agrícolas por orientação da própria Secretaria de Educação, para fazer com que fosse valorizado o trabalho do agricultor, para que fosse assim mostrado da necessidade da agricultura, do valor que eles representavam, do que eles eram no país. Procuramos, por todos os meios, fixar o homem à terra.

Para tornar os ensinamentos rurais mais eficientes, a Inspetoria do Ensino iniciou um processo de incentivar as professoras a fundarem os clubes agrícolas em suas escolas, tornando o assunto pauta das reuniões do professorado municipal, criando a Campanha do Clube Agrícola e divulgando no próprio *Despertar*: “As professoras regentes interessadas na fundação

¹⁶² Esta descrição estava mais próxima da Biblioteca do Parque Infantil, chamada de Monteiro Lobato, criada em 1953, localizada na área urbana de Caxias do Sul, aos fundos do Grupos Escolar estadual Emílio Meyer, e que possuía um espaço adaptado às crianças (*Despertar*, abril, 1954)

dessa útil instituição, devem procurar mais informações na diretoria da Instrução” (Despertar, março, 1951, p. 8).

As atividades propostas para os clubes agrícolas procuravam desenvolver estudos e práticas que fossem capazes de aperfeiçoar o trabalho com a terra, com o objetivo de “afeiçoar o homem ao se ambiente, a elevá-lo, cultural e economicamente, formando a consciência do valor e da dignidade do trabalho rural” (Boletim, 1949, p. 15). Não era objetivo aplicar um ensino profissionalizante, mas instruir as crianças em conhecimentos básicos sobre o cuidado com as plantações e com os animais, pensando em questões como melhor proveito da terra, otimização de sementes e adubos, época para o plantio, entre outras.

Nesse sentido, as atividades se organizavam a partir das aulas teóricas, seguindo o programa de Estudos Naturais, e aulas práticas. Era estimulado o desenvolvimento de sementeiras, cultivo de horticultura e de plantas ornamentais, principalmente flores, experiências com germinação em canteiros e com a preparação do solo. As professoras eram incentivadas a trabalhar a partir de situações-problema, orientando as técnicas agrícolas a partir das questões levantadas (Revista do Ensino, novembro, 1951).

O ensino primário de Caxias do Sul contou com o auxílio do jornal *Despertar* para informar as famílias das crianças, com a seção voltada à agricultura, e que também foi utilizada pelas professoras para reforçar conteúdos dados em sala de aula. Ao analisar o programa de Estudos Naturais, é possível encontrar relação dos conteúdos propostos em sala de aula com os conteúdos que eram divulgados no periódico, com um foco especial para o conhecimento sobre cultivo da terra e de alimentos. Segundo consta no *Programa* (1943, p.42): “os clubes agrícolas favorecerão os trabalhos escolares, propiciando motivos e aplicações dos estudos feitos”.

No Quadro 26, apresento um exemplo comparativo dos conteúdos relacionados, sendo que no *Despertar* as orientações eram direcionadas de forma mais específica de acordo com o tema abordado na edição, enquanto no *Programa* as orientações são mais generalistas:

Quadro 26 – Comparativo entre conteúdo do Programa de Estudos Naturais e o conteúdo do *Despertar*

Programa de Estudos Naturais (1945, p. 42)	Despertar, Calendário para o mês de julho (junho de 1948, p. 3)
Do próprio estudo, como da prática da jardinagem e da horticultura, resultará a necessidade de escolher bem o terreno e adubá-lo, selecionar as sementes e proceder às sementeiras provisórias ou permanentes, ou ainda de transplantar mudas, verificar os cuidados necessários às plantas e os meios de combater as que são nocivas, bem como animais prejudiciais à cultura.	Na horta propriamente dita, semeiam-se em caixas ou canteiros, para posterior transplante as seguintes hortaliças: chicória, alface, acelga, salsifí, cebolas, couve, repolho e outras. [...] Transplanta-se para o lugar definitivo as hortaliças sementeiras no mês de junho; renova-se o morangal, fazendo a divisão das touceiras e a multiplicação das mudas de aspargo.

Fonte: organizado pela autora a partir do Programa, AHMJS (1943) e do jornal *Despertar*, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948)

Para a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 118), a relevância do clube agrícola estava no contato que as crianças tinham com a terra e principalmente a valorização dos aspectos técnicos da agricultura:

O mais importante era porque eles aprendiam a cultivar a terra, porque eles eram ali da terra. Eles deviam saber. Por exemplo, era no início, que houve certa época, que houve uma deficiência, o trigo vinha ruim, as vagens, o feijão, então saiu os adubos. E os químicos. Mas, a gente então, aproveitava as folhas, ou aproveitava, porque não tinha dinheiro para comprar, aquelas arvorezinhas finas que vinham no meio do potreiro e se enterrava. [...] Os pais faziam questão, para ver que era a realidade, aquela dos filhos deles, que eles tinham que saber porque se colocava o adubo.

A grande restrição existente para o funcionamento dos Clubes Agrícolas era a questão do terreno, visto que para a sua instalação era necessário que as professoras se mobilizassem junto à comunidade para conseguir uma doação ou empréstimo de área a ser trabalhada. Muitas vezes, a própria Igreja cedia um espaço para que se fizessem alguns canteiros para que as professoras pudessem utilizar em aula. Nas lembranças da professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 119):

[...] não tinha tanto terreno. Mas então nós fazíamos uns 10, 12 canteiros perto da escola. Porque a escola era sempre no terreno da igreja. [...] Então, eles designavam: olha, pode ocupar até aqui, aqui, ali. Então, a gente fazia um canteiro de flores, um de verduras, e a gente ia incentivando eles.

Em alguns casos, o terreno para a horta escolar, do qual se ocuparia o Clube Agrícola, era proveniente da doação de moradores da comunidade, sendo que ficava a cargo da Inspeção de Ensino cercar a área e articular com o Ministério da Agricultura a disponibilidade de trator e funcionário para o preparo da terra (Despertar, setembro, 1950). Há, porém, vestígios de que os próprios pais dos alunos também colaboravam no preparo da terra para os clubes agrícolas, como é o caso do G.E.M. Getúlio Vargas, que contava com os pais para lavrar a terra (Corte, 1986). Na Fotografia 38, há o registro do funcionário do Ministério da Agricultura lavrando a terra do terreno a ser utilizado no clube agrícola Dias Martins¹⁶³:

¹⁶³ Escola Isolada Conde de Porto Alegre, no 1º distrito. Ao fundo, na imagem, é possível identificar o prédio escolar, e a cerca que restringe a área da horta. Os tratores eram propriedade da prefeitura, que por meio da Diretoria do Fomento Rural, disponibilizava para os distritos com o objetivo da mecanização das lavouras caxienses (Despertar, junho, 1947).

Fotografia 38 – Funcionário do Ministério da Agricultura preparando a terra para o clube agrícola (1950)



Fonte: Álbum 1948-1951, AHMISA (1950)

Além da colaboração com os funcionários e com o maquinário, os clubes agrícolas eram registrados junto ao Ministério da Agricultura, recebendo livros especializados sobre agricultura para a biblioteca das escolas e utensílios agrícolas simples. A cargo da Diretoria de Fomento do município ficava a distribuição de sementes e hortaliças, para que as crianças pudessem iniciar as atividades (Despertar, setembro, 1950).

Apesar da importância e da divulgação que esta instituição complementar recebia, a lentidão na sua implementação, e até mesmo a sua inexistência em alguns locais, talvez possa ser justificada pelas próprias palavras da Diretoria da Instrução Pública: “A Campanha dos Clubes agrícolas está sendo bem recebida; todavia, requer muito cuidado e amparo, o que nem sempre nos foi possível dar, diante dos inúmeros problemas que diariamente nos assombram” (Relatório, 1951, p. 3).

Para a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 117), além dos conhecimentos práticos sobre agricultura, era por meio da venda dos produtos cultivados que muitas vezes se arrecadava dinheiro para a assistência escolar:

A gente trabalhava uma vez por semana, uma hora. Então, a gente plantava, ensinava a gente a plantar, porque a gente tinha dificuldade em adquirir as coisas [...]. Então, a gente plantava e vendia. Um pai, ou dois, depois pegavam a carreta e vinham para São Marcos [sede do Distrito] e vendiam e adquiriam livros, cadernos, borrachas. Ou também algum uniforme, às crianças que não podiam comprar.

Nesse sentido, o clube agrícola também prestava assistencialismo às crianças, sendo que os produtos eram colhidos e vendidos, e o dinheiro arrecadado era utilizado em prol da

caixa escolar. Algumas vezes, os produtos eram doados aos mais necessitados, ou eram utilizados para a Sopa Escolar¹⁶⁴ nas escolas mais carentes do município.

Os clubes agrícolas também foram referência na questão do cuidado com a alimentação das famílias rurais, sendo que era comum se trabalhar a importância da diversidade do cultivo dos produtos para a boa alimentação do povo brasileiro: “A horta representa a quantia de boa alimentação no lar rural” (Despertar, maio, 1948, p. 3).

A valorização do cultivo da terra como representação do amor à pátria funcionava como uma maneira de reforçar as ações nacionalistas nas comunidades rurais. Nacionalismo, trabalho e a agricultura formavam uma tríade que era reforçada junto às crianças, seja por atividades em sala de aula, por textos no *Despertar* ou pelas Horas Cívicas, como são os exemplos trabalhados com os alunos do G.E.M. Carlos Gomes. O trabalho agrícola, muitas vezes, era associado ao progresso da nação – e, nesse sentido, para Cerecedo (2011), tanto a influência dos movimentos imigratórios quanto a atividade agrícola foram fatores que influenciaram no processo de escolarização.

O que foi possível identificar é que nem todos os grupos escolares possuíam clubes agrícolas, sendo mais comum a organização das hortas escolares, que exigiam investimentos menores. Quando não havia a possibilidade do desenvolvimento das hortas, as professoras eram incentivadas a trabalhar noções de agricultura em vasos, caixotes e pequenos canteiros, aproveitando espaços da escola principalmente para o exercício da jardinagem (Boletim, 1947).

Os clubes agrícolas representaram práticas importantes para as crianças dos grupos escolares municipais, visto que as atividades desenvolvidas valorizavam o cotidiano e fortaleciam as comunidades das quais faziam parte, agregando a visão técnico-científica às tarefas que já eram executadas nos núcleos familiares dos alunos.

Outra instituição complementar que gostaria de destacar neste estudo é a Cruz Vermelha Juvenil¹⁶⁵, que possuía forte caráter higienista e também extrapolou os limites da escola, sendo importante na propagação de hábitos saudáveis entre os moradores do meio rural. Com sentido educativo, a Cruz Vermelha Juvenil abordava noções de higiene da habitação, do vestuário e do corpo, além de fortalecer as campanhas contra doenças transmissíveis, como a tuberculose, e os problemas do alcoolismo e do tabagismo (Despertar, novembro, 1947).

¹⁶⁴ A Sopa Escolar foi uma instituição complementar da escola, assim como o Copo de Leite, que visavam oferecer algum tipo de merenda às escolas mais necessitadas do município, como era o caso da Escola Isolada Padre Antônio Vieira, localizada na Vila Operária e que recebeu esta instituição complementar (Relatório, 1948).

¹⁶⁵ Nos estudos de Peres (2000), de Fernandes (2021) e de outros pesquisadores do período, esta instituição auxiliar é chamada de Pelotão da Saúde, diferentemente do encontrado nas fontes desta pesquisa.

A proposta do olhar higienista possuía diferentes atribuições, como o cuidado com a higiene da escola, vigilância à saúde física e intelectual das crianças, o cuidado com doenças contagiosas, a orientação e preparação de professores para o ensino de higiene, a inspeção médica nas escolas, a preparação do escolar como propagador da higiene, pesquisas de medição da capacidade de desenvolvimento das crianças e a educação sanitária das famílias (Stephanou, 2011). As escolas rurais de Caxias do Sul contaram com a ação do jornal *Despertar* como uma forma de apoiar o trabalho realizado pelas professoras, sendo que os tópicos sobre a higiene foram pautas presentes desde a primeira edição.

A escola era compreendida como o espaço ideal para que a formação higiênica dos cidadãos contribuísse para o desenvolvimento da civilização brasileira. O amparo à saúde das crianças era um tópico especialmente trabalhado pela Diretoria do Ensino, e no relatório de 1951 consta que “aproximadamente 500 alunos foram vacinados e os atacados de tracoma tiveram a necessária assistência médica, e vários foram submetidos a exame radiológico” (Relatório, 1951, p. 3).

Nos grupos escolares municipais, há o registro da fundação desta instituição complementar ainda no primeiro ano de funcionamento, como é o caso do G.E.M. Olavo Bilac, cujos registros fotográficos datam de agosto de 1943 (Fotografia 39):

Fotografia 39 – Cruz Vermelha Juvenil do G.E.M. Olavo Bilac (1943)



Fonte: Álbum 1943-1948, AHMJSA (1943)

Tendo o cuidado com a saúde em pauta, a Cruz Vermelha Juvenil era uma forma de estimular dentro do ambiente escolar a aquisição de práticas higiênicas e condutas saudáveis que poderiam ser estimuladas nas comunidades rurais. O discurso higienista e nacionalista era utilizado como forma de alertar alunos, famílias e professoras para a importância de manter-se saudável: “A saúde é uma coisa preciosa. Quem não tem saúde é doente; e uma pessoa doente não pode ser feliz” (Despertar, outubro, 1950, p. 5).

Os alunos que integravam esta instituição complementar destacavam-se pelo uniforme todo branco, com a cruz vermelha bordada no braço esquerdo. Era característico o uso de um chapéu que se assemelhava aos uniformes das enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira¹⁶⁶. Outro elemento de reconhecimento do grupo de alunos associados à instituição era o uso da bandeira branca com uma cruz vermelha, como é possível identificar na fotografia apresentada anteriormente.

No G.E.M. Carlos Gomes, a Cruz Vermelha também foi fundada em 1943, no mês de outubro, sendo composta por 6 alunos, entre eles crianças do 2º, 3º e 4º anos. No G.E.M. José Bonifácio, a Cruz Vermelha foi fundada em junho de 1945, onde a diretora anunciava orgulhosamente: “tenho o sumo prazer de comunicar V.S. que, no dia 9 de junho de 1945, fundaram-se no G.E. José Bonifácio, as instituições escolares ‘Cruz Vermelha Juvenil’ e a ‘Corrida da Frequência¹⁶⁷’” (Livro de Correspondências, 1945). Neste grupo, a Cruz Vermelha Juvenil era composta por 5 alunos, todos eles do 4º ano, conforme foi possível consultar nas atas de exame final.

Na Fotografia 40 aparecem quatro dos seis alunos que faziam parte da Cruz Vermelha Juvenil do G.E.M. Carlos Gomes em 1943:

¹⁶⁶ O núcleo local da Cruz Vermelha contava com um grupo de socorristas, enfermeiras que receberam lições de medicina e que se voluntariavam (O Momento, janeiro, 1943). Segundo o jornal, a principal atividade das socorristas no período era ministrar instruções sobre higiene e aconselhar as famílias sobre como proceder para evitar epidemias.

¹⁶⁷ Esta instituição escolar tem menção apenas no G.E.M. José Bonifácio, estando diretamente relacionada com os prêmios de frequência dos alunos, dados nas comemorações de encerramento de ano letivo aos alunos que tivessem mantido a melhor frequência escolar.

Fotografia 40 – Cruz Vermelha Juvenil G.E.M. Carlos Gomes (1943)



Fonte: Álbum 1943-1948, AHMJSA (1943)

Segundo a Ata da fundação da Cruz Vermelha Juvenil do G.E.M. Carlos Gomes (1943), o seu principal objetivo era:

incentivar na mocidade brasileira o ideal de fraternidade, caridade e de solidariedade nacional e mundial, assim como desenvolver:

- a) O amor da Pátria e respeito aos grandes vultos nacionais;
- b) O espírito de caridade e solidariedade ativas para com todo e qualquer sofrimento;
- c) O hábito do “Serviço Social”, pelo auxílio mútuo;
- d) As noções de higiene que aperfeiçoam a saúde das crianças e por conseguinte da raça;
- e) A compreensão absoluta da grande lição de tolerância, ensinando a respeitar as leis e credos.

Englobando o viés higienista às práticas de caridade e de patriotismo, a Cruz Vermelha Juvenil assumia o papel de interceder pelo bem-estar dos sujeitos, levando ao cultivo de hábitos e condutas morais e éticas. Considero importante também relacionar os objetivos da Cruz Vermelha com características da conduta cristã, que eram assumidas contribuindo para o sentimento da escola como salvadora da nação.

A Cruz Vermelha tinha a sua formação composta por um presidente, um secretário e três delegados, sendo todos eles alunos. No G.E.M. Carlos Gomes, também consta um aluno com a função de tesoureiro. Para fazer parte da Cruz Vermelha, os alunos deveriam realizar

uma contribuição, fosse ela em dinheiro ou em trabalhos, sendo o ato de servir um dos principais aspectos destacados por esta instituição. O programa de Moral e Civismo (Programa, 1943) incentivava a participação das crianças como forma de criar consciência e corresponsabilidade social. Na Ata de Fundação da Cruz Vermelha Juvenil do G.E.M. José Bonifácio, constam as obrigações dos alunos (Ata, 1945):

- a) assumir inteira responsabilidade das suas faltas;
- b) não maltratar um colega mais fraco e pelo contrário, defendê-lo se preciso for;
- c) prestar auxílio possível às crianças menores, aos velhos, aos doentes e aos animais;
- d) fazer ativa propaganda em favor da Cruz Vermelha Brasileira Juvenil, não só nas escolas como entre as crianças conhecidas.

O cuidar do outro, a generosidade para com os demais e o espírito de solidariedade e cooperação eram aspectos esperados dos alunos que participavam da Cruz Vermelha. Além da necessidade de difundir conhecimentos de higiene entre as turmas dos grupos escolares, era esperado dos alunos integrantes uma consciência social e comunitária, revelando a intervenção da Cruz Vermelha na vida cotidiana das famílias e da comunidade.

No Relatório da Diretoria da Instrução Pública (1951, p.4) é dito que “foram providas de medicamentos as farmácias rurais instaladas nas escolas sob a denominação de “Cruz Vermelha Juvenil”, permitindo identificar que era por meio desta instituição complementar da escola que muitas pessoas das comunidades tinham acesso a alguns medicamentos básicos, que podiam ser fornecidos, sem a necessidade de se deslocarem até as sedes dos distritos.

As atividades da Cruz Vermelha fomentaram práticas de intervenção na vida das famílias rurais, no sentido de instruir e auxiliar os sujeitos na aquisição de hábitos saudáveis. Além de fortalecer a importância dos preceitos higiênicos do período e das campanhas em prol da saúde, a Cruz Vermelha Juvenil também funcionou com uma proposta de inculcar nos sujeitos os aspectos moralistas e civilizatórios associados ao patriotismo e ao nacionalismo, incluindo a responsabilidade de cuidar da saúde como uma forma de respeito e amor à Pátria.

Das instituições complementares da escola, ainda gostaria de destacar que há menção ao museu escolar nas fontes pesquisadas. Parte de um discurso modernizador da educação, o museu escolar podia ser entendido como um conjunto de objetos que tinham a proposta de dar suporte à atividade de ensino. Na pesquisa de Petry (2012) sobre os museus escolares de Santa Catarina, destacam-se os objetos comuns e usuais do cotidiano, como quadros com o ciclo de produção de produtos, fotografias de lavouras e indústrias, objetos como esqueletos, couros e pedras, entre outros. No *Despertar* (novembro, 1951) há a orientação de que materiais e objetos encontrados nas excursões escolares poderiam ser utilizados para compor o museu escolar.

Na realidade, porém, o que se pôde observar é que o museu não foi uma instituição complementar da escola constante na vida dos alunos dos grupos escolares municipais: segundo o Comunicado nº 9, de 1950, a Diretoria da Instrução Pública pedia às professoras que informassem caso as escolas municipais possuíssem “Museu Escolar”, esclarecendo que “a sua fundação não é obrigatória, obstante o alto valor educativo do Museu, a informação solicitada é para o registro das instituições escolares nesta Diretoria”.

O G.E.M. José Bonifácio prontamente atendeu a solicitação da circular: “Comunico a V.S. que no Grupo Escolar Municipal José Bonifácio não há a instituição chamada ‘museu escolar’” (Livro de Correspondências, 1950). Podemos pensar que, apesar de compreender a importância desta instituição complementar, a falta de obrigatoriedade e a opção em incentivar outras instituições em detrimento desta impactaram em sua efetividade nas práticas dos grupos escolares municipais.

Com uma abordagem para além da sala de aula, que foi formalizada e moldada a partir das propostas escolanovistas e do Estado Novo, as instituições auxiliares da escola procuraram englobar uma variedade de iniciativas que visavam complementar o processo educacional, formando um cidadão do campo capaz e preparado para uma sociedade dita civilizada e moderna. Buscando a formação social e moral dos alunos, a caixa escolar, o clube agrícola, a biblioteca circulante e a cruz vermelha infantil procuravam aproximar a escola das comunidades, incentivando o aprendizado prático e de valores de higiene e saúde, moral, cooperativismo e solidariedade, unindo a proposta da experiência local com a constituição de um código emocional destas crianças.

Embora tenham sido ações entendidas como positivas pela sociedade do período, é importante considerarmos que estas instituições refletiam as ideologias dominantes – políticas, pedagógicas e religiosas –, e que também funcionaram como uma maneira de reforçar normas e valores existentes, como o nacionalismo, o patriotismo e o ruralismo. Ao falar das instituições complementares da escola, é importante também pensarmos sobre o seu acesso e efetividade nas práticas escolares, dado que as fontes demonstram que a sua implantação nos grupos escolares municipais não foi uniforme.

Como instrumentos de uma educação que procurava preparar os alunos para a vida, as instituições complementares da escola foram formas de modernizar o ensino primário, incorporando signos como a moralidade e a boa conduta como parâmetros do progresso da escola e, conseqüentemente, da nação.

5.4 MATERIALIDADES E ESPAÇO: UM OLHAR PARA A CULTURA MATERIAL ESCOLAR

Os dispositivos e as estruturas materiais e formais, que deram fisicalidade e visibilidade à escola, conformaram todo um microssistema social, voltado para a produção de um modelo de sujeito e de uma identidade cidadã, de projeção comunitária, a qual deriva dessa estratégia civilizatória, posta em marcha e mantida ao longo do tempo pelas instituições públicas e privadas de formação.
(Augustín Escolano Benito, 2017, p. 264)

Olhar para a cultura material dos grupos escolares municipais é assumir que os espaços e os objetos eram representantes das transformações epistemológicas e sociais ocorridas e que fizeram parte de uma identidade que representava a interação dos sujeitos com a cultura escolar. Para Escolano Benito (2017), a materialidade da escola nos fala sobre as experiências dos sujeitos, os significados atribuídos aos objetos, seus usos, sua relação com as práticas, saberes e discursos.

Os grupos escolares municipais eram construções simples, propriedades da mitra diocesana, e que se localizavam nos centros das comunidades rurais, junto às igrejas. Em sua maioria eram feitas de madeira, com duas ou três salas de aula. Se considerarmos a perspectiva de Viñao Frago e Escolano Benito (1998) de que o espaço comunica, o que nos dizem estes grupos escolares?

Para olhar para estas questões, acredito ser necessário iniciar destacando as diferenças entre as realidades que permeavam os grupos escolares estaduais, caracterizados pela urbanização das escolas, e os grupos escolares municipais, localizados nas áreas rurais. Mais parecidos em sua tipologia com as escolas isoladas, a preocupação com as características arquitetônicas foi muito mais importante nos grupos escolares urbanos, seja pela sua condição estadualizada, seja pela sua importância na malha urbana. O ideal da escola seriada, com diversos ambientes internos, não foi uma realidade nos grupos escolares rurais.

Para Almeida (2011), muitas eram as dificuldades que acompanhavam a educação nas áreas rurais, e entre elas, a precariedade material – característica que era uma constante por todo o Brasil da década de 1940, conforme os estudos organizados por Chaloba, Celeste Filho e Mesquita (2020). O processo de abertura das escolas nas áreas rurais dependeu muito da colaboração da comunidade e da Igreja, sendo que a Prefeitura contava com o apoio das famílias dos alunos para a construção e manutenção dos espaços escolares. Nas memórias das professoras, são comuns os relatos de lecionar em espaços improvisados. A realidade dos grupos escolares municipais não foi muito diversa nesse sentido, porém já contavam com a estrutura das escolas isoladas que os precederam.

Com pouca ou nenhuma alteração da estrutura do período em que eram escolas isoladas, os grupos escolares municipais possuíam uma fachada simples, adornada pela bandeira do Brasil, pelo brasão de armas e pela placa de identificação de instituição escolar municipal fixa na parede. Eram estes os elementos que identificavam e de certa forma afirmavam que determinadas construções eram ambientes escolares, fortalecendo a ideia do pertencimento. Para Viñao Frago e Escolano Benito (1998, p. 78), “não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços”. Entendidos como escolas, os edifícios dos grupos escolares municipais não eram apenas resultado de sua concepção material, mas principalmente da sua dimensão simbólica e de seus usos.

Estas construções se organizavam a partir de elementos que demarcavam seu espaço como escolas do município. No tocante de suas inaugurações, as placas de identificação encontradas nos grupos escolares se referiam tanto à “Grupo Escolar” como “Escola Municipal”, como é o caso do G.E.M. Olavo Bilac (Fotografia 41). Acredito que aos poucos as placas de identificação foram sendo substituídas, estabelecendo em definitiva a passagem da escola isolada para o grupo escolar.

Fotografia 41 – Placa de identificação do G.E.M. Olavo Bilac (1943)



Fonte: Álbum 1943-1948, AHMJSA (1943)

Os espaços dos grupos escolares municipais não eram, portanto, projetados para tal fim, mas eram adaptados como espaço-escola, como um ambiente de educação. E, ao considerar

as palavras de Viñao Frago e Escolano Benito (1998) de que a arquitetura escolar se caracteriza também como uma espécie de discurso que institui um sistema de valores, podemos assumir que estes espaços significaram para as suas comunidades muito além de sua materialidade, desempenhando um importante papel simbólico na vida social e no processo de escolarização do ambiente rural, legitimando aspectos culturais e ideológicos do período. Para podermos observar as diferentes tipologias apresentadas pelos grupos escolares municipais desta pesquisa, organizei um quadro visual com algumas fotografias que nos permitem distinguir diferentes aspectos dos edifícios escolares (Figura 47):

Figura 47 – Quadro visual com as construções dos grupos escolares municipais (1943)



Fonte: elaborado pela autora a partir do Álbum 1943-1951, AHMJS (1943)

Não havia nenhum tipo de padronização arquitetônica e os projetos de edificações não seguiam nenhum requisito em relação aos materiais das paredes e piso, bem como a existência ou não de varanda. O mesmo ocorria em relação à falta de padronização da pintura. Na circular de 8 de abril de 1948, a Inspeção de Ensino encaminhava às professoras orientações a respeito da conservação e da pintura dos prédios escolares, indicando, inclusive, possibilidades de cores a serem utilizadas (Circular, 1948):

Estando o Governo Municipal empenhado na conservação de todos os prédios escolares, ficam os senhores professores encarregados de apresentarem, com máxima urgência, o orçamento de quanto custaria a pintura interna e externa do prédio em que funciona cada escola. [...] Desde já avisamos que as cores a serem empregadas devem ser claras, dando-se preferência ao verde claro ou creme para a sala de aula. Para a pintura externa, entretanto, pode ser uma cor mais escura.

Os edifícios seguiam a proposta de aberturas amplas, sua maioria com janelas em guilhotina, com cortinas, conforme era a orientação higienista do período, possibilitando a passagem de ar e a entrada controlada de sol. Para Escolano Benito (2021), a boa iluminação dos ambientes escolares estava relacionada diretamente com a ideia de progresso. No Quadro 27, destaco três representações das escolas rurais que aparecem no jornal *Despertar*, e que ilustram essa ideia dos espaços arejados, ensolarados e asseados:

Quadro 27 – Representações das salas de aula no jornal *Despertar*

<p>Minha escola é linda. Seu edifício pintado de amarelo recebe todos os dias os raios brilhantes do sol. Nas salas claras e bem arejadas da minha aula, palpitam a vida e o trabalho.</p>	<p>A aula é uma sala espaçosa. Numa das paredes há janelas, pelas quais entram a luz do sol e ar puro. Nas outras paredes há vários quadros e mapas, com os quais a professora explica as lições de Geografia, Ciências, Higiene, História, etc. Perto da porta está a mesa da professora. Defrente aos bancos fica o quadro negro, onde diariamente os alunos demonstram seus conhecimentos.</p>	<p>A sala deve ser ampla, clara, bem arrumada, bem limpa, ornamentada com vasos de flores ou plantas para dar ao ambiente uma impressão agradável e atraente.</p>
--	---	---

Fonte: jornal *Despertar*, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948, 1950 e 1951)

Os valores e significados atribuídos ao espaço-escola reforçam a concepção do higienismo no imaginário dos sujeitos, presentes na proposta destas salas de aula arejadas, claras, ornamentadas – tornando o ambiente “agradável e atraente”. Porém, por meio das circulares encaminhadas às professoras, percebe-se que havia alguns tensionamentos a respeito da maneira como as salas de aula eram apresentadas, em seguida destaco a circular de 26 de julho de 1948, que advertia as professoras:

A sala onde funciona a escola é, sem dúvida, um lugar que merece todo o respeito e veneração e o professor cômico de seus deveres dará a escola a atmosfera de harmonia necessária, zelando pela boa disposição do mobiliário escolar, sua perfeita ordem e asseio.

A ornamentação da escola deverá ser cuidada com carinho, criando assim em suas escolas um ambiente de estética e conforto. [...]

Chamamos, pois, vossa atenção para os seguintes quesitos:

1 – Abuso de cartolinas mal escolhidas, presas nas paredes com cola; enfeites de papel de seda de diversas cores; quando uma prática caprichosa recomendaria apenas a colocação dos melhores trabalhos;

2 – Necessidade de cortinas nas janelas. A esse propósito devemos observar que é desolador o aspecto de classe e assoalhos ressequidos, rachando ao sol. Todavia, como se trata de um melhoramento dispendioso, a Inspeção de ensino está estudando a possibilidade de prestar um auxílio às escolas para essa indispensável aquisição;

3 – Fica terminantemente proibido o uso das classes para qualquer outro fim que não seja o da Instrução Pública [...].

4 – Além da placa “Escola Municipal de Caxias do Sul”, nenhuma outra inscrição é permitida na fachada das escolas.

As professoras assumiam a responsabilidade do cuidado com os prédios escolares, sendo, inclusive, elogiadas nas inspeções escolares quando o ambiente estava em ordem: “por tudo que podemos observar, levamos boa impressão da visita realizada”, afirmava o inspetor escolar Firmino Bonnett ao realizar a inspeção do G.E.M. José Bonifácio, em junho de 1944 (Ata, 1944). Nas palavras da diretora do G.E.M. Carlos Gomes, Gemma Cecconello, em resposta à circular expedida que reiterava o cuidado com o ambiente escolar, esta tarefa era assumida como um compromisso: “Podeis estar certo que empenharei todos os meus esforços para a melhor conservação do nosso prédio” (Livro de correspondências, 1948).

A organização do espaço escolar estava relacionada com a ideia de disciplina e de ordem, na qual a sala de aula deveria ser, primeiramente, um ambiente que proporcionasse a educação, tanto formal quanto dos sentidos. Havia a preocupação para que o ambiente escolar estimulasse os alunos por meio de elementos como quadros e cartazes, sendo comuns os quadros com a bandeira e cartazes com poesias nacionalistas¹⁶⁸. Mas, principalmente, que estes estímulos estivessem de acordo com os preceitos pedagógicos.

Na proposta do *Programa* (1943), as professoras eram estimuladas a utilizarem os trabalhos realizados pelos alunos na disciplina de Desenho e Artes Aplicadas como ornamentação escolar, assim como decorar as salas de aula de acordo com o calendário e festejos, marcando o ritmo e o tempo por meio de objetos materiais (Programa, 1943, p. 55):

O ambiente escolar exerce influência poderosa sobre a formação estética dos alunos. A simplicidade cheia de encantos de uma sala de aula clara, na qual os objetos comuns são dispostos com graça, onde a decoração singela lembra os trabalhos escolares e as

¹⁶⁸ Um destes cartazes é com o poema de Olavo Bilac “A Pátria”, que é mencionado pelo inspetor Firmino Bonnett por conter “o verso do poeta nacionalista AMA COM FÉ E ORGULHO A TERRA QUE NASCESTE” (Vanz, 2023b).

grandes festas que interessam as crianças ou as épocas que lhes atraem a atenção, como: as férias, a festa de Páscoa, as festas de São João, as grandes comemorações da Pátria, o tempo de sementeira e de colheita, etc., a beleza que se derrama desse arranjo original, naturalmente, se há de incorporar à vida do aluno. A ordem é a condição essencial na formação estética e eis porque a escola deve oferecer aos alunos, na disposição dos móveis e objetos, no asseio das suas dependências, exemplo e estímulo constantes.

As decorações iconográficas que marcavam as festividades escolares e os trabalhos expostos dos alunos conformavam a sala de aula em *espaços vividos*, que se transformavam a partir das experiências dos usuários que ali estiveram, ajustando-se às necessidades físicas e emocionais destes sujeitos. São espaços simbólicos de aprendizagem e de sociabilidade, como nos diz Escolano Benito (2021).

Como forma de integrar os alunos ao ambiente escolar, o programa de Estudos Sociais (Programa, 1943) sugeria que era importante que as professoras ornamentassem as salas e dispusessem os móveis para torná-lo semelhante ao lar, ao passo que os alunos deveriam ser ativos na participação da limpeza, da organização e da manutenção deste espaço.

O cuidado com as salas de aula era tido como um ensinamento para a vida, e constantemente era relacionado com questões extraclasse: “a ornamentação e limpeza da sala de aula pode dar às meninas o hábito de arranjar cada vez melhor e com mais asseio as peças de casa” e “da compra e conservação do material escolar, as crianças podem ser levadas ao hábito da economia em casa” (Despertar, junho, 1950, p. 2). O cuidado e asseio do ambiente escolar e do mobiliário estavam presentes também no *Regimento Interno* (1945), sendo considerados deveres dos alunos para a manutenção da ordem e da disciplina nas escolas.

A professora Guilhermina Costa (1991, p. 8) nos fala sobre a manutenção dos materiais escolares em suas memórias: “E quantas vezes que consertei classes, bancos, cadeiras e levava martelo, prego e tudo e fazia. Não se mandava consertar. Eu mesma fazia esse trabalho”. Já a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p.85) traz em seu relato a participação das famílias e da comunidade: [se quebrasse alguma coisa] “a comunidade consertava. (...) Os pais, as crianças, eles iam lá consertavam tudo direitinho, não tinha problema”.

A manutenção e a conservação dos ambientes escolares estiveram em pauta em muitas circulares enviadas às professoras; na circular de 26 de junho de 1948, dizia-se que: “os edifícios escolares exigem o nosso especial carinho pelo que representam de esforço em prol do patrimônio comum e pelas razões pedagógicas no que se refere ao ambiente escolar”. Aos sujeitos escolares cabia o cuidado com aquilo que era de todos, e nas lembranças da professora Guilhermina (1991, p. 8), o asseio com a sala de aula era responsabilidade das professoras com a contribuição dos alunos: “Quem fazia a limpeza era cada professora, que cuidava da sua sala.

Então, sempre tinha uma aluna que gostava, ela se mostrava muito dedicada para a professora, então ela fazia questão de ajudar”.

O envolvimento dos alunos não só era entendido como positivo, mas também era estimulado; no *Despertar* (maio, 1948, p. 2) a seguinte orientação era publicada:

Nada impede de que, em benefício coletivo, os alunos sejam levados à restauração do mobiliário e do material escolar; a colocação das chaves, de vidros, de dobradiças, de parafusos; o envernizamento e a pintura, etc., são atividades que só darão da classe prova de zelo, economia e de bom gosto. [...] Tal zelo que ele demonstrar na escola primária, pela mobília e pelo material, tal será o cuidado que, posteriormente, terá pelo que for seu ou estiver confiado à sua guarda.

Além do cuidado com o interior da sala de aula, muito se falava nos trabalhos de jardinagem e no cuidado com o pátio: “recomenda-se, também, para todas as séries, os trabalhos de jardinagem, em que se aplicarão os conhecimentos de composição” (Programa, 1943, p. 54). Os pátios dos grupos escolares em geral eram espaços amplos, que ficavam no entorno do prédio escolar. A proximidade com a igreja fazia com que o pátio fosse compartilhado, e o campanário e o próprio cemitério da comunidade fizessem parte do cenário no entorno das escolas. De chão batido e sem nenhum tipo de calçamento, era comum a presença de árvores, de vegetações e até mesmo de terreno acidentado, como barrancos, por exemplo. Muitos dos registros fotográficos utilizados como fontes nesta pesquisa trazem estas características.

Esta liberdade com o pátio, diferente dos grupos escolares urbanos, pode ser um reflexo do próprio ambiente rural onde as instituições escolares se encontravam, sendo que os limites entre o espaço escolar e o espaço comunitário eram muitas vezes tênues e resguardados pela influência das famílias e da igreja.

Este jogo de espaço interno e espaço externo da escola era uma parte importante da dialética escolar, como nos lembram Viñao Frago e Escolano Benito (1998): ao mesmo em que os espaços internos dos grupos escolares conduziam as lições a serem aprendidas, os espaços externos proporcionavam ações pedagógicas, como a educação física e os jogos, a jardinagem e a agricultura, a hora de reparação. A disciplina e a ordem eram requeridas nos dois ambientes: tanto nas salas de aula quanto nos pátios escolares as crianças ficavam sob a vigilância e o controle das professoras.

No interior das salas de aula, a configuração do espaço era também dada a partir dos elementos móveis que a constituíam para tal fim. No *Regimento Interno* (1945) constava como necessário o inventário do material e do mobiliário escolar, nesse sentido as professoras eram responsáveis por encaminhar a atualização para a Inspeção do Ensino. No *Despertar* (junho, 1949, p. 10), o pedido vinha como um reforço às circulares expedidas: “Solicitamos aos

professores que porventura ainda não tenham enviado o inventário do material escolar existente em suas escolas, que façam com a máxima brevidade, afim de não fique interrompida a boa marcha dos trabalhos da Diretoria da Instrução Pública”. Este inventário servia para manter os registros da materialidade escolar e fazer o controle das solicitações feitas pelas professoras.

Nos Relatórios organizados havia um cuidado em relacionar os materiais destinados às escolas, tanto relativo ao mobiliário quanto aos materiais didáticos, de escrituração escolar e de higiene. Segundo o Relatório (1951, p. 6), foram adquiridos

53 armários, ficando assim as aulas providas deste indispensável móvel, seguindo-se a colocação de cortinas em mais de cinquenta escolas. Com o objetivo de ornamentar convenientemente as salas de aula, foram adquiridos 129 quadros. Muitas escolas receberam ainda mapas geográficos, mesas, cadeiras, reposteiros, quadros negros, haste para bandeira, fechaduras, talhas, latas de tinta, cesto para papéis, etc.

A partir do que era documentado nos Relatórios da Inspeção do Ensino e da Diretoria da Instrução Pública, categorizei os materiais a partir de quatro funções: a de mobiliário escolar, a de materiais didáticos, de materiais para higiene e de materiais para escrituração. Esta materialidade era composta por diferentes elementos: materiais para o uso diário, móveis que organizavam o espaço e os demais materiais escolares, elementos como bandeiras e placas que identificavam o espaço, entre outros. No Quadro 28, organizo os materiais que são listados nos relatórios:

Quadro 28 – Lista de materiais identificados nos Relatórios (1948-1951)

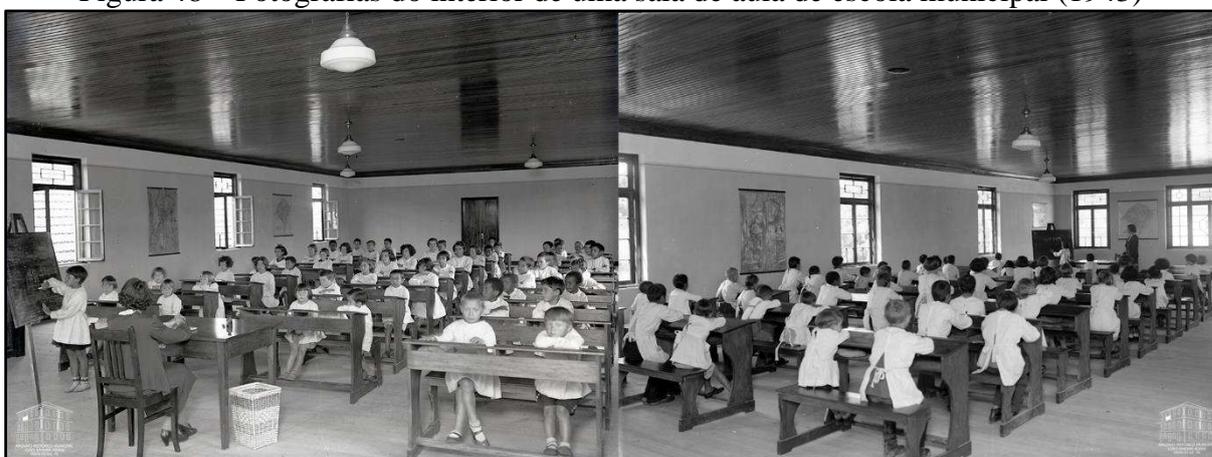
Mobiliário	Didático	Higiene	Escrituração
Classes	Caixa de giz	Talhas	Regimento Interno
Mesas para professora	Papel almaço	Jogos para lavatório	Programa de Ensino
Quadros ornamentais	Cadernos de papel almaço	Cesto para papéis (lixo)	Boletins mensais
Quadro negro	Cadernos de linhas simples		Boletins dos alunos
Cadeiras	Lápis		Livros de chamada
Bandeiras em filete de lã	Lápis de cor		Livros de matrícula
Haste para bandeira	Blocos de papel		Livro de atas
Armários	Livros para biblioteca		Boletins estatísticos
Cortinas	Mapas geográficos		
Reposteiro	Mapa do Brasil		
Placas para fachada	Livros de texto		
Quadros dos patronos	Revistas		
Crucifixo	Jornal Despertar		
	Biografia dos patronos		

Fonte: Relatório da Inspeção do Ensino, AHMJA (1948) e Relatório da Diretoria da Instrução Pública, AHMJA (1951)

Estes materiais representavam o básico para o funcionamento das escolas, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto burocráticos. As classes, ou carteiras, as mesas para as

professoras e os quadros negros sintetizam o que se convencionou a ser compreendido como a configuração da sala de aula. Segundo as circulares analisadas, as classes utilizadas nos grupos escolares eram bi pessoais, sendo utilizadas por dois alunos. Para ilustrar como eram estas classes, destaco a Figura 48, na qual organizo duas fotografias do ambiente interno da Escola São Luiz, localizada nas dependências da Vinícola Luiz Antunes & Cia, em 1943¹⁶⁹. Mesmo não se tratando de um grupo escolar, considero interessante apresentar estas imagens com o propósito de compreender a materialidade das escolas do período, que era de certa forma compartilhada entre as diferentes instituições escolares municipais:

Figura 48 – Fotografias do interior de uma sala de aula de escola municipal (1943)



Fonte: Fotografias avulsas, AHMJSA (1943)

Os objetos descritos nos relatórios estão presentes nesta fotografia: classes, mesa e cadeira para a professora, quadro negro, cesto para papéis, mapas, armário. Para Castro e Gaspar da Silva (2012), eram bancos e cadeiras que ordenavam os sujeitos na sala de aula, constituindo e sendo constituídos pela organização formal destes espaços. Separando o que era lugar do professor e lugar de aluno, o mobiliário escolar conformava os sujeitos, direcionando a atenção à centralidade do mestre e ao quadro negro, atuando na higiene do corpo, na ordem e na disciplina, e facilitando a vigilância e o controle da professora.

Estes objetos eram símbolos dessa modernidade pedagógica: ao analisarmos os materiais presentes nos relatórios e as fotografias, podemos identificar que o estrado¹⁷⁰, um objeto escolar muito em uso nas décadas anteriores em Caxias do Sul, já não estava mais

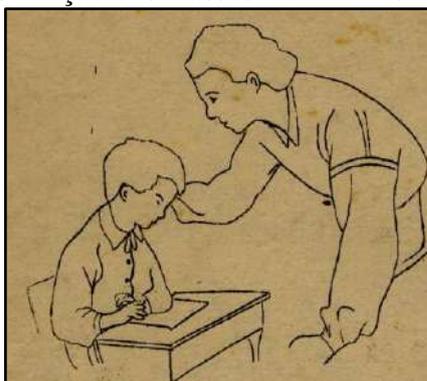
¹⁶⁹ A escola foi criada com o objetivo de atender os filhos dos funcionários da Vinícola, sendo que o espaço era de uma única sala de aula, que também era utilizada como salão de festas. Aos poucos, a escola passou a assistir outras crianças da localidade (AHMJSA).

¹⁷⁰ O estrado era uma elevação de madeira para as salas de aula, onde geralmente se colocava o quadro negro e a mesa da professora, elevando a sua posição em relação aos alunos. Era um objeto que aparecia nas solicitações dos professores para as escolas isoladas entre os anos de 1890 e 1930 em Caxias do Sul (Vanz, 2019).

presente nesta proposta de sala de aula (Vanz, 2019). O ideal escolanovista da centralidade do ensino nos interesses das crianças, porém, não influenciou em outros aspectos formais das salas de aula.

Outra questão que considero interessante é que as carteiras escolares são identificadas em todos os documentos como “classes”, com a característica de serem bi pessoais. Porém, algumas reproduções de imagens no *Despertar* apresentam as classes individuais (Figura 49)¹⁷¹.

Figura 49 – Representação das classes individuais no *Despertar* (1948)



Fonte: *Despertar*, setembro, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (1948)

Esta materialidade adquiria significados próprios dentro das salas de aula, como o quadro negro, que era tido como um local em que os alunos demonstravam seus conhecimentos aos colegas, sendo convidados pelas professoras para completar as lições (*Despertar*, setembro, 1951). Nas lembranças da professora Guilhermina Costa (1991, p. 15), o quadro negro era onde ela passava as lições para serem copiadas e onde os alunos iam responder às perguntas e demonstrar algumas tarefas que eram dadas durante as aulas: “Um aluno vinha ao quadro-negro e eu ficava orientado, ou ditando, perguntando para ele, e ele ia respondendo. (...) Mas era sempre feita a correção no quadro-negro para ver se eles tinham guardado as explicações que eles tivessem compreendido”.

Outros objetos escolares, como os materiais didáticos, faziam parte da biblioteca escolar, como os livros, revistas e exemplares do jornal *Despertar*, ou eram direcionados para a organização dos conteúdos e lições aprendidas em sala de aula. Os cadernos e lápis fornecidos pelo município tinham o objetivo de atender os alunos mais pobres, e não eram ofertados a todos os estudantes. Não obstante, existiam também algumas diretrizes para estes materiais,

¹⁷¹ Considero importante também destacar que nos relatórios de anos após o recorte temporal da pesquisa, as classes fornecidas pela Diretoria da Instrução Pública ainda eram as bi pessoais, conforme consta nos Relatórios dos anos de 1952 a 1960 (AHMISA).

como as encontradas no Boletim do CPOE que orientavam sobre a materialidade da escrita (Boletim, 1950):

- a) Uso de caderno sem pauta para o início do aprendizado da escrita. A cor do papel não deveria ser muito branca;
- b) Lápis brando, tipo Faber nº 2;
- c) A tinta só deveria ser empregada a partir do 3º ano;
- d) Uso preferencialmente de caneta automática.

Assim como as classes e quadro negro eram representações materiais da sala de aula, os cadernos e livros representavam o conhecimento e o saber, sendo elementos importantes no processo de escolarização. No *Despertar* há o trecho de um poema chamado “Apanha a cartilha” que traz essa ênfase simbólica (Despertar, novembro, 1948, p. 3):

Apanha o livro, o caderno,
E vai para a escola aprender,
Pois a vida é negro inferno
Para quem não sabe ler!

O investimento no aparato material escolar era uma preocupação da municipalidade, constando nas previsões orçamentárias e nos relatórios da Inspeção do Ensino e, posteriormente, na Diretoria da Instrução Pública. Dividindo-se entre o pagamento de professores, inspetores escolares, pessoal fixo administrativo e despesas com aluguéis e construções de escolas, os valores com os materiais escolares variavam de ano a ano, assim como a própria previsão orçamentária para educação.

Nos anos analisados, a previsão orçamentária com a educação variou entre 7,42% e 13,36% do orçamento municipal e os valores com os materiais escolares se mantiveram em uma média de 8% do valor destinado à educação. Apenas nos anos de 1949 e 1950, o valor variou entre 3% e 4%, os menores índices do período. Na Tabela 17, organizo os valores da previsão orçamentária com educação e especificamente com os materiais escolares:

Tabela 17 – Verbas e despesas efetuadas com educação (1943-1951)

(continua)

Ano	Orçamento com educação	Porcentagem em relação ao orçamento municipal (%)	Despesas com materiais escolares
1943	207.700,00	7,42	25.000,00
1944	234.200,00	8,08	27.000,00
1945	234.200,00	7,55	27.000,00
1946	467.440,00	13,36	40.000,00
1947	579.120,00	11,58	65.500,00
1948	660.180,00	8,15	45.000,00
1949	1.019.500,00	10,70	35.500,00

1950	1.190.00,00	9,82	47.000,00
1951	1.412.830,00	10,15	110.000,00

Fonte: Planilha de verbas previstas e despesas efetuadas com a Educação Municipal de Caxias do Sul, AHMJSA (1902-1999)

Apesar do crescimento quantitativo nos investimentos com educação, a variação dos valores destinados à compra de materiais escolares sempre se manteve constante, e conforme identificado nos relatórios, circulares e correspondências, os grupos escolares municipais foram recebendo os materiais necessários para a instrução paulatinamente, conforme o grau de urgência e necessidade. É nesse sentido que destaco mais uma vez a importância tanto das instituições complementares da escola, quanto das famílias e comunidades, que colaboravam com as provisões escolares que lhes eram possíveis.

No ano de 1951, a prefeitura tinha a previsão de investir 5,66% de toda a verba disponível para a compra de materiais escolares e acessórios para as escolas municipais, e 2,12% para a compra de material didático. Na Tabela 18, é possível observar que nem todo o valor destinado à compra dos materiais foi utilizado para este fim, sendo discriminada a verba prevista e as despesas realizadas:

Tabela 18 – Verbas e despesas com aquisição de materiais escolares (1951)

	Instrução Pública	Material escolar e acessórios	Material Didático
Verba total	C\$ 1.412.830,00	C\$ 80.000,00	C\$ 30.000,00
Despesa	C\$ 1.393.907,90	C\$ 78.99,20	C\$ 29.483,00

Fonte: Relatório da Diretoria da Instrução Pública, AHMJSA (1951)

Essa relação entre o investimento da prefeitura e a colaboração da comunidade é um fator que permeou e caracterizou o contexto escolar deste período, demonstrando que a educação formal nas áreas rurais não era uma preocupação apenas dos governos, mas dos próprios moradores destas áreas.

Nada na materialidade da escola era por acaso ou sem intencionalidade; por mais precários que os ambientes escolares pudessem parecer, em comparação com espaços de escolarização paroquiais ou estaduais, os grupos escolares municipais apresentavam elementos materiais que faziam parte do pensamento pedagógico do período, presentes em diferentes ambientes escolares.

Acredito que a forma externa era o que mais diferenciava os grupos escolares municipais dos estaduais e os aproximava das escolas isoladas, porém, a organização interna em diferentes salas de aula os colocava no patamar das escolas seriadas. Era nesta posição que

se encontravam os grupos escolares municipais do meio rural de Caxias do Sul, com a sua materialidade os distinguindo e aproximando das demais instituições escolares do município.

Os materiais são vestígios do cotidiano, possibilitando a construção de uma narrativa sobre a experiência educacional nestas instituições escolares rurais, desde a sua concepção ideal pedagógica até a sua adaptação ao contexto no qual estavam inseridos. Esta materialidade também nos proporciona identificar práticas, hábitos e costumes que eram promovidos e difundidos no espaço escolar, representados pelos recursos que eram disponíveis nos grupos escolares municipais. Ainda, é por meio desta materialidade que podemos refletir sobre as propostas pedagógicas, sobre as noções de higiene, ordem, disciplina e civilidade que eram preceitos para a disposição, função e usos dos objetos escolares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

á b c d e f g h i j k l
m n o p q r s t u v
w x y z
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0



GRUPOS ESCOLARES

interior da zona rural

Confio que, com vosso espírito patriótico e dedicação de sempre, as comemorações preencham as finalidades visadas e concorram para o aprimoramento cívico das nossas crianças.-

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo parte da experiência e tudo, ao fim e ao cabo, nela se encarna.
(Augustín Escolano Benito, 2017, p. 24)*

*Ao transformarmos as matérias, agimos, fazemos. São experiências existenciais – processos de criação – que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante. Formar é mesmo fazer. É experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la.
(Fayga Ostrower, 2014, p. 69)*

As duas epígrafes que selecionei para abrir este capítulo final evocam a sentidos, significados da experiência humana, como ponto central de toda criação e formação. Augustín Escolano Benito nos lembra que tudo parte da experiência e, em última análise, é nela que tudo se materializa. Esta ideia é complementada por Fayga Ostrower, que ressalta a transformação como um ato de criação e formação, intrinsecamente ligado à experiência existencial. Ao lidarmos com a materialidade, estamos engajados em processos de criação que transcendem o mero ato de fazer, envolvendo nossa sensibilidade, pensamento e ação. Nesse contexto, pesquisar é um processo, um ato de experimentação constante, de configuração do mundo ao nosso redor. Esta intersecção entre experiência, criação e formação permeia esta pesquisa; é o ato de *experienciar*.

Quando optei por desenvolver um estudo a respeito dos grupos escolares municipais de Caxias do Sul entre os anos de 1943 e 1951, também optei por um fio condutor para a construção de uma narrativa histórica: o diálogo entre a História Cultural e a História da Educação. Recortando, tecendo, costurando, colando fragmentos, vestígios e nuances a respeito da constituição e da organização destas instituições escolares compus esta narrativa. E, entrelaçando as diferentes documentações consultadas com os contextos históricos, sociais, culturais e políticos, pude olhar para estas escolas a partir de meu ponto de vista de pesquisadora (que investiga, que se questiona, que procura) e de meu olhar de designer (que projeta, que monta, que cria). As imagens que abrem cada capítulo desta tese refletem um pouco do processo que percorri com a pesquisa, e de que investigar também é um *processo criativo*.

Olhar para a cultura escolar que foi constituída e que constituiu os grupos escolares municipais foi também olhar para a escolarização das áreas rurais, para os tempos, para a materialidade, para os sujeitos e para as práticas que fizeram parte deste contexto. Antes disso, foi olhar para como ocorreu o processo de abertura destas instituições escolares, sua urgência e suas motivações, e de como se organizaram na dialética das comunidades rurais. Procurei por singularidades, por similaridades e por diferenças que pudessem falar a respeito de cada um dos sete grupos escolares dos quais esta tese procurou investigar.

Organizei a tese a partir dos seguintes pontos: proposta e problematização do contexto, abertura e organização dos grupos escolares municipais e análise das culturas escolares a partir dos sujeitos, das práticas, dos saberes, dos tempos, dos ritos e da materialidade. Ao pensar nesta organização, observei a cultura escolar a partir de um matiz múltiplo, considerando os aspectos que fazem parte de sua dimensão empírica para nortear as análises.

Para compreender o contexto no qual os grupos escolares municipais surgiram, penso ser importante voltar o olhar para a compreensão da constituição das escolas graduadas como uma forma de instituição escolar, que representava os ideais de modernidade e urbanidade, que se espalhava por todo o país e coexistia com as escolas isoladas. Na proposta de uma política de alfabetização dos sujeitos, a abertura de novas instituições escolares era tratada como uma estratégia que se somava às campanhas de nacionalização do ensino e campanhas de alfabetização, influenciadas pelos movimentos políticos e pedagógicos do período.

A urgência em alfabetizar os sujeitos mobilizava elementos civilizatórios e de nacionalização, projetando um movimento mais amplo que visava consolidar a identidade nacional e promover o desenvolvimento econômico e social do país por meio da educação. O discurso do período criava um vínculo entre as instituições de ensino, a pátria, a família, Deus e o trabalho, enfatizando a importância da escola para a formação do cidadão modelo: moderno, higiênico, disciplinado, obediente. Nessa perspectiva, criava-se uma aura quase religiosa em torno da figura de Vargas, na qual a Cruzada Nacional de Educação se beneficiou da representação do presidente como um arauto em prol da “luta” contra o analfabetismo brasileiro, procurando desta forma mobilizar a população.

Em seu cerne, a Cruzada Nacional de Educação foi uma estratégia que vinculava a alfabetização da população com a proposta de nacionalizar o ensino, propagando os ideais políticos pedagógicos a partir da massiva abertura de escolas por todo o país. E por meio deste movimento, em 1943 foram abertos os grupos escolares que procurei abordar nesta pesquisa: G.E.M. Santos Dumont, G.E.M. José Bonifácio; G.E.M. Olavo Bilac e G.E.M. Carlos Gomes¹⁷², no 1º distrito; G.E.M. Getúlio Vargas e G.E.M. General Osório, no 2º distrito; e G.E.M. Marechal Deodoro, no 5º distrito. Como uma forma de homenagear o “chefe da nação”, como é veiculado pelo jornal *A Época*, os grupos tiveram sua solenidade de abertura como forma de evidenciar “a obra grandiosa que o Estado Novo realiza no terreno educacional” (*A Época*, abril, 1943).

¹⁷² Mesmo não utilizando os valores dispensados pela Cruzada Nacional de Educação, considero que o Carlos Gomes também fez parte deste movimento da interiorização dos grupos escolares, amparados pelas propostas nacionalistas e a preocupação em alfabetizar os colonos.

Inaugurados todos no meio rural do município, evidenciava-se a divisão que ocorria em relação à responsabilidade da instrução pública: na área urbana, instalavam-se os grupos escolares do estado, enquanto ficava a cargo do município atender o interior. Nessa perspectiva, é possível identificar que os grupos escolares municipais foram representantes do processo de interiorização deste formato de escola, sob o pretexto de alfabetizar e nacionalizar as comunidades de descendentes de imigrantes italianos.

Essa iniciativa evidenciou as complexidades e resistências enfrentadas no processo de nacionalização do ensino, sendo que a proibição do uso de línguas estrangeiras nas escolas, a fiscalização das instituições de ensino e as estratégias de propaganda nacionalista demonstravam a tentativa de forjar uma identidade nacional coesa e unificada. Por meio das fontes consultadas, o conflito entre a imposição do português como língua oficial e a preservação do dialeto e tradições das famílias foi evidente, especialmente nas áreas rurais onde os grupos escolares municipais foram instalados.

Aqui, foi de fundamental importância o acesso às transcrições das entrevistas das professoras, que se imbricaram com a análise dos relatórios oficiais do período para ajudar a compor o cenário de mobilização da comunidade para a construção do ideal nacionalista. Destaco dentre as ações aquelas realizadas pela igreja, mais especificamente do Mons. Meneguzzi e do Bispo Dom José Baréa, que resultou na organização e publicação do livro “Vamos Cantar”, uma coletânea de canções, traduzidas, compiladas e inéditas, para serem utilizadas pelas escolas rurais.

Não se restringindo ao ambiente escolar, os ideais nacionalistas permearam diversas esferas da sociedade, sendo que as ações do governo estadual e municipal, a atuação da igreja, a propaganda veiculada nos jornais do período e até mesmo a repressão dos sujeitos, como o Inspetor Escolar, refletiram no cotidiano dos grupos escolares, em que a evasão escolar e a própria resistência das comunidades são resultados das tensões do processo da busca pelo fortalecimento da identidade nacional.

Amparadas pela proposta de uma renovação na educação, as propostas nacionalistas se fortaleceram a partir da visão técnico-científica que procurava promover um ensino moderno, materializadas por meio dos Centros de Pesquisa e Orientação Educacionais, os CPOEs. A atuação destes órgãos se manifestou por meio de diversas iniciativas, sendo que nesta pesquisa utilizei como uma fonte muito significativa os *Boletins* que eram produzidos com a proposta da disseminação dos saberes técnico-pedagógicos.

Por meio destes periódicos pedagógicos, eram promovidos discursos sobre a importância da educação cívica, da saúde e da higiene, de uma educação voltada ao

enriquecimento das experiências das crianças. E eram nos textos dos *Boletins* que se reforçava o ideal da escola seriada e da importância dos grupos escolares no processo de modernização da educação primária gaúcha. Em estreito diálogo com a Inspeção do Ensino, e posteriormente com a Diretoria da Instrução Pública, o CPOE delineava diversas diretrizes que eram difundidas no município principalmente por meio das circulares e do jornal *Despertar*, que foram os principais canais de comunicação entre a fiscalização do município e as professoras de Caxias do Sul.

Destaco que nesta pesquisa o *Despertar* permitiu observar a confluência dos conhecimentos que eram divulgados nos *Boletins* e na *Revista do Ensino*, adaptando para o contexto local os preceitos que eram direcionados a partir da capital do Estado. Foi, de certo modo, essencial para a promoção da educação e no fortalecimento dos laços entre escola, família e comunidade. Considero que o *Despertar* proporcionou o fortalecimento da visão da instrução pública entre os sujeitos rurais, promovendo um diálogo em convergência com as necessidades e realidades das comunidades de agricultores.

Nas análises, os textos do *Despertar* me permitiram capturar as orientações, as representações e as práticas do período a partir de um outro viés, fundamentando em muitos momentos a triangulação das informações. Isto me permitiu observar o processo de escolarização e o papel dos grupos escolares municipais a partir de diferentes vozes: os discursos que orientavam as professoras e ecoavam as diretrizes pedagógicas, as contribuições dos alunos, as atividades direcionadas às crianças, o diálogo com as comunidades e com as famílias. Em todas as seções foi possível perceber nuances de como este periódico influenciou diretamente as práticas educacionais, adaptando as políticas escolares de forma a moldar as condutas e valores dos sujeitos a partir da educação que era projetada pelo estado.

O *Despertar* não apenas reforçava o papel das professoras na alfabetização da população, mas também promovia uma visão positiva do homem do campo, alinhada aos ideais do Estado Novo. Os textos veiculados pelo jornal buscavam moldar comportamentos e valores tanto das professoras quanto dos alunos, contribuindo para a construção de uma identidade cultural e social nos espaços escolares e comunitários. Nesse sentido, também gostaria de apontar a importância da religião, que desempenhou um papel significativo no contexto escolar utilizando como veículo de sua mensagem o *Despertar*, permeando os discursos com uma visão salvadora da educação, incluindo nas seções do periódico as orações, instituindo-as não apenas como práticas comunitárias, mas também escolares.

Ao observar os periódicos, penso que estes documentos não apenas refletiam as diretrizes oficiais, mas também foram ferramentas essenciais para a constituição de condutas,

valores e representações nos/dos espaços escolares, intercalando aspectos do intramuro e do extramuro das escolas. Desempenhando um papel ativo na instrumentalização de práticas, discursos científicos, políticas educacionais e na configuração dos espaços e materialidades escolares, os periódicos funcionaram para desenvolver a percepção do que significava ser aluno e ser professor naquele dado contexto – sendo que a sua contribuição reverberou na maneira como as culturas escolares se desenvolveram nos espaços educativos, em particular, no meio rural de Caxias do Sul.

O trabalho articulado entre o estado e o município usufruiu dos periódicos como uma estratégia para informar e reforçar os ideais almejados, articulando as diretrizes político-pedagógicas ao cotidiano de professoras e alunos, agindo como ferramentas fundamentais para orientar a prática pedagógica.

Nesse sentido, optei por deter meu olhar para as ações que o município desenvolveu para o processo de escolarização, no qual destaco seu papel protagonista, principalmente na abertura de escolas isoladas e grupos escolares. Amparada pelo conceito trabalhado por Magalhães (2019), procurei evidenciar aspectos que exigiram do governo do município envolvimento, planejamento e mobilização de recursos adequados para o incentivo à educação primária.

Em consonância com os direcionamentos do governo federal e estadual, entre os anos de 1943 e 1951, Caxias do Sul ampliou a rede de instituições escolares, tanto no meio urbano quanto no meio rural. Significativamente, no meio rural foram instalados os grupos escolares municipais que abordo nesta pesquisa. Por meio das fontes mobilizadas, foi possível identificar a importância da figura do prefeito, do inspetor escolar e da orientadora do ensino (posteriormente, diretora da Instrução Pública) na articulação entre escola e comunidade para viabilizar o projeto político pedagógico.

Reforço que não abordei a perspectiva do conceito de “municípios pedagógicos” de Magalhães (2019), mas considerei as ações e a estrutura da instrução pública municipal como essenciais para a discussão acerca dos grupos escolares instalados no meio rural. Ao olhar para o organograma que instituía a Inspeção do Ensino, responsável pela educação municipal, saliento que a prioridade deste órgão era o meio rural, projetando os aspectos práticos, administrativos e técnicos do ensino primário, sendo que o direcionamento dado era: “Curso primário Comum – Zona Rural”. Os relatórios da Inspeção do Ensino e da Diretoria da Instrução Pública foram documentos importantes para a construção do cenário educativo no qual os grupos escolares municipais foram inaugurados – sendo possível considerarmos a

urgência, a importância e a manutenção destas instituições escolares em suas comunidades rurais.

Os quadros estatísticos desenvolvidos por este órgão trouxeram dados importantes para problematização, como alguns tensionamentos entre professoras e o inspetor escolar, o olhar do município para a preparação das docentes, os tempos escolares e sua flexibilização em função das colheitas, as ações em prol da diminuição das ausências e deserções escolares e da convocação das famílias e da comunidade na participação escolar – o que incluía a realidade dos grupos escolares municipais, visto que os mesmos problemas encontrados nas escolas isoladas também eram relatados nestas instituições de ensino.

A baixa matrícula no 3º ano e, principalmente no 4º ano, que era relatada como uma constante por todo o meio rural pode ser constatada nos grupos escolares municipais, sendo que em 1943, o G.E.M. Olavo Bilac, o G.E.M. Santos Dumont, e o G.E.M. Getúlio Vargas não possuíam sequer um aluno matriculado no ano final. Conforme os dados estatísticos disponibilizados pela Inspeção do Ensino em 1947, a relação de alunos matriculados reduzia de 1.485 no 1º ano para 265 no 4º ano (Relatório, 1948).

Articulando as diferentes fontes, foi possível identificar uma série de complexidades relacionadas à frequência escolar, à evasão e à própria estrutura educacional do contexto rural, sendo que a mobilização da prefeitura, da Inspeção do Ensino e das próprias professoras foi insuficiente para combater a evasão escolar. Esta questão foi delicada, principalmente nas propostas dos grupos escolares municipais, cujo funcionamento estava diretamente ligado ao número de matrículas, com um mínimo necessário para garantir sua continuidade – e gostaria de destacar os apelos da orientadora do ensino, Ester Troian Benvenuti, para que os alunos continuassem a frequentar os grupos escolares, registrados nos Livros de Atas tanto do G.E.M. José Bonifácio, quanto do G.E.M. Carlos Gomes.

O município, procurando incentivar e facilitar o acesso dos alunos à educação, abria escolas, estipulava premiações de frequência aos alunos e buscava aumentar o quadro docente e a qualificação destas professoras. As políticas municipais e estaduais de educação apresentavam divergências significativas em relação à contratação e distribuição de professores. Enquanto as escolas municipais frequentemente recrutavam professoras locais, muitas vezes ex-alunas, as escolas estaduais tendiam a atrair profissionais com formação mais avançada. Essas distinções entre as redes de ensino municipal e estadual contribuíam para o estabelecimento de culturas escolares distintas, fundamentais para compreender o processo educacional em Caxias do Sul. No entanto, é importante notar que a gestão estadual exercia

influência sobre as ações educacionais municipais, e que os desdobramentos políticos do período moldavam indiretamente a composição e funcionamento dessas redes de ensino.

Assim, procurei desenvolver o capítulo 3, *De escolas isoladas a grupos escolares: a escolarização em Caxias do Sul*, iniciando com as divergências entre a organização dos grupos escolares estaduais e municipais, fortemente influenciadas pelas características de urbanização de Caxias do Sul. Procurei problematizar a baixa quantidade de grupos escolares municipais na constituição da rede de instituições.

A elevação das escolas isoladas para grupos escolares municipais foi vista como uma ação que simbolizava modernidade na educação. Os discursos escolares normatizavam esse modelo de escola, expressando condutas e formas de organizar o cotidiano que abrangiam não apenas a formação intelectual, mas também a moral e a corporal – e neste sentido compreender o processo de instituição e organização dos grupos escolares municipais inaugurados em 1943 norteou esta etapa da pesquisa.

Cada um dos grupos escolares abordados possuía suas particularidades, e o sucesso e a sua continuidade dependeram de fatores específicos de sua localidade. Alguns tiveram períodos curtos, como é o caso do G.E.M. General Osório, do G.E.M. Getúlio Vargas e do G.E.M. Marechal Deodoro, cujo fechamento ou rebaixamento à escola isolada se deu principalmente pela abertura de grupos escolares estaduais nos distritos.

A abertura de grupos escolares rurais estaduais, a partir de uma política implementada na década de 1950 com o intuito de fortalecer ainda mais a capacitação e profissionalização das comunidades rurais, também contribuiu para a extinção dos grupos escolares municipais. Este foi o caso do G.E.M. Santos Dumont, cujo projeto de construção da nova instituição foi documentado nos álbuns da Diretoria da Instrução Pública em anos posteriores ao recorte temporal desta tese.

Outros grupos escolares se mantiveram por um período maior – o G.E.M. Carlos Gomes foi extinto em 1950 em função da abertura de uma escola estadual, o G.E.M. Olavo Bilac foi estadualizado na década de 1960. O G.E.M. José Bonifácio trocou de prédio escolar na década de 1970, mas continua sendo uma escola municipal ativa na comunidade de Pedancino. Ao olhar para a constituição destas instituições escolares, procurei observar por meio dos documentos preservados aspectos de suas histórias, de sua relação com a comunidade, dos vestígios dos sujeitos e das práticas que se desenvolveram.

Nesse sentido, penso que para as comunidades rurais, estes grupos escolares materializaram as propostas político-pedagógicas do período de transição do Estado Novo para o democrático, com ênfase para as representações de nacionalismo e patriotismo, formalizadas

pelos sujeitos e pelos discursos por meio das práticas escolares e das materialidades. Significaram para suas comunidades não apenas um ambiente de escolarização e alfabetização, mas também de sociabilização e de integração entre os valores da escola e da comunidade. A proposta da valorização do ambiente rural foi trabalhada na perspectiva da fixação do homem ao campo, sendo este um aspecto que permeou a vida de alunos e professoras destes grupos escolares.

Reconheço nos grupos escolares municipais de 1943 a iniciativa do governo de alfabetizar as crianças das áreas rurais para além dos saberes elementares, priorizando a identificação e a reverência aos símbolos nacionais para a formação do ideal da nação brasileira. Nesse sentido, além do ensino das habilidades básicas que eram requeridas no ensino primário, houve uma mobilização para que estas instituições escolares se tornassem meios para inculcar entre as famílias de descendentes italianos valores como patriotismo, tradição, família, trabalho e nação. Estas ações reverberaram no cotidiano dos sujeitos, sendo possível identificar em discursos presentes no *Despertar*, nas entrevistas das professoras, na colaboração das crianças, nas atividades registradas no livro das *Horas Cívicas* e nas fotografias escolares, entre outros.

Olhar para cada um dos grupos escolares, procurar identificar aspectos de suas histórias permeados nas memórias das fontes documentais, foi uma forma de dar rosto e voz ao passado – como diria Pesavento (2003), uma forma de perceber e apreender as experiências dos sujeitos. Ao finalizar esta parte da pesquisa, deparei-me com diversos caminhos para a análise das culturas escolares, sendo que precisei fazer escolhas. Decidir priorizar alguns aspectos em detrimento de outros nunca é uma tarefa fácil, mas optei por guiar-me pelas palavras de Escolano Benito (2017, p. 264) a partir de uma perspectiva foucaultiana: “a arqueologia do saber se gera quando dispomos os restos e documentos em séries inteligíveis, que sugerem enunciados e podem dar origem a formações discursivas”.

Como guias, os objetivos apresentados nas *Considerações Iniciais* permitiram que se formulasse uma organização pautada no olhar para as professoras (e professor!) que fizeram parte da constituição dos grupos escolares municipais, assim como para os saberes, consolidados a partir do programa escolar. Procurei também voltar-me para os elementos da cultura escolar pautados na empiria, como as práticas e os ritos envolvidos nas comemorações e programações da Semana da Pátria e também na Hora Cívica; como a ginástica, os jogos e as dramatizações se consolidaram como componentes das práticas pedagógicas; na proposta das instituições auxiliares da escola para a formação de bons cidadão; um olhar para como as materialidades e o espaço escolar adquiriram funções distintas na constituição de um cultura material escolar compartilhada.

Assim, organizei o capítulo intitulado *Um olhar para os sujeitos e o programa escolar*, separado em duas seções. Na primeira, evidenciei o papel das professoras no processo de institucionalização dos grupos escolares municipais, destacando suas relações com outras figuras da instrução pública municipal, como os prefeitos do período, o inspetor escolar e a orientadora do ensino. Entre os diferentes tensionamentos e disputas, na análise documental ficam evidentes as diferentes estratégias adotadas pela Inspetoria do Ensino para capacitar as professoras do município, ao mesmo tempo que careciam de condições adequadas de trabalho.

Este fato refletia diretamente na relação das contratações – e muitas foram as matérias veiculadas nos jornais que traziam a realidade da falta de profissionais que se dispusessem a exercer a docência no meio rural. Nos relatos preservados pelas transcrições das entrevistas, diferentes foram as motivações para que aquelas mulheres se tornassem professoras, e diversos também foram seus caminhos e suas histórias de vida. Quando me dispus a organizar um quadro relacionando as docentes e os respectivos grupos escolares, pude observar a dinâmica que ocorria em relação à carreira destas mulheres, que muitas vezes migravam para outras escolas, eram transferidas para localidades mais próximas de suas famílias, optavam por abandonar a profissão após o casamento, seguiam carreira nas escolas do estado, atuaram junto com seus maridos. Estas eram as realidades de quem compôs o corpo docente do município, e muito falam sobre o papel destas mulheres, que transitavam entre professora-mãe-filha-esposa.

Muitas vezes sem a formação complementar, estas professoras foram pressionadas a participar de cursos de férias e de capacitação que procuravam suprir as deficiências do ensino, respondendo ao contexto de aberturas de escolas nas áreas rurais. Além dos cursos, a prefeitura mantinha uma comunicação direta por meio das circulares e investia na biblioteca circulante dos professores para destinar materiais de leitura e de formação.

Nos relatos das professoras, preservados nas transcrições de suas entrevistas, foi possível acessar uma outra gama de vestígios, aqueles contidos nas memórias dos sujeitos. Ao falar de suas vidas, suas carreiras, as perspectivas que tinham com a docência, sua relação com as comunidades, também pude apreender nas entrelinhas de suas respostas os tensionamentos existentes entre os diferentes sujeitos que fizeram parte do cenário da educação pública municipal e como estas questões moldaram as culturas escolares.

Na tarefa de alfabetizar as crianças, as professoras articulavam as ações junto com a Igreja e a própria comunidade, ajudando na adaptação cultural e linguística ao promover o uso do português nas áreas onde ainda predominava o dialeto italiano. Nesse sentido, aponto que as professoras foram importantes para a dinâmica nas comunidades rurais, fortalecendo a visão positiva da educação entre os familiares dos alunos. Assim, o papel multidimensional destas

mulheres reverberou também nas representações que assumiam perante os demais sujeitos: eram conselheiras, assumiam responsabilidade com o ensino religioso, participavam das atividades nas festas da comunidade, falavam sobre saúde, higiene, agricultura, entre outros assuntos.

Entre as memórias destas professoras, considero que a relação de afeto que elas mantinham com seus alunos também é um ponto significativo. Nas transcrições das entrevistas, nas circulares e nos textos do *Despertar*, é possível identificar que as professoras eram queridas pelos alunos e suas famílias. E, mesmo que se exigisse uma postura mais severa em sala de aula, também havia momento para a descontração e as brincadeiras, como a hora do recreio (ou, *hora da reparação*).

Ressignificando suas experiências como alunas (seja no ensino Complementar ou apenas no Elementar), os aprendizados nos cursos proporcionados pela prefeitura e sua própria vivência como docentes, cada professora incorporou em suas práticas os novos conhecimentos adquiridos, sendo que isso nem sempre correspondia ao que era almejado pelo poder do município ou do estado.

A ação das professoras foi essencial para a implementação do *Programa de Ensino* e para a consolidação dos saberes que eram considerados necessários para a formação das crianças. Assim, organizei a seção “*Estudemos o Programa escolar*”: o *Programa de Ensino para as Escolas Municipais de Caxias do Sul*, onde procurei articular o que era proposto nas disciplinas escolares com aquilo que era realizado no cotidiano dos grupos escolares municipais.

A influência das propostas da renovação pedagógica no ensino gaúcho pode ser observada no *Programa de Ensino*, decretado em 1943 e que abrangia todas as escolas do município. Reforçando as diretrizes da educação estadual, a educação primária era dividida entre o ensino de Matemática, Linguagem, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Moral e Civismo, Desenho e Artes Aplicadas e Música. Alinhando-se com o conceito de civilidade do período, o *Programa* objetivava o desenvolvimento dos sujeitos como maneira de progresso social, sendo que além de ler, escrever e contar, os alunos eram preparados para a vida na comunidade.

Para analisar o *Programa*, sugeri a separação das disciplinas a partir dos conhecimentos propostos, sendo que avaliei os conhecimentos elementares, os estéticos, os naturais, os geográficos e históricos e os conhecimentos morais e cívicos. Esta organização me ajudou a identificar os componentes centrais que eram exigidos por cada núcleo de disciplinas.

Existiu a prerrogativa de uma educação mais abrangente, mas ao observar os documentos preservados, foi possível identificar que os conhecimentos elementares exigiam de

professoras e alunos um maior envolvimento, principalmente em função da nacionalização do ensino. O reforço no programa de Linguagem e as exigências para que as crianças e as professoras soubessem ler e escrever bem em português são aspectos que destaco na pesquisa. Utilizando o *Despertar*, a Inspeção do Ensino estimulava a participação dos alunos na criação de pequenos textos que eram compartilhados no periódico, abordando diversos temas e servindo como exercícios para a manutenção da linguagem.

O diálogo entre a vida escolar e a vida na comunidade foi um fio condutor do *Programa*, sendo que as disciplinas procuravam instruir as crianças para as atividades cotidianas, procurando articular problemas da vida real no ensino de matemática, de estudos sociais e naturais e nos trabalhos manuais. Essa relação me permitiu destacar as diferentes representações dos grupos escolares municipais: eram lugares de alfabetização; eram espaços para capacitação para as atividades do dia a dia; eram locais para a experimentação e apropriação de novas teorias pedagógicas; e eram arenas de tensionamento entre o moderno e as tradições locais. Nesse sentido, os grupos escolares podem ser entendidos como processo que resultou das ações dos sujeitos e como estrutura que definiu os limites destas ações (Cerecedo, 2011).

Dentre as fontes documentais que utilizei para a pesquisa, no estudo do *Programa* eu não poderia deixar de mencionar o livro “Vamos Cantar”, cujo exemplar adquirido permitiu analisar a totalidade das canções que eram estimuladas nos grupos escolares municipais, ao mesmo tempo em que escancarava a participação da Igreja no processo de nacionalização do ensino. As canções eram utilizadas pelas professoras tanto no quesito de instruir sobre patriotismo, civismo e no treino da língua portuguesa, quanto de divertir e descontrair as crianças em momentos propícios. As concepções de mundo transmitidas por estas canções ajudavam na consolidação de tradições, de costumes e de condutas, e eram compartilhadas também entre a comunidade.

Na pesquisa, também procurei evidenciar algumas práticas que eram desenvolvidas com os alunos e que tensionavam a modernidade pedagógica em relação à valorização das tradições: se por um lado existia o estímulo em atividades como as excursões, os trabalhos manuais, as afeções sobre saúde e higiene e a renovação da visão da agricultura, por outro lado ainda eram valorizados os dogmas religiosos, a exaltação dos heróis brasileiros, os símbolos pátrios e as Horas Cívicas.

Também procurei identificar as divergências que apareciam entre o *Programa* e os quadros de notas com o registro dos conteúdos que eram exigidos nas avaliações finais. Nesse sentido, identifiquei que a recorrência das avaliações era em torno da Linguagem, da Matemática e dos Estudos Sociais e Naturais, sendo que estas duas disciplinas muitas vezes

eram avaliadas como uma única, o que me permite pensar que era atribuída uma importância distinta entre os saberes que eram propostos oficialmente e aqueles que eram cobrados dos alunos. Isso não significava que as demais disciplinas não faziam parte do cotidiano escolar, mas que eram avaliadas para além dos exames.

Em relação aos exames, é importante também mencionar que na relação com o quadro de aprovações de todas as instituições de ensino do município, não há nenhuma diferenciação entre os alunos das escolas isoladas e dos grupos escolares, embora compartilhassem inclusive os mesmos motivos para os índices de reprovação, como dificuldades na aprendizagem, falta de condições adequadas (e até mesmo de acesso), o pouco tempo para o estudo e as atividades do cotidiano familiar, como os períodos de plantio e colheita.

Problematizando os aspectos da ruralidade como um dos dispositivos de micropoder pedagógico, penso que por meio do contexto no qual os grupos escolares municipais estavam inseridos certos códigos e condutas foram priorizados nos saberes dos alunos e impactaram no aproveitamento do ensino. Os saberes práticos, como a valorização do trabalho no campo e da importância da formação do cidadão modelo, higiênico, educado e que valorizava os conhecimentos técnicos e científicos no trabalho agrícola foi uma das formas de aproximar a realidade da escola da realidade dos alunos e professoras, de maneira a tentar minimizar os impactos do contexto.

A aprovação dos alunos era uma das maneiras da Inspeção do Ensino avaliar o desempenho das professoras – e em muitos momentos o discurso de que o problema no ensino era o conhecimento docente foi veiculado tanto nos jornais quanto nas circulares. Assim, o *Programa* funcionava como um dispositivo para orientar, controlar e normatizar não apenas os saberes que deveriam ser ensinados às crianças, mas também ao modelar as práticas e ações das professoras, que instrumentalizavam as prescrições ao mesmo tempo que interpretavam e adaptavam as normas para a realidade escolar.

A abordagem da História Cultural voltada ao estudo das instituições escolares ainda possibilitou a organização de um capítulo voltado às culturas escolares, cujo destaque foi nas práticas, representações e nas materialidades presentes nos grupos escolares municipais. Considerar a análise da educação a partir de seu viés histórico, e da escolarização como um processo multidimensional, como sugere Magalhães (2022), permitiu observar o corpus empírico em busca dos vestígios da institucionalização dos saberes. Assim, procurei organizar esta etapa da pesquisa em quatro seções distintas; neste processo, ressalto que precisei fazer diversas escolhas no decorrer desta escrita, optando por enfatizar certos aspectos em detrimento de outros.

Reconheço que no período, um dos principais elementos que permearam a educação primária foram os discursos, práticas e representações nacionalistas e patrióticas. As escolas se tornaram vetores para a disseminação dos ideais e dos símbolos pátrios, reforçados pelas diretrizes do Estado Novo. Porém, por meio da análise das diferentes fontes documentais, o que foi possível observar é que muitas propostas que foram convencionadas entre os anos do regime ditatorial se mantiveram após 1945, com ênfase para as festas escolares.

Destaco que os ritos que se institucionalizaram durante a Semana da Pátria fizeram parte do imaginário dos sujeitos, consolidados nas práticas e tempos escolares. Envolvendo todos os distritos do município, estas datas festivas serviam como uma forma de valorização dos grupos escolares municipais, e a sua participação era estimada tanto pelos sujeitos escolares quanto pelos demais sujeitos da comunidade. Disciplina, ordem e controle eram alguns dos aspectos prezados nestes momentos, nos quais a preparação de alunos e professoras se convencionou como parte essencial do cotidiano escolar. Havia na estrutura formal dos desfiles uma representação visual daquilo que se esperava da própria educação primária, sendo que considero a condução do pavilhão nacional, a marcha e os uniformes como componentes que se destacam na análise das fotografias e nas memórias das professoras.

Os desfiles, feitos nas áreas urbanas dos distritos, também revelam uma outra característica que considero importante de ressaltar: a urbanidade como forma de prevalência para as festas e ritos da Semana da Pátria. Mesmo envoltos em diversas tarefas durante o mês de setembro, o ápice de todas as atividades que aconteciam no interior dos grupos escolares ocorria nos centros urbanos, em uma dinâmica que considerei como de estranhamento sobre as condições cotidianas, proporcionando a vivência de outros espaços que não o escolar.

Quando procurei destacar as atividades realizadas durante a Semana da Pátria por meio dos registros das Atas escolares, procurava identificar padrões e divergências no decorrer dos anos; pude observar uma constância no que se referia à duração destas comemorações, nas propostas de atividades, nos cantos executados e até mesmo nas leituras efetuadas por alunos. Esta repetitividade funcionava como um convite à formação de condutas e hábitos que eram considerados ideais. As canções do “Vamos Cantar” eram também utilizadas como poesias, sendo recitadas por alunos e fazendo parte das atividades que se seguiam no período, assim como os trabalhos que procuravam valorizar as figuras nacionais de maior destaque, sendo recorrente a presença de Tiradentes e José Bonifácio.

Para além da Semana da Pátria, as *Horas Cívicas* reforçavam as diretrizes que procuravam inculcar nos alunos sentimentos nacionalistas e patrióticos, ocorrendo semanalmente como parte dos tempos escolares. Considero que das fontes com as quais tive

contato nesta pesquisa, o *Livro da Hora Cívica* do G.E.M. Carlos Gomes foi uma das mais interessantes, pois proporcionou identificar aspectos da dinâmica das atividades que ocorriam, dos discursos que eram evidenciados e das representações que se procurava reforçar.

O conjunto de atividades desenvolvidas entre o final de 1944 e o ano de 1945 permitiram criar uma relação dos assuntos que eram abordados, entrelaçando a simbologia patriótica e nacionalista com características cotidianas das crianças. A participação dos alunos, inclusive, é um componente que considero crucial ao observar os registros das atividades, culminando em canções, leituras de frases e pequenos textos produzidos e na leitura de textos e poesias selecionadas. Havia uma relação entre as atividades desenvolvidas na *Hora Cívica* com a própria Semana da Pátria – e considero importante pensarmos na *Hora Cívica* como uma espécie de liturgia do culto à Pátria, onde há evocação, participação e exaltação.

Considero pertinente afirmar que, como estratégia, a *Hora Cívica* repercutiu nas vivências escolares, conformando aspectos que perduraram na vida dos sujeitos para além de seu tempo escolar. Nas lembranças da professora Guilhermina Costa, que muitas vezes foi a responsável pelas atividades da *Hora Cívica*, estes momentos também significavam uma forma de reforçar o ensino da língua portuguesa.

No processo de escolarização dos sujeitos, também considerei importante destacar as atividades que funcionaram como recursos para o controle emocional e a disciplinarização dos corpos das crianças, como a ginástica, os jogos e as dramatizações. Das fotografias que compõem os álbuns analisados, os registros destas atividades formam o maior montante, no que imagino que possa estar relacionado com a espetacularização dos conhecimentos, visto que estas atividades eram apresentadas no encerramento do ano letivo e foram selecionadas para um registro para a posteridade.

A corporalidade, o entendimento das regras, o controle, a disciplina foram alguns dos aspectos que se destacavam por meio das atividades de ginástica e dos jogos. A ginástica estava atrelada diretamente à construção de hábitos saudáveis pelas crianças, em uma relação direta com os preceitos higienistas do período. Considerava-se que a atividade física era uma forma de desenvolver tanto os aspectos físicos quanto os morais das crianças. Nos grupos escolares municipais, houve a predominância de atividades coreografadas, danças e a ginástica rítmica, embora destaco que não se buscava a espontaneidade nem a competitividade. De minha parte, considero que algumas das imagens mais significativas ficaram registradas por meio das fotografias de ginástica, o que também me permitiu identificar que o senso de estética era almejado nestas práticas escolares.

Já nos jogos que eram realizados, destaco a relação entre a compreensão e a execução de regras e a própria recreação infantil. Estes jogos simples, que marcavam principalmente o tempo de reparação das crianças, não eram destituídos de controle – ao contrário, a obediência e o controle corporal mesclavam-se com a proposta lúdica. A participação docente era um fator que também predominava nos jogos, sendo que nas memórias das professoras há menção ao seu envolvimento nas brincadeiras coletivas.

O desenvolvimento dos saberes coletivos também era desenvolvido por meio das dramatizações, e considero como seu principal papel o de inserir significação nas narrativas que eram trabalhadas em sala de aula. Utilizadas principalmente nas disciplinas de Estudos Naturais e Estudos Sociais, identifiquei que por meio das dramatizações as crianças também desenvolviam conhecimentos de linguagem e de trabalhos manuais, visto que exercitavam suas habilidades orais e escritas ao aplicar suas falas e suas habilidades manuais ao confeccionar figurinos e cenários. Peço permissão para destacar aqui a Fotografia 33, das meninas vestidas de borboleta em um registro de dramatização feita no G.E.M. Carlos Gomes, e que na minha visão representa toda a dedicação e empenho dos alunos nestas atividades.

As próprias *Horas Cívicas* apresentavam diferentes dramatizações, com propostas de peças que, mesmo ao falar sobre o cotidiano escolar, reforçavam a importância da Pátria. A representação do bom cidadão, de suas virtudes e excelência, eram considerados ideias para serem abordados nestas atividades. As dramatizações possuíam natureza estética, no sentido de gerar espetáculos tanto para os alunos quanto para a comunidade, mas também exerciam a função socializadora, fortalecendo mensagens e formas de se pensar o mundo.

Ao olhar para os grupos escolares municipais, pude observar a importância da ginástica, dos jogos e das dramatizações para a formação dos sujeitos, institucionalizadas no cotidiano escolar e instrumentalizando condutas e valores. Nesse sentido, considero estas atividades um ponto significativo para a análise e compreensão das culturas escolares que se desenvolveram nas instituições primárias, postas como dispositivos de socialização, de disciplina e de educação moral.

No microcosmo dos grupos escolares municipais, procurei também evidenciar as instituições auxiliares da escola que estiveram em funcionamento nestes espaços educativos. Os vestígios identificados dão conta da existência da Caixa Escolar, biblioteca escolar, o clube agrícola e a Cruz Vermelha. Procurando estimular os ensinamentos das disciplinas em outros momentos da vida dos alunos, estas práticas escolares fundamentavam-se na colaboração, nas atividades dos grupos, no assistencialismo e no coletivismo.

Destas, a que aparece com maior destaque é a Caixa Escolar, cuja fundação era obrigatória, e que consta registrada em Atas. Mobilizando os sujeitos escolares e a comunidade, esta instituição auxiliar da escola procurava consolidar como um dos ensinamentos escolares a solidariedade e cooperação, sendo a sua premissa a ajuda aos necessitados. O que se observou, porém, é que os valores arrecadados eram muitas vezes utilizados em benefícios dos grupos escolares, na manutenção e aquisição de objetos. Nesse sentido, apesar de ser identificada como uma associação infantil, a colaboração dos pais e da comunidade como parte da diretoria da Caixa Escolar permitiam a manutenção de seu funcionamento.

As bibliotecas escolares também foram amplamente incentivadas entre as escolas rurais e seu principal objetivo era auxiliar na nacionalização do ensino e estimular o apreço pela leitura entre as crianças e seus familiares, visto que os livros eram emprestados para que os alunos os levassem para casa. O cuidado no manuseio dos livros era desejado e incentivado, sendo uma das responsabilidades dos alunos destacada na Ata de fundação. Na perspectiva de pensarmos a biblioteca escolar enquanto um espaço, o que se identificou por meio das fontes é que na verdade, nos grupos escolares municipais, não havia uma sala específica que fosse destinada a esta instituição auxiliar, e comumente os livros eram guardados em armários nas salas de aula. Apesar de sua simplicidade, a biblioteca escolar foi importante ao proporcionar às crianças contatos com livros diversos, além de ser também responsável pelos exemplares do *Despertar* que eram destinados às escolas rurais.

No contexto destes grupos escolares do meio rural, o clube agrícola foi uma instituição auxiliar que possuía prestígio, sendo inclusive relacionada ao próprio Ministério da Agricultura do município. A participação da prefeitura, da Inspeção do Ensino e da própria comunidade foi fundamental para a instalação dos clubes agrícolas nos grupos escolares; porém, a falta de área para os terrenos, e a necessidade do amparo da prefeitura acabava tornando muitas vezes sua aplicação complexa, sendo mais comum a existência das hortas escolares do que o clube agrícola propriamente. Com as hortas escolares, os conhecimentos relativos ao cuidado com a terra também eram exercitados, podendo ocorrer, inclusive, em pequenos canteiros. Considero que os clubes agrícolas (e, com mais abrangência, as hortas escolares) foram responsáveis também por introduzir junto aos alunos o cuidado com a alimentação saudável e a importância da diversidade no cultivo de alimentos. Por apreciar o cotidiano que muitas destas crianças vivenciavam também em casa, os clubes agrícolas fomentavam a valorização do trabalho do homem do campo e o respeito aos ciclos do plantio e cultivo.

Já a Cruz Vermelha Juvenil foi uma alternativa para abordar junto às crianças o cuidado com a higiene na escola e em suas casas, propagando o cuidado com a saúde e os hábitos

saudáveis. Destaco que, diferente do apontado em outras pesquisas já realizadas, nos grupos escolares municipais a Cruz Vermelha Juvenil assume o lugar do Pelotão da Saúde, sendo que além da proposta higienista, também pregava o assistencialismo e sentimento de caridade, no que era chamado de “serviço social”. Destaco que esta instituição complementar da escola tinha sua importância também para as comunidades rurais, ao evidenciar as campanhas de vacinação e de cuidado com doenças infecciosas, além de serem as responsáveis pelas farmácias rurais, instaladas com o objetivo de facilitar o acesso a medicamentos às comunidades.

Ao finalizar esta análise, considero que na realidade dos grupos escolares municipais nem todas as instituições auxiliares da escola se fizeram presentes e as diversas condições de seus contextos evidenciavam a necessidade e a possibilidade de algumas em detrimento de outras. Elas foram, claro, amplamente incentivadas pela Inspeção do Ensino, consideradas de forma positiva também pelas comunidades, que viam nestas práticas escolares uma forma de preparar as crianças para ações que iam além da escola. O aprendizado de valores como a higiene, a solidariedade e o cooperativismo procuravam instituir um código emocional nos alunos de escolas rurais, modelando-os para convivência em sociedade.

Como um último – mas nem por isso, menos importante – eixo de análise, procurei olhar também para as materialidades que instituíram e foram instituídas nos grupos escolares municipais. Olhar para a forma do espaço escolar pautou o meu próprio imaginário desde os primeiros contatos com os registros fotográficos, observando as características dos prédios escolares, como se localizavam no “coração” das comunidades rurais, dividindo sua posição com a igreja, de como foram diversos em suas concepções físicas, mas muito próximos em seu conceito. Aqui, destaco um dos pontos que precisei reconstruir em minha própria ideação: os grupos escolares municipais, da ruralidade, eram distintos em sua tipologia dos grupos escolares estaduais, urbanos. Aqui, prevalecia a visão da casa-escola, aproximando-os das escolas isoladas. Era, inclusive, o resquício de existência anterior a sua elevação, como escolas isoladas.

Quando organizei o quadro que compõe a Figura 47, um mosaico de características foi sendo construído, deixando claro que a representação do que era um grupo escolar municipal não estava atrelada à sua arquitetura, mas aos valores que o espaço-escola adquiria no imaginário de quem o frequentava. A importância que adquiriam era por instituírem uma proposta de escola seriada que, mesmo dependente da fisicalidade, instituía-se a partir dos sujeitos e das práticas que proporcionavam, de representarem para as comunidades um olhar de cuidado à educação das crianças.

Nesse sentido, identifiquei algumas representações veiculadas nos discursos do *Despertar*, nas circulares e no *Programa* que reforçam a proposta de um espaço organizado, asseado, conservado como sendo a escola ideal. A influência do ambiente na formação das crianças referia-se sempre à disposição dos móveis, à limpeza da sala de aula e a sua organização, visto que não havia um controle para a sua padronização arquitetônica. O espaço interno dos grupos eram as salas, e o externo, os pátios compartilhados com a igreja.

Inventariando os objetos que eram destinados às escolas rurais, foi possível identificar mobiliários, materiais didáticos, materiais de higiene e de escrituração. Formando a cultura material dos grupos escolares, estes materiais nos falam sobre o funcionamento das escolas no sentido pedagógico e burocrático, nos mostram o contexto do lugar de aluno e do lugar da professora, e instituem condutas e formas de fazer dentro das salas de aula.

Ao finalizar essa escrita, percebi as diversas possibilidades que precisei abdicar neste momento, e que também encontrariam acolhida na História da Educação, como a potencialidade de trabalhar com o conceito de município pedagógico, compreendendo de forma mais profunda as ações municipais voltadas para a educação. Também o uso dos arquivos pessoais dos sujeitos escolares, professoras e alunos, que poderiam fazer parte de um outro viés da análise das culturas escolares, observando cadernos, fotografias pessoais, materiais escolares, entre outros artefatos.

Uma outra perspectiva que considero pertinente olhando para a análise desenvolvida nesta tese é de observar outros sujeitos escolares, como os alunos, e até mesmo de desenvolver um estudo apenas nas professoras primárias e suas histórias. Pensando na possibilidade de estender o recorte temporal, o olhar para o processo de urbanização dos grupos escolares municipais, e de como a educação municipal ganhou novos recortes a partir de 1951. Também considero um ponto de análise para possíveis estudos a abertura das Escolas Rurais, que fomentaram outras perspectivas para as comunidades e foram formas mais eficientes de abordar a educação rural, sob o controle do estado. Muitas são as possibilidades que podem surgir a partir de uma breve reflexão sobre aquilo que não coube nesta pesquisa.

Assim, volto-me a meu questionamento inicial, reforçando que a criação dos grupos escolares municipais no meio rural de Caxias do Sul, no contexto do Estado Novo, contribuiu para disseminar uma cultura escolar que pretendia incentivar os sujeitos a práticas nacionalistas tanto educacionais como civis. Foram instituições significativas para seu período, cuja influência da Cruzada Nacional de Educação foi fundamental para suas instalações, mas não foi suficiente para a sua manutenção. A proposta de inserir um espaço de educação seriada, que contribuisse para a nacionalização dos núcleos coloniais italianos em Caxias do Sul operou em

alguns distritos a partir de diversas dificuldades, como o número de alunos, a abertura de grupos escolares estaduais e até mesmo nas condições de funcionamento. Neste cenário, porém, destaco que sua ação foi importante para a valorização da língua portuguesa e da confirmação da identidade nacional. Os aspectos rurais, entremeados com o discurso nacionalista, se entrecruzam nos aceitamentos, tensionamentos e adaptações que ocorreram nas comunidades onde estes grupos foram instalados.

A circulação de práticas, discursos e representações que eram orientadas a partir do CPOE e da Inspeção do Ensino evidencia aspectos da renovação pedagógica do Estado, e que são presentes nas memórias das professoras e em diversas fontes documentais analisadas. As fotografias, repletas de intencionalidade, procuravam evidenciar aspectos do cotidiano escolar, mostrando atividades como os desfiles, as festas escolares, as dramatizações, as atividades de ginástica, e que, quando questionadas, nos falam sobre uma realidade repleta de dualidades. A formação do bom cidadão se mescla aos aspectos rurais que também elaboravam diversas experiências escolares, que eram compartilhadas entre as instituições de ensino municipais e com as suas respectivas comunidades.

Nesse sentido, defendo a tese de que os grupos escolares municipais foram instituições de ensino que se mantiveram entre a realidade dos grupos escolares estaduais e as escolas isoladas: foram outras possibilidades de escolarização, em que mesmo aspirando os ideais das escolas seriadas, ainda encontravam muitas semelhanças com as escolas isoladas, compartilhando a ruralidade como uma característica que influenciou sujeitos, práticas, representações, materialidades, tempos, moldando o cotidiano e as culturas escolares.

Ao finalizar esta tese, penso nos movimentos realizados para esta escrita, na relação que se constituiu entre a minha pessoa e o objeto de pesquisa, dos muitos momentos em que precisei mudar minha forma de compreender a realidade e a experiência ao me deparar com as histórias e as memórias preservadas nas fontes documentais. Foram muitos os momentos, de fato, que olhei para as fotografias escolares, li e reli os relatos das professoras, imaginando detalhes e situações cotidianas que não puderam ser captadas a partir dos vestígios. Esta pesquisa se materializou no esforço de apresentar um olhar, uma narrativa histórica, acerca das culturas escolares dos grupos escolares municipais; fala da ruralidade, de um passado de tensionamentos, adversidades e de adaptações. Neste momento, acompanha-me uma fala de Ostrower (2014, p. 166): “Criar é tão difícil ou fácil como viver. E é do mesmo modo necessário”. Reconheço na criação, na pesquisa e na escrita, os limites e as fragilidades, os reflexos do tempo e da experiência na concepção desta tese. E fico com a esperança de que este

estudo possa dialogar com outros tantos estudos sobre a História da Educação e a História das Instituições Escolares de Caxias do Sul.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da escola Caetano de Campos (1895-1966)**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História e Historiografia da Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
- ABREU, Elise Testolin de. **O jardim de infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer de Caxias do Sul/RS (1946-1956)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2021.
- ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul: Educação**. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1981.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In.: PINSKY, Carla Bassanesi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol.III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AMARAL, Giana Lange do. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(11):117-130, Abr. 2002.
- ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, maio/ago. 2011, p. 106-122.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In.: PINSKY, Carla Bassanesi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- BARROS, José D'Assunção. A fonte histórica e seu lugar de produção. **Cad. Pesq. Cdhis**, Uberlândia, v.25, n.2, jul./dez. 2012.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **O novo e o nacional em revista: a revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, 1994, São Paulo.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul: o novo e o nacional em revista (1939-1942)**. Pelotas: Seiva, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Lições do passado para o presente: a História da Educação na Revista do Ensino/RS (1951-1963). In: CBHE, 2013, Cuiabá - MT. **Anais ... CBHE**, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. Um olhar estrangeiro para a escola brasileira: Carl Ernest Zeuner desenhando quadros murais (Revista do Ensino/RS, 1963-1969). **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.2, p.406-424, mai./ago. 2019.

BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar Callegaro. A Nacionalização do ensino e a renovação educacional no Rio Grande do Sul. In.: QUADROS, Claudemir de. Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2019.

BELUSSO, Gisele. Farroupilha/RS e a educação (1934-1948): um município pedagógico. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2020.

BELUSSO, Gisele; RIPE, Fernando. Grupo Escolar de São Marcos, Farroupilha/RS: uma análise das atas de exames escolares (1938-1948). In.: SOUZA, José Edimar de. **Grupos escolares no Rio Grande do Sul: escolarização primária em perspectiva regional no século XX**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol.III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)**. 2010. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2010.

BERTELLI, Arilde Cecília Chemello. **Escolas de São Marcos: um século de cultura – 1900-2005**. Porto Alegre: Suliane Letra & Vida Editora, 2008.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2013.

BICA, Alessandro Carvalho; CORSETTI, Berenice. A sistematização da educação rio-grandense durante o Estado Novo: o caso do decreto N.640, de 28 de dezembro de 1938. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre v. 16 n. 38 set./dez. 2012.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BOTO, Carlota. Histórias, ideias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In.: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

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

CÂNDIDO, R. M. **Culturas da escola:** as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERECEDO, Alicia Civera. Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latino-americanos. In.: CERECEDO, Alicia Civera; RIOS, Juan Alfinseca Giner de los; FERNANDEZ, Carlos Escalante. **Campesinos y escolares:** la Construcción de la escuela em el campo latino-americano. Estado de México: Miguel Ángel Porruá, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos avançados.** São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Portugal: Difel, 2002.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. **História e memória da educação rural no século XX.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

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

CHIOSSO, Giorgio. A imprensa pedagógica e escolar na Itália entre o século XIX e XX. **Revista História da Educação (Online)**, v. 23, 2019.

CIAVATTA, Maria. A memória do tempo da fotografia: uma apresentação. In.: CIAVATTA, Maria. *et al.* **Fotografia como fonte de pesquisa:** da história da educação à história do trabalho-educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

CORRÊA, Denise Aparecida. Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a Educação Física Escolar no estado de São Paulo: lembranças de velhos professores. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História, 2009.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional no Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino (1930/1945). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 23, p. 173-192, Set/Dez 2007.

COSTA, Liliane Maria Viero. **A Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul: histórias e memórias (1949 a 1967)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2012.

CUNHA, Jorge Luiz da. Et al. A história da escolarização do negro na Primeira República (1889-1930), sob uma reflexão nos dias atuais. In: 17º Encontro da ASPHE, 2011, Santa Maria - RS. **Anais ... ASPHE**, 2011.

DALLA VECCHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vania B. Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de História da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

DEWES, Elisângela C. S. "O Despertar": uma história das práticas da educação rural em Caxias do Sul (1947-1954). 2019. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2019.

DEWES, Elisângela C.S.; SOUZA, José Edimar de; VANZ, Samanta. A religiosidade no ensino primário no meio rural de Caxias do Sul/RS (1948-1954): um olhar a partir de impresso pedagógico. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 8, n. 3, p. 35–53, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/115901>.

DUSSEL, Inês. Los uniformes como políticas del cuerpo: un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. In: GÓMEZ, Zandra Pedraza. **Políticas y estéticas de cuerpo em América Latina**. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.

DUSSEL, Inés. Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación. In: **Anuario de Historia de la Educación**, n.9, p. 183-195. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.

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

ESCOLANO BENITO, Augustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia.** Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **Emoções e educação: a construção histórica da educação emocional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

FRAGGION, Carmen Maria. LUCHESE, Terciane Ângela. Narrativas de uma adesão: memórias escolares na Região Colonial Italiana, RS (1930-1950). In.: LUCHESE, Terciane Ângela. **Horizontes no diálogo entre culturas e histórias da educação.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENDES, Maria Cristina. **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, C. C. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949).** 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2015.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **História dos grupos escolares em Garibaldi e Farroupilha: matizes de práticas pedagógicas e escolares (Rio Grande do Sul, 1926-1949).** Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRAGA, Andréa Silva de. O estudo e sua materialidade: revista das alunas-mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931). **Hist. Educ. (Online)** Porto Alegre v. 17 n. 40 Maio/ago. 2013.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani. Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 139-167, jul./dez. 2008

GASKELL, Ivan. Material visual. In: BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In.: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Uberlândia: Edufu, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio. VALE GATTI, Giseli Cristina do. História e historiografia das instituições escolares: aspectos conceituais, teóricos e metodológicos. In: LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele. **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: Educas, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIACOMONI, Cristian. **Histórias e memórias do ensino de educação física nas escolas normais Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul/RS (1947-1961)**. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Da criança de hoje depende o Brasil de amanhã: raça e gênero na educação física brasileira do início do século XX. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In.: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (orgs.) **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Memórias de escolarização: as punições e os castigos nas escolas étnicas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1896 – 1928). In.: LUCHESE, Terciane Ângela. **Horizontes no diálogo entre culturas e histórias da educação**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: Memórias e cultura escolar - Séculos XIX e XX**. São Leopoldo: Oikos, 2016

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centene. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, Vol. 2, nº. 6 – Ago/ 2013 –Edição Especial.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1990.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KOSSOY, Boris. Prefácio. A fotografia como fonte de pesquisas. In.: CIAVATTA, Maria. *et al.* **Fotografia como fonte de pesquisa: da história da educação à história do trabalho-educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KREUTZ; Lúcio; LUCHESE, Terciane Ângela. Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação, no Rio Grande do Sul. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 179-206, jan./abr. 2011.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LOURENÇO FILHO. Estatística e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In.: PINSKY, Carla Bassanesi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

LUCHESE, Terciane Ângela. **De Colégio Elementar de Caxias para Colégio Elementar José Bonifácio (Caxias/RS, 1912-1929): "um impulso estupendo à instrução"**. In.: GRAZZIOTIN, Luciana Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Colégios elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar - séculos XIX e XX**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

LUCHESE, Terciane Ângela. História das instituições escolares: aspectos conceituais, teórica e metodológicos. In.: LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli;

BELUSSO, Gisele. **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: Educas, 2018.

LUCHESE, Terciane Ângela. Abrasileirar os coloninhos: histórias e memórias escolares na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (1937-1945). In.: QUADROS, Claudemir de. **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2019.

LUCHESE, Terciane Ângela. GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930-1950). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 341-358, abr./jun. 2015.

MACIEL, Paulo Roberto Castor. A Matemática para ensinar no Rio de Janeiro (1930-1935): O método de projetos de Maria dos Campos Reis. **Revista Tangram**, MS, V.04, N°03, julho / setembro 2021.

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

MAGALHÃES, Justino. Municípios e História da educação. **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.1, p. 9-20, jan./abr. 2019.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Na rota da educação: epistemologia, teoria, história**. Uberlândia; Campinas: UDUFU; UNICAMP, 2022.

MAGALHÃES, Rejane M. Moreira de A. **Atualidades de Rui**. Fundação Casa de Rui Barbosa, 2006. Disponível em http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/k-n/FCRB_RejaneMagalhaes_Atualidade_Rui.pdf

MARTÍNEZ, Pedro L. Moreno. La modernización de la cultura material de la escuela pública em España, 1882-1936. In.: ESCOLANO BENITO, Agustín. **La cultura material de la escuela: em el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907 – 2007**. Salamanca: Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. **Tempo**, v1. n2. UFF, Rio de Janeiro: 1996.

MENDONÇA, Onaide Schwartz, Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de graduação; Universidade virtual do Estado de São Paulo – São Paulo: Cultura acadêmica**, 2011. V. 2, p. 23- 35.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre educação nacional na “Era Getuliana”. **História da Educação**. ASPHE/FAE/UFPeL, Pelotas (6): 57 – 68, out. 1999.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Editora Alinea, 2013.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910 - 1930):** imagens e imprensa. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2012.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; TEIXEIRA, Clarice Maria de Sousa Portela Germann; MAUER, Diana Patrícia. Arquivo histórico Antônio Stenzel Filho: imprensa e história. Porto Alegre: Pragmatha, 2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

PECCINI, Rosana. Museu dos ex-combatentes da FEB na Segunda Guerra Mundial – Introdução. In.: PECCINI, Rosana (org). **Museu dos ex-combatentes da Força Expedicionária Brasileira na II Guerra Mundial (Caxias do Sul):** Histórias e Memórias. Caxias do Sul, RS: Educus, 2023.

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. Tese (Doutorado)– FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

PERES, Eliane Teresinha. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e da institucionalização da modernidade pedagógica (1909 - 1959). In.: GRAZZIOTIN, Luciana Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Colégios elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul:** memórias e cultura escolar - séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.

PERES, Eliane Teresinha; SOUZA, Gizele de. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto. **Cultura material escolar:** a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870/1925. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

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

PETRY, Marília Gabriela. Museu escolar: o que dizem os inventários (Santa Catarina / 1941-1942). In.: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola:** espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX. Florianópolis: Insular, 2012.

PILETTI, Fernanda. **Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS:** o Grupo Escolar Jansen (1937-1958). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2018.

PINHEIRO, Rafael; VANZ, Samanta. Migrações, processos de escolarização e arquitetura escolar na Serra Gaúcha: 1930-1950. In.: NEUMANN, Rosane Marcia *et al.* **Migrações, territorialidades, e ambientes** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

QUADROS, Claudemir de. Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. (Tese). Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

QUADROS, Claudemir de. **Uma gota amarga**: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2019.

RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. **Escolas italianas no Rio Grande do Sul**: pesquisa e documentos. Caxias do Sul: Educs, 2018.

ROCKWELL, Elsie. **La Escuela Cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROSO, Paula Cristina Mincato. **A educação do corpo nas escolas municipais de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1937 a 1945)**. Dissertação. (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

SAMARA, Eni de Mesquita e TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. São Paulo: Autêntica, 2007.

SANTOS, Deise da Silva. **Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar Farrroupilha/RS (1938-1945)**. Dissertação. (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In.: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHELBAUER, Analete Regina; SOUZA, José Edimar de. Atuação docente no meio rural: cultura e práticas escolares. In.: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SILVA, Túlio dos Reis da. **A história do crescimento urbano de Caxias do Sul**: do milagre econômico à redemocratização. Caxias do Sul, RS: Educs, 2018.

SOARES, Gabriela Pelegrino. O editor norte-americano W. M. Jackson e a difusão da britânica The Children’s Encyclopaedia ou Tesouro da Juventude na América Latina, anos

1900 aos 1950. In.: SCHAPOCHNIK, Nelson e VENÂNCIO, Giselle (Orgs.). **Escrita, edição e leitura na América Latina**. Niterói, PPGHistoria UFF, 2016. Disponível em https://www.academia.edu/31851591/O_editor_norte_americano_W_M_Jackson_e_a_difus%C3%A3o_da_brit%C3%A2nica_The_Childrens_Encyclopaedia_ou_Tesouro_da_Juventud_e_na_Am%C3%A9rica_Latina_anos_1900_aos_1950

SOUSA, Gustavo Rugoni de. Cultura material: o mobiliário em discussão. **Criar Educação**. [recurso eletrônico] - Edição Especial II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, 18 a 20 de maio de 2016, Criciúma, SC.

SOUZA, Cynthia Pereira de. A criança transformada em números (1890-1960). In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, José Edimar de. Um modo de compor as formas do ensino primário no Rio Grande do Sul: percursos de um processo. In.: SOUZA, José Edimar de. **Escola no Rio Grande do Sul (1889 – 1950)** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul, RS: Educus, 2020.

SOUZA, José Edimar de. **Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: escolarização primária em perspectiva regional no século XX**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

SOUZA, José Edimar de.; DUARTE, Ariane dos Reis. O ensino no meio rural: Grupo escolar Madre Benícia. In.: GRAZZIOTIN, Luciana Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Colégios elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar - séculos XIX e XX**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

SOUZA, José Edimar de; RIBEIRO, Ester Rosa; LOPES, Rodrigo Alberto. Formação e *Habitus* durante o período do Estado Novo (1937-1945): notas sobre a trajetórias docente no meio rural em Lomba Grande/RS. **Anais... XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL**, 2010.

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

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TYACK, David and CUBAN, Larry. **Tinkering toward utopia**. A century of public school reform. Harvard University Press, 2003.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

VANZ, Samanta. DEWES, Elisângela Cândido da Silva; SOUZA, José Edimar de. Uma instituição cívica: representações do nacionalismo nos grupos escolares estaduais de Caxias

do Sul/RS (1930-1950). In.: SOUZA, José Edimar de. **Grupos Escolares no Rio Grande do Sul**: escolarização primária em perspectiva regional no século XX. São Leopoldo: Oikos, 2021.

VANZ, Samanta. O jardim de infância no Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira (1953-1956). **Anais do VIII CEDU**, Colóquio Nacional de Educação Discente; I CINED, Congresso Internacional de Educação: história e processos educativos: a pesquisa por uma cidadania global / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação; org. José Edimar de Souza ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2023a.

VANZ, Samanta. Grupo Escolar Municipal de Fazenda Souza: aspectos de patriotismo e da nacionalização do ensino na zona rural de Caxias do Sul/RS (1940). **Revista Estudos Interdisciplinares**, v.5, n. 4, Edição Especial, 218-228, 2023b. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i4.707>.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n. 1, p. 126-140, jan/jun., 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In.: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (orgs.) **A Cultura Escolar em Debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

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

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espacio y tempo, educación e historia. Morelia: IMCED, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Leer y escribir**: história de dos prácticas culturales. México: Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 18, set./dez. 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

WEIDUSCHADT, Patrícia; AMARAL, Giana Lange do. Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.3, p.1006-1030, set.-dez. 2016.

WEIDUSCHADT, Patrícia; LUCHESE, Terciane Ângela. Etnia, etnicidade e História da Educação nos Encontros da ASPHE/RS: mirar em retrospectiva. In. RIPE, Fernando (org.). **História da Educação no Rio Grande do Sul: 25 anos de ASPHE**, entre memórias, trajetórias e perspectivas. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.

WELTER, Cristiane Backes. A figura do professor paroquial: contribuições para a formação de professores (1900-1945). In.: SOUZA, José Edimar de. **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2020.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZONIN, Sélia Ana; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia; PETRY, Marília Gabriela. Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e007>. E-ISSN: 2238-0094

FONTES DOCUMENTAIS

1 – Leis, Atos e Decretos

BRASIL. Decreto nº. 21.731. Considera de utilidade pública a Cruzada Nacional de Educação. Leis, Decretos e Atos do Governo Federal. 15 de agosto de 1932.

BRASIL. Decreto-lei nº. 580. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Leis, Decretos e Atos do Governo Federal. 30 de julho de 1938.

BRASIL. Decreto-lei nº. 868. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Leis, Decretos e Atos do Governo Federal. 18 de novembro de 1938.

BRASIL. Decreto-lei nº. 8.529. Lei Orgânica do Ensino Primário. Leis, Decretos e Atos do Governo Federal. 2 de janeiro de 1946.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição do estado do Rio Grande do Sul. 1947. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 8 de julho de 1947.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº. 1.479. Modifica o programa de ensino complementar e cria os colégios elementares no Estado. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 26 de maio de 1909.

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

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº. 19.890. Organização do ensino secundário. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 18 de abril de 1931.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº. 7.614. Provê sobre o Ensino Primário. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 12 de dezembro de 1938.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº. 7.680. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 09 de janeiro de 1939.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 7.929. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 30 de agosto de 1939.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº. 8020. Programa mínimo das Escolas Primárias. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 29 de novembro de 1939.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 10. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 20 de janeiro de 1940.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 297. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 25 DE JULHO DE 1941.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto-Lei Nº 83. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 13 de julho de 1946.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto-Lei Nº 2.35. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 22 de março de 1947.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 3.871. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Março de 1953.

2 – Jornais e periódicos

A ÉPOCA. Campanha da Nacionalização do Ensino. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 5 de março, 1939. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1939.

A ÉPOCA. Fonograma. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 25 de junho, 1939. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1939.

A ÉPOCA. Semana da Pátria. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 20 de agosto, 1939. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1939.

A ÉPOCA. Nacionalização. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 15 de março, 1940. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1940.

A ÉPOCA. Instrução pública. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 31 de março, 1940. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1940.

A ÉPOCA. Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 2 de setembro, 1940. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1940.

A ÉPOCA. Mobilização Moral e Psíquica. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 13 de setembro, 1942. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1942.

A ÉPOCA. Homenagem de Caxias ao Chefe da Nação – Instalação de 6 novos Grupos Escolares. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 18 de abril, 1943. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1943.

A ÉPOCA. Instrução pública. Jornal A Época, Caxias do Sul/RS, 7 de outubro, 1945. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1945.

DESPERTAR. Jornal Despertar, Caxias do Sul/RS, setembro, 1947. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1947.

DESPERTAR. Jornal Despertar, Caxias do Sul/RS, março, 1948. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1948.

DESPERTAR. Jornal Despertar, Caxias do Sul/RS, junho, 1948. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1948.

DESPERTAR. Jornal Despertar, Caxias do Sul/RS, outubro, 1949. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1949.

DESPERTAR. Jornal Despertar, Caxias do Sul/RS, agosto, 1950. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1950.

DESPERTAR. Jornal Despertar, Caxias do Sul/RS, junho, 1952. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1952.

DESPERTAR. Jornal Despertar, Caxias do Sul/RS, outubro, 1953. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1953.

DESPERTAR. Jornal Despertar, Caxias do Sul/RS, abril, 1954. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1954.

DIÁRIO DO NORDESTE. Apresentação. Jornal Diário do Nordeste, Caxias do Sul/RS, junho, 1951. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1951

O MOMENTO. Apresentação. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 6 de janeiro, 1933. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1933.

O MOMENTO. Cruzada Nacional de Educação. Jornal O Momento, Caxias do Sul/RS, 1 de março, 1937. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1937.

O PIONEIRO. Apresentação. Jornal O Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 4 de novembro, 1948. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil, 1948.

3 – Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul

CAXIAS DO SUL. Álbum fotográfico do Ensino Municipal de Caxias do Sul. 1943-1948. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943-1948.

CAXIAS DO SUL. Álbum fotográfico do Ensino Municipal de Caxias do Sul. 1948-1951. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1948-1951.

CAXIAS DO SUL. Álbum fotográfico do Ensino Municipal de Caxias do Sul. 1951-1954. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1951-1954.

CAXIAS DO SUL. Arquivo da Diretoria da Colônia Caxias e da Comissão de Terras e Medições dos lotes da ex-Colônia Caxias. 1876-1886. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1886.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Cruzada Nacional de Educação. Gustavo Arbust. 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Participação de Caxias do Sul na Campanha do Tostão. General Valentim Benicio da Silva. 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Cruzada Nacional de Educação. Dante Marcucci. 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Cruzada Nacional de Educação. Luciano Corsetti. 1948. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1948.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Correspondência expedida pela Inspeção Escolar. Fundos Educação Pública – Rede Municipal. Séries 09 – Correspondência Recebida e Expedida, 1940-1941.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Correspondência expedida pela Inspeção Escolar. Fundos Educação Pública – Rede Municipal. Séries 09 – Correspondência Recebida e Expedida, 1942-1944.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Correspondência expedida pela Inspeção Escolar. Fundos Educação Pública – Rede Municipal. Séries 09 – Correspondência Recebida e Expedida, 1945-1948.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Correspondência expedida pela Inspeção Escolar. Fundos Educação Pública – Rede Municipal. Séries 09 – Correspondência Recebida e Expedida, 1949-1951.

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Correspondência recebida. Plano de Ensino, 1940. Fundos Educação Pública – Rede Municipal. Séries 09 – Correspondência Recebida e Expedida, 1940-1942.

CAXIAS DO SUL. Entrevista. Benvenuti, Ester Troian. Banco de Memória, Educação. 1986. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1986.

CAXIAS DO SUL. Entrevista. Boschetti, Irma Roglio. Banco de Memória, Imigração. 1968. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1968.

CAXIAS DO SUL. Entrevista. Costa, Guilhermina Lora Poloni. Banco de Memória, Educação. 1991. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1991.

CAXIAS DO SUL. Entrevista. Rech, Maria Cavion. Banco de Memória, Imigração. 1989. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1989.

CAXIAS DO SUL. Estatística Municipal. 1931-1988. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1988.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. Carlos Gomes. Livro de Registro de Atas. 1942-1957. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1942-1951.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. Carlos Gomes. Livro de Registro Atas de Exames finais. 1943-1944. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943-1944.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. Carlos Gomes. Livro de Registro da Hora Cívica. 1944-1945. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1944-1945.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. José Bonifácio. Livro de Registro de Atas. 1943-1951. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943-1951.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. José Bonifácio. Livro de Registro de Atas de Exames finais. 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. José Bonifácio. Livro de Registro de Corpo Docente. 1943-1951. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943-1951.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. José Bonifácio. Livro de Registro de Correspondências. 1943-1951. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943-1951.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. José Bonifácio. Livro de Matrículas. 1945. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1945.

CAXIAS DO SUL. G.E.M. José Bonifácio. Livro de Visitas. 1949. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1949.

CAXIAS DO SUL. Mapa Rodoviário do Município de Caxias do Sul. 1947. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1947.

CAXIAS DO SUL. Quadros estatísticos do município de Caxias. 1890-1948. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1948.

CAXIAS DO SUL. Quadro de Áreas Distritais. 1898-1963. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1963.

CAXIAS DO SUL. Registro de professoras. Fichas de registro das professoras municipais. Recursos Humanos e Materiais, 1943-1949. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943-1949.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Boletim mensal do ensino municipal. Março, 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Boletim mensal do ensino municipal. Abril, 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Boletim mensal do ensino municipal. Maio, 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Boletim mensal do ensino municipal. Julho, 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Boletim mensal do ensino municipal. Novembro, 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Boletim mensal do ensino municipal. Dezembro, 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Movimento escolar relativo ao ano de 1947. 1947. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1947.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Relação de professores e alunos. 1951. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1951.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Livro de registro de Estatística Educacional das Aulas Municipais. 1945. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1945.

CAXIAS DO SUL. Registro do movimento escolar. Verbas previstas e/ou despesas efetuadas com a educação municipal de Caxias do Sul. 1902-1991. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1902-1991.

CAXIAS DO SUL. Regimento Interno para as Escolas Primárias Municipais. Decreto Executivo nº 50, de 26 de abril de 1945. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1945.

CAXIAS DO SUL. Regulamento de Programas de Ensino Municipal. Decreto Municipal nº 43 de 22 de novembro de 1943, aprova o Programa de Ensino para as Escolas Municipais de Caxias, 1943. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

CAXIAS DO SUL. Relatório. Relatório do trabalho técnico e administrativo da Inspeção do Ensino de Caxias. Julho de 1948. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1948.

CAXIAS DO SUL. Relatório. Relatório síntese das atividades da Instrução Pública de Caxias do Sul – Ester Justina Troian. Dezembro de 1951. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1951.

5 – Instituto Memória Histórica e Cultural – UCS

CAXIAS DO SUL. Entrevista. Corte, Dorotéia Rizzon. Projeto Ecirs. 1986. Instituto de Memória Histórica e Cultural, UCS, 1986.

6 – Documentos pesquisados no Arquivo Histórico de Porto Alegre

RELATÓRIO. Relatório apresentado a Coelho de Souza, Secretário da Educação e Saúde Pública pelo Diretor da Seção administrativa, encarregado dos serviços da Nacionalização do Ensino. Porto Alegre, 10 de fevereiro de 1939. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

7 – Documentos pesquisados no Acervo da Secretaria da Educação de Porto Alegre (SEDUC)

RIO GRANDE DO SUL. Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, maio de 1942. Secretaria da Educação de Porto Alegre, 1942.

RIO GRANDE DO SUL. Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, junho de 1942. Secretaria da Educação de Porto Alegre, 1942.

RIO GRANDE DO SUL. Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, agosto de 1942. Secretaria da Educação de Porto Alegre, 1942.

RIO GRANDE DO SUL. Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, novembro de 1951. Secretaria da Educação de Porto Alegre, 1951.

8 – Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RIO GRANDE DO SUL. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, 1947. Rio Grande Sul. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, 1947.

RIO GRANDE DO SUL. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, 1948-1949. Rio Grande Sul. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, 1949.

RIO GRANDE DO SUL. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, 1950-1951. Rio Grande Sul. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, 1951.

9 – Repositório do CPDOC da FGV

ABE. Associação Brasileira da Educação. Estatísticas. População escolar, crescimento de matrículas, unidades escolares, ação da União. Arquivo Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 1936.

RELATÓRIO. Resumo da estatística do Ensino no Brasil – 1932-1935. Arquivo Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 1935.

RELATÓRIO. Comissão Nacional de Ensino Primário. Gustavo Armbrust. INEP. Rio de Janeiro, 1939.

RELATÓRIO. Maria do Reis Campos. Arquivo Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 1939.

RELATÓRIO. Tabela I. Área e população dos estados. Arquivo Anísio Teixeira. INEP. Rio de Janeiro, 1939.

RELATÓRIO. Regiões de Colonização no RS. Coelho de Souza. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 29 de abril, 1939.

RELATÓRIO. Nacionalização. INEP. Rio de Janeiro, 1940.

RELATÓRIO. Sobre Nacionalização do Ensino. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1940.

RELATÓRIO. Primeiro relatório – fiscalização da lei da Nacionalização do Ensino. Dulphe Pinheiro Machado. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 17 de junho, 1940.

RELATÓRIO. Questionário ao Governo do RS. 1941. Arquivo Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 1941.

RELATÓRIO. Quadro de receita anual com ensino primário. 1942. INEP. Rio de Janeiro, 1942.

RELATÓRIO. Educação – o problema da formação nacional. Arquivo Anísio Teixeira. INEP. Rio de Janeiro, 1956.

10 – Biblioteca Virtual Anísio Teixeira

MANIFESTO. O Manifesto dos pioneiros da educação nova. Anísio Teixeira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984.

11 – Outros documentos

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário: e várias instituições complementares da instrução pública. In: **OBRAS completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Imprensa Biblos, Rio Grande, 16: 145-156, 2004. 158 Nacional, 1946. v. 10, t. I. - IV

BRASIL. Decreto-Lei Nº 580. Organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. 30 de julho de 1938.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 8.529. Lei Orgânica do Ensino Primário. 2 de janeiro de 1946.

BRASIL. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. INEP. 1984.

RIO GRANDE DO SUL. Plano de Expansão Descentralizada do Ensino Primário – Caderno de Instruções nº 1. 1959.

REVISTA DE EDUCACIÓN. Revista de Educación, noviembre/diciembre. Madrid, 1952. Versão online disponível em:

https://www.google.com.br/books/edition/Revista_de_educaci%C3%B3n_n%C2%BA_5/gmCrCgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=revista+de+educaci%C3%B3n+1952&pg=PA238&printsec=frontcover

APÊNDICE

Apêndice I – Quadro com a lista de todas as aulas isoladas de Caxias do Sul, 1951.

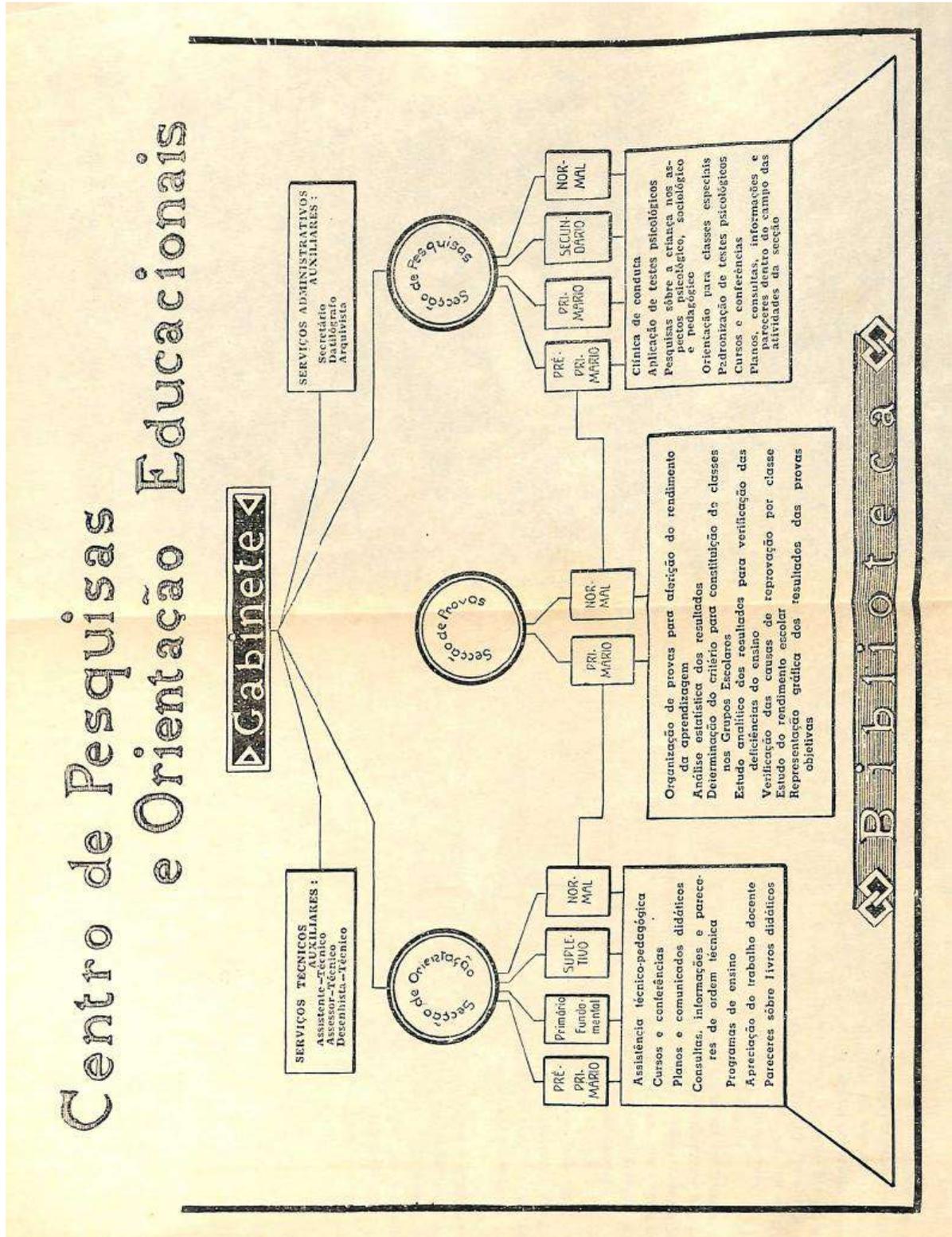
Distritos	Instituição	Localização
SEDE	E.I. José do Patrocínio	Travessão Cristal
	E.I. Pedro Alvares Cabral	Trav. Tompson Flores - S. José
	E.I. Princesa Isabel	Trav. D. Pedro II - N.S. das Dores
	E.I. Francisco Manuel da Silva	Trav. Cristal - S. Luiz
	E.I. D. Manuel da Nóbrega	Trav. Diamantina - N.S. das Graças
	E.I. 7 de Setembro	Trav. José Bonifácio - S. Luiz
	E.I. Rafael Pinto Bandeira	Trav. S. Vergilio - S. Vergilio
	E.I. Barão do Triunfo	Trav. São João - S. João
	E.I. José Mauricio Nunes Garcia	Trav. Herminia - São Vergilio
	E.I. Tomé de Souza	Trav. Carlos Gomes - S. Antonio
	E.I. 19 de Abril	Trav. Benevides - Desvio Guarani
	E.I. Diogo Feijó	Trav. Linha Feijó - Zona Mezzomo
	E.I. Conde de Pôrto Alegre	Trav. Rondelo - S. Caetano
	E.I. José de Anchieta	Trav. Benevides - Charqueada
	E.I. Campos Sales	Trav. Alfabeto - São Martinho
	E.I. 25 de Agôsto	Linha Feijó - Conceição
	E.I. Joaquim Nabuco	Trav. José Bonifácio - N.S. do Caravágio
	E.I. Duque de Caxias	Trav. Vítor Emanuel - S. Antônio
	E.I. Benjamim Constant	Trav. São Vergílio - N.S. do Caravágio
	E.I. Casemiro de Abreu	Trav. Santa Tereza - N.S. das Graças
	E.I. Julio de Castilhos	Trav. Herminia - Zona Formulo
	E.I. Batalha dos Guararapes	Trav. Humberto I - São Valentin
	E.I. 1º de Máio	Trav. Solferino - Zona Rossi
	E.I. Carlos Gomes	Trav. Santa Tereza - São Romédio
	E.I. João Ramalho	Trav. Tompson Flôres - Santa Lúcia
	E.I. Felipe dos Santos	Trav. Aliança - Monte Bérico
	E.I. Tiradentes	Trav. Carlos Gomes - São Francisco
	E.I. Padre Antônio Vieira	Vila Operária
	E.I. D. Pedro I	Zona Comunelo
	E.I. Visconde de Cairú	Trav. Humberto - Zona Perini
	E.I. Machado de Assis	Trav. Tompson Flôres - Zona Cavinato
	E.I. Rui Barbosa	Trav. Aliança - S. Giácomo
	E.I. Oswaldo Cruz	Trav. D. Pedro II - N.S. das Graças
	E.I. D. Pedro II	Trav. D. Pedro II - Zona de Lazzer
E.I. José de Alencar	Trav. Solferino - S. Vitor e Corona	
E.I. Gonçalves Dias	Zona Cantele	
G.E. Santos Dumont	São Marcos da Linha Feijó	
G.E. Olavo Bilac	Trav. Cristal - S. Pedro da III Légua	
G.E. José Bonifácio	Trav. Vitor Emanuel - N.S. do Pedancino	
G.E. Catulo da Paixão Cearense	Vila Panassolo	
2º DISTRITO – SÃO MARCOS	E.I. Bartolomeu de Gusmão	Trav. Edith Norte
	E.I. Gaspar Martins	Linha Zambecari
	E.I. Roque Gonzales	Linha Diogo dos Santos
	E.I. Frei Caneca	Linha Edith
	E.I. Euclides da Cunha	Linha Riachuelo

	E.I. Frei Henrique de Coimbra	Linha Riachuelo
	E.I. João Fernandes Vieira	Linha Riachuelo
	E.I. Monte das Tabocas	Linha Humaitá
	E.I. General Osório	Linha Tuiutí
	E.I. Guia Lopes	Pedras Brancas
	E.I. Fagundes Varela	Linha Rosita
	E.I. Silva Jardim	Zona Ballardin
	E.I. Coronel Camisão	Linha Rosita
	E.I. Anita Garibaldi	Linha Pedras Brancas
	E.I. Marquês de Tamandaré	Pedras Brancas/Sul
3º DISTRITO - GALÓPOLIS	E.I. Humaitá	Trav. Santa Rita
	E.I. Felipe Camarão	Trav. Tirolez Nº 17
	E.I. Farroupilha	Trav. Barata Góes
	E.I. 10 de Novembro	Trav. Tirolez
	E.I. D. Sebastião Leme	Trav. Santa Tereza
	E.I. Tomaz Antônio Gonzaga	Trav. Núcleo Louro
	E.I. 21 de Abril	Linha Sebastopol
	E.I. Marechal Floriano Peixoto	Linha Barros Pimentel
	E.I. Visconde de Ouro Preto	Trav. Tirolez
	E.I. Hermes da Fonseca	Linha Sebastopol
	E.I. Alceu Wamosy	Linha Barros Pimentel
	E.I. Ademar Faccioli	Capela São Braz
	E.I. Simões Lopes Neto	Trav. Tirolez
	E.I. Visconde de Taunay	Linha Cristina
4º DISTRITO – ANA RECH	E.I. General Daltro Filho	Trav. Cremona
	E.I. Barão do Rio Branco	Trav. Gablontz - São Ciro
	E.I. Bento Gonçalves da Silva	Trav. Leopoldina
	E.I. Lobo da Costa	Trav. Cremona - São Braz
	E.I. Henrique Dias	Trav. Gablontz - Zona Ballardin
	E.I. 13 de Maio	Trav. Porto
	E.I. Ana Nery	Trav. Henrique D`Ávila
	E.I. Clovis Bevilaqua	Trav. Cremona
E.I. Abramo Eberle	Zona Santini	
5º DISTRITO – VILA SECA	E.I. Visconde de Mauá	Trav. Bôca da Serra
	E.I. Paes Leme	Trav. Julio de Castilhos
	E.I. Clara Camarão	Trav. Zona Cará - Piaí
	E.I. Castro Alves	Trav. Fazenda Souza - S. Roque
	E.I. Fernando Borba	Trav. Fazenda Souza
6º DISTRITO – SANTA LÚCIA DO PIAÍ	E.I. Alberto Torres	Linha S. ^a Antônio
	E.I. Julia Lopes de Almeida	Linha País
	E.I. Alejjadinho	Linha Invernada
	E.I. Franklin Roosevelt	Linha Raposo
	E.I. Almirante Barroso	Linha São Paulo
	E.I. Rocha Pombo	Linha Nova Camalduli
	E.I. Pinheiro Machado	Linha São Maximiliano
	E.I. Farias Brito	Linha Canudos
	E.I. Visconde de S. Leopoldo	Linha Sertório
	E.I. Vitor Meireles	Linha Água Azul
	E.I. Marcílio Dias	Morro de Faria Lemos
	E.I. Bernardo Guimarães	Linha São Paulo
	E.I. Araribóia	Colônia Vitalina
E.I. Felice de Oliveira	Linha Sertorio	

ANEXO

Anexo 1

Organização do CPOE – 1948. Material divulgado no Boletim do CPOE dos anos 1948 – 1949.



Anexo 2

Decreto-Lei N° 60, de 15 de maio de 1945 – Padrão e vencimentos para funcionários públicos municipais.

PADRÃO	VENCIMENTO MENSAL Cr\$	VENCIMENTO ANUAL Cr\$
a	100,00	1.200,00
b	120,00	1.440,00
c	150,00	1.800,00
d	180,00	2.160,00
e	200,00	2.400,00
f	220,00	2.640,00
g	250,00	3.000,00
h	260,00	3.120,00
i	280,00	3.360,00
j	300,00	3.600,00
k	350,00	4.200,00

Anexo 3

Descrição e representação gráfica dos uniformes escolares adotados pelos grupos escolares estaduais, emitido no Ofício-Circular N°35 do Boletim do CPOE, 1956 – 1957, p. 176.



UNIFORME FEMININO

FRENTE: Pala reta. Apresenta quatro pregas, duas de cada lado. Profundidade das pregas: 3 cm. Acima da cintura vai um bolsinho quadrangular, de cantos curvos. Abaixo da cintura vão dois bolsos maiores, do mesmo feitio.

COSTAS: Pala reta. Macho atrás. Profundidade igual à das pregas.

CINTO: Inteiro, costurado, nas costas, ao corpo do guarda-pó.

GOLA: Tipo esporte americano, usada aberta ou fechada. Quando fechada, a aluna usará o laço.

LAÇO: Azul marinho.

MANGA: Lisa, com punho fechado com um botãozinho.

COMPRIMENTO DO UNIFORME: Deve cobrir inteiramente o vestido da menina.

BOTÕES: Diâmetro: 2 cm.; cor: branca.

MONOGRAMA DA ESCOLA: Bordado com linha azul marinho, ponto cheio, no bolsinho superior, à esquerda.

NOVO UNIFORME MASCULINO

CORPO: Corte reto.

FRENTE: Com dois bolsos laterais abotoado até o pescoço.

COSTAS: Lisa, com cinto, abotoado atrás.

GOLA: Tipo colarinho.

MANGA: Comprida, com presilha abotoada.

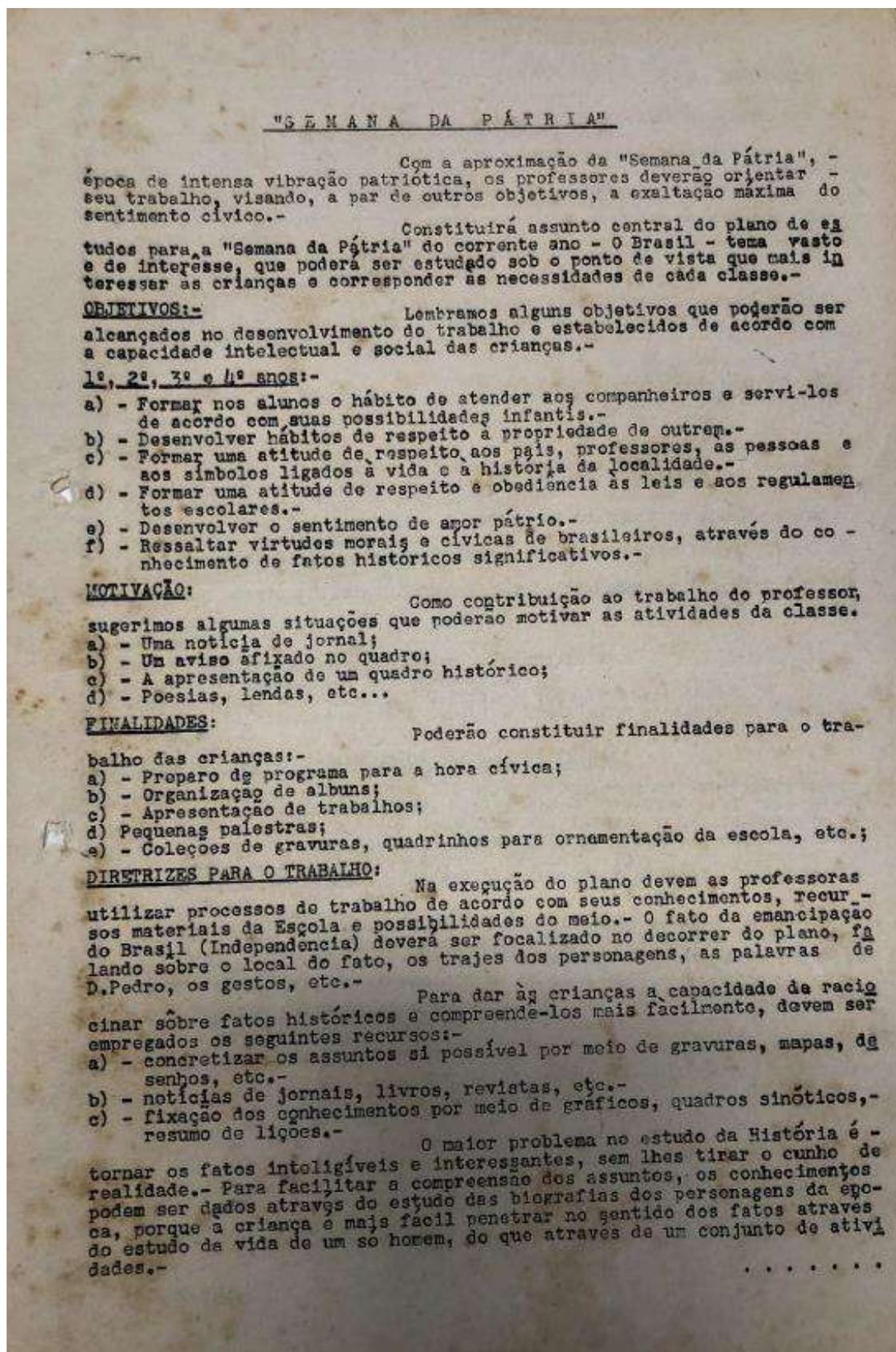
COMPRIMENTO: O mesmo de blusão ou "slack".

BOTÕES: Brancos, com diâmetro de 2 cm.

MONOGRAMA DA ESCOLA: Bordado com linha azul marinho, ponto cheio, na manga esquerda.

Anexo 4

Atividades da Semana da Pátria para 1946.



-Fls.2-

ATIVIDADES:

- De acôrdo com o plano expesto, sugerimos algumas atividades que podgrão ser desenvolvidas:-
- Leitura e interpretação de trechos e poesias patrióticas.-
 - Organização de pequenas biografias.-
 - Recortes de jornais e revistas para ilustrações.-
 - Redação de cartinhas a crianças de outras escolas.-
 - Desenho da bandeira, armas, fatos e outros símbolos ou objetos de valor histórico.-
 - Cartazes ressaltando normas e legendas cívicas.-
 - Ornamentação da sala de aula, etc.
 - Dramatizações.-
 - Confecção de albuns com desenhos, recortes, gravuras, mapas, fotografias, notícias, lendas, poesias, etc.-
 - Canções patrióticas.-

PROBLEMAS:

Apresentamos alguns problemas que, de acôrdo com a capacidade, recursos e adiantamento da classe, poderao ser resolvidos pelas crianças.-

4ª e 3ª anos:-

- Que significam as palavras - Independência ou Morte? -
- Como interpreta as primeiras estrofes do Hino Nacional?
- Como interpreta o Hino da Independência?
- Saliçar as diferenças entre a vida e os costumes na época da Independência e na atual.-
- Que responsabilidade assumiu D.Pedro para com o povo brasileiro ao proclamar a Independência?
- Quando e porque recebeu D.Pedro o título de Defensor Perpétuo do Brasil?

1ª e 2ª anos:-

- Que quer dizer a legenda "Ordem e Progresso"?
- Por que se comemora o 7 de setembro?
- Como se viajava no tempo de D.Pedro e como se viaja hoje?
- Dizer as diferenças entre a Bandeira Brasileira ao tempo do Império e a atual.-

PROGRAMA PARA AS COMEMORAÇÕES DA "SEMANA DA PÁTRIA"

Dia 2 de setembro - Inauguração solene das comemorações com a presença da professora e alunos.- Do programa para esta inauguração deverão constar, a par de outras atividades, o hasteamento da Bandeira e canto do Hino Nacional, e o desfile de todos os alunos em saudação ao Pavilhão Brasileiro.- Após a instalação solene, as crianças se recolherão às classes, onde os trabalhos deverão continuar, tanto quanto possível, no seu ritmo normal.-

Dia 4 de setembro - Concurso de trabalhos escolares sobre a "Semana da Pátria".- O concurso poderá constar de: a)- desenhos, cartazes e frases.- As bases para esses concursos deverão ser estabelecidas pelas professoras, de acordo com as possibilidades do meio.-

Dia 7 de setembro - Solene encerramento com hora cívica para apresentação dos resultados do classe.-

APRECIACÃO DOS RESULTADOS:- As professoras regentes devem remeter à Inspetoria de Ensino um relatório esquemático (resumo) dos trabalhos realizados, até 30 de setembro.-

Anexo 5

Dramatização proposta nas atividades de Semana da Pátria de 1951. Circular Nº 182, de 14 de agosto de 1951.

7 DE SETEMBRO

DRAMATIZAÇÃO

PERSONAGENS - D. Maria e seus filhos; Leuro, de 12 anos; Elise, de 11; João, de 9; Pedro, de 7; e Lídia, de 6 anos de idade.- Luiz, pai da família, oficial dos Dragões.- Benedito (negrinho), moleque da casa, com 12 anos.

A cena passa-se no sala de uma casa em São Paulo.- D. Maria está ocupada em trabalhos domésticos.- Leuro e Elise liam livros.- João recorta figuras.- Pedro brinca com um cavallinho e Lídia com uma boneca.-

CENA 1ª

Elise, falando à sua mãe- Mãe, por que papai saiu cêdo hoje?
D. Maria- Ele foi esperar o Príncipe D. Pedro que volta de Santos.- Diz-se-me que devia comendar o destacamento que ia fazer a guarda de honra na chegada do Príncipe.-
Leuro- Que teria ido fazer o Príncipe em Santos?
D. Maria- Dize-m que foi inspecionar as fortificações do côrto.
Pedro- Quem é o Príncipe?
D. Maria- Ora, é o filho do rei D. João VI que já voltou para Portugal.
João- E por que Ele não foi, com o rei?
Leuro- Vocês se querem fazer perguntas.- Querem saber de tudo.-
D. Maria- Não ouvirem seu pai contar, antem, que o Príncipe já recebeu ordem de embarcar, o quanto antes, para Portugal? Mas felizmente ele desobedeceu a tal ordem e ficou no Brasil, para atender a vontade do povo.-
Leuro- Foi José Bonifácio que levou ao Rio o manifesto do povo de São Paulo, por isso que o rei não foi mesmo?
Lídia- Mãe também pediu?
D. Maria- Sim, eu e seu pai assinamos também o pedido.-

CENA 2ª

(Entre o moleque Benedito, muito cansado, sem chapéu, em mangas de camisa).-
Todos (menos D. Maria) - Olha o Benedito! agora é que chegou!
D. Maria- Então, Benedito, a esta hora a que vem dar em casa?
Benedito- Eu, eu... eu... (sempre cansado)
D. Maria- Eu o que? Não faz mais de duas horas que mandei você fazer compras ali na esquina?
Benedito- Eu... eu... eu...
D. Maria- (zangada)- Diga já onde andou? Merece uma surra.-
Benedito- D. Maria, fui ver a chegada do Príncipe
Todos- Oh!
Benedito- Sim, eu saí aqui, subi o lado da do Piques, quando me disse que o príncipe vinha chegando. Foi correndo até a Igreja do Carmo. - Já ia pela estrada de Cabuçu, quando vi que vinha vindo muita gente - uma soldadagem grande.- Fiquei esperando. Na frente vinha um moço bonito com um chapéu de dois bicos.
Todos- Era o Príncipe!
Benedito- Acompanhei a soldadagem até a rua Santa Tereza.-
D. Maria- E não viu seu patrão lá?
Benedito- Se viu ele vinha comendando os soldados.- De repente dei com os olhos em mim. Me fez uma cara feia e eu... disperci.- Ele não de mora em chegar, porque o Príncipe já se foi no palácio.

CENA 3ª

Todos- Olha! Ele já deve estar aí.-

-fls.2-

D. Maria- Já apeou do cavalo.-

Todos- (correndo até a porta) - Já deve ter chegado.-

Luiz- Entra vestido de uniforme dos Dragões.- Tráz um tope de fita verde e amarelo no ombro esquerdo.-

Os filhos(gritando alegremente)- Papai! Papai!

D. Maria- (correndo para o esposo) - Luiz!

Luiz- (Abraça a esposa. Tomando depois um porte militar, exclama com ânimo) - Hoje somos filhos de uma pátria livre! Independência ou Morte! e a nossa divisa! (Este ceno deve ser rápido)

D. Maria- Conte-nos o que houve. O Príncipe chegou?

Luiz- Sim. Fomos esperá-lo na estrada do Ipiranga, eu com o meu destacamento de Dragões, ali mesmo perto do arroio.-

Passou por nos um estafete que seguiu o caminho de Santos.-

Disse-nos que trazia cartas da Princesa e de José Bonifácio para o Príncipe.- Trazia também a correspondência de Lisboa.- Depois que o estafete partiu, ouvimos, pouco depois, um tropel de cavalos.- Era o Príncipe que, a galope, com a sua comitiva, descia a colina.- Já vinha muito perto.- montamos a cavalo e fomos ao seu encontro.- O Príncipe parou junto de nós.- O seu olhar brilhava. Parecia irado. Desembainhou a espada e gritou com entusiasmo "Independência ou morte!" Depois, arrancando o tope de fita azul e branco, exclamou: - Estamos definitivamente separados de Portugal! De hoje em diante as nossas cores serão verde e amarelo.- To-dos nós o imitamos e, de espadas desembainhadas (desembainha a espada), também gritamos: "Independência ou morte!" O Brasil é uma Pátria forte e grande e ha de se fazer respeitar como uma nação livre, uma pátria independente.-

Todos - VIVA O BRASIL!

* * *

INDEPENDÊNCIA, OU MORTE!

De Santos, a cidade heróica dos Andradas;
O Príncipe voltava ufano, satisfeito,
trazendo dentro do alma a luz das alvoradas
e o fogo de Justiça a iluminar-lhe o peito;

Quando recebe cartas ofensivas,
vindas do antigo Portugal glorioso...
E foi então, que energico, entre vivas,
ela se erguera altivo e majestoso!

E a sua voz ardente, a sua voz de moço,
vibrou como um clarim, gloriamente forte;
e o vento acariando as facas do celosso,
sua grave repetiu: - "Independência ou morte!"

* * *