ISSN 2318-5252

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. 4 n. 2 julho/dezembro 2016
Ivoti

Instituto Superior de Educação Ivoti

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti
Rua Júlio Hauser, 171
93900-000 – Ivoti/RS
Tel.: (51) 3563-8656
E-mail: isei@isei.edu.br
www.isei.edu.br

Coordenação Editorial:
Daniel Luciano Gevehr

Conselho Científico:
António Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Daniel Luciano Gevehr – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil
Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil
José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil
Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil
Rodrigo Luis dos Santos – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Rosangela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil
Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:
Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS
Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC
Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS
Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS
Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR
Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: Graziela Hansen

Revisão: Carlos A. Dreher

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editoração e impressão:
Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 – São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568-2848 / 3568-7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Informações básicas:
A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Tiragem de 150 exemplares

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – São Leopoldo: Oikos, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN 2318-5252

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música. I. Instituto Superior de Ivoti. II. Título.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada por Maria do Carmo Mitchell Neis – CRB 10/1309

SUMÁRIO

Apresentação do Dossiê Temático

História Oral, práticas de escolarização e história da educação – um modo de apresentar 5
José Edimar de Souza
Caroline Machado Cortelini Conceição

Artigos do Dossiê Temático

DAS CARTAS À SALA DE AULA: ELÔ TORNA-SE PROFESSORA 9
Nara Eunice Nörnberg

ENTRE A DOCÊNCIA, A ESCRITA E A PESQUISA:
notas do processo de escolarização de Juracy Marques 16
Marlos Tadeu Bezerra de Mello

MEMÓRIAS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DOCENTE:
reflexões a partir de fontes orais 26
Renata Brião de Castro
Patrícia Weiduschadt

MEMÓRIAS E O COTIDIANO DA INFÂNCIA EM COLÔNIAS
FORMADAS POR IMIGRANTES ITALIANOS 37
Fábio Augusto Scarpim

MEMÓRIAS DE UMA RELIGIOSA-PROFESSORA: representações do
cotidiano escolar do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS (1951-1962) 50
Gisele Belusso
Terciane Ângela Luchese

RELAÇÕES ENTRE MANTENEDORA E ESCOLA:
a rede cenecista e o Colégio Santa Luzia de Gravataí/RS (1980-2007) 60
Ariane dos Reis Duarte

Resenha de obra

Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte 68
José Luis Hernández Huerta

Artigos Livres

A PRESENÇA INDÍGENA NO PENSAMENTO ESTADONOVISTA ATRAVÉS
DO POEMA *MARTIM CERERÊ* DE CASSIANO RICARDO: algumas considerações 71
Rodrigo Luis dos Santos

DISCUSSÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE A META 7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 80
Shirlei Alexandra Fetter
Raquel Karpinski Lemes
Jaime José Zitikoski
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS: a produção de conhecimento na alfabetização 88
Cláucia Aline Wermeier
Luciana Facchini

Normas para publicação – Revista Licencia&acturas 99

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO

História oral, práticas de escolarização e história da educação – um modo de apresentar

É com muita satisfação que apresentamos este número da *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI, inaugurando o espaço dos dossiês temáticos.

O dossiê "História oral, práticas de escolarização e história da educação" tem como objetivo discutir os usos de fontes orais em estudos de processos de escolarização, seus aspectos históricos, políticos e sociais em distintas dimensões com especial enfoque à cultura escolar produzida em determinados espaços e tempos. Nesse sentido, a história oral confere *status* a uma nova forma de abordagem histórica, bem como constitui um campo teórico distinto cujo rigor se evidencia na prática e no desenvolvimento. Essa abordagem possibilita adensar a compreensão sobre aspectos, especialmente os culturais e estruturais, do contexto em que se desenvolve a pesquisa.

É importante ressaltar que a inclusão de novas fontes em pesquisas históricas, sobretudo aquelas que se situam no campo da história da educação, deve-se ao processo de ampliação da abordagem historiográfica para trabalhar problemáticas contemporâneas, analisadas sob outra perspectiva teórica, como os estudos de gênero, a história da vida privada, as práticas cotidianas, as relações de poder e, no nosso caso, as culturas e os processos de escolarização. Nessa perspectiva, a história da educação pode "oferecer fatos e interpretações pertinentes, ideias, perspectivas à própria educação, aos que pensam e agem sobre a educação" (LOPES, 2004, p. 29)[1].

Para Cunha[2] (2016), cabe ao historiador, especialmente aquele imbuído da investigação do Tempo Presente, a árdua tarefa de debruçar-se sobre suas fontes, definir o campo historiográfico que pretende abordar, considerando cuidadosamente a dimensão subjetiva da documentação que emerge dessa organização. Nesse sentido, as escolhas teóricas e metodológicas de crítica irão conferir às memórias o seu valor histórico documental.

A memória é entendida como uma construção social, coletiva e que depende do relacionamento, da posição e dos papéis sociais dos sujeitos com o mundo da vida. A memória é coletiva, e, nessa memória, o indivíduo tem uma posição individual acerca dos fatos vividos, mas ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles (SOUZA, 2016)[3].

---

[1] LOPES, E. M. T. O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: quem faz a história? In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. I: Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

[2] CUNHA, Maria Teresa Santos. Acervos pessoais de educadores: do traçado manual ao registro digital. **Anais…** XI ANPEDSUL. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR. Curitiba, Paraná.

[3] SOUZA, José Edimar de. O uso de fontes orais em pesquisa em Lomba Grande – RS: aspectos das Escolas Isoladas (1940-1950). **Conjectura: Filos. Educ**., Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 441-459, maio/ago. 2016.

A memória coletiva é sempre plural, constituída por lembranças do passado que transcendem a individualidade e são compartilhadas socialmente no domínio da vida comum. A memória torna-se, portanto, o caminho pelo qual a existência retorna esculpindo a história. Para Le Goff (1997)[4], é nas novas leituras do passado, de reinterpretação constante no eterno presente, que se situam as marcas do vivenciado e as evidências de cada época.

Desse modo, valendo-se de diferentes fontes documentais o estudo da história regional, juntamente com outras formas de explicação de distintos contextos, pode auxiliar na compreensão de determinados problemas postos no presente, ressaltando as formas singulares de constituição de um campo investigativo. Nos artigos que compõem este dossiê, as distintas abordagens que envolvem a metodologia da história oral evidenciam a potencialidade da documentação produzida e organizada no fazer cotidiano da pesquisa em história da educação, bem como ressalta o caráter interdisciplinar desta área de conhecimento.

Nos estudos que compõem este dossiê, é possível perceber um conjunto de práticas situadas em momentos distintos da história das instituições educativas e dos processos de escolarização. A cultura escolar em sua dimensão patrimonial tem possibilitado o estudo do cotidiano e das práticas a partir das memórias que nos chegam "*el primero, el más expuesto a esta posibilidad [...] por las cosas u objetos físicos que nos há legado el passado de la escuela [...] el segundo, también visible [...] los rituales que pautan la sociabilidad de los actores [...]*". (ESCOLANO BENITO, 2015, p. 45)[5]. Nesse sentido, as práticas e representações pretendem compor historicamente o modo como a realidade é socialmente construída, como se operacionalizaram nos fazeres da escola: o cotidiano vivido pelos sujeitos, suas experiências formativas, suas vidas, seus mundos.

Os seis artigos que constituem este dossiê, de modo geral, ampliam as lentes investigativas sob o estudo da história oral, suas relações com as práticas de escolarização e a história da educação, desdobrando suas análises diante de situações práticas e representativas; do uso das memórias para compor e construir a historicidade de instituições educativas, suas culturas, práticas e cotidianidade em diferentes espaços e tempos.

A pesquisa **Das cartas à sala de aula: Elô torna-se professora**, de Nara Eunice Nörnberg, apresenta reflexões sobre as dimensões pedagógicas, políticas epistemológicas que permeiam a formação de professores leigos no município de Canguçu, interior do Rio Grande do Sul, valendo-se da metodologia da história oral, Nörnberg buscou (re)constituir a trajetória pessoal e profissional para além dos espaços e dos muros da institucionalização da professora "Elô". As narrativas analisadas revelaram a influência do capital social na escolha de quem pode vir a ser professor.

Outra pesquisa é o estudo **Entre a docência, a escrita e a pesquisa: notas do processo de escolarização de Juracy Marques**, de Marlos Bezerra de Mello, em que o pesquisador objetiva conhecer um pouco sobre a trajetória de escolarização e docência da professora Juracy Cunegatto Marques, cuja prá-

[4] LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
[5] ESCOLANO BENITO, Augustín. Arqueologia y rituales de la escuela. In: MOGARRO, Maria João (Coord.). **Educação e patrimônio cultural**: escolas e práticas, Lisboa: Edições Colibri, 2015, p. 45-60.

tica ocorreu na esfera pública e privada em escolas e universidades. O texto ainda evidencia a significativa atuação de Juracy no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS) e na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. Destaca-se no conjunto de análises o modo como esta professora compõe sua trajetória profissional. O capital cultural adquirido em diferentes espaços de atuação, bem como as influências destas experiências acumuladas evidenciadas no seu campo de atuação, principalmente na Revista do Ensino.

Na sequência, na pesquisa **Memórias da instituição escolar e atuação docente: reflexões a partir de fontes orais,** Renata Brião de Castro e Patrícia Weiduschadt investigam o surgimento e os anos iniciais da Escola Garibaldi, situada no município de Pelotas, Rio Grande do Sul, na localidade da Colônia Maciel, no recorte temporal estabelecido entre 1928 e 1950. Nesse contexto, realizaram quatro entrevistas com pessoas que estudaram na instituição na década de 1940. O resultado deste estudo, ainda parcial, evidencia o significado que a escola Garibaldi representou para os sujeitos entrevistados, compondo elementos importantes para compreender os pressupostos da memória coletiva.

A temática da imigração é objeto de investigação da pesquisa **Memórias e o cotidiano da infância em colônias formadas por imigrantes italianos**, de Fábio Augusto Scarpim. O estudo de Scarpim propõe discutir algumas práticas cotidianas da infância em um grupo formado por imigrantes italianos, usando principalmente as memórias dos descendentes de imigrantes que emigraram para o município de Campo Largo, no Paraná, no final do século XIX. Constata-se que a família, as associações mirins e a paróquia, ao lado da escola, eram importantes espaços de transmissão de saberes. As memórias sobre a infância possibilitam compreender a escola, a família e a comunidade como espaços carregados de sensibilidades, sentimentos e emoções.

Outra pesquisa em que a abordagem étnica é destacada é o estudo **Memórias de uma religiosa-professora: representações do cotidiano escolar do Colégio Nossa Senhora De Lourdes, Farroupilha/RS (1951-1962)**, de Gisele Belusso e Terciane Ângela Luchese. A pesquisa buscou compreender o ser religiosa-professora no cotidiano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, por meio das memórias da irmã e professora Mafalda Seganfredo, membro da Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas. Destacam-se nas conclusões uma síntese de sua história de vida, sua formação como docente e a análise das práticas escolares no ensino primário e no curso ginasial em que atuou de 1951 a 1962.

A investigação **Relações entre mantenedora e escola: a rede cenecista e o Colégio Santa Luzia de Gravataí/RS – 1980/2007,** de Ariane Reis Duarte, é outra pesquisa que aborda as memórias do ponto de vista da organização das instituições educativas. O estudo objetiva compreender as relações entre o Colégio Santa Luzia e sua mantenedora, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Destaca-se nas considerações finais que a partir da década de 1980 a rede cenecista precisou reformular-se, iniciando assim um processo de fechamento de várias de suas escolas.

Agrega-se a esse conjunto de artigos, neste volume, a seção de resenhas inaugurada por José Luis Hernández Huerta, da Universidad de Valladolid, España. Huerta resenha a obra **Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte**, publicada em Salamanca, 2016. A obra é organizada por três pesquisadores europeus: Sara González Gómez, Iván Pérez Miranda e Alba

María Gómez Sánchez. O objetivo dos autores é explorar o vazio historiográfico referente à temática na contemporaneidade apresentando uma proposta de análise interdisciplinar diante dos significados e das representações sobre a morte, a infância e a educação.

Com esta resenha fechamos o presente exemplar correspondente a jul./dez. de 2016, na esperança de estabelecermos, com este trabalho, a primeira de muitas outras parcerias que virão junto à *Revista Acadêmica Licencia&acturas.*

Nossos agradecimentos ao Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI, aos autores que contribuíram para qualificar este número, socializando suas pesquisas. Ressaltamos o trabalho dos pareceristas que avaliaram as produções, bem como do comitê editorial, da comissão científica e, de forma muito especial, do editor da *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr, pela credibilidade e confiança nesta parceria. Nossos votos de uma proveitosa leitura e boa viagem pelo tempo!

Além do dossiê, apresentamos ainda mais três trabalhos na sessão de artigos livres. O primeiro é o texto **A presença indígena no pensamento estadonovista através do poema *Martim Cererê* de Cassiano Ricardo: algumas considerações,** de Rodrigo Luís do Santos. O segundo trabalho é **Discussão da qualidade na educação brasileira: um estudo sobre a meta 7 do Plano Nacional de Educação,** produzido por Shirlei Alexandra Fetter, Raquel Karpinski Lemes e Jaime José Zitikoski. Finalmente, o último artigo intitulado **Consciência fonológica e atividades metalinguísticas: a produção de conhecimento na alfabetização** é escrito por Cláucia Aline Wermeier e Luciana Facchini. A todos, mais uma vez, uma boa leitura!

Prof. Dr. José Edimar de Souza
Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul/RS
Vice-líder do (GRUPHEIM) – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória

Profa. Dra. Caroline Machado Cortelini Conceição
Professora adjunta do Centro de Ciências Humanas
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão/PR

DAS CARTAS À SALA DE AULA: ELÔ TORNA-SE PROFESSORA

FROM LETTERS TO THE CLASSROOM: ELÔ BECOMES A TEACHER

Nara Eunice Nörnberg[1]

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões sobre as dimensões pedagógicas, políticas e epistemológicas que permeiam a formação de professores leigos através da análise da narrativa de Elô. Para a coleta e análise dos dados fiz uso da Rede de Significações, que propõe a integração dinâmica de elementos diversos, em uma perspectiva evolutiva e histórica. Os achados revelam a influência do capital social na escolha de quem pode vir a ser professor. E que narrar o que se faz com e pelo humano resgata a nossa própria humanidade, provocando-nos a pensar a educação a partir da experiência e do sentido que é constituidor e constituinte do estar/ser professor.

Palavras-chave: Formação de professores. História Oral. Rede de Significações.

ABSTRACT: This paper presents reflections on the pedagogical, political and epistemological dimensions that pervade the training of lay teachers through an analysis of Elô's narrative. To collect and analyze the data I use the Meaning Network, which proposes the dynamic integration of different elements in an evolutionary and historical perspective. The findings reveal the influence of social capital on the choice of who may become a teacher. And that narrating what we do with and for the human rescues our own humanity, provoking us to think about education based on the experience and meaning that is a constituent of being a teacher.

Keywords: Teacher training. Oral History. Meaning network.

DAS CARTAS À SALA DE AULA: ELÔ TORNA-SE PROFESSORA

Este trabalho apresenta a narrativa de Elô, professora leiga, que exerceu a sua docência na educação rural do município de Canguçu/RS. Elô fez parte da minha infância, pois costumava cuidar de mim na ausência de meus pais. Certa feita não mais pode fazer isto, pois havia se tornado professora! Eu, embora muito criança reclamei: como assim? E depois de muito anos, já inserida no âmbito da pesquisa na linha de formação de professores e práticas pedagógicas resolvi saber mais sobre o fato de Elô ter se tornado professora.

Trabalhar com a história oral através das narrativas é sem dúvida mergulhar no mundo dos sentidos/significados de estar/ser gente, entrecruzando caminhos, provocando encontros e desencontros, mostrando as similaridades e as diferenças de estar/ser professor leigo, mestre, doutor ou pós-doutor.

No intuito de descrever a caminhada dessa professora, optei pela (re)constituição de sua trajetória pessoal e profissional para além dos espaços e dos muros da institucionalização, usando como instrumento de coleta e análise dos dados a Rede de Significações. A Rede de Significações – RedSig é uma proposta que integra de forma dinâmica elementos diversos, contemplando micro e macrodimensões em uma perspectiva evolutiva e histórica. Busca, assim, superar falsas polaridades entre biológico/natural e social, universalidade e singularidade, permanência e ruptura, emoção e cognição, corpo e mente, sujeito autônomo ou assujeitado, aceitando a contradição, o conflito e a oposição como inerentes ao processo de desenvolvimento humano.

Para Rossetti-Ferreira (2004), RedSig apresenta possibilidades de compreender a significação do desenvolvimento humano através do estudo das interações entre pessoas, uma vez que é a partir das relações dialógicas

[1] Doutora em Educação. Coordenadora do Curso Pedagogia/PARFOR e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNISINOS. E-mail: nnornberg@unisinos.br.

que se produzem significados múltiplos e em dinâmico processo. Neste sentido, busco através da RedSig, vislumbrar a trama de significações do estar/ser professor leigo de Elô, uma vez que a Rede de Significações permite compreender os processos de formação construídos a partir de práticas sociais significativas para este sujeito.

Para compreender melhor como se dá esta coleta e análise, é mister descrever a composição da RedSig. Ela é dimensionada pelos seguintes fios: **o fio da pessoa/sujeito**: este se constitui e se define na relação com outro imerso em dado contexto. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo da vida, abrindo e interditando papéis e lugares a serem ocupados (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). **O fio do contexto**: a RedSig compreende o contexto não como pano de fundo, mas como meio que, segundo Wallon (1986), tem duas funções: *milieu* – que significa campo, aplicação de condutas; e *moyen* – condição de recurso, instrumento para o desenvolvimento; ou seja, o meio é constituído por pessoas/sujeitos, e pessoas/sujeitos constituem o meio – pessoas/sujeitos/contexto/pessoas/sujeitos, construindo-se e transformando-se dialeticamente. Por isso, considerar o meio é pensar nas pessoas/sujeitos respeitando a sua cultura, sua representação de mundo, suas possibilidades e seus limites, seus interesses, e o sentido/significado que dão às coisas e aos acontecimentos. **O fio da matriz sócio-histórica** é constituída pelos elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Sua materialidade se dá no aqui/agora, nas situações, nos contextos, no ir-vir do pessoal ao coletivo. Entende-se que aspectos da matriz sócio-histórica não existem fora das relações das pessoas. As pessoas é que vão perpetuar transmitir, modificar, reconstruir e criar 'novas' narrativas e condições existentes. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 111). Diante dessa conjuntura, saliento que a matriz sócio-histórica não representa propriamente os contextos sociais, mas, sim, uma forma de interpretá-los segundo as dimensões que a compõem. A matriz sócio-histórica pode ser didaticamente concebida como composta por duas partes intimas e dialeticamente inter-relacionadas que são: as condições socioeconômicas e políticas que representam as concretas condições de vida, e também revelam as pressões sociais às quais as pessoas estão ou são submetidas, e as práticas discursivas que de certa forma são as representações, cuja materialidade se dá na música, na palavra, no comportamento. Faz-se necessário considerar ainda o período histórico, os processos sociais, o contexto da pessoa/sujeito e as relações que estas estabelecem entre si e com os outros. Dentro dessa conjuntura, as práticas discursivas apresentam diferentes pesos e hierarquias. **O fio do sentido/significado**: as palavras, o contar-se, indicam/denotam alguma coisa, mas também a conotam, isto é, referem-se ao sentido/significado das cosias ditas (CHAUI, 1997). Deste modo, o sentido/significado está sempre na relação com o mundo e com o outro. Essa relação é mediada pela linguagem comum entre eu e o outro, pelo caráter cultural, pela história de vida, e pela classe social desse outro que espelha minha condição de estar/ser no mundo.

Acredito que através desse pressuposto metodológico é possível (re)conhecer muitos dos diversos fios que tecem a imensa rede que constitui a trajetória do estar/ser professora de Elô, estabelecendo, assim, um diálogo entre a história de vida e a memória educativa dessa professora e o sentido/significado de estar/ser professora leiga na escola rural no interior do município de Canguçu/RS.

A entrevista com Elô foi muito marcante. Trouxe à tona questões que implicam a formação para além dos muros institucionais, e que me levam a pensar em outras possibilidades de formação.

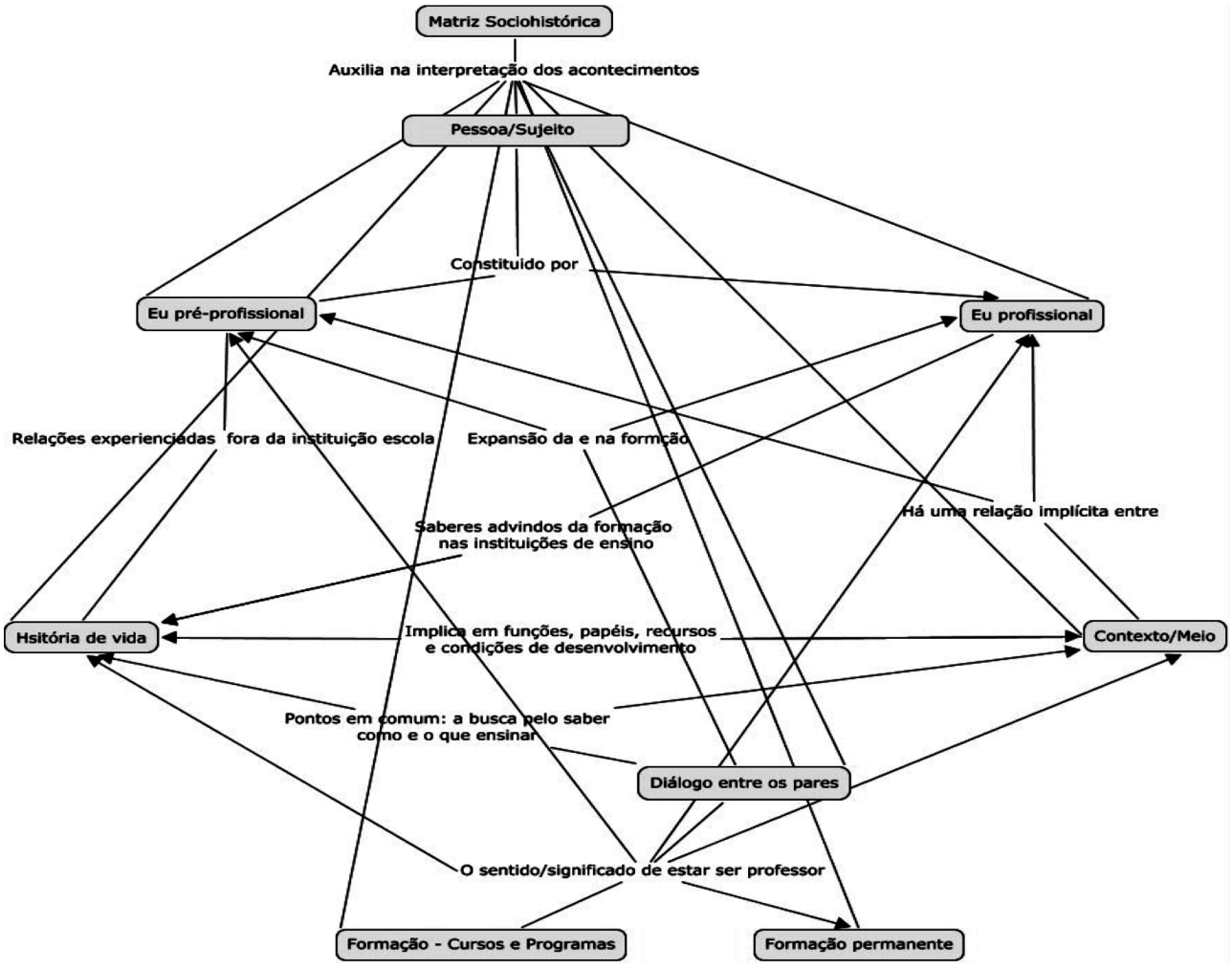
Na intenção de desvelar um pouco do muito que experimentei nessa imersão, aponto aqui alguns dos circunscritores que parecem circunscrever o processo de estar/ser professor. São eles: o Eu Pré-profissional, o Eu Profissional, a História de Vida, O Contexto/Meio, o Diálogo entre os Pares, e a Formação Permanente. Procurei, através destes circunscritores, aproximar-me mais dos pressupostos de análise propostos pela Rede de Significações.

Na rede, da página ao lado, busco apontar as implicações inerentes ao estabelecimento de relação entre os circunscritores representativos no e para o mapeamento da narrativa da professora Elô.

Para a RedSig, a matriz sócio-histórica contribui para circunscrever de modo mais flexível os processos de desenvolvimento das pessoas (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Ela não representa propriamente os contextos sociais, mas, sim, uma forma de interpretá-los. Seguindo a tessitura das possíveis relações, para fins deste estudo, entendo aqui que a pessoa/sujeito é constituída pelo eu pré-profissional e pelo eu profissional, os quais são compostos por:

> [...] fontes diversas (formação inicial e contínua de professores, currículo e socialização, escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.) [...] caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo [...]. A idéia base é que esses "saberes" (esq uemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indiví-

Quadro 1: Primeira Navegação – Estabelecendo relações entre os Circunscritores



Fonte: Nörnberg (2008).

> duos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2002, p. 60-64 e 71).

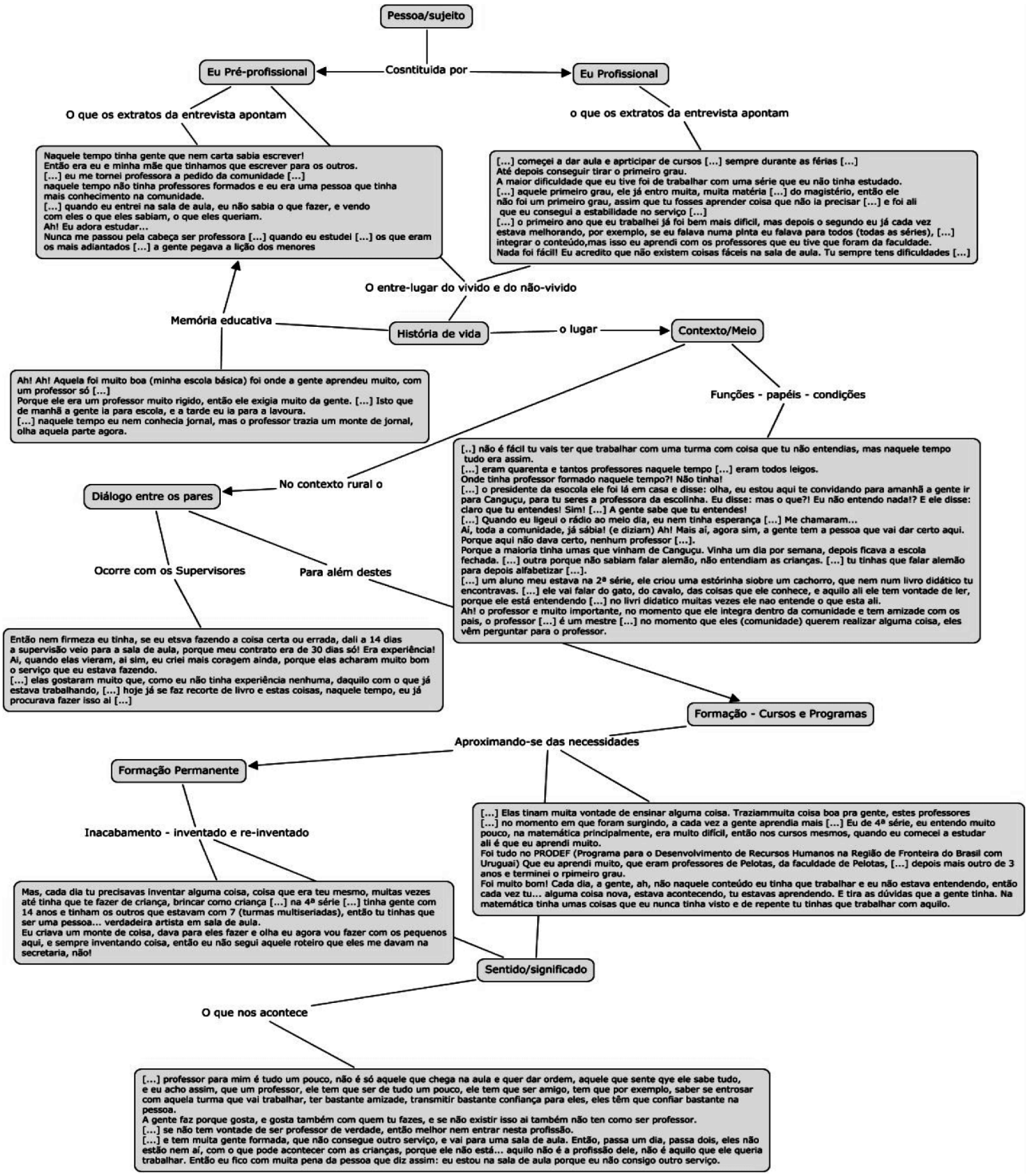
Em outras palavras, o eu pré-profissional e o eu profissional estabelecem uma relação implícita com, pelo, e no contexto/meio em que se encontram inseridos. Esse contexto está implicado pelas funções, papéis, recursos e condições disponíveis para o desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, estes circunscritores estão intimamente relacionados com a história de vida, a qual traz em seu bojo a memória educativa, o vivido e o não vivido, e nesse sentido o entre/lugar, ou seja, a possibilidade de, ao se contar, re-significar a experiência.

Nesse sentido, "[...] o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto" (LARROSA, 2004, p. 123). Parece-me que a experiência agrega, em si e por si, o vivido e o não-vivido, possibilitando a legitimação do entre/lugar e sua re-significação. A experiência é "[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2004, p. 116). Em meio a essas relações, que ora se expandem e ora se retraem, tem-se ainda o diálogo entre os pares, que acontece no eu profissional, no contexto/meio, na formação – cursos e programas, na formação permanente, acontecendo também na e para a história de vida do sujeito, porque, de certa forma, algumas pessoas não nos passam, elas nos acontecem. Elô narra que as professoras formadoras: "[...] tinham muita vontade de ensinar alguma coisa, então elas traziam muita coisa boa pra gente, estas professoras".

Cabe ressaltar que o fio que entremeia toda a tessitura da rede aqui exposta é o fio do sentido/significado de estar/ser professor, leigo, rural, em Canguçu. É sobre e na trama desse fio que penso ser possível configurar a

rede que pode vir a expor outras possibilidades de formação. Dito de outro modo, as relações que aqui procurei expor são possibilidades que podem vir a se modificar ao longo da pesquisa. Diante do exposto, apresento as prováveis contribuições que a narrativa da professora Elô trouxe para este estudo, assinalada pela retração e a expansão das apreensões sobre estar/ser professor, leigo, rural, em Canguçu/RS.

Quadro 2: Constituidores da formação docente revelados pela narrativa



Fonte: Nörnberg (2008).

Esta rede revela como Elô foi se constituindo professora. Passo agora a desvelar um pouco as relações constituidoras e constituintes do estar/ser professora leiga, rural em Canguçu. Começando pela pessoa/sujeito – Eu pré-profissional, este fio revela que Elô tornou-se professora a pedido da comunidade. Ela diz que ficou bastante impactada com o convite e chegou, no primeiro momento, a dizer que não tinha condições de assumir tal função. Mas o responsável pela escola rural de sua comunidade disse-lhe que: "[...] claro que tu entendes! Sim! [...] A gente sabe que tu entendes!". Isso porque Elô e sua mãe escreviam cartas e avisos para enviar à rádio local, auxiliando as pessoas analfabetas na comunicação. Elô estudou até a 3ª série do ensino fundamental, não pode continuar seus estudos por causa da frágil saúde de sua mãe. Entretanto, quando estudante, ela costumava, a pedido do professor, "tomar a lição dos menores". Isto ocorre porque a escola onde Elô estudava tinha turmas multisseriadas. Apesar de lhe dar muito prazer, jamais pensou em ser professora. Mas a fama de escrever cartas para auxiliar as pessoas na comunicação fez com ela fosse "convocada" a ocupar este espaço.

Ao entrar na sala de aula pela primeira vez, Elô conta que não sabia o que fazer e foi perguntando para os alunos "o que eles sabiam, o que eles queriam" e assim foi planejando e organizando suas aulas. Como diz Freire (1987, p. 123), "Através do diálogo refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade". Eis o inefável das narrativas, a capacidade de unir o passado ao presente, mediado por uma espécie de pedagogia da intuição.

Concomitante a isso, ela passou a participar de cursos e programas de formação – e aqui se tece mais um fio da pessoa/sujeito, o eu profissional. Elô, através desses cursos, dá continuidade aos seus estudos, concluindo assim o ensino fundamental sobre o qual ela destaca: "[...] aquele primeiro grau, ele já entrou com muita, muita matéria assim de magistério, então ele não foi um primeiro grau assim que tu fosses aprender coisa que não ia precisar, então ele puxou muito, em nível de magistério, e foi ali que eu consegui a estabilidade no serviço, com aquele curso". Entretanto, para ela a maior dificuldade de sua inserção profissional foi a "[...] de trabalhar com uma série que eu não tinha estudado". Ou seja, ela tinha apenas a 3ª série e estava lecionando para a 4ª série. Nesse sentido, ela narra a importância desse curso, uma vez que este procurava atender as necessidades do dia a dia do professor e não apenas os conteúdos do ensino fundamental.

Ao dialogarmos sobre as lembranças de sua escola básica, ela revela que "adorava estudar". Diz ainda que:

> A gente aprendeu muito, com um professor só, mas a gente aprendeu muito! Porque ele era um professor muito rígido, então ele exigia muito da gente. Não tinha essa de dizer, não eu não fiz tema, porque eu não tive tempo. Isto que a gente de manhã ia para escola, e à tarde eu ia para a lavoura. Ah, naquele tempo eu nem conhecia o jornal, mas o professor trazia um monte de jornal; olha aquela parte agora, dizia ele.

Esta fala mostra que as marcas deixadas pelo seu professor, ou seja, as atividades feitas em sala de aula parecem presentificar-se na prática docente de Elô. Ela afirma que "[...] hoje já se faz recorte de livro e estas coisa, naquele tempo, eu já procurava fazer isso aí [...]". A esta afirmação subjaz o que diz Cunha (1989, p. 95) "Os professores tendem a repetir práticas de pessoas que admiram".

No que se refere à razão pela qual Elô deu continuidade aos seus estudos, ela diz: "Eu cheguei a fazer dois meses. Mas, eu não consegui terminar porque era na época de férias; e era muito difícil. Eu saia segunda-feira de manhã e voltava só sábado de tarde, e já tinha família, meu filho era pequeno. Então ficar uma semana fora, olha chegava quinta e sexta tu não aguentavas!". Outros fatores, além destes, também contribuíram para que ela parasse de estudar, dentre eles o custo de ficar hospedada uma semana na cidade, mostrando com isso o quanto a formação, independente de ser no meio rural ou no urbano, era sem dúvida um ato de hercúlea vontade.

Nada muito aquém do que se tem hoje nos bancos universitários, ou seja, alunos trabalhadores que chegam à sala de aula cansados. Mesmo com a democratização e a expansão do ensino universitário, ainda assim, a formação continua sendo um investimento pessoal e econômico de alto impacto na vida dos sujeitos.

Seguindo a tessitura da rede, prossigo com o fio contexto/meio, desvendando um pouco das tramas até aqui expostas. O município de Canguçu agrega, ainda hoje, o maior número de minifúndios do Brasil, aproximadamente 11.418 (onze mil quatrocentos e dezoito) propriedades cadastradas. A família de Elô faz parte desse contingente. Eles foram plantadores de fumo, e seu marido e seus filhos continuam cultivando fumo. No distrito em que ela reside, a predominância étnica é de pomeranos. Estes eram originários da Pomerânia, região situada ao norte da Polônia e da Alemanha, na costa sul do Mar Báltico. O fato de ser pomerana, de certa forma, legitimou o seu trabalho junto à comunidade. Isso se evidencia quando ela diz:

> Ah! mas aí, agora sim, a gente tem, a pessoa que vai dar certo isto, porque aqui não dava certo, nenhum professor [...]. Porque a maioria, vinha de Canguçu. Aí, vinha um dia por semana, depois ficava a escola fechada. A outra, porque não sabi-

> am falar o alemão [...] e não se entendia com as crianças. [...] porque tu tinhas que falar em alemão, para depois alfabetizar. Ensinar, mostrar as coisas, olha aqui, isso aqui é um garfo, e eles repetiam várias vezes que aquilo era um garfo. Eles não sabiam isto direito.

Para além disso, o contexto/meio entrecruzado com a pessoa/sujeito – eu pré-profissional e eu profissional, revela suas tramas na expansão de estar/ser professora leiga, rural em Canguçu. Elô diz que:

> [...] um aluno meu estava na 2ª série, ele criou uma historinha sobre um cachorro, que nem num livro didático tu não encontravas. Então o que ele faz, o que ele gosta mais, ele vai falar do gato, do cavalo, das coisas que conhece, e aquilo ali ele tem vontade de ler, porque ele está entendendo o que ele está lendo e no livro didático muitas vezes ele não entende, o que está ali.

Para Freire: "[...] temos que aprender a atrair os estudantes e ajudá-los cada vez mais a captar o significado das conceitualizações acadêmicas. Se empobrecermos nossa própria fala ou limitamos a ser uma cópia da deles tornamo-nos simplistas em vez de nos tornarmos realmente simples" (FREIRE; SHOR, 1987, p. 183). Freire diz ainda que é preciso tratar o conceito com seriedade e com profundidade, "[...] mas de forma suficientemente fácil para que seja aprendido pelos outros cuja experiência intelectual é diferente da nossa" (FREIRE; SHOR, 1987, p. 183).

Em meio a isso, tem-se o diálogo entre os pares. Este, no âmbito rural, se dá de forma bastante peculiar, ou seja, um professor leigo com mais experiência vai iniciando o outro na prática docente, isso quando existe um par para dialogar, pois a maioria das escolas são multisseriadas, ou seja, unidocentes, que é o caso da Elô.

Para Elô, o diálogo entre os pares irá acontecer com a supervisão. Tal fato se explicita quando ela diz: "Então nem firmeza eu tinha, se eu estava fazendo a coisa certa ou errada, dali a 14 dias a supervisão veio para a sala de aula, porque o meu contrato era de 30 dias só! Era de experiência! Aí, quando elas vieram, eu criei mais coragem ainda, porque elas acharam muito bom o serviço que eu estava fazendo". A este respeito Tardif (2002, p. 244) diz: "Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes".

Freire (1998, p. 50-51) diz que o ato de criar coragem está implícito à formação docente: "O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando coragem". Outro momento de diálogo ocorre nos cursos/programas de formação; nesta feita o diálogo se dá com o professor formador, "[...] elas tinham muita vontade de ensinar alguma coisa, então elas traziam muita coisa boa pra gente estas professoras". Conforme Freire (1998, p. 25) "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado".

Destaco ainda na narrativa de Elô a seguinte afirmação: "acharam muito bom o serviço". Isto me remete à possibilidade de Elô ver o magistério como uma profissão, uma prestação de serviço.

> [...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional [...] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p. 08).

Esses encontros parecem ter provocado em Elô um estilo de estar/ser professora, como forma de procurar superar as necessidades. Ela diz:

> Mas, cada dia tu precisavas inventar alguma coisa, coisa que era teu mesmo, muitas vezes até tinham que te fazer criança, brincar como criança [...] no 4º ano [...] tinha gente com 14 anos e tinham os outros que estavam com 7, então tu tinhas que ser uma pessoa verdadeiramente artista em sala de aula.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 174-175),

> [...] o trabalho docente tem um viés artesanal [...], os professores não se contentam em entrar em seu local de trabalho como se fosse um ambiente pronto e definido em si mesmo, eles constroem, preparam e organizam uma porção importante de seus instrumentos de trabalho. Mesmo quando os docentes utilizam instrumentos já elaborados por outros – manuais, programas, material didático, etc. – eles retrabalham, os interpretam, modificam a fim de adaptá-los aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana e às suas preferências.

Moita (apud NÓVOA, 1992, p. 114) reforça essa ideia, ao dizer: "O educador é o principal utensílio do seu trabalho e que é o agente principal da sua formação". As rupturas, as transformações, os sentidos significados só se realizaram à medida que os atores tornam-se sensíveis a estes processos.

Este inventar reinventar me soa como um maravilhoso e vívido inacabamento, no qual eu só sou porque estou sendo (FREIRE, 1998). Nas palavras do próprio autor: "A consciência do mundo e a consciência de si como

ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 1998, p. 64). É esta consciência da inconclusão que gera a educabilidade de homens e mulheres. Este movimento de busca é inerente a todo o ser que se sabe inconcluso, como também é inerente ao processo de formação docente, e à própria construção da docência. Ele diz ainda que "[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica". (FREIRE, 1998, p. 64).

A narrativa de Elô traz à baila sua presença no e com o mundo, delineando e tramando trama, o fio do sentido/significado. Este se entrelaça a todos os outros fios até aqui tramados, configurado pela e na singularidade/pluralidade que é estar/ser gente. Elô, em sua fala, mostra um pouco isso.

> A gente faz porque gosta, e gosta também com quem tu fazes, e se não existir isso aí também não tem como ser professor! Ah! professor pra mim é ser tudo um pouco, não é só aquele que chega na sala de aula e quer dar ordem, aquele que sente que ele sabe tudo, e eu acho assim, que um professor, ele tem que ser de tudo um pouco, ele tem que ser amigo, tem que, por exemplo, saber se entrosar com aquela turma que vai trabalhar, ter bastante amizade, transmitir bastante confiança para eles, eles tem que confiar bastante na pessoa. [...] se não tem vontade de ser professor de verdade, então é melhor nem entrar nesta profissão.

O que Elô coloca se aproxima do que Freire afirma ao dialogar sobre a educação como intervenção no mundo e com o mundo. O autor diz:

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (FREIRE, 1998, p. 115-116).

E, na transpiração da curiosidade epistemológica, fico a sopesar sobre a narrativa de Elô e sua congruência com aquilo que vivencio enquanto professora/pesquisadora narradora de mim mesma, entre os muitos eus que me habitam. O que dá em mim, e nos professores como Elô? Que tipo de entidade se apossa de nós quando estamos em uma sala de aula? Que poder tem esse espaço que nos faz, de certa forma, esquecer as agruras do dia, as cobranças institucionais, as pressões sociais, trabalhistas, o desemprego, a competição no sentido capitalista?

O que será que nos dá, que bole nosso peito, e nos faz entrar na sala com vontade nietzscheana, esparramando nosso ser. Feito estar doente de uma certa folia. E naquele sóbrio e não sóbrio momento, junto aos nossos alunos, buscamos maneiras de estar sendo professores, comungando as riquezas de nossas diferenças.

Foi um pouco disso e daquele outro que procurei fazer ao trazer para este artigo a narrativa de Elô. Uma espécie de análise sobre o que nos acontece como professores, propondo, assim, pensar a educação a partir da experiência e do sentido que é constituidor e constituinte do estar/ser professor com compromisso e afeto.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Traduzido por Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 113-132

NÖRNBERG, Nara. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória** – (re)conhecendo trajetórias de docentes na educação rural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Gradução em Educação (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. et al. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

WALLON, Henri. **Henri Wallon**: psicologia. São Paulo: Ática, 1986.

ENTRE A DOCÊNCIA, A ESCRITA E A PESQUISA: notas do processo de escolarização de Juracy Marques

BETWEEN TEACHING, WRITING AND RESEARCHING: notes on the process of learning and teaching of Juracy Marques

Marlos Tadeu Bezerra de Mello[1]

RESUMO: O trabalho objetiva conhecer um pouco sobre a trajetória de escolarização e docência da professora Juracy Cunegatto Marques, cuja prática ocorreu na esfera pública e privada em escolas e universidades. O texto evidencia a atuação de Juracy no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS) e na *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*. A análise se sustenta na perspectiva da História Cultural e utiliza a metodologia da História Oral e da Análise Documental. Destaca-se no conjunto de análises a transferência de Juracy de Itaqui para Porto Alegre, a formação na Escola Normal em Santa Maria, o intercâmbio nos Estados Unidos e as estratégias de promoção da psicologia na educação.

Palavras-chave: História da educação. Revista do Ensino. Bolsa Fulbright.

ABSTRACT: This paper aims to show the trajectory of the education and the teaching work of professor Juracy Cunegatto Marques, whose practice has taken place in public and private spaces, at schools and universities. The text points out the work of Juracy at the Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS) [Center for Educational Research and Adviserhsip] and at the *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*. The analysis is based on the perspective of Cultural History and uses methodologies from the fields of Oral History and Documental Analysis. The transition from Itaqui to Porto Alegre, the studies at the Escola Normal [Teacher Training School] in Santa Maria, the exchange in the United States and the strategies for the promotion of psychology in education are focused in the analysis.

Keywords: History of education. Revista do Ensino. Fulbright scholarship.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta deste trabalho é contribuir com os estudos sobre a história da educação no Rio Grande do Sul. Para tanto, registram-se aspectos do itinerário de escolarização e docência da professora Juracy Cunegatto Marques, que foi professora primária e alfabetizadora, atuou no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais[2] (CPOE/RS) e na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul[3] e, depois, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS).

[1] Jornalista e Psicólogo. Especialista em Psicologia Social, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: marlos.mello@ufrgs.br.

[2] O CPOE era um órgão da Secretaria Estadual da Educação que intervinha diretamente na organização do ensino, na formação dos professores, na orientação das atividades didático-pedagógicas das escolas do Estado e na função normativa da rede pública de ensino (PERES, 2000). Foi possível precisar melhor o papel do CPOE na escolarização no Rio Grande do Sul a partir do contato com a pesquisa desenvolvida por Quadros (2006), pois o autor demonstrou que os discursos do setor relativos a uma educação racional e científica, dos modos de preparar e de instituir identidades pessoais e profissionais aparecem como evidências no planejamento, na articulação e na estruturação do sistema educativo gaúcho.

[3] A Revista do Ensino é considerada um periódico pedagógico. A imprensa pedagógica é composta por informativos, jornais, blogs, boletins, sites, revistas etc., editados por professores para professores, que contêm e/ou oferecem perspectivas para a compreensão de aspectos que envolvem a escolarização tanto no presente quanto no passado (BASTOS, 1997), pois "o estudo sobre a imprensa periódica especializada pode trazer elementos extremamente úteis para a compreensão histórica do sistema de ensino e colocar novas questões acerca da *cultura escolar brasileira*" (SOUZA; CATANI, 1994, p. 178, grifo original).

O presente espaço de escrita se constrói por meio da investigação e da análise de documentos orais transcritos e textuais e se fundamenta na perspectiva da História Cultural. Essa abordagem histórica pressupõe e ao mesmo tempo reforça uma maneira inédita de compressão de significados culturais simbólicos tanto em condutas pessoais quanto em ações coletivas. São interpretações que, distintas uma da outra, em alguns aspectos se confundem, porém se identificam verdadeiramente convidando o agente a pensar sobre suas próprias práticas, ou seja, sobre os sentidos que envolvem as ilações conscientes e os determinantes desconhecidos que norteiam a elaboração narrativa-interpretativa e a dinâmica interativa entre o texto, o autor e o seu leitor (CHARTIER, 2005).

Para compreender e narrar aspectos do itinerário de escolarização e da docência da professora Juracy Cunegatto Marques, destaco que os documentos para compor o cenário empírico da pesquisa foram buscados em arquivos das bibliotecas da UFRGS e da PUC/RS e em acervos pessoais da própria Juracy e de seus familiares. Tais documentos, apresentados ao longo do texto, foram tomados como traços, marcas, recordações e produções pessoais e coletivas de uma determinada época, isto é, do período entre os anos de 1930 e 1970, como indícios, e não como provas, como construções possuidoras de sentidos, significados, direções e relações humanas, isto é, "um conjunto de circunstâncias históricas" (SMITH, 2012, p. 29).

A presente pesquisa foi pensada, planejada e executada em três etapas concomitantes: a primeira pela busca e coleta de materiais nos arquivos das bibliotecas e nos acervos. Nessa procura, foram localizados 32 artigos publicados por Juracy Marques na Revista do Ensino, bem como a entrevista para a referida revista em 1959, 15 livros publicados, seis obras traduzidas do inglês para o português, 12 relatórios de pesquisas coordenadas pela professora Juracy, 73 artigos publicados em periódicos científicos entre os anos de 1968 e 2011 e uma entrevista concedida a Lucídio Bianchetti e publicada em 2005 na Revista Brasileira de Educação sobre o início da Pós-Graduação em Educação no Rio Grande do Sul e no Brasil.

O segundo passo para a continuidade da pesquisa foram o contato e o diálogo oral com a professora Juracy Marques. Para a realização da entrevista, inspirei-me no trabalho de George Gaskell (2008) e preparei um tópico guia, cobrindo os temas centrais e as perguntas sobre a trajetória de escolarização e docência da entrevistada. A conversa foi gravada na íntegra e durou cerca de 2 horas e 15 minutos.

O primeiro tópico da interlocução foi o meu agradecimento à professora Juracy por ter concordado em falar comigo e um pedido para gravar a sessão, o qual foi imediatamente aceito. Logo em seguida, mostrei a cópia da entrevista que ela havia concedido à Revista do Ensino em 1959 e pedi que me falasse sobre aquele período. Juracy me pediu um instante, leu em silêncio a cópia e, depois, muito gentilmente, agradeceu-me por ter trazido aquela recordação. Em seguida começou a me contar a sua história desde quando começou a estudar e lecionar, as dificuldades que enfrentou e as conquistas que a vida lhe oportunizou. Por fim, para a construção narrativa-interpretativa, optei por destacar ao longo do texto os momentos sinalizados por Juracy como os mais importantes da sua história profissional, pois a escrita baseada na abordagem histórica e cultural pode e deve oferecer "a melhor e mais provável explicação do passado que pode ser amparada pelas evidências" (SMITH, 2012, p. 42).

2 OS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Juracy Cunegatto Marques nasceu em 9 de janeiro de 1931 na cidade de Itaqui, na região noroeste do Rio Grande do Sul, onde atualmente está localizado o município de Porto Lucena. Foi criada por seu pai e sua mãe com mais cinco irmãos. Conforme relatou na entrevista, os pais não tiveram grandes oportunidades de estudar, mas a educaram de acordo com os princípios religiosos e querendo que os irmãos se ajudassem uns aos outros. Outra característica relatada por Juracy foi o incentivo à escolarização por meio do ingresso no ginásio das Irmãs Teresianas em Itaqui. Ela afirma:

> Na escola eu sempre fui muito estudiosa, procurava realmente me dedicar a entender o que as professoras religiosas ensinavam. Era uma época diferente e para receber o diploma de conclusão do curso eu precisei viajar até o Alegrete para prestar um exame, no qual fui aprovada com distinção (MARQUES, 2015, p. 5).

No período em que Juracy estudou, ainda era comum que o destino das mulheres na sociedade fosse, sem dúvida, a maternidade e o lar, isto é, a esfera da atuação feminina era até então doméstica. Mas, excepcionalmente, começava-se a admitir dentro dos setores mais conservadores a atividade profissional fora do lar para as mulheres que precisavam trabalhar, e, nesta iniciativa, o magistério primário despontava como uma opção (LOURO, 1986). Pois,

> [...] concluído os primeiros estudos, eu precisava decidir o que iria fazer da minha vida e foi a minha mãe que me disse que eu deveria descobrir se

> havia outros cursos para poder continuar estudando e quem sabe me tornar professora, como as Irmãs da escola. Assim, fiquei sabendo que existia em Santa Maria o Instituto de Educação Olavo Bilac que era dedicado à formação das Normalistas e por esse motivo me mudei para uma pensão onde moravam estudantes em Santa Maria (MARQUES, 2015, p. 5).

O Instituto de Educação Olavo Bilac (IEOB) foi fundado em 1901para ser uma escola modelo para a formação de homens e mulheres, mas consolidou-se como uma instituição preponderantemente feminina, porque desde 1931 não contava mais com a presença de discentes do sexo masculino (MONTAGNER; CUNHA, 1997). Dessa época, Juracy recorda:

> A escola em Santa Maria[4] era muito boa e também muito difícil, não sei se para mim que vinha de uma cidade menor, de uma escola bem mais humilde, mas hoje eu consigo avaliar que eram muito discrepantes as duas realidades escolares, do ginásio das Irmãs Teresianas e do Instituto de Educação Olavo Bilac, e que, na época, eu me esforcei muito para me formar professora (MARQUES, 2015, p. 5).

3 A MUDANÇA PARA PORTO ALEGRE

Após concluir o curso de normalista em Santa Maria, a professora Juracy Marques resolveu prestar um concurso para lecionar em escolas no Rio Grande do Sul. Ela afirma:

> Quando me candidatei, eu lembro que eram mais de 800 candidatas de todo o Estado para não sei quantas vagas, mas na época não existia o concurso como uma prova, como é hoje. Naquela época, uma comissão especial de Porto Alegre é que avaliava todo o nosso histórico escolar, eu penso que era uma espécie de análise de perfil profissional, e com isso eles nos designavam para as escolas que estivessem com vagas em aberto, ou com falta de professores. Eu fui classificada por essa comissão em 16º lugar. As 10 primeiras colocadas podiam escolher para qual escola com vagas em aberto gostariam de ir, no meu caso não pude escolher e fui designada para trabalhar em Morretes, na região de Gravataí, próximo de Porto Alegre (MARQUES, 2015, p. 5).

A primeira atuação de Juracy Marques como professora alfabetizadora ocorreu na década de 1940 em Morretes, lecionando em uma escola para crianças que eram os filhos dos trabalhadores de uma fábrica de cimento, "para chegar à escola eu precisava ir de balsa, isso de manhã bem cedo e depois no final da tarde novamente pegava a balsa e voltava para Porto Alegre" (MARQUES, 2015, p. 3).

Depois de algum tempo trabalhando na escola em Morretes, Juracy recebeu a notícia de que sua mãe havia falecido em Itaqui e que as suas irmãs menores precisavam ficar aos seus cuidados. Diante dessa situação, foi necessário o aluguel de mais um quarto na casa onde estava morando desde que se havia mudado para Porto Alegre, para que suas irmãs pudessem vir para a capital do estado. Nessa situação, Juracy recorda:

> Alegando ter de cuidar das minhas irmãs, eu consegui transferência para uma Escola Estadual Experimental que estava sendo criada em parceria com o Serviço Social de Menores (SESME) do Rio Grande do Sul e que ficava mais perto de Porto Alegre, no caso, em Viamão. Essa escola tinha como objetivo principal prestar atendimento às crianças abandonadas, com deficiências físicas e mentais etc., nos dias de hoje poderiam ser chamadas de crianças em situação de vulnerabilidade social, mas que na época eram de classes populares e que tinham sido consideradas pelas escolas ou professoras anteriores como portadoras de alguma irregularidade física, mental, social etc. (MARQUES, 2015, p. 3).

Em seu relato, a professora Juracy chama a atenção para o fato de que cada criança chegava à escola experimental acompanhada por um documento, uma espécie de prontuário que cada profissional, professor, médico, enfermeiro etc., deveria preencher diariamente até a saída da criança da instituição. Porém, Juracy justifica:

> O meu trabalho era com as crianças que tinham deficiências, qualquer tipo de deficiências. Foi nessa escola que eu comecei a me interessar pelos assuntos relacionados à psicologia, pois percebi que vários alunos sentiam uma grande carência, mas que não era só uma carência material, era principalmente uma carência afetiva, de cuidado, de carinho. Nas reuniões com os outros profissionais e com a direção da escola o tema principal era: como vamos curar essas crianças? Eu estava começando naquela escola, naquele espaço que estava composto por profissionais com grande experiência, porém, na minha modesta caminhada, já não concordava que o meu trabalho tinha que ser "curar" qualquer criança (MARQUES, 2015, p. 3).

[4] Dentre os conteúdos estudados na Escola Normal, a professora Juracy destaca: psicologia educacional, métodos de alfabetização e para iniciação das crianças em conhecimentos gerais, biologia educacional, higiene e estágios.

Durante o tempo em que atuou na escola experimental, Juracy relata ter procurado conversar com as suas colegas professoras sobre formas de oportunizar carinho as crianças, "eu as escutava e brincava com elas, inclusive, com o meu salário comprava lanches, brinquedos, calçados e até roupas, ou o que fosse possível para alegrá-las" (MARQUES, 2015, p. 3). Nesse mesmo período, recorda que recebeu da Secretaria da Educação uma bolsa para viajar até Buenos Aires (Argentina), de avião, para participar de um curso sobre a formação de grupos para trabalhar com as crianças com deficiência.

Juracy lembra que os bons resultados do seu trabalho na escola experimental e no curso em Buenos Aires oportunizaram um convite para trabalhar diretamente dentro da SESME em Porto Alegre. Neste serviço, coordenava atividades para formação de professoras que estavam trabalhando com crianças com deficiências em escolas de todo o estado. Em seu relato, recorda também que atuava em ações com outras secretarias do governo visando promover junto às professoras uma estratégia para melhorar o acolhimento das crianças com deficiências e que, para aperfeiçoar esse trabalho, precisava voltar a estudar. Conforme afirma:

> Passados alguns meses de trabalho na SESME percebi que precisava voltar a estudar para poder contribuir melhor com as escolas, com as famílias e com as crianças. Então ingressei no curso de pedagogia do Instituto de Filosofia na Universidade do Rio Grande do Sul[5]. No entanto, a questão dos horários do curso e a dedicação que exigia me fizeram pedir transferência da SESME para algum outro setor em que eu pudesse continuar trabalhando, mas que ao mesmo tempo também pudesse estudar (MARQUES, 2015, p. 4).

O acolhimento do pedido de transferência da professora Juracy por parte da Secretaria da Educação permitiu que ela chegasse ao CPOE, que se caracterizava pela orientação técnico-pedagógica dos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul (CPOE, 1947).

> Assim cheguei ao CPOE, setor em que eu tive um imenso prazer em trabalhar pelo próprio incentivo de estar lidando com a formação de professores, viajando para as cidades do interior e, particularmente, escrevendo para a Revista do Ensino. Até então, eu escrevia apenas para mim mesma, naquilo que me interessava, mas no CPOE eu pude aprender como era escrever para quem nos lê sem nos conhecer, isto é, a escrever para pessoas desconhecidas, principalmente professoras que muitas vezes só tinham a Revista do Ensino como material pedagógico. Então aquilo tinha um peso, ou melhor, uma importância incalculável para mim, pois eu percebi essa responsabilidade quando viajava para as missões pedagógicas no interior e as professoras aproveitavam para tirar dúvidas e me perguntar sobre os artigos, ao mesmo tempo em que me pediam sugestões. Em diversos momentos procurei escrever na Revista do Ensino respondendo as perguntas que me tinham sido feitas nas reuniões e palestras e que eu não havia respondido naquele momento por não ter tido tempo de pensar direito na resposta. Ou seja, naquela época o significado do tempo era diferente e a Revista me oportunizava responder as dúvidas, levantar questões, quase como se fosse responder uma carta, um e-mail, nos dias de hoje, mas que levava dias, meses, porém com grande satisfação (MARQUES, 2015, p. 4).

A professora Juracy Marques escreveu 32 artigos para a Revista do Ensino entre os anos de 1957 e 1962. Nesse período, participou da elaboração dos boletins e dos relatórios anuais do CPOE e das pesquisas, seminários e missões pedagógicas realizadas pelo setor, como também colaborou na publicação de livros, materiais didáticos e documentos oficiais, por exemplo, os "Novos Rumos para a Escola Normal: a reforma, suas exigências, diretrizes gerais". Tratava-se de uma edição especial publicada pela Secretaria da Educação divulgando e reforçando a implantação das bases para o ensino normal fixadas pela Lei n. 2.588, de 25 de janeiro de 1955. Nas décadas de 1950 e 1960, a professora Juracy integrou a organização dos primeiros congressos de professoras primárias que estavam ocorrendo em todo o Brasil.

No período em que trabalhou no CPOE, Juracy Marques compôs a equipe que ajudou na confecção da Revista Infantil Cacique, publicação também da Secretaria da Educação, atuando como consultora especial para assuntos relacionados à psicologia e à aprendizagem.

A fim de dar a conhecer e propiciar uma organicidade visual quantificada e qualificada dos artigos publicados por Juracy Marques na Revista do Ensino, foi colocado abaixo um quadro organizado especialmente com o título de cada texto e o mês/ano de cada publicação.

[5] Trata-se da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1934, foi instalada com o nome de Universidade de Porto Alegre pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul. Em 1947, foi renomeada Universidade do Rio Grande do Sul e, em 1950, sua administração foi transferida para a esfera da União (MOREIRA, 1955).

Quadro 1: Artigos escritos por Juracy Cunegatto Marques – Revista do Ensino

Minha cidade, um século de história.	Junho/1957.
O ambiente de classe.	Abril/1958.
Como preparar uma bibliografia.	Abril/1958.
Relações humanas: o que esperam de nós?	Agosto/1958.
Relações humanas: como estimulamos nossos alunos?	Setembro/1958.
Relações humanas: qual o significado da convivência na escola?	Outubro/1958.
Alguns tipos de trabalho em grupo para técnicos, diretores e professores.	Novembro/1958.
Desenvolvimento da criança de escola primária: a) aprendizagem e desenvolvimento; b) desenvolvimento físico e motor.	Abril/1959.
Desenvolvimento da criança de escola primária: desenvolvimento linguístico.	Maio/1959.
Desenvolvimento da criança de escola primária: desenvolvimento intelectual, social e emocional.	Junho/1959.
Desenvolvimento da criança de escola primária: desenvolvimento sexual.	Agosto/1959.
Desenvolvimento da criança de escola primária: desenvolvimento moral e religioso.	Setembro/1959.
Desenvolvimento de interesses.	Outubro/1959.
Desenvolvimento da criança de escola primária: desenvolvimento da autoexpressão.	Novembro/1959.
Desenvolvimento da criança de escola primária: a personalidade bem desenvolvida.	Novembro/1959.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: ensinando para o desenvolvimento pessoal.	Junho/1960.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações interpessoais, diferenças individuais.	Agosto/1960.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: ajustamento social.	Setembro/1960.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações interpessoais, motivação do comportamento.	Outubro/1960.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações interpessoais, excitação e ansiedade.	Novembro/1960.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações interfamiliares, posição na família.	Março/1961.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações familiares, ciúmes entre irmãos.	Abril/1961.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações interfamiliares, situações difíceis.	Maio/1961.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações interfamiliares, dar e receber.	Agosto/1961.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações interfamiliares, sentimento de grupo.	Setembro/1961.
Relações humanas, relações interpessoais.	Outubro/1961.
Relações humanas, algumas atitudes fundamentais.	Novembro/1961.
Escolas para o Rio Grande.	Novembro/1961.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações intraindividuais, aceitação de si mesmo.	Março/1962.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações intraindividuais, reações frente ao medo.	Abril/1962.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações intraindividuais, consecução de objetivos.	Maio/1962.
Pré-adolescência – algumas aprendizagens fundamentais: relações intraindividuais, características da pré-adolescência.	Junho/1962.

Fonte: Quadro elaborado com base na pesquisa realizada.

Sobre os artigos publicados na Revista do Ensino, a professora Juracy afirma:

> Dos meus escritos na Revista do ensino, os responsáveis pela editora Globo de Porto Alegre, que imprimiam a Revista, me procuraram para saber se eu tinha interesse em reunir alguns artigos e escrever outros para que fossem publicados em um livro. Num primeiro momento fiquei preocupada, assustada pela dimensão do trabalho, mas pensando sempre no meu

> compromisso com a escola, com as minhas colegas professoras e com as crianças, acabei por aceitar o convite dos editores. Assim, comecei a trabalhar para escrever os artigos pensando no livro. O primeiro se chamou "Ensinar não é Transmitir", e eu considero a minha melhor obra, pois foi a que eu escrevi pensando cada palavra nas professoras e nos estudantes e nessa relação sempre muito complexa, isto é, o que eu queria mostrar, e essa continua sendo a minha reflexão, é a importância do aprender, ou seja, eu continuo insistindo que a aprendizagem é fundamental porque, se a pessoa aprender todos os dias alguma coisa, se ela está aberta para aprender todos os dias, ela já está cumprindo a sua missão na vida. Eu ainda considero que há uma grande resistência em muitas pessoas sobre a vontade do aprender, alguns por medo, outros por preguiça talvez, mas, de fato, não ousam enfrentar a complexidade que é o aprender (MARQUES, 2015, p. 4).

4 O INTERCÂMBIO NOS ESTADOS UNIDOS

Nesse mesmo período, no final da década de 1950, mais precisamente no ano de 1958, os governos brasileiro e estadunidense haviam formalizado um acordo de cooperação cultural entre o Brasil e os Estados Unidos, com o objetivo de promover uma oportunidade especial para professores de todos os níveis, pesquisadores e estudantes poderem vivenciar realidades distintas em cenários escolares diferenciados em estados dos dois países americanos. Tal intercâmbio era organizado e acompanhado pela Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil, chamada posteriormente de *Fulbright Comission*, por ser a concessionária das bolsas para estudos. Uma das primeiras professoras selecionadas e beneficiadas por esse programa foi Juracy Marques, que assim relatou a sua participação:

> Naquela época a bolsa foi oferecida ao governo do Estado do Rio Grande do Sul. Das professoras que atuavam no CPOE, eu era uma das mais jovens, não era casada e não tinha filhos. Outra questão é que nenhuma das professoras falava inglês, nem eu na verdade, mas eu vi nessa viagem também uma oportunidade para aprender. Então, a partir daquele dia, que ainda faltava um pouco para a viagem, eu comecei a estudar inglês. Pela urgência da situação, estudava em todas as horas do dia possíveis e de madrugada, com fones de ouvido, escutava as fitas em inglês. Até a viagem foram seis meses estudando diuturnamente o inglês, e, quando cheguei aos Estados Unidos, tive mais um mês de orientação em inglês (MARQUES, 2015, p. 2).

O Jornal do Brasil, um dos principais veículos de comunicação da época, noticiou e apresentou o nome das 19 professoras brasileiras beneficiadas pelo programa *Fulbright* de Intercâmbio Cultural. Conforme se lê a seguir:

Figura 1: Bolsistas Fulbright

Bolsistas de Fulbright

Beneficiados pelo Programa Fulbright de intercâmbio cultural entre o Brasil e os Estados Unidos, seguem amanhã, para Washington, 19 professôres brasileiros. Partirão todos juntos por via aérea.

O grupo receberá um curso de orientação em Washington, seguindo logo depois para várias universidades e colégios. Para a Kent State University irão: Vera Maria Leite de Sousa (Ensino de Ciências) e Dulcidiva de Almeida (Educação primária). Para a Universidade de Wisconsin: Maria Madalena Kroeff Lutzenberger (Educação artística), Teresa Pontual Pinto de Lemos (Orientação educacional) e Padre José Maria Frota que já se encontra nos Estados Unidos (Educação vocacional). Para a Universidade de Michigan: Elena Tornovsky, Maria José Peixoto Gervásio, Wilson Bard de Siqueira e Lote Louise Zentgraf — todos para ensino de inglês. Para o San Francisco State College: Djalma Alvarenga de Oliveira, Duse Eleonora Colombo Ribeiro, Ivone Ferreira Barbalho e Doris Stein — todos para ensino de inglês. Para Arizona State College: Juraci Cunegato Marques (Administração escolar na escola secundária) e Irene de Paula Magalhães (Metodologia e supervisão na escola secundária). Para Universidade de Texas: Lizelote Richter, José Felix Valois Scorteci, Lúcia do Nascimento Sousa Biojone e Samira Samara, todos para ensino de inglês. Para Flórida State University: Miriam Contatore (Escola primária).

Os bolsistas receberam aulas de orientação e tôdas as informações escritas sôbre o que vão fazer nos Estados Unidos. Todos levam material sôbre o Brasil, podendo assim realizar boa propaganda do Brasil no exterior. No momento da partida, será oferecido um coquetel aos professôres brasileiros, cuja estada na América do Norte será de 180 dias.

Fonte: Bolsistas Fulbright (Jornal do Brasil, 1958, p. 13)

O fato do intercâmbio cultural entre os Estados Unidos e o Brasil receber atenção do Jornal do Brasil demonstra que realmente se tratava de uma situação inédita e importante, tendo em vista que no último parágrafo da notícia há a informação de que as intercambistas estariam levando, para suas viagens, materiais sobre o Brasil com o objetivo de realizar uma boa propaganda do país no exterior. Outro informe ressaltado é que as professoras estariam viajando para lugares específicos e com os temas a serem estudados já direcionados. Por

exemplo, Juracy Marques deveria observar a administração escolar nas escolas secundárias.

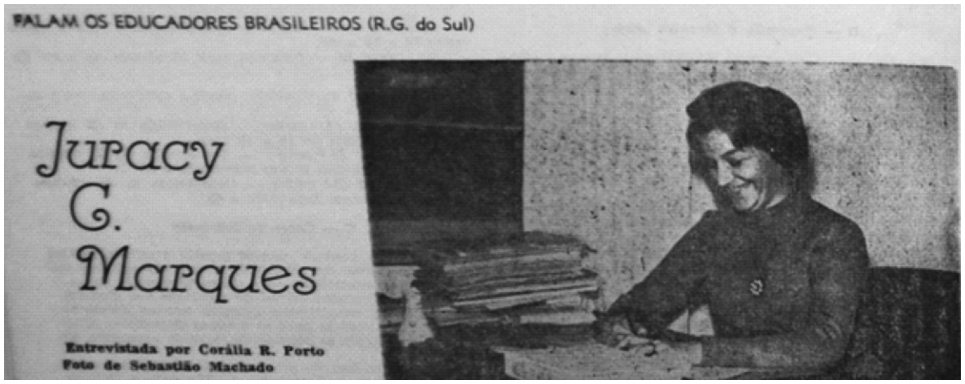
Durante a entrevista, a professora Juracy relatou algumas características de bastidores dessa que foi a sua primeira viagem aos Estados Unidos, tendo em vista que tudo era novidade tanto para ela quanto para as outras professoras que também haviam sido beneficiadas pelas bolsas de estudos. Nesse sentido afirma:

> Uma das peculiaridades dessa viagem é que dentro dos Estados Unidos viajávamos de trem para visitar os locais dos cursos e as escolas. Outra novidade, é que nós ficávamos hospedadas em casas de famílias, em que naturalmente o governo norte-americano pagava para as famílias nos recepcionarem. Mas eu tenho a impressão de que na época também era uma novidade para as famílias estadunidenses estarem recepcionando estrangeiros em suas casas, pois quando chegávamos às casas, parecia que eles estavam recebendo uma espécie de "bicho raro". Outra família muito simpática e alegre que nos recebeu nessa viagem e que nos hospedou foi um casal de indianos que só comiam com as mãos, não tinham talheres na casa (MARQUES, 2015, p. 2).

Após retornar ao Brasil, Juracy Marques concedeu uma entrevista a Corália Porto, redatora da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, especialmente para a coluna "Falam os Educadores Brasileiros"[6]. Nessa oportunidade, a professora Juracy contou o que mais a impressionou no intercâmbio. Nesse sentido, apresentou o fato de as escolas norte-americanas desenvolverem pesquisas observando a conveniência de o professor primário ser do sexo masculino e sobre a descentralização da escolarização, isto é, a liberdade que o governo concedia para o ensino, sendo este muitas vezes comunitário e organizado por pequenos grupos e com grandes variedades de conteúdos decididos pelos pais e professores das escolas.

De acordo com Juracy, a experiência nos Estados Unidos havia sido inspiradora, mas "para que os padrões brasileiros de ensino se tornassem eficientes, seria necessário primeiro a aprovação de medidas legais concretas para a escolarização no Brasil" (MARQUES, 1959, p. 10). Com relação a esse último trecho, Juracy apontava para o espírito da época, no qual havia um debate colocado por educadores e intelectuais sobre a necessidade de um texto constitucional específico, com diretrizes e bases próprias para a educação nacional.

Figura 2: Entrevista Revista do Ensino



Fonte: Marques (1959, p. 8)

Juracy Marques frisou também, em sua entrevista a Revista do Ensino, que ficou surpresa com a riqueza do material pedagógico ofertado nas escolas estadunidenses. Segundo ela, este seria o grande fator de diferença entre as escolas brasileiras e as norte-americanas, pois, nas suas palavras:

> Há mesmo líderes da educação americana que dizem não existir razão para a escola não ser tão aparelhada quanto o lar americano. Ele (o professor) recebe assistência material e técnica da Superintendência de Ensino a qual pertence, das associações profissionais às quais está ligado, bem como de empresas e instituições particulares que de uma ou de outra maneira estão relacionadas à escola. O professor dedica-se séria, arduamente e integralmente às suas tarefas diárias (MARQUES, 1959, p. 10).

Outro ponto apontado por Juracy que merece um aprofundamento é a questão salarial dos professores estadunidenses no final da década de 1950, Segundo ela, os docentes estabeleciam contratos próprios e recebiam de acordo com as suas negociações. Logo, a definição de salários ocorria muitas vezes pelo rendimento de cada professor, isto é, sob a crença de que os

[6] Tratava-se de umas principais colunas da Revista do Ensino. Oportunizou diálogos com educadores de várias partes do Brasil. Alguns dos entrevistados foram: Lourenço Filho, Alceu Amoroso Lima, Pierre Weil e outros.

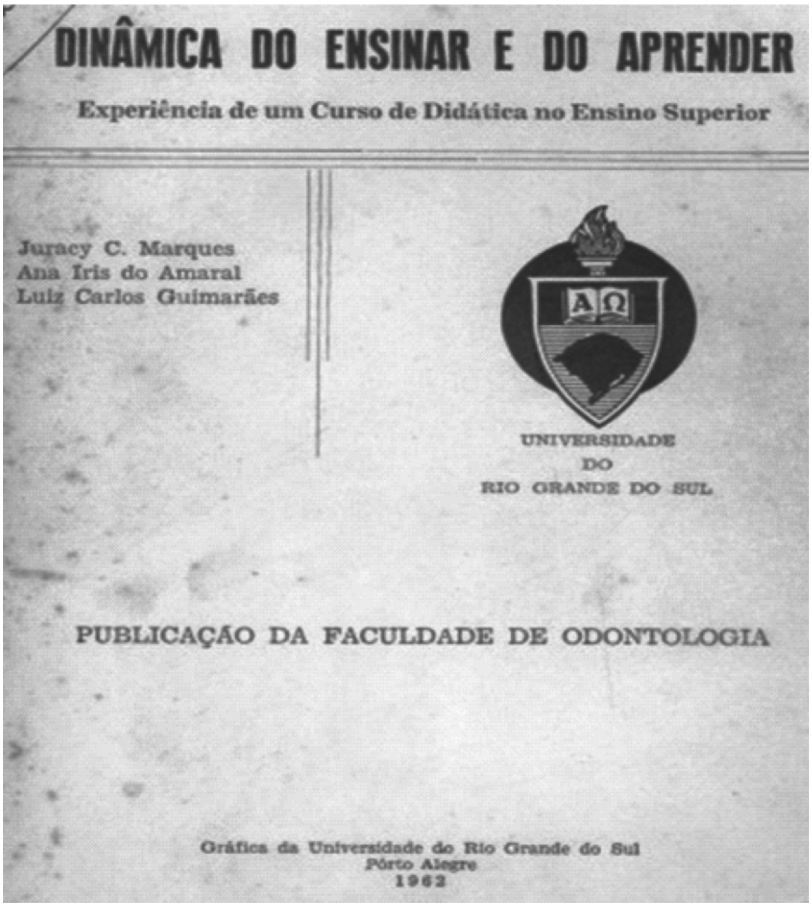
valores progressivamente mais elevados conduziam a uma maior eficiência no trabalho de ensinar. Conforme Juracy, nas escolas que visitou, havia sempre uma ficha para avaliação dos professores que incluía entre os seus critérios: "personalidade, preparação técnica e resultados alcançados junto aos alunos" (MARQUES, 1959, p. 10).

5 DO CPOE PARA A UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL

No início da década de 1960, Juracy havia concluído o curso de pedagogia e estava terminando a habilitação em filosofia. Continuava trabalhando no CPOE, escrevendo para a Revista do Ensino e lecionando psicologia no Colégio Americano em Porto Alegre. Mas toda essa situação se modificou quando, nesse mesmo período, recebeu um novo convite da Secretaria da Educação do Estado para dedicar-se exclusivamente ao trabalho na Universidade do Rio Grande do Sul, atuando juntamente com a professora Graciema Pacheco nos cursos de preparação em didática e técnicas de ensino para os docentes que já atuavam na universidade. Para Juracy, "era uma espécie de reciclagem para os professores que não tinham formação em docência. Assim eles poderiam melhorar a sua atuação em sala de aula, principalmente no trabalho com os alunos" (MARQUES, 2015, p. 6). Sobre essa primeira experiência lecionando didática na universidade, Juracy afirma:

> A primeira turma a finalizar o curso de didática foi a da Faculdade de Odontologia em 1962 e, no final daquele ano, eu e outros professores publicamos um livro em conjunto. Foi a minha primeira experiência de escrever um livro na Universidade e com outros professores, pois no CPOE escrevíamos textos, normativas, resoluções em equipe, mas a publicação de um livro era uma novidade, ainda mais sobre a dinâmica do ensinar e do aprender, que foi o título que dedicamos à obra e que durante algum tempo serviu de manual para os cursos de aperfeiçoamento (MARQUES, 2015, p. 6).

Figura 3: Livro Didático



Fonte: Acervo histórico da biblioteca da FACED/UFRGS

Este primeiro Curso de Didática no Ensino Superior teve uma importância fundamental na vida pessoal de Juracy Marques, pois foi nessa oportunidade que conheceu Paulo Pereira Louro Filho que atuava como professor catedrático da Faculdade de Odontologia da universidade e se tornou seu marido. Nessa mesma época, Juracy foi desligada do CPOE, mas continuava com atividades dentro da Secretaria da Educação, pois, até então, a URGS era em parte do Estado e "várias professoras, inclusive do CPOE, como eu, por exemplo, transitávamos nesses espaços em comum e promovíamos ações em conjunto. É o caso dos seminários para formação de professores que organizávamos em Porto Alegre" (MARQUES, 2015, p. 6). Juracy, em seu relato, afirmou que sempre procurava atuar na organização dos seminários de ensino de psicologia, pois era o setor em que trabalhou por último dentro do CPOE. Nesse sentido, participou da composição dos seminários em 1958, 1959, 1960 e 1962. O foco

dos painéis durante os cursos deveriam abordar os fundamentos do sistema de educação do Rio Grande do Sul, o dinamismo do psiquismo humano e o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Juracy, os seminários promovidos pelo CPOE em parceria com a universidade reuniam em média mais de 100 docentes de várias escolas e regiões do Rio Grande do Sul e duravam cerca de 5 ou 6 dias. A organização das palestras era temática, e os professores classificados em grupos e subgrupos para leitura e discussão prévia dos textos. Ao final de cada seminário, o CPOE organizava um relatório[7] que deveria ficar à disposição para os interessados com o conteúdo que havia sido tratado nas palestras e conferências. Sobre a sua participação, Juracy Marques comenta:

> Nesses primeiros anos na Universidade, a minha principal função consistia em dar aulas nos cursos de aperfeiçoamento para professores e fazer uma ponte com a Secretaria da Educação, com o CPOE, para organizar cursos, painéis, seminários, palestras para formação de professores do Estado. No caso, eu representava a Universidade na organização desses painéis, e a professora Itália Faraco representava o CPOE. A professora Itália era do setor de ensino de psicologia do Centro de Pesquisa e atuava no Instituto de Educação aqui em Porto Alegre lecionando estudos psicológicos, também havia viajado aos Estados Unidos, não na mesma oportunidade que eu, e também escrevia para a Revista do Ensino (MARQUES, 2015, p. 6).

6 A LIVRE-DOCÊNCIA E O PÓS-DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

No momento histórico em que Juracy estava atuando na Universidade, não eram comuns cursos de mestrado ou doutorado. A própria profissão de psicólogo estava em processo de reconhecimento por meio da aprovação e sanção da Lei Federal n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Tal legislação determinava os aspectos principais para a formação em psicologia em níveis de bacharelado e licenciatura. Dessa forma, a regulamentação da profissão oportunizou que fossem criados cursos de graduação em psicologia, e o primeiro a ser fundado e a receber o parecer de reconhecimento, Decreto n. 55.849 de 19 de março de 1965 do Ministério da Educação, no Rio Grande do Sul, foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no qual a professora Juracy passou a atuar em 1963.

Posteriormente, atuando como psicóloga clínica e lecionando na URGS e na PUCRS, Juracy Marques candidatou-se a Livre-Docência em Psicologia da Educação no Instituto de Filosofia da URGS e, aspirando à homologação do título defendeu em 1966 a Tese intitulada: "O questionário de ansiedade normal de Likken em adolescentes masculinos e femininos". Participaram da comissão julgadora do seu trabalho os professores: Álvaro Magalhães, catedrático de História e Filosofia da Educação da URGS; Oscar Machado da Silva, catedrático em Psicologia da Educação da URGS; Padre Antonius Benko, diretor do Instituto de Psicologia da PUCRJ; Arrigo Leonardo Angelini, catedrático de Psicologia da Educação da USP; e Pedro Parafita de Bessa, catedrático de Psicologia da Educação da UFMG (MOREIRA; HESSEL, 1967, p. 60). Logo em seguida, após obter o título de livre docente em Psicologia da Educação, Juracy Marques fundou o Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOP) na URGS. Tal setor pretendia a realização de pesquisas interdisciplinares com estagiários (alunos de graduação) de várias áreas do conhecimento, por exemplo: pedagogia, psicologia, ciências sociais, economia, contabilidade, administração. Segundo Juracy, o SOP era organizado em duas frentes, uma de atendimento e a outra para estudos e pesquisas.

Durante esse mesmo período, entre os anos de 1968-1969, Juracy retornou aos Estados Unidos, passados quase 10 anos depois de ter viajado pela primeira vez, porém, dessa vez, casada e com filhos, e Paulo Louro Filho, marido de Juracy, assim classificou a oportunidade:

> Juracy, já então Docente-Livre em Psicologia, pela terceira vez recebia o convite para fazer seu Pós-Doutorado na Universidade de Stanford, com uma bolsa da Fulbright Foundation. Das duas primeiras vezes o estado de gestação dos filhos foram as desculpas para retardar em aceitar o convite (LOURO FILHO, 2009, p. 9).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final da década de 1960 e o início da década de 1970 trouxeram novidades para a URGS, pois, com a reforma universitária estabelecida em 1968, algumas mudanças se concretizaram. Por exemplo, a URGS passou

[7] A professora Juracy me emprestou o relatório do seminário de 1962, cujos principais temas debatidos foram: o currículo para o ensino de psicologia na escola normal – Professora Graciema Pacheco; Aspectos Dinâmicos do interrrelacionamento entre professor-aluno – Dr. Marcelo Baya Peres; Anatomia do Sistema Nervoso – Dr. Paulo Contu; Aspectos dinâmicos da aprendizagem – Dr. David Zimmermann; Conscientização de problemas educacionais através da análise do rendimento da aprendizagem – Professora Lucy Monteiro; Atuação do setor de orientação psicopedagógica do CPOE junto às escolas primárias – Professora Suelly Aveline; experiências realizadas em classes especiais – teste do jogo – Professora Branca Elmira Guerra; entre outros (CPOE, 1962).

a se chamar UFRGS, e o Conselho Universitário aprovou a criação da Faculdade de Educação (FACED) que somente começou a funcionar em 1970, quando Roberto Fachin foi designado diretor *pro-tempore* da Faculdade. De acordo com Juracy Marques, o professor Fachin chegou a FACED com uma missão estabelecida em dois pontos: "1) estruturar os departamentos da nova unidade acadêmica; e, 2) incentivar a criação de um curso de pós-graduação em educação, pois as outras universidades do país começavam a avançar nesse aspecto, e a UFRGS não poderia ficar para trás" (MARQUES, 2015, p. 7).

Juracy Cunegatto Marques teve um papel fundamental na criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, mas este poderá ser tema para um próximo trabalho. Pois, da sua experiência profissional e do seu processo de escolarização, escrita e pesquisa, fica uma profunda mensagem de incentivo aos novos pesquisadores de assuntos educacionais: "[...] a chave da questão é aprender a gostar de aprender, é fazer da própria vida uma busca incessante por novos e distintos saberes, sempre procurando através da pesquisa contribuir com a sociedade por meio do conhecimento, por intermédio da dúvida e das perguntas" (MARQUES, 2015, p. 10).

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Camara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino no Rio Grande do Sul (1951-1992). In. _____.; CATANI, Denice Barbara (Orgs.). **Educação em revista:** a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 47-75.

BOLSISTAS Fulbright. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 13, 26 ago. 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Atribuições e atual organização do CPOE. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1947, p. 9-10.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. IV Seminário de Psicologia**. Setor do Ensino de Psicologia – Secção de Psicologia**. Porto Alegre: Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, 1962.

CHARTIER, Roger. **El presente del pasado**: escritura de la historia, historia de lo escrito. México: Universidad Iberoamericana, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 65-89.

LOURO FILHO, Paulo Pereira. **Ata da 1100ª sessão solene do Conselho Universitário da UFRGS**. Porto Alegre: CONSUN/UFRGS, 2009. 273 f. Disponível em: <http://www.acgo.org.br/revista/noticias/louro_ufrgs/ata_louro_ufrgs.doc>. Acesso em: 28 dez. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Campinas: UNICAMP, 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Entrevista oral sobre a trajetória de vida e docência no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 5 set. 2015 (não publicado).

_____. Falam os educadores brasileiros. **Revista do Ensino**: Porto Alegre, n. 65, p. 8-10, nov. 1959.

MONTAGNER, Rosangela; CUNHA, Jorge Luis. **Imagens normalistas**. Campinas: HISTEDBR, 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab081.rtf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MOREIRA, Earle Diniz Macharty; HESSEL, Lothar Francisco. **Faculdade de Filosofia**: 25 anos de atividade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1967.

MOREIRA, Roberto. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.

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). Belo Horizonte: UFMG. 506 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SMITH, Roger. A história da psicologia tem um objeto? In: ARAÚJO, Saulo (Org.). **História e filosofia da psicologia**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, p. 15-56.

SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (USP)**, São Paulo, n. 37, p. 177-183, 1994.

MEMÓRIAS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DOCENTE: reflexões a partir de fontes orais

MEMORIES OF THE SCHOOL INSTITUTION AND TEACHER ACTIVITY: reflections based oral sources

Renata Brião de Castro[1]
Patrícia Weiduschadt[2]

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar quatro entrevistas realizadas com ex-alunos da Escola Garibaldi que estudaram nela na década de 1940. Esta escola está localizada na zona rural do município de Pelotas/RS, na localidade da Colônia Maciel. O estudo é ancorado na perspectiva teórica da História Cultural (PESAVENTO, 2004; BURKE, 2005); para referenciar a história oral, utiliza-se das reflexões de Errante (2000), Portelli (2010), Amado (1995) e Meihy e Holanda (2014); para a categoria da memória, apoia-se em Halbwachs (1990), Bosi (1994), Candau (2014) e Pollack (1992). Dessa forma, utilizam-se como fontes os depoimentos orais e alguns documentos escritos para embasar as discussões.

Palavras-chave: História oral. Memória. Instituição educativa. Escola Garibaldi.

ABSTRACT: This study aims to analyze four interviews with students of the Garibaldi School who attended it in the 1940s. This school is located in the countryside of the municipality of Pelotas/RS, in a place called Colônia Maciel. The study is anchored in the theoretical perspective of Cultural History (PESAVENTO 2004; BURKE, 2005); to make reference to oral history it uses reflections of Errante (2000), Portelli (2010), Amado (1995) and Meihy and Holanda (2014); as far as the category of memory is concerned, it is based on Halbwachs (1990), Bosi (1994), Candau (2014) and Pollack (1989, 1992). Thus, the article uses oral testimonies as sources and some documents written to support the discussion.

Keywords: Oral History. Memory. Educational institution. Garibaldi School.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar quatro entrevistas realizadas com ex-alunos da Escola Garibaldi, os quais estudaram na referida escola durante a década de 1940. Ressalta-se que este estudo está dentro de uma pesquisa maior, que busca investigar o surgimento e os anos iniciais da Escola Garibaldi, no recorte temporal estabelecido entre 1928 e 1950. Neste contexto é que se realizaram essas quatro entrevistas com pessoas que estudaram na instituição.

A Escola Garibaldi foi construída no ano de 1928, iniciando suas atividades em 1929, estando desde o seu início dentro da esfera pública municipal. Está situada no interior do município de Pelotas (RS), na localidade nominada de Colônia Maciel, 8º distrito, criada no ano de 1885 e colonizada por imigrantes de origem italiana, que chegaram à região em fins do século XIX. A Colônia Maciel é o local da região sul do estado do Rio Grande do Sul que mais recebeu imigrantes dessa etnia.

[1] Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, bolsista CAPES. Email: renatab.castro@gmail.com.
[2] Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação. Email: prweidus@gmail.com.

Quando os imigrantes chegaram à região, uma série de serviços e/ou instituições foram necessários, entre eles a criação de uma instituição escolar. De forma breve, é válido mencionar: anterior à Escola Garibaldi houve duas iniciativas de escolas, ambas de efêmera duração, sendo fechadas por falta de frequência. A Garibaldi surge na modalidade de escola multisseriada, num contexto onde estavam sendo criadas outras escolas no interior do município de Pelotas. Conforme Cardoso e Jacomeli (2010), as escolas multisseriadas estão ou estavam organizadas somente em uma sala, com um professor para as turmas de todas as séries e se concentravam, segundo as autoras, na zona rural e periférica. Esses espaços escolares eram mais comuns na zona rural, onde o número de alunos era menor e a escola, por vezes, cumpria a função de ensinar a ler, escrever e realizar as primeiras contas.

Ressalta-se que a pesquisa se apoia na perspectiva teórica da história cultural, que considera a problematização das fontes de pesquisa, e não a descrição dos fatos (PESAVENTO, 2004).

Essa corrente teórica considera que não se reproduz os fatos tais quais eles aconteceram no passado, mas, sim, esses são reinterpretados de acordo com a teoria escolhida e, dessa forma, se reproduz uma das visões acerca do tempo histórico, fazendo necessária a crítica às fontes. Assim: "[...] Como seus colegas de história política ou econômica, 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, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação" (BURKE, 2005, p. 34).

Com essa corrente teórica, os pesquisadores alargaram a gama de fontes utilizadas para a pesquisa, e a história oral passa a ganhar importância nessa conjuntura.

Dado esse breve contexto, a seguir estrutura-se o artigo da seguinte maneira: inicialmente uma teorização sobre história oral e memória, e na sequência a análise das entrevistas realizadas a luz da teoria elencada.

2 A EVOCAÇÃO DAS MEMÓRIAS: METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL

Ao realizarmos entrevistas sob a metodologia da história oral, é necessário conhecer a teoria dessa abordagem, bem como refletir sobre o campo da memória, visto que é uma categoria importante a tratarmos quando se realiza história oral. É preciso pensar que a memória é seletiva: lembrança e esquecimento atuam juntos neste processo. Assim sendo, torna-se imprescindível pensar que não se está a reproduzir os fatos tais quais eles aconteceram, mas, sim, a reinterpretá-los, problematizando as fontes disponíveis, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Nesta perspectiva:

> [...] na relação que mantém com o passado, a memória humana é sempre conflitiva, dividida entre um lado sombrio e um lado ensolarado: é feita de adesões e rejeições, consentimentos e negações, aberturas e fechamentos, aceitações e renúncias, luz e sombra ou, dito mais simplesmente, de lembranças e esquecimentos (CANDAU, 2014, p. 73).

Neste sentido, reforça-se a perspectiva teórica da história cultural, a qual tem por base, não uma reconstrução do passado *ipsis litteris* e, sim, uma representação desses acontecimentos, sabendo que haverá lacunas e o que se está escrevendo é uma dentre as muitas problematizações e análises.

Candau (2014), em seu livro "Memória e Identidade", escreve sobre os três níveis da memória: a protomemória (memória de baixo nível), memória propriamente dita (alto nível) e a metamemória. Para esse momento, aborda-se o segundo nível, ou seja, a memória propriamente dita, a qual é, conforme o autor, uma memória de recordação ou reconhecimento (CANDAU, 2014). Nesta perspectiva, adota-se esse segundo nível por entender-se que se aproxima dos dados empíricos da pesquisa, pois as entrevistas evocam uma memória de recordação: os narradores irão rememorar os acontecimentos que lhes foram marcantes.

Outro ponto interessante, em relação à categoria da memória, são as teorizações e os estudos acerca da memória coletiva, entendendo que há, de fato, uma vinculação entre o indivíduo que lembra e as memórias relacionadas ao grupo no qual ele está inserido. Os indivíduos rememoram suas lembranças, também de acordo, com sua inserção em determinado grupo social, tendo em vista que a memória e também a identidade dos indivíduos são, em alguns momentos, moldados por um coletivo.

Para as reflexões relativas à memória coletiva, busca-se apoio em Halbwachs (1990), o qual enfatiza que a rememoração individual se assenta na memória coletiva:

> Conceder-nos-ão, talvez, que um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens; conceder-nos-ão mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos, ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo [...] (HALBWACHS, 1990, p. 36).

Para o autor, o indivíduo que lembra, o faz a partir de referências coletivas. Conforme Pesavento (2004, p. 94):

> Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato, há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o relembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer.

Ao relacionar com o lócus da pesquisa, pode-se pensar que alguns acontecimentos da comunidade permanecem na memória coletiva dos indivíduos desse local, e isso está presente, às vezes, inconscientemente, no momento da rememoração e da evocação das lembranças por meio da história oral. Recordações são evocadas pelos indivíduos, porém os acontecimentos lembrados fazem parte de uma memória que está para além do indivíduo e, sim, pertencente a um grupo e, portanto, coletiva. De acordo com Bosi, há uma relação entre a memória dos indivíduos e a memória do coletivo. Conforme a autora, "[...] a memória individual depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência a este indivíduo" (BOSI, 1994, p. 17).

Trazendo a escrita dos autores elencados para o contexto da pesquisa, é interessante pensar sobre essa relação entre a escola e a comunidade e a forma como as pessoas entrevistadas irão relembrar suas experiências, tendo em mente que a memória é construída dentro de determinado grupo, comunidade ou contexto social. É válido ponderar, acerca do pertencimento dos sujeitos entrevistados a determinado contexto ou grupo social, o que irá também influenciar no momento da rememoração e da evocação de suas lembranças.

Seguindo nessa mesma linha, relacionam-se esses estudos acerca da memória coletiva com as narrativas suscitadas pelos sujeitos entrevistados na pesquisa, uma vez que, nesse contexto da Colônia Maciel, onde as pessoas, em sua maioria, são descendentes de imigrantes italianos, estiveram e estão envolvidas nas questões do grupo e nas instituições da localidade.

Nesse contexto, faz-se uso dos estudos de Candau (2014, p. 45, grifo nosso), quando o autor disserta acerca da memória relacionada a grupos: "As sociedades caracterizadas **por um forte e denso conhecimento recíproco entre seus membros** são, portanto, mais propícias à constituição de uma memória coletiva [...] do que as grandes megalópoles anônimas". Em conformidade com o que já foi mencionado anteriormente, essa comunidade da Colônia Maciel formou-se devido aos processos imigratórios, e estabeleceu-se entre seus membros um sentimento de grupo: juntos colonizaram aquele espaço territorial e da mesma forma construíram ou se envolveram nas construções das instituições da localidade, tais como a Igreja e a escola.

O processo da história oral inicia-se na aproximação e na escolha dos depoentes. Assim, num primeiro momento, buscaram-se a indicação em conversas com a comunidade de alguns nomes e, também, os contatos desses primeiros possíveis entrevistados. A leitura dos livros de atas e de notas da Escola Garibaldi também possibilitou conhecer os sujeitos da história oral, ou seja, pessoas que estudaram na escola e foram alunos do professor José Rodeghiero. Com esses nomes, foi feito contato a fim de verificar a possibilidade de concessão de entrevistas e, a partir do primeiro entrevistado, possibilitaram-se o conhecimento e o contato de outras pessoas.

A partir da definição dos entrevistados, foi necessário conhecer a teoria da história oral, sobre a sua utilização como fonte:

> Penso que entrevistas podem e devem ser utilizadas por historiadores como fontes de informação. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas a contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo. Pesquisas baseadas em fontes orais, publicadas nos últimos anos, têm demonstrado a importância das fontes orais para a reconstituição de acontecimentos do passado recente (AMADO, 1995, p. 134, 135).

Ao lidarmos com as fontes orais, é sempre importante observar, da mesma forma que nos documentos escritos, que não se busca uma reconstrução do passado tal qual ele existiu, pois o vivido e o (re)lembrado possuem dimensões distintas.

Nesse contexto, reforça-se o uso da História Cultural enquanto corrente teórica, uma vez que não estamos a buscar o passado tal qual ele existiu, mas, sim, uma representação desse. Quem lembra algo sempre o faz a partir do presente, com os olhos do presente.

É oportuno mencionar que as entrevistas assumem a forma semiestruturada. Sendo assim, no mencionando roteiro, há alguns tópicos abordados a fim de dar um foco para a entrevista. Entretanto, no momento da realização, outras questões podem surgir, tanto por parte do entrevistado, quanto por parte da pesquisadora.

Conforme Lozano (2006), a realização da história oral consiste em produzir conhecimentos históricos e científicos, e não uma narrativa ordenada e cronológica da vida dos sujeitos entrevistados.

Ainda conforme o autor:

> O historiador oral é algo mais que um gravador que registra os indivíduos "sem voz", pois procura fazer com que o depoimento não desloque nem substitua a pesquisa e a consequente análise histórica; que seu papel como pesquisador não se limita ao de um entrevistador eficiente, e que seu esforço e sua capacidade de síntese e análise não sejam arquivados e substituídos pelas fitas de gravação (sonoras e visuais) (LOZANO, 2006, p. 17).

Meihy e Holanda (2014) diferenciam entrevista de história oral: quando a intenção é obter dados exatos, está a se realizar entrevista do modo convencional e o ato de entrevistar não equivale à realização da história oral.

Seguem os autores:

> Um dos erros mais comuns é a confusão entre o mero uso de entrevistas e história oral. Entrevistas são diálogos efetuados para instruir temas ou argumento nebulosos ou informativos e seu alcance muitas vezes se esgota nisso. História oral é um processo de registro de experiências que se organizam em projetos que visam a formular um entendimento de determinada situação destacada na vivência social (MEIHY; HOLANDA, 2014, p. 64).

Dessa forma, embasado nas reflexões teóricas realizadas acima, serão abordadas na sequência as questões referentes à forma como foram estruturadas as entrevistas. O referido roteiro não dever ser utilizado de forma tão rígida, no sentido de não permitir surgirem novos temas quando entrevistador e entrevistado estão a conversar. É importante não tornar a entrevista um processo "mecânico", no qual não haja espaço para reflexão de ambos os atores envolvidos. Lozano (2006) escreve que a história oral não é exclusivamente um método, mas, também, uma forma de estabelecer relações de maior profundidade com os sujeitos entrevistados. Dessa maneira, entende-se a história oral como um constructo entre as duas pessoas envolvidas, pesquisador e entrevistado.

Santos e Araújo (2007) observam que é necessário o entrevistador esclarecer ao entrevistado os motivos pelos quais está sendo realizada a entrevista, no sentido de estabelecer uma relação de confiança entre ambos os atores da história oral ou, como diria Antoinette Errante (2000), contribuindo para o "fluxo da memória". Conforme a autora, ambos os sujeitos, entrevistador e narrador, devem construir esse laço de confiança e respeito na medida em que o evento da história oral se desenvolve.

Quanto às questões que estão no roteiro e nortearam o momento da entrevista, estão organizadas, basicamente, em dois momentos: alguns questionamentos sobre o espaço escolar e outro momento sobre o professor José Rodeghiero. No primeiro momento, as questões de forma geral referem-se ao período em que o entrevistado estudou na escola: o tempo de permanência; como era a organização da escola; organização das aulas e das turmas; turnos das aulas; festividades na escola; professores na escola. No segundo momento, questões mais específicas a respeito da atuação do professor: a sua origem; se era da comunidade ou não; se esteve presente participando na época da construção da escola; como eram organizadas as aulas; a relação entre o professor, os alunos e a comunidade de pais.

3 AS NARRATIVAS

O quadro abaixo mostra o perfil dos quatro entrevistados:

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

Nome	Idade	Residência	Escolaridade
Jordão Camelato	74 anos	Colônia Maciel	5ª série
Pedro Potenza	80 anos	Colônia Maciel	4ª série
Olavo Camelato	77 anos	Colônia Maciel	5ª série
Maria Elda Casarin	79 anos	Cidade de Pelotas	4ª série

Fonte: Elaborado pelas autoras

Todos os narradores não vivenciaram o período de construção da escola (1928), um dos entrevistados relembra que sua mãe estudou na instituição no seu começo com o professor José Rodeghiero, o que denota gerações diferentes de uma mesma família estudando na escola com o mesmo professor. Nesse sentido, podemos pensar a respeito da permanência desse professor na instituição escolar – 22 anos consecutivos –, visto que nas instituições escolares rurais a rotatividade dos professores era algo frequente devido à distância em relação ao meio urbano e a desvalorização dessas escolas rurais frente às urbanas. Na Escola Garibaldi, no seu início, assumiu a docência dessa escola o professor Rodeghiero, o qual pertencia àquela região, e isso certamente contribuiu para que ele permanecesse por muitos anos na instituição. Esse fator de ser da região ou não é

um ponto importante nessa época até mesmo para a manutenção dessas escolas isoladas no interior.

Quanto á época em que estudaram na Garibaldi, como já mencionado acima, foi na década de 1940. Desse período, alguns dos entrevistados rememoram o fato de haver mais professoras na escola, ocasionando um segundo turno. O trecho a seguir mostra a fala de um dos entrevistados:

> Depois mais no fim teve umas professoras, não tinha professora antes que eu me lembre. Ele deu aula muito tempo sozinho, da 1ª a 5ª série, todas as turmas juntas. Sim, teve depois uma época em que era de manhã e de tarde, mas teve uma época que era tudo junto (J. C., 2015).

Nesse momento, quando começa a ter outras professoras na escola, a rotatividade dessas é considerável, elas ficam poucos meses na escola, o que corrobora na assertiva acima de ser ou não da localidade na qual a escola está inserida.

O professor José Rodeghiero escreveu um manuscrito sobre a escola Garibaldi, o qual ele intitula de "Histórico da Escola Garibaldi", e nesse encontram-se algumas informações sobre os demais docentes da instituição. O trecho abaixo foi retirado desse manuscrito.

> Em agosto de 1945 foi criado um segundo turno, regido pela distinta professora estagiária senhorinha Zilda Belchior Salengue com bom resultado em aprovações. Vindo a nova reabertura foi a seu pedido aquela professora transferida para outra escola deixando o seu nome gravado nos seus estudantes da Colônia Maciel. Em 27 de abril de 1946, em substituição aquela professora, passou o 2º turno a ser dirigido pela professora estagiária senhorinha Elsa Rodrigues das Neves que apenas lecionou 9 dias, pediu demissão de seu cargo e sendo substituída pela professora senhorinha Maria Isabel Du Pin Coelho que com maestria vem desempenhando a sua missão (MANUSCRITO, p. 03).

Como se disse acima, essas professoras mudavam muito, não permanecendo na escola por um longo período de tempo, tal qual o professor José Rodeghiero. Muitos são os motivos a se considerar no que tange à permanência dos professores nas escolas rurais, além do profissional ser ou não da mesma região da instituição, a relação com a comunidade escolar, a adaptação no meio rural.

As escolas rurais nesse contexto eram consideradas inferiores às urbanas, e nessa conjuntura os profissionais tinham, por vezes, certa rotatividade, permanecendo por pouco tempo nas instituições.

Um ponto relevante refere-se ao número de crianças matriculadas. Ao analisarmos os livros de atas de exames finais pode-se perceber um número significativo de alunos, em média 40 alunos em cada ano. Outro aspecto refere-se às avaliações, as quais os alunos chamam de "sabatina", conforme as narrativas. No final do ano iam até a escola pessoas externas para realizar os exames finais. Essa era uma prática comum na época, os exames finais serem feitos por pessoas ligadas à Diretoria de Educação. Aqui surge o item sobre a aprovação e a reprovação escolar. Os entrevistados não lembram se eram aprovados ou reprovados, o trecho a seguir mostra uma das falas: "[...] no fim do ano tinha os exames, provas, eu nem sei se rodei, deve estar marcado lá, não me lembro mais" (O. C., 2015). Outro aspecto relevante no que tange à aprovação escolar é a rememoração por parte dos alunos entrevistados de que naquela época não havia reprovação escolar. Conforme as narrativas era muito difícil algum aluno reprovar. Segue um excerto:

> [...] Ah, ele tocava, aquilo não podia ser reprovado, tinha que passar, ah todo mundo ...era difícil ser um reprovado. [...] Ah, não reprovava. Eu acho, porque quando não sabia ele insistia até aprender, insistia, insistia. Quando é amanhã voltava "olha tem aquela matéria, tu não sabe ainda, tem matemática", repetia quase uma semana uma matéria quando o cara estava atrasado até gravar. Eu custei a aprender matemática, mas depois gravei, aí sim, até hoje de matemática eu sou bom (J. C., 2015).

Nessa perspectiva, algumas inferências podem ser feitas. Ao analisarmos os livros de atas de exames finais da escola, percebemos um índice de reprovação considerado alto (em média 60%), nessa década de 1940. Entretanto, os entrevistados falam da não reprovação. Dessa forma, é possível que o professor não revelasse o resultado até pela concepção da educação que se tinha na época: nessas escolas isoladas, os pais queriam que os filhos se alfabetizassem, aprendendo a ler, a escrever e a realizar as primeiras operações.

Como a Escola Garibaldi era de modalidade multisseriada, no ano seguinte os alunos continuariam estudando todos juntos independente da aprovação ou da reprovação escolar. Dessa forma, isso pode ter facilitado para que a memória da reprovação escolar não fosse algo marcante para esses alunos. Para Pollack (1992, p. 203) "[...] a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado".

Para outras autoras:

> [...] Ao tentar se reconstituir o passado, omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior, o pesquisador tenta reconstruir o passado, tenta escrever uma história. Ou seja, não está necessariamente a re-

> produzir acontecimentos com fidedignidade absoluta (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 67).

Tendo em vista as reflexões feitas anteriormente acerca do campo da memória, essa é seletiva, constituída de lembranças e esquecimentos. Ou os alunos não sabiam se eram aprovados ou reprovados.

Outro item refere-se ao aspecto linguístico. Como já mencionado, essa comunidade se originou a partir da imigração italiana ocorrida na localidade em fins do século XIX. Sendo assim, um dos itens constante na realização do roteiro das entrevistas questionava se o ensino era em português ou em italiano (dialetos). Todos os entrevistados responderam que na escola sempre se falou em português, o uso do italiano era restrito ao ambiente doméstico. Nesse sentido, é válido ponderar acerca da época em que esses alunos estudaram na escola, a saber, década de 1940, período em que a política da nacionalização do ensino era muito forte. Eram proibidas e reprimidas as manifestações de grupos "estrangeiros" – imigrantes – e o ensino em outra língua que não o português. Sendo assim, no período em que os entrevistados dessa pesquisa estudaram na instituição escolar, era muito difícil o ensino ser ministrado na língua italiana. Entretanto, não se podem fazer generalizações de que em outros momentos sempre foi assim. Candau (2014, p. 71) pondera sobre o momento da narrativa:

> [...] O narrador parece colocar em ordem e tornar coerentes os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, "sublimações", esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, vida sonhada, ancoragens, interpretações e reinterpretações constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração de estratégias identitárias que operam em toda narrativa.

Nesse contexto, os indivíduos entrevistados vão rememorar ou evocar suas lembranças de acordo com o seu presente e suas vivências posteriores ao que estão recordando. Para Portelli (1993, p. 43), "a narrativa depende de fatores pessoais e coletivos".

Ainda sobre o aspecto linguístico, os entrevistados trazem a questão de que seus antecedentes eram italianos, imigraram para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Abaixo uma fala:

> *A gente é italiano neh.*
> Meu avô, o velho Camelato que veio da Itália. Não tinha nada aqui, até estava falando esses dias, aqui o Brasil o que mexeu mais foi os imigrantes, da época que vieram, porque as origens do brasileiro mesmo eles mais criavam, agora depois quando entrou esses imigrantes, estrangeiros, ai vieram os alemães construíram um moinho ali em baixo, lá nos Maia outro moinho neh. E os colonos iam derrubando mato, fazendo lavoura e criando e plantavam parreira, faziam vinho (O. C., 2015).

Nessa fala, podemos perceber algo recorrente quando se trata da imigração, que são alguns discursos míticos sobre o imigrante e seu espírito desbravador, que ao chegar ao Brasil trabalhou muito para conseguir o que necessitava, incluindo as escolas. Pode-se perceber na fala dos entrevistados uma lembrança dos antepassados.

Nesse ponto, é importante mencionar os acontecimentos "vividos por tabela", tal como reflete Pollack (1992). Para o autor, existem acontecimentos pertencentes a um grupo. As pessoas não necessariamente vivenciaram esses acontecimentos, mas os tomam para si e os figuram entre suas lembranças. Aqui, relacionamos com a presente pesquisa. Os entrevistados da história oral são descendentes das pessoas que imigraram para o Brasil e, mais especificamente, para o estado do Rio Grande do Sul e para o município de Pelotas. Por consequência, não viveram o começo da colonização na região e nem mesmo a etapa da construção do primeiro prédio da escola. Porém esses fatos estão na memória dos sujeitos entrevistados. Portelli (2010, p. 11) converge nessa direção:

> [...] quando falamos em memória, não falamos de um espelho do passado, mas de um fato do presente, porque o conteúdo da memória pode ser o passado, mas a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado.

Podemos pensar sobre a invenção das tradições que as comunidades de grupos imigrantes ao chegarem ao Brasil de certo modo inventam a tradição. Para os autores, as tradições reinventadas são:

> Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p. 9).

Essa noção de coletividade está presente nessas comunidades, em que muitas vezes, em forma de mutirão e esforço coletivo, envolvem-se na construção de instituições no meio comunitário.

Sobre a importância da escola para essa região os entrevistados relembram que vinham crianças de outras localidades distantes para estudar na Garibaldi. Quando perguntados sobre ser longa a distância percor-

rida, a resposta é a seguinte: "sim, mas era a escola que tinha" (C. J. 2015). É notável a relevância dessa escola para a comunidade da Colônia Maciel quanto para regiões vizinhas. Outro entrevistado fala acerca das dificuldades da escola nessa época, mas ressalta o fato da escola nunca ter fechado **"Eu sei que era difícil. Mas a escola nunca fechou, sempre funcionou, aquela época era difícil, mas sempre funcionou**, um professor só para lidar com tantos alunos, todas as séries juntas, era muito difícil para o professor e para os alunos também" (P. P., 2015, grifos nossos). Pode-se perceber que a permanência da escola foi algo marcante nesse grupo, tendo em vista que, antes da construção da Escola Garibaldi em 1928, as outras duas escolas que houve na Maciel tiveram efêmera duração.

Ainda sobre a questão da organização escolar, outro direcionamento das entrevistas são as disciplinas escolares. Os alunos lembram-se de estudarem as disciplinas básicas como português, matemática e estudos sociais. As disciplinas de história e geografia eram acrescidas no 4º ou 5º ano. Novamente faz-se o cruzamento das fontes, das produzidas pela história oral com as da escrituração escolar. Nos livros de notas da Escola Garibaldi constam 19 disciplinas, das quais três são itens a serem avaliados e não propriamente disciplinas, a saber, comparecimento, número de faltas e comportamento. Dessa forma, há no mencionado livro outras disciplinas avaliadas além das relembradas pelos sujeitos da história oral. Nesse momento, são válidas as reflexões de Janaína Amado sobre o que as pessoas vivem e o que relembram:

> [...] vivência e memória possuem naturezas distintas, devendo, assim, ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especialidade. O vivido remete à ação, à concretude, às experiências de um indivíduo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória; esta, por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência (AMADO, 1995, p. 131).

Nesse sentido, pensando acerca da composição das disciplinas escolares e da memória que os entrevistados têm destas, contrapondo com os livros de registros da escola compreende-se que os entrevistados não mencionam todas as disciplinas que ali constam. A partir disso, pode-se pensar que essas disciplinas relembradas pelos narradores são as que tinham maior frequência e regularidade na organização curricular, tendo em vista que eram as disciplinas consideradas básicas para as escolas do meio rural, por se tratar das que forneceriam as noções da escrita, da leitura e das primeiras operações matemáticas. Um dos entrevistados traz essa lembrança: "Olha, escola antigamente iam aprender a escrever e fazer as primeiras contas neh e isso ai" (O. C., 2015). As lembranças rememoradas acerca da instituição escolar são em alguns momentos relembradas como um período difícil, por se tratar de uma escola multisseriada onde havia várias séries no mesmo espaço e só um professor para lecionar. O mesmo entrevistado ressalta a diferença de idade existente entre os alunos, ao estudarem vários anos escolares juntos. Em outra narrativa, é feita alusão de que o ensino só melhorou na localidade quando foi construído o atual prédio da Escola Garibaldi na década de 1970. Sobre esse ponto realizamos algumas considerações no que diz respeito à desvalorização das escolas multisseriadas frente às seriadas. As escolas seriadas se estabeleceram como um novo modelo educacional que viria como algo melhor. Nesse sentido, esse pensamento da dificuldade das escolas multisseriadas esta imbuído nessa conjuntura que valoriza a seriação. Novamente recorrendo à teoria sobre a memória, entende-se que a sua evocação é algo construído, ou seja, relembra-se a partir do presente, e logicamente está imbuída de vivências posteriores ao tempo relembrado, o que corrobora na assertiva do que Janaína Amado (1995) traz sobre o vivido e a memória. Nesse sentido, nos dias atuais, tem-se como modelo de escola a seriada e, por conseguinte, é "natural" a relação de que na escola onde havia várias turmas no mesmo espaço com um único professor seria mais difícil o ensino. Aqui, pode-se fazer a discussão a partir da "extinção" das escolas multisseriadas e a política de nucleação das escolas rurais, a qual concentra alunos em uma localidade transferindo os alunos de outras escolas para a chamada escola polo. A Escola Garibaldi, objeto desse estudo, se transformou numa escola polo a partir dos anos de 1990, recebendo mais seis escolas. A partir disso, podemos pensar algumas questões no sentido do que essa mudança representou para a comunidade, que de certa forma se manifesta de forma implícita na fala dos sujeitos entrevistados para essa pesquisa.

Fagundes e Martini (2003) escrevem acerca do impacto que causou em algumas comunidades rurais o fechamento das escolas para efetivar a nucleação. Para os autores, a escola cumpria nessas localidades um papel que ia além do espaço escolar, mas também um ambiente de socialização e confraternização para os moradores locais. A escola era o lugar onde a comunidade participava de comemorações do dia das mães, dos pais, enfim, a família era partícipe da vida escolar, e, com o fechamento da escola, se perderia esse sentimen-

to, digamos, de identidade com a instituição escolar. A isso se soma a questão do transporte escolar e as longas distâncias por vezes percorrida pelos alunos para chegar à escola polo. Com isso, pretende-se abordar a Escola Garibaldi a partir da fala dos entrevistados da pesquisa e tendo em mente a reflexão acima sobre o modelo de escola seriada e a implantação das escolas polos com a política da nucleação. A comunidade da Colônia Maciel ao mudar do tipo de escola multisserriada para a seriada e depois com a nucleação a Escola Garibaldi se torna uma das escolas polo da região. Dessa forma a comunidade que participava da vida escolar continuou a mesma, tendo em vista que os moradores da Maciel não sentiram mudanças quando da transformação da escola multisseriada e nem quando a Garibaldi vira escola polo, visto que a escola continuou no mesmo espaço territorial. Dessa forma, ao rememorar como era a Escola Garibaldi na década de 1940 enquanto escola multisseriada, os entrevistados trazem que era um período difícil pela quantidade de alunos e, por ser somente um professor. O que está se problematizando é o fato de que esses entrevistados hoje são os pais e/ou avós dos atuais alunos da Garibaldi. Dessa forma, as rememorações estão imbuídas do que significa também hoje a escola na localidade, que representou um ganho para a comunidade quando foi construído o atual prédio da instituição. Um dos entrevistados ressalta a permanência da escola. Mesmo sendo difícil, às vezes, o ensino, vindo crianças de outras localidades distantes, a escola nunca fechou e continua até os dias atuais com uma boa estrutura. É interessante observar que os entrevistados relembram o bom ensino da época. Eles reforçam nas falas que o professor ensinava bem e ficava gravado o que ele falava.

Outro item recorrente nas narrativas refere-se ao período de construção da estrada de ferro na localidade. É oportuno mencionar que esse item não estava previsto no roteiro elaborado pelas pesquisadoras, porém aparece de maneira espontânea na fala dos entrevistados. Essa ferrovia ligou os municípios de Pelotas e Canguçu e se configurou, na época, como o principal meio de deslocamento dessas pessoas de uma cidade para a outra e também da zona rural para a urbana. Para a construção, vieram pessoas externas à Colônia Maciel. Como o período da construção foi grande, instalaram-se na localidade familiares desses trabalhadores. Por conseguinte, as crianças dessas famílias foram estudar na Escola Garibaldi. Primeiramente, o estabelecimento dessas famílias na colônia causou certo "estranhamento" por parte dos moradores locais, visto que a comunidade da Maciel era relativamente pequena. Seus membros se conheciam, sendo a maioria oriunda do processo imigratório que ocorreu para a localidade.

Essa estrada de ferro foi construída pelo exército. Além das pessoas que vieram para a Maciel, também pessoas da própria localidade acabaram sendo contratadas para o serviço. Conforme os depoimentos, na época da construção houve um período de estiagem muito grande, o que fez com que muitos dos agricultores da região buscassem outra forma de renda, sendo empregados na ferrovia.

De acordo com os jornais (Diário Popular e A Opinião Pública), essa ferrovia teria como traçado inicial ligar os municípios de Pelotas, no sul do estado, a Santa Maria, na região central, tendo no começo uma discussão quanto ao trajeto, se o destino seria Santa Maria ou São Pedro ou Cachoeira. Porém, estabeleceu-se que fosse Santa Maria. Antes disso, como, independente do caminho a seguir, a ferrovia, partindo de Pelotas, passaria pelo município vizinho de Canguçu, foi iniciado por esse trajeto a construção. Entretanto, a ferrovia só chegou até o município de Canguçu, inaugurada no ano de 1950.

Os moradores da localidade, os quais foram sujeitos da história oral, mencionam que essa convivência entre os dois grupos não ocorreu de forma sempre harmônica, sendo comuns alguns conflitos nessa época, inclusive nos momentos de sociabilidade do grupo, tais como em festas e bailes[3].

Ao finalizar uma das entrevistas e perguntar ao entrevistado se tinha algo mais que ele gostaria de acrescentar, a resposta foi a seguinte:

> Era tudo tão difícil, com aquela turma, crianças do pessoal da ferrovia, eram muito atrasados, entre crianças não dava conflitos, o professor também não dava chance, fazia obedecer, pode ser que tinha tido alguma coisinha, mas não marcou muito, o professor não dava moleza para ninguém e tinha que ser naquele ambiente que tinha ali, tinha que ser. É muito diferente (P. P., 2015).

Outro entrevistado também traz essa questão da estrada de ferro quando é feita basicamente a mesma pergunta do que gostaria de falar mais. No que se refere à quantidade de alunos, os entrevistados dizem que nessa época da construção da ferrovia multiplicou-se o nú-

[3] Há um banco de dados no Museu Etnográfico da Colônia Maciel com 32 entrevistas com moradores da Colônia Maciel, e nestas há muitas falas sobre a construção dessa ferrovia e como isso mudou a dinâmica do local e consequentemente também a rotina escolar.

mero de alunos, "aumentou o número na época da estrada de ferro, mudou a nossa zona ali. Tinha uma guria que era tirana e ela tinha mais dois irmãos. Aumentou muito o número de alunos" (M. E. C., 2015).

Para além do aumento no número de alunos, as narrativas ressaltam que os alunos dessas famílias que vieram para a construção da estrada de ferro eram mais atrasados e mais bagunceiros em relação aos outros alunos. Outro aspecto elencado a partir da construção dessa estrada de ferro foi a mudança que ocorreu na localidade com a chegada de outras pessoas na comunidade. Isso teve reflexos na vida cotidiana do local, conforme depoimentos, eram comuns brigas e desentendimentos entre os dois grupos. Seguem algumas dessas falas das entrevistas realizadas:

> Sim. Tinha muita gente, tinha bastante aluno uma época, a época da construção da estrada de ferro, aumentou os alunos.
> **Vinha gente de fora para trabalhar?**
> Ah, veio muita gente de fora e as crianças estudavam ali.
> **Mudou alguma coisa nessa época?**
> Olha alguns eram assim mais arteiros neh (J. C, 2015).
> **Como era no período que o senhor estudava na escola?**
> Ah, tinha um professor só, sei lá eu lembro que naquela época estavam construindo a estrada de ferro que existia ai, então tinha, eu nem sei de onde veio tanta gente, devia ser lá da Serra. Tinha gente aí, deveria ter naquele coleginho uns 80 alunos estudando, aquilo era da 1ª a 4ª série tudo misturado aquilo eu nem sei como o professor, ele chegava a ficar atacado. Um coleginho pequeno ai, tudo misturado aquilo, sei lá se vê pessoas pobres que trabalhavam na estrada até a própria educação seria difícil, para ele era difícil, naquele tempo era muito difícil (P. P., 2015).

Nesses trechos das entrevistas, realizadas no decorrer da pesquisa, foi possível perceber que houve na escola, nesse período, como na colônia de forma geral, uma mudança no cotidiano escolar. A construção da ferrovia evidenciou choque cultural entre a comunidade e os trabalhadores vindos de fora, obrigando a escola a lidar com certa diversidade na comunidade.

Outro aspecto importante nas entrevistas refere-se às comemorações na escola, especificamente as alusivas à Semana da Pátria; os entrevistados falam sobre os desfiles durante essa semana. Conforme as narrativas, havia desfiles durante toda a semana na frente da escola Garibaldi: "Naquela época, quando era sete de setembro, eles desfilavam, a gente marchava, agora meio terminou tudo, tem ainda, mas aqui na colônia no colégio, não tem mais isso. Tinha assim, os tambores, os que batiam para marchar, tudo assim. No colégio, fazia-se aquele circulatório ali" (O. C., 2015).

Outra entrevistada relembra:

> Que eu lembro só tinha a semana da pátria. Na semana da pátria eram 7 dias marchando na estrada, nós íamos até a ponte da estrada de ferro e voltava marchando, e tinha os guris que tinham os tambores e todos com um "V" de fita verde e amarela no tapa pó. **Ele [o professor] era muito ativo para isso** [...] (C. M. E., 2015, grifos nossos).

Em relação a essas festividades da Semana da Pátria, pode-se refletir sobre o período em que esses alunos estavam na escola. Na década de 40 do século XX, em que a política de nacionalização do ensino era bastante forte, e essa era uma localidade formada majoritariamente por imigrantese de origem italiana, e a nacionalização, segundo os pensamentos da época, era necessária. Os entrevistados relembram de uma forma saudosista desses desfiles da Semana da Pátria, como sendo algo festivo e bonito e que hoje não há mais na localidade.

Ao ler e analisar as entrevistas, outro aspecto que merece destaque é o papel do professor nessas escolas rurais na localidade na qual estava inserido. Na conversa com os entrevistados, nota-se a inserção do professor na localidade. As pessoas contam sobre graus de parentesco com o professor, e uma ligação de amizade com os filhos do professor Rodeghiero "*O professor era dali, ele morava, criou toda a família dele ali, logo acima do museu, naquela casa que tinha*" (C. M. E., 2015). Encontram-se falas que permitem observar o tamanho da comunidade, ou seja, um grupo relativamente pequeno constituído a partir da imigração, em que todos ou praticamente todos os membros se conheciam "Teve mais professoras, mas eu não sei que ano vieram, teve a Neli Afonso Rodeghiero, ela foi para lá solteira, nós íamos aos bailes juntas, e ela casou com um sobrinho dele, hoje mora aqui em Pelotas" (M. E. C., 2015). Aqui reforçamos, com base na argumentação acima sobre a inserção do professor na localidade, que ele representava uma figura importante na comunidade.

Por fim, um último aspecto propiciado pelas entrevistas refere-se à própria história oral e sua importância tanto para os pesquisadores que a praticam quanto para os sujeitos entrevistados. Portelli (2010) escreve que a história oral dá ouvido as pessoas, sendo essa uma das vantagens da sua realização. Uma fala de uma das pessoas entrevistadas elucida isso: "Isso aí, é muito bom, a gente é o alicerce do estudo, somos nós de idade, somos a pedra fundamental" (C. O., 2015). Nesse ponto, concordamos com Becker (2006, p. 28-29), quando escreve

que "[...] a história oral ocupa um lugar especial, pois permite que categorias cujo ofício não é escrever possam se expressar [...]". A história oral possui esse particular que é registrar o que não foi escrito, e nessa conjuntura para as pesquisas em história da educação, através da história oral, podemos perceber e compreender as práticas escolares, para as quais as fontes escritas não são suficientes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações feitas nesse trabalho são reflexos de uma pesquisa maior que vem sendo desenvolvida em nível de mestrado, a qual busca investigar aspectos da Escola Garibaldi desde o seu início em 1928 até o ano de 1950. Nesse artigo, em específico, buscou-se analisar quatro entrevistas com sujeitos que estudaram na Escola Garibaldi na década de 1940. As entrevistas seguiram os preceitos da história oral, com isso foram realizadas algumas teorizações acerca da história oral e sobre o campo da memória, a fim de melhor analisar e problematizar os dados produzidos pela história oral. Os entrevistados evocaram suas memórias a partir do que foi mais significativo para si na época de alunos da Garibaldi e, também, a partir do que foi significativo para o grupo local, fazendo relação com a teorização sobre a memória coletiva e a rememoração individual.

De forma geral, os entrevistados falaram sobre suas lembranças do período escolar, ressaltando alguns aspectos referentes à Escola Garibaldi no período estudado. Entre os aspectos que figuram na memória dos entrevistados acerca da instituição educativa, podemos notar o quão significativo para a comunidade local foi a construção da escola e a permanência dela ao longo do tempo sem nunca ter interrompido suas atividades. Ao mesmo tempo, é ressaltado que "naquela época" era mais difícil o ensino em virtude do número de alunos e ter apenas um professor. Por outro lado, há algumas rememorações acerca do bom ensino na época, a forma como o professor ensinava ficava marcada. Outro item marcante em todas as entrevistas refere-se à construção da estrada de ferro na localidade e os seus impactos e, por consequência, na escola. Essa memória está bem consolidada na lembrança dos entrevistados. Mais um ponto que podemos perceber e será aprofundado no decorrer da pesquisa é a permanência do professor na escola, o que inferimos estar relacionado com o envolvimento na comunidade e nas questões do grupo, além da identidade étnica. E a manutenção da escola esteve associada a esse docente.

Como já destacado anteriormente, as entrevistas realizadas a partir da metodologia da história oral não são construídas de uma forma fechada sem espaço para outros assuntos e, nesse sentido, nas entrevistas realizadas com essas quatro pessoas apareceram na fala dos entrevistados a questão da construção da estrada de ferro na localidade e o reflexo disso na comunidade e na instituição escolar.

Cabe ressaltar que entendemos a história oral como uma construção, na qual entrevistador e entrevistado constroem ou produzem juntos os dados. Ambos os atores tem perguntas a fazer e respostas a fornecer.

REFERÊNCIAS

A OPINIÃO PÚBLICA. **Edições de 1928 a 1950**. Bibliotheca Pública Pelotense, Pelotas/RS.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**. São Paulo, 1995, p.125-136.

BECKER, Jean-Jacques. O *handicap* do *a posteriori.* In: FERREIRA, Marieta de Moraes; Amado Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006, p. 27-31.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: TA, 1994.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-Line**, São Paulo, v. 10, n. 37, p. 267-290, 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3606/3139>. Acesso em: 13 fev. 2015.

DIÁRIO POPULAR. **Edições de 1928 a 1950**. Bibliotheca Pública Pelotense, Pelotas/RS.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem?: Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, v. 4, n. 8, p. 141-174, 2000.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de Professor**, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice Editora, 1990.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

J. C. depoimento [jun. 2015]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006, p. 15-25.

M. E. C. depoimento [ago. 2015]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

MANUSCRITO. **Histórico da Escola Garibaldi**, escrito por José Rodeghiero.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed., 3. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

O. C. depoimento [jul. 2015]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

P. P. depoimento [jul. 2015]. Entrevistadora: Renata Brião de Castro, 2015, Pelotas. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

PORTELLI, Alessandro et al. Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História.** v. 10, 1993.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em: <www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/.../pdf_183>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SANTOS, Sônia Maria; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação,** v. 6, p. 191, 2007. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/282/289>. Acesso em: 23 mar. 2015.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, M. O.; FISCHER, B. T. D; PERES, L.M.V. (Orgs.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos, 2009.

MEMÓRIAS E O COTIDIANO DA INFÂNCIA EM COLÔNIAS FORMADAS POR IMIGRANTES ITALIANOS[1]

MEMORIES AND CHILDREN'S DAILY LIFE IN COLONIES FORMED BY ITALIAN IMMIGRANTS

Fábio Augusto Scarpim[2]

RESUMO: Este artigo propõe discutir algumas práticas cotidianas da infância em um grupo formado por imigrantes italianos usando principalmente as memórias dos descendentes de imigrantes. O grupo em estudo foi formado basicamente por famílias camponesas provenientes do norte da Itália que emigraram para o município de Campo Largo, no Paraná, no final do século XIX. Neste, a presença infantil era grande, e em muitos espaços as crianças se misturavam aos adultos. A escola não era o espaço exclusivo para as crianças e tampouco se constituía no único local de ensino e aprendizagem. A família, as associações mirins e a paróquia também eram importantes espaços de transmissão de saberes. Partimos do pressuposto de que, no grupo em estudo, a educação das gerações futuras tinha forte influência do discurso religioso que pregava a obediência, o respeito à hierarquia e resignação. Por outro lado, as memórias sobre a infância também possibilitam compreender a escola, a família e a comunidade como espaços carregados de sensibilidades, sentimentos e emoções.

Palavras-chave: Infância. Imigrantes italianos. Educação. Religião. Memórias.

ABSTRACT: This article proposes to discuss some daily practices of children in a group formed by Italian immigrants using mainly memories of descendants of those immigrants. The group studied was basically formed by peasant families from Northern Italy who emigrated to Campo Largo, Paraná, at the end of the 19th century. The children's presence among them was significant, and in many spaces they mingled with adults. The school wasn't the only space for children, neither was it the only place for teaching and learning. The family, children's associations and the parish were also important spaces for the knowledge transmission. We assume that in the group studied the education of future generations was strongly influenced by a religious discourse that underlined obedience, respect for the hierarchy and resignation. On the other hand, the childhood memories also make it possible to understand the school, the family and the community as spaces full of sensitivities, feelings and emotions.

Keywords: Childhood. Italian immigrants. Religion. Education. Memories.

1 INTRODUÇÃO

A criança e a infância já há muito tempo têm sido objeto de interesse por parte de estudiosos. No século XX, entre as suas inúmeras transformações, a criança se torna um de seus grandes protagonistas. A infância foi objeto de amplos e acalorados debates por parte do Estado, da Igreja e de diferentes movimentos e ideologias. Conforme afirmou o grande historiador da educação Mário Manacorda, juntamente à emergência da mulher, o século XX testemunha o protagonismo infantil. Diversas políticas públicas foram pensadas para a infância, e, nunca como antes, a escolarização foi algo

[1] Este texto constitui uma versão ampliada e aprofundada do texto **Memórias sobre a infância nas colônias italianas de Campo Largo, Paraná**, apresentado no XIII Encontro Nacional de História Oral: História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade no Simpósio Temático entre 1 e 4 de maio de 2016.

[2] Doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do curso de História do Centro Universitário Campos de Andrade (Curitiba) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

tão pensado, debatido e discutido. Mas podemos generalizar a ideia de infância mesmo quando tratamos de um período mais recente da história? Certamente não, uma vez que os contextos históricos específicos e categorias fundamentais como raça, gênero e etnicidade devem ser levados em consideração.

Na historiografia, o tema da infância só recentemente se constituiu enquanto objeto de pesquisa. Com os esforços feitos a partir da *Escola de Annales*, temas referentes ao cotidiano dos sujeitos comuns, anônimos da história, passaram a ser problematizados e pesquisados. Nesse sentido, a obra de Philippe Ariès *História Social da família e da criança*, publicada em 1962, foi um dos trabalhos pioneiros, que abriu precedentes para a ampliação do debate e a realização de outras pesquisas sobre a criança como sujeito histórico.

Segundo os historiadores, o reduzido número de investigações se deve principalmente à precariedade de fontes disponíveis por conta de uma visão de mundo que predominou durante séculos. O período da infância não era um período da vida dotado de muita importância, portanto não havia o costume, mesmo entre os nobres, de deixar registros. A historiadora Colin Heywood (2004, p. 11) destaca que resquícios de um pensamento em que a criança era um organismo imperfeito, do qual a infância não passava de um período de preparação para a idade adulta, estiveram presente nas ciências sociais até meados dos anos 1960. É nesse sentido que a obra de Ariès (1981) desencadeou toda uma série de debates estritamente históricos que procuraram localizar em que momento da história teria ocorrido a "descoberta da infância", como os adultos enxergavam as crianças, quais eram os sentimentos, bem como as expectativas sobre ela. Certamente esta não é uma tarefa fácil, uma vez que a caracterização da infância varia, não apenas de época para época, mas de acordo com a camada social, o contexto histórico específico e as práticas culturais partilhadas pelo grupo.

A dificuldade de caracterização da infância também é encontrada dentro do objeto de pesquisa selecionado para este artigo. Apesar do tema da imigração ser clássico na historiografia, são poucos os trabalhos que se dedicaram especificamente ao tema da infância, em grande parte devido às mesmas dificuldades apontadas inicialmente. Em tais estudos, a referência à infância geralmente vem diluída em pesquisas mais clássicas como a família, o trabalho, a religião e, sobretudo, como processo de nacionalização dos grupos imigrantes (em especial o alemão, o italiano e o japonês) no contexto do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, no qual a escola teve papel fundamental.

O espaço aqui analisado consiste em colônias[3] formadas por *contadini* italianos oriundos do Vêneto que emigraram para o município de Campo Largo no Estado do Paraná nas três últimas décadas do século XIX. Uma grande presença infantil pode ser notada desde o início da colonização, uma vez que os imigrantes vinham majoritariamente em famílias, muitas delas com seu ciclo vital ainda incompleto, isto é, casais com filhos pequenos e que deram continuidade a sua prole na sociedade de adoção. Essa situação pode ser verificada observando diferentes famílias.[4]

As famílias emigradas alocadas nas ditas colônias formaram uma organização étnico-religiosa que, em um segundo momento, se transformou em uma paróquia, originando assim um grupo dotado de características específicas herdadas da sociedade original (o Vêneto): uma comunidade camponesa organizada em torno de uma liderança paroquial, com traços específicos de religiosidade e que solidificou laços de parentesco, de amizade e de vizinhança entre as famílias ali inseridas. Tais laços e práticas, que reproduzem a cultura *contadina* vêneta, são carregados de significados e demonstram que; apesar do corte provocado pela emigração, esta não significou rupturas, mas, sim, continuidades.

Para discutir o tema da infância nas colônias supracitadas, partimos do pressuposto de que essa etapa da vida, no grupo estudado, não era algo negligenciado, mas entendido como de grande importância para a formação moral, social e cultural dos futuros membros da comunidade. Nesse sentido, apesar de ainda predominar uma concepção herdada do mundo medieval em que a criança era vista quase como um adulto em miniatura, isto não quer dizer que havia desprezo pela infância, ao contrário, esta era objeto de atenção não apenas da família, mas também da Igreja que destinava projetos pastorais específicos e de preocupações também por parte do Estado brasileiro, à exemplo das políticas de nacionalização e da oferta de ensino público que visavam uma maior integração das comunidades estrangeiras à nação.

[3] Neste artigo, estamos tratando das seguintes colônias: Antônio Rebouças, Mariana, Campina e Rondinha, que formaram a paróquia de São Sebastião, situada na última colônia.

[4] A constatação pode ser verificada quando da realização de uma pesquisa anterior feita nos registros de desembarque dos imigrantes italianos entrados pelo Porto de Paranaguá e nos registros paroquiais daqueles que se instalaram em uma das colônias que posteriormente formaram a paróquia de São Sebastião (SCARPIM, 2010).

Também é importante mencionar que partilhamos das ideias de Colin Heywood (2004, p. 12), que defende o argumento de que a infância deve ser compreendida como uma construção social e de que a criança é uma variável que deve ser analisada em conjunto com outras que a intersectam, como classe, gênero e etnicidade. Na mesma direção, não podemos pensar nas crianças como receptáculos passivos aos ensinamentos dos adultos, mas possuidoras de uma cultura própria, formada em uma relação dinâmica de interação com eles.

Feitas estas considerações iniciais, nos concentraremos nos principais espaços nos quais ocorria o processo de educação, socialização e formação da personalidade da criança, isto é, a família, a paróquia e a escola. Para discutir este tema tão profícuo e complexo, procuramos vestígios em diferentes documentos produzidos sobre a comunidade, em especial as memórias de descendentes de imigrantes que nos fornecem preciosas informações a respeito das práticas cotidianas, bem como deixam transparecer vivências eivadas de sentimentos, emoções e afetividades. Para melhor sistematizar os resultados encontrados, optamos por dividir este artigo em três partes.

2 FAMÍLIA, TRABALHO E COMUNIDADE

A família teve papel central no processo de organização social, cultural e religiosa dos núcleos coloniais no sul do Brasil. Como já dissemos, em grande medida a unidade familiar não foi rompida com o processo migratório, pois muitos dos emigrantes partiam basicamente em famílias.

Antes de prosseguir, torna-se necessário esclarecer o que estamos entendendo como família. Embora nas levas emigradas o modelo da família nuclear fosse o predominante, não era raro encontrar unidades familiares com três gerações (o casal junto com filhos casados e netos), bem como outros parentes (solteiros ou viúvos) inseridos no grupo familiar quando da entrada em solo brasileiro (SCARPIM, 2010).

O ato de emigrar trouxe mudanças significativas nos padrões demográficos das famílias vênetas, uma vez que provocou rearranjos no que concerne a relação entre propriedade e família. Essa mudança está intrinsecamente ligada à relação sensível existente no Vêneto entre família, propriedade, nupcialidade e fecundidade. Em algumas partes do Vêneto, como aquelas de origem de muitos dos imigrantes estudados, o matrimônio era adiado, e o número de celibatários era relativamente alto por conta do acesso limitado à propriedade. Quando houve a mudança de sociedade, a questão do acesso à terra já não era mais impeditivo para aplicação de controles como o adiamento da idade ao casar ou mesmo o celibato definitivo. Consequentemente, os casais passaram a ter um número maior de filhos que na sociedade original, proporcionando a vivência de uma cotidianidade com grande presença infantil.

Famílias numerosas eram comumente encontradas nas áreas de imigração italiana no sul do Brasil. Estudos demográficos mostram que, nas primeiras gerações, a taxa de fecundidade situava-se entre nove e dez filhos por casal, sendo relativamente raros os casos de ilegitimidade[5]. Essa informação é reforçada pelo nosso colaborador mais idoso, nascido na década de 1910, ao ser indagado sobre o tamanho das famílias:

> doze só de irmão, depois tinha mais. E minha mãe morreu com trinta e seis anos e deixou doze filhos. Morreu bem moça [...] Todos eles, o que tinha menos era oito, dez. Tinha família que tinha 16. Uma tinha 22 [...] Depois meu pai casou de novo e teve mais seis ou sete, só que vivo ficou apenas dois (J. S. Entrevista).

A combinação de casamento precoce, reduzido uso de meios contraceptivos e o forte discurso pró-natalista empreendido pela Igreja Católica favorecia a constituição de núcleos familiares grandes. Assim, podemos aventar que a visão sacralizada da infância, que atribui uma grande carga de valor sentimental à criança, não tinha muito espaço entre os imigrantes, uma vez que o número elevado de filhos, as diversas tarefas sob a responsabilidade da mãe e as epidemias frequentes que ceifavam prematuramente a vida de muitas crianças dificultavam um apego excessivo por parte dos pais. Isso não quer dizer que não houvesse formas de valorização da criança. Muito pelo contrário, o cotidiano permeado pelo trabalho, pelas atividades paroquiais e de lazer em família possibilitavam um maior contato das crianças com os adultos, favorecendo a constituição de laços de identificação e de sentimentos específicos. Adultos e crianças se misturavam em diversos momentos das práticas cotidianas: na casa, no trabalho, na igreja, nas festas.

Outra característica observada a partir da fala de nossos interlocutores diz respeito à manutenção de práticas típicas das sociedades camponesas em que era comum a convivência das crianças com seus avós (no caso italiano, *i nonni*), fazendo saltar atrás uma geração no processo de educação informal (não escolarizada) conforme bem

[5] Ver SCARPIM (2010) e BALHANA (1977).

lembrou Mendras (1978, p.100). Em grupos marcados pelo predomínio da cultura oral, é a memória de alguns indivíduos que constitui a principal fonte do saber. Nessa direção, a perpetuação não só das tradições, mas das crenças, dos imaginários e dos saberes eram repassados às gerações futuras graças à convivência com os mais velhos. Tais hábitos eram fundamentais para a perpetuação de uma mentalidade de longa duração que deitou raízes nas sociedades camponesas e foram transportados na bagagem dos imigrantes e, em grande medida, reelaborados no microcosmo da sociedade receptora.

O papel dos mais velhos como guardiões da memória e perpetuadores de uma determinada ordem, como bem lembrou Ecléa Bosi (1994), pode ser exemplificado com relação à transmissão das orações e das preces, práticas católicas que geralmente eram iniciadas na família. Nas lembranças dos nossos entrevistados, é recorrente a imagem da *nonna* ou do *nonno* que reuniam todos os componentes da casa para rezar o terço antes da *cena*, e ensinavam, muitas vezes, as orações. Também foram os mais velhos os responsáveis pela transmissão da língua e das memórias sobre a pátria ancestral, bem como das narrativas sobre as dificuldades na Itália e também quando da chegada ao Brasil. Daí a insistência na valorização do trabalho. Nas memórias, o trabalho árduo e precoce transforma-se em sinal de vitória.

Nas colônias imigrantes, o trabalho começava muito cedo. Desde pequenos, meninos e meninas eram encaminhados para atividades específicas para sua idade e gênero. Debulhar o milho, tratar os animais, participar da plantação e da colheita, capinar a horta, recolher lenha, varrer o quintal, ajudar nas lides domésticas, entre outras atividades, eram realizadas também pelas crianças. A pequena empresa familiar demandava a participação de todos. Cabe destacar que a mão de obra dos pequenos, muito distante das concepções atuais de trabalho infantil, era considerada importante e necessária quando o casal contava com muitos filhos pequenos. Fazer pequenas tarefas, cuidar dos irmãos menores eram atribuições dadas desde cedo para que a mãe e o pai pudessem dedicar-se integralmente às atividades agrícolas.

A escola não era algo negligenciado, mas a infância não era entendida como um período exclusivo para as atividades escolares e as brincadeiras, conforme lembrou a colaboradora A. M.: "[...] Estudava, não era essas escolas, era uma escolinha fora sabe e nós ia na escola. Então a gente pegava a aula as 8 e, meio dia, soltava da aula e depois nós ia pra roça né com a enxadinha". O trabalho era algo inerente ao processo educativo. Começava antes mesmo de a criança parar de ir à escola. A ideia da infância apenas como um período lúdico cuja única preocupação é a escola refere-se a uma construção moderna. No universo imigrante ainda prevalecia uma visão de mundo gestada na longa duração, herdada do período medieval, no qual a infância era entendida como um período de aprendizagem para a vida adulta. Tal aprendizagem incluía valores relativos ao trabalho, ao respeito à hierarquia, à moral e à religião. Nas palavras do colaborador A. M., ao referir-se as cobranças dos pais e aos valores ensinados:

> [...] Cobravam uma boa educação, o respeito. Dar o respeito para ser respeitado. Então tudo isso aí. Andar sempre no caminho certo. Isso que eles cobravam da gente. E o trabalho, que a gente sempre trabalhou desde criança. Para não se misturar com gente ruim, para não entrar no mundo da perdição, como está hoje NE (A. M. Entrevista).

As relações familiares também eram pautadas no respeito a uma hierarquia que levava em conta gênero, idade e posição do sujeito na escala societária. O senso de obediência, a valorização das normas e dos valores comunitários deveriam ser seguidos sem questionamentos. A transgressão de alguma regra poderia ser punida, não como simples punição, mas como forma de educar, de corrigir o mau comportamento e de inserir a criança na hierarquia dos valores comunitários. Assim, desde cedo, as crianças iam internalizando o senso das obrigações devidas, como destacou o colaborador A. C.:

> Minha mãe e meu pai nunca me cobraram uma tarefa de escola. Eu sabia que desde pequenininho deveria saber as tarefas escolares. Tinha a obrigação, os compromissos e que minha diversão deveria acontecer depois de ter cumprido as obrigações que eu tinha com a escola ou com o trabalho de casa (A. C. Entrevista).

Entre os ensinamentos direcionados à criança estava muito presente o valor do trabalho e da necessidade do merecer para conseguir qualquer coisa. Essa visão decorre em grande parte do fato de a criança ser inserida na ordem produtiva de forma precoce. As memórias sobre a infância também são marcadas pelas lembranças de um período difícil permeado por vários tipos de privações: alimentos, roupas, sapatos, escola e assistência médica. É claro que esta situação é condizente com o cotidiano da maioria dos brasileiros nesse período. Quando trabalhamos com memórias, devemos levar em consideração que o tempo é filtrado pelas experiências posteriores, e as memórias são atualizadas pelo momento presente.

Analisando a cotidianidade dos descendentes de imigrantes, os valores transmitidos às crianças se associavam à valorização do trabalho, da poupança e do comba-

te ao desperdício. A mensagem inculcada desde cedo era clara: para prosperar economicamente, era fundamental economizar. Como em geral as famílias eram grandes, os filhos eram levados desde cedo a aprender a poupar e reaproveitar coisas e objetos. Geralmente roupas e sapatos eram passados dos mais velhos para os mais novos, muitas vezes confeccionada em casa pelas próprias mães, tias ou avós. O colaborador J. S., logo no início da sua narrativa, destacou as agruras da época de infância: "[...] Naquele tempo era sofrimento, sabe. Meu Deus. Você andava descalço com geada. Não se tinha um calçado. Quando tinha calçado era tamanco, tamanco e... passei... Hoje to com 99 anos". Ele continua seu relato destacando as dificuldades, bem como a precocidade do trabalho, devido ao fato de as famílias serem numerosas:

> Estudei até o 4º ano. Depois tive que ir trabalhar porque naquele tempo os pais criavam os filhos só pra fazer trabalhar. Não era que nem agora. Criava de dez, quinze filho. Meu pai tinha doze. Depois ficou viúvo teve mais sete, oito. Mas vivo mesmo ficou dois (J. S. Entrevista).

Em geral, nas colônias estudadas, as crianças frequentavam até o 3º ou 4º ano da escola primária, conforme a disponibilidade, ou seja, até cerca de 10 ou 11 anos de idade, e, após esse tempo, passavam a dedicar-se integralmente ao trabalho. Em algumas situações, devido à impossibilidade de prosseguir os estudos, uma criança poderia repetir um ano escolar à pedido dos próprios pais como citaram alguns de nossos entrevistados. "Estudei até a 4ª. Repeti, né. Porque meu pai era assim, né (gesto). Não deixava vim pra cá (em referência ao centro da cidade). Porque naquela época tinha poucos ônibus. Não era assim como agora. Então pra vir a pé não dava. E ele não deixava a gente sair" (A. R. G. Entrevista).

Poucos eram aqueles que podiam prosseguir nos estudos, ao menos até o final dos anos 1950, e isso era ainda mais difícil para as meninas. Mas não podemos concluir que tal situação ocorria apenas em função do desinteresse dos colonos. Ao contrário, o próprio contexto educacional da época não previa oferta de vagas suficientes para que houvesse prosseguimento dos estudos. As escolas eram distantes, com precariedade de transportes e, somadas as dificuldades financeiras e a necessidade de trabalhar, tudo contribuía para que poucos tivessem a oportunidade de completar sua formação escolar.

Apesar das dificuldades, do trabalho e da precariedade de recursos, a infância não era marcada apenas por dificuldades e privações. Muitos colaboradores entrevistados também lembraram dos momentos de diversão. A escola, a paróquia ou a capela, as atividades das associações religiosas também contavam com espaços de diversão. As brincadeiras promovidas aos domingos pelos padres, como as corridas de saco, o pau-de-sebo, o esconde-esconde, os jogos de botão, de bolinha de gude, de peteca, entre outros, faziam parte do cotidiano da infância. Também os campos, os potreiros e mesmo os espaços destinados aos adultos poderiam ser usados para as brincadeiras e o lazer.

Sobre o lazer paroquial destinado à infância e à juventude, relatou um dos nossos colaboradores:

> O padre formava umas brincadeiras e chamava os jovenzinhos. Daí todo mundo vinha depois do almoço e ficava. [...] fazia aquelas corridas que o cabra entrava dentro do saco e ganhava um prêmio pra quem chegasse em primeiro. Era daqui do portão da Igreja até onde é a capela mortuária. Então entravam dentro do saco, e era só tombo, mas faziam essas brincadeiras só pra divertir. Também a brincadeira do pau-de-sebo. Coloca um negócio em cima pro pessoal subir lá em cima. E faziam essas brincadeiras, porque o pessoal não tinha o que fazer em casa e vinham na Igreja. E nós vinha ai pra dar risada pra ver a piazada se batendo (A. A. C. Entrevista).

Com relação aos brinquedos, a maioria deles eram feitos em casa, produzidos com ou sem auxílio dos adultos, a exemplo das petecas feitas de palha de milho, das bonecas de pano ou de palha, e dos carrinhos e outros brinquedos feitos de madeira. Ter um brinquedo produzido industrialmente, comprado em loja, era raro.

3 RELIGIÃO E INFÂNCIA

Além do trabalho e da família, outro espaço que se relaciona ao processo de educação, de transmissão de saberes e de socialização era a igreja. Como dissemos, nas colônias italianas a capela ou a paróquia tinha local de destaque, era a referência de espaço principal do grupo. A igreja construída no mesmo formato da sociedade original (o Vêneto) é o símbolo de um *apaesamento*[6] que não é só físico, mas psicológico e identitário (SANGA, 1996, p. 31-33). Era ao seu redor que toda a vida social se desenvolvia: a escola, o salão de festas, o cemitério, o armazém, a quadra de *boccia* se localizavam anexos à igreja.

[6] O termo *apaesamento* refere-se ao *paese*. Conforme aponta o dicionário Hoepli: **Paese** (do latim vulgar PAGENSIS, do latim PAGUS) significa: país, região, território, nação, pátria, aldeia, paisagem (SPINELLI; CASASANTA, 2010).

Figura 1: Paróquia de São Sebastião, década de 1930

Fonte: Álbum fotográfico da paróquia de São Sebastião, Rondinha. Acervo da paróquia.

As diversas cerimônias e eventos religiosos, como missas, procissões, festas do padroeiro, rezas do terço, ladainhas de Nossa Senhora e do Sagrado Coração, missões populares, mas também as atividades sociais como os encontros dominicais, os torneios esportivos, as festas de casamento, entre outras, que muitas vezes se misturavam aos eventos religiosos, sempre contavam com grande presença infantil. No processo de transmissão dos princípios religiosos permeados pelos ideais de obediência, devoção, resignação e militância, a criança ocupava um importante papel, pois ela seria o adulto de amanhã. Em um contexto no qual a Igreja Católica passava por um processo de reestruturação por conta dos diversos ataques que vinha sofrendo de todos os lados, seria necessário educar as futuras gerações para que estas internalizassem os valores defendidos pela instituição e contribuíssem para a propagação de um catolicismo romanizado, calcado nos sacramentos, na fé e no respeito à hierarquia.

É consenso entre os estudiosos de História da Igreja que o *catolicismo ultramontano*[7] teve como um de seus principais focos a família, especialmente a mulher e a criança. A defesa do ideal da mulher como o "anjo do lar", que seria responsável por uma educação cristã dos filhos e também se esforçaria para a conversão do marido, é uma imagem bastante presente nos discursos eclesiásticos, sobretudo, da primeira metade do século XX. Assim, a Igreja Católica se valeu de diferentes estratégias para atingir tal propósito. Diversas associações destinadas às mulheres foram criadas, o culto mariano ganhou força, houve o incentivo às vocações religiosas e também ao laicato feminino, sob a guarda do clero. No que toca a infância, a situação não foi diferente: a catequese, as associações mirins, como os marianinhos, a cruzada eucarística e as filhas de Maria, o ensino religioso na escola e o controle nos espaços paroquiais foram estratégias usadas para formar corpos e mentes cumpridores de seus papeis na hierarquia social. Tais funções, embora encabeçadas pela Igreja, deveriam ser assumidas e executadas também com a colaboração da família e da comunidade.

Figura 2: Recepção de Dom Manuel da Silveira D'Elboux. 15 de outubro de 1959. Colônia Antônio Rebouças

Fonte: Álbum fotográfico da paróquia de São Sebastião. Acervo da paróquia.

[7] De acordo com René Remond (2003, p. 128-129), "o sistema ultramontanista é constituído por círculos concêntricos a partir da Instituição Pontifícia. De Roma, irradia tudo: pensamento, piedade, disciplina, liturgia, cultura, política, sociedade. O papa formula e enuncia a verdade: não pode errar e define a fé [...] O ultramontanismo é ligado a uma interpretação literal da tradição, que não deixa espaço à inovação: ultramontanismo e intransigentismo se confundem [...] O ultramontanismo não é apenas um sistema de pensamento, é também um culto ao Sumo Pontífice."

O papel de destaque da infância nos eventos religiosos pode ser melhor visualizado na fotografia acima, do final dos anos 1950, que trata da recepção de uma autoridade religiosa na colônia Antonio Rebouças. Nesta, observamos que as crianças eram dispostas em filas de ambos os lados, vestidas com os trajes típicos das associações mirins às quais pertenciam. Procurava-se teatralizar o importante evento: a recepção do arcebispo de Curitiba. A cor branca das vestes representaria a pureza da infância, mas também encenaria a humildade perante a autoridade e a devoção a Deus, à Virgem Maria e aos santos da Igreja.

As associações religiosas foram estratégias importantes usadas pela Igreja Católica para difundir o catolicismo romanizado e reconquistar seu poder social, abalado pelas transformações do mundo moderno. A principal das associações mirins foi a Cruzada Eucarística, que tinha como finalidade difundir a prática sacramental nos pequenos católicos que acabavam de fazer a Primeira Comunhão, visto que uma das características marcantes do catolicismo romanizado de matriz ultramontana foi à ênfase nos sacramentos. Desta associação participavam apenas crianças, independente do gênero. Os pequenos congregados eram estimulados a contar o número de jejuns, as missas assistidas, as orações feitas, as comunhões e os terços participados.

Nas memórias dos colaboradores, foi recorrente a referência ao padre Francisco Corso na promoção da espiritualidade infantil, como lembrou M. B.:

> [...] O Pe Luiz eu não me lembro muito porque ele não ficou muito tempo. Agora esse padre (Francisco) fazia um presépio... os cantos de Natal você olha era um encanto. A gente ficou com o Natal na cabeça por causa desse padre. E ele fazia um presépio lá na sacristia... Lá na sacristia era um presépio mecanizado, lindo. Em janeiro, dia do meu aniversário, porque lá na Itália eles celebram muito a Epifania, eu lembro que no meu tempo de criança. Você não tinha festa de aniversário em casa. Agora eu não esqueço o tanto de crianças que ele reunia, dava doces, balas, brinquedos brincadeiras que ele organizava. Ele fazia muito. Meu Deus [...] (M. B. Entrevista).

As palavras da colaboradora são carregadas de sentimentos e emoções ao recordar da infância e da figura do padre Francisco na promoção da religiosidade das crianças que associava as práticas católicas a elementos lúdicos. Por outro lado, é importante destacar também a menção a elementos tipicamente italianos que reforçam a ligação simbólica entre espaços distintos, mesmo passadas várias décadas após a imigração do grupo. A festa da Epifania (da visita dos três reis magos ao menino Jesus), é associada no imaginário popular com a *Befana*, uma espécie de bruxa boazinha que distribuía doces as crianças que tinham bom comportamento. Prática de longa duração que foi transportada para a América e que se alojou em ambientes sacros.

A participação das crianças desde cedo seria fundamental para a formação de católicos ativos, cumpridores dos preceitos religiosos. Por isso era comum os párocos valerem-se de diferentes estratégias para atrair o público infantil. Dessa forma, na formação das associações infantis o elemento lúdico estava muito presente. Ao contrário das outras, esta era uma associação puramente devocional. Não tinha um santo padroeiro, pois era a Sagrada Eucaristia o objeto de veneração. Assim, esta não possuía um livro de registros, ou mesmo um controle sistemático das reuniões. Na memória das pessoas entrevistadas, sua adesão se confundia com a participação nas associações específicas para cada gênero como os Congregados Marianos, para os rapazes, e a Pia União das Filhas de Maria, para as moças.

Oficialmente, a Cruzada Eucarística foi criada em 1956, conforme anotou no livro tombo o padre Irio Dalla Costa: "[...] O vigário depois de algumas instruções, fundou na tarde do mesmo dia 10, a Cruzada Eucarística infantil entregando a fita de aspirante a 50 meninos" (LIVRO TOMBO, 1906-1970, p. 40). Isso não quer dizer que, antes desse período, não houvesse participação em outras associações, ao contrário, meninos e meninas participavam das associações próprias de cada gênero. Entre os congregados marianos existiam também *os marianinhos*, meninos pré-adolescentes que podiam participar na condição de aspirantes após realizar a Primeira Comunhão. No caso das meninas, as aspirantes poderiam entrar na Pia União das Filhas de Maria. Observa-se que a primeira comunhão, mais que um sacramento, era um rito importante na definição do pertencimento a grupos distintos no universo religioso católico.

As crianças permaneciam na Cruzada Eucarística até o momento em que seus corpos deixavam mais evidentes as diferenças anatômicas entre os sexos, isto é, na adolescência (GUARIZA, 2009, p. 47). É importante destacar que, por mais que as crianças transitassem em diferentes meios, a Igreja Católica se esforçava para que, no momento em que fossem evidentes as diferenças anatômicas entre meninos e meninas, houvesse a separação e o controle.

Além da Cruzada Eucarística, o grupo de coroinhas (formado exclusivamente por meninos) constituía-se em outra opção para uma maior inserção infantil nos espaços sagrados, inclusive exercendo funções de desta-

que. No caso dos coroinhas vislumbrava-se a possibilidade do menino abraçar a carreira religiosa, ou seja, era uma forma de angariar vocações, fundamental para a manutenção dos quadros profissionais eclesiásticos. Assim, ser coroinha era um caminho para já ir treinando a futura carreira a ser abraçada. Ao ser indagado sobre como ocorreu a sua vocação religiosa, o padre P. C. destacou a sua vivência como coroinha, a importância que esta atividade teve na sua escolha, bem como os critérios utilizados pelos padres para buscar futuras vocações.

> Na verdade quem convidava era o padre. O padre se chamava Irio Dalla Costa. Era ele quem convidava e gostava que as crianças ajudassem nas celebrações, enfim... Ele tinha uma certa pedagogia. Ele cobrava presença, controlava a frequência de cada um dos coroinhas, ficha, depois no final do ano aqueles que tinham presença regular ele oferecia também um presentinho [...]. Veja, o coroinha dava respostas ao padre. Porque a missa era em latim, o rito de S. Pio V, o padre rezava de costas para o povo. O coroinha estava próximo ao padre. A assembleia... Na verdade o coroinha tinha mais destaque do que a própria assembleia. Ele estava ali junto ao padre. Era ele que levava o livro de um lado para outro. Que tocava o sininho, que levantava a casula na hora da consagração enfim [...] (P. C. Eentrevista).

Assim como rememoraram outros colaboradores, o lúdico também tinha espaço especial na relação entre padre e coroinhas. Uma série de estratégias eram utilizadas tais como: brincadeiras, jogos de futebol, competições e pequenos prêmios que os meninos mais zelosos recebiam. Também eram promovidos passeios e pequenas excursões, normalmente para espaços religiosos, como forma de atrair os jovens, desenvolver a espiritualidade infantil, bem como despertar a vocação religiosa. Os coroinhas também eram incentivados a colaborar com os trabalhos do vigário e a ajudá-lo na celebração de missas nas capelas, na realização da bênção das casas e outras atividades.

Outro instrumento utilizado pela Igreja para a educação das crianças foi a catequese. Para ensinar a doutrina, inculcar os valores cristãos e formar um bom católico, a catequese seria peça-chave. No período analisado, tanto na paróquia como nas capelas, o ensino catequético era ministrado pelo padre e tinha duração variável. Até o Concílio Vaticano II, a participação do laicato como catequizadores era menor e geralmente controlada pelos párocos. A maior parte dos entrevistados relatou que fizeram o catecismo com o pároco, e não com catequistas laicos. Em muitas ocasiões, o catecismo era realizado de forma intensiva com duração de três a quatro meses. Em geral, começava cerca de quinze dias antes do Natal e prosseguia até a realização da Primeira Comunhão no período pascal. Aproveitava-se justamente o período de férias escolares para dar continuidade a uma formação permeada por princípios religiosos que também era feita nas escolas.

Apesar de mais curta daquela que ocorre hoje, esta deveria ser feita com tempo suficiente para trabalhar os principais pontos da doutrina católica. É importante destacar que as orações, na maior parte das vezes, eram apreendidas no interior das famílias. Antes de frequentar a catequese, as crianças já compareciam às atividades litúrgicas, o que contribuía para uma internalização precoce de muitos aspectos da doutrina.

Na imagem a seguir, observa-se também a ideia apresentada na fotografia anterior: teatralizar um evento religioso. Nesta, a cena refere-se à celebração da Primeira Comunhão. Junto às crianças, a grande maioria vestida de branco, estão uma em cada lado, as filhas de Maria que auxiliavam o pároco na catequese.

Figura 3: Grupo de crianças em celebração da primeira comunhão com o padre Luis Corso ao centro. Paróquia de São Sebastião (década de 1940).

Fonte: Álbum fotográfico da paróquia de São Sebastião, Rondinha. Acervo da paróquia.

O acompanhamento da presença das crianças na catequese também deveria ser assumido pela família, que tinha por obrigação estar sempre presente nas atividades religiosas. Inclusive era dela a missão de levar os filhos às celebrações. O padre Irio instituiu a prática de colocar "um mapa na vitrine da porta da Igreja onde se vê exposto um controle da freqüência das crianças. Os pais podem ver por ali se os filhos estiveram ou não no catecismo" (LIVRO TOMBO, 1906-1970, p. 62). Também para incentivá-las, eram distribuídos prêmios àquelas que não haviam faltado nenhuma vez.

Embora a separação entre Igreja e Estado tivesse ocorrido desde a proclamação da República, o catolicismo ainda tinha muita influência no meio político, uma vez que a maioria das lideranças públicas era católica. A associação de interesses religiosos e públicos pode ser percebida em distintos momentos, inclusive na educação. Em 1962, o padre Irio anotou no livro tombo que "depois de muitas lutas conseguiu a nomeação pelo Estado de um professor só para o Catecismo nas diversas escolas da paróquia" (LIVRO TOMBO, 1906-1970, p. 65). Tal realização aliviava os afazeres do pároco, bem como proporcionava uma formação catequética continuada para as crianças. No ano seguinte, com a chegada das Irmãs de Santo André, estas também passaram a cuidar da catequese contribuindo na formação religiosa dos futuros paroquianos.

Embora a participação dos catequistas laicos fosse menor até o Concílio Vaticano II, estes também deram uma contribuição importante na preparação das crianças para a Primeira Comunhão, auxiliando os trabalhos do pároco e das Irmãs. Em geral, os catequistas eram pessoas que tinham participação ativa nas atividades paroquiais, faziam parte das associações religiosas e recebiam formação pastoral específica para atuarem nessa função. Cabe ainda destacar que o trabalho docente fazia a ponte com o processo de angariação de vocações religiosas. Além da igreja, a escola também era um dos espaços onde se lançavam as sementes para uma futura carreira eclesiástica.

4 O PAPEL DA ESCOLA

Após a instalação das famílias nas colônias, juntamente à construção da capela, a escola também era uma preocupação dos imigrantes. Entretanto, a escola demorou algum tempo para ser instalada. Isso não quer dizer que os imigrantes eram negligentes com relação à educação de seus filhos, mas por se tratarem de pessoas pobres que migraram quase sem nada, a oportunidade de mandar seus filhos à escola dependeria da oferta do ensino por parte dos poderes públicos. Foram diversos os pedidos para a instalação de uma escola em cada colônia. Inclusive muitos destes pedidos partiam das lideranças religiosas, uma vez que os padres entendiam que o analfabetismo de diversas maneiras poderia prejudicar os colonos: contribuiria para a ignorância religiosa, dificultaria o progresso econômico deles e a melhor inserção na sociedade receptora.

Na colônia de Rondinha, sede da paróquia de São Sebastião, a primeira escola de que se tem informações era particular, e as aulas eram dadas na sacristia da igreja. Em 1896, esta se tornou pública e tinha como mestre o italiano Giovanni Cavali. Alguns anos mais tarde, a tarefa foi assumida por seu sobrinho Domingo Cavali, que lecionou por muitos anos em uma sala improvisada para os meninos de Rondinha. No ano de 1907, foi registrado no livro tombo a informação da bênção da escola construída pela colônia (provavelmente de madeira), na qual o referido professor passou a ensinar. Não temos informações sobre como eram as aulas, nem em que língua o professor ensinava. Como o professor também era imigrante, é possível que este ensinasse, ao menos parte dos conteúdos, na língua materna dos imigrantes.

Em 1912, quando o doutor R. Veronese visitou as colônias italianas do Paraná, a cargo da *Revista Italica Gens*, relatou o desejo de muitas colônias possuírem uma escola mantida pelas Irmãs italianas, como ocorria nas colônias de Santa Felicidade e Água Verde em Curitiba, mas tal desejo esbarrava na questão financeira. Assim, os pais preferiam mandar seus filhos para as escolas do governo que eram gratuitas. Nas referidas colônias, como estas eram maiores e localizadas próximas ao centro urbano de Curitiba, a escola mantida pelas Irmãs cobrava dos colonos e também recebia ajuda do governo italiano por meio do Consulado da Itália em Curitiba. Aqueles pais que não podiam arcar com os custos enviavam seus filhos à escola pública, conforme anotou Veronesi (1913).

> *La scuola delle suore in Santa Felicidade é freqquentata da circa 150 alunni mentre le altre due scuole brasiliane del luogo, tenute l'una da un maestro italiano e l'altra da una maestra brasiliana, hanno appena 25 alunni ciascuna [...] Le scuole italiane delle suore di Pilarzinho e di Agua Verde sono pure frequentate da 100 alunni ciascuna [...] In queste colonie le famiglie preferiscono mandare i figli alla scuola italiana delle*

> *suore anzichè a quella pubblica brasiliana, che sembrerebbe offrire indubbiamente vantaggi per certi interessi materiali*[8].

Nas colônias que compunham a paróquia de São Sebastião, as escolas existentes eram públicas, mantidas pelo Estado. Cada colônia possuía uma escola, ou os alunos frequentavam aquela mais próxima. Mas não eram escolas específicas para os filhos dos imigrantes. Tinham as mesmas características daquelas destinadas aos brasileiros. Segundo Eliane Falcade Maschio (2012, p. 82-84), como havia dificuldades dos Estados proverem um sistema de ensino público regular, era comum a existência de iniciativas escolares particulares que o governo poderia subvencionar. Assim, muitas famílias imigrantes também utilizaram essa possibilidade para garantir o atendimento escolar para seus filhos quando da ausência de escolas públicas.

Nas colônias existiam as chamadas escolas isoladas, que funcionavam em casas de madeira para atender a necessidade das crianças de cada lugar. Estas poderiam ser particulares, nas quais um professor (com titulação ou não), mediante contrato com o Estado, procedia as atividades escolares, ou quando o poder público abria uma escola (em imóvel construído ou alugado). Em geral, eram unidades multiséries, ou seja, com um(a) professor(a) que atendia alunos do 1º ao 4º ano do primário na mesma sala.

Até pelo menos os anos 1930, embora a língua predominante na comunidade fosse o italiano, na escola as crianças deveriam aprender o português. O ensino da língua portuguesa era colocado como condição essencial no processo de ensino, independente de o professor ou a professora serem de nacionalidade italiana. O professor deveria provar, por meio de exames, sua capacidade de ensinar a língua portuguesa. Muitas crianças acabavam por ter contato com a língua portuguesa somente quando do início da vida escolar, o que poderia acarretar dificuldades.

Entre os nossos colaboradores que vivenciaram seu período escolar entre as décadas de 1930 e 1950, muitos relataram a frequência em escolas isoladas públicas que funcionavam junto à paróquia ou à capela da comunidade. Em geral, eram casas de madeira alugadas pelo Estado ou prefeitura, ou ainda mantidas pela própria comunidade. Em 1961, o padre Irio Dalla Costa mencionou no livro tombo a existência de 10 escolas isoladas na paróquia. A construção de escolas paroquiais demandou mais tempo. Na colônia Antônio Rebouças, uma escola paroquial foi inaugurada em 1958, e na colônia Mariana, em 1963.

Em Rondinha foi construído, no início da década de 1950, um espaço denominado *Imaculada Conceição para um mundo melhor*, para servir de escola, mas que não pôde funcionar devido à ausência de religiosas que a conduzissem, além de questões financeiras. O terreno foi adquirido e a construção do prédio foi realizada com recursos a partir da iniciativa da comunidade paroquial. Diante da impossibilidade de abrir uma escola naquele momento, o imóvel foi transformado em casa de retiros, nos anos 1960, posteriormente em escola agrícola e, na década seguinte, em seminário. Somente nos anos 1960, ao lado da paróquia, por um consórcio entre Estado e Prefeitura, foi construído o imóvel onde funciona a atual Escola Estadual João XXIII e Escola Municipal Pio XII, que, quando de sua inauguração, contava com a condução das Irmãs de Santo André.

Figura 4: Casa de retiros: Vila da Imaculada Conceição por um mundo melhor. Década de 1950

Fonte: Álbum fotográfico da paróquia de São Sebastião, Rondinha. Acervo da paróquia.

[8] A escola das Irmãs de Santa Felicidade é frequentada por cerca de 150 alunos, enquanto as outras duas escolas brasileiras do lugar, mantidas uma por um professor italiano e a outra por uma professora brasileira, têm apenas 25 alunos cada [...] As escolas italianas das Irmãs de Pilarzinho e Água Verde são também frequentadas por 100 alunos cada. Nestas escolas, as famílias preferem mandar os filhos à escola italiana das Irmãs, ao invés daquela pública brasileira, que sem dúvida pareceria oferecer vantagens para certos interesses materiais (VERONESI, 1913, p. 341-343). [Tradução livre.]

Nas escolas existentes nas colônias italianas de Campo Largo, destacaram-se as figuras de alguns professores. O italiano Luigi Lorenzi foi aquele mais lembrado e que mais presente está na memória coletiva. Atuou como professor paroquial durante mais de quarenta anos nas colônias imigrantes e marcou profundamente a memória dos moradores da colônia Antônio Rebouças, onde ensinou a maior parte do tempo. O professor Lorenzi nasceu em Cagliano (Trentino) em 1883. Estudou com os salesianos em Turim, depois com os mesmos religiosos em São Paulo, quando emigrou. Foi mordomo do bispo D. Duarte Leopoldo e Silva. Veio para o Paraná em 1915, para Santa Felicidade, e dois anos depois, graças ao seu bom relacionamento com o prefeito de Campo Largo, foi nomeado professor na Colônia Antônio Rebouças (FEDALTO, 1978, p. 85-87)[9]. Nos primeiros anos, compareciam à escola apenas meninos, mas progressivamente meninas também passaram a frequentá-la.

O professor Lorenzi não trabalhou de forma ininterrupta na colônia. No ano 1922, não se sabe por qual motivo, lecionou na escola isolada Campo do Meio, em Campo Largo, e, em 1928, retirou-se da colônia por conta das constantes reclamações dos alunos de que era rígido e intransigente demais. Retornou em 1936, a pedido dos próprios colonos. Nesse meio tempo, lecionou em Santa Felicidade, Umbará, Colombo e Fazenda Rio Grande (FEDALTO, 1978, p. 88-89). Seus ex-alunos rememoraram que, apesar da rigidez e da cobrança, à revelia de alguns, o professor era bastante estimado pelos colonos; inclusive famílias que habitavam em outras comunidades enviavam seus filhos para estudar com ele, devido a sua fama de bom professor. O colaborador J. S., que morava na colônia Campina, relatou que foi estudar em Curitiba, na colônia Umbará a cerca de 40 km de distância de onde morava, no período em que Lorenzi ali atuou.

> Estudei muito pouco. Eu fui estudar, que aprendi um pouco foi lá na colônia Umbará. Adiante de Curitiba, município de Curitiba. Umbará, lá que aprendi um pouco. [...] Eu parava junto, lá na casa do professor. Me hospedava lá com ele. Meu pai me levava lá e depois quando chegava as férias eu voltava pra casa. [...] Ele era separado da mulher, não sei o que aconteceu. Ele não contava nada. Ele alugou uma casa lá no Umbará e dava aula lá. E dava aula de manhã pra gurizada. Era só guri, mulher não. Só piazada e depois do almoço dava pra umas meninas e de noite dava pros adultos. E teve que aprender meio a força porque tava sempre junto com o professor. E ele era boa gente aquele professor pra ensinar. Muito boa gente [...] O meu irmão, o A. também depois foi lá. Ele foi pouco também lá. Depois o meu pai achou que era muito caro pra pagar, daí voltou pra Campo Largo, pra casa (J. S. Entrevista).

O mesmo colaborador prossegue seu relato narrando que um irmão seu também foi para Umbará estudar com o referido professor. Apesar da família numerosa e das dificuldades materiais, o pai fez questão de mandar alguns filhos estudar longe, mesmo implicando em despesas. A justificativa dada não se relaciona ao fato de que a colônia Campina não tinha escola. Ao contrário, esta possuía uma escola pública, que frequentavam os moradores da colônia, a grande maioria de procedência italiana. A fama do professor Lorenzi corria as colônias dos arredores de Curitiba. A questão étnica (mandar os filhos aprender com um professor italiano) enquanto na colônia Campina era uma professora brasileira, provavelmente foi fator de peso na escolha da família. Por outro lado, tal iniciativa mostra que a escolarização das crianças não era algo negligenciado pelos colonos italianos. Ao contrário, na medida do possível esta era incentivada.

O colaborador E. M., aluno de Lorenzi na colônia Antônio Rebouças, também lembrou da fama do professor. "A ele era muito... Todo mundo queria vir na escola com ele porque com ele aprendia mesmo. Até hoje você conhece a pessoa porque foi na escola com ele. Até hoje." Na mesma direção, a sua rigidez para com seus alunos quando indagado da postura dele em relação à disciplina. "Era bem rígido. Com uma vara de marmelo (risos). E se nós contava em casa que tinha apanhado do professor apanhava outra vez. E ficava bem quieto." A educação na escola deveria ser entendida como um prolongamento daquela familiar, e as eventuais punições (entendidas como correção de comportamento) compartilhadas por ambas.

A função do professor paroquial ia além do ensino das primeiras letras, de noções de matemática, de ciências, de história e geografia. Caberia também ao professor ensinar noções de higiene, de valores morais, de civismo e também de religião. Segundo Ernest Seidl (2003, p. 110), o papel do professor paroquial ia muito

[9] Segundo Pedro Fedalto, a primeira escola da colônia Antonio Rebouças foi inaugurada em 1907 sendo nomeada como professora Antonia Zarpelon. Antes disso, as crianças da colônia frequentavam uma escola pública existente na localidade do Timbutuva. Ver também Maschio (2012, p. 82-85).

além das tarefas pedagógicas escolares e compreendia todo um conjunto de funções ligadas diretamente à vida religiosa da comunidade. Essa definição se encaixa bem na atuação do professor Lorenzi, pois, além de ensinar na escola comunitária, foi também catequista, sacristão e membro da Congregação Mariana. Inclusive foi responsável por enviar alguns meninos ao seminário, como destacou P.F. em suas memórias: "Quem me convidou para ir ao seminário foi o Professor Luiz Lorenzi. Um dia no final do ano de 1939, ao terminar a aula me disse: 'Pedrinho, você vai para o seminário. Vou falar com seu pai para matriculá-lo'" (P.F. ENTREVISTA).

Sua liderança comunitária era amplamente reconhecida não só entre as diferentes comunidades imigrantes, mas também no meio eclesiástico, em especial com o arcebispo de Curitiba, D. Manuel da Silveira D'Elboux. Este esteve presente na colônia para realização de missa festiva por conta do seu 40º ano de professorado em 1957, no seu aniversário de 80 anos em 1964 e no seu velório em 1966, juntamente com outras lideranças religiosas (LIVRO TOMBO, p. 44,73,88).

A escola, tendo o professor como líder, também contribuía para reproduzir a hierarquia pautada na idade e no gênero apreendida na família e na igreja. Noções de respeito à hierarquia, tais como ceder lugar na igreja para os adultos, fazer silêncio ou não incomodá-los em suas conversas ou nos momentos de oração, acatar suas ordens e não responder de forma grosseira, servir-se nas refeições por último, entre outras normas eram ensinadas às crianças desde cedo. Conforme bem lembrou Michel Foucault (1979), o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado ao outro, cada um com suas leis. Na passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, o adestramento começa na infância, na família, passando pela escola, e depois há vários outros espaços (emprego, casamento, ambientes de estudo e até mesmo de lazer).

Nas lembranças da escola, emergem não apenas as dificuldades tais como a rigidez dos professores, os castigos escolares, as longas distâncias percorridas a pé nos dias frios de inverno, a precariedade de roupas e sapatos, mas também um período permeado por emoções e sensibilidades. As brincadeiras, as aventuras, as amizades, os jogos, o aprendizado e os ensinamentos dos mais velhos também marcaram profundamente as memórias dos descendentes de imigrantes.

> As brincadeiras, a gente se reunia com primos, com os sobrinhos. As brincadeiras eram em casa porque geralmente não tinha uma coisa moderna como hoje. Parques e shoppings era tudo em família ou nos vizinhos, né. A gente passeava, visitava muito os vizinhos. Então as Filhas de Maria quando tinha procissão não havia ônibus. Era caminhão, né, a gente se reunia em cima dos caminhões. Tinha um vizinho que tinha um caminhão, levava a gente nas procissão. Tinha a festa do padroeiro dos motoristas. A gente levava o santo lá em Órleans e voltava cantando e animado pra festa. Então esse era o nosso lazer (M.B. Entrevista).

Para finalizar, os vestígios documentais encontrados, bem como as memórias dos descendentes de imigrantes, evidenciam que o período da infância nas colônias, imigrantes não era algo desprezado ou que tinha menor importância. Ao contrário, esta era identificada como um período fundamental da vida, no qual a educação deveria ser assumida conjuntamente entre a família, a Igreja, a escola e a própria comunidade para transmitir valores morais, étnicos e religiosos. A família, identificada como a base de socialização da criança, reiterava a valorização de elementos atinentes ao trabalho e à educação moral e religiosa, bem como a ênfase no coletivo. A Igreja, contando com a colaboração da família, objetivava a formação de bons católicos, de modo a protegê-los ou mantê-los afastados do avanço das ideias e valores do mundo moderno que enfatizavam o prazer e o indivíduo. A escola não era responsável apenas por transmitir conhecimentos escolares, mas reforçava valores morais, religiosos e de respeito à hierarquia, agindo em colaboração com a Igreja e a família, com o objetivo de corrigir desvios (desobediência, preguiça, malandragem etc.). Por fim, a comunidade se constituía no espaço de socialização e vivência dos valores transmitidos e compartilhados pela Igreja, família e escola.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BALHANA, Altiva Pilatti. **Famílias coloniais**: fecundidade e descendência. Curitiba: A. Cavalcanti, 1977.

BOSI, Éclea. **Memória de velhos**: lembrança dos velhos. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Entrevista com A. A. C. em 18/03/2013, (Campo Largo – PR).

Entrevista com A. M. em 16/04/2014, (Campo Largo – PR).

Entrevista com E. M. em 25/08/2014, (Campo Largo – PR).

Entrevista com J. S. em 30/07/2014, (Campo Largo – PR).

Entrevista com M. B. em 06/11/2012, (Campo Largo – PR).

Entrevista com P. C. em 30/09/2013, (Campo Largo – PR).

Entrevista com P. F. em 30/01/2014, (Curitiba – PR).

FEDALTO, Pedro. **O centenário da colônia Antônio Rebouças**. Curitiba, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUARIZA, Nádia. **Incorporação e (Re)criação nas margens**: trajetórias femininas no catolicismo (1960-1980). Tese (Doutorado em História) – Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/18603/GUARIZA;jsessionid=E17BFACC7A7CB7C377FEADA73D9FEBA4?sequence=1>. Acesso em: 02 dez. 2016.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANACORDA, Mário. **História da educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

MASCHIO, Elaine Falcade. **A escolarização dos imigrantes e seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de *Italianità* e *brasilità* (1878-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2012/d2012_Elaine%20Catia%20Falcade%20Maschio.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

MENDRAS, Henri. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PARÓQUIA DE SÃO SEBASTIÃO. **Álbum Fotográfico da Paróquia de São Sebastião** (Rondinha, Campo Largo – Paraná).

PARÓQUIA DE SÃO SEBASTIÃO. **Livro tombo da Paróquia de São Sebastião** (Rondinha, Campo Largo – Paraná), 1906-1970.

RÉMOND, René. **La secolarizzazione**: Religione e società nell'Europa contemporanea. Traduzione di Michele Sampaolo. Roma-Bari: Laterza, 2003.

SANGA, Glauco. Campane e Campanile. In: ISNENGHI, Mario. **I luoghi della memoria:** simboli e miti dell'Italia Unita. Bari: Laterza, 1996.

SCARPIM, Fábio Augusto. **Bens simbólicos em laços de pertencimento**: família, religiosidade e identidade étnica em um grupo de imigrantes italianos (Campo Largo-PR, 1878-1937). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23957/versao%20-%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SEIDL, Ernest. **A elite eclesiástica no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3976/000406232.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SPINELLI, Vincenzo; CASASANTA, Mario. **Dizionario completo Hoepli Portoghese (Brasiliano)**. Milano: Editore Ulrico Hoepli Milano, 2010.

VERONESI, Ranieri. **Le colonie italiane negli Stati Meridionali del Brasile (RS-SC-PR)**. Torino: Italica Gens, 1913.

MEMÓRIAS DE UMA RELIGIOSA-PROFESSORA: representações do cotidiano escolar do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS (1951-1962)[1]

MEMORIES OF A RELIGIOUS SISTER-TEACHER: representations of everyday school routine at Nossa Senhora de Lourdes School, Farroupilha/RS (1951-1962)

Gisele Belusso[2]
Terciane Ângela Luchese[3]

RESUMO: Pretende-se compreender o ser religiosa-professora no cotidiano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes por meio das memórias da irmã e professora Mafalda Seganfredo, membro da Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas. Esta tornou-se professora quando iniciou sua trajetória como irmã na instituição de ensino supramencionada. Com o apoio teórico da História Cultural, procedeu-se à análise documental histórica da entrevista e de outros documentos mobilizados para a escrita. A síntese de sua história de vida, sua formação como docente e a análise das práticas escolares no ensino primário e no curso ginasial em que atuou de 1951 a 1962 são o foco da narrativa.

Palavras-chave: Formação continuada. Docência. Práticas. Ensino primário. Educação confessional.

ABSTRACT: The article aims to understand the fact of being a religious sister-teacher in the everyday routine at the Nossa Senhora de Lourdes School through memories of the sister and teacher Mafalda Seganfredo, who is member of the Congregation of the Sisters of Saint Charles Borromeo – Scalabrinians. She became a teacher when she began her career as a sister in the above-mentioned institution. Based on Cultural History as a theoretical support, the paper performs the documental historical [documental-historical?] analysis of the interview, together with other documents used for the writing. The synthesis of her life story, her education as a teacher and an analysis of her teaching practices in the primary school and in junior high school in which she worked from 1951 to 1962 are the focus of this narrative.

Keywords: Lifelong education. Teaching. Practices. Primary education. Confessional education.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo relaciona-se à pesquisa mais ampla, em desenvolvimento no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul. Trata-se de pesquisa sobre o processo histórico do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS, entre os anos de 1922 a 1954, considerando as culturas escolares da instituição, sujeitos e práticas escolares. Nesse sentido, o objetivo no presente texto, é compreender o ser religiosa-professora no cotidiano escolar do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, por meio das memórias da irmã e professora Mafalda Seganfredo, no período em que esteve na instituição e que corresponde a parte daquele da pesquisa, entre 1951 a 1961.

Farroupilha é conhecida como berço da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Sua extensão terri-

[1] Uma versão parcial do presente texto foi apresentada no XIII Encontro Nacional de História Oral.
[2] Mestre em Educação, Universidade de Caxias do Sul, apoio financeiro CAPES.
[3] Professora Doutora da Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

torial até a emancipação, em 1934, pertencia em parte a Caxias (2°distrito, Nova Vicenza e 6° distrito, Nova Milano), parte ao município de Montenegro (9° distrito, Nova Sardenha) e parte ao de Bento Gonçalves (3° distrito, Jansen). O município fica localizado na serra gaúcha, região nordeste do Rio Grande do Sul, em torno de 110 km da capital, Porto Alegre.

A história de Farroupilha está intimamente vinculada ao processo de imigração italiana desde 1875 com a chegada das primeiras famílias a Nova Milano, uma das localidades que veio a compor mais tarde o município. Estas famílias traziam consigo seus costumes e suas crenças, o que certamente influenciou nos processos de escolarização. Com o desenvolvimento econômico e social, surgem outros núcleos como Nova Vicenza, uma colônia particular que foi loteada e vendida, local em que, além da agricultura, atividades comerciais, artesanais e inclusive olaria passam a existir. Nova Milano e Nova Vicenza formaram dois núcleos que ficavam em torno de oito quilômetros distantes um do outro e ambos se desenvolveram rapidamente. Com a chegada da estrada de ferro, em 1910, e sua estação construída entre os núcleos, houve um deslocamento das famílias para próximo da estação férrea e também a vinda de comerciantes e pessoas de outros locais que formaram esse novo povoado que, até então, não tinha nome e passou a ser denominado de Nova Vicenza "nova".

A cada núcleo, ou comunidade, uma capela católica e o padre marcam presença. Este pode ser considerado uma autoridade, o porta-voz dos pedidos da escola pública e confessional de Nova Vicenza às autoridades competentes, o que resultou na instalação de uma escola pública mista neste local em 1899 e de outra escola, confessional scalabriniana – Colégio Nossa Senhora de Lourdes –, em 1917.

O surgimento de Nova Vicenza "nova" alterou as configurações não só de Nova Vicenza "velha" e de Nova Milano, mas também as configurações educacionais e a concentração das oportunidades de escolarização neste novo local. A sede da paróquia e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes também se deslocam para Nova Vicenza "nova", em 1922.

A história da educação do município foi se constituindo com diferentes organizações de escolarização, tais como: aulas isoladas, aulas públicas mistas, grupos escolares, colégios confessionais, escolas públicas municipais e estaduais. Contou com a colaboração das famílias, da Igreja, das comunidades e do poder público, que muitas vezes realizaram acordos para possibilitar o surgimento de escolas, algumas das quais, mais tarde, acabaram por se tornar públicas.

Com relação às escolas confessionais do município, abertas pela Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas[4] e pelos Irmãos Maristas, a única que se mantém atualmente é o Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

O texto foi organizado em três movimentos analítico-narrativos: o primeiro situa teórico-metodologicamente o tema do texto, o segundo situa a "vocação" para se tornar religiosa e professora, e o terceiro, as práticas escolares na perspectiva de conjugar o papel de professora e estudante na mesma instituição escolar.

2 CAMINHOS E OLHARES: PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A escolha do caminho – percursos metodológicos – e do olhar – perspectiva teórica – permite vislumbrar por quais lentes o objeto de pesquisa está sendo pensado, possibilitando desnaturalizar o que já está naturalizado equivocadamente quanto aos processos de escolarização (FARIA FILHO, 2007). Pensamos a temática a partir da perspectiva da História Cultural, pois as possibilidades de novos objetos de pesquisa emergem e velhos objetos são ressignificados. Um desses objetos são as instituições escolares que, desde os anos noventa do século XX, ganham um espaço cada vez maior no cenário nacional de pesquisa em História da Educação, conforme Gatti Júnior (2007) e Nosella e Buffa (2009).

Para compreender o ser professor no cotidiano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, utilizamo-nos das lentes da História Cultural, a partir de Burke (1992), Chartier (2002) e Certeau (1994), considerando a atividade humana através de suas construções culturais, suas práticas e suas representações.

Cientes de que as representações trazem consigo uma carga subjetiva de si e do mundo, visto que um único sujeito faz parte de diferentes grupos sociais, sua memória nada mais é do que uma combinação inconsciente e aleatória das memórias influenciadas por esses diferentes grupos a partir da experiência individual do sujeito. De outro lado, a escola no seu cotidiano, através

[4] A Congregação é de origem italiana e surge em 1895 no intuito de apoiar o migrante. As primeiras irmãs no Brasil atuam no Orfanato Cristóvão Colombo em São Paulo e expandem sua atuação para o Rio Grande do Sul, a convite de Dom João Becker, em 1915. Abrem o primeiro colégio em Bento Gonçalves e o segundo em Nova Vicenza (SIGNOR, 2005; 2007).

da ação dos sujeitos, dinamiza culturas, representações, formas de organização e ação que são singulares e formadoras de identidade. Assim, compreendemos o processo identitário como singular de cada instituição, porque por mais que a estrutura e as normas sejam semelhantes em instituições educativas em diferentes espaços e temporalidades, os sujeitos são singulares, se apropriam das formas mais diversas da realidade da instituição escolar. Constituem-se, dessa maneira, culturas escolares próprias a cada instituição (MAGALHÃES, 2004; VIÑAO FRAGO, 2002).

Entendemos ainda a história oral como metodologia com duas dimensões: uma dimensão técnica e a outra teórica (AMADO; FERREIRA, 2005). São importantes os cuidados na realização e na transcrição das entrevistas e também o cuidado teórico na sua análise. Entendemos que o relato oral não é a própria história, e nem a verdade dos sujeitos, como se esta pudesse ser uma revelação através da entrevista, a qual é fonte precisa de análise (ALBERTI, 2005). Não é possível resgatar o passado, apenas rememorar, o que já é transformá-lo pela simples evocação, pois [...] todo documento histórico é uma construção permanente" (KARNAL; TATSCH, 2009, p. 12). A todo sujeito que se emposse da tarefa de representar um fato, seja através de um documento, registro, depoimento oral, ou toda e qualquer atividade humana, de narrar uma situação, de contar as práticas sociais de um espaço ou de uma instituição escolar, por exemplo, este é involuntariamente envolvido por processos de percepção, reconhecimento, classificação, valorização ou exclusão.

Halbwachs (2006) afirma que as lembranças individuais são nossas e também dos outros, dependentes das interações sociais, experiências e, portanto, compreendemos a memória como construção coletiva, memória social.

Definidos os caminhos e os olhares, faz-se necessário conhecer os estudos já realizados acerca da temática. O projeto sociopastoral scalabriniano e a educação scalabriniana já despertaram a atenção de alguns pesquisadores, dentre eles, Signor (1984), Souza (2000), Bresolin (1998), e Nazario (2011), porém estes estudos não se referem especificamente às instituições escolares. Já no caso de pesquisadoras como Di Siervi (2002), Oliveira (2003) e Paz (2013), as pesquisas são específicas sobre instituições escolares scalabrinianas, sendo elas: o Orfanato Cristovão Colombo, São Paulo; o Colégio Santa Teresa de Ituitaba, Minas Gerais e o Colégio São Carlos, Rio Grande do Sul, respectivamente. A pesquisadora Oliveira (2009) ainda ampliou sua pesquisa na tese de doutorado, voltando seu olhar para a educação scalabriniana no Brasil.

Em relação às iniciativas de escolarização na região de colonização italiana (RCI) no Rio Grande do Sul nas colônias de Dona Isabel, Cond'Eu e Caxias, podem-se citar os estudos de Luchese (2007), que, em sua tese de doutorado, registra também a criação de instituições escolares, dentre elas algumas confessionais e também, scalabrinianas.

Além dos estudos acerca da temática, é preciso entender a atuação das congregações religiosas no campo da educação. O movimento, ultramontano ou romanizador, que surge a partir das políticas de Pio IX (1846-1878) e também de Leão XII (1878-1903) pressupõem que as questões da Igreja Católica se centrassem no Vaticano, o que agradava o episcopado brasileiro (GIOLO, 2009, p. 248). A nova configuração da Igreja Católica se adequava ao Rio Grande do Sul e às áreas de Região de Colonização Italiana (RCI):

> A romanização, vista como ação reformadora, encontrou na RCI um espaço fecundo para sua realização, já que busca pela prática dos sacramentos, o respeito pela autoridade eclesiástica como elementos principais da espiritualidade, eram características religiosas dos imigrantes (LUCHESE, 2015, p. 221).

Com o território gaúcho propício a essas ideias, o Bispo de Porto Alegre, José Gonçalves Ponce de Leão (1891-1912), vai à Europa pedir mais religiosos para o Rio Grande do Sul. O êxito desse processo fica evidente a partir do momento em que se pode observar o significativo número de congregações que entram no estado, até 1910[5]. Os padres Carlistas chegam em 1896, e as irmãs de São Carlos Borromeu Scalabrinianas, em 1915. Elas chegam para abrir escolas, em momento oportuno, pois "a luta pelo principal da ensino privado e pelo ensino religioso nas escolas oficiais passaria a ser, portanto, a bandeira da Igreja Católica durante a Primeira República" (GIOLO, 2009, p. 249).

Mediante o exposto, a pesquisa por professoras foi iniciada buscando localizar as que tivessem atuado no período de 1922 a 1954. Nesse período, uma única

[5] Algumas delas são Irmãs de Santa Catarina (1895), Capuchinhos (1896), Carlistas (1896), Irmãs de São José de Moutiers (1898), Maristas (1900), Salesianos (1901), Lassalistas (1907), Claretianos (1907), Filhas de Nossa Senhora do Horto (1908) e Irmãs de Santa Tereza de Jesus (1910) (GIOLO, 2009).

religiosa e professora que atuou no primário, Irmã Mafalda Seganfredo, foi localizada. Ela reside junto à instituição pesquisada e foi localizada por indicação de outra freira que mora nesta comunidade e trabalha atualmente no Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

A entrevista, a transcrição e o retorno da entrevista transcrita foram procedimentos realizados na pesquisa. A entrevista foi marcada com antecedência e realizada na residência da entrevistada. A narrativa, com duração de duas horas e sete minutos, foi gravada em áudio, para posterior transcrição. Este momento oportunizou estar diante de uma fala detalhada, a qual extrapolou as questões norteadoras propostas, em que foi possível perceber diferentes aspectos, até então impensados, da cultura escolar da instituição.

A entrevistada exerceu a docência no Colégio Nossa Senhora de Lourdes de 1951 até 1962, trabalhando em diferentes turmas, inicialmente com o primário e após com o curso ginasial. Período, na educação brasileira, de crescente expansão da escolarização, de inserção das ideias do movimento escolanovista, porém, de altos índices de analfabetismo, de evasão escolar e de repetência (RIBEIRO, 2000).

No período, a instituição escolar se encontrava instalada em prédio próprio de alvenaria, com três andares, sendo que em que dois deles se localizavam as salas de aula. O terceiro piso comportava os dormitórios, inclusive para as internas. Atendeu alunos do primário, jardim de infância e do curso de datilografia até 1954, quando foi autorizado o curso ginasial, atendendo, neste nível de ensino, o público feminino.

3 A VOCAÇÃO DO CONSTITUIR-SE PROFESSORA NO "LOURDES"

A análise realizada, a partir da entrevista, permitiu identificar as particularidades do constituir-se professora enquanto religiosa. Nesse sentido, destaca-se a formação inicial religiosa, a forma como se tornavam professoras e a formação continuada.

O ser professora no Colégio Nossa Senhora de Lourdes fez parte de trajetórias de vida que tiveram como princípio a opção pela vida religiosa e, como formação inicial, o noviciado, que era precedido de um período de experiência, momentos do aspirantado e do postulantado[6]. Após esses períodos, se quisessem continuar, ingressavam no noviciado, um novo período de dois anos, para após fazer os votos temporários e, por fim, os votos perpétuos. Após os votos temporários, eram designadas para sua missão, ou seja, o trabalho propriamente dito que iriam realizar na comunidade em que residiriam.

Ao passo que para a maioria das mulheres o ser professor era uma das poucas oportunidades de uma ocupação digna, as moças que optavam pela vida religiosa tinham na docência uma das possibilidades de missão. No caso da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas, as possibilidades eram na área da saúde, da educação ou da pastoral. Como afirma Nunes (2004, p. 482), "as freiras foram as primeiras a exercer uma profissão, quando ainda a maioria da população feminina era 'do lar'".

Um dos rituais identificados[7] ainda durante o noviciado é a data da vestição, em que é possível perceber que já no seu início as alunas vestiam o hábito de noviças. Esse é um fato singular em relação às escolas públicas, pois, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, como instituição confessional, conforme a documentação do acervo escolar, as professoras eram todas religiosas e vestiam hábito, o que configura uma relação peculiar com a figura da docente religiosa. O hábito traz consigo uma representação, sustenta signos visíveis, uma identidade que se refere a um grupo e o classifica de certa forma por suas práticas e a "representação torna-se uma máquina de fabrico de respeito e submissão" (CHARTIER, 2002, p. 22).

Outra particularidade com relação às religiosas é a declaração dos votos de pobreza, castidade e obediência assinada por elas, mediante duas testemunhas, o que demonstra que as irmãs não recebiam um salário pela sua atuação e, sim, tinham suas despesas custeadas pela congregação através da manutenção da comunidade em que se encontravam. Como destaca Nunes, com relação às freiras:

> Embora funcionassem na dependência direta dos bispos e sob forte controle clerical – uma das formas do controle social –, através dessas entidades as mulheres alcançavam maior presença e um certo reconhecimento no espaço religioso [...]. As

[6] A formação religiosa, conforme o Plano Global de Ação Formativa Congregacional, é organizado em cinco etapas: aspirantado, postulantado, noviciado, juniorato e formação permanente (REVISTA COMEMORATIVA DO CENTENÁRIO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DE SÃO CARLOS BORROMEO SCALABRINIANAS, 1995, p. 77).

[7] Foi possível identificar nas fichas de pessoal da secretaria da Província Imaculada Conceição, da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrianas.

> próprias religiosas, empenhadas na direção dos colégios, hospitais e obras de caridade, acabam por criar uma área de certa autonomia e de exercício de alguma forma de poder. À frente de instituições de propriedade das congregações, em muitos casos, elas administram seus recursos financeiros e direcionam as atividades com relativa independência; desenvolvem sua capacidade de liderança; exercem cargos de chefia, aparecendo como agentes dinâmicas e inovadoras em suas áreas de trabalho (NUNES, 2004, p. 495).

De outro lado, para as professoras que se instalavam em outros locais do Rio Grande do Sul, designadas após concurso público, pelo Estado no final da década de 40, do século XX, recebiam salário, o que não significa que não houvesse dificuldades. Por vezes, ficavam meses sem receber, a demora gerava dificuldades e a vocação e o amor em ser professora as encorajava a continuar (FISCHER, 2005). É possível perceber que o professor é envolvido por um discurso de vocação seja o religioso ou o leigo, o que o faz submeter-se às situações envoltas à profissão, tais como o acúmulo de outras funções como merendeira, servente, professora e diretora (FISCHER, 2005).

Conforme Kreutz (1986), a origem histórica da concepção do magistério como vocação remete ao século XVI, quando as escolas abertas vislumbravam o ensino da leitura para a Escritura, e seus professores eram o próprio clero, em instituições de igrejas ou conventos. Não havendo mais professores religiosos suficientes, foram aceitos colaboradores leigos mediante uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, e daí vem o termo professor, "aquele que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade" (KREUTZ, 1986, p. 13).

A entrevistada, Irmã Mafalda, também relata o acúmulo de diferentes tarefas no colégio, tais como secretaria, docência, responsabilidade pelas alunas internas, cuidado com Maria Mocelini, uma professora aposentada que residia junto à escola, e catequese. Funções que se alternaram em diferentes períodos, porém sempre sobrepostas, como por exemplo, em um dos períodos foi professora, secretária e catequista, ao mesmo tempo. Portanto, o acúmulo de funções ou a dificuldade do cotidiano de ser professora naturaliza-se e torna-se um contexto propício para o desenvolvimento da vocação do professor.

Irmã Mafalda, a oitava dos onze irmãos[8], natural de Nova Bassano, advinha de uma família que cultivava hábitos católicos, em que rezar o terço era costume todas as noites, além da oração antes do café da manhã e das leituras dos livros de santos[9] que havia em casa. Aos "10 anos de idade foi escolhida pela comunidade da Capela de Nossa Senhora Caravaggio e São Carlos[10], para administrar a catequese às crianças e adolescentes do local" (SCARIOT, 2006, p. 163).

Na experiência escolar, Mafalda recordou que ajudava a sua professora: "é acontece que eu já tinha uma certa prática, se eu não lecionava diretamente, eu ajudava a professora e a diferença era que lá na colônia a gente lecionava para primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto e a seleta, todos juntos" (SEGANFREDO, 2015).

Aos dezoito anos de idade, decidiu seguir vida religiosa com o consentimento da família e passou, então, a trabalhar no hospital de Guaporé. "Fiz meu ano de experiência no hospital, as irmãs me encaminharam para saúde, então aprendi a fazer injeções, curativos, [...] uma vez era assim também na saúde. Se aprendia fazendo" (SEGANFREDO, 2015). O ensino pelo exemplo e pela prática fizeram parte do cotidiano de Mafalda na área da saúde. Após esse período, ingressou no Noviciado São Carlos[11] da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas.

Era um período em que muitas jovens optavam por este caminho, conforme o relato da Irmã Mafalda "éramos em 90 noviças, entre as quatro séries" (SEGANFREDO, 2015). Dessas turmas, após os votos, muitas eram destinadas às escolas, formando o corpo docente e o quadro de funcionárias das instituições escolares.

Como já anteriormente citado no texto, após concluído o noviciado e professado, os votos temporários, as religiosas eram designadas para sua missão, e isso suscita questões: como era definida a profissão que iriam assumir? Seria por experiências anteriores? Seria por vontade da religiosa? Por necessidade da congregação? Quem definia essa questão? Pois, nesse caso, num colé-

[8] Dos onze filhos, outras irmãs também seguem a vida religiosa: Rosalina e Amantina também se tornam irmãs scalabrinianas e atuam como professoras, e ainda Avelina se torna irmã Carmelita (SCARIOT, 2006, p. 164).

[9] Conforme Scariot (2006, p. 162), as leituras eram a revista dos Jesuítas, o Anuário Antoniano, livros de santos e outros livros e revistas que vinham da Itália. Seu pai era imigrante italiano.

[10] Paróquia administrada pelos padres Carlistas, o ramo masculino da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas.

[11] Aberto em 1927, o Noviciado São Carlos localizava-se em Bento Gonçalves (SLOMP; BARBIERI, 1997).

gio confessional particular, não existia o concurso. Irmã Mafalda Seganfredo nos ajuda a compreender como foi a sua experiência:

> De Nova Bassano, fui para Guaporé e eu fiz um ano de experiência lá, até eu nem estava no colégio, porque lá temos um colégio [...], eu estava no hospital onde as irmãs trabalhavam, tanto é que eu pensava sempre que iam me mandar... que uma vez não se escolhia tanto, me mandavam, achei que iam me mandar para um hospital. Quando eu fiz os votos em Bento, porque nossa casa provincial era em Bento Gonçalves, na metade do ano de 1951 eu fiz os votos e depois então como toda irmã quando fica irmã ela é destinada para uma determinada comunidade onde tem as irmãs. Então eu fui destinada para cá, Farroupilha, eu não conhecia porque eu sou natural de Nova Bassano (SEGANFREDO, 2015).

A partir da narrativa da Irmã Mafalda, pode-se pensar que as irmãs eram designadas a suas funções não necessariamente tendo relação direta com a experiência anterior enquanto postulante. Desta forma, pensa-se que o fator determinante era a necessidade das comunidades.

A missão assumida foi o quarto ano do primário. Desta forma, torna-se uma das 3.252 professoras primárias dos colégios particulares do Estado do Rio Grande do Sul em 1951 (QUADROS, 2006, p. 191). Seria interessante saber quantos profissionais deste total eram religiosos, porém, não encontramos dados estatísticos que façam essa classificação. Por certo, número significativo de religiosos atuaram na educação.

Quando questionada sobre como foi a sua primeira experiência enquanto professora no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Mafalda recorreu às suas lembranças, afirmando que "já tinha como prática de lecionar, eu já tinha feito na minha casa[12] e tinha o livro[13] com os conteúdos a serem trabalhados". Considerou ainda que neste momento foi mais fácil, porque eram só os do quarto ano, ou seja, quando ajudava sua professora eram todos na mesma sala, em diferentes níveis de adiantamento[14].

Observa-se que ao se referir que "já tinha feito na minha casa", ela explica que ajudava a professora já em Nova Bassano, mas esta simples rememoração mostra onde a professora foi buscar suas primeiras referências para a docência, ou seja, em casa, nas experiências anteriores. Atribuo essa situação a sua formação, a qual foi predominantemente religiosa, pois as noviças não tinham uma formação pedagógica durante esse período. No segundo ano do noviciado retomou os estudos no curso ginasial realizado no Colégio Medianeira em Bento Gonçalves. Sobre a questão do exercício profissional por parte de religiosas, Nunes refere:

> Enquanto predominou na sociedade uma visão sacralizada de mundo, foi possível às religiosas, por esse título, exercerem tarefas para as quais não estavam tecnicamente habilitadas. Porque eram "irmãs de caridade" podiam ser professoras, enfermeiras ou assistentes sociais; nenhum diploma ou curso era exigido delas (NUNES, 2004, p. 501).

Com relação à referência que a entrevistada faz ao livro, "tinha o livro com os conteúdos a serem trabalhados", de fato os livros didáticos foram considerados veículo privilegiado para "transmissão dos saberes, dos valores e das condutas escolares e um dos suportes principais da prática dos professores" (PERES, 2000, p. 329).Tanto que mereceram atenção, seleção e controle por parte do CPOE[15], das décadas de 1940 a 1970, independente de se tratar de livros para professores, para alunos ou de leituras que deveriam ser oportunizadas ou reprimidas para as crianças. No ano de 1950, a relação das leituras indicadas foi materializada através da campanha escolar de formação moral. Esta reprimia, por exemplo, materiais nas escolas com imagens (consideradas por eles) inadequadas, jornais com moral duvidosa ou qualquer material que atentasse contra a 'boa moral', ao passo que incentivava a leitura de biografias e obras infanto-juvenis para o primário. As listagens de obras indicadas pelo CPOE foram divulgadas na Revista de Ensino de 1959 (PERES, 2000). Cabe destacar que Chartier (2002) alerta sobre os usos e representações que os sujeitos leitores fazem do texto e das práticas criadoras suscitadas pela leitura. Não se pode de maneira ingênua crer que os livros didáticos serviram à vontade dos produtores dos discursos e normas.

[12] Sua casa: Nova Bassano, enquanto vivia com a família.

[13] Certamente em livros em português, pois, conforme Kreutz (1994, p. 45-46), o Decreto 406 de 4 de maio de 1938, dirigido às escolas étnicas, determinou que o material fosse em português.

[14] Era uma aula isolada, em que um mesmo professor ensinava a todos os níveis. E consoante a Souza (2008, p. 46), "consideradas muitas vezes como um 'mal necessário' [...], a expressão 'escolinha' do bairro, da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências".

[15] O CPOE/RS foi criado em 1943 com "o intuito de construir e assumir, de forma efetiva, o controle organizacional do sistema educativo" (QUADROS, 2006, p. 125).

No período em questão, não se pode desconsiderar a influência das ideias pedagógicas da Escola Nova e a necessidade que as escolas católicas sentiram de renovação pedagógica. "Para os colégios católicos, cujo alunado integrava as elites econômica e cultural, era, mesmo, uma questão de sobrevivência" (SAVIANI, 2013, p. 301). A organização da Associação de Educadores Católicos (AEC) e das semanas pedagógicas de 1955 e 1956, cursos e palestras, por exemplo, sinalizam a circulação das novas ideias pedagógicas no Rio de Janeiro e em São Paulo. No Rio Grande do Sul, o CPOE/RS também tinha como função prestar assistência especializada ao Departamento de Educação Primária e Normal e, por sua vez, divulgar as ideias da "Escola Nova" no estado (QUADROS, 2006).

A entrevistada referenciou o livro e também suas experiências, o que oportuniza interpretar que fez uso do livro a partir de suas experiências anteriores e certamente contou com a influência da formação do noviciado, da convivência na comunidade religiosa, do local em que se encontrava inserida, da turma, das demais professoras, das materialidades disponíveis, das influências pedagógicas em circulação, das culturas e costumes daquela comunidade, enfim, das culturas escolares pertencentes ao Colégio Nossa Senhoras de Lourdes.

Compreendemos que as práticas de ensino no primário da professora Mafalda foram hibridizadas por esses fatores e talvez outros que não possam ser dimensionados nesse momento. Compreendemos que as práticas foram resultado das apropriações realizadas pelos sujeitos de maneira inventiva e criadora e que a professora, ainda mais nesse caso, investida e reconhecida como religiosa, não é simples agente chamada a atender normas e regras (CHARTIER, 2002).

4 PROFESSORA E ESTUDANTE: AGENTE DE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS EM UM MESMO TEMPO E ESPAÇO

Ao assumir sua missão – professora primária do quarto ano no Colégio Nossa Senhora de Lourdes –, cursava o ginásio no Colégio Medianeira em Bento Gonçalves, como citado anteriormente, atividade que ocorreu durante o segundo ano do noviciado. No município de Farroupilha não havia o curso ginasial feminino em 1951. Logo, as irmãs que precisavam continuar os estudos eram acolhidas pelos irmãos Maristas, no Colégio São Tiago, conforme o relato:

> As irmãs que estavam fazendo o ginásio, elas então estudavam com os irmãos Maristas, eu fui formada no São Tiago. Eles davam as aulas à parte para nós, pois eram só meninos, e, aqui, eram só meninas. Quando eles vinham fazer os exames para nós aqui, era eu e mais uma colega, eles faziam o exame aqui, separado (SEGANFREDO, 2015).

A narrativa evidencia uma característica da época. O primário atendia classes mistas, porém, no curso ginasial, os alunos eram atendidos em salas ou até mesmo em instituições escolares distintas, conforme o sexo. Esse foi o caso de Farroupilha/RS, em que o Colégio São Tiago, dos Irmãos Maristas, inaugurado em 1945, atendia somente meninos no curso ginasial, e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, somente meninas.

A tática utilizada para que as moças pudessem cursar o ginasial foi um "acordo" com os Irmãos Maristas em acolhê-las mediante exceções reservadas aos locais das aulas e também à aplicação das provas, estas realizadas nas dependências do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

Também é interessante analisar o papel da professora, religiosa e estudante, condições concomitantemente assumidas. A professora, ao iniciar sua missão precisou adaptar-se à comunidade de irmãs, sua nova residência, à docência da turma de quarto ano primário, em que assume no meio do ano letivo, à continuação de estudos sob novas condições e ao novo município – Farroupilha/RS. A instituição escolar como espaço residencial[16], profissional e acadêmico sugere que a irmã Mafalda fez uso de diferentes estratégias e táticas em um mesmo tempo e espaço cotidiano (CERTEAU, 1994).

Em 1954, com o curso ginasial autorizado, uma nova demanda gerou-se para a congregação sendo necessário formar professoras para atuar no secundário. Conforme a Irmã Mafalda, era preciso fazer cursos nas férias porque naquele tempo "tinha gente que lecionava que não tinha curso adequado" (SEGANFREDO, 2015).

Em sua narrativa, aponta que continuou os estudos participando dos cursos de férias que eram ofertados em julho, janeiro e parte de fevereiro, em Ana Rech, Caxias do Sul/RS, a partir do ano de 1955. A representação da Irmã Mafalda referente ao período de formação remete a um tempo "duro", uma "formação exigente, em que vinham pessoas do Rio de Janeiro, muito evoluídas. Além das aulas teóricas, tinham as práticas e as alunas eram observadas pela equipe do curso que as avaliava. As aprovadas recebiam o registro de professora" (SEGANFREDO, 2015).

[16] As religiosas moravam no terceiro andar do prédio escolar, reservado aos dormitórios das irmãs e das internas.

A Lei n. 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários, e a portaria n. 872, de 2 de agosto de 1955, baixou as instruções para os exames de suficiência, orientando que sempre que possível, precedendo os exames de suficiência, seriam oportunizados cursos intensivos com a finalidade de orientação aos candidatos. Os cursos tinham por finalidade revisar a matéria, dar ao professor conhecimentos sobre os métodos de ensino e selecionar candidatos em condições de obter promulgação de autorização para lecionar. Os cursos deveriam ser realizados de preferência nos meses de janeiro e fevereiro, de caráter intensivo, tempo integral, com aulas, seminários, trabalhos práticos e estudos dirigidos, com duração média de 30 dias, sob responsabilidade da CADES[17].

Irmã Mafalda realizou os cursos de Francês, História Geral e História do Brasil e, com esta formação estava autorizada a lecionar essas disciplinas para o ginásio, com o devido registro. Para dar continuidade aos estudos, deslocou-se para Porto Alegre, pois os cursos em Ana Rech não eram mais ofertados, e realizou o curso de Geografia e Secretaria, graduando-se no ensino superior pela Universidade de Caxias do Sul, em História, na década de 1960.

Analisando as práticas educacionais no curso ginasial, estas provavelmente são influenciadas pelos conhecimentos apropriados pelos cursos de formação da CADES e também do ensino superior. Permaneceu como docente no Colégio Nossa Senhora de Lourdes de 1951 até 1962, tendo sido docente do primário e também do ginásio. Ministrou disciplinas de Educação Física, História e Francês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se o quanto a História Oral pode auxiliar na compreensão de perspectivas cotidianas que não poderiam ser objeto de análise de outra maneira, podendo ser o pesquisador de História da Educação o produtor de suas próprias fontes. Estas perspectivas podem estar atreladas à História das Instituições Escolares ou à Formação Docente.

Neste momento, foi utilizada uma entrevista, ciente de que ela não homogeiniza as trajetórias docentes da instituição escolar pesquisada, mas revela pontos de encontro, aproximações e distanciamentos, considerando a memória como coletiva e social. O constituir-se docente está hibridizado por experiências coletivas e individuais, intercambiadas, entre o lembrado e o esquecido, o memorado e narrado de um lado e o ignorado, de outro.

Com relação à docente entrevistada, sua relação com a educação inicia ainda em casa, enquanto catequista, auxiliar da professora e membro das bancas examinadoras. Ao optar pela vida religiosa, iniciou com a experiência na área da saúde, cursou o noviciado e se tornou professora. Ao assumir a missão, constitui-se professora primária e, em suas práticas, buscou apoio nas experiências anteriores e nos livros do professor.

Foi possível identificar que a formação continuada, no caso da professora Mafalda Seganfredo, foi uma constante em sua atuação docente, adequando-se às necessidades da congregação e da instituição escolar, e que a apropriação destes conhecimentos, ao passo que ocorreram, refletiram-se nas práticas da docente e nas culturas escolares da instituição.

Destaca-se por fim que o constituir-se docente enquanto religiosa tem incutidos a este processo particularidades próprias, tais como o aceite à designação de ser professora, o viver em comunidade, residir na instituição de ensino, realizar votos de pobreza e castidade e vestir o hábito. Características específicas que marcam os modos de ser, fazer e constituir-se religiosa-professora.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C.B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BRASIL. **Lei n. 2.430, de 19 de fevereiro de 1955.** Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2430-19-fevereiro-1955-361011-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRESOLIN, Ema. **Pedagogia carlista-scalabriniana no contexto sócio-educacional de nosso tempo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

[17] O presidente Getúlio Vargas cria pelo Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com o objetivo de elevar o nível do ensino secundário (UFRJ, 2016).

BURKE, Peter. **A escrita da história cultural novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

CHARTIER, Roger. O Mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, jan./abr. 1991.

DI SIERVI, Maria de Lourdes. **Pão, educação e trabalho**: Orfanato Cristovão Colombo e a educação profissionalizante de crianças na cidade de São Paulo (1895-1930). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura popular no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 193-211.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas**. Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>. Acesso em: 16 ago. 2015.

GIOLO, Jaime. Estado & Igreja na implantação da República gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. **Periódicos dos programas de pós-graduação em Educação da UCDB**, n. 27, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/214>. Acesso em: 12 maio 2015.

HALBWACHS, Maurício. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Memória evanescente. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-28.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: Vocação ou profissão. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 1996.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul.** Caxias do Sul: Educs, 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930***: Leggere, scrivere e calcore por essere alcuno nella vita*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/processo%20escolar.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: histórias das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NAZARIO, Celina Lessa. **Diálogo:** mestre e discípulo, uma leitura teológica da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5286>. Acesso em: 13 maio 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2009.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Orgs.). **História das mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 482-509.

OLIVEIRA, Lúcia Helena. **Memória e história educacional**: o papel do Colégio Santa Teresa no processo escolar de Ituiutaba no Triângulo Mineiro-MG (1939-1942). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

OLIVEIRA, Lúcia Helena. **Educação Scalabriniana no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas/SP, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469611>. Acesso em: 21 nov. 2014.

PAZ, Valéria Alves. **História do Colégio São Carlos de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1936-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/jspui/bitstream/11338/470/1/Dissertacao%20Val%C3%A9ria%20Alves%20Paz.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

PERES, Eliane Terezinha Peres. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola da vida:** discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

REVISTA COMEMORATIVA DO CENTENÁRIO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS DE SÃO CARLOS BORROMEO SCALABRINIANAS. São Paulo, Edições Loyola, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. Campinas: Editores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Histórias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCARIOT, Eléia. **Centelhas de vidas escondidas**. Caxias do

Sul: Lorigraf, v. 2, 2006.

SEGANFREDO, Mafalda. Entrevista concedida a Gisele Belusso. Farroupilha, 04 ago. 2015.

SLOMP, Ivo Albino; BARBIERI, Lia. **Percorrendo caminhos**: Província Imaculada Conceição. Caxias do Sul: Editora Lorigraf, 1997.

SIGNOR, Lice Maria. **João Batista Scalabrini e a imigração italiana**: um projeto sócio-pastoral. Porto Alegre: Palotti, 1984.

SIGNOR, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas** – 1895-1934. Brasília: CSEM, 2005.

SIGNOR, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas** – 1934-1971. Brasília: CSEM, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Wlaumir Doniseti. **Anarquismo, Estado e pastoral do imigrante:** das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o caso Idalina. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)**. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm>. Acesso em: 29 nov. 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. España: Editora Morata, 2002.

RELAÇÕES ENTRE MANTENEDORA E ESCOLA: a rede cenecista e o Colégio Santa Luzia de Gravataí/RS (1980-2007)

RELATIONS BETWEEN SUPPORTING INSTITUTION AND SCHOOL: the "cenecista" network and the Santa Luzia School in Gravataí/RS (1980-2007)

Ariane dos Reis Duarte[1]

RESUMO: Este texto é um recorte de um estudo mais amplo, cujo objetivo era compreender as relações entre o Colégio Santa Luzia e sua mantenedora, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Nesse recorte tem-se por objetivo identificar as representações sobre o processo de rompimento entre ambas, compreender as causas que levaram a este desligamento e os movimentos feitos para impedir o fechamento da escola. Os procedimentos metodológicos concentraram-se na História Oral. As memórias dos entrevistados foram analisadas à luz de conceitos como *memória coletiva, representação* e outros. Entre outras coisas, constatou-se que, a partir da década de 1980, a rede cenecista precisou reformular-se, iniciando, assim, um processo de fechamento de várias de suas escolas.

Palavras-chave: História Oral. Memória. Instituições.

ABSTRACT: This text is a sample of a wider research project, which had the objective of understanding the relationship between the Santa Luzia School in de Gravataí and its supporting institution, the "Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/CNEC" (National Campaign of Community Schools). The sample aims at identifying the representations about the process of rupture between them, understanding the reasons that led to this breakup, and the actions taken to prevent the school's shutdown. The article's methodological procedure focuses on Oral History. The memories of the people interviewed were analyzed using the concepts collective memory, representation and others. Among other things, it was found that since the 1980s CNEC's network needed to reformulate itself and, for this reason, began to shut down several of its schools.

Keywords: Oral History. Memory. Institutions.

1 INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que tratou de uma instituição de ensino do interior do município de Gravataí/RS, o Colégio Santa Luzia, fundado em 1968 pelo pároco da comunidade. O foco do referido estudo foi tratar das relações entre mantenedora – no caso a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/CNEC – e escola, desde a sua fundação até o rompimento por parte da CNEC em 2007. A pesquisa problematizou as produções discursivas em torno da mantenedora e de seu fundador Felipe Tiago Gomes e como estes discursos influenciaram as ações de apoio e dedicação dos professores em relação à escola.

Neste recorte, sob a perspectiva teórico-metodológica da História Cultural e da História Oral, é abordado o momento de rompimento entre mantenedora e escola. Assim, tem como objetivo identificar as representações sobre este processo, bem como compreender as causas que levaram a este desligamento e os movimentos feitos para impedir o fechamento da escola.

O texto esta estruturado em três seções: a primeira contempla questões teórico-metodológicas; a segun-

[1] Graduada em História, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora de Ensino Fundamental e Médio na rede privada de ensino.

da traz um breve histórico do Colégio Santa Luzia e sua mantenedora; e, por fim, a última discute as representações e práticas em torno do momento de rompimento com a mantenedora e as ações feitas para impedir o fechamento da escola.

2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Os aportes metodológicos do estudo concentram-se na História Oral. Dessa forma, foram feitas entrevistas com membros da direção da escola, cujas narrativas possibilitaram a construção de uma história para esta instituição. É importante frisar que tal escolha não se dá pelo fato de que estes sujeitos exerceram cargos diretivos. Toda pesquisa exige escolhas e, para este trabalho, esta foi uma das opções viáveis.

Embora membros da direção, todos os entrevistados foram professores da escola em diferentes momentos. Nesse sentido, o estudo não teve intenção de priorizar as falas destes sujeitos pelos cargos que exerceram. Trata-se de sujeitos *infames*[2] que, ao construir suas narrativas, dão a sua versão sobre o passado. Esses diretores são "ilustres desconhecidos", mas com suas ações, determinaram em grande parte os rumos de uma escola. Assim, com eles, contou-se uma história.

Amado (1995) diz que "toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo [...] 'Importa a versão, não o fato' [...]". Assim, neste estudo, são problematizadas as representações das memórias destes sujeitos, que produzem suas versões sobre a escola.

Quadro 1: Relação de entrevistados

Entrevistado	Formação	Período de trabalho na escola	Tempo da entrevista
José Moacir Schreiber	Letras/Inglês	Direção/docência: 1973-1994	98 min
Êrica Eni Frölich	Letras	Docência: 1991-1995 Direção: 1995-2002	68 min
Hilda Luzia Nascimento	Pedagogia	Docência: 1985-2002 Vice-direção: 2002-2014	43 min
César Valmor Aguiar	Letras	Docência/supervisão: 1990-2002 Direção: 2002-2014	67 min

Fonte: A autora (2016)

A História Oral pressupõe que as memórias que emergem destas narrativas sejam entendidas como documentos. Barros (2004) diz que, ao longo da segunda metade do século XX, as discussões e problematizações em torno da história oral possibilitaram a legitimação das narrativas orais como documentos históricos:

> Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim, não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (POLLAK, 1992, p. 207).

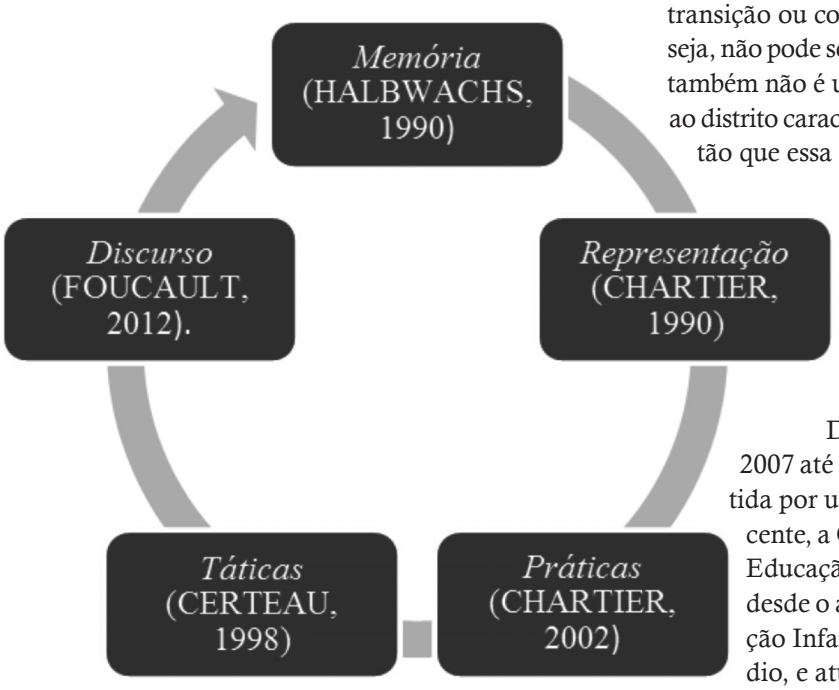
Sendo a história uma produção, fazê-la a partir de memórias é um meio absolutamente viável, e cabe ao historiador fazer o exercício de crítica e relativização. A fala do entrevistado não está pronta por si só, tampouco pode ser considerada como portadora de verdades absolutas. O que não significa que a veracidade dos fatos não seja pensada: significa, sim, construir um "discurso de verdade, construindo uma relação, que busca ser controlável com o que se estabelece com seu referente, no caso a 'realidade' desaparecida" (CHARTIER, 2002, p. 159).

Quanto às questões teóricas, o estudo tem seu referencial teórico voltado para o campo da História Cultural, que tem como pressuposto "[...] a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída [...] Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas" (BURKE, 1992, p. 11).

Os principais conceitos mobilizados foram: *memória* (HALBWACHS, 1990), *representação* (CHARTIER, 1990) *práticas* (CHARTIER, 2002), *táticas* (CERTEAU, 1998) *cultura escolar* (JULIA, 2001) e *discurso* (FOUCAULT, 2012). A figura abaixo sintetiza a forma com a qual os conceitos foram trabalhados.

[2] Termo foucaltiano. Segundo ele, são "[...] Vidas que são como se não tivessem existido, vidas que não sobrevivem senão a um poder que mais não quis que aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que a nós não tornam a não ser pelo efeito de múltiplos acasos [...]" (FOUCAULT, 1992, p. 102).

Figura 1: Esquema conceitual



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Desse modo, as narrativas de memória foram problematizadas e entendidas como uma representação do passado. Essas representações trouxeram à tona práticas e táticas, que, empreendidas em diferentes momentos e circunstâncias, acabaram por constituir uma cultura escolar. Para compreender o empenho do corpo docente para com a escola, o estudo recorreu ao conceito de discurso, entendendo que, na relação entre as escolas cenecistas e a mantenedora, ocorre a construção de uma produção discursiva que pregava o idealismo e a intensa dedicação à causa educacional.

3 COLÉGIO SANTA LUZIA E A CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE: BREVE HISTÓRICO

O Colégio Santa Luzia iniciou seus trabalhos em meados do ano de 1968, no distrito de Morungava, zona rural de Gravataí, município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre. O Colégio iniciou seus trabalhos em 1968 e, desta data até o ano de 2007, esteve sob mantença da CNEG (atual CNEC), entidade surgida no nordeste do país.

Este local pode ser entendido como uma zona de transição ou como um *entre-lugar* (BHABHA, 2013), ou seja, não pode ser considerada como uma zona rural, mas também não é uma zona urbana. Essa condição confere ao distrito características singulares. É possível pensar então que essa condição produz uma série de práticas e características locais: "Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação [...]" (BHABHA, 2013, p. 20).

Desde o rompimento com a CNEC em 2007 até os dias de hoje, a escola vem sendo mantida por uma cooperativa formada pelo corpo docente, a CMEC – Cooperativa Morungavense de Educação e Cultura, que está em funcionamento desde o ano de 2008. A escola contempla Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e atualmente conta com 250 alunos.

A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade surgiu em Recife/PE no ano de 1943, momento em que o país passava pelo Estado Novo, regime imposto pelo então presidente Getúlio Vargas, e o mundo vivia os horrores da Segunda Guerra Mundial. Inicialmente chamava-se "Campanha para o Ginasiano Pobre" (CGP) e tinha por objetivo possibilitar o funcionamento de escolas em zonas carentes, que não dispusessem de escolas públicas. A instituição surgiu quando Felipe Tiago Gomes, através da obra Drama na América Latina, do escritor estadunidense John Gunther, tomou conhecimento da experiência de Haya de La Torre[3] no Peru e passou a mobilizar um grupo de amigos, a fim de criar escolas que atendessem os menos favorecidos:

> Os fundadores da Campanha não tiveram dinheiro fácil para estudar. Alguns passaram fome para fazer seu curso ginasial [...] E lhes revoltava ver tantos jovens desejosos de outros horizontes culturais e proibidos de alcançá-los por falta de recursos! Filósofos, sociólogos e outros homens de cultura afirmavam não ser justa tão tremenda desigualdade: os filhos dos ricos podiam libertar-se da ignorância; os pobres estavam condenados a permanecer na infra-estrutura social (GOMES, 1980, p. 12).

Pode-se perceber que, para o idealizador da Campanha, a iniciativa representava uma tentativa de rom-

[3] Víctor Raúl Haya de la Torre foi um político peruano. Conforme Gomes (1980), criou escolas de alfabetização para indígenas, nas quais os professores eram estudantes que lecionavam gratuitamente.

per com o cenário autoritário da época. A libertação dos regimes autoritários e a ascensão social dos menos privilegiados seriam conquistadas através da proliferação de escolas. A partir da aceitação da ideia pelo grupo de estudantes, uma série de movimentos foi feita para que a Campanha iniciasse. O primeiro deles é a publicação de um boletim informativo, no qual os jovens idealizadores expunham suas idéias acerca do levante. Abaixo, excerto da fala de Joel Pontes, um dos idealizadores da Campanha:

> Nosso ideal é colaborar na formação de uma consciência nacional, ajudando a eclosão de personalidades e inteligências talvez brilhantes que se perdem por falta de solidariedade nossa. Queremos os ginasianos pobres – pequenos empregados, operários, trabalhadores – todos conscientes dos deveres para com essa sociedade e dos seus também. Queremos homens que não vejam somente as notícias de jornal – mas que saibam opinar, que compreendam a influência delas na vida de todos e o que elas representam como evolução do mundo, como vitória do bem e como motivo de vida. Aceitamos de melhor grado do que se recebêssemos dinheiro, colegas animados pelo nosso ideal (GOMES, 1980, p. 19).

Nota-se que a intenção dos jovens é fazer com que a iniciativa seja aceita e reconhecida pela sociedade e, para isso, não poupam esforços e argumentos para ressaltar a importância e a nobreza do levante. A educação dos menos favorecidos era por eles vista como a única alternativa para a transformação da realidade, visão essa compartilhada por vários setores da sociedade. A construção de uma sociedade mais democrática e justa só poderia se dar através da educação. Assim, a criação da Campanha acompanhou uma série de movimentos de massa que viam na difusão do acesso à educação de adultos e crianças o rompimento com os problemas enfrentados pela sociedade:

> Essas campanhas de massa desenvolveram-se através de intensa propaganda em favor da difusão do ensino e da criação de escolas para adultos e crianças, mantidas pelas contribuições dos sócios, vendas de selos, festivais e doações. Possuíam uma concepção filantrópica e humanitarista da educação, apoiadas na visão de que a educação era a causa de todos os problemas (SILVA, 2001, p. 98).

Ao longo dos anos, a Campanha seguiu se expandindo e passou a exercer importante papel no cenário educacional da época, onde os índices de analfabetismo eram altos e o número de escolas, insuficiente. Ao longo desse período, Felipe Tiago Gomes seguia fazendo viagens para divulgar a Campanha e tentar estabelecer parcerias com o poder público. No fim da década de 1950, durante o mandato de Juscelino Kubitschek, a Campanha passou a integrar o plano desenvolvimentista do governo. Sarah Kubitschek, primeira dama do país, foi presidente da Campanha por vários anos. A Lei n. 3.557[4], de maio de 1959, decretava que a Campanha passaria a receber subvenção do Ministério da Educação. O valor foi estipulado conforme o número de turmas das unidades escolares mantidas pela entidade, e à mantenedora cabia enviar documentos ao Ministério da Educação, informando o número de turmas, alunos e séries. O documento deveria ser atestado pelo órgão responsável pelo ensino estadual:

> A Campanha foi desenvolvendo as suas atividades na perspectiva do discurso veiculado pelo Estado. A articulação das finalidades e ações da CNEG à política desenvolvimentista pode ser considerada como um fator para a sua expansão, tendo o financiamento do Estado para tal. Desde sua fundação, 1959 é o ano de sua maior expansão, com a criação de 120 escolas (SILVA, 2001, p. 113).

Na década de 1960, a CNEG seguiu se expandindo e, por conta disso, revendo questões referentes ao seu estatuto. Segundo Silva (2001), entre os anos de 1960 e 1961, a CNEG criou 105 novas escolas, totalizando 39.000 alunos. Nesse momento, conforme Silva (2001), a entidade intensificava seu caráter comunitarista. A mantenedora adotou uma postura anti-individualismo, passando a pregar a mobilização da comunidade local nas questões que envolvessem a escola. Nesse sentido, é importante frisar que a Campanha não tomava a iniciativa de abrir a escola. O levante devia partir da comunidade, e então a entidade auxiliava nas questões burocráticas para a abertura e, posteriormente, dava respaldo às questões administrativas. Sendo assim, para que esse movimento fluísse, era preciso reforçar o lema idealista e comunitário.

4 RELAÇÃO MANTENEDORA E ESCOLA: MUDANÇAS E ROMPIMENTO

Em meados da década de 1980, começaram a ser implantadas em maior número escolas estaduais com o primeiro grau completo, ou seja, acrescentando quinta a oitava séries. A expansão dos níveis de ensino na edu-

[4] Lei 3.557 de 17 de maio de 1959, assinada pelo então presidente da República Juscelino Kubitscheck. Texto disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7891.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

cação pública não foi boa para a rede cenecista. Segundo o professor Moacir,

> como eram escolas em comunidades menores que Morungava até, não tinha clientela para duas escolas, aí então a CNEC fechou as portas. Até porque no caso, muitas vezes a CNEC funcionava em prédios públicos. Então, o Estado mantinha de primeira a quarta e a CNEC mantinha de quinta a oitava (Entrevista, 2013).

Diante dessa conjuntura, iniciou-se a mobilização para a implantação o ensino médio no Colégio Santa Luzia. A iniciativa partiu do então diretor na época, que contou com apoio do corpo docente para dar seguimento ao projeto. Em 1989, a escola implementou o ensino médio, que funcionava nos turnos da manhã e da noite. Pode-se pensar que a implantação do ensino médio tenha sido uma tentativa de manter a escola, em meio às mudanças que estavam acontecendo no cenário educacional.

Ao ingressar na escola em 1990, o professor César Aguiar, que lecionava no Colégio Cenecista Nossa Senhora dos Anjos (GENSA) – escola da qual havia sido aluno – percebeu diferenças entre as escolas. Embora o valor da hora-aula fosse o mesmo, as instalações físicas das escolas e o suporte pedagógico apresentavam diferenças. No caso do Colégio Santa Luzia, tratava-se de instalações mais modestas e simples. No entanto, ele diz não ter percebido em um primeiro momento os problemas enfrentados pela escola: "Quando ingressei aqui, ingressei muito com a mentalidade de professor daquela outra escola, e de início eu não percebia muita diferença, na realidade" (Entrevista César Aguiar, 2014). Por *mentalidade*, entendo que o professor César quer dizer que o modo de ver o Colégio Santa Luzia era permeado pela visão que havia construído acerca do colégio GENSA.

As mudanças ocorridas no cenário político e econômico no início dos anos 1990 afetaram em cheio o modo de administrar a escola. Com a instabilidade da moeda, a escola não conseguia manter um equilíbrio financeiro. Em razão das transformações vividas em nível global e local, as medidas anteriormente tomadas para sanar as questões financeiras não eram mais suficientes. Ou seja, a cultura escolar produzida ao longo dos anos da gestão do professor Moacir entrou em choque com a dos anos 90, que requeria modernização na forma de administrar a escola. Aos poucos, a situação tornou-se visível para o grupo de professores:

> Com o decorrer do tempo, a escola começou a enfrentar uma crise maior, ali com a mudança dos planos econômicos, no governo Collor. A gente teve o Plano Collor e logo em seguida com o substituto do Collor, o Itamar. A crise começou a se agravar, a inflação era muito grande e a escola começou a demonstrar, deixar isso visível para nós, grupo de professores, que a situação era difícil (Entrevista César Aguiar, 2014).

A partir desse momento, a escola passou a viver um momento delicado, pois necessitava de uma reformulação para acompanhar o ritmo das escolas dos arredores e também sanar suas dívidas. Em 1994, o professor Moacir Schreiber deixou a direção da escola, uma decisão que passou pelo setor local.

No ano de 1995, a convite do setor local, assumiu a direção a professora Êrica Eni Frölich, que trabalhava na escola desde o início dos anos 1990 e já havia estado na direção de outra escola. A nova diretoria teve de tomar uma série de medidas para sanar as dívidas e ampliar as instalações da escola. Nesse momento, o Colégio Santa Luzia começa a ter outro perfil, com um grande esforço da diretoria para acompanhar o desenvolvimento que acontecia em diferentes segmentos.

Nesse sentido, Êrica relata que uma das primeiras medidas foi negociar mais bolsas de estudo junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Segundo ela, o valor pago pelo Estado contribuiu para dar início à ampliação do prédio da escola. Outra medida tomada foi iniciar a cobrança dos pais devedores, através do cadastramento no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC), o que ajudou a receber mensalidades atrasadas. Através de acordo feito com um vizinho, a escola adquiriu uma linha telefônica emprestada. Assim, pode-se dizer que o Colégio Santa Luzia deu início a um momento de *modernização,* pois precisava manter-se financeiramente e também competir com escolas da região:

> A gente tinha que começar a competir com a escola do estado, então tu tinhas que ter um diferencial [...]. Porque se o aluno paga, ele quer um diferencial, e o Emília começou a melhorar muito [...]. Então a cenecista tinha que ficar correndo atrás (Entrevista Êrica Eni Frölich, 2013).

A professora Êrica diz que parte do seu esforço vem do apego desenvolvido pela escola, grupo de professores e comunidade ao longo dos anos. Da mesma forma, o discurso humanitário e idealista formado na relação escolas/mantenedora também a entusiasmou a se envolver na causa da escola. Ao longo de sua narrativa, é possível perceber que suas memórias são atravessadas por um misto de sentimentos em relação à escola. Talvez isso se dê pelo fato de ter assumido a escola enquanto esta estava praticamente falida e posteriormente ter deixado o

cargo de diretora de maneira abrupta, como será explicado adiante.

Ao longo de sua gestão, foram construídas a quadra de esportes para as aulas de educação física, duas salas de aula e um laboratório de informática, colocado em funcionamento em 1996:

> Achávamos que tínhamos que fazer com que a escola se modernizasse, com que a escola tivesse mais qualidade [...]. Ter um laboratório de ciências, que não havia, então tinha que fazer. A biblioteca tinha que melhorar [...] (Entrevista Êrica Eni Frölich, 2013).

Com essas medidas, aos poucos a situação financeira foi melhorando, pois a escola começou a contar com mais atrativos para concorrer com as demais da região. Alguns eventos, como o aniversário da escola, colaboravam com a arrecadação de fundos e também com a sua divulgação. No entanto, após divergências entre a mantenedora e a direção da escola por questões relativas à gestão financeira, a professora Êrica deixou o cargo em 2002.

A CNEC começava a apresentar mudanças no modo de gerir suas escolas. Em meados da década de 1990, iniciou-se um movimento que, aos poucos, transforma os princípios que guiavam sua administração, o que se intensificou quando o fundador da Campanha, Felipe Tiago Gomes, faleceu, em 1996. Sobre essa mudança, relata Silva em sua tese de doutorado:

> No ano de 1995 foi realizado o 33° Congresso Nacional da CNEC, no qual foram analisadas as realizações dos dois anos anteriores e efetivadas mudanças de rumos no sentido da maior eficiência gerencial e da elevação da qualidade dos serviços. [...] esse ano se constitui em um marco na história da Instituição, em razão das mudanças significativas verificadas no discurso veiculado e nas ações adotadas. A Campanha assume-se como uma empresa privada e prepara-se para competir no mercado (SILVA, 2001, p. 12).

Com isso, várias escolas pequenas começaram a ser fechadas pela CNEC. A instituição procurava mudar seu foco, visto que parte de suas escolas perderam alunos para o ensino público. Além disso, os prédios cedidos pelo poder público à CNEC tiveram de ser devolvidos, visto que já não havia mais a necessidade de funcionamento de tais escolas. Assim, ao invés de escolas de ensino fundamental e médio, a CNEC começou a investir no ensino superior.

No ano de 2003, o professor César Valmor Aguiar assumiu a direção da escola. Desde que ingressou no Colégio Santa Luzia, o professor César começou a interessar-se pela situação da escola e a engajar-se nas ações que buscavam reverter a situação. Assim, com a saída da professora Êrica, a CNEC convidou o professor César para assumir a direção. Nesse contexto, mais uma vez é possível perceber a influência do discurso idealista da CNEC na relação professor/escola:

> Eu acredito que, pela minha origem desde estudante, porque eu estudei em uma escola cenecista [...] acredito que a CNEC trabalhou muito, durante muitos anos isto, a idealização pela CNEC, a causa cenecista, como é que a escolas cenecistas foram constituídas, a necessidade de haver pessoas que levassem adiante a causa cenecista. E eu acho que isso foi se impregnando, e mesmo depois de ter feito a faculdade de Letras, eu vim dar aulas numa escola cenecista e continuei com isso, continuei com essa ideia. Eu acredito que isto me fez participar mais da escola e ter um outro olhar para a escola, compreender como ela foi constituída [...] (Entrevista César Valmor Aguiar, 2014).

No decorrer dos anos 2000, a mudança na CNEC era visível e afetava a todas as escolas de sua rede, principalmente as menores, localizadas em lugares mais retirados e com menor número de alunos. Da mesma forma, o público e o contexto em que o Colégio Santa Luzia estava inserido vinham se transformando ao longo da década de 1990. Assim, no início dos anos 2000, o público da escola era formado, essencialmente, por alunos das localidades vizinhas. Segundo o professor César, a presença de alunos da comunidade era baixa, embora algumas pessoas tidas como influentes na comunidade sempre tivessem manifestado interesse pela continuidade da escola.

Ao analisar o perfil dos alunos que constituíam o corpo discente nos início dos anos 2000, é possível perceber que o chamado *choque cultural* de outrora acabara por se consolidar, ou seja, a presença de alunos de outras localidades na escola tornou-se natural, sendo que, nesse momento, os alunos vindos de fora somavam maior número do que os da própria comunidade. No entanto, é errôneo pensar que não mais havia atrito entre esses grupos:

> As pessoas vinham de fora por não ter outra opção nas suas localidades. E também o poder aquisitivo das pessoas que vinham de fora era menor que o poder aquisitivo dos morungavenses que optavam por vir estudar aqui [...] o aluno que vinha de fora, ele vinha também com certo preconceito em relação aos que moravam em Morungava [...] eu via certa superioridade porque eles usavam expressões como "eles eram das grotas", "eram rurais"[...] Então causava uma modificação, uma disputa. O aluno daqui também não dei-

> xava por menos, tinha aquele preconceito em relação a quem "vinha da vila" [...] (Entrevista César Valmor Aguiar, 2014).

Em meio a este cenário, com a troca administrativa, a escola iniciou o processo de quitação de suas dívidas e a ter certo equilíbrio financeiro. Apesar disso, ainda não apresentava o retorno almejado pela mantenedora. A partir daí, nas reuniões feitas entre a mantenedora e escolas, a CNEC começou a deixar patente a intenção de encerrar as atividades das escolas menores. Aos poucos, a CNEC começou a cobrar projetos de ampliação das escolas, deixando claro que estas não estavam dando o retorno almejado pela mantenedora. Para a elaboração e execução de tais projetos, não fornecia qualquer tipo de investimento. A partir de uma troca na administração da CNEC, a intenção da mantenedora em extinguir escolas menores foi deixada clara.

Nesse período, o professor César, além da direção da escola, exercia a função de coordenador das escolas da região de Taquara, Novo Hamburgo, Rolante, Igrejinha, Três Cachoeiras e Torres. As escolas, todas cenecistas, que compunham essa região chegaram a tentar lançar um pré-candidato à presidência estadual da CNEC. Segundo professor César, após esse episódio houve fechamento em massa das escolas que compunham essa microrregião. Percebendo que a escola seria fechada, parte do corpo docente do Colégio Santa Luzia, tendo à frente o professor César, negociou com a mantenedora uma possibilidade de desligamento gradual para que fosse formada uma cooperativa que se encarregaria de administrar a escola.

Outras escolas que se encontravam na mesma situação também fizeram um movimento para formação de cooperativas. Em 2007, a escola conseguiu o aval da CNEC para seguir com o processo de criação da cooperativa. Isso só se deu depois de uma auditoria em que foram verificadas as pendências da escola em relação à mantenedora. Assim, entre os anos de 2007 e 2008, a escola ficou coexistindo entre a CNEC e a cooperativa:

> Eu fiquei como diretor da CNEC, eu era pago pela CNEC, fui o último a ter um vínculo, para fazer o fechamento da escola. Aí, quando fundamos a cooperativa, apresentamos toda a documentação, a CNEC entrou no Conselho Estadual, passando a mantença para a CMEC (Cooperativa) [...] Aí, gradativamente foi se eliminando a parte contábil, eu fiquei fazendo paralelamente as duas coisas, duas escolas, duas administrações. Então chegou um momento em que houve autorização do conselho, e eles me demitiram. Aí, oficialmente ficou extinto o Colégio Cenecista Santa Luzia e passou a ser o Colégio Santa Luzia, mantido pela CMEC (Entrevista César Valmor Aguiar, 2014).

Poucas escolas pequenas conseguiram continuar nessa transformação da Rede Cenecista. No caso do Colégio Santa Luzia, o empenho de parte do corpo docente – nem todos aceitaram participar da cooperativa – e a colaboração da CNEC possibilitaram a concretização da cooperativa.

Assim formou-se a Cooperativa Morungavense de Educação e Cultura, a CMEC. Sob a nova mantença, a escola passou a equilibrar suas finanças. A inadimplência diminuiu, o número de alunos manteve-se (em média 250 entre educação infantil e ensino médio) e, por ser uma cooperativa, é dispensada do pagamento de alguns encargos.

Atualmente a cooperativa entrou em acordo com a CNEC em relação ao uso dos prédios da escola e segue trabalhando para ampliar seu espaço junto à comunidade e aumentar o número de alunos. A localização da escola nem sempre colabora para que ocorra essa expansão, no entanto, a situação da cooperativa é estável. Nesse sentido, destaca-se o fato de que a escola deixou de depender financeiramente dos convênios com o poder público.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas: São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 07-37.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Roger. **À beira da falésia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30143/pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Editora Passagens, 1992.

GOMES, Felipe Tiago. **História da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade**. Brasília: CNEC, 1980.

GOMES, Felipe Tiago. **CNEC:** a força de um ideal. Brasília: CNEC Edições, 1986.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação** – Bom Jesus/RS (1913-1963). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2915>. Acesso em: 29 nov. 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária:** além do estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional da Comunidade – CNEC (1985-1998). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000218847>. Acesso em: 29 nov. 2016.

Fontes Orais

SCHREIBER, José Moacir [63 anos]. [Set. 2013]. Entrevistadora Ariane dos Reis Duarte, Gravataí, 13 set. 2013.

FRÖLICH, Êrica Eni [61 anos]. [Nov. 2013]. Entrevistadora Ariane dos Reis Duarte, Gravataí, 28 nov. 2013.

NASCIMENTO, Hilda Luzia [57 anos]. [Jan. 2014]. Entrevistadora Ariane dos Reis Duarte, Gravataí, 23 jan. 2014.

AGUIAR, César Valmor [48 anos]. [Mar. 2014]. Entrevistadora Ariane dos Reis Duarte, Gravataí, 06 mar. 2014.

RESENHA

MORS CERTA, HORA INCERTA. TRADICIONES, REPRESENTACIONES Y EDUCACIÓN ANTE LA MUERTE

José Luis Hernández Huerta[1]

Resenha da obra:
GONZÁLEZ GÓMEZ, S., Pérez Miranda, I.; GÓMEZ SÁNCHEZ, A. M. (Eds.). (2016). **Mors certa, hora incerta.** Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte. Salamanca: Fahren House. ISBN: 978-84-944804-3-0 Precio: Open-Access. Disponible en: http://www.fahrenhouse.com

La muerte es, posiblemente, la certeza más absoluta de la vida, la única constante de ésta, el lado oculto de la misma, un final que, anticipadamente o no, siempre llega; también es aquello que confiere sentido y significado al hecho de la vida. La consciencia de la propia muerte y de la de los *otros*, ya sea considerada como el punto final de la existencia, ya como un tránsito hacia otra etapa evolutiva de ésta, marca buena parte de ideas, actitudes, sentimientos y realizaciones del ser humano, tanto individual como colectivamente. Hasta tal punto es así que uno de los rasgos culturales permanente y común a todas las civilizaciones es la presencia de la muerte en los espacios públicos y privados, tanto en su dimensión física como simbólica (RODRÍGUEZ ADRADOS, 2010).

La consciencia de la propia muerte también es un rasgo que diferencia la especie humana del resto de las especies animales. Mientras que estos últimos pueden sentir miedo en una situación de peligro inminente, el ser humano es el único capaz de comprender de forma anticipada que, en un momento u otro, inevitablemente, ha de morir. Así, desde la Antigüedad hasta nuestros días, con el propósito de hallar sentido y coherencia a la inevitable inexistencia, el ser humano ha ingeniado formas diversas para eludir su fin biológico, bien buscando un tiempo de vida extra, bien pretendiendo la vida eterna, ha lucubrado acerca del más allá, ya sea una construcción utópica, ya sea el anticipo de una nueva forma de existencia, y ha representado, significado y simbolizado la muerte de diversas maneras (DELUMEAU, 1978; DELPIERRE, 1974; HERNÁNDEZ HUERTA et al., 2011). De este modo, la "muerte biológica, natural e irreversible, se ve desbordada, transfigurada, por la muerte como evento sociocultural" (CERIANI CERNADAS, 2001).

Efectivamente, un rasgo constitutivo de la muerte es su doble dimensión, la individual y la social. En el primer caso, aquella se presenta como algo personal e intransferible, un proceso en el que el ser humano, en solitario, sin posibilidad de ser suplantado por ningún congénere, afronta el misterio de su final biológico. Por ejemplo, a finales de la Edad Media, tomando como punto de partida los postulados filosóficos de Séneca, se empezó a desarrollar el concepto de *memento mori*, que respondía a la necesidad del ser humano de prepararse para el *último viaje* a través del mundo terrenal. Este enfoque consistía en una forma de educación constante con el objetivo de dirigir, orientar y asesorar a los individuos acerca del mejor modo de preparar su *partida* y conferir a ésta una dimensión ética, pues lo que estaba en juego era la vida eterna.

Por su parte, la gestión social de la muerte hace referencia, por un lado, a la presencia de ésta en la vida pública y, por otro, a la necesidad del ser humano de afrontar en comunidad la *ida del otro*. En el primer caso, se han operado distintos cambios a lo largo del tiempo, al

[1] Doutor em Educação. Professor da Universidad de Valladolid, España. Departamento de Filosofía. Teoría e Historia de la Educación. E-mail: jlhhuerta@mac.com.

menos en las culturas de corte occidental. Mientras que durante la época Clásica, la Edad Media y la Edad Moderna la muerte era una cuestión pública, tratada como un hecho social y aceptada individual y colectivamente con naturalidad, las sociedades contemporáneas, progresivamente, han ido ocultando la fealdad y la turbación que la muerte introduce en las vidas, principalmente, pero no sólo, mediante elipsis y otras formas de representación. Por otro lado, desde el segundo tercio del siglo XX hasta la actualidad, los genocidios, atentados, modos varios de represión y otras formas de muerte colectiva, violentas, sistemáticas y racionalmente programadas, han desarrollado en los imaginarios colectivos una percepción diferente de la muerte como aniquilación física y psicológica. Finalmente, de forma paradójica, muerte se ha ido *normalizando* a través de los medios de comunicación, tecnologías varias y *social media*, que frecuentemente la presentan como algo lejano y deshumanizado, en ocasiones, incluso, como espectáculos de masas o formas de publicidad (ARIÈS, 1975 y CAGNOLATI; HERNÁNDEZ HUERTA, 2015).

Tales cuestiones han merecido la atención de los historiadores. A partir de la renovación de la historiografía auspiciada por la *Escuela de los Annales*, la muerte comenzó a ser tratada como elemento de análisis con entidad propia, y a ser considerada como factor social y cultural determinante en el devenir histórico de las civilizaciones, en su cotidianidad y construcción colectiva de las mentalidades. Especial interés ha suscitado el tema entre los historiadores de la tercera generación de la citada escuela, entre quienes destaca Philippe Ariès, cuyas obras *Essais sur l'histoire de la mort en Occident: du Moyen Âge à nos jours*, *L'Homme devant la mort* y *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime* se han convertido en obras de referencia, en las cuales, aunque de forma mínima, la educación ha encontrado un espacio.

Desde entonces, se ha convertido en un tema que, progresivamente, ha ido adquiriendo un mayor protagonismo en el terreno historiográfico. A pesar de lo cual, ha sido un asunto al que los historiadores de la educación han dedicado escasa atención. Hasta el momento, no se dispone de ningún número especial publicado en una revista científica que aborde sistemáticamente la cuestión de la pedagogía ante la muerte en una perspectiva histórica. Tan sólo se contaba con los resúmenes de los resultados (CAGNOLATI; HERNÁNDEZ HUERTA, 2015) del Simposio Internacional de Historia de la Educación *La Pedagogía ante la Muerte: Reflexiones e Interpretaciones en Perspectivas Histórica y Filosófica*, celebrado en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Valladolid (España), durante los días 26 y 27 de febrero de 2015; esta actividad científica, que reunió a cerca de cuarenta investigadores de distintas procedencias geopolíticas, puso de manifiesto que el tema que vertebró el simposio es de interés y actualidad para la comunidad de historiadores de la educación.

La obra colectiva que aquí se reseña, titulada *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*, editada por Sara González Gómez, Iván Pérez Miranda y Alba María Gómez Sánchez, tiene como objetivo contribuir a las labores de exploración del vacío historiográfico y enriquecer debate histórico-educativo contemporáneo. A tal efecto se ofrecen, desde perspectivas de análisis variadas, en las que lo histórico-educativo aparece entrelazado con lo filosófico, antropológico y epistemológico, algunos estudios e interpretaciones en torno a las relaciones entre los múltiples rostros de la muerte y las variadas formas de educación, sus significados y manifestaciones sociales y culturales en distintos espacios y tiempos. Buena parte de estas han sido recogidas, representadas y transmitidas a través de diversas formas de narrativa, del arte, la poesía, la fotografía, la oralidad, los medios de comunicación de masas, los *social media*, así como de los manuales escolares, la prensa pedagógica, la literatura para la infancia, los tratados filosófico-educativos clásicos y modernos y cuantos otros elementos constitutivos de las culturas escolares. Todos estos materiales han contribuido decisivamente a configurar los imaginarios colectivos sobre la muerte, a educar, a veces de forma difusa, en el sentido, significado y peso específico de la muerte en la vida.

Estas son, fundamentalmente, las cuestiones abordadas por investigadores de Brasil, España, Italia y Portugal en los once capítulos que configuran el libro: "Morte e pedagogia cívica em contexto republicano: os funerais de 'mortos ilustres' nos anos 10 e 20 do século XX", por Joaquim Pintassilgo y Rui Afonso da Costa; "La fotografía postmortem infantil y su papel en la evocación del recuerdo y la memoria", por Sara González Gómez y Xavier Motilla Salas; "La educación a la muerte en Cerdeña. La figura de la 'acabadora': de la antropología a la literatura", por Milagro Martín Clavijo; "Esperienze culturali a confronto: alcuni aspetti della tradizione ebraica. Educare alla morte come esperienza di vita", por Silvia Guetta; "Narrare la morte: l'elaborazione del lutto attraverso la letteratura per l'infanzia", por Angela Articoni; "Las dificultades de enseñar el pasado en las aulas: La representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España", por Mariano González

Delgado; "Morte em um periódico educativo em Mato Grosso-Brasil, na era Vargas: uma análise em perspectiva histórica", por Kênia Hilda Moreira y Elizabeth Figueiredo de Sá; "La trasfigurazione della morte nella retorica del milite eroe: educazione, immaginario giovanile e libri per l'infanzia in Italia negli anni della Grande Guerra", por Letterio Todaro; "The Artes moriendi as Source for the History of Education in Modern History. First Research Notes", por Elisabetta Patrizi; "Potere della morte e morte del potere. Educazione e sopravvivenza nella società di massa", por Silvano Calvetto; "L'educazione alla morte tra rimozione, limite e responsabilità", por Nicolò Valenzano.

La originalidad del tema abordado en "Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte", así como lo interesante, sugerente y arriesgado de las cuestiones tratadas en sus páginas, hacen de esta obra una referencia fundamental para la historia de la educación. El libro es, asimismo, una invitación a seguir profundizando en las relaciones entre Educación y Muerte en perspectivas histórica, social y filosófica.

REFERÊNCIAS

ARIES, P. **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime.** Paris: Plon, 1960.

ARIÈS, P. **Essais sur l'histoire de la mort en Occident:** du Moyen Âge à nos jours. Paris: Seuil, 1975.

ARIES, P. **L'Homme devant la mort.** Paris: Seuil, 1977.

CAGNOLATI, A.; HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (Eds.). **La Pedagogía ante la Muerte:** reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas. Salamanca: Fahren House, 2015.

CERIANI CERNADAS, C. Notas histórico-antropológicas sobre las representaciones de la muerte. **Revista Archivo Argentino de Pediatría**, 99(4), 326, 2001.

DELPIERRE, G. **La peur et l''être**. Tolouse: Privat, 1974.

DELUMEAU, J. **La peur en Occident (XIVe-XVIIIe siècles).** Une cité assiégée. Paris: Fayard, 1978.

HERNÁNDEZ HUERTA, J. L.; SÁNCHEZ BLANCO, L.; REBORDINOS HERNANDO, F. J.; CACHAZO VASALLO, A. (Eds.). **Historia y Utopía.** Estudios y reflexiones. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2011.

RODRÍGUEZ ADRADOS, F. **El reloj de la historia.** Homo Sapiens, Grecia antigua y mundo moderno. Barcelona: Ariel, 2010.

A PRESENÇA INDÍGENA NO PENSAMENTO ESTADONOVISTA ATRAVÉS DO POEMA *MARTIM CERERÊ* DE CASSIANO RICARDO: algumas considerações

THE PRESENCE OF THE INDIGENOUS PEOPLE IN THE "ESTADONOVISTA" THOUGHT THROUGH THE POEM *MARTIN CERERÊ* OF CASSIANO RICARDO: some considerations

Rodrigo Luis dos Santos[1]

RESUMO: Durante a concepção ideológica e política do Estado Novo no Brasil, entre 1937 e 1945, a tentativa construção uma identidade plenamente brasileira foi efetivada pelas autoridades. Além disso, a participação da intelectualidade brasileira foi incisiva. Neste sentido, buscamos evidenciar aspectos do uso do poema *Martim Cererê*, de Cassiano Ricardo, durante esta fase política do Brasil, mas, principalmente, analisar como a presença indígena é abordada nessa obra. Mesmo se tratando de um período em que a construção da identidade brasileira buscava suas bases na origem nativa, a percepção do indígena nessa construção ideológica e identitária é fortemente baseada em uma visão inferiorizante do mesmo, contribuindo para a continuidade de seu distanciamento social.

Palavras-chave: Indígenas. Cassiano Ricardo. Ideologia. Estado Novo.

ABSTRACT: During the ideological and political conception of the "Estado Novo" ["New State"] in Brazil, between 1937 and 1945, an attempt to build a Brazilian identity was undertaken by the authorities. In addition to that, the participation of Brazilian intellectuals was incisive. In this sense, we highlight aspects of the use of the poem *Martim Cererê*, of Cassiano Ricardo, during this political phase in Brazil, but mainly to analyze how the presence of the indigenous people is shown in this work. Although this was a period in which the construction of the Brazilian identity looked for its base in the country's native origin, the perception of the indigenous people in this ideological and identity construction is strongly based on a inferiorizing view of them, thus contributing to the continuity of their social exclusion.

Keywords: Indigenous. Cassiano Ricardo. Ideology. "Estado Novo".

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo das décadas de 1930 e 1940, sobretudo no período denominado Estado Novo (1937-1945), o Brasil viu emergir de forma mais intensa, por parte das autoridades governamentais e de alguns setores da intelectualidade, ações visando formar uma identidade nacional genuinamente brasileira. Uma série de medidas foram tomadas pelo governo, abarcando aspectos educacionais, culturais, religiosos, linguísticos. Ao mesmo tempo, medidas de caráter coercitivo e repressivo foram implementadas, sobretudo em regiões onde a presença de populações de origem imigrante era mais forte, como no caso de estados do sul e do sudeste do país.

No tocante aos aspectos culturais, algumas obras literárias serão importantes dentro deste projeto de nacionalização e de consolidação de uma cultura brasilei-

[1] Graduado e mestre em História. Professor do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Presidente da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras – ANPHCTB.

ra autêntica. Dentre alguns escritores brasileiros que deram suporte intelectual para o regime estadonovista, conforme acentua Lúcia Lippi Oliveira (2000), encontramos Cassiano Ricardo, autor de obras como *Marcha para Oeste* (1940) e *Martim Cererê* (1928).

Sobre o processo de nacionalização dos grupos étnicos de origem imigrante, como alemães, poloneses, japoneses e italianos, entre outros, temos um número significativo de obras. Mas nosso objetivo nesse artigo é analisar como ocorrera a abordagem da questão indígena pelas autoridades estadonovistas, assim como a presença indígena foi trabalhada em obras que se tornaram úteis para o regime, sobretudo no tocante ao fator étnico. O regime autoritário liderado por Getúlio Vargas teve como uma de suas características dar uma visibilidade maior para os grupos indígenas. Porém, essa visibilidade também estava pautada na dicotomia homem branco/indígena. Ao mesmo tempo em que as ações governamentais visavam incorporar, mesmo de forma abrupta, o estrangeiro e seu descendente ao ambiente nacional que se pretendia construir, o papel do indígena caba sendo, na prática, de passividade.

Para isso, escolhemos analisar aspectos do poema *Martim Cererê*, de Cassiano Ricardo. Embora lançado anos antes do golpe que instaurou o regime autoritário no Brasil, o poema de Cassiano Ricardo também está vinculado com uma ideologia nacionalista, que já circulava entre grupos intelectuais da década de 1920. Com a aproximação de Cassiano Ricardo e o governo de Getúlio Vargas, o escritor passou a ser listado entre os ideólogos do regime. Para melhor compreender a atuação de Cassiano Ricardo, faz-se necessário retomar brevemente alguns aspectos de sua trajetória.

2 SOBRE CASSIANO RICARDO: ALGUMAS NOTAS BIOGRÁFICAS

O paulista Cassiano Ricardo Leite nasceu na cidade de São José dos Campos, em 26 de julho de 1895. Bacharelou-se em Direito no ano de 1917, exercendo advocacia em São Paulo e no Rio Grande do Sul. A sua mudança para o estado sulino ocorreu por influência de um cunhado, de nome Arthur Caetano. Mudou-se com a família para a cidade gaúcha de Vacaria, no ano de 1918. Durante o período em que esteve no Rio Grande do Sul, por cerca de quatro anos, além do exercício da advocacia, também passou a trabalhar na área jornalística e a envolver-se com as questões políticas estaduais. Seu cunhado era oposicionista ao então presidente estadual, Antônio Augusto Borges de Medeiros, que também acumulava a liderança unipessoal do Partido Republicano Rio-grandense (PRR). Além disso, por conta da advocacia, defendera membros da elite local que faziam oposição ao partido governante. Em 1922, quando ocorreram as eleições para o governo estadual, apoiou a candidatura do candidato oposicionista, Joaquim Francisco de Assis Brasil. As urnas (de forma fraudulenta) deram vitória a Borges de Medeiros, que assumiria seu quinto mandato como presidente estadual. Porém, dessa vez, a oposição não aceitaria o resultado eleitoral de forma passiva. Em 1923, eclode nova guerra civil no estado, pacificada apenas no final daquele ano, com um acordo entre Borges de Medeiros e a oposição, que ocasionaram mudanças na constituição estadual. Quando rebentou a guerra civil, Cassiano Ricardo já havia retornado para São Paulo.

Retornando para a cidade de São Paulo, além de continuar trabalhando como advogado, passou a integrar as fileiras do jornal *Correio Paulistano*, que era mantido pelo Partido Republicano Paulista (PRP). Neste mesmo jornal trabalhavam Menotti del Picchia e Plínio Salgado. Neste período, já havia ocorrido a Semana da Arte Moderna de São Paulo (realizada em 1922), cujos desdobramentos permaneceriam pelos anos seguintes. Dentre as figuras mais representativas desse movimento modernista está Oswald de Andrade, a quem Cassiano Ricardo acusaria de "dar um tom muito afrancesado para o movimento modernista".

Por conta dessa oposição, Cassiano Ricardo, juntamente com Cândido Mota Filho, Plínio Salgado e Menotti del Picchia, fundaria em 1926 os grupos *Verde-amarelo* e *Da Anta*. Com uma característica conservadora de direita, esse movimento propunha um retorno às origens da civilização brasileira, romantizando e mitificando sua gênese, em busca de uma "originalidade perdida", e da "verdadeira" identidade nacional. Contudo, ao longo do tempo, Plínio Salgado enveredaria para outros rumos, aproximando-se da ideologia fascista, em movimento crescente na Europa, que dariam origem ao *Integralismo*, em 1932, articulando politicamente a criação da Ação Integralista Brasileira (AIB), que, embora no início se apresentasse como um grupo sem interesse partidário-eleitoral, acabaria aderindo a esse modelo, como nas eleições ocorridas em 1935 para as Câmaras de Vereadores e Prefeituras Municipais.

Ao longo da década de 1920 e 1930, mesmo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, a quem no início não apoiara, Cassiano Ricardo continuou exercendo cargos no funcionalismo público paulista. Ao longo da década de 1930, ocorre uma aproximação de Cassiano Ricardo com o governo Vargas. Tanto é que, além de

ocupar cargos importantes e passar a atuar como um dos pensadores do regime estadonovista, entre 1941 e 1945 ocupará o cargo de diretor do jornal *A Manhã*, do Rio de Janeiro, um dos principais órgãos impressos de divulgação do regime.

Ao longo dos anos seguintes, Cassiano Ricardo exerceu outras funções publicas, além de continuar com a sua trajetória de escritor. Faleceu aos 78 anos de idade, no Rio de Janeiro, em 14 de janeiro de 1974.

3 AS IDEIAS NACIONALISTAS DAS DÉCADAS DE 1930 E 1940 NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Como foi possível perceber, as ideias nacionalistas no Brasil, embora tenham ganhado um impulso mais significativo durante as décadas de 1930 e 1940, já estavam fortemente presentes na década de 1920, e até mesmo em períodos anteriores, tendo em vista as ideias de intelectuais e políticos como Silvio Romero e Alberto Torres. Contudo, diante do surgimento e do fortalecimento de ideias e regimes totalitários de direita, como o fascismo e o nazismo, e de esquerda, como o comunismo soviético, as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas, notadamente, pela estruturação de um aparato governamental para transformar estas ideias (ou pelo menos algumas ideias selecionadas) em ações práticas. No Brasil, conforme Lúcia Lippi Oliveira (2000, p. 95-96),

> após a Revolução de 30 e principalmente nos anos do Estado Novo (1937-1945), teve lugar um processo de construção ideológica que procurou construir a cultura política nacional sobre dois pilares: a busca das raízes brasileiras e a implantação de um Brasil moderno. Neste processo de demarcação do que seria genuinamente nacional, estiveram em jogo três grandes modelos fundadores da sociedade brasileira: o do patriarcado expresso na casa grande, o modelo "democrático" da bandeira e do "espiritualismo" da sociedade mineira. Cada uma dessas correntes apelou para fatos históricos, obteve adeptos e contou com a contribuição de inúmeros intelectuais, valendo lembrar Gilberto Freyre, Cassiano Ricardo e Alceu Amoroso Lima, entre os mais importantes, que tiveram papel relevante no espaço intelectual do Estado Novo.

A partir de 1932, o Brasil vê o surgimento de movimentos politicamente mais articulados, que defendem a bandeira da nacionalidade e da identidade brasileira de forma mais enérgica, com participação mais incisiva nos andamentos políticos, sociais e culturais do país. Neste sentido, podemos destacar dois movimentos: a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres (SAAT). A AIB foi fundada em 7 de outubro em São Paulo, por Plínio Salgado. Pouco mais de um mês após, em 10 de novembro, é fundada a SAAT. Entre seus fundadores e primeiros associados, encontramos nomes como Juarez Távora, Barbosa Lima Sobrinho, Humberto de Campos, Edgar Roquette-Pinto, Oliveira Viana, Rafael Xavier, Raul de Paula, Heloísa Alberto Torres, Roberto Marinho, Félix Pacheco, entre outros.

Ao analisarmos o perfil dos membros desta sociedade, percebemos que, notadamente, ela é marcada pela forte presença de intelectuais. Como exemplo, podemos citar o médico Edgar Roquette-Pinto, que também se destacou na Antropologia e na Radiodifusão brasileira (além das relações que manteve com as ideias eugênicas, sendo um dos organizadores do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, juntamente com Renato Ferraz Kehl, em 1929) e Heloísa Alberto Torres, filha de Alberto Torres, antropóloga de formação, que foi diretora do Museu Nacional entre 1938 e 1947, assim como fizera parte do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), criado em 1939, tendo como primeiro presidente o marechal Cândido Rondon. Além deste grupo, também há a participação de empresários do ramo jornalístico, como Roberto Marinho, vinculado às Organizações Globo, e Félix Pacheco, proprietário do *Jornal do Comércio*. Este jornal seria, inclusive, o grande meio de divulgação das ideias e das ações da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Não podemos também deixar de notar a presença e a vinculação com lideranças políticas. Um de seus fundadores é Juarez Távora (presidente da SAAT em 1936), que exerceu cargos políticos durante o Governo Vargas. Além disso, políticos como Miguel Couto e Antônio Xavier de Oliveira (também presidente desta sociedade), deputados pela Assembleia Constituinte de 1934, foram porta-vozes de ideias pregadas pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Entre estas ideias, constava a elaboração de uma política de controle mais rígido da imigração no país, projeto este que fora efetivado, com a adoção de medidas mais rigorosas que foram inclusas na Constituição de 1934. E que também estariam presentes após a implantação do Estado Novo.

Além destes movimentos, outros merecem também destaque. Devemos citar também o próprio movimento que fora liderado por Cassiano Ricardo, o Movimento Bandeira. Segundo Maria José Campos (2006, p. 144),

> o Movimento Bandeira, além de contrapor-se à vertente integralista de Plínio Salgado, na década de 1930, ao congregar a maior parte dos outros integrantes verde-amarelos com outros intelectuais,

> como Mário de Andrade e Monteiro Lobato, saiu em defesa de um certo nacionalismo que se opunha a todas as influências estranhas à vida brasileira. Nesse sentido, fazia a crítica não só do fascismo e da democracia liberal como da entrada no país do comunismo, considerado pelo movimento como incompatível com a índole pacífica e os fundamentos cristãos da sociedade brasileira.

Compreender estes movimentos e o momento histórico em que foram concebidos nos permitem vislumbrar com mais amplitude a dinâmica política e social que era então vigente. Ao mesmo tempo, é possível perceber que os movimentos nacionalistas brasileiros não formam um bloco homogêneo. Existem disputas de fundo ideológico em sua concepção, mas também de busca por espaço dentro da mecânica política nacional. Por uma questão prática, não iremos aprofundar esta questão dos movimentos nacionalistas. Nosso objetivo aqui é lançar luzes para termos um breve panorama que nos ajude a entender o momento histórico em que foi desenvolvido nosso objeto de estudo.

Conforme a referência de Maria José Campos, o Movimento Bandeira buscava, dentro de sua concepção ideológica e no seu programa político, basear-se e perpetuar apenas o que fosse essencialmente brasileiro, refutando as influências externas, sobretudo europeias. São justamente estes elementos do ideário desse movimento que permitiram uma aproximação com o Estado Novo. Ao mesmo tempo, podemos assim mapear que o pensamento nacionalista de Cassiano Ricardo já tinha uma modulação bem definida antes de sua interação com o regime estadonovista.

Porém, um elemento que queremos destacar é a interpretação por parte deste grupo intelectual de que a sociedade brasileira possui uma índole pacífica. Não entraremos no mérito da questão em si, mas convém aqui estabelecer uma relação deste pensamento com um elemento presente na obra *Martim Cererê*: a contraditória visão harmoniosa de Cassiano na relação entre índios e bandeirantes no Brasil colonial. Para melhor apreciarmos este ponto, passamos para um exame mais crítico dessa obra.

3.1 *MARTIM CERERÊ*: MOMENTO HISTÓRICO, ESCRITA E ANÁLISE

Com a primeira edição lançada em 1928, segundo o próprio Cassiano Ricardo, trata-se de um poema surgido em decorrência das propostas de estudo da cultura indígena como base de *autenticidade americana*, tema abordado frequentemente pelo grupo Da Anta, do qual participara a partir de 1926. Com ilustrações de Di Cavalcanti, o poema narra o surgimento da nação brasileira, baseada na relação entre três raças: brancos, indígenas e negros.

O personagem principal é Martim, homem branco, marinheiro, de origem lusa, que se enamora por Uiara, moça indígena. Como prova de seu amor, parte para a África e traz, na volta ao Brasil, a noite, aqui fazendo uma analogia aos negros que chegaram ao Brasil (e foram escravizados). Do amor entre Martim e Uiara nasceram gigantes. Estes gigantes representam a figura dos bandeirantes paulistas. No poema de Cassiano Ricardo, uma ênfase bastante incisiva é dada à contribuição dos bandeirantes no desbravamento e na ampliação do território brasileiro. Sem sua contribuição, o Brasil, nas palavras de Cassiano Ricardo, não seria uma nação operosa e rica.

Nove anos após o lançamento de seu poema, em 10 de novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas decreta o golpe que instaura um novo regime nos pais. Daquele momento em diante, o Brasil, através de seu governo, passa a buscar uma identidade autêntica. Para isso, é preciso valorizar os elementos autênticos do país. Assim os olhares governamentais se voltam para os grupos indígenas. É preciso também esclarecer que ações foram desenvolvidas pelas autoridades federais. Parte destas ações também estavam vinculadas com os interesses estadonovistas de incentivar um avanço econômico brasileiro para a região oeste do país. Porém, é preciso ter em mente que este olhar governamental não é destituído de intencionalidades e subjetividades. Para Seth Garfield (2000, p. 20-21),

> no entanto, não só os motivos, como também o tom e o timbre destas homenagens aos índios variaram com o tempo. Se, por exemplo, o nativismo do século XIX teve como meta a separação de Portugal e a literatura romântica serviu para camuflar a instituição da escravidão africana, sob o regime Vargas a retórica indigenista transmitiu outras mensagens. Durante o Estado Novo, o Estado orquestrou ou promoveu um discurso indigenista que ecoava todas as questões proeminentes na política mundial da época: racismo, xenofobia e chauvinismo.

Se por um lado, retomar as raízes indígenas do país contribui para o arcabouço ideológico de sustentação cultural e educacional do novo regime, por outro lado também é utilizado como uma forma de desqualificar grupos étnicos de origem estrangeira. A questão indígena acaba sendo um elemento ambivalente na questão do nacionalismo e nas suas ações políticas.

Necessitando também referendar o regime e as ações por meio de um embasamento intelectual, poe-

mas como *Martim Cererê* se mostram contributivos para isso, pois também possuem uma conotação didática. Como havíamos mencionado anteriormente, um dos argumentos do Movimento Bandeira é que o povo brasileiro, em sua origem, é de natureza dócil. E referências a esta percepção são encontradas no poema de Cassiano Ricardo. Contudo, aí justamente reside uma crítica à obra, pois, ao afirmar essa ausência de conflitos, o autor também indica que tanto a escravidão por parte dos negros africanos quanto a dominação dos indígenas pelos portugueses foram aceitas de forma passiva. E sobre a questão indígena, essa passividade é ainda maior.

A figura do indígena presente no texto de Cassiano Ricardo está muito mais vinculada com a "imagem mítica" do indígena brasileiro, que, em linhas gerais, teria permanecido no passado. Essa construção também está vinculada com a própria percepção do indianismo brasileiro, que cria versões romantizadas do indígena. Ele é idealizado como o senhor das matas, forte, heroico, mas ao mesmo tempo possui uma curiosidade exacerbada. E essa curiosidade poder ser avaliada como algo ruim, como uma característica desqualificadora. Cassiano Ricardo ilustra esse pensamento, através da atitude do indígena Aimberê, a quem Uiara estava prometida em casamento. Estando a procura da noite, Aimberê acaba se encontrando com a Cobra Grande, que lhe diz que a noite está guardada dentro de um fruto de tucumã. A Cobra Grande entrega o fruto a Aimberê, mas lhe acautela de que não deve abrir o fruto antes do tempo determinado (RICARDO, 1962, p. 34). Porém, por conta de sua curiosidade em demasia, o indígena não conseguiu segurar o fruto de tucumã até o tempo determinado, abrindo-o. Além de acabar se perdendo, uma das consequências de sua curiosidade, conforme o poema, é a perda de sua noiva, Uiara, para o português desbravador. Uma interpretação para este trecho pode indicar que, neste caso, Uiara é uma analogia ao território brasileiro. O indígena acabou perdendo este território para o conquistador. Mas Cassiano Ricardo relativiza essa conquista, indicando inclusive que ela se constituíra benéfica para o nativo. Ao mesmo tempo, por conta de sua curiosidade e até mesmo inabilidade, a missão de expandir e cuidar do território passa a ser delegada ao homem branco, na figura do marinheiro português que se casa com Uiara, mas, principalmente, pelos filhos que surgem deste enlace, os *gigantes de botas*, uma alusão enaltecedora aos bandeirantes paulistas.

Outra possibilidade analítica estabelece uma relação deste episódio citado com a alegoria bíblica da *perdição do ser humano*: segundo a passagem do texto do Gênesis, foi por conta da incapacidade de obediência, representada pela ordem de não comerem do fruto da árvore central do Paraíso, que os males passaram a afligir a raça humana. Da mesma forma, a incapacidade de controlar-se (que pode ser compreendida como uma acusação de irracionalidade) causou males ao indígena, na alegoria do fruto de tucumã que fora aberto antes da hora. E assim como no caso bíblico, em que fora necessária a ação divina ao longo dos séculos para reconduzir os homens aos *caminhos divinos*, sobretudo com a vinda de Jesus Cristo ao mundo, para que o indígena não se perdesse totalmente, fez-se necessária a chegada de um salvador, ou seja, o homem branco de origem lusa. Essa possibilidade analítica aventada está muito mais vinculada com a inspiração e a construção da narrativa por parte de Cassiano Ricardo, do que propriamente como uma relação mais direta com uma diretriz religiosa, por exemplo, embora a mesma esteja presente em *Martim Cererê*. Exemplo disso é o casamento do marinheiro luso com Uiara, cuja cerimônia é realizada por um *jesuíta canário* chamado Anchieta (lembrando que o padre jesuíta José de Anchieta era natural das Ilhas Canárias). A presença dos missionários católicos na obra de Cassiano Ricardo é um indicativo de outro elemento importante para garantia da integração indígena ao Brasil (e ao projeto identitário nacional): a conversão ao cristianismo católico. Contudo, não iremos aprofundar essa possibilidade no momento.

Na percepção do autor, o isolamento dos grupos indígenas poderia representar um perigo para a unidade nacional, tal qual ocorria, segundo intelectuais e políticos brasileiros desde o final do século XIX, com os grupos étnicos das áreas de imigração. A ação do homem branco, com o destaque para o bandeirante paulista, representava justamente uma força integradora, capaz de garantir de forma robusta a soberania e a identidade primordial brasileira. Conforme o próprio Cassiano Ricardo (1940, p. 95), em seu livro Marcha para Oeste,

> não obstante, a bandeira foi o terror dos índios e dos quilombolas, todas as vezes que aborígines e negros queriam impedir a democracia étnica brasileira, de que ela era a imagem viva e integral. Isto é, toda vez que o choque se estabelecia entre raças diferentes, a bandeira era a força que reduzia tais quistos étnicos recalcitrantes a uma expressão comum, neutralizando a ação unilateral de um contra o outro.

Desse modo, podemos perceber que, embora o discurso empreendido seja de valorização indígena, alçando-o a um patamar de importância dentro do proje-

to de nação brasileira, na prática esse discurso está imbuído de um filtro valorativo, que vê nos grupos indígenas uma raça inferior. Sabendo-se a circulação de ideias e práticas de xenofobia constantes no período compreendido, é compreensível que, mesmo de uma forma diferenciada do que ocorrera com as populações de origem imigrante e seus descendentes, a revitalização da presença e da contribuição indígena para a sociedade brasileira está mais no sentido de se evitar quistos étnicos. Assim como ocorrera com imigrantes e descendentes de japoneses, italianos, alemães, sírios-libaneses, entre outros, eram necessárias ações para inserir os povos indígenas dentro do sistema social brasileiro pensado pelos intelectuais e pelas autoridades estadonovistas. Caso isso não ocorresse, estes grupos indígenas também seriam incluídos na lista de "nocivos" ao projeto de nação.

Ao mesmo tempo, alguns trechos de *Martim Cererê* indicam que, para uma organização profícua e edificante na nação brasileira, é preciso o estabelecimento de hierarquias, tanto do ponto de vista étnico quanto de organização prática da sociedade. E, nesse cenário, mais uma vez o indígena é colocado em um patamar subalterno. Vejamos o seguinte trecho do poema, intitulado *Luta contra o pirata*, contido em *Martim Cererê* (1962):

> Então o índio, caçador de gaviões de penacho,
> Pulou no reboliço da manhã: espera um pouco
> Que eu já vou conversar com você;
> "iara rama ae recê"!
> Então o herói negro saiu da senzala
> E indagou, com candonga na fala,
> Que aves de arribação eram aquelas
> Que entravam pela porta das baías
> Como quem entra num salão em abandono
> "Vassuncês tão pensano que isto aqui não tem dono?"
> Então o luso, das glórias marinhas,
> Formando a legião das três raças em cruz,
> Encheu de chumbo e relâmpagos
> O cano de seu arcabuz.
> Catrapus!

Se analisarmos com atenção esse trecho, percebemos que ele está delineado (e também delineando) em torno das três raças que estão inseridas no *mito fundante* da nação brasileira. Em um primeiro momento, a percepção que podemos ter, sem aprofundarmos a apreciação, é que, por ser colocado como o primeiro da escala, o indígena passa por uma valorização. Todavia, é preciso perceber o papel que cada agente social realiza nessa luta contra o inimigo externo, assim como as características da personalidade de cada um. Concomitante a isso, percebemos mais uma vez a presença de uma estabilidade harmoniosa entre indígenas, negros e brancos, que se unem contra um inimigo externo. Quem será esse inimigo? Aqui se podem estabelecer várias possibilidades. Embora não nos aprofundemos nesse aspecto mais detalhadamente, não podemos nos esquecer que Cassiano Ricardo e outros membros de seus grupos de intelectuais (tanto o Da Ana como o Movimento Bandeira) refutavam elementos estrangeiros na cultura e na identidade buscada para o Brasil. A partir daí, podemos elencar diversas possibilidades para o que ou quem representa o *pirata* em seu poema.

Mas retomando a análise do trecho do poema, vejamos como se desenvolve a atuação de cada agente social. Iniciemos pelo último elemento apresentado, o homem branco. Nesse trecho, Cassiano Ricardo exalta a figura do luso. Não nos esqueçamos que, nesse período, a literatura e o pensamento social e étnico brasileiro faz uma profunda reverência à figura do português na formação da identidade nacional, em detrimento a outros grupos étnicos. Inclusive, autores como Gilberto Freyre indicam que, sem um processo de nacionalização, elementos dessa cultura lusa estariam em ameaça no Brasil, como pode ser visto em sua obra *Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira,* publicada em 1942. Esse homem luso, descrito no poema, é adjetivado por sua ação de defesa ao país, por sua coragem e capacidade de ver o perigo e agir contra ele. Ao mesmo tempo, também faz referências a que é este homem branco que toma a frente dos rumos do Brasil, conduzindo-o. Referência anterior já vista no caso de Aimberê e o fruto de tucumã, quanto por conta de sua incapacidade de controlar a curiosidade, acaba se perdendo e perdendo sua noiva, que então se torna esposa do marinheiro luso. O fato de aparecer em terceiro na escala social do poema não indica uma qualificação subalterna, mas, ao contrário, por conta das ações que empreende, de expulsar o inimigo, é qualificado como o que lidera esse processo de construção nacional.

Sobre o papel do negro, o poema também transparece sua condição de escravo dentro do sistema social brasileiro. Mesmo sendo classificado como herói, na verdade, ele está subjugado a outro agente social: o homem branco. Isso fica perceptível no trecho em que ele pergunta ao invasor se esta terra não tem dono. Diante da estrutura poética que fora construída, pode-se pensar que esta referência equipara os três agentes constitutivos da nação brasileira em um mesmo nível de posse do território. Contudo, a citação também pode indicar que esta terra tem como dono o homem de origem lusa e seus descendentes. Apreciando a questão por este prisma, percebemos que o negro é colocado em uma posição imediatamente

inferior ao branco. Mas, ao mesmo tempo, ele é dotado de qualidades que indicam que está em uma categoria superior aos indígenas. Mesmo estando, em uma posição de escravo, em um primeiro momento, depois de liberto, dentro da estrutura social ele ainda parece ter maior visibilidade que o indígena. Mas essa percepção que aqui expomos (assim como as demais) é passível de outras interpretações e até mesmo objeções. E essa abordagem, por si mesma, exige análises mais aprofundadas (algumas já realizadas em trabalhos de outros pesquisadores, tanto na área da História quanto em outras disciplinas, como Sociologia e Antropologia), que não teremos como operacionar neste trabalho.

Sobre o agente indígena, embora seja o primeiro a ser elencado na tríade, seu papel pode ser visto como meramente passivo e, ao mesmo tempo, de ingenuidade. Quando o autor destaca que a atitude do indígena é de diálogo para com o outro (no caso, o invasor), ele pode passar uma ideia de capacidade de conciliação. Mas uma outra interpretação é possível. Se estabelecermos uma linearidade na construção do poema e dos argumentos apresentados por Cassiano Ricardo, esse trecho exemplifica novamente a incapacidade indígena de defender seu território diante das investidas externas. Estabelecendo uma conexão com a ideologia do Estado Novo, é preciso garantir de forma firme a soberania territorial, política, identitária e cultural brasileira. E, embora a presença indígena seja vista como um marco fundador e identitário, essa presença precisa ser amparada por dispositivos que lhe deem segurança. E essa segurança, alegorizada no poema de Cassiano Ricardo, é dada pela liderança do homem branco. Sendo assim, podemos dizer que o que interessa, de forma prática, para os ideólogos do Estado Novo, é uma apropriação dos aspectos indígenas colaborativos para uma identidade nacional mais enraizada. Mas isso não significa alçar os povos indígenas a um patamar de atuação dentro do cenário social brasileiro. Seu papel continua sendo de subalterno. E sua percepção ainda continua sendo idealizada. É como se, mesmo com as mudanças decorrentes do processo de colonização, a imagem que se tem dos povos indígenas brasileiros tivesse sido *congelada* no século XVI.

Sobre a hierarquização da sociedade, Cassiano Ricardo (1940, p. 3) afirma que "não é possível pensar em democracia sem a organização hierárquica da sociedade, que possibilita a utilização de todos os valores humanos pela capacidade viva de cada um e não pela igualdade abstrata, irracional ou estandardizada". Mas, pelo que constatamos na escrita de algumas de suas obras, como é o caso de *Martim Cererê*, alguns membros da sociedade brasileira parecem ter menos capacidade viva do que outros. Desta forma, eles precisam ser conduzidos por outros agentes sociais. Esse é o caso indígena. Eles estão a serviço da nacionalidade, mas não são agentes ativos desta mesma nacionalidade. Neste sentido, a obra de Cassiano Ricardo se aproxima das interpretações de Francisco José de Oliveira Vianna, um dos nomes de maior destaque do nacionalismo brasileiro, também atuante durante o período do Estado Novo. Para Oliveira Vianna, os indígenas, dentro da estrutura social, ocupam o lugar mais inferior. E, embora sejam considerados importantes no cenário fundante brasileiro, seu papel como agentes ativos é incipiente. Apenas por meio da mestiçagem com o homem branco é que poderiam, hipoteticamente, atingir um patamar mais significativo na sociedade. Mas este seria um fenômeno raro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi, ao longo deste texto, mesmo de forma sintética, possibilitar algumas considerações e reflexões acerca da construção da imagem do indígena brasileiro no poema *Martim Cererê*, assim como ela foi utilizada durante o regime do Estado Novo. Compreender quem é o autor, sua trajetória e o momento social, político, cultural em que escreve são pontos importantes para compreendermos as intenções, diretas e subjetivas, que estão no bojo de uma obra, assim como suas apropriações e ressignificações. Conforme aponta Valdeci Resende Borges (2010, p. 95),

> no que se refere à instância da escrita ou da produção do texto, o historiador volta-se para saber sobre quem fala, de onde fala e que linguagem usa. Já ao enfocar o texto em si, o que se fala e como se fala são questões indispensáveis. No trato da recepção, visa abordar a leitura de um determinado receptor/leitor ou de um grupo de receptores/leitores, tratando das expectativas de quem recebe o texto, de sua contemplação, ou seu enfrentamento ou resistência a ele.

Autor e obra são perpassados pela circulação de ideias decorrentes do período histórico no qual estão inseridos. Isso estabelece relações, escolhas, ênfases, silenciamentos. Ao mesmo tempo, o autor e sua obra (ou obras) influencia aspectos culturais, sociais e políticos deste mesmo período histórico. É perceptível que as obras de Cassiano Ricardo tiveram impacto sobre o ideário brasileiro, sobretudo entre as décadas de 1920 e 1930, período de efusão e de ações mais incisivas em busca de uma identidade nacional para o Brasil.

O poema *Martim Cererê* permite análises que enfatizem aspectos diversos: a exaltação ao bandeirante paulista, a forma como o negro é retratado, as relações de caráter étnico, a presença indígena, entre outros. Nesse sentido, buscamos evidenciar alguns aspectos que mostram que Cassiano Ricardo, ao longo do seu poema, acabou contribuindo para uma perpetuação da imagem do indígena brasileiro como um elemento passivo dentro da sociedade. O que na obra pode ser visto como uma relação de harmonia, na verdade, pode indicar relações hierárquicas bastante veementes, em que o branco é visto como aquele que tem a capacidade de conduzir os destinos do país. Aos demais membros desta tríade, negros e indígenas, é destinado um papel de coadjuvantes. E mesmo assim com escalas diferenciadas.

Perceber como obras literárias, como no caso de *Martim Cererê*, são construídas e como são utilizadas, permite vislumbrar possibilidades significativas de análise e interpretação de diferentes campos da historiografia e de outras disciplinas. Neste caso, perceber como a questão indígena é abordada durante um período como o Estado Novo, quando se almejava formar uma identidade coesa e fortalecida do país, tende a contribuir tanto para a historiografia acerca das relações étnicas, assim como para os estudos sobre o nacionalismo e as ações nacionalistas empregadas no Brasil. Mas também contribuem significativamente para a chamada *Nova História Indígena*.

Conforme nos indica John Monteiro (2001, p. 2), um dos principais nomes responsáveis pela renovação historiográfica indígena,

> o maior obstáculo impedindo o ingresso mais pleno de atores indígenas no palco da historiografia brasileira parece residir na resistência dos historiadores ao tema, considerado, desde há muito, como alçada exclusiva dos antropólogos. De fato, o isolamento dos índios no pensamento brasileiro, embora já anunciado pelos primeiros escritores coloniais, começou a ser construído de maneira mais definitiva a partir da elaboração inicial de uma historiografia nacional, em meados do século XIX.

Essa construção de uma historiografia nacional continua ao longo do século XX e do século XXI. Em diferentes períodos históricos destes dois séculos, sobretudo no século XX, o papel de determinados agentes históricos era percebido pelos historiadores com menor ou maior ênfase. Contudo, a questão de dar uma visibilidade maior para o papel ativo dos indígenas na sociedade brasileira ainda é muito recente. Desta forma, acreditamos que um dos caminhos profícuos para uma constante renovação da historiografia seja verticalizar o enfoque sobre a forma em que se dá a construção histórica dos diferentes agentes sociais. Com isso, são possíveis identificações mais complexas ao longo de diferentes recortes temporais e espaciais, assim como é possível estabelecer relações, comparações, levantar problematizações e redefinir caminhos.

O que aqui abordamos na verdade não se trata de um tema marcado pelo ineditismo. A própria análise das obras de Cassiano Ricardo, por exemplo, vem sendo realizada por historiadores, antropólogos e sociólogos, entre outros, já há muito tempo. Mas isso não invalida a intenção de colaborar com as reflexões acerca dos desafios da historiografia. Aqui indicamos o caminho da análise das obras literárias escritas entre as décadas de 1920 e 1940, período efervescente na cultura e na política brasileiras. São possibilidades, mas que podem oferecer contribuições profícuas para os variados rumos da historiografia brasileira. E um dos campos que podem ser significativamente beneficiados é a Nova História Indígena. Principalmente por conta do papel social que nós, historiadores, temos. Ainda mais em tempos em que as questões de hierarquia social, de conflitos étnicos e de interesses econômicos estão em plena ebulição. E, mais uma vez, a questão do papel do indígena na sociedade brasileira está nas rodas de discussões, não apenas nas pautas acadêmicas, mas nos gabinetes governamentais e espalhadas pelos mais diversos confins do território brasileiro. O tempo histórico é continuo, mas algumas questões estão sempre presentes. E o papel do historiador está em compreender o passado para também contribuir com o presente. E a questão indígena necessita dessa contribuição.

REFERÊNCIAS

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. **Revista de História – UFG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>. Acesso em: 6 dez. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.5216/rth.v3i1.28658.

CAMPOS, Maria José. Cassiano Ricardo e o "mito da democracia racial": uma versão modernista em movimento. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 140-155, dez.2005/fev.2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13489/15307>. Acesso em: 06 dez. 2016.

FREYRE, Gilberto. **Uma cultura ameaçada**: a luso-brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1942.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Rev. Bras. Hist**., São Paulo, v. 20, n. 39, p. 13-36, 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2016.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e historiadores:** estudos de história indígena e indigenismo. Tese de Livre-Docência (IFCH-Unicamp), 2001. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_c03870cc8a97c54987754fbfe7e71658/Details>. Acesso em: 06 dez. 2016.

NASCIMENTO, Alessandra Felisberto do. **A questão indígena no livro escolar no Estado Novo (1937-1945)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, SC, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/86/1/Alessandra%20Felisberto%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Americanos**: representações de identidade nacional no Brasil e nos EUA. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

PINHO, Silvia Oliveira Campos de. **Alberto Torres:** uma obra, várias leituras. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-8RGFA5/disserta__o_de_silvia_oliveira_campos_de_pinho.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 dez. 2016.

RICARDO, Cassiano. **Martim Cererê**: o Brasil dos meninos, dos poetas e dos heróis. 11. ed. São Paulo: Edições Saraiva, 1962.

RICARDO, Cassiano. **Marcha para Oeste:** a influência da "Bandeira" na formação social e política do Brasil. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1940.

VIANNA, Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1938. (Brasiliana; v. 10).

DISCUSSÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE A META 7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

THE DISCUSSION OF QUALITY IN BRAZILIAN EDUCATION: A STUDY ON GOAL 7 OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN

Shirlei Alexandra Fetter[1]
Raquel Karpinski Lemes[2]
Jaime José Zitikoski[3]

RESUMO: Este estudo tem por finalidade realizar uma reflexão sobre a proposta do Plano Nacional de Educação, em específico na meta 7, que tem por objetivo fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, beneficiando a gestão escolar e a aprendizagem de modo a atingir melhorias nas médias nacionais no Ideb. A educação encontra-se relacionada também às políticas públicas, sendo que os gestores escolares são os principais atores neste processo. Portanto, o debate sobre a relação entre política pública e gestão escolar torna-se fundamental, pois são os aspectos legais que asseguram a Educação para Todos, o que exige tanto do governo quanto dos gestores escolares o compromisso ético, claro e transparente com esta temática.
Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Gestão escolar. Políticas públicas.

ABSTRACT: The purpose of this study is to reflect on the proposal of the National Education Plan, specifically in Goal 7, which aims to promote the quality of basic education in all stages and modalities, benefiting the school management and learning so as to improve the national averages in Ideb (Basic Education Development Index). Education is also related to public policies, and school managers are the main actors in this process. Therefore, the debate about the relationship between public policy and school management becomes fundamental, since it is the legal aspects that ensure Education for All, which requires from both the government and school administrators an ethical, clear and transparent commitment to this issue.
Keywords: National Education Plan. School management. Public policy.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca discutir os aspectos elencados como promotores de melhoria na qualidade da educação básica brasileira, a partir da análise das estratégias propostas pela meta 7. Para isso, o estudo discorre sobre os conceitos de políticas públicas, políticas para educação e o exercício que conduz a gestão escolar à efetivação, na prática, desses aspectos.

No conjunto das atuais políticas educacionais, são debatidas, centralmente, as questões de gestão, avaliação e qualidade do ensino. O discurso que mais se prioriza, diante do cenário atual, nos debates sobre educação e reformas educacionais, é o da qualidade do ensino, do conhecimento e da pedagogia com competências que enfatizem os procedimentos cognitivos. Visando à qualidade do processo e à transformação dos projetos

[1] Graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar e Mídias na Educação e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).
[2] Graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar e Mídias na Educação e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
[3] Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

educativos, o objetivo da política é legitimar o discurso referente à necessária transformação para atingir uma educação mais competitiva e eficiente na formação dos cidadãos do futuro.

Para tanto, o objetivo do Plano Nacional de Educação é envolver os atores em busca da melhoria da qualidade da educação no Brasil (AZEVEDO, 2003). Visando ao desenvolvimento, cabe aos estados e municípios elaborarem planejamentos que contemplem as necessidades que se alinham às metas predefinidas pelo plano. Na ênfase, ao se tratar de um planejamento de médio prazo, busca-se a orientação em todas as áreas educacionais. A política pública tem, em seu sistema, como objetivo compreender os esforços de uma sociedade e garantir a permanência dos direitos à cidadania, em especial àqueles relacionados à saúde e à educação.

Em relação à eficiência da implantação da gestão educacional, o assunto, em síntese, aborda uma perspectiva crítica na análise dessas políticas. A descrição dos processos, sua concepção ou execução são, portanto, materializados pelas relações sociais, na articulação e na discussão de diferentes ações e programas direcionados à gestão educacional enquanto centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão. Dessa forma, programa-se a autonomia nos espaços sociais pela efetiva articulação com os projetos de gestão do Ministério da Educação e Cultura.

A estrutura organizativa do presente artigo busca encadear os seguintes pontos: política pública e qualidade de educação na meta 7, que se desdobra na análise do currículo, da infraestrutura, da gestão de qualidade e da avaliação.

2 POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO

Atualmente, a sociedade vem passando por uma crise econômica vivida pelo mercado e que se reflete nas políticas sociais. Essa crise traz repercussões nas políticas públicas[4] voltadas à educação, pois, buscando a transparência da competência, o Estado realiza a terceirização dos serviços educacionais para o setor privado, objetivando, com isso, a solução dos problemas e a minimização das suas responsabilidades.

As políticas a que pertence o sistema educativo brasileiro têm como finalidade resolver as questões educacionais. Essas são estabelecidas da seguinte forma: políticas educacionais, sob a responsabilidade dos órgãos pertencentes ao sistema – união, estados e municípios. Isso quer dizer que a sociedade civil, ou melhor, o povo, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz política (AZEVEDO, 2003).

Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar (SOUZA, 2003). É com essa característica dialética entre a escola e a política que se desenvolve a cultura humana e a mais profunda transformação da existência da humanidade (AZEVEDO, 2003). O que distingue política pública de política de um modo geral é que esta também é praticada pela sociedade civil, e não apenas pelo governo. Isso quer dizer que política pública é condição exclusiva do governo, no que se refere a toda a sua extensão, formulação, deliberação, implementação e monitoramento.

As políticas educacionais têm como função oferecer condições de implementação e disponibilidade financeira à gestão escolar, que, por sua vez, está diretamente ligada à instituição de ensino, possibilitando uma proposta pedagógica, sendo que a sua eficiência se configura pela gestão educacional escolar e o trabalho nela realizado pela equipe; a política educacional objetiva assegurar a promoção do ensino e da aprendizagem e a articulação entre escola e comunidade. Consequentemente, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos emitem seus propósitos em programas e ações, que produzirão os resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003).

As prioridades elencadas na meta 7, por exemplo, em termos de educação, estão basicamente na articulação entre as políticas educacionais e a gestão educacional, visando à obtenção do êxito no processo de ensino e aprendizagem. Caracteriza-se como políticas o sistema de metas e planos instituídos pelos três entes federativos – união, estados e municípios – para alcançar o bem-estar da população. Porém, nem sempre essas políticas organizadas pelo governo representam as necessidades apontadas pela sociedade de maneira geral. Por isso, na sociedade civil organizada, faz-se fundamental o processo de incidência junto ao poder público, cobrando políticas que tenham relação com as necessidades reais da população (BAUER et al., 2007).

[4] Neste exercício, Azevedo (2003, p. 38) definiu que "política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões".

Inicialmente já afirmado, vivemos um momento ímpar e merecedor de reflexões sobre a importância deste instrumento de política em que se constitui o Plano Nacional de Educação, por seu relevante papel na orientação dos poderes públicos face à política educacional brasileira. Em síntese, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação (AZEVEDO, 2003).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) brasileiro, sancionado como lei federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que "[...] determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para os próximos dez anos" (BRASIL, 2014). Está organizado na forma de vinte metas a serem alcançadas durante este período de tempo, e cada uma delas contém estratégias que propõem caminhos para o cumprimento daquela meta.

Ainda que se possa argumentar que a ideia de melhoria da qualidade esteja perpassada também por outras metas do PNE, a meta 7 tem sido referida como a meta da qualidade na educação básica, uma vez que em seu enunciado determina "[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" (BRASIL, 2014)

Quadro 1: Metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2014)

3 ANALISANDO A META 7 DO PNE NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE DA EDUAÇÃO

O primeiro passo de nossa análise foi realizado por uma categorização temática das 36 estratégias, para encontrar possíveis identificações entre elas e, assim, estabelecer grupos de análise. Foram encontrados seis grupos, assim nomeados: fomento da qualidade, indicador de qualidade, monitoramento e avaliação, currículo e qualidade, recursos e infraestrutura e gestão e qualidade. Em um segundo momento, essa categorização foi retrabalhada, e percebeu-se que o olhar para a qualidade, expresso no texto das estratégias da meta 7, sustentava-se sobre quatro grandes pilares:

1) Currículo: que abrange as estratégias que mencionam o currículo escolar como foco de ação;

2) infraestrutura: que abrange as estratégias que se referem às questões de infraestrutura física da escola;

3) gestão: que se refere às estratégias cujo foco envolve a(s) política(s) de gestão de recursos e de pessoas;

4) autoavaliação/avaliação: que se refere às estratégias que mencionam processos de avaliação da qualidade da escola e dos alunos.

Ressaltamos a importância de se levar em conta que, para efeito analítico deste trabalho, optamos por relacionar as estratégias a apenas um dos quatro pilares descritos aqui, mesmo que, em determinados momentos, tenhamos percebido que algumas das estratégias da meta 7 do PNE poderiam ser consideradas como apoiadas em mais de um deles. Ainda que essa decisão imponha alguns limites analíticos, neste momento, ela viabiliza as reflexões neste trabalho. Com essa observação, passamos à análise de cada um dos quatro pilares.

a) Currículo:

Dentre as estratégias que tratam mais diretamente de questões envolvendo o currículo escolar, é possível perceber a presença de dois focos. O primeiro, mais geral, foca no estabelecimento e na implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e da base nacional comum curricular. A base nacional comum curricular deverá conter direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes do país.

O segundo foco, mais específico, assegura textualmente a presença de conteúdos sobre a história e a presença das culturas afro-brasileira e indígena no currículo, bem como determina a criação de currículos e propostas pedagógicas diferenciadas para as escolas de campo, de indígenas e de comunidades quilombolas.

Com isso, o texto das estratégias da meta 7, focadas nas questões de currículo, torna clara a posição de que é necessário haver um currículo comum mínimo de direitos e objetivos de aprendizagem – geralmente traduzidos por conhecimentos a serem ensinados – os quais deverão ser perseguidos nas escolas de todo o país para que se alcance o desejado incremento na qualidade da educação nacional. Vista sob outro prisma, essa posição permite supor que para o Ministério da Educação a ausência de uma base curricular comum é uma das causas da baixa qualidade da educação básica no país.

Por outro lado, há o reconhecimento de que algumas escolas possuem peculiaridades que precisam ser respeitadas e, mais do que isso, preservadas. Nominalmente, este é o caso das escolas de campo, de indígenas e de comunidades quilombolas. Mesmo que a determinação da construção da base nacional comum curricular esteja acompanhada de um alerta, segundo o qual as diversidades regionais, estaduais e locais devem ser respeitadas, é interessante pensar que, do ponto de vista da meta 7 do PNE, as demais escolas brasileiras, por mais diversas que sejam, não têm assegurado o direito à possibilidade de uma construção curricular completamente à parte da base.

Considerando que o objetivo manifesto no enunciado da meta 7 é a elevação gradual do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), calculado com base no resultado das avaliações de conhecimento de grande escala promovidas pelo MEC, entre outros índices, e que as avaliações serão elaboradas tendo a base nacional comum como referencial, resta saber como o Ministério procederá para avaliar a qualidade daquelas escolas que têm resguardado o direito a um currículo diferenciado.

A partir do texto das estratégias da meta 7 focadas nas questões do currículo, percebe-se um destaque para a base nacional comum curricular como estratégia de incremento na qualidade da educação básica e fortalecimento do IDEB enquanto indicador dessa qualidade. Ao mesmo tempo, parece haver um esforço no sentido de garantir espaço às comunidades historicamente desfavorecidas para que mantenham e cultivem suas raízes culturais. Essa constatação faz com que as questões relativas ao currículo, na meta 7 do PNE, pareçam estar travando uma verdadeira disputa por espaço e por voz.

b) Infraestrutura: otimização para alcance de qualidade:

O PNE, em sua meta 7, busca incluir estratégias referentes à infraestrutura nas escolas públicas, apontando em sete delas, num total de trinta e seis, elementos essenciais para que isso interfira de forma positiva na qualificação da aprendizagem.

As estratégias referem especificamente à garantia do transporte escolar, principalmente para a educação básica, em escolas do campo; acesso à rede de computadores em alta velocidade, para que aconteça realmente a inclusão digital, e o conhecimento e o domínio das tecnologias para a construção e busca do conhecimento. A ampliação dos programas que possam suplementar necessidades referentes ao "material didático, alimentação e assistência à saúde" (BRASIL, 2016). Também trarão respostas imediatas à qualidade e ao bem-estar do aluno no espaço de aprendizagem.

O documento também refere que as "[...] escolas garantirão um ambiente propício à aprendizagem se apresentarem condições de saneamento básico, com água potável, sistemas de esgoto, manejo correto dos resíduos, garantindo também o acesso à energia elétrica e acessibilidade" (BRASIL, 2016). Junto a esta estrutura, também trarão acolhimento e sedução à aprendizagem do aluno, espaço para oferecer biblioteca, laboratórios de ciências e para cinco práticas esportivas, artísticas e culturais. Talvez o mais desafiador seja o propósito da estratégia dezenove, quando prevê a "[...] equalização regional das oportunidades educacionais". Ora, tratando-se do Brasil, dadas a sua extensão geográfica, sua diversidade cultural e as diferenças de desenvolvimento econômico, pode-se afirmar que, conforme pesquisadores da Universidade de Brasília e de Santa Catarina, através de uma escala para medir a infraestrutura escolar, "[...] as diferenças de desempenho podem ser a reprodução histórica das desigualdades sociais" (ANDRADE, 2013). Essas desigualdades sociais, regionais, culturais tornam a equalização das oportunidades educacionais uma utopia.

Há previsão de investimentos para que se diminuam diferenças gritantes entre escolas do país. No entanto, em grande parte das escolas das regiões Norte e Nordeste – nas quais não há energia elétrica, bibliotecas ou saneamento básico, e que atendem famílias de baixa escolaridade – haveria necessidade de alta qualificação de professores, pois é essencial que se tenha nesses espaços profissionais altamente capacitados para a promoção dos indivíduos à cidadania e à participação. Mas isso não acontece, pois as diferenças regionais entre Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste crescem significativamente. Todos os processos de ampliação de informações, das comunicações e do acesso à tecnologia acontecem num tempo cronologicamente diferente nesses espaços.

Estudos mostram que não há uma relação estreita entre gastos e resultados em educação, porém tudo depende do tipo de investimento e da realidade em que ele for aplicado: "[...] o dinheiro faz muita diferença quando os recursos são muito poucos, e as escolas mal podem funcionar" (FARIA, 2012).

A esperança numa educação de qualidade não deve ficar, para os educadores, num romantismo distante e utópico; já é realidade em um Plano Nacional que desafia a construção de meios nas comunidades. A cor-

responsabilidade dos atores neste processo, seja município, estado ou governo federal, precisa estar atrelada à vontade política de promoção de cidadania, de participação, de pertença a um grande país como o Brasil. Os programas de diferentes iniciativas já começam a existir, as parcerias com entes federativos já apontam como realidade. O monitoramento às ações pertinentes a cada meta do PNE move para mudanças, para transformações. A realização e a concretização das metas do PNE precisam estar presentes e visíveis nas redes educacionais.

Melhorar a infraestrutura nas escolas é uma necessidade urgente em todas as regiões do país; existem problemas sérios na maioria delas. Precisamos ter sempre presente que será uma infraestrutura eficiente que também estimulará e viabilizará o aprendizado, além de favorecer as interações humanas.

c) Gestão no sistema educacional: buscando a qualidade:

A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência no contexto da educação, sobretudo a partir da década de 1990. Vem se constituindo em conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e das escolas. Nesse sentido, a função da gestão está associada à sua origem de controle, que vem da supervisão industrial e se estende à escola, perpassando, muitas vezes, até os dias atuais.

Muitos dos desafios da gestão ainda são consequência da ideia que se tinha da função associada ao controle retratado no processo de industrialização. Vasconcellos (2002) e Foucault (1977) remetem à ideia, em seus escritos de supervisão na gestão, como forma de controle dos movimentos da escola. Para Lück (2014), isso se deu como base fundamental para a organização significativa e o estabelecimento de unidade dos processos educacionais e para a mobilização das pessoas voltadas ao desenvolvimento e à melhoria da qualidade do ensino que oferecem.

A gestão, no contexto educacional, é uma construção histórica, processo de transformação social, econômico e político na sociedade. O termo gestão é utilizado para definir a prática das atividades administrativas do espaço escolar em todos os âmbitos.

De acordo com Antunes (2008, p. 14), a origem etimológica do termo gestão vem do latim *gero*, *gestum*, *gerere*, e significa chamar para si, executar, gerar. Nesse sentido, pode-se compreender que a gestão não é somente o ato de administrar, pois envolve dimensões que estão além da concepção de comando e autoritarismo que predominava até a década de 90, incluindo, assim, também a democratização e o diálogo.

Para Lück (2014), o conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe o entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos na ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, mas não a considerada pela administração, cujo conceito supera.

Lück (2006) diz que a gestão escolar possui dimensões que consideram o enfoque da atuação em que o gerenciamento é considerado um meio e não um fim em si mesmo. Dentre as dimensões da gestão, destacam-se quatro níveis: gestão pedagógica, administrativa, financeira e política.

A meta 7 do PNE traz um amplo olhar sobre as configurações administrativas e pedagógicas, entre outras funções da gestão, com o objetivo de atingir ao máximo a qualidade escolar, vinculadas nas 36 estratégias que o documento coloca. No viés da gestão educacional, a meta propõe os seguintes tópicos, trazidos aqui de forma abrangente: transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar de modo democrático e, com isso, a ampliação da transparência em seus trabalhos e decisões. No que diz respeito a informatizar a gestão, a meta 7 propõe um programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação. Também conta com a articulação entre os programas da área da educação com outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de uma rede de apoio integral às famílias de baixa renda.

A meta destaca a tentativa de universalizar o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde; ações efetivas voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação.

A atuação do gestor envolve a administração voltada à estrutura física geral e a espaços de apoio pedagógico, aos níveis e modalidades de ensino oferecidos/clientela, aos recursos humanos da escola, à organização da rotina escolar, ao processo ensino aprendizagem e à construção do projeto político pedagógico (PPP).

Lück (2014) define gestão educacional como processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenar as escolas, em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas,

para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissados com os princípios da democracia. A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas.

Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para os problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas (LÜCK, 2014, p. 44). Devemos ter cuidado para que a gestão democrática não seja somente decisões de um determinado grupo, pois a coerência maior das tomadas de iniciativa parte do profissional formado para a elaboração desse trabalho.

Conforme Lück (2006), na gestão administrativa, o gestor responsabiliza-se pela parte física e institucional da escola, sendo suas especificidades enunciadas no plano escolar, bem como no regimento. Dentre as atribuições do gestor, neste nível, estão a organização geral da instituição escolar, a relação da gestão com a comunidade interna/externa, a participação de ambas no planejamento, administração e avaliação da escola; a democratização das informações e, por fim, a gestão do material e do patrimônio material, bem como a gestão financeira, que se responsabiliza pelas etapas que abrangem o investimento, a aplicabilidade e a prestação de contas dos recursos recebidos.

Segundo Lück (2006), essa dimensão da gestão envolve a ação para transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, dentre outros aspectos. "A boa gestão é, pois, identificada, em última instância, por seus resultados, voltados para aprendizagem e formação dos alunos" (LÜCK, 2014, p. 15).

No entanto, observa-se que, ao longo da história da educação, os esforços para a melhoria da qualidade do ensino têm privilegiado ações que focalizam, de acordo com a prioridade definida na ocasião, ora a melhoria da metodologia do ensino ora o domínio de conteúdo pelos professores e ou sua capacitação em processos pedagógicos. "Por vezes, as condições físicas e materiais da escola; outras, as reformas do currículo em seu aspecto formal, ora os processos educacionais ora o ensino, outras vezes, a aprendizagem" (LÜCK, 2014, p. 40). Percebemos de forma bem clara o que traz a meta 7 destacada pelo MEC no que tange à busca pela qualidade.

Em síntese, cabe ao coordenador da gestão escolar atuar na organização e no planejamento das atividades cotidianas da escola e na execução destas, com envolvimento de toda equipe escolar, o que se coloca ainda como um desafio. Nas colocações de Lück (2014), a gestão educacional abrange, dessa forma, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou um conjunto de uniões de trabalho, no contexto educacional.

Sendo assim, gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenar as instituições de ensino em específico, afinado com as diretrizes e as políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas. Esses projetos precisam estar compromissados com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para o ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Sabe-se da importância da qualidade do ensino, tão necessária que passa pela garantia de variados processos e condições interligados à gestão, envolvendo vários aspectos internos e externos à escola e ao sistema de ensino como um todo. Dentre eles, percebemos na meta 7 a tentativa de busca por todas essas ações.

d) Avaliação e autoavaliação:

Das 36 estratégias da meta 7, seis estão direcionadas à avaliação desse processo, que será medido pelo desempenho dos alunos através dos resultados do IDEB. Esse indicador nacional leva em conta a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, pretendendo englobar o ensino de Ciências e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio.

No texto da meta 7, estão estabelecidas as metas de aproveitamento do IDEB 2015, 2017, 2019 e 2021, a serem alcançadas pelos alunos nas diferentes etapas da educação básica. Essa avaliação é um afunilamento que, teoricamente, medirá se os resultados e os esforços foram atingidos nessa busca pela qualidade na educação.

A estratégia 7.2 traz, em pontos percentuais, otimistas coeficientes de aprendizagem dos alunos, uma vez que assegura que, ao final do período de vigência do PNE (2024), todos(as) os(as) estudantes terão atingido nível suficiente e desejável de aprendizagem. A estratégia busca assegurar que:

> a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham

> alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável; b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, a estratégia estabelece parâmetros a serem alcançados em duas etapas: um em meio ao processo, ou seja, no quinto ano de vigência (2019); e outro no final desse processo (2024). No entanto, mais do que medir o quanto o aluno aprendeu, é importante investigar se esse aprendizado representa uma melhoria na qualidade da educação básica.

Historicamente, o processo ensino-aprendizagem foi centrado no desempenho do aluno, a partir de uma avaliação classificatória julgadora, punitiva e que responsabiliza apenas o aluno pelo seu desempenho. Ao suscitar a discussão institucional sobre o trabalho pedagógico, o que inquieta é justamente saber se o que o aluno aprendeu qualifica a aprendizagem. Logo, ganha força uma avaliação não mais focada apenas no desempenho do aluno, e, sim, na trajetória pedagógica, na garantia de políticas públicas que possam subsidiar a eficiência do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação da qualidade da educação vincula-se aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus distintos níveis, etapas e modalidades da educação básica. No projeto de educação que o PNE 2014 propõe, os resultados do IDEB, junto às demais melhorias e participações previstas no processo, dariam conta de medir a diversidade de trajetórias histórico-culturais num país tão diverso? O estabelecimento de diretrizes e normativas para a efetivação de uma educação como um direito de todos estaria garantindo uma educação de qualidade a todos?

A meta 7 propõe outros pontos importantes, os quais buscam subsidiar a melhoria dos resultados de avaliação, envolvendo processo contínuo de autoavaliação; elaboração de planejamento estratégico; apoio ao uso pelas escolas dos resultados das avaliações nacionais para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; contextualização dos resultados do IDEB com relação a indicadores sociais relevantes; transparência; envolvimento da comunidade escolar no fortalecimento do exercício da gestão democrática; formação continuada do professor e melhorias na infraestrutura. Garantido tudo isso, o IDEB seria espelho dos resultados esperados? Se sim, alcançando os índices previstos para o IDEB na meta 7, esses seriam suficientes para garantir e medir a qualidade na educação básica? A questão é complexa e de difícil mensuração, principalmente quando se pensa no desafio de garantir o direito à educação e a melhoria da qualidade com maior equidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as reflexões feitas sobre a temática proposta, considera-se relevante o assunto e sua relação com as quatro dimensões analisadas acima, as quais buscam garantir a qualidade da educação básica no conjunto da proposta de reformulação do conceito pedagógico do Plano Nacional da Educação.

Buscou-se, através do presente texto, situar-se sobre as políticas direcionadas à gestão da educação básica por meio da análise da proposição de ações, programas e estratégias articulados pelo governo federal. Tratou-se de buscar pelas proposições a compreensão da administração pública enquanto gestão e elaboração das políticas tendo como situação nacional aquela em que estados e municípios se apresentam como principais atores na oferta da educação básica no país, na garantia da materialidade qualitativa das políticas de gestão e organização educacionais no Brasil.

Discutiu-se o Plano Nacional de Educação e sua lógica presente na proposição específica da meta 7, bem como os objetivos dessa meta no âmbito dos sistemas de ensino, especialmente no que concerne aos diferentes pressupostos que norteiam a política. Sendo assim, políticas educacionais pertinentes à meta 7 efetivamente implicam a gestão da educação básica no Brasil, as quais envolvem o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. Nessa perspectiva, na medida em que as ações são priorizadas quanto à qualidade da educação adotada pelo Plano Nacional de Educação como referência, mantém-se a indução às políticas públicas e às ações priorizadas pela esfera federal.

Em suma, o Plano Nacional de Educação apresenta indicações de grandes e importantes ações, definidas por metas e direcionadas à educação. Em consonância com essa perspectiva e no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, é que se devem situar as ações, mediadas pela colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, objetivando o acesso, a permanência e a gestão na educação básica, através de ações que promovam a educação democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalton Francisco de et al. **Estudo de avaliação educacional.** São Paulo, v. 24, n. 54, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1840/1840.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

ANTUNES, Rosmeiri Trombini. **O gestor escolar.** Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-2.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando dos et al. **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003, p. 38-44

BAUER, Carlos et al. **Políticas educacionais:** discursos pedagógicos. Brasília: Líber Livro, 2007.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE – Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2016.

CARREIRA, Denise (Coord.). **O uso dos indicadores da qualidade na educação na construção e revisão participativa de planos de educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Uso_Indiq_Planos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

FARIA, Ernesto Martins. Infraestrutura: a situação das escolas brasileiras. **Gestão escolar,** 2012. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/espaco/infraestrutura-situacao-escolas-brasileiras-681883.shtml>. Acesso em: 10 out. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH,** Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 10 out. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS: a produção de conhecimento na alfabetização

PHONOLOGICAL AWARENESS AND METALIGUISTIC ACTIVITIES: knowledge production in literacy

Cláucia Aline Wermeier[1]
Luciana Facchini[2]

RESUMO: Ao trabalhar com crianças de baixo rendimento escolar no PIBID, detectou-se que parte do grupo não reconhecia as diversas formas de segmentação da linguagem. Assim, optou-se por investigar a edificação da consciência fonológica, bem como possibilitar dez práticas de reflexão linguística a este grupo. Para tanto, estruturou-se uma pesquisa qualitativa que envolveu alunos e docentes de uma escola pública da Encosta da Serra Gaúcha. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades metalinguísticas semanais foram muito benéficas para as crianças. No entanto, no questionário com questões de livre resposta, os professores não demonstraram ter o aprofundamento conceitual necessário para o desenvolvimento da consciência fonológica como conhecimento explícito.

Palavras-chave: Aprendizagem. Leitura. Escrita. Consciência fonológica. PIBID.

ABSTRACT: When working with children with a low school performance in PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica [Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships]), it was detected that part of the group did not recognize different forms of language segmentation. Thus, it was decided to investigate the edification of phonological awareness, as well as to promote ten practices of linguistic reflection for this group. Therefore, a qualitative research was structured, which involved students and teachers of a public school in the Encosta da Serra Gaúcha (a region located just before the mountains). The research results indicate that the weekly metalinguistic activities were very beneficial to the children. However, in the free questionnaire the teachers did not show the conceptual depth required for the development of phonological awareness as an explicit knowledge.

Keywords: Learning. Reading. Writing. Phonological awareness. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Para a criança que está iniciando sua caminhada escolar, a correspondência entre a fala e a escrita, o processo e a construção de seus saberes cognitivos, é algo novo, do qual precisa se apropriar para que alcance resultados positivos quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecendo palavras, sílabas e fonemas.

Durante o processo de alfabetização, a criança precisa compreender que o Sistema Alfabético de Escrita (SAE) é composto por palavras que são segmentadas por sílabas, que as sílabas são subdivididas em unidades menores, as quais denominamos de letras e, por fim, que as letras produzem um som. Este longo processo é denominado de consciência fonológica. Mas, antes disso, é preciso compreender que a fala é o processo que antecede o

[1] Graduada em Pedagogia pelo ISEI.
[2] Doutora em Educação pela PUCRS e professora do ISEI.

aprendizado da alfabetização, ou seja, o desenvolvimento da fala é essencial neste processo cognitivo. Cysne (2012, p. 4) afirma que a consciência fonológica "[...] pode ser definida como a consciência de que a fala é segmentada em unidades cada vez menores: frases são formadas por palavras, palavras são constituídas por sequências de sons, fonemas estão intimamente associados aos grafemas".

As pesquisas apresentadas até o momento, apontam sugestões de atividades e/ou testes que podem ser realizados para que se possa compreender o nível de consciência fonológica das crianças. Neste sentido, as pesquisadoras Maluf (1997) e Ramos (2005) foram utilizados como base para o aprofundamento deste estudo, assim como Capovilla e Capovilla (2000) e Cielo Poersch (1998).

Morais (2004) afirma que as pesquisas voltadas para as habilidades de reflexão da consciência fonológica iniciaram na década de 1970 com Liberman (1974, citado por Morais, 2004), e que a partir dele muitos outros estudos foram realizados. De acordo com Mota, Melo Filha e Lasch (2007, p. 478), o desenvolvimento da consciência fonológica é uma característica do período de alfabetização e implica, não só, a tomada de consciência de fonemas, mas o desenvolvimento das habilidades de trabalhar com estes fonemas.

Para Morais (2004), a consciência fonológica deveria ser uma consequência da alfabetização. Ou melhor colocado, ao alfabetizarmos, deveríamos trabalhar a consciência fonológica intencionalmente e intensamente. Porém, na prática, não é isso que se percebe.

A que se deve a complexidade da aquisição do conceito de consciência fonológica? Deve-se às muitas habilidades que são construídas a partir da percepção do tamanho da palavra, da identificação de suas sonoridades até o ato de segmentar ou dividir as palavras em sílabas e fonemas. Tal processo cognitivo se desenvolve de forma gradativa, isto é, desde seus primeiros conhecimentos, adquiridos quando ainda bebê, até que seja capaz de refletir sobre seus processos de pensamento, passando a refletir e controlar seus pensamentos.

Enquanto os processos cognitivos podem ser muito variados, a metacognição refere-se à consciência do processo cognitivo, no qual o sujeito consegue elaborar e reorganizar suas ideias, suas explicações e seus questionamentos, ampliando seus conhecimentos, suas habilidades e competências. Quando o sujeito adquire a capacidade de refletir sobre seus processos intelectuais, ele adquire o que chamamos de conhecimento metacognitivo. Ou melhor explicitado: "Metacognição é o termo que se refere às teorias e aos princípios utilizados no estudo dos processos de pensamento, principalmente quanto ao monitoramento ativo desses processos, aí incluindo sua regulação e ordenação" (CIELO apud RAMOS, 2005, p. 17).

A capacidade das crianças para adquirir habilidades metalinguísticas de baixo nível ou mais simples depende, em grande parte, de seu nível de pensamento operacional concreto (CIELO, 1998, p. 101). Estudos como os de Yavas (1989), Haase (1990) e Gombert (1992) citados por Cielo (1998, p. 101) explicam que:

> A consciência linguística permite ao sujeito atentar à expressão linguística, dissociando-a do conteúdo da mensagem, sendo um tipo de processamento psicolinguístico lento e intencional que se desenvolve espontaneamente com a idade, tornando-se mais consciente durante a segunda infância [...].

Muitos estudos apresentam diferentes níveis de consciência fonológica. De acordo com Freitas, Alves e Costa (2010, p. 3-4), a consciência fonológica é:

> A capacidade que a criança tem de isolar unidades fonológicas no contínuo de fala é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos: (i) ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra - tos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, a criança revela consciência intrassilábica (pr.a] [t.os); (iii) ao isolar sons da fala, a criança revela consciência fonêmica (p.r.a.t.o.s).

Cielo (1998) acrescenta mais um nível, a consciência de palavras. A consciência de palavras envolve saber que as frases são fragmentadas por palavras. A criança deve perceber a relação entre as palavras para organizá-las em uma sequência que dê sentido. A consciência de palavras tem maior influência na aprendizagem inicial da aquisição da escrita e na produção de textos.

Para a maior parte das crianças, há o entendimento de que as sílabas são compostas por apenas dois fonemas/letras. No momento em que a criança necessita dividir a palavra em sílabas, nas palavras cujas silabas são compostas por mais de dois fonemas/letras, ela não sabe onde colocar o terceiro fonema. Por exemplo, ao dividir a palavra CARAMBOLA, a criança fica na dúvida de onde posicionar o fonema /M/. E, por vezes, acontece de colocá-lo sozinho ou na silaba seguinte: /CA-RA-M-BO-LA/; /CA-RA-MBO-LA/. Deste modo, Ramos (2005, p. 32) destaca que o nível de consciência da sílaba "corresponde à capacidade de operar com as estruturas silábicas. É considerado um nível que pode ser adquirido espontaneamente pela criança, antes mesmo de que ela aprenda a ler e a escrever".

Entretanto, a língua portuguesa tem estruturas muito complexas na formação de sílabas. Nos primei-

ros anos de escolarização, é apresentado aos alunos inicialmente a estrutura silábica que mais utilizamos e que conhecemos como simples ou canônica, compostas por consoante (C) e vogal (V). Assim, os professores induzem ao erro ao explicar o processo de escrita apenas com as sílabas simples. A tabela 1, disposta a seguir, apresenta algumas estruturas silábicas presentes na Língua Portuguesa.

Quadro 1: Exemplos de estruturas silábicas

Estrutura Silábica	Exemplo
CV + CV	SA + LA
VC + CV + CV	ES + CO + LA
V + CV + CVC	Ó + CU + LOS
CVC + CV	CAR + TA
CCV + CV	PRA + TO
CCVC + CVC	CRIS + TAL
CVVV + CV	QUEI + JO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Cada estrutura silábica apresenta um grau de complexidade, o que pode ocasionar dificuldades na aprendizagem das crianças. Na palavra QUEIJO, a primeira sílaba é composta por quatro grafemas: o primeiro, consoante, e os outros três, vogais. É bastante complexo aos olhos de uma criança que está aprendendo a escrever, já que uma única sílaba é composta por quatro letras. Portanto, o professor alfabetizador deve apresentar aos aprendizes da escrita todos os tipos de sílabas, a fim de consolidarem seu processo de alfabetização. Os docentes não podem apenas usar as sílabas simples, mas devem apresentar também as sílabas compostas, para que seus alunos possam entendê-las e fazer o uso delas durante a escrita.

Freitas (2003, p.157) define rima como "a igualdade entre os sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema [...] ela pode englobar não só a rima da silaba [...] como também uma sílaba inteira ou mais que uma silaba". Deste modo, as rimas devem ser identificadas pela criança pela semelhança fonológica das palavras, e não pela conceitual. QUEIJO rima com BEIJO porque há uma semelhança fonológica na última silaba, já nas palavras LIVRO/REVISTA a semelhança está no conceito. Assim, "A consciência de rimas e aliterações envolve elementos intrassilábicos (ataque e rima). Palavras que apresentam a mesma rima da silaba são as palavras que rimam (sabão/fogão). Palavras que apresentam o mesmo ataque são as aliterações (menino/macaco)" (FREITAS, 2003, p. 157).

As crianças, precisam desenvolver a compreensão do som final ou inicial de uma palavra, de modo a compreender a formação de rimas e novas palavras a partir do som inicial delas. Para algumas crianças, esta compreensão é muito complexa. Principalmente, porque em algumas palavras a correspondência entre fonema e grafema não é unívoca – no vocábulo CASA, o fonema /Z/ é representado pela letra S.

O nível de consciência das unidades intrassilábicas é uma fase dita intermediária entre o nível de consciência da sílaba e o nível de consciência do fonema (RAMOS, 2005). Em outras palavras, é compreender as unidades que compõem a silaba.

É possível perceber que a consciência intrassilábica está associada à consciência de rimas e aliterações, de modo que as sílabas, enquanto estruturas, nos permitem fazer uma divisão: o ataque, que é denominado de aberto, e a rima, chamada de fechada.

Ao identificar as rimas e aliterações, a criança faz, de forma natural, a classificação dessas palavras, separando-as pelo som, como: **pa**pel, **pa**pai, **pá**ssaro; ou ra**to**, pa**to**, ga**to**. Em alguns casos, é possível perceber que as crianças reconhecem rimas e aliterações, palavras e sílabas com facilidade. Porém, há um grau maior de dificuldade no reconhecimento de fonemas e na transformação deste fonema (som) em grafema (escrita). Assim, é essencial que a consciência de fonemas seja trabalhada de forma mais intensiva, para que a criança memorize e reconheça os fonemas presentes em nossa fala, a fim de poder transcrevê-los. Ou seja:

> O reconhecimento de que uma palavra é um conjunto organizado de fonemas possibilita a identificação das menores unidades de som da fala que podem mudar o significado da palavra. Sendo o fonema menos transparente para ser percebido, a dificuldade para sua discriminação é bem maior do que para a discriminação da sílaba. O acesso à sílaba parece ser mais fácil porque se pressupõe que a mesma seja uma unidade natural de segmentação da fala, inerente ao processo de percepção dessa (RAMOS, 2005, p. 37).

Se verbalizarmos para uma criança os seguintes sons, /r/ /a/ /t/ /o/, e a questionarmos sobre a palavra proferida, certamente ela não irá acertar. Os sons verbalizados de forma isolada, constituem um objeto abstrato para a criança, uma vez que ela ainda não compreende o sistema alfabético e não reconhece os sons isolados.

2 METODOLOGIA E ESTRUTURA DA PESQUISA

Este estudo foi estruturado como uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Isto porque:

> A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Para sua realização, além da pesquisa bibliográfica, um questionário, composto de perguntas objetivas e subjetivas, foi respondido pelos professores das turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental.

A pesquisa foi baseada, principalmente, nos estudos de Coimbra (1997), Maluf e Barrera (1997), Cielo (1998), Martins (1991), Santos e Antunes (1997), tendo como objetivo principal analisar o nível de consciência fonológica em que as crianças se encontram, auxiliando-as em seus aprendizados.

Para o escopo deste estudo, foram elaboradas tarefas de consciência fonológica à semelhança dos pesquisadores já citados. No quadro 2, disposto a seguir, de forma simplificada, pode-se observar as propostas dos pesquisadores e também a base da intervenção pedagógica efetivada nos encontros com os alunos participantes da pesquisa. Alguns dos pesquisadores foram citados na pesquisa de Ramos (2005).

O estudo foi realizado com 11 crianças participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na faixa etária compreendida entre 6 e 8 anos, regularmente matriculadas em escola pública estadual de um município da região geográfica do Rio Grande do Sul denominada Encosta da Serra.

Ao total, foram realizados 10 encontros semanais, nos quais foram desenvolvidas atividades de treino dos diferentes níveis de consciência fonológica, baseados em textos rimados, como parlendas, trava-línguas, poemas e poesias. Em todos os encontros, foram trabalhados todos os níveis de consciência fonológica sempre tentando obter progressos.

Na pesquisa, além dos alunos, participaram os professores titulares de cada turma e a vice-diretora da escola que também é professora alfabetizadora e se dispôs a participar do estudo. Para todos os profissionais foram disponibilizados questionários com questões referentes ao desenvolvimento da consciência fonológica. Para preservar a identidade destes profissionais do ensino, estes foram identificados com os pseudônimos: AR, TERRA, FOGO e ÁGUA.

Os docentes, participantes do estudo, encontram-se com idades bastante variadas. Entre eles, há adultos jovens, adultos medianos e até professores com um pouco mais de idade. De acordo com Santos e Antunes (2007, p. 152):

Quadro 2: Proposta dos pesquisadores organizada de forma simplificada

Autor	Tarefas
Martins (1991)	Destaque da sílaba inicial Destaque da sílaba final Destaque da sílaba do meio
Cielo (1998)	Leitura (2/3 letras / palavras / frases / oração)
Coimbra (1997)	(fantoches)
Maluf e Barrera (1997)	Realismo nominal Sílabas diferentes Sílabas semelhantes Rima Sílaba inicial / final Diagnóstico escrita e leitura (de acordo com Emília Ferreiro)
Santos-Pereira (1997)	Síntese silábica Síntese fonêmica Rima Segmentação fonêmica Exclusão Fonêmica Transposição fonêmica
Menezes e Lamprecht (1999)	Teste de desvio da fala Teste de desvio da escrita

Fonte: Elaborado pela autora

> A questão cronológica, que divide cada fase na vida adulta, parece estar ligada à época em que a sociedade vivencia historicamente até a contemporaneidade, ou seja, as divisões de faixa etária podem ser distribuídas de acordo com o contexto social em que a pessoa estiver inserida.

A maioria dos professores tem sua formação inicial no Curso de Magistério, porém não possuem formação especifica em alfabetização, o que pode significar a dificuldade de ensinar e desenvolver as competências necessárias para aprender o Sistema Alfabético de Escrita. Assim, cada um dos docentes trabalha de acordo com aquilo que acredita, apostando em suas próprias concepções. Para Neira e Lippi (2012, p. 611):

> Tanto a interpretação de fenômenos sociais quanto a construção de conhecimentos são campos de luta simbólicos disputados pelos grupos culturais que tentam fazer prevalecer suas concepções. Não obstante, o discurso da neutralidade é pura ingenuidade de alguns e esperteza de outros, que apostam nesse artifício para garantir a hegemonia. Advém daí a necessidade da multiplicidade de vozes no desenrolar da pesquisa, principalmente daquelas marginalizadas, bem como da explicitação do posicionamento político e epistemológico do pesquisador.

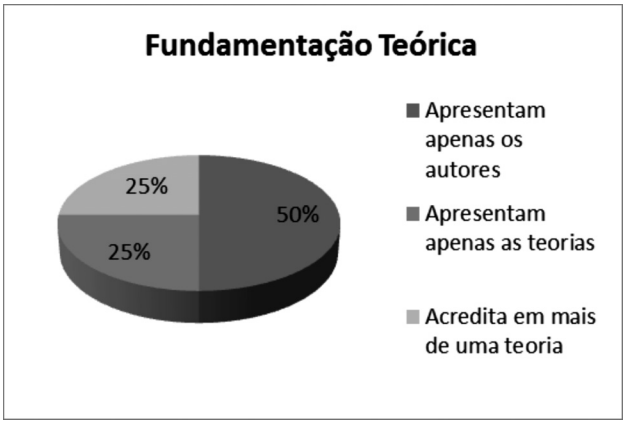
Isto significa que não basta acreditarmos apenas em nosso trabalho, é preciso procurar novos conhecimentos e metodologias incessantemente. Há a necessidade de acreditarmos em uma teoria que embase nosso trabalho como um todo, de modo a melhorar nossa prática pedagógica no desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura.

A respeito da teoria que fundamenta suas práticas pedagógicas, é possível perceber que os docentes não têm uma fundamentação teórica clara, ocorrendo uma bricolagem de teorias. Por falta de conhecimento aprofundado, fazem uma "amarração" entre as teorias e autores de cunho epistemologicamente distintos.

> A opção pela bricolagem busca dar coerência ao posicionamento político e epistemológico que inspiram a analise cultural, pois os Estudos Culturais consideram difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem que sejam modificadas ou alteradas as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 609).

Neira e Lippi (2012, p. 611) afirmam ainda que é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações. Em outras palavras, arquitetar conhecimentos através dos diversos posicionamentos científicos, a fim de saber qual influenciará o objeto a ser investigado. O gráfico 1 apresenta a fundamentação teórica dos professores participantes.

Gráfico 1: Fundamentação teórica dos docentes



Fonte: Autora

A professora, aqui identificada pelo pseudônimo AR, afirma que não acredita em uma única teoria perfeita, e que sua prática não se constitui em apenas uma teoria. Mas que "o professor precisa estar atento e comprometido com ela (prática pedagógica), pautada não na ação-reflexão-ação (práxis), assegurando aos alunos o direito de aprender e a se desenvolver de acordo com suas limitações e capacidades".

Já a professora identificada pelo pseudônimo ÁGUA, afirma: "Acredito na ideia de que uma teoria dá base à outra. E tenho apreço pela teoria construtivista", referindo-se à teoria de Piaget. As demais docentes apenas citaram teóricos como Jean Piaget, Paulo Freire e Emília Ferreiro, mas não fazem menção a nenhuma teoria.

Quando questionadas sobre o que elas acreditam ser, de que forma e com que frequência trabalham a consciência fonológica em sala aula, as professoras foram muito diretas e não entraram em detalhes sobre seu trabalho. Apresento, na sequência, os relatos de cada uma delas.

Na visão da professora AR: "No meu conhecimento é a capacidade de compreender de modo claro, consciente as palavras em suas menores unidades, em sílabas e fonemas. Trabalho diariamente, pois é de grande importância no processo de alfabetização".

Para esta professora, não basta lembrar de um objeto que inicie com determinada letra, e, sim, saber o som que esta letra produz. Quanto a maneira e a frequên-

cia, a professora destaca que "as crianças precisam estar me contato com o som, reconhecer a relação som e letra, para isso, elas precisam brincar de ouvir, observar, manipular, pular, tocar, sentir as palavras, sílabas e letras".

Na concepção da professora ÁGUA: "Acredito/ penso que seja a habilidade em pronunciar sílabas, rimas ou fonemas (sons). Oralidade". Já quanto ao trabalho com consciência fonológica em suas aulas e com que frequência o efetua, a professora sente-se insegura em sua resposta, pois apenas responde "creio que sim, em todos os momentos".

Já a professora TERRA postula: "É a maneira de introduzir a leitura e a escrita no aluno através do ver e ouvir". Sucintamente, a professora apenas afirma que trabalha com consciência fonológica em suas aulas, através de imagens, desenhos, repetição dos sons das sílabas.

Também de forma concisa, a professora FOGO afirma que é através de "Leitura labial[3], pronúncia das letras, sílabas, palavras, cantando". A respeito do seu trabalho com consciência fonológica e a frequência com que essas práticas acontecem, a professora afirma que "trabalha-se o tempo todo, pronuncia, repetição, leitura e escrita, em todas as aulas, nas mais diferentes atividades".

Do mesmo modo, quando questionadas sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem, as professoras trazem as seguintes respostas:

• AR: "É essencial saber os sons das letras para se alfabetizarem";

• ÁGUA: "É um suporte para a alfabetização, tornando fácil a sua aprendizagem até a alfabetização. Facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita";

• TERRA: "Total importância, torna o aprendizado mais prazeroso e de fácil percepção";

• FOGO: "Ela acontece durante a leitura e a escrita".

Através das respostas acima, podemos perceber que há falta de conhecimento por parte das professoras em relação à importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem. Para Silva (2008, p. 41), "quando se trata do não-dito, do implícito do discurso, coloca-se em questão a sua incompletude, lembrando que todo discurso é uma relação com a falta, o equívoco, já que toda linguagem é incompleta". Através das respostas incompletas citadas, fica explicita uma certa falta de compreensão sobre o assunto.

O gráfico 2, disposto a seguir, apresenta a relação das dificuldades de promover o desenvolvimento da consciência fonológica em sala de aula.

Gráfico 2: Dificuldades na promoção da consciência fonológica

Fonte: Autora

Os professores participantes do estudo não demonstraram ter o aprofundamento conceitual necessário para o desenvolvimento da consciência fonológica como conhecimento explícito. Alguns professores trabalhavam com alguns níveis da consciência fonológica, porém não com todos e sem ter a noção da complexidade de cada nível. E outros professores trabalhavam com consciência fonológica como conhecimento tácito, sem a necessária reflexão e preparação prévia. Em ambos os grupos, o resultado de sua ação pedagógica não atinge as crianças que precisam de maior apoio docente.

3 A AÇÃO PEDAGÓGICA

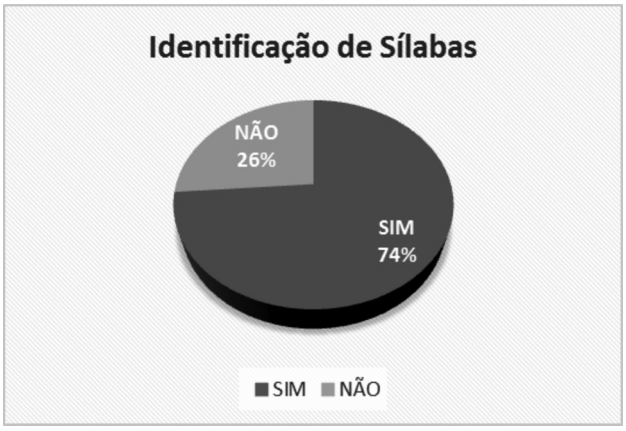
Com vistas ao desenvolvimento da consciência fonológica, foram realizados 10 encontros semanais com os alunos participantes e as turmas envolvidas na pesquisa. Em todos os encontros, foram trabalhados os diferentes níveis de consciência fonológica, assim como também foram trabalhados diferentes gêneros textuais como: poemas, poesias, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros textuais. De acordo com os PCNs da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 26), cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los".

[3] Neste caso, a professora refere-se a observar o movimento da boca durante a pronúncia das palavras que são ditas por ela durante o trabalho em classe.

Notou-se que os participantes apresentaram muitas dificuldades no início da realização das atividades, mas, após receberem um pouco mais de estímulos, compreendiam e conseguiam realizar as tarefas, mesmo apresentando certas dificuldades.

No início da pesquisa, 7 alunos tinham um certo conhecimento do que era uma sílaba, e 4 não compreendiam as estruturas silábicas que lhes eram apresentadas. Mas, após alguns encontros, já a reconheciam. No gráfico 3, podemos observar que, ao final dos 10 encontros, as atividades auxiliaram no desenvolvimento da consciência de sílabas dos alunos participantes.

Gráfico 3: Identificação de sílabas



Fonte: Autora

Para a identificação de palavras, foram realizadas atividades como contagem de palavras nas frases verbalizadas pela pesquisadora, a procura em textos por palavras que iniciavam com determinada letra, o completamento de textos com as palavras que faltavam, a ordenação de frases a partir de fichas de palavras, a montagem de palavras como um quebra-cabeças de sílabas e contagem de palavras nos textos apresentados pela pesquisadora.

Para a contagem de palavras nas frases verbalizadas, utilizava-se um marcador para auxiliar os alunos durante a contagem. Para cada palavra proferida, os alunos deveriam colocar um marcador. A maioria dos participantes entendeu como fazer esta atividade. Porém, uma menina apenas preocupou-se em contar os marcadores e não as palavras.

Inicialmente, o grupo pesquisado contava com 5 crianças que compreendiam o que era uma palavra e 6 crianças que tinham dificuldades de identificar o que era uma palavra. Ao final da pesquisa, podemos perceber, através do gráfico 4, que houve progressos na identificação das palavras após o treino da consciência de palavras.

Gráfico 4: Identificação de palavras

Fonte: Autora

Sobre o processo de aprendizagem da escrita, os PCNs da Língua Portuguesa ressaltam:

> É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a escrever, escrevendo (BRASIL,1997, p. 48).

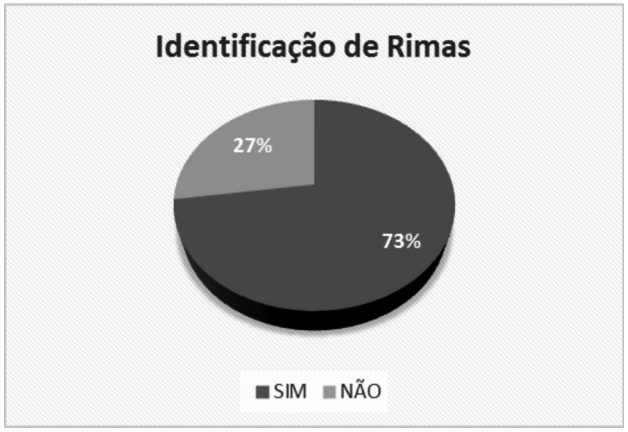
Na ordenação de frases, percebi que os alunos não identificavam a palavra inicial, ou seja, a palavra com letra maiúscula. Percebendo a dificuldade dos alunos, expliquei no quadro com deveriam realizá-la. Por exemplo, na frase "A bola de João é grande e colorida" questionou-se: quem tem uma bola? Como é a bola? Como se inicia a frase? Como encerramos a frase? E, somente assim, os alunos conseguiram ordenar as frases de forma correta. Tais questionamentos auxiliaram os alunos na compreensão da tarefa e, quando a atividade foi realizada novamente, já sabiam como fazê-lo. Neste encontro, uma das alunas surpreendeu-me. Mesmo sem ter o domínio da leitura e lendo as palavras com certa dificuldade, percebia que estas não estavam na ordem correta. Reorganizava-as e relia as frases até conseguir montá-la de forma correta. Neste sentido, Prado e Nobrega (2014, p. 4) enfatizam:

> A consciência de palavras representa a capacidade de segmentar à frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou batendo uma palma para cada palavra, é uma atividade de consciência de palavras. Por exemplo: Quantas palavras há na frase: "A menina come bolo"?

Na realização das atividades com rimas, muitos alunos apresentaram dificuldades, sempre precisando de

mais estímulos e ajuda para conseguir identificar ou criar uma rima. A maioria dos participantes, ao serem solicitados para criar uma rima, não conseguia encontrar palavras com a semelhança sonora, e, sim, conceitual. Por exemplo, RATA, disseram RATO, ou para AMOR, disseram CARINHO, como é possível observar no gráfico 5 disposto a seguir:

Gráfico 5: Identificação de rimas



Fonte: Autora

Para Cardoso-Martins (1995, citado por FREITAS, 2003, p. 159), a rima é uma propriedade fonológica saliente para pré-escolares brasileiros. No entanto, é mais fácil as crianças identificarem as aliterações (**FA**CA-**FA**DA-**FA**ROL) do que identificar as rimas (P**ATO**-G**ATO**-M**ATO**). Assim, é preciso dar-se a devida atenção ao processo de identificação das rimas e à compreensão desse processo.

Para a identificação de fonemas, os alunos foram desafiados a encontrar palavras nos textos trabalhados, como também a escrever e identificar palavras que iniciassem e terminassem com determinado fonema. A maioria dos alunos conseguiu identificá-las, porém alguns demonstraram dificuldades na tarefa. Um dos alunos não identificava todas as letras e sentia mais dificuldades que os demais. Mesmo com dificuldades, ele conseguiu realizar as tarefas, porém sempre com auxílio.

Também na identificação de fonemas, observou-se a troca do /V/ pelo /F/ e o acerto por ensaio e erro nas primeiras tentativas. Apenas depois de bastante incentivo é que os alunos foram conseguindo associar os sons à palavra correspondente. Ao final das atividades, a maioria das crianças obteve sucesso, tanto para identificar os fonemas iniciais, quanto para identificar ou excluir algum fonema solicitado. De acordo com Prado e Nóbrega,

> a consciência fonológica associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas relações (som-letra) (PRADO; NOBREGA, 2014, p. 5).

No decorrer dos encontros, alguns alunos obtiveram maior sucesso em sua leitura, visto que durante as atividades de leitura queriam ler e mostrar que já estavam conseguindo obter progressos. Entretanto, nas tentativas de leitura, trocavam letras, mas logo percebiam o erro e o corrigiam. Destarte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41).

Em todos os momentos do processo, os alunos foram instigados a tentar ler e produzir textos. Leram palavras, pequenas frases ou textos diversificados e foram desafiados a produzir os seus próprios textos, tanto individuais quanto coletivos, pensando na estrutura e na organização. Desta forma, Viana (2006, p. 5) afirma:

> A criança motivada será mais perseverante face às dificuldades, e estará disposta a trabalhar mais para as superar, pois possui um "projecto de leitor". A criança motivada para aprender a ler irá ler mais e, lendo mais, lerá melhor. A motivação para a leitura não nasce do facto de as crianças viverem rodeadas de livros.

Ao final dos encontros, os próprios alunos selecionavam os textos que queriam ler, demonstrando interesse e compreensão da leitura que estavam realizando. Morais (1997 citado por VIANA, 2006, p. 9-10) postula que

> [...] este saborear das palavras é importante para as entender como entidades portadoras de sentidos, mas também de sons, sons partilhados com muitas outras. Para além disso, a leitura é uma das estratégias mais poderosas para que as crianças contactem com o estilo escrito da língua, com novo vocabulário, e com estruturas gramaticais de complexidade diversa da que encontram na linguagem oral.

É igualmente importante que os professores realizem intervenções de modo a garantir a circulação de informações entre os alunos e a colaboração do grupo, a fim de promover a aprendizagem de toda a turma. Viana (2006, p. 5) afirma:

> Ao falar de motivação para a leitura não podemos deixar de falar no importante papel do mediador de leitura [...] Se queremos motivar a criança para ler temos de partilhar as leituras, temos de saborear os livros em conjunto, sem cobranças, sem fichas de leitura, por puro prazer.

Sobre a evolução na escrita, das 11 crianças apenas 4 tinham conhecimentos básicos em escrita, questionando diversas vezes como se escrevia determinada palavra. Porém, ao final da pesquisa, a situação se inverteu. Assim, "a estimulação e o desenvolvimento do interesse pela comunicação escrita deverá ter como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara" (VIANA, 2006, p. 7). Deste modo, pode-se perceber que os alunos progrediram também no modo de comunicar oralmente, expressando suas ideias e sugestões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que muitos aspectos devem ser considerados no trabalho pedagógico com crianças nas classes de alfabetização. Uma delas é o número excessivo de alunos em sala de aula, o que impede que as professoras consigam dar atenção, em especial àqueles que mais necessitam, e efetivar a intervenção de forma intensiva e intencional para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Outro aspecto relevante é a forma como as professoras abordam o tema durante as aulas. As docentes afirmam trazer diferentes gêneros textuais, atividades diversificadas, pensando sempre em promover a aprendizagem dos alunos de acordo com as necessidades destes. Porém, nem sempre esta intenção se concretiza.

Acredito que há falta de conhecimento aprofundado por parte das profissionais em relação ao tema da consciência fonológica. Isto porque, em alguns momentos, não deixam claras suas ideias ou opiniões sobre o assunto. E, em outros, as docentes não conseguem detalhar o seu trabalho, o que talvez seja reflexo da falta de referencial teórico para embasar seu trabalho pedagógico. Sobre a falta de conhecimento e a bricolagem, Neira e Lippi (2012, p. 610-611) afirmam:

> Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. Consequentemente, a linguagem e as relações de poder assumem a posição central nas interpretações da realidade, pois se constituem como mediadores fundamentais na contemporaneidade.

Ao longo dos encontros, notou-se que as crianças que obtinham melhores resultados nas demais tarefas também estavam adquirindo maior sucesso na leitura. Similarmente, os alunos com processo mais lento nas tarefas foram se tornando mais capazes na leitura de forma gradativa. Isto é, à medida que eles obtinham mais contato com a leitura e a escrita, seus resultados avançavam consideravelmente. Portanto, o crescimento no desempenho das tarefas acontece de acordo com o contato do sujeito com o material disponível de leitura e escrita e a progressiva compreensão metalinguística. Ainda os PCNs da Língua Portuguesa destacam:

> Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar (BRASIL, 1997, p. 43).

É importante levarmos em consideração que a linguagem oral é essencial para a aquisição da linguagem escrita. O professor deve abrir espaço para que a criança possa expor oralmente suas ideias e hipóteses acerca de determinado assunto. Neste sentido, foi possível observar que em vários momentos os alunos sentiram-se à vontade para fazê-lo, o que acredito que tenha favorecido os resultados obtidos. De acordo com Solé (2008, p. 55-6 citado por CARVALHO, 2010, p. 38):

> A consciência fonológica inicialmente surge do interesse da criança pela língua falada e por algumas das suas propriedades, como, por exemplo, a rima que leva a criança a explorar semelhanças e diferenças entre as palavras e partes da palavra, e, com a ajuda de um adulto a criança pode estabelecer a diferença entre o início e a rima e ter acesso aos fonemas individuais e poderá a partir daí "ser levada a fixar a atenção em outros fonemas das palavras mediante tarefas de segmentação fonêmica (golpear, contar etc.)".

Sobre a aprendizagem da leitura, é importante que o professor saiba equilibrar as atividades de modo a contemplar todos os níveis de consciência fonológica, não

esquecendo que a leitura, assim como a escrita, são habilidades complexas a serem desenvolvidas e não apenas decodificadas, o que implica trabalhar com todas as unidades linguísticas, uma vez que estas não são construídas de forma espontânea pelas crianças. Para Carvalho (2010, p. 38-39):

> Com efeito, [...] ler é uma habilidade complexa que envolve inúmeros processos cognitivos também complexos. Entretanto, aprender a ler e escrever em um sistema de escrita alfabético requer que o aprendiz descubra as correspondências entre as sequências sonoras da fala e as sequências gráficas da escrita, o que não significa que o ensino dessas correspondências deva ocorrer de forma mecânica e sem considerar as experiências e conhecimentos espontâneos da criança.

Assim, a criança precisa organizar seu pensamento e suas ideias para adquirir o processo metacognitivo. Após esse processo, a criança começa a entender a correspondência da fala com a grafia das palavras.

A intensidade da melhora nas habilidades variou nos diferentes níveis de consciência fonológica trabalhados. Algumas crianças obtiveram ganhos maiores nas habilidades silábicas e fonêmicas, enquanto outras obtiveram resultados positivos nas habilidades de rimas, aliterações e consciência de palavras. Para um pequeno grupo, foi preciso repetir as atividades de rimas, pois seus integrantes não conseguiam identificar a semelhança dos sons, o que pode ser considerado a principal razão para a dificuldade na realização da tarefa e, consequentemente, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Destarte, pode-se afirmar que as crianças que apresentaram maiores dificuldades para dominar a leitura e a escrita são aquelas que apresentaram dificuldades em tarefas que exercitavam as habilidades em detectar os sons da fala.

Os resultados da pesquisa, com este grupo de participantes e neste momento histórico, sugerem que o ensino da leitura e da escrita deve levar em consideração os conhecimentos prévios das crianças e avaliar o nível de construção em que se encontram.

A pesquisa "Consciência fonológica e atividades metalinguísticas: a produção de conhecimento na alfabetização" conseguiu obter resultados positivos, auxiliando no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de todos os alunos envolvidos em maior ou menor grau. Ou melhor explicitado, aproximadamente 70% dos participantes da pesquisa evoluíram o suficiente para efetivar a leitura de forma autônoma e compreensiva, participando das suas classes com melhor rendimento e motivação. Os demais alunos, 30% restantes, precisarão da continuidade da intervenção pedagógica para avançar ainda mais em suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cristina Petrucci; SIMÕES, Mário R.; MARTINS, Cristina. Testes de consciência fonológica da bateria de avaliação neuropsicológica de Coimbra: estudos de precisão e validade. **RIDEP**, v. 29, n.1, 2011. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/14711>. Acesso em: 19 ago. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização**: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 06 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar:** alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf>. Acesso em: 06 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_3_MIOLO.pdf>. Acesso em: 06 set. 2015.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CARVALHO, Lina Maria de Moares. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita:** melhor prevenir do que remediar. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15966/1/Lina%20Maria%20de%20Moraes%20Carvalho.pdf >. Acesso em: 04 set. 2015.

CIELO, Carla Aparecida. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 33, n.4, p. 21-60, dez. 1998. Disponível em: <http://

revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15116/10010>. Acesso em: 13 set. 2015.

CIELO, Carla Aparecida; POERSCH, J. M. Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 99-105, jun. 1998. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/15073>. Acesso em: 13 set. 2015.

COIMBRA, Miriam. A habilidade metafonológicas em crianças de cinco anos. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 32, n.4, p. 61-79, 1997. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/15292>. Acesso em: 13 set. 2015.

CYSNE, Karla. **Intervenção em consciência fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na criança) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade nova de Lisboa. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/5465>. Acesso em:13 set. 2015.

FREITAS, Fabiana Rego. **Programa de promoção de habilidades de consciência fonológica para crianças com dificuldades de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.ufscar.br/~bdsepsi/81a.pdf>. Acesso em: 04 set. 2015.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 38, n.2, p. 155-170, jun. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fzva/ojs/index.php/fale/search/authors/view?firstName=Gabriela&middleName=Castro%20Menezes%20de&lastName=Freitas&affiliation=&country=>. Acesso em: 13 set. 2015.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. A consciência fonológica: brochura. 2010. Disponível em: <https://www.clul.ul.pt/files/anagrama/Poster_FreitasAlvesCosta_2010.pdf>. Acesso em: 04 set. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2015.

MARTINS, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e escrita. **Caderno Pesq.,** São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1053>. Acesso em: 19 ago. 2015.

MORAIS. Artur Gomes de A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 175-192, set. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/13913>. Acesso em: 24 ago. 2015.

MOTA, Helena Bolli; MELO FILHA, Maria das Graças de Campos; LASCH, Sabrina Schützenhorfer. A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 477-482, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n4/05.pdf >. Acesso em: 31 ago. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tececendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 31 ago. 2016.

PRADO, Gabriela Ortiz; NÓBREGA, Thaís Fernandes Ribeiro. Problematizando a consciência fonológica nas práticas docentes com crianças em fase de pré-alfabetização. **Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**, 2., 2014. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405851809_ARQUIVO_Versao_Revisada_1Gabi_e_Thais.pdf>. Acesso em: 07 set. 2015.

RAMOS, Norma Suely Campos. **Consciência fonológica do português do Brasil:** descrição e análise de cinco testes. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1920/1/416793.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1 (61), p. 149-164, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/544>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **R. Faced**, Salvador, n.14, p. 39-53, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/3007/2653>. Acesso em: 04 jun. 16.

VIANA, Fernanda Leopoldina P. **As rimas e consciência fonológica.** Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges de Medeiros (Lisboa), nos dias 4, 5 e 6 de Dezembro de 2006, e subordinado ao tema "Promovendo a competência leitora". Disponível em:<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11780>. Acesso em: 03 jun. 2016.

Normas para publicação – Revista LICENCIA&ACTURAS

A revista LICENCIA&ACTURAS – Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – é uma publicação com periodicidade semestral e faz chamada para a apreciação de artigos para publicação, relatos de experiência, resenhas ou ensaios nos âmbitos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão relacionados à Educação.

É dirigida a pesquisadores, profissionais e alunos da Educação. A sua organização nas seções propostas permite a publicação de materiais sob diferentes formatos e naturezas.

Tem por finalidade instigar o debate acadêmico, estimulando o tecer de reflexões sobre novos saberes e divulgar os conhecimentos produzidos nessa área.

O Conselho Editorial da Revista recebe as propostas de textos, os quais, após apreciação e aprovação, podem ser publicados em um dos dois números lançados anualmente.

Os interessados em publicar artigos na Revista LICENCIA&ACTURAS devem seguir as orientações abaixo.

1. Os artigos deverão ser enviados para revista@isei.edu.br.

2. Os artigos devem possuir no mínimo 12 e no máximo 15 páginas no formato A4, incluídas referências e notas; espaçamento 1,5 e fonte *Times New Roman* 12pt. Os textos devem estar previamente revisados em relação às normas técnicas e à linguagem.

3. As propostas de artigo necessitam apresentar título e resumo de 100 a 200 palavras em português e inglês ou espanhol, seguidos de três a cinco palavras-chave nos dois idiomas (português e inglês ou espanhol), obedecendo à NBR 6028:2003. É necessário constar o nome de cada um dos autores, com indicação da instituição principal à qual está vinculado; atividade; titulação; endereço; e-mail e telefone para contato.

4. Ilustrações: gráficos, tabelas, etc. deverão ser encaminhados em formato original e em arquivos separados para o mesmo endereço eletrônico, com as indicações de inserção no texto, bem como legenda e referência de autoria (tratando-se de reprodução).

5. As imagens devem ser enviadas em formato JPG, PeB, com resolução mínima de 300 DPIs.

6. As tabelas devem estar de acordo com as normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 3. ed. Rio de Janeiro, 1993.

7. As notas numeradas e as referências (em ordem alfabética) seguem as NBR 10520:2002 e 6023:2002. Na apresentação, as notas devem preceder as referências.

8. As citações devem ser indicadas no texto somente pelo sistema autor-data e estar de acordo com a NBR 10520:2002. Citações com mais de três linhas devem ser apresentadas em corpo 10, recuadas em 4 cm da margem esquerda, sem aspas, com espaçamento simples.

9. As aspas duplas serão empregadas somente para citações textuais de até três linhas, que estejam contidas no texto e em transcrições.

10. Os destaques, tais como nomes de publicações, obras de arte, categorias, etc., serão realizados por meio de itálico.

11. Caso o artigo contenha numeração progressiva, devem ser respeitadas as orientações da NBR 6024:2012.

12. O envio do(s) trabalho(s) pressupõe concordância com todas as diretrizes e normas supracitadas. O não cumprimento das normas acima resultará na não recomendação do trabalho para publicação.

DO PARECER E RESULTADO:

13. Os trabalhos enviados serão encaminhados pela Comissão Editorial aos pareceristas da revista para avaliação.

14. Ao submeter os trabalhos à avaliação, o autor responsabiliza-se pela veracidade e originalidade das informações. Os estudos devem ser inéditos e destinar-se exclusivamente à revista em questão, não sendo permitida a submissão simultânea a outras publicações.

15. Respeitando-se o anonimato, o trabalho será avaliado por dois pareceristas. Caso não haja unanimidade de pareceres (isto é, uma não recomendação e uma recomendação), encaminha-se o item a um terceiro parecerista, membro ou não do Conselho Consultivo, de acordo com a área de conhecimento para desempate.

16. Quando solicitado pelos pareceristas, os autores deverão revisar o(s) item(s) solicitado(s).

17. Após a revisão pelo autor, o trabalho deverá ser reenviado à Comissão Editorial até data determinada pelo editor responsável.

18. A Comissão Editorial atribui os itens aceitos a um número da revista, havendo a possibilidade de itens serem arquivados para outras edições.

19. Após a análise dos textos pela Comissão Editorial, a Coordenação da Revista entrará em contato com o(s) autor(es) por e-mail.

20. A aceitação da publicação de artigo implicará transferência de direitos autorais para o ISEI, de acordo com a Lei de Direitos Autorais. A Instituição não se compromete em devolver as contribuições recebidas. Os autores dos textos publicados receberão um exemplar da revista como cortesia.

21. Todos os autores receberão retorno sobre o aceite da respectiva proposta.

22. Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.