



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



DOUTORADO

MAGDA DE ABREU VICENTE



**A ESCOLA NORMAL REGIONAL IMACULADA  
CONCEIÇÃO EM PELOTAS/RS: A ATUAÇÃO DA IGREJA  
CATÓLICA E DOS PODERES PÚBLICOS (1955-1971)**

Pelotas,  
2018



**MAGDA DE ABREU VICENTE**

**A ESCOLA NORMAL REGIONAL IMACULADA CONCEIÇÃO EM  
PELOTAS/RS: A ATUAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA E DOS  
PODERES PÚBLICOS (1955-1971)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giana Lange do Amaral

Pelotas

2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

V632e Vicente, Magda de Abreu

A escola normal regional Imaculada Conceição em Pelotas/RS : a atuação da igreja católica e dos poderes públicos (1955-1971) / Magda de Abreu Vicente ; Giana Lange do Amaral, orientadora. — Pelotas, 2018.

347 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Escola normal regional. 2. Igreja católica - Educação.  
3. Educação rural. I. Amaral, Giana Lange do, orient. II.  
Título.

CDD : 377.82

MAGDA DE ABREU VICENTE

**A ESCOLA NORMAL REGIONAL IMACULADA CONCEIÇÃO EM  
PELOTAS/RS: A ATUAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA E DOS  
PODERES PÚBLICOS (1955-1971)**

Tese de doutorado em Educação para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Banca Examinadora:

---

Profª Dra. Dóris Bittencourt de Almeida - UFRGS

---

Profº Dr. Elomar Tambara - UFPel

---

Profº Dr. Mauro Dillmann - UFPel

---

Profª Drª Patrícia Weiduschadt – UFPel

## DEDICATÓRIA

À Helena, pois, enquanto estas linhas eram preenchidas, ela crescia e dizia:  
“Mãe, tu já *terminou* o teu trabalho?”  
Sim, filha, hoje sim...

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato difícil, pois é temível o esquecimento de alguém importante, porém, as lacunas fazem parte do processo histórico. Perdoem-me caso elas aqui se expressem.

Ao Leandro. Pelas inúmeras vezes em que se disponibilizou a, de forma solitária, educar e cuidar de nossa filha Helena. Também, pela força e estímulo, principalmente durante aqueles dias em que o esforço estava prestes a esvair-se.

A minha mãe, que, oriunda de zona rural, sequer terminou o então ensino primário. Talvez lhe faltou um internato como *A Minha Casa Rural* para oportunizar-lhe o estudo, mas também, sobretudo, capital cultural para no mundo letrado se formar. E porque, apesar das inúmeras dificuldades, dentre elas educar e manter solitariamente três filhas, jamais me desestimulou de estudar. E ao meu pai, *in memoriam*, porque, além de ter sido agricultor, certamente estaria orgulhoso hoje.

À professora orientadora Giana Lange do Amaral, sobretudo, por ter acreditado em mim quando me escolheu como aluna. Também pela ajuda no aprimoramento da escrita e para definir os caminhos a percorrer.

Aos depoentes, parceiros nesta pesquisa.

Às normalistas formadas na ENRIC, que me emprestaram suas histórias para que pudesse completar as linhas deste trabalho. E, pelo carinho, tempo e confiança em mim depositados através de suas narrativas.

À direção da EEMIC, principalmente à diretora Carol, que abriu o acervo escolar para que eu, uma estranha, pudesse fazer parte daquela história. Sem *documentos*, a história não pode ser contada.

À Mitra Diocesana de Pelotas, principalmente à funcionária Iolanda e ao padre Zanetti, por terem disponibilizado a consulta ao acervo do jornal *A Palavra*.

A minha amiga Marisel Valério Porto, alguém que me ajudou a crescer na escrita, relendo, revisando, orientando e reorganizando o texto. Além disso, por ser peculiar em minha vida, pois com ela aprendo a ver o mundo de outra forma. Obrigada, amiga!

À amiga Jaqueline Koschier que, revisou o texto para a qualificação e pelo carinho sempre que necessário. E ao Paulo Koschier, a que também recorro para leituras e estímulo.

Aos amigos Sílvia Tarouco, Vanessa Damasceno, Caroline Lopes Corrêa e Cleusa Einhardt, por tudo. Cleusa, sobretudo, me ensina sobre força e amor. A ti, amiga, minha admiração sempre! Sílvia, amizade que ultrapassa o tempo e as vicissitudes, eterna em minha vida. Vanessa, carinhosa e estimuladora desta caminhada. Carol, aquela que, entre diferenças e semelhanças, virou minha amiga.

A minha irmã Ângela Vicente, que sempre demonstra brilho no olhar com minhas conquistas.

Aos colegas do Ceihe, especialmente aos colegas de orientação, que contribuíram com dicas neste texto.

À professora Dóris Bittencourt, por ter generosamente enviado caixas de material, além de livros e textos sobre o assunto. A generosidade no empréstimo de acervos contribui sobremaneira para o avanço de nossas pesquisas, principalmente porque, na história da educação, os acervos costumam ser desvalorizados tanto quanto o mundo da educação.

Aos professores Elomar Tambara, Mauro Dillmann e Patrícia Weiduschadt, pelas orientações desde a qualificação até a defesa.

Por fim, à professora Rachel Mello, *in memoriam*, pela personalidade combativa, pela mulher persistente e por acreditar na educação feminina. Entendo a sua adequação aos padrões da época.

Ora, nós procurávamos reconhecer, não o que cada  
pessoa conserva acidentalmente arredado da  
consciência, mas esse magma confuso de  
pressupostos herdados a que, sem lhes prestar  
atenção, mas também sem os afastar de seu espírito,  
ela faz constantemente referência.

Georges Duby

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Filosofia e História da Educação, tem como enfoque principal a educação rural em Pelotas-RS entre os anos de 1955 a 1971. Visa, sobretudo, analisar a formação da normalista rural, especificamente a partir de uma instituição: a Escola de Normalista Regional Imaculada Conceição (ENRIC), mantida pela Sociedade de Educação Cristã (SEC) que, em 1961, transformou-se em Fundação Rural Educacional Cristã Rachel Mello (FRECRM), atrelada à Igreja Católica. Por vezes, recorreu-se ao termo Sociedade/Fundação para melhor caracterizar essa mudança da nomenclatura institucional. A investigação foi realizada por meio de uma abordagem sócio-histórica, a partir da análise de fontes escritas, orais e iconográficas. Leis, Atos e Decretos municipais foram utilizados para elucidar o envolvimento da municipalidade junto às escolas primárias rurais em Pelotas. Atas, relatórios, correspondências, fotografias, entrevistas e depoimentos orais serviram para analisar aspectos da formação das normalistas. O jornal católico *A Palavra* foi investigado para entender as especificidades do pensamento sobre a educação rural divulgado pela Diocese de Pelotas. A formação da normalista rural nesta cidade foi analisada também a partir dos convênios que a Sociedade/Fundação manteve com o governo do estado do RS, observando-se aqui uma relação entre o público e o privado que sustentou escolas normais rurais no RS. Por último, buscou-se averiguar as representações que a normalista rural estabeleceu a partir de suas vivências no internato *A Minha Casa Rural* ou na própria ENRIC. O embasamento teórico levou em consideração aspectos do Ruralismo Pedagógico tendo como referencial teórico a História Cultural. Concluiu-se que a ENRIC foi direcionada para meninas oriundas de zonas rurais e cidades vizinhas de Pelotas, bem como para a comunidade das Três Vendas, bairro considerado região *rururbana* de Pelotas. A instituição formou professoras atuantes na carreira docente. No entanto, atendeu parcialmente aos princípios de radicar a mulher no meio rural, pois foram poucas as professoras que lecionaram durante toda sua vida em zona rural. Além dessa questão, a representação do rural observada na ENRIC deveu-se mais a uma convenção estabelecida na sociedade, uma vez que a escola mantinha um internato para meninas do interior. Porém, seu currículo era mais direcionado para práticas direcionadas ao lar, à formação religiosa, a conteúdos propedêuticos e didático-pedagógicos do que a práticas rurais, constituindo-se aí uma peculiaridade da ENRIC, haja vista que outras normais rurais do RS tiveram conteúdos voltados para formação agrícola e pecuária ou para formação propedêutica. Por fim, cabe salientar que a Sociedade/Fundação teve a sua

frente a atuação da professora Maria Rachel Ribeiro de Mello, que se destacou como mediadora cultural daquele projeto educativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Normal Regional. Igreja Católica. Educação Rural.

## ABSTRACT

This research, developed alongside the Post-Graduation Program in Education at the Federal University of Pelotas, in the research line of Philosophy and History of Education, focuses on rural education in Pelotas-RS between 1955 and 1971. The study analyses the training of the rural *normalistas*, specifically at an institution: Escola de Normalista Regional Imaculada Conceição (ENRIC), maintained by the Sociedade de Educação Cristã (SEC), which in 1961 became Fundação Rural Educacional Cristã Rachel Mello (FRECRM), linked to the Catholic Church. At times, we used the term Society / Foundation as a way to better characterize this change in the institutional nomenclature. The research was conducted through a socio-historical approach and it is based on the analysis of written, oral and iconographic sources. We utilized Laws, Acts and municipal Decrees in order to elucidate the involvement of the municipality with rural primary schools in Pelotas. Meeting minutes, reports, correspondence, photographs, interviews and oral testimonies served to analyze aspects of the *normalistas*' training. We investigated the catholic newspaper *A Palavra* to understand the specificities of the thinking about rural education published by the Diocese of Pelotas. For the analysis of the training of the rural *normalistas* in this city, we also considered the agreements that the Society / Foundation maintained with the state government of RS, observing here a relationship between the public and private sector that sustained normal rural schools in RS. Finally, we tried to verify the representations that the rural *normalistas* established from their experiences at boarding school, *A Minha Casa Rural* [My Rural Home] or at ENRIC itself. The theoretical basis took into account aspects of Pedagogical Ruralism and had Cultural History as theoretical reference. We concluded that ENRIC was an institution directed to girls who were from rural areas and neighboring cities of Pelotas, as well as from the community of Três Vendas, a neighborhood considered a *rururbana* area of Pelotas. This institution trained teachers for teaching career. However, it partially complied with the principles to settle women in the countryside since there were few teachers who taught during their whole lives in rural areas. In addition, the rural representation observed at ENRIC was more due to a convention established in society since the school maintained a boarding school for girls who came from the countryside. However, its curriculum counted more on practices directed to household tasks, to religious formation, to propaedeutic and didactic-pedagogical contents than to rural practices, constituting that way a peculiarity of ENRIC while other normal rural

schools of RS had contents that oriented for agricultural and livestock training or for preparatory training. In conclusion, we pointed out that the Society / Foundation was led by the work of Maria Rachel Ribeiro de Mello teacher, who stood out as cultural mediator on that educational project.

Keywords: Normal Regional School. Catholic Church. Rural Education.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Quadro de entrevistas semiestruturadas: entrevistados, vínculo com a ENRIC, origem, idade, profissão e data das entrevistas .....	47
Figura 2: Quadro de entrevistas estruturadas: ex-alunas entrevistadas, município de origem, vínculo com a ENRIC, profissão, idade atual e data de entrega do questionário.....	56
Figura 3: Carta de Helena Antipoff endereçada a Rachel Mello.....	98
Figura 4: Capa do livro Grêmios para o Meio Rural (1950) com autoria de Roberval Cardoso. ....	101
Figura 5: Notícia sobre o encerramento da Semana Rural de “Cangussu” ....	108
Figura 6: Assinatura do acordo entre o SIRENA e a Diocese de Pelotas. ....	112
Figura 7: Programa de radiofonia em Pelotas.....	114
Figura 8: Capa, página inicial e contracapa do Decreto-Lei n. 78, de 4 nov. 1944, de Pelotas-RS. ....	130
Figura 9: Foto das formandas do curso de corte e costura do internato <i>A Minha Casa Rural</i> , em 1965. ....	178
Figura 10: Quadro de situação e profissão dos responsáveis pelas alunas da ENRIC .....	180
Figura 11: Foto do antigo local de funcionamento do Sesi junto às instituições mantidas pela SEC. Jul.1967. ....	183
Figura 12: Certidão original do nascimento de Rachel Mello. ....	194
Figura 13: Quadro demonstrativo das direções da Sociedade de Educação Cristã conforme vigência e cargo da professora Rachel Mello.....	196
Figura 14: Notícia da visita do inspetor municipal de ensino à Escola Santo Antônio. ....	205
Figura 15: Foto de Rachel Mello em setembro de 1942.....	208
Figura 16: Trabalho realizado pelas alunas da ENRIC em 1967. ....	210
Figura 17: Foto da casa de moradia da professora Rachel Mello na ENRIC. ....	211
Figura 18: Foto do casamento de Huberto Sell, ex-aluno da ENRIC, 1962. ...	217
Figura 19: Foto da 1ª Romaria ao túmulo de Rachel realizada em 11 de abr. 1967. ....	219

Figura 20: Foto da vista frontal do internato <i>A Minha Casa Rural</i> -1967.....	221
Figura 21: Quadro do número de internas entre os anos de 1950 e 1970 no <i>A Minha Casa Rural</i> .....	222
Figura 22: Gráfico da situação de moradia das alunas que compuseram a amostra .....	223
Figura 23: Gráfico de origem das alunas da ENRIC incluindo externas e internas com base em diferentes anos de formação.....	224
Figura 24: Notícia sobre a posse das Irmãs do Jesus Crucificado na direção de <i>A Minha Casa Rural</i> .....	225
Figura 25: Notícia das condições para admissão no Instituto das Irmãs Missionárias do Jesus Crucificado .....	228
Figura 26: Foto da aluna Loiva H. como catequista. s/d. ....	238
Figura 27: Foto de excursão das alunas da ENRIC para Rio Grande em 1966. ....	239
Figura 28: Mapa de localização da ENRIC no mapa urbano de Pelotas de 1967. ....	243
Figura 29: Foto da Fachada da ENRIC (s/d).....	251
Figura 30: Foto do auditório da ENRIC em 1968 .....	252
Figura 31: Foto do local de moradia da ex-aluna Mariza C. (2016). Uma das Três Vendas. ....	255
Figura 32: Quadro de disciplinas ministradas na ENRIC .....	261
Figura 33: Quadro do total das disciplinas oferecidas na ENRIC.....	263
Figura 34: Quadro de disciplinas ministradas no Instituto de Educação Assis Brasil entre os anos de 1973-1975.....	266
Figura 35: Foto de sala de aula da ENRIC. Sem data. ....	280
Figura 36: Foto das formandas da ENRIC em 1964 juntamente a professora Ieda de Educação Física.....	283
Figura 37: Foto do estágio realizado em 1965 na Escola Maria Antônia. ....	288
Figura 38: Gráfico de atuação das normalistas após a formatura .....	294
Figura 39: Gráfico de atuação das normalistas conforme zona rural ou urbana .....	295

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Decretos municipais que criaram e nomearam escolas municipais em Pelotas entre 1940-1971 .....	133
Tabela 2: Previsão de receita da Prefeitura Municipal de Pelotas, dos gastos com a Diretoria de Educação Primária e subvenções entre os anos de 1951 e 1968 .....	144
Tabela 3: Decretos, datas e prefeitos dos governos municipais que atribuíam nomes às escolas no período de 1940-1971; localização das escolas, denominação recebida e situação atual.....	147
Tabela 4: Atos de criações distritais em Pelotas.....	244
Tabela 5: Número de alunas formadas entre os anos de 1958 a 1973 na ENRIC. ....	282

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (ASCAR)

Associação Sul Rio-Grandense de História da Educação (ASPHE)

Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)

Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME)

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)

Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE)

Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE)

Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)

Comissão Estadual de Prédios Escolares (CEPE)

Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG)

Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição (EEMIC)

Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (EEEFSA)

Escola Normal Regional Imaculada Conceição (ENRIC)

Escola Primária Rural Santo Antônio (EPRSA)

Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello (FERCRM)

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)

Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Revista Brasileira dos Municípios (RBM)

Rio Grande do Sul (RS)

Secretaria da Educação e Saúde Pública (SESP)

Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP)

Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA)

Sociedade de Educação Cristã (SEC)

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1</b>	<b>O QUADRO TEÓRICO METODOLÓGICO</b> .....	34
1.1	A OPÇÃO PELA HISTÓRIA CULTURAL.....	37
1.2	A ENRIC: REPRESENTAÇÃO E INSTITUIÇÃO ESCOLAR. ....	41
1.3	A VOZ DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS: O USO DA HISTÓRIA ORAL. ....	46
1.4	OS DOCUMENTOS ESCRITOS E ICONOGRÁFICOS .....	54
<b>2</b>	<b>O RURALISMO PEDAGÓGICO, O ESTADO E A IGREJA CATÓLICA: DISCURSOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL</b> .....	68
2.1	O RURALISMO PEDAGÓGICO E SUA DEFESA DA ESCOLA RURAL.....	68
2.2	O ESTADO, A IGREJA CATÓLICA E A EDUCAÇÃO RURAL .....	81
2.3	A CONSTITUIÇÃO DAS DIOCESES GAÚCHAS E DA DIOCESE PELOTENSE .....	89
2.3.1	<b>A Diocese de Pelotas e sua atuação para a formação do rural: discursos a partir do jornal <i>A Palavra</i></b> .....	90
<b>3</b>	<b>A MUNICIPALIDADE E A EDUCAÇÃO</b> .....	119
3.1	O PROCESSO DE INSERÇÃO DO MUNICÍPIO NA EDUCAÇÃO.. ....	119
3.2	A ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA NO RS .....	122

3.3	ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS EM PELOTAS: LEIS, ATOS, DECRETOS E REGIMENTOS .....	126
<b>4</b>	<b>A ENRIC: CONSTITUIÇÃO E PECULIARIDADES DA FORMAÇÃO RURAL .....</b>	<b>153</b>
4.1	A POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS NORMAIS RURAIS NO RS.....	153
4.2	A SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO CRISTÃ/FUNDAÇÃO EDUCACIONAL RURAL CRISTÃ RACHEL MELLO .....	166
<b>4.2.1</b>	<b>Convênios e doações destinados à Sociedade de Educação Cristã.....</b>	<b>182</b>
4.3.	A <i>SENHORINHA</i> RACHEL MELLO: <i>MEDIADORA CULTURAL</i> DE UM PROJETO EDUCATIVO RURAL.....	190
4.4	A <i>MINHA CASA RURAL</i> : O INTERNATO PARA MENINAS DA ZONA RURAL.....	220
4.5	O CASO ESPECÍFICO DA ENRIC.....	240
<b>4.5.1</b>	<b>ENRIC: localizada nos “arrabaldes” da cidade .....</b>	<b>240</b>
<b>4.5.2</b>	<b>ENRIC: constituição, ideário e formação docente.....</b>	<b>246</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>297</b>
	<b>OBRAS CONSULTADAS .....</b>	<b>306</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS .....</b>	<b>338</b>
	<b>APENDICE B - QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA E LEVANTADAS NESTE ESTUDO.....</b>	<b>340</b>
	<b>ANEXO A – SCRIPT DO PROGRAMA HONRA AO MÉRITO (1952)</b>	<b>345</b>
	<b>ANEXO B - ENCONTRO DAS EX-NORMALISTAS .....</b>	<b>346</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo da História da Educação, particularmente no âmbito da Educação Rural e formação de professores no estado do Rio Grande do Sul. Neste estado, o processo de formação de professores com especificidades para a educação rural foi tardio, intensificando-se a partir da década de 1940 por meio da implantação de escolas primárias rurais e do estabelecimento de escolas normais rurais.

Em Pelotas, a formação específica considerada de formação para professoras rurais ocorreu na Escola Normal Regional Imaculada Conceição (ENRIC), inaugurada em 1955 e vinculada à Igreja Católica. Atualmente, essa escola é denominada Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição e atende a alunos da educação infantil ao ensino médio em caráter privado. Tal instituição abrigou majoritariamente discentes femininas que estudavam em regime de internato, semi-internato e externato. O internato, denominado *A Minha Casa Rural*, era mantido pela congregação católica das Irmãs do Jesus Crucificado e atendia a filhas de pequenos agricultores<sup>1</sup>. Assim, esta investigação objetiva estudar o contexto educacional e as especificidades dessa escola, destacando as implicações locais de seu projeto educativo.

A Escola de Normalista Regional Imaculada Conceição (ENRIC) era mantida pela Sociedade de Educação Cristã (SEC), a qual dava assistência a diversas escolas. No tocante à manutenção específica para a educação rural, manteve a ENRIC e o Colégio Primário Rural Santo Antônio (CPRSA)<sup>2</sup>, inaugurado em 1932, o qual, atualmente, é uma escola estadual de ensino fundamental<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Esclareço que poucos foram os alunos do gênero masculino formados nessa instituição. Dessa forma, optei por referir-me ao público desta instituição no gênero feminino, ou seja, “as alunas”, “as normalistas”, “as narradoras”, etc...

<sup>2</sup> Neste caso, optei por me deter sobre a formação na Escola de Normalistas e não sobre o colégio Santo Antônio, apesar de este fazer parte de minha pesquisa para entender a atuação da SEC no município de Pelotas.

<sup>3</sup> De acordo com as atas da Sociedade de Educação Cristã, esse colégio foi inaugurado em 1932: “Aos sete dias do mês de abril de 1932, reuniram-se em sessão extraordinária, os membros da diretoria da Sociedade de Educação Cristã para a inauguração da capela e Colégio Santo Antônio, no arrabalde Três Vendas” (SOCIEDADE..., 1932b). Na ata de n. 5, de janeiro do ano de 1932, pode-se confirmar a informação pois foram ali combinadas as doações de mobiliários para a escola, bem como foi ressaltado que ocorreu o aluguel de uma casa para o

Assim sendo, entender o surgimento da Sociedade de Educação Cristã impõe-se como tarefa relevante para a compreensão da formação docente oferecida na ENRIC, bem como sobre quem eram os sujeitos e suas motivações para organizar essa escola.

As instituições escolares mantidas pela Sociedade de Educação Cristã funcionavam com a ajuda dos governos federal, estadual e municipal. No caso específico da Escola Normal Regional Imaculada Conceição, também havia doações financeiras oriundas de políticos, membros da elite pelotense e até mesmo de pais de alunas, sendo que estes contribuía, na maior parte das vezes, com gêneros alimentícios advindos de suas produções rurais.

A ENRIC funcionava em regime de internato, semi-internato e externato. O curso de normalista rural tinha a duração de 4 anos nos moldes de frequência livre e obrigatória. Além dos 4 anos, as alunas deveriam realizar mais meio ano de estágio, o qual poderia ocorrer no primeiro ou no segundo semestre após o término dos 4 anos, dependendo da disponibilidade da instituição da necessidade das alunas, pois geralmente as internas com menos condições financeiras o faziam primeiramente. Cabe salientar, ainda, que esta instituição funcionava em nível ginásial, para atuação docente em escolas primárias.

Na cidade, já havia uma instituição agrícola voltada para a formação de meninos: a Escola Agrotécnica Visconde da Graça. Nessa instituição, os meninos vinham do interior para fazer sua formação técnica e ligada às questões rurais. No entanto, para as meninas poderem continuar seus estudos após as séries primárias, não havia uma entidade que fosse considerada segura e de fácil acesso às populações rurais menos abastadas. Sendo assim, em meio aos preceitos morais da época, foi estimulada e incentivada a abertura de uma escola rural com internato, que fosse vinculada à Igreja, de modo que as meninas ficassem protegidas dos perigos que, na época, o mundo urbano representava.

Portanto, uma característica que identificava a ENRIC era o internato para as meninas de famílias que viviam no meio rural. Tal significado está presente nas memórias das entrevistadas que, ao serem interrogadas pelo caráter rural da instituição, sempre a relacionam ao fato de ter servido para formar meninas advindas da colônia.

---

“novo colégio” (SOCIEDADE...,1932a). O jornal católico *A Palavra* confirma tais dados em sua publicação de 9/7/1942.

Ressalta-se que, a partir de 1971, a Lei n. 5692 eliminou os cursos de formação normal em nível ginasial, conseqüentemente, as escolas normais rurais/regionais. Antes de explicar melhor as implicações dessa alteração no cenário educacional, convém destacar que atualmente existe uma diferenciação entre os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural.

Para Caldart (2009), a educação do campo é um movimento novo na realidade educacional e tem como principais protagonistas os movimentos sociais camponeses que se pautam por concepções marxistas, através da luta de classes e da concepção da práxis como um princípio educativo e “não é uma proposta de educação” (CALDART, 2009, p.40). Tal concepção nasceu de uma pedagogia dos movimentos sociais que pensam a educação sem, contudo, defender o dualismo campo x cidade, o que denominam “uma contradição inventada pelo capitalismo”. “Educação do campo” foi um termo que surgiu na 1ª Conferência Nacional da Educação do Campo, em 1998. Diante do pleno movimento de expansão do agronegócio, representou uma tentativa de busca por transformação social e superação do capitalismo. Alguns movimentos sociais- principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)-, defendem um tipo de educação que deve estar fundamentada em políticas públicas que contemplem as demandas oriundas do homem do campo para o homem do campo. Autores como Bezerra Neto (2010); Kolling, Ceriali e Caldart (2002) debatem a necessidade de políticas voltadas para a educação do campo.

No caso da educação rural, vigente na época a que esta pesquisa se refere, ocorre o contrário, ou seja, havia uma elite intelectual que pensava o que era melhor para a comunidade rural, independentemente de suas expectativas. Portanto, a concepção de educação do campo é diferente da concepção de educação rural, a qual está atrelada ao ideário do Ruralismo Pedagógico<sup>4</sup>, partindo de necessidades e interesses institucionais e de alguns intelectuais da educação do início do século XX.

Posto isso, devo destacar que minha relação com a educação no meio rural ajuda a justificar a escolha do tema. Sou natural da zona rural do município de Encruzilhada do Sul-RS. Nos estudos de mestrado, pesquisei aspectos

---

<sup>4</sup> O Ruralismo Pedagógico será discutido no capítulo 2 desta tese.

históricos do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG)<sup>5</sup>, onde fui aluna interna na década de 1990. Como professora de História, atuei, desde os anos 2000, em uma escola municipal da zona rural de Pelotas. Durante esse período, costumava ouvir cotidianamente a reprodução de concepções ligadas ao senso comum de que havia distinção e, até mesmo, maior preparo dos professores que residiam na zona rural para a atuação docente em escolas rurais. Eu, naquele momento, vivia na zona urbana de Pelotas e me deslocava para a zona rural alguns dias da semana. Diversas vezes, estranhei tais afirmações, visto que não costumava perceber, nas práticas pedagógicas, correlação com o local de moradia dos docentes. Pelo contrário, muitas vezes, os professores que residiam na cidade desenvolviam práticas mais adaptadas às realidades rurais dos discentes do que os docentes que lá residiam. Tal percepção me causava estranhamento e até desconforto, o que resultou no questionamento sobre a formação específica de docentes para atuarem na zona rural.

A pouca produção historiográfica sobre as especificidades das escolas normais rurais/regionais no RS<sup>6</sup>, em especial sobre a ENRIC, também motivou meu interesse em aprofundar os estudos sobre essas instituições. Em Pelotas, somente Venzke (2010) realizou estudo que aborda alguns aspectos da formação das normalistas da referida escola. Nenhum outro trabalho explora diretamente esta temática.

Assim, é importante ressaltar que a problematização de um objeto de pesquisa traz consigo um recorte, um olhar definido por interesses, pela história, pela necessidade particular de alguma resposta para uma inquietação que o próprio pesquisador possui. Como afirma Teixeira (2011, p. 81), é “a própria vida dos pesquisadores, que dá origem a interações, observações e questionamentos. Enraíza-se em suas histórias individuais e coletivas, colocando-lhe problemas, questões, perguntas”.

Desse modo, defini os anos de 1955 até 1971 para o desenvolvimento desta pesquisa. Minha definição temporal justifica-se por tais datas serem de início e encerramento das atividades da Escola Normal Regional Imaculada

---

<sup>5</sup> Defendi, em 2010, a dissertação de mestrado “O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas /RS (1923 – 1934): gênese e práticas educativas”, no Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>6</sup> Sobre as Escolas Normais Rurais no RS, ver Werle (2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2013a e 2013b, 2016), Bittencourt (2001, 2007) e Werle; Sá (2017).

Conceição, além do fato de que, nesse período, há o entendimento de que houve uma política de maior intensificação das medidas educativas rurais. Tal recorte temporal não impede a real necessidade desta investigação de, por vezes, retomar épocas anteriores e posteriores para entender o cenário e o contexto que permeia a instituição em questão.

Ainda sobre a definição temporal, cabe destacar que a política de implantação e abertura de cursos normais regionais rurais para formação de professores foi realizada até a “Lei 5692/71 que eliminou em definitivo a formação específica do professor para as zonas rurais” (WERLE, 2007, p. 190). Dessa forma, tal legislação determinou o fim da distinção entre o rural e o urbano em termos educacionais e orientou novas modificações nos currículos, eliminando a dicotomia curricular urbano *versus* rural.

Assim, explico aqui, de modo geral, a partir de que perspectivas se estabeleceram no Brasil, no RS e em Pelotas, políticas direcionadas para a Educação Rural.

A educação rural suscitou debates e discussões na emergente República brasileira devido aos processos de urbanização que se intensificaram nesse período. A escola primária rural passou a ser revestida de um importante e peculiar discurso que a tornou responsável pela solução dos problemas sociais rurais. Nela, eram depositadas esperanças na contenção do êxodo rural, no aperfeiçoamento técnico da produção que fomentariam o sistema capitalista. Malassis (1979, p.89) evidencia que os agricultores de países em desenvolvimento seriam “formados pela escola primária, e quase exclusivamente por ela. Portanto, esta escola deve fazer amar a vida rural e criar as bases de compreensão e de receptividade do progresso agrícola”. No Brasil, era evidente o alto índice de analfabetismo e o reduzido número de escolas rurais, se comparado ao número de habitantes existentes. A essa lacuna associou-se o fato de que, nas escolas primárias rurais, havia insuficiência de profissionais habilitados para nelas atuarem.

Nota-se que a formação para a educação rural perpassou diversos espaços de debate e de grupos sociais. Foi tema debatido no 8º Congresso Brasileiro de Educação organizado pela Associação Brasileira de Educação<sup>7</sup>, em

---

<sup>7</sup> A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi criada em 1924 “por um grupo de intelectuais (advogados, médicos, professores e engenheiros), que, fundamentados na ideia de que na

1942, ocorrido em Goiás. Dentre as diversas alternativas para a educação rural apresentadas no Congresso, a formação de professores era uma delas.

É nesse cenário que políticas educacionais foram efetivadas no país, destacadamente a partir dos anos de 1940, com o intuito de fomentar um ensino que seria voltado para a possível fixação do homem no campo. Nesse sentido, Werle (2005b) identificou como a realidade educacional rural era percebida pelo governo rio-grandense na Primeira República. Segundo a autora, o governo apontava os seguintes motivos para o problema da falta de professores nas zonas rurais: eles permaneciam pouco tempo na escola rural, devido às difíceis condições; não queriam trabalhar em regiões de difícil acesso que contavam com escolas pouco estruturadas para a permanência do docente e que apresentavam pouca assiduidade dos alunos, pois havia alto índice de evasão. Como consequência, eram aceitas “pessoas sem habilitação, que, de boa vontade se dispusessem a ensinar, pois essas aulas, sendo para meninos pobres, necessitavam que o professor apenas ministrasse os rudimentos de instrução” (WERLE, 2005b, p.105).

Houve uma intensificação nas políticas voltadas para a educação rural devido à influência das ideias dos Ruralistas Pedagógicos, estabelecidas a partir dos anos de 1920, como uma saída para conter o êxodo rural e modernizar os setores de produção no campo. Segundo eles, os governos estavam investindo, equivocadamente, mais na escolarização urbana, enquanto que o Brasil ainda era um país essencialmente agrícola. Dentre os pensadores que defendiam o Ruralismo Pedagógico, destacaram-se figuras marcantes como Sud Menucci e Alberto Torres. Tais autores fomentaram políticas organizadas para a educação rural em todo o Brasil, além disso, participaram em sociedades como a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, a Sociedade Nacional de Agricultura e estiveram envolvidos com o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MENDONÇA, 1997).

Autores como Werle (2006), Mendonça (1997), Souza e Ávila (2014a e 2014b), dentre outros, costumam vincular as políticas para a escola primária rural

---

educação residia a solução dos problemas nacionais, realizaram uma ampla campanha pela causa educacional. Tendo por base o Movimento da Escola Nova, propunham políticas e estratégias de intervenção, na defesa de uma escola pública, leiga, universal e gratuita” (AMARAL, 2003, p. 88).

e escolas normais rurais no Brasil e RS aos defensores do Ruralismo Pedagógico.

No período que vai das décadas de 1950 até 1960, houve uma intensificação do incentivo para a escolarização rural. Contudo, há que se destacar que, nas regiões sul e sudeste brasileiras, vivia-se um momento de desenvolvimento industrial que associava a ideia de progresso à zona urbana. Assim, a noção de desenvolvimento passou a exigir dos moradores do campo maior avanço tecnológico, uma vez que as atividades rurais eram sinônimo de atraso. Arelados à hegemonia das ideias estadunidenses do pós-guerra, muitos programas de educação rural (por exemplo, a ABCAR - Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) irão surgir no país sem, contudo, haver homogeneidade nas ideias presentes, visto tratar-se de um país extremamente desigual (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Fatores sociais como o desemprego, a falta de leis trabalhistas e a formação de organizações dos trabalhadores levaram os governos a investir na educação rural. Desde a década de 1930, com a crise do capitalismo mundial desencadeada pela queda da Bolsa de Valores de Nova York, houve profundos reflexos na economia e organização social brasileira. Em relação ao RS e Pelotas, como afirma Tambara (1993, p. 71), surgiu por aqui um “[...] “proletariado” que na medida em que o parque industrial entra em crise não encontra emprego. Este passa a constituir um terreno fértil para pregações que visavam a alterar a ordem vigente” (TAMBARA, 1993, p. 71). Nesse cenário, crescem os movimentos operários e as lutas sindicais, o que, em todo país, criou uma instabilidade em alguns segmentos sociais. Instituições como o Estado e a Igreja Católica receavam que as ideias agitadoras da época, principalmente aquelas atreladas ao Partido Comunista, pudessem exercer excessivas influências nas camadas mais carentes da população.

A Igreja Católica não se restringiu apenas às preocupações com as movimentações populares urbanas. Ao mesmo tempo, aproximou-se dos sindicatos rurais e iniciou uma intensificação de sua atuação através de encontros e congressos definidos como “semanas ruralistas”. As semanas ruralistas, de modo geral, foram momentos destinados a discutir o progresso técnico para a produção agrícola e pecuária no campo, através de cursos práticos, e a ensinar formas de associações escolares. Outra questão discutida

pela Igreja foi a reforma agrária, a qual passou a ser considerada um problema social que necessitava de supervisão do Estado, com orientação e estímulo de uma organização social, assunto esse do qual a Igreja Católica soube se aproximar. Era necessário intensificar a formação de líderes rurais de forma ordeira, antes que essas comunidades aderissem às ideias consideradas subversivas que surgiam na época. Tais ideias, ligadas ao comunismo, foram discutidas enfaticamente no jornal pelotense católico *A Palavra*, como veremos no capítulo 2 desta tese. O periódico *A Palavra* foi órgão de importante circulação semanal na cidade de Pelotas. Ligado à Igreja Católica, foi criado em 1912 e sua última edição foi de 1959. Seu acervo está disponível para consulta no secretariado da Mitra Arquidiocesana de Pelotas, atualmente situada junto ao Santuário de Adoração, no centro da cidade.

Desse modo, a Igreja Católica passou a intensificar sua articulação para formar quadros de evangelização através da formação docente rural e, com isso, aumentou sua atuação junto ao laicato, reservando formalmente um espaço junto às comunidades rurais via instituição escolar.

Assim, a proposta específica para a educação rural surgiu em meio aos respectivos interesses do Estado e da Igreja Católica, os quais perceberam que a população rurícola poderia ser escolarizada partindo de preceitos que lhe fossem convenientes, estabelecendo, desse modo, um acordo recíproco de união entre essas duas instituições. A essa união Tambara (1993, p. 63) denominou uma relação de “interdependência”, isto é, da mesma forma que “a Igreja necessitava do governo para implementar seus programas de assistência à classe trabalhadora, o governo necessitava da Igreja para legitimar suas medidas e/ou para manter sob controle a massa de operários”, e, de forma semelhante, a massa de trabalhadores rurais.

Com relação ao RS, de modo geral, as escolas de formação de professores rurais, tanto públicas quanto particulares, estiveram atreladas às transformações econômicas, sociais e culturais que no país vinham ocorrendo, bem como aos interesses da Igreja Católica. O Brasil e o RS (estado considerado o “celeiro do país”<sup>8</sup> após a década de 1930) vinham se urbanizando de maneira

---

<sup>8</sup> “Celeiro do país” foi um termo utilizado por Pesavento (1985) para designar a consistente produção agropecuária voltada para o consumo interno do país na época.

crescente. Dessa forma, paulatinamente, a economia gaúcha ia sendo afetada principalmente no setor agrícola.

A concepção sobre a atuação docente já era historicamente vinculada a uma ideia de magistério como um sacerdócio, tal qual já ocorria na formação das escolas normais desde o período imperial (TAMBARA, 2002). No período republicano, “as Normais Rurais deveriam ser espaços de aprendizagem pedagógica e de prática agrícola e de manejo de animais bem como de noções de saneamento necessárias à região” (WERLE, 2007, p. 160). No entanto, a formação prática rural não era o foco da Escola Normal Regional Imaculada Conceição. A teoria agropecuária e agrícola, como será abordado a seguir, era composta por 2 disciplinas optativas, predominando os conteúdos pedagógicos, propedêuticos e religiosos na grade curricular. Essa situação diferia de outras instituições normais rurais, como, por exemplo, a Escola Normal Rural de Osório, que era mantida pelo governo do estado do RS (ALMEIDA, 2007, p. 106) e que possuía uma grade curricular composta por um número razoável de disciplinas voltadas para o rural, além de aulas práticas.

A instalação, manutenção e criação de instituições educativas rurais foi fruto de uma política que se fortificou nos períodos analisados por esta pesquisa. No RS, conforme Quadros (2006), o rumo e as modificações ocorridas nesse período foram fortemente influenciados pelo governo estadual, principalmente no que diz respeito às práticas dos professores. Esse caminho era “orientado e planejado a partir de diretrizes teóricas, técnicas e administrativas que redefiniram o problema da educação, da escola e da profissionalização do magistério como problemas de ciência e de reforma” (QUADROS, 2006, p. 71).

Bemfica (2007, p.60) compara os dados fornecidos pelo IBGE em relação ao aumento das unidades escolares entre os anos de 1954 até 1964 no RS. Tais dados apontam um crescimento considerável de escolas nesse período, principalmente no que tange às municipalidades gaúchas. Percebe-se que, apesar de haver um aumento de escolas municipais, o número de alunos matriculados ainda era maior em escolas estaduais, muito em função do fato de que o Estado possuía mais verbas e criou Grupos Escolares que tinham maior número de salas de aula, comportando, assim, um maior número de matrículas. Quanto à cidade de Pelotas, no período referido, não houve aumento

considerável de criações de escolas em âmbito municipal. Esta questão será desenvolvida no capítulo 3 deste trabalho.

Há que se destacar também que, durante o governo de Leonel Brizola (1958-1962), houve a expansão das escolas primárias, denominadas Brizoletas. A política de Brizola ficou conhecida principalmente após o decreto n. 10.401 de 1959, que implantou o Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário, com objetivo de suprir o déficit escolar e combater o analfabetismo no estado. O lema de sua política era “nenhuma criança sem escola no RS”. Tais medidas, no entanto, não foram fruto apenas da política brizolista, pois já vinham sendo intensificadas desde a década de 1950 no país. É importante ressaltar que, apesar da expansão considerável de escolas no período brizolista, os dados do IBGE não coincidem com aqueles publicados pelo governo. Tal situação conflituosa resulta naquilo que Bemfica (2007, p.67) denominou uma “aparência enganosa”, uma vez que a propaganda e os dados anunciados pelo governo não conferiam com as reais estatísticas da época. Outro dado importante acerca do governo brizolista é que os professores do RS ficaram mais de 5 meses sem receber salários (BEMFICA, 2007, p.67), o que demonstra que, se, por um lado, o governo se comprometeu em escolarizar as crianças, por outro, não valorizou nem priorizou os responsáveis pela educação, professores e funcionários do respectivo estado.

Ainda sobre o tema do investimento em educação, Bemfica pontua que

cabe ressaltar que as verbas destinadas (das despesas realizadas) à Secretaria de Educação e Cultura durante os quatro anos de governo [refere-se aqui ao governo Brizola] foram sempre as segundas maiores do total da despesa do Estado (19,76% em 1959, 21,21% em 1960, 22,06% em 1961 e 22,77% em 1962). [...] Mas, se os números forem comparados com aqueles apresentados durante os governos imediatamente anterior e posterior, não há, de modo geral, diferenças significativas nos percentuais do Orçamento Estadual destinados à Secretaria de Educação e Cultura, sendo que, entre 1963 e 1966, inclusive, estes percentuais são superiores ao do governo de Leonel Brizola. Durante a primeira gestão de Ildo Meneghetti, entre os anos de 1955 e 1958, os percentuais destinados à Secretaria foram, respectivamente, os seguintes: 15,39%; 14,96%; 20,19% e 19,41%. Com exceção do ano de 1956, a Educação também foi, durante a primeira gestão Meneghetti, a segunda em volume de recursos, perdendo, em valores destinados, apenas para a Secretaria da Fazenda. Já entre 1963 e 1966, os percentuais do Orçamento destinados à Secretaria são, respectivamente, de 23,53%; 29,02%; 27,35% e 26,70% (BEMFICA, 2007, p. 67 e 68).

Os censos demográficos do RS (1940, 1950 e 1960) demonstram que houve progressivamente um processo de crescimento da população urbana em detrimento do crescimento da população rural. Em 1970 a população urbana passou a ser maior do que a rural (SOARES, 2007, p. 301), questão essa que preocupava a sociedade rio-grandense em geral. Com relação a Pelotas, na década de 1940, a cidade era um dos núcleos mais importantes do RS, contando com 104.553 habitantes, ficando entre os 4 municípios gaúchos mais populosos do estado (SOARES, 2007 p. 297).

Nas décadas pesquisadas, o governo estadual implantou uma série de leis e normas com relação à educação escolar. Em linhas gerais, houve um esforço para instituir um currículo oficial a ser seguido e fiscalizado. Os professores eram selecionados através de contratos ou concursos públicos e as escolas rurais e urbanas, tanto públicas quanto privadas, deveriam seguir as orientações previstas.

Retomando o caso específico das normalistas formadas em Pelotas, destaco, por último, que parte dessas docentes tiveram atuação por anos em escolas rurais, e que tais atuações foram concomitantes com o processo de municipalização do ensino, quando houve maior envolvimento por parte do município para com a organização das escolas primárias rurais. Tal aumento se fez porque cabia à municipalidade o “dever de prover a educação primária às comunidades” (TAMBARA, 1993, p. 92). Nesse momento, houve também, como já referido, investimento em escolas primárias estaduais, e as professoras costumavam se direcionar para essas instituições para lecionar.

Em relação à Escola de Normalista Regional Imaculada Conceição, cabe destacar ainda que houve uma professora que sobressaiu na articulação e implantação dessa Instituição, assim como da Sociedade de Educação Cristã que viabilizou a constituição da ENRIC: a professora Maria Rachel Ribeiro de Mello. Aponta-se, aqui, que essa professora articulou, como mediadora intelectual (GOMES; HANSEN, 2016), a ação para que o projeto de “interdependência” entre o governo e a Igreja Católica se objetivasse via formação docente rural. Segundo Gomes; Hansen (2016, p. 9), é importante identificar que a mediação cultural pode ser feita por “um conjunto diversificado de atores, cuja presença e importância nas várias sociedades e culturas têm grande relevância, porém, nem sempre reconhecimento”.

Sendo assim, a partir do exposto, evidencio os problemas de investigação que permearam o caminho desta pesquisa: qual é papel da Igreja Católica, dos Poderes Públicos junto à formação das normalistas da ENRIC?

Assim, defendo a tese de que a Escola Normal Regional Imaculada Conceição se instalou em Pelotas em decorrência de um processo de “interdependência” dos interesses da Igreja Católica e do Estado do RS via mediação cultural da professora Rachel Mello e que a instituição levou professoras a atuarem nas zonas rurais e urbanas do município.

Dessa forma, os objetivos desta pesquisa são: destacar o Ruralismo Pedagógico e os discursos para a educação rural; analisar a relação entre o Estado e a Igreja Católica, bem como as especificidades para com a Educação Rural e ao processo de municipalização do ensino primário em Pelotas-RS; explicitar as ações da professora Rachel Mello e os aspectos da formação e da atuação das normalistas da ENRIC.

Para atingir esses objetivos, estão sendo utilizadas como importantes fontes o periódico local *A Palavra*, as leis, atos e decretos municipais. Houve consulta também à revista *Unitas*<sup>9</sup> e ao *Boletim de Educação Rural*<sup>10</sup>, lançado pelo governo do estado do RS,

Cabe destacar que também foi realizada uma pesquisa no acervo de duas instituições educativas: na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (antiga Escola Primária Rural Santo Antônio)<sup>11</sup> e na Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição (antiga Escola de Normalista Regional Imaculada Conceição). Nas referidas instituições, tive acesso a vários documentos: grande número de fotos, relatórios anuais, atas, convênios, regimentos, regulamentos,

---

<sup>9</sup> A Revista *Unitas* foi órgão oficial da Archidiocese de Porto Alegre. Sua primeira publicação data de 1913 e encontra-se disponível para consulta no Arquivo Histórico da Cúria Metropolitana de Porto Alegre-RS. Mais informações sobre tal periódico podem ser consultados em Amaral (2003) e Leon (2015). Cláudia Regina Costa Pacheco publicou o livro “Pascam In Judicio: a constituição humana na perspectiva católica”, oriundo de pesquisa de doutoramento que teve por base a consulta na revista *Unitas*.

<sup>10</sup> O *Boletim de Educação Rural* constituiu-se num impresso mantido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul nos anos 1950. Tal fonte foi de difícil localização, pois não estava disponível em bibliotecas e arquivos do RS. As revistas foram encontradas em sebos e coleções particulares.

<sup>11</sup> Essa instituição também se denominava Escola Primária Rural Santo Antônio e, em 1945, após ter feito convênio com o governo do Estado do RS, passou a denominar-se Grupo Escolar Santo Antônio. O Grupo Escolar Santo Antônio, o internato *A Minha Casa Rural* e a ENRIC funcionavam todos no mesmo local, pois foram criados pela SEC. Apesar de o Grupo ter passado para a administração do Estado em 1946, ainda assim, permaneceu nos relatórios e atas como administração da professora Rachel Mello e da SEC.

leis, pareceres e livros-caixas. Na presente pesquisa, foram realizadas entrevistas majoritariamente com ex-alunas da ENRIC. As especificidades dessas fontes serão explicitadas no capítulo 1 desta tese.

A partir do exposto, identifiquei a necessidade de estabelecer um quadro teórico e metodológico que subsidiasse minha análise. Para tanto, neste estudo, foi utilizado um referencial teórico-metodológico que serviu como lente para visualizar as fontes, assim como para pensar estratégias para fazer a sua leitura. Essas fontes, que variam entre escritas, orais e iconográficas resultam de práticas inseridas em um determinado tempo. Como opção teórica, a pesquisa conta com o embasamento da História Cultural e utiliza como principais autores PESAVENTO, 2005, CERTEAU (1982, 1995), BURKE, 1992, CHARTIER (1988; 2001; 2005; 2015) e DUBY, 1992.

Para a análise dos documentos escritos, utilizo SAMARA, TUPI, 2010, CELLARD, 2008, BASTOS, 2002, LUCA, 2005, RAGAZZINI, 1999 e BOSI, 2003. A História Oral será utilizada como metodologia servindo como contraponto ao discurso presente nos documentos oficiais e às regras ditadas e enviadas pelos governos. Sendo assim, os autores que me auxiliaram nessa análise foram BOSI 2003, FERREIRA;AMADO, 1998, HALBWACHS, 2006, PORTELLI, 1998, MEIHY, HOLANDA, 2015, CANDAU, 2016, dentre outros. Quanto ao uso das fontes iconográficas, auxiliaram-me ABDALA, 2013, KOSSOY, 1989, SOUZA, 2001 e OLIVEIRA (2011; 2012).

Para entender o cenário da educação rural no Brasil e os aspectos do Ruralismo Pedagógico, foram utilizados como referências: BEZERRA NETO 2010, CALAZANS, 1993, MENDONÇA (1997, 1999, 2007); TORRES FILHO, 1926 e WERLE (2005a, 2005b).

Já para refletir sobre as escolas rurais e também sobre as questões que envolveram o público (Estado) e o privado (Igreja Católica) no ensino rural, conto com os seguintes autores: PERES, 2000, TAMBARA, 1995, QUADROS, 2006, BASTOS, 2005, WERLE, 2005b. WESCHENFELDER, 2003, PINHEIRO, 2005, CURY, 2005, AMARAL (2003, 2012) e ALMEIDA (2001, 2005; 2007). A análise da instituição escolar está embasada em WERLE, 2001, MAGALHÃES, 1999 e SANFELICE, 2008. Quanto à representação das normalistas sobre o processo educativo vivido, o principal embasamento está em MOSCOVICI, 2011 e CHARTIER (1988, 2001, 2005, 2015).

Por fim, para pensar e analisar a categoria municipalização, os autores de maior referência foram: COLUSSI, 1996, DÓRIA, 1992, VILELA e RIBEIRO 2011 e DALL'LAGNA, 1995. Os autores que embasaram o contexto local de Pelotas foram LONER, 1999, PIMENTEL, 1940, ROSA, 1995 e AMARAL, 2003. Sobre o catolicismo e sua atuação na escolarização são utilizados, principalmente, TAMBARA (1993, 2002, 2005), AMARAL (2003, 2012), BARREIRO (2007, 2016), KADT, 2007 e AZZI; GRIJP, 2008. E no que diz respeito à análise sobre o papel da professora Rachel Mello como uma mediadora cultural, vali-me essencialmente do livro *Intelectuais Mediadores*, organizado por Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen (2016).

Assim, este estudo está estruturado em 4 capítulos. O primeiro, destaca o referencial teórico-metodológico. O segundo, traz o Ruralismo Pedagógico e os discursos para a educação rural. O terceiro, analisa a atuação e a relação entre o Estado e a Igreja Católica, bem como as vinculações às especificidades para com a Educação Rural e ao processo de municipalização do ensino primário em Pelotas-RS. O quarto capítulo explicita as ações da professora Rachel Mello e elenca aspectos da formação e da atuação das normalistas da ENRIC.

## 1 O QUADRO TEÓRICO METODOLÓGICO

Como afirma Le Goff (2006, p.17), “falar de história não é fácil”, pois o próprio termo história está no centro de controvérsias que colocam os historiadores diante de escolhas sobre como eles irão tratar e analisar os acontecimentos. Esta tarefa requer do historiador um delineamento do modo de olhar os fatos, bem como uma elaboração de suas análises por meio da seleção das estruturas, do cotidiano, das rupturas ou continuidades mais relevantes que a história apresenta. Desse modo, este capítulo sintetiza e apresenta as opções teóricas e metodológicas que me embasaram como historiadora, assim como realiza um levantamento sobre relevantes publicações relacionadas à temática pesquisada.

Inicialmente, fiz um rastreamento de publicações referentes à temática pesquisada a partir de artigos publicados em revistas na área de História da Educação e no banco de teses e dissertações da Capes.

Os exemplares da revista *História da Educação*<sup>12</sup>, publicados pela Associação Sul Rio-Grandense de História da Educação (ASPHE), foram os primeiros analisados. No ano de 2011, no volume 15, n. 35, foi organizado um dossiê sobre educação rural, com publicações originárias do México, Bolívia, Brasil e Argentina. As publicações brasileiras referem-se aos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul e abordam temas como os impressos estudantis, o rádio como meio de comunicação na escola e os livros de leituras. Em 2014, no volume 18, n. 43, de mai./ago., outro dossiê foi publicado sobre o assunto. Este versou sobre “Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural”. Nele, a escola primária rural foi o foco do debate. Porém, o dossiê não trouxe artigos que abordassem a problemática especificamente relacionada ao estado do Rio Grande do Sul. Nas demais edições da revista *História da Educação*, existem mais quatro publicações sobre a educação no meio rural em diferentes épocas do contexto brasileiro, sobretudo no século XX, mas que não se relacionam ao RS. Tais dossiês evidenciam o interesse acerca do assunto em questão em um importante veículo de divulgação de pesquisas no campo da História da Educação.

---

<sup>12</sup> A revista pode ser consultada neste endereço eletrônico: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index>.

Outro periódico investigado foi a revista *Cadernos de História da Educação*<sup>13</sup>, lançado pela Universidade Federal de Uberlândia. A revista publica de um a três números por ano. Foram pesquisados os anos de 2002 até 2017 (volume 16, número 1) e encontrou-se o artigo denominado “O mito do Ruralismo Pedagógico – sua concretização nos ritos vivenciados na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, de Antônio G. M. Junior e Sara B. L. Varela, vol. 15, n. 2 de 2016.

Consultei, também, a *Revista Brasileira de Educação*<sup>14</sup>, analisando suas publicações do ano 2000 até o ano de 2017. Tal levantamento contabilizou um total de 70 números publicados, dentre os quais não foram encontrados artigos específicos sobre Escolas Normais Rurais.

Investiguei a revista *Cadernos de Educação*<sup>15</sup>, editada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, que iniciou suas publicações em 1992. Dos 56 números publicados até 2017, apenas dois artigos relacionavam-se à educação rural: o primeiro, de José Fernando Kieling, “Pressupostos históricos dos processos educativos no meio rural”, lançado na revista de n.12, de 1999, discute o vínculo entre a escola e as relações sociais que a permeiam. O outro artigo intitula-se “O rural e o urbano: experiências solidárias no campo da educação”, de Balduino A. Andreola, n. 24, de 2005 e que discute experiências de diferentes universidades sobre formas de relacionamento entre a cidade e o campo.

Foi investigado o banco de teses e dissertações da Capes com os descritores “Escola Normal Rural”, “Escola Normal Regional” e “educação rural”<sup>16</sup>.

Dos trabalhos identificados sobre o tema “Escolas Normais Rurais”, apenas os de Dóris Bittencourt de Almeida relacionam-se ao RS. A já citada tese

---

<sup>13</sup> Esta revista pode ser consultada em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/>

<sup>14</sup> A Revista Brasileira de Educação pode ser consultada neste endereço: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso)

<sup>15</sup> Este periódico pode ser consultado em: <  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/index>>

<sup>16</sup> No apêndice B deste trabalho há um quadro com os principais trabalhos que resumem essas publicações, em que também foram inseridas algumas teses e dissertações que não foram encontradas através do banco da Capes, mas a que tive acesso através de outras referências bibliográficas. Ressalto que, este apêndice não traduz, principalmente o total das produções sobre Escolas Normais Regionais, haja vista que a produção, notadamente fora do RS, é bastante extensa.

de Lourdes Venzke, denominada “Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir: gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas de 1940-60)” foi defendida na UFRGS em 2010 e aborda aspectos da formação docente na ENRIC.

Com o descritor “Educação Rural no RS”, ainda em pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, encontrei trabalhos nas áreas do desenvolvimento rural, extensão rural, educação ambiental e educação. Destaco Noeli Valentina Weschenfelder, que defendeu a tese de doutoramento intitulada “Uma história de governo e de verdades - educação rural no RS (1950-1970)”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2003, um trabalho importante por analisar, a partir de uma perspectiva foucaultiana, os discursos que vigoraram no RS sobre a formação docente rural.

É interessante destacar que as principais pesquisas científicas que abordam escolas normais rurais referem-se a cursos de formação de professoras rurais que foram oferecidos em Minas Gerais, Sergipe e principalmente no estado do Ceará, conforme se pode perceber consultando o apêndice B. Tal fato demonstra uma incidência de estudos sobre educação rural por parte dos Programas de Pós-Graduação daquelas regiões, pois, em grande maioria, as teses e dissertações são oriundas de universidades daqueles estados. Em se tratando dos temas abordados nesses trabalhos, há o predomínio de estudos que objetivam entender a formação docente da professora rural, destacando os aspectos históricos e as propostas pedagógicas das escolas. Nesses estudos, percebem-se análises em diversas fontes, predominando inserção nas memórias orais (COSTA, 2016, VARELA, 2012, ALMEIDA (2001, 2007) ARAÚJO, 2006, PRADO, 2017 ou diários DIAS, 2017).

A partir do exposto, evidenciaram-se lacunas no que tange às instituições do RS e Pelotas. Destaco, entretanto, que, sobre as escolas normais rurais do RS, Flávia Werle tem uma importante produção. Seus trabalhos subsidiam teoricamente algumas questões levantadas por esta pesquisa. Assim, a partir do breve panorama sobre pesquisas desenvolvidas na temática aqui apresentada, posso afirmar que esses estudos são escassos e ainda há lacunas para serem preenchidas no âmbito da História da Educação.

## 1.1 A OPÇÃO PELA HISTÓRIA CULTURAL

Como já foi mencionado, escolher o objeto e seu recorte assim como o foco de análise não é algo simples ao pesquisador. Esse esforço exige um olhar atento para as fontes, que desenvolve estranhamentos, perguntas, comparações e análises.

No caso da presente pesquisa, o debate sobre a formação para o ensino primário rural traz à tona questionamentos quanto ao fato de haver um currículo escolar diferenciado para o público urbano e para o rural e uma formação docente direcionada especificamente para trabalhar no meio rural, olhar que delinea alguns questionamentos e, inevitavelmente, deixa outros tantos abertos a novas pesquisas.

Como se sabe, ao iniciar uma pesquisa histórica, o delineamento de metodologias e teorias é importante para fundamentar o trabalho do historiador. Ao escolher esta ou aquela teoria, se está também optando por um olhar e por uma forma de leitura do mundo que se quer analisar. Nesta pesquisa, optei por usar como embasamento teórico a História Cultural por acreditar que essa teoria sinaliza caminhos para pensar a história da educação rural, não apenas como fruto de uma situação econômica, mas como resultado de ações contextualizadas política e ideologicamente de sujeitos que constituem a educação e o espaço escolarizado.

Pensando na problemática da educação rural entre 1950 e 1970, período de fortes discursos e políticas para a formação específica para educar no meio rural, é que esta tese se constitui e propõe análises. Nesse sentido, acredito na potencialidade do cruzamento da memória com a História para também analisar aspectos sobre o passado nem sempre perceptíveis nos documentos escritos.

É preciso destacar que cada historiador traz seu olhar e faz a sua narrativa histórica baseado em pistas perseguidas ao longo das pesquisas. A história da educação rural em Pelotas, aqui apresentada, é apenas uma dentre tantas outras possibilidades de enfoque sobre educação rural.

Le Goff (2003, p. 52) elucida que “a história é a ciência do tempo. Ela está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa

sociedade [...]”. As concepções sobre o tempo, sobre a existência e os sentidos atribuídos ao mundo rural, assim como concepções de mundo, mudam de acordo com o movimento das sociedades. Algo que parece óbvio, mas que dá à escritura histórica a dimensão do espaço temporal e social no qual o objeto de pesquisa está inserido. Sendo assim, o ambiente escolar voltado para o espaço rural, a ser analisado, é fruto de uma concepção de escolaridade datada e inserida em um dado contexto. E, para realizar esta pesquisa, é preciso falar de um método de *saber-fazer*. Nesse sentido, vale o questionado de Pesavento (2008, p. 63): “Formulada a pergunta, que constrói o tema como objeto a partir de um referencial teórico dado, como trabalhar os indícios ou traços que chegam desde o passado?”

No caso do presente estudo, fui atrás de indícios que pudessem ajudar a responder sobre o contexto nacional e local que levou à implantação de uma escola de normalistas regionais em Pelotas. Os primeiros entendimentos sobre a temática vieram da bibliografia consultada. Ressalto que a pergunta, inquietação maior de um historiador, parte da curiosidade que remete a duas áreas: História e Educação. Devemos, então, entrecruzar caminhos e métodos para o fazer historiográfico. Até mesmo a escolha das fontes é algo que requer sensibilidade para entender o que elas podem dizer. Dependem da teoria historiográfica e das perguntas que a elas são feitas. Sua utilização indevida pode levar a conclusões precipitadas, distorcidas e a representação, segundo a opção epistemológica escolhida, poderá trazer um ou outro olhar sobre os objetos analisados.

A História Cultural<sup>17</sup> lança luz para pensar e investigar as fontes analisando a “relação que se estabelece entre o discurso e o real, tentando entender a representação narrativa e seu referente [...] questão central para a história cultural” (PESAVENTO, 2008, p. 70 e 71). O referente é relacionado, neste estudo, às representações no âmbito da formação docente para a escola primária rural. Assim, torna-se importante pensar o que é cultura, já que a História Cultural lida diretamente com a cultura. A própria definição do termo cultura demonstra uma diversidade, ora podendo relacionar-se como afirma

---

<sup>17</sup> Não adentrarei na historicidade da História Cultural, hoje bastante discorrida em teses e dissertações, por acreditar que esta discussão está consagrada. Porém, vale consultar Burke (2008) e Novais e Silva (2011) para entender a constituição dessa abordagem teórica.

Chartier (2015, p.34), “às obras e aos gestos” ou a “práticas comuns através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos”.

Souza (2005) esclarece o papel que a cultura exerce no ambiente escolar, pois ela se relaciona ao “modo pelo qual se configuram as práticas no interior das instituições educativas marcadas pela apropriação peculiar que os sujeitos fazem das normas e as prescrições estabelecidas” (SOUZA, 2005, p. 81).

A cultura articula-se com aspectos amplos e normas estabelecidas para serem efetivadas nos espaços educativos, pois “[...] a história das pessoas comuns, mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social” (SHARPE, 2011, p. 55) devendo, portanto, ter o cuidado de não se equivocar levando a “fragmentação da escrita da história” (SHARPE, 2011, p. 55). Nesse sentido, Ginzburg (1989) relaciona a necessidade do levantamento de indícios, conceituados como “paradigma indiciário”, e que trazem uma boa referência para analisar as fontes:

A existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios - que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Pesavento (2008) ressalta que ir além daquilo que é dito e ver além daquilo que é mostrado é a regra de ação desse historiador detetive, “que deve exercitar o seu olhar para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos” (PESAVENTO, 2008, p. 64).

A busca por novos tipos de fontes representou uma inovação na pesquisa histórica. Sua abordagem abriu historicamente uma amplitude de meios e métodos de se fazer pesquisa hoje, estando eles bem aceitos e inseridos nos trabalhos acadêmicos. Inúmeras possibilidades de olhar a história foram se fazendo presentes nos estudos culturais, ao mesmo tempo em que são vinculadas à análise das estruturas econômicas e políticas (BURKE, 2008) para não se tornarem redutivas demais. É necessário lembrar, segundo este autor,

que o trabalho com variadas fontes (iconográficas, estatísticas, registros judiciais, interrogatórios de suspeitos, registros de inquisição) ou mesmo uma outra leitura e abordagem das próprias fontes oficiais, requer do historiador a necessidade de “ler o documento nas entrelinhas [...] tendo clareza que é um empreendimento mais arriscado do que, em geral, é o caso da história tradicional” (BURKE, 1992, p. 26).

Cabe salientar, inicialmente, que, ao buscar fontes que explicassem a formação para a educação primária rural no período desta pesquisa, deparei-me com a dificuldade de encontrar materiais que elucidassem e esclarecessem esse tema no município de Pelotas. Assim como as políticas educativas rurais, suas possíveis fontes também foram relegadas a segundo plano. Procurei por vários acervos, locais e ambientes que “respirassem” história. Mas, mesmo assim, faltavam fontes que se relacionassem com o recorte escolhido: o rural e a educação. No entanto, aos poucos, elas foram aparecendo e se constituindo.

Bourdieu; Chartier (2012) lembram que escritores e produtores de conhecimento não são profetas e que é impossível responder a tudo. Deve-se elaborar perguntas que transponham o senso comum, ou seja, “responder a perguntas parciais, deliberadamente constituídas como parciais para dar-lhes uma resposta completa, enfim, de forma tão completa quanto possível de acordo com o estado dos instrumentos de conhecimento” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 19), problematizando os rastros deixados pelos documentos encontrados.

Cabe destacar que a escrita científica, no âmbito das ciências sociais e humanas, tende a questionar as certezas e problematizar as evidências, principalmente quando estamos de fato lidando com opções e recortes num mundo socialmente construído por diversos segmentos sociais. Enxergar essa possibilidade de construção é uma forma de aproximação de uma realidade. Aqui, uma realidade que é dada a ver para a educação rural em Pelotas, instalada num contexto em que se tornou importante produzir um tipo de normatização para o rurícola. Este deveria tornar-se “civilizado” e alcançar os bons hábitos, atrelados geralmente ao mundo urbano (WESCHENFELDER, 2003).

## 1.2 A ENRIC: REPRESENTAÇÃO E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Os interesses de organizações políticas e governamentais sobre a educação primária rural, no período estudado, assumem diversas posições. Nesse sentido, uma categoria que embasa minhas reflexões é o conceito de representação. Chartier (1988) articula a categoria representação de acordo com três modalidades de relação com o mundo social. Para o autor, a realidade é reconhecida pelos diferentes grupos intelectuais que mostram como essa realidade é construída. Esses grupos articulam-se através das práticas, exibindo “uma maneira própria de estar no mundo; e por fim, as instituições que marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade” (CHARTIER, 1988, p. 23). Assim, podemos perceber as diversas representações dos grupos sociais. Conforme o autor:

Trabalhando assim sobre as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros, afastando-se, portanto, de uma dependência demasiado estrita relativamente à história social entendida no sentido clássico, a história cultural pode regressar utilmente ao social, já que faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um “ser-apreendido” constitutivo da sua identidade (CHARTIER, 1988, p. 23).

O mundo como representação é moldado através de uma série de discursos que são cruzados por práticas complexas, múltiplas, diferenciadas (CHARTIER, 1988, p. 28). Exemplos desses discursos e de ações serão analisados em documentos sobre a educação rural, sobre a Escola de Normalista Regional Imaculada Conceição, assim como nas entrevistas com ex-normalistas<sup>18</sup>.

A formação docente rural trouxe concepções culturais direcionadas aos rurícolas. Isso, tendo por base um projeto de educação rural que deixa

---

<sup>18</sup> Embora aqui tenha-se optado por utilizar a categoria “discursos” esta pesquisa não irá realizar uma análise de discurso mas uma pesquisa que utiliza os discursos com base em documentos históricos. O termo “discursos” serve para expressar principalmente as matérias publicadas no periódico pelotense *A Palavra*.

“transparecer inquestionável apropriação do projeto da escola mais numa linha de reprodução do que de transgressão” (WERLE et al. 2007, p. 211). Segundo Pesavento (2005),

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais próprias, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Representar é, pois, estar no lugar de, é presentificação de um ausente (...) não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, mas uma construção feita a partir dele (PESAVENTO, 2005, p. 39-40).

Para Chartier (1988), é importante "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1988, p. 16 e 17). Essa realidade constitui-se com historicidade, e por isso, o entendimento de determinado objeto de pesquisa (neste caso a ENRIC) perpassa os aspectos sociais, culturais e institucionais com os quais se relaciona. As representações do rural, entremeadas dessas influências, de certa forma, são postas em evidência nesta pesquisa. Aspectos sociais, econômicos e culturais levaram à oposição entre o mundo rural e o urbano, tanto que ao mundo rural foi destinada uma escola com características próprias ajustadas à ideia de que o rurícola precisava ser modernizado. A escola no meio rural é o espaço do “saber civilizado”, onde devem ser instituídas práticas que aproximem o homem rural da modernidade urbana.

Para entender essas influências no projeto de formação rural no período estudado, temos de entender o papel das instituições sociais, políticas, religiosas e das elites, “por terem elas uma maneira própria de pensar, de se conduzir, de se portar e de defender, por palavras e obras, o seu controle sobre o corpo social” (PESAVENTO, 2008, p,7). Dessa forma, é importante abordar o papel que a Igreja Católica conquistou na constituição e aplicação da legislação, ou seja, das políticas para as escolas normais rurais. A Igreja, como grupo organizado e

considerado de elite<sup>19</sup>, vem dar significado ao mundo escolar na qualidade de Instituição que aplica um conjunto de saberes, via formação escolarizada.

A instituição mantenedora da Escola de Normalista Regional Imaculada Conceição foi a Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello (a FERCRM, como era denominada nos documentos), ligada à Igreja Católica. A FERCRM passou a ter essa denominação em 1961. Antes era inscrita sob o nome de Sociedade de Educação Cristã, criada em 1930, como foi referido no capítulo introdutório. Nas atas escolares, pode-se perceber o auxílio de políticos locais na construção e manutenção deste projeto educativo, diante das incansáveis solicitações de Rachel Mello. A seguir, o registro de solicitações por ela realizadas:

Comunicou ainda a nossa presidente que no Rio teve entendimento com o senador Pasqualini, tendo o senador prometido um auxílio pequeno em vista já estar com as verbas distribuídas. Também os deputados Coelho de Souza, Sílvio Echenique e Nestor *Triast (cic)* prometeram para 1953 um bom auxílio para *A Minha Casa Rural* (SOCIEDADE, ATA n. 80, 1953)<sup>20</sup>.

Nos documentos da SEC, destacam-se as articulações para as doações. É o caso do vereador pelotense Clayr Lobo Rochefort, que doou 10 mil cruzeiros para a instituição em 1965 e do então deputado Ary Alcântara, que, entre os anos de 1973 a 1977, foi prefeito de Pelotas e que também ajudava a angariar verbas em outras instâncias para a continuidade das ações da Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello.

---

<sup>19</sup>Trabalho como o conceito de elite disposto por Heinz (2006, p.8). Apesar da unanimidade sobre a grande dificuldade para conceituar elite, igualmente tenta-se assim defini-la: o termo refere-se à história de “categorias ou grupos que parecem ocupar o topo, de estruturas, de autoridades ou de distribuição de recursos”. Em suma, são dirigentes, considerados pessoas “influentes, os abastados ou os privilegiados”. Ainda, são indivíduos que exercem posições-chaves, na sociedade, sem vincular-se de forma rígida ao debate sobre as relações sociais de produção.

<sup>20</sup> José Pereira Coelho de Sousa foi eleito deputado estadual em 1934. Com a inauguração do Estado Novo, em novembro de 1937, e o fechamento dos órgãos legislativos do país, teve seu mandato interrompido, passando a exercer o cargo de secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Foi eleito deputado federal pelo Rio Grande do Sul de 1950 a 1963. Sílvio da Cunha Echenique nasceu em Pelotas-RS e foi “filiado ao Partido Republicano rio-grandense, foi presidente da Empresa Gráfica Diário Popular e prefeito municipal de Pelotas entre 1947 e 1950. No pleito de outubro desse último ano, elegeu-se deputado federal pelo Rio Grande do Sul, na legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), assumindo o mandato em fevereiro de 1951 até 1954.

Para a manutenção da ENRIC e do seu internato *A Minha Casa Rural*, Rachel Mello angariava ajuda financeira em diversos locais tais, como bancos, comércio local, também com representantes políticos, e, principalmente, recebia subvenções dos governos federal e estadual. Para a constituição e manutenção da ENRIC, houve esforços por parte da sociedade pelotense ligada à Igreja Católica, por parte de representantes políticos e pela comunidade, os quais possuíam interesse em manter uma escola de formação docente voltada para a educação no meio rural. Dessa forma, acredito que é importante atentar para o que Grazziotin; Almeida referem sobre o ato de pesquisar, que deve “ir muito além das meras descrições, evidências, informações preliminares, ir além daquilo que se apresenta de imediato” (2012, p. 85) e que neste trabalho me ajuda a entender o contexto de implantação da ENRIC.

Há que se destacar que a benemerência ainda respaldava a manutenção de instituições na cidade de Pelotas em meados do século XX. Magalhães (2012) demonstrou que a Escola de Belas Artes (EBA), que funcionou no período de 1949 até 1973, conseguiu manter-se gratuitamente porque “na sociedade pelotense de meados do século XX - contexto da fundação da EBA - a mentalidade era a de preservar as tradições” (MAGALHÃES, 2012, p. 87). Nesse sentido, a autora destacou que a elite cultural pelotense manteve a Escola de Belas Artes através de doações individuais. Tal instituição era particular e gratuita, assim como a ENRIC, a qual contemplava expectativas de representantes políticos, de grupos ligados à Igreja Católica e ao ambiente rural, destacadamente da região colonial do município.

Dessa forma, foi necessário abordar a representação sobre o rurícola a partir de dois aspectos: o da instituição escolar (responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e pela aplicação da legislação para a educação rural) e o do aluno (que é quem recebe a educação voltada para a formação docente).

Analisar uma instituição escolar requer ponderações sobre esta categoria. A seguir, aponto alguns autores que me auxiliaram na sua compreensão. Justino Magalhães escrevia, em 1999, sobre as poucas pesquisas em História da Educação que problematizavam e alargavam o conceito de história educacional escolar. Atualmente, as pesquisas já avançaram e podemos perceber que esse campo do saber é utilizado pelos pesquisadores que hoje ampliaram seu uso. No entanto, o que Magalhães (1999) propôs então continua atual. Segundo o

autor, deve-se realizar uma “problematização da relação das instituições educativas com o meio sócio-cultural envolvente e da representação simbólica das práticas educativas que marcam sua identidade histórica” (MAGALHÃES, 1999, p. 51).

Para Sanfelice (2008), só se justifica a pesquisa em instituições escolares “se tais esforços trouxerem mais luzes para compreendermos o fenômeno educativo geral de uma sociedade historicamente determinada. Se assim não for, estudaremos o arbusto sem conseguir enxergar a floresta” (SANFELICE, 2008, p. 15 e 16). Sanfelice (2008) e Magalhães (1999) corroboram, portanto, a visão de que pesquisas sobre espaços escolares fazem sentido, elucidam-se e são elucidadas por realidades contextuais. Esta constatação, leva-me a buscar o entendimento sobre as implicações da/na formação das normalistas no contexto do município pelotense.

O estudo dos vários componentes que atuam numa instituição escolar, desde legislações, regras, relações de poder, meio socioeconômico, cultural e político propiciam o entendimento de uma identidade institucional. Werle (2001) destaca o caráter plural da palavra identidade, aconselhando o uso de identidades, pois a autora acredita que no interior de uma instituição são diversas as relações e possíveis identidades construídas.

Como já afirmado, Magalhães (1999), ao abordar a identidade escolar, aponta para a sua inserção dentro de um contexto histórico.

A instituição educativa constitui, no plano histórico, como no plano pedagógico, uma *totalidade em construção e organização*, investindo-se numa identidade. Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura que compreende um ideário e práticas de diversa natureza, dados os fins, os actores (*sic*), os conteúdos, inserida num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionamentos e às circunstâncias (MAGALHÃES, 1999, p. 68 e 69).

Hall (2005, p.13) destaca a visão sobre o conceito de identidades, utilizado aqui no plural e referindo-se mais ao sujeito. Para o autor, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, pois há diversas modificações no sujeito na medida em que “os sistemas de significações e representações culturais se multiplicam” o que me leva ao

reconhecimento de que a ENRIC, instituição que também se faz a partir daqueles que nela viveram, não possui uma identidade única.

### 1.3 A VOZ DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS: O USO DA HISTÓRIA ORAL

Busco aqui elucidar a metodologia da História Oral no intuito de entender aspectos institucionais da ENRIC. Ao analisar como a educação rural é representada a partir dos alunos egressos da ENRIC, objetivo compreender como incorporaram os saberes e práticas escolares. E o que esperavam como indivíduos de uma instituição que educava para uma “maneira de agir e de estar no mundo” (CHARTIER, 2005, p.23).

Le Goff (2003) destaca o quanto a História se consolidou através do testemunho oral e a importância dessa metodologia nos dias atuais, visto que os “materiais da história” se renovam abrangendo variados métodos. O historiador deve estar atento às intencionalidades dos “materiais da história”, sejam orais, escritos ou iconográficos, pois eles são construtores das narrativas e, inevitavelmente, são imbuídos de intencionalidades e passíveis de muitas representações.

Sendo assim, a História Oral vem contribuir para conhecer o processo de escolarização e seu contexto, trazendo aspectos sobre o cotidiano e as representações a partir dos sujeitos envolvidos. Para refletir sobre o uso da História Oral como metodologia, Ferreira; Amado (1998) explicam que ela,

[...] como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. (FERREIRA; AMADO, 1998, p. XVI).

Dessa forma, cabe ressaltar que recorro a essa metodologia por acreditar que as entrevistas, juntamente com as fontes escritas e iconográficas, possibilitam um quadro mais completo do que busco vislumbrar nesta pesquisa. Essa busca também propiciou descobertas de documentos que estavam

“escondidos” no espaço privado, ou seja, nas casas de pessoas que foram entrevistadas. São fotografias, diplomas e histórico escolar, dentre outros.

As memórias dos sujeitos acionadas nas entrevistas foram frequentemente relacionadas à vida cotidiana e a fatos históricos referentes à vida escolar. Deve-se ter em mente que,

os homens como sujeitos de sua história podem produzir acontecimentos e mudanças, ou impedi-los de se concretizarem. Podem construir referências ou destruí-las. Podem reafirmar o poder, ou contestá-lo. Podem tolher a liberdade do ser ou reafirmá-la (DELGADO, 2003, p. 15).

Gomes; Mattos (1998) também afirmam que os sujeitos não são passivos. Isso leva a pensar como a comunidade escolar recebia as políticas educativas para as escolas rurais, uma vez que certamente lhes atribuíam “sentido próprio” de acordo com suas experiências individuais e coletivas.

Durante as entrevistas, o pesquisador deve estar atento à interpretação dos silêncios, daquilo que não foi dito e que também traz significados para representações de mundo, e ajudam a entender aspectos cotidianos.

Apresento, na figura 1, as entrevistas que realizei com as discentes da ENRIC e quatro entrevistas com outros sujeitos as quais foram efetuadas de modo a entender aspectos da instituição.

Figura 1: Quadro de entrevistas semiestruturadas: entrevistados, vínculo com a ENRIC, origem, idade, profissão e data das entrevistas

<b>Entrevistados e abreviatura utilizada neste trabalho</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Origem</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão atual</b>	<b>Data das entrevistas</b>
Arminda H. V. (Arminda H.)	interna	Interior de Pelotas	70 anos	professora aposentada	28.11.2016
Anita C. de F. (Anita C.)	semi-interna	Canguçu	70 anos	Professora aposentada e representante do 24º núcleo do Cpers Sindicato	26. 6. 2017
Camila T.* (Camila T.)	vice-diretora da ENRIC	Pelotas	?	professora aposentada.	9.11.2016
Huberto S. (Huberto S.)	externo	São Lourenço	74 anos	aposentado como empresário	09/6/2016 e 25/10/2016

“cont.”

<b>Entrevistados e abreviatura utilizada neste trabalho</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Origem</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão atual</b>	<b>Data das entrevistas</b>
Ilda R. S. P. (Ilda R.)	externa	Pelotas	71 anos	aposentada por idade (do lar)	9.12.2016
Maria H. S. N. (Maria H.)	interna	Arroio Grande	80 anos	professora aposentada	03.08.2017
Marta R.* (Marta R.)	bibliotecária	Pelotas	75 anos	professora aposentada	11.11.2016
Mariza C. (Mariza C.)	externa	Pelotas	71 anos	professora aposentada	9.12.2016
Marli S. (Marli S.)	interna	Interior de Pelotas	74 anos	professora aposentada	8.11.2016
Marlene K. (Marlene K.)	interna	Interior de Pelotas	66 anos	professora aposentada	03/02/2016
Neiva H. F. (Neiva H.)	interna	Interior de Pelotas	69 anos	empresária aposentada	03.08.2016 e 25.8.2017
Renato V. (Renato V.)	sobrinho de Rachel Mello	Pelotas	70 anos	advogado	6.10.2015
Suzete M.* (Suzete M.) <sup>21</sup>	professora/ Diretora do Colégio Santo Antônio	Pelotas	84 anos	professora aposentada	26.6.2017
Zilda M. T. B. (Zilda B.) <sup>22</sup>	interna	Interior de Pelotas	68 anos	vereadora e professora aposentada	11.05.2017

Fonte: elaborado com base nas entrevistas realizadas.

A escolha dos entrevistados exigiu um prévio conhecimento sobre o tema e uma clareza quanto aos objetivos da pesquisa. Neste caso, o propósito principal das entrevistas era esclarecer como a ENRIC foi criada e quais eram as representações dos entrevistados em relação à ENRIC. Quanto às discentes, suas representações sobre suas vivências como alunas da instituição e como ingressaram na atuação docente. Sendo assim, a decisão sobre quem entrevistar veio no sentido de alcançar tais objetivos. Como afirmar Alberti (2004, p.32), “assim, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que

<sup>21</sup> Respeitando as opções realizadas pelos sujeitos nas “Cartas de Aceite”, que lhes foram entregues no dia da realização da entrevista, utilizo apenas um nome fictício, quando a opção do narrador foi de manter em sigilo a sua identidade, foi o caso a Marta R., Suzete M. e Camila T. (identificadas no quadro com um asterisco \*). Os outros sujeitos tiveram seus nomes reais identificados e o sobrenome abreviado.

<sup>22</sup> Cabe explicitar aqui que fiz uma opção por deixar visível o nome original dos depoentes neste trabalho (exceto daqueles que não aceitaram tê-los divulgado). No entanto, contrariando as normas da ABNT para referências de relatos, optei por incluir os seus nomes em letra maiúscula, ao invés de seus sobrenomes de forma a dar maior destaque aos depoentes.

participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2004, p. 32).

Quanto à seleção dos narradores, inicialmente, entrevistei o sobrinho da professora Rachel Mello, figura que constatei ser de extrema relevância para a ENRIC. Meu interesse na entrevista era entender, ainda que de forma inicial, o envolvimento dessa professora com tal projeto educativo. Posteriormente, na própria instituição, hoje Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição (E.E. I.C), tive a indicação do aluno Huberto, que conhecia e lembrava várias colegas. Dessa maneira, consubstanciou-se uma rede de indicações. Também, via rede social e *e-mail*, consegui realizar algumas entrevistas estruturadas online, através de um questionário.

As entrevistas semiestruturadas são um tipo de entrevista com roteiro prévio, mas que dá liberdade ao narrador para falar. Porém, o entrevistador orienta a conversa quando necessário. Apresentadas na figura 1, essas entrevistas foram realizadas presencialmente com intuito de entender a formação e atuação das ex-alunas ou aspectos da instituição em questão. Geralmente, eu iniciava o diálogo perguntando por que as normalistas foram estudar na ENRIC, na tentativa de que as “perguntas de abertura” (ERRANTE, 2000, p.149) levassem os narradores a falar sobre o que eu queria saber. No desenrolar das entrevistas, eles contavam anedotas, adversidades e histórias ali vividas. Também costumavam ampliar as memórias, por vezes, levando-os a contarem particularidades e intimidades de suas vidas, por outras, tentando levar ao esquecimento. A maioria narrou ter gostado de falar e sentiam-se gratas por poderem retomar essas vivências. Eu levava questões gerais para orientar a conversa, mas, na maioria das entrevistas, os próprios narradores abordavam previamente o que tinha me proposto a questioná-los, de modo que, muitas vezes, nem foi necessário realizar minhas questões.

A maioria das entrevistas foi realizada na casa dos entrevistados, com exceção de três que se deram em lugares públicos (Marlene K., na Bibliotheca Pública Pelotense; Zilda B., na Câmara de Vereadores de Pelotas; Anita C., no 24º Núcleo do Cpers Sindicato) e uma entrevista que foi realizada em ambiente

de trabalho (Renato V., sobrinho de Rachel, respondeu em seu escritório)<sup>23</sup>. Tais entrevistas foram transcritas, e no caso das ex-alunas, foram analisadas para o entendimento sobre como era a formação rural na ENRIC e, mais precisamente, para apreender que concepções sobre a escola e suas práticas as ex-alunas tinham. Nesse sentido, pode-se denominar os entrevistados, também colaboradores desta pesquisa, pois o “conceito de colaboração implica, pelo menos, a presença de dois ou mais participantes em uma ou múltiplas sessões de entrevistas gravadas segundo princípios planejados e com fins estabelecidos” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 117).

Por vezes, inicialmente eu pensava: por que essas narradoras irão despende um tempo de suas vidas para responder a questões de uma pesquisadora que desconhecem? Mas a vontade de voltar àqueles tempos de suas juventudes através da memória era algo que lhes dava alegrias.

A utilização de variadas fontes para essa tese, e o tempo escasso para finalizá-la, impediam-me de dar conta pessoalmente do grande número de sujeitos que a pesquisa identificou. Tentando diminuir esse distanciamento foi que participei de dois encontros em que parte dessas ex-normalistas costumam reunir-se. Outra situação foi o caso do contato com Maria H. (2017) que, por telefone, insistiu que queria muito me conhecer. Desse modo, fui à casa da professora, e tivemos uma tarde prazerosa de conversa. Ao chegar, já tinha sobre a mesa um papel pardo com o histórico de sua vida, todo ele escrito a mão – com uma letra trabalhada e bonita, o que demonstrou a paixão da professora e sua dedicação àqueles lembranças, traduzidas ali, em seus escritos.

Com relação aos encontros das ex-normalistas, o primeiro foi realizado no dia 2 de julho de 2017, no interior do município de Pelotas, na casa de uma das ex-alunas e o segundo foi realizado no Shopping de Pelotas, no dia 10 de janeiro de 2018. Os grupos mantinham contato comigo pelas mídias e já haviam respondido às entrevistas de forma estruturada. Anualmente, ou até com mais frequência os grupos se encontram em residências alternadas ou lugares públicos, para confraternização e manutenção dos laços estabelecidos através da ENRIC, desde a juventude. Foi também ali que ampliei meu conhecimento daquele contexto vivido por elas, o que enriqueceu, sobremaneira, meu olhar

---

<sup>23</sup> Sobre a nomenclatura Bibliotheca Publica Pelotense manteve-se a grafia original.

sobre o seu passado vivido. Nesses dias, também pude coletar dados sobre a atuação de outras normalistas além das entrevistadas (ANEXO B).

Segundo Alberti (2004), a escolha dos entrevistados deve estar atrelada aos objetivos da pesquisa. Como a resposta aos meus objetivos veio da análise de diversas fontes, a metodologia da História Oral foi relevante, principalmente, no que tange à compreensão do cotidiano das práticas institucionais e da formação das normalistas, bem como seu encaminhamento profissional. Nesse sentido, justifico a escolha de ex-alunas como narradoras, como pode ser percebido na figura 1. Para Alberti (2004, p. 31), “se os objetivos da pesquisa forem claros será possível dar um primeiro passo em direção à resposta, determinando que tipo de pessoas entrevistar”.

Ainda, sobre os entrevistados escolhidos (figura 1), vale reforçar que Suzete M. e Camila T., por exemplo, foram escolhidas pelo fato de seus nomes serem muito lembrados pelas entrevistadas. Como afirma Alberti (2004, p. 33) “pode acontecer de um determinado entrevistado chamar atenção de um terceiro, antes desconhecido, cujo depoimento passe a ser fundamental para a pesquisa” (ALBERTI, 2004, p. 33). No caso de Suzete M., era recorrente que os membros da atual EEIC, ou da Mitra Diocesana, instituição onde realizei a pesquisa no jornal *A Palavra*, me indicassem seu nome. Havia a justificativa de que a professora, hoje com 84 anos, teve muito contato com membros da direção da Sociedade de Educação Cristã, e, portanto, com os dirigentes da ENRIC, sendo destacada por conhecer muito daquela história. No caso de Camila T., além de “vice-diretora”, cargo que afirma não ser formal, era sobrinha da Maria Augusta Araújo, a “Cotinha”, diretora da ENRIC durante todos os anos de sua duração.

Marta R. (2016), foi bibliotecária e incluída na pesquisa porque eu tinha um anseio de achar mais fontes sobre a professora Rachel Mello e devido ao fato de a depoente ter trabalhado na biblioteca da E.E.M.I.C, esta era uma possibilidade de eu conhecer melhor o acervo daquela instituição. Renato V. (2015) foi entrevistado e contribuiu significativamente para o entendimento sobre a vida pessoal da professora Rachel Mello, por ser sobrinho da mesma e ter sido criado por ela.

Ainda com relação à escolha do número de entrevistas que foram realizadas, é também Alberti (2004) quem me ajuda a definir esse procedimento

metodológico. Como já afirmei, estou adotando a História Oral como metodologia e, portanto, não cabe o uso de apenas uma entrevista, principalmente porque não se trabalhou com história de vida. Foi necessário um número razoável de depoentes que retratassem quadros para que eu realizasse articulações que possibilitassem a compreensão do tema da formação de professoras rurais. Desse modo, o ponto de saturação foi alcançado no momento em que as entrevistas pareciam se tornar repetitivas. No entanto, com a impossibilidade de abarcar o todo e também de não dar o devido tratamento metodológico para as entrevistas, foi que cheguei ao entendimento de que o número delas já era suficiente para alcançar os meus objetivos.

Optei, inicialmente, por realizar perguntas semiestruturadas de forma que a testemunha se sentisse livre para falar, orientando-a, sutilmente, caso o assunto saísse muito do interesse desta pesquisa. Alguns questionamentos foram elaborados depois das três entrevistas iniciais e algumas informações preliminares que formaram o “contexto” dos ex-alunos entrevistados. Também foram importantes dados como idade, sexo, ocupação e ocupação dos pais, os quais foram acrescentadas ao roteiro prévio.

Desse modo, cabe destacar que uma entrevista não estruturada ou semiestruturada é aquela onde o entrevistador tem liberdade para conduzir o diálogo “é uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197). Nessas entrevistas, eu me valia inicialmente de tópicos prévios, os quais, como já referido, muitas vezes não necessitavam ser seguidos, pois o próprio entrevistado já os trazia livremente. As entrevistas levaram em torno de uma hora, uma hora e meia de conversa, o que demandou horas de transcrições.

A evocação de memórias sobre a educação rural se fez a partir do ponto de vista individual sobre fatos vivenciados no coletivo. Essas vivências seriam o que Halbwachs (2006) chamaria de “fios tênues”, que sustentam invisivelmente aquilo que lembramos e que se constitui das muitas relações que fizemos tanto no tempo vivido como no tempo presente. Não podemos dizer que o que representava a educação rural para os que viveram na década de 1950 possuirá a sua mesma representação hoje. O relato de hoje perpassa toda uma nova caminhada individual de quem relembra, e que pode ressignificar o modo como

vê essa fase vivida, pois o sujeito estabeleceu novas relações sociais. É importante ter presente que essa representação é fruto de uma construção no tempo vivido. O trecho da entrevista abaixo exemplifica esse ressignificar no que tange à participação da entrevistada, como ex-aluna ENRIC.

Naquele período, tu sabes que a gente está na adolescência ou na “aborrecência”, como diz o outro né? A gente achava certas coisas que não era, mas depois, com o passar dos anos, eu fui percebendo o valor que aquilo teve e tem na minha vida. Era muito, muito...foi muito legal, sabe, aquilo ali. Muito bom. Por que me passou ética, me ensinou, eu aprendi a viver em grande grupo, aprendi questão de limpeza, de coisas, de convivência. Aquilo foi muito bom [...] (Marlene K., 2016).

Segundo Delgado (2003, p.10), os homens constroem suas representações do passado, pois “são os homens que constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história”. Dessa forma, constata-se aqui, neste estudo, as temporalidades marcantes na vida escolar rural, os momentos vividos longe de casa, o internato, a instituição escolar e suas múltiplas relações. Todas essas singulares temporalidades que marcaram a ENRIC em Pelotas, também são atravessadas pela espacialidade. Esse cruzamento das relações vividas numa dada espacialidade e temporalidade são o que constituem a historicidade. “Em cada época há uma estreita relação entre as atitudes, o espírito de um grupo e o aspecto dos lugares em que este vive (HALBWACHS, 2006, p. 88)”.

Assim, Portelli (1998, p. 127) afirma que, “quando entendemos que “memória coletiva” nada tem a ver com memórias de indivíduos, não mais podemos descrevê-la como a expressão direta e espontânea da dor, luto, escândalo, mas como uma formalização igualmente legítima e significativa, mediada de ideologias, linguagens, senso comum e instituições”. O sujeito que lembra irá selecionar, de acordo com o que acha mais relevante e significativo, alguns momentos e fatos mais significativos de sua história. Importante lembrar que temos uma mistura de memória individual e de memória coletiva que fora recriada pelo sujeito. Como diz HALBWACHS (2006, p. 93):

Sozinho, um contexto vazio não pode criar uma lembrança exata e pitoresca. No entanto, aqui o contexto está cheio de reflexões pessoais, lembranças familiares, e a lembrança é uma imagem

introduzida em outras imagens, uma imagem genérica transportada ao passado.

No entanto, devo destacar que são os próprios fatos históricos que interferem em nossas recordações. Como diz Halbwachs (2006), com o decorrer do tempo, aprendemos a situar nossas vivências dentro daqueles fatos históricos que já passaram. Porém, quando entramos em contato com alguma história que nos seja familiar, mas que não vivemos, podemos ter apenas uma ideia de como ela de fato ocorreu. Se alguma pessoa próxima vivenciou essa história de fato, essas marcas que foram dela, estarão também nos que lhe são próximos. É o que Pollak (1992) denomina “acontecimento por tabela”.

Esse tipo de lembrança, por tabela, marcou de forma relevante alguns relatos sobre a professora Rachel Mello. Ela foi a articuladora da criação da ENRIC, pessoa vinculada à Igreja Católica e incentivadora de instituições que atendessem a alunos e alunas por ela considerados carentes. Sua figura foi evocada em todas as entrevistas, geralmente de forma espontânea, não direcionada. No caso da entrevista com o sobrinho da professora, foi relevante sua manifestação de saudosismo, certa tristeza e inconformidade em relação ao pouco reconhecimento da atuação de Rachel junto à história da educação pelotense. Sua entrevista trazia insatisfação por entender que as fontes históricas relacionadas a ela não estão sendo preservadas e que parte do que ela construiu foi perdido. Talvez pela admiração ao trabalho da tia, foi um narrador solícito, recebendo-me atenciosamente e diversas vezes sanando dúvidas que vim a ter.

Na presente pesquisa, a espacialidade, bem como as relações que a constituem, não deixa de ser marcada pelo viés regulador do Estado, pois as escolas rurais eram muito fiscalizadas nesse período. Nesse sentido, busca-se “encontrar valores, culturas, modos de vida, representações, enfim, uma gama de elementos que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades humanas” (DELGADO, 2003, p. 13), e que podem ser percebidos também pelo conjunto arquitetônico institucional.

#### 1.4 OS DOCUMENTOS ESCRITOS E ICONOGRÁFICOS

Um dos documentos escritos utilizados nesta pesquisa foram as entrevistas estruturadas. Oito entrevistados responderam a questões estruturadas online, devido ao fato de não morarem na cidade de Pelotas ou por não ser possível a entrevista presencial. Entrevistas estruturadas são questionários prontos e elaborados pelo entrevistador sendo reduzida a liberdade do narrador.

E, nesse sentido, cabe ressaltar que essas entrevistas não são consideradas História Oral. Meihy; Holanda (2015) lembram que a História Oral não é meramente a realização de uma entrevista, haja vista que ela requer colaboração, diálogo, transcrição. Por isso, tais questionários serviram como documentos para o entendimento de questões, como, por exemplo, dados da atuação das normalistas quando formadas, dados de origem e dados referentes ao seu contato com a professora Rachel Mello. Também, devido ao grande número de informações descritas nesses questionários, eles compõem uma importante fonte de informações sobre a ENRIC.

Essas entrevistas, cujo roteiro pode ser encontrado no Apêndice A, reforçam a ideia de que não se faz História Oral a distância. Nesse momento, percebi que as alunas sentiam necessidade de conversar pessoalmente e necessitavam de um diálogo mais próximo, de modo que pudessem socializar o tempo vivido. Nesse caminho percorrido, entendi o que Errante (2000) afirmou sentir ao realizar sua pesquisa com os Moçambicanos. A autora descreveu a necessidade de uma “ponte interpessoal”<sup>24</sup> entre narrador e entrevistador, pois os entrevistados reclamavam do porquê de tantas perguntas quando “nada mudava para eles”. De outro modo, mas com um sentimento semelhante, eu percebia que a falta de uma ponte, de um contato pessoal, angustiava as ex-alunas. Posteriormente, quando participei de um encontro de ex-normalistas, ouvi relatos que mencionaram os motivos de algumas resistências ou demora no retorno de alguns questionários enviados por mim: “aquele questionário era muito grande” ou “era muito chato”. Na realidade, percebi que o que elas desejavam era narrar pessoalmente suas histórias. Algumas narrativas, mesmo que online, foram realizadas com muita disposição e com grande compreensão sobre a importância da pesquisa. Percebi a solidariedade das narradoras,

---

<sup>24</sup> Este conceito foi tomado de Kaufman (1974), pela autora.

principalmente, porque tinham a compreensão de que poderiam me ajudar, ou porque sentiam necessidade de enaltecer aquela obra educativa e seus criadores, em especial a figura da professora Rachel Mello.

Figura 2: Quadro de entrevistas estruturadas: ex-alunas entrevistadas, município de origem, vínculo com a ENRIC, profissão, idade atual e data de entrega do questionário.

<b>Entrevistadas</b>	<b>Município de origem</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Profissão</b>	<b>Idade atual</b>	<b>Data de entrega do questionário</b>
Adener S. B. (Adener B.)	Arroio Grande	interna	Psicóloga	64 anos	28/12/2016
Aida S. H. (Aida S.)	Arroio Grande	Interna	professora aposentada	71 anos	14/09/2017
Ana M. G. J. (Ana M.)	Pelotas	Externa	professora aposentada	72 anos	30/01/2017
Isolda B. (Isolda B.)	Pelotas	Externa	Aposentada por idade	65 anos	19/01/2017
Maria L. S. (Maria L.)	Pelotas	Externa	professora aposentada	65 anos	07/02/2017
Marlene G. N. (Marlene G.)	Pelotas	Externa	costureira e pensionista	70 anos	30/01/2017
Normélia Z. F. (Normélia Z.)	Bagé	interna	professora aposentada	70 anos	7/11/2016
Terezinha S. (Terezinha S.)	Encruzilhada do Sul	interna	professora aposentada	74 anos	16/11/2016

Fonte: quadro elaborado segundo entrevistas estruturadas

As entrevistas apresentadas na figura 2 são consideradas estruturadas. Nestas, havia um roteiro predefinido (Apêndice A) onde “o pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197). Aqui foi aplicado um questionário o qual foi enviado às alunas por *e-mail* ou redes sociais. “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Apesar das vantagens que o questionário pronto oferece ao pesquisador, como o acesso a pessoas distantes e a otimização de tempo, a maior desvantagem percebida aqui foi a limitação da exploração maior do tema para com esses sujeitos e o seu distanciamento.

Mesmo sendo realizadas entrevistas estruturadas e ponderadas por um questionário fechado para com essas 8 alunas, fez-se necessário ainda retomar o contato com algumas delas, a fim de reiterar ou sanar lacunas<sup>25</sup>.

Para além dessas 8 entrevistas estruturadas, também foi realizado um levantamento quantitativo da atuação das normalistas após a sua formação. Esse levantamento foi realizado através de telefonemas, mídias e presencialmente. Alguns dados quantitativos foram trazidos por informações de terceiros, visto que algumas alunas seguiram tendo proximidade com suas ex-colegas geralmente porque mantinham relações pessoais, por laços de parentesco ou por proximidade de moradia. A partir desse contato e dos outros já citados, pude contabilizar 64 resultados sobre atuações docentes dessas ex-normalistas, apesar de serem realizados 70 contatos sobre a atuação em particular. Esses resultados serão trazidos e discutidos no capítulo 4 desta tese.

Cabe ressaltar, ainda, que muitos dados foram obtidos por telefonemas. É impossível não dizer que, em muitos desses telefonemas, minha visão sobre a instituição se ampliou. Em diversos casos, as conversas não se limitavam apenas a obtenção dos dados sobre atuação das ex-alunas. Também ouvia histórias que compuseram um quadro diversificado sobre as vivências das alunas na ENRIC que me familiarizaram como o cotidiano vivenciado na escola.

Esse momento da pesquisa foi demorado e me trouxe o contato com realidades muito diversificadas dos sujeitos que se dispuseram a participar. Assim, deparei-me com situações em que tive de ligar muitas vezes para poder obter o dado solicitado, visto que os entrevistados não tinham disponibilidade em atender-me. Houve casos em que descobri onde a ex-aluna morava, mas não possuía seu contato telefônico, sendo necessário ir até a sua casa para conseguir as informações desejadas. A maioria das informações foram conseguidas diretamente com as pessoas por meio de ligações demoradas e prazerosas, mas também cansativas. Posso afirmar que, na maioria das vezes, a única lamentação dos informantes era o anseio por falar presencialmente, o que seria impossível para um levantamento quantitativo sobre a atuação dessas ex-normalistas.

---

<sup>25</sup> Devido ao fato de ter realizado entrevistas que não tiveram por base a metodologia da História Oral, conforme apresento na Figura n. 2, utilizo a palavra “entrevista” para dados escritos e “narradores”, “depoentes” e “colaboradores” para referir-me aos dados das entrevistas cuja metodologia de História Oral foi utilizada.

Outro tipo de fonte utilizada neste estudo é o material impresso (periódicos e documentos oficiais), que ajuda no entendimento da sociedade e suas políticas, possibilitando também acessar representações sobre o ambiente escolar rural pensado no século XX. O mesmo se dá com relação aos vestígios iconográficos.

Sendo assim, as fontes escritas respaldam muitos encaminhamentos de análises. Samara; Tupy (2010, p. 70) destacam que, como pesquisadores, é comum termos contato com variadas fontes, mas a pergunta que se deve fazer é onde iremos usá-las. São suscitadas questões tais como: o objetivo de elas estarem em nossas pesquisas, qual a forma material que o documento apresenta, quem e com que intenções produziu os documentos. São exemplos de questões que devem ser abordadas para que o historiador busque elucidar os fatos com clareza.

Certeau (1982) lembra-nos que “em história, tudo começa como o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 1982, p. 81). A técnica de organização das fontes, por vezes, muda seu estatuto e faz do historiador um verdadeiro operador que altera e interfere no ambiente cultural.

No presente estudo, apesar da necessidade de entender as orientações legais destinadas às escolas rurais, é imprescindível ressaltar que esses documentos são orientações que podem não ter sido acatadas pelas escolas. Isso significa dizer que muitas instituições, de uma forma ou de outra, podem ter burlado as normas impostas. Essa será uma questão abordada neste texto.

Outra fonte utilizada neste trabalho foi o jornal *A Palavra*. Segundo Faria Filho (2002), ao referir-se à pesquisa em jornais locais mineiros do século XIX, o “jornal foi visto como uma importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes. Sobretudo os jornais foram vistos como importante estratégia educativa (FARIA FILHO, 2000, p. 134)”. Entende-se que essa estratégia jornalística perdurou durante grande parte do século XX.

É importante lembrar, com relação ao material impresso, que estes possuam características específicas que diferem conforme sua destinação: jornais, revistas, almanaques, obras literárias etc. A História Cultural, com evidência nas relações cotidianas e mesmo nas relações de poder, trouxe outro

valor para a análise desse tipo de fonte, pois os periódicos possuem, no geral, características que as distinguem e as identificam. Como afirma Luca (2005, p. 132), ao referir-se aos impressos, “a grande variação na aparência, imediatamente apreensível pelo olhar diacrônico, resulta da interação entre métodos de impressão disponíveis num dado momento e o lugar social ocupado pelos periódicos”.

Os periódicos costumam delinear ações e condutas assim como direcionar ideológica e culturalmente as práticas e opiniões. Nessa perspectiva, Bastos (2002), ao referir-se à imprensa como um lugar estratégico do discurso, elucida:

A imprensa cria um espaço público através do seu discurso – social e simbólico – agindo como mediador cultural e ideológico privilegiando entre o público e o privado, fixa sentidos, organiza relações disciplina conflitos. Como um discurso carregado de intenções, constitui verdades, ao incorporar e promover práticas que legitimam e privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros, produz e divulga *saberes* que homogeneízam, modelam e disciplinam seu público-leitor (BASTOS, 2002, p. 152) [grifo da autora].

Não é demais afirmar que a produção de textos traz sentidos diversos “em relação ao contexto de produção e recepção” (CHARTIER, 2001, p. 123). Nesse sentido, os impressos selecionados para esta pesquisa estavam inseridos num contexto político, econômico e cultural que é importante identificar. Da mesma forma, há que se destacar, também, para qual público foram produzidos. A *Palavra* foi um jornal semanal vinculado à Diocese de Pelotas e foi destinado a um público católico dando visibilidade às premissas do catolicismo à época. Nesse jornal, importa aqui principalmente entender os discursos sobre ensino, ensino rural, educação rurícola, advindos da Igreja Católica. O referido jornal iniciou suas publicações em 1912 e parou de circular em 1959. Foram analisados todos os exemplares desse periódico.

Como já referido anteriormente neste estudo, as leis, os atos e os decretos também são importantes por trazerem dados referentes ao ensino em âmbito municipal e estadual, fazendo com que sejam destacadas medidas adotadas na cidade de Pelotas para a escola primária rural no período aqui estudado.

Cellard (2008, p. 299) lembra-nos que “é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo, tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial, ou impreciso que seja”. Assim, é importante ressaltar que, na análise do documento, deve-se considerar o contexto de sua produção. A técnica de organização das fontes muda seu estatuto e faz do historiador verdadeiro operador que altera o ambiente cultural e nele interfere. Desse modo, no presente estudo, as legislações analisadas foram catalogadas em uma tabela que considerou a temporalidade do documento, o prefeito que atuava, o nome e o tipo da escola instalada e sua localização. Isso, para entender melhor o cenário e a organização da municipalidade. Esse material será analisado no capítulo 3 desta tese.

Tentou-se utilizar os Relatórios dos Prefeitos de Pelotas. No entanto, a maioria dos Relatórios que estão disponíveis para pesquisadores referem-se ao início do século, até a década de 1930, e encontram-se na Bibliotheca Pública Pelotense, Bibliotheca Rio-Grandense e Arquivo Histórico do RS, além de acervos particulares. Os relatórios acessados em arquivos públicos foram de anos anteriores à delimitação temporal desta pesquisa (1915, 1926, 1928, 1929, 1930, 1938 e 1939). Tais fontes foram pesquisadas e lidas, porém, pelo período a que se referem pouco contribuíram nesta pesquisa.

O *Boletim de Educação Rural*, impresso oficial da Secretaria de Educação e Cultura do governo do RS, também serviu a esta pesquisa. Sua análise teve o intuito de conhecer as ações voltadas para a educação rural que foram implantadas na década de 1950, período em que circulou. Esse *Boletim* é uma publicação muito rica no que se refere à elucidação das ações do governo estadual, pois publicava discursos proferidos por membros do corpo administrativo de cargos públicos e por políticos importantes do período em questão. O *Boletim* também foi um meio de divulgação dos ideais rurais preconizados pelo governo estadual, fazendo parte do movimento renovador da educação em nível nacional que teve, dentre suas ações, a criação do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) para dinamizar o INEP. Assim,

Os discursos diziam que o magistério deveria ser atualizado, orientado, modernizado e informado. Para tal tarefa foram utilizadas inúmeras estratégias de difusão e formação, tais como: ampliação do uso da imprensa pedagógica (revistas e outros periódicos), cursos de

formação, ampliação de Escolas Normais Regionais, atualização e ampliação do mercado editorial, com publicações de inúmeras coleções didáticas enviadas aos professores/as (WESCHENFELDER, 2003, p. 47).

É de fato o *Boletim* um bom documento para a percepção desse esforço renovador do mundo rural. Como afirma Werle (2011),

O *Boletim de Educação Rural* constitui-se num impresso mantido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul nos anos 1950. Tal impresso é uma publicação oficial para professores e orientadores das escolas rurais primárias e escolas normais rurais. Um misto de relatório oficial de atividades no que se refere à educação rural, de informações acerca das ações das escolas e de espaço de orientação pedagógica e agrícola (WERLE, 2011, p. 20).

Werle (2008) aborda aspectos desse impresso, identificando suas seções e disposições das notícias. Almeida (2001) também analisa os artigos dessa publicação. O *Boletim* é uma fonte importante para elucidar as políticas de construção de escolas, dentre outras questões que interessam para entender como se estruturavam as ações do governo com relação à educação rural no estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Pelotas, bem como as tensões e/ou articulações entre os governos estadual e municipal. Como afirma Werle (2008), o *Boletim* possui uma seção importante para a educação rural, que é de:

Informações, artigos e diversos, é uma seção pela qual a Superintendência normatiza, padroniza, informa suas realizações, divulga legislação. Nela estão registrados: calendário escolar, plano da Superintendência, regulamentação do ensino rural, decretos, editais, circulares, estatuto do magistério público, notícias das delegacias de educação, orçamento da Superintendência do Ensino Rural, notas sobre cursos de formação de professores, quadro dos professores rurais contratados, ensino rural através do rádio, portarias, ofícios. Há vários registros de atos administrativos como construções e instalação de escolas, remoções, verbas, cursos, material de consumo e escolar, material agrário (WERLE, 2008, p. 5).

Werle (2011) destaca alguns *Boletins* com os quais teve contato e assim os identifica:

Ao todo foram analisados sete volumes de *Educação rural*, Boletim da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e

Cultura do Rio Grande do Sul, incluindo os números 1, 2/3, 4/6 do primeiro ano de publicação, 1954; o número 1 do segundo ano 1955; um exemplar sem número de 1956; um exemplar de 1957 e um exemplar de junho de 1958. Os exemplares, impressos na Imprensa Oficial, tem diferenciado volume. O primeiro apresenta 35 páginas e há outros mais volumosos, chegando um deles a contar com 652 páginas. (WERLE, 2011, p. 20).

Nesta pesquisa, foram quatro os exemplares encontrados e pesquisados na íntegra: dois exemplares do ano de 1954, um do ano de 1956 e um de 1958.<sup>26</sup> O *Boletim* foi essencial para elucidar a legislação para as Escolas Normais Rurais no período. Outros exemplares estudados por Werle foram buscados em diversos acervos, mas não foram localizados para esta pesquisa.

O *Boletim* da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul fornece também indícios das ações que o governo vinha desenvolvendo. Para acentuar a política e iniciativa de José Mariano Beck, Secretário de Educação e Cultura do governo do estado, o *Boletim* de 1954 versou sobre as realizações do secretário, dentre elas o fato de tornar o ensino religioso obrigatório nas escolas, a criação de ginásios, escolas normais, grupos escolares e escolas isoladas (na capital e no interior). Outras informações interessantes que constam no *Boletim* referem-se a assinaturas de convênios entre a Secretaria e escolas particulares, entre Secretaria e Municípios, nomeação de professores e escolas rurais (*BOLETIM*, 1954, p. 5). Esses impressos surgem paralelamente à política de formação docente como uma outra instância de formação que se preocupa com a formação didática e moral. “Entre as instâncias formativas, destacam-se as revistas pedagógicas que ou circularam nas escolas, ou são assinadas individualmente por cada professora” (FISCHER, 2005, p. 324).

É importante destacar também o uso de documentos sobre a ENRIC encontrados nos arquivos da Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição. São de grande riqueza para esta pesquisa, principalmente o acervo de documentos como: relatórios anuais, atas, fotografias, correspondências expedidas e ofícios, pois, a partir desses documentos, foram levantados dados referentes a

---

<sup>26</sup> Esses *Boletins* foram conseguidos em acervos particulares, sendo que um exemplar, o de 1956, foi gentilmente cedido para consulta pelo professor Elomar Tambara. Os demais foram encontrados e adquiridos em sebos. A professora Dóris Almeida gentilmente cedeu seu acervo pessoal sobre pesquisas anteriores em educação rural, em que constam legislações, material fotocopiado e que também contêm partes dos *Boletins* e literatura sobre o assunto.

particularidades do funcionamento da instituição, como por exemplo, o interessante material de convênios entre a escola e o estado do RS.

Destaco que parte do arquivo da antiga ENRIC encontra-se salvaguardado. É importante lembrar que, em muitas escolas, é comum o desprezo pelo acervo histórico, seja porque não há espaço ou interesse por sua preservação, seja porque há despreparo dos responsáveis para a devida conservação dos materiais. Relatórios, atas, fotos, telegramas, poemas, enfim, uma gama de fontes que dão visibilidade a variadas facetas da constituição da educação rural em Pelotas foram encontrados no acervo.

Algumas fotografias foram localizadas na biblioteca da EEMIC e denotam aspectos da cultura escolar que existia na instituição. Também localizei fotografias sobre a escola em jornais e nas entrevistas. Portanto, as origens das fotos são destes três acervos: o pessoal, institucional e dos jornais.

Há que se destacar que a história da fotografia ajuda a entender como e por que esse material se propagou na sociedade. Após a Revolução Industrial, a fotografia surgiu, dentre outras inovações tecnológicas, como “possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística” (KOSSOY, 1989, p. 14). Essas inovações na forma de registro do mundo vieram para permanecer e foram-se aperfeiçoando principalmente quando a indústria gráfica proporcionou a multiplicação das imagens. O homem passou a conhecer diversas realidades e a registrar paisagens e horizontes, tanto urbanos quanto rurais.

Partindo do pressuposto de que a fotografia é também uma fonte histórica, ou seja, um documento, foi necessário escolher quais seriam selecionadas para esta pesquisa. Como documento, esse acervo representa tanto a “verdade de quem o produziu” quanto “a verdade de quem o interpretou”. Dessa forma, esta seleção buscou compreender as categorias que se propõe aqui analisar, intentando que o registro histórico “define e seleciona as formas pelas quais as pessoas representaram ou representam suas histórias e sua historicidade e se apropriaram ou se apropriam da memória individual e coletiva” (SAMARA; TUPY, 2010, p. 82).

Kossoy (1989) ressalta que as imagens fotográficas já passaram por um filtro cultural que é o olhar e a escolha de quem fotografou; já Burke (2004, p. 27)

evidencia que “historiadores, da mesma forma que fotógrafos, selecionam que aspectos do mundo real vão retratar”. É importante dizer que as fotografias escolares geralmente mantiveram um padrão. Elas se difundiram no Brasil no início do século XX e tenderam a manter uma organização de exigência social, visto que se consagraram perante um grupo social: “Entre os diversos tipos de conteúdo temático retratados, o mais popular é a foto de classe” (SOUZA, 2001, p. 79), aliadas a foto do corpo docente, da arquitetura escolar, da sala de aula e de atividades escolares.

Pensando em aprofundar elementos que esta tese se propõe analisar, as fotografias foram selecionadas de acordo com as temáticas que buscam entender a atuação da professora Rachel Mello, a instituição escolar e as relações entre Estado, Igreja e a educação rural. Os locais dos acervos em que as fotos foram encontradas foram identificados. Nas fotos localizadas na biblioteca da EEMIC, percebi que algumas ainda estavam em álbuns organizados. Fiz questão de identificar esses álbuns ou relatórios de origem por entender que essa organização também representa a valorização e sentido que os acervos, bem como sua comunidade, conseguem reportar àqueles momentos ali registrados.

No acervo que encontrei na EEMIC, destacaram-se fotos de cerimônias escolares (inauguração de ambientes, comemorações anuais e festividades) e algumas de atividades cívicas, do espaço escolar (mobiliário, salas vazias e dos prédios), alunos em atividades externas, como na aula de educação física e principalmente, fotos de formandos. E, contrariando o padrão, nenhuma foto dos alunos na sala de aula. Provavelmente, numa escola com características que remetiam à simplicidade, não necessitava (ou não tinha condições) de dar visibilidade às suas práticas em sala de aula. Considerando-se que, nessa época, o acesso a máquinas fotográficas era menor, o ato de fotografar era realizado por profissionais que (quem sabe) cobriam pelo seu serviço. No entanto, nas narrativas, as alunas mencionaram a possibilidade de que “alguma colega” tivesse tirado as fotos, o que, do mesmo modo, ainda era uma atividade que exigia a revelação das fotos tiradas, limitando a sessão de fotos. Além desse empecilho, a sala de aula era um espaço reservado ao saber, à hierarquia e ao respeito, e não configurava um momento apropriado para fotos. Ao que parece, as fotografias eram preferidas em espaços de maior descontração, como ao ar

livre, por exemplo. No caso das fotografias presentes no acervo da EEMIC, não consegui a importante informação de quem era o fotógrafo, porém, por não trazerem características de enquadramento que exige uma foto tirada por um profissional, a maioria do acervo parece ser manuseado por fotógrafos particulares.

Quanto às fotografias encontradas nos acervos particulares, predominavam fotos de formatura e das alunas no pátio. No acervo da aluna Anita C. (2017), as fotos guardadas eram apenas 3: todas das alunas no pátio, com as professoras de Ciências e de Matemática, e com a fundadora da Escola, Rachel Mello. Já no acervo da aluna Mariza C. (2016), encontrei fotografias iguais às de Anita C. (2017), pois Anita e Mariza eram da mesma turma escolar, porém, Mariza C. (2016) possuía também fotos das alunas com a diretora da ENRIC, Maria Augusta de Araújo, a “Cotinha”. Ainda no acervo de Mariza C. (2016), encontrei fotos das alunas na quadra de vôlei, na missa de formatura e realizando o estágio docente. A aluna Neiva H. (2016) tinha um álbum organizado com fotos da escola. Encontrei o mesmo tipo de fotografia das outras alunas, porém havia também fotografias de um passeio para Santa Maria juntamente com as freiras para visitar o Santuário de Medianeira. Uma outra fotografia, do mesmo acervo de Neiva H. (2016), mostra outro passeio das alunas a Porto Alegre para visitar a casa das Irmãs do Jesus Crucificado, congregação que mantinha o internato *A Minha Casa Rural*. No mesmo passeio, também foram ao palácio do governo do RS. À casa de Neiva H. (2016) foram, necessárias duas visitas para elucidar aspectos sobre as fotografias encontradas, o que, num primeiro momento, não era motivo de dúvidas, e posteriormente foi necessário retomar.

Um álbum organizado também foi encontrado no acervo do aluno Huberto S. (2016). Tal álbum continha essencialmente fotografias da formatura e de seu casamento, evento que contou com a presença da professora Rachel Mello. Na casa do referido estudante, também foram necessárias duas visitas, neste caso, para buscar maiores contatos para outras entrevistas. Houve fotografias selecionadas com base em 4 acervos pessoais diferentes. Cabe ressaltar que mais acervos pessoais foram disponibilizados, porém nem todos estão nesta seleção devido à incapacidade de analisar todo o acervo encontrado, e também porque há imagens repetidas.

Muitas das fotos encontradas no acervo da EEMIC não estão datadas, mas, com o recurso das entrevistas, foi possível identificar a data aproximada de algumas delas. Burke (2004) ressalta que não é fácil contextualizar as fotografias, pois elas, muitas vezes, trazem identidades (tanto do fotógrafo como do fotografado) desconhecidas ou foram separadas do álbum ou projeto do qual tiveram origem. Encontrei muitos álbuns ou até relatórios em que as fotografias foram retiradas do acervo de origem.

Com relação à utilização das fotografias, Kossoy (1989, p. 22) afirma que se deve cruzar “a imagem do real retida pela fotografia”, ou o *fragmento congelado*- seu assunto com o espaço e tempo em que foram produzidos e ainda com outros indícios que ajudam a entender o processo. Nesse caso, as entrevistas ajudaram a elucidar os sentidos desconhecidos dos fragmentos de realidade apresentados nas fotografias.

Há diversas fotografias sobre os momentos comemorativos da ENRIC, que contam com a presença de autoridades. Esse tipo de registro demonstra a importância do evento e sua formalidade, assim como o interesse de que fosse dada visibilidade aos sujeitos fotografados, bem como sua ação junto à ENRIC.

Sendo assim, fiz a catalogação das fotos que estavam misturadas no acervo escolar. Havia fotos do internato *A Minha Casa Rural*, do Grupo Escolar Santo Antônio e fotos diversas, inclusive fotos mais atuais. Depois de uma primeira análise, as fotos da ENRIC e de *A Minha Casa Rural* foram escolhidas por se referirem especificamente à temática deste estudo. Muitas foram selecionadas a partir do perfil dos alunos, pois os alunos da ENRIC eram de idade mais avançada do que os do Grupo Escolar Santo Antônio. Em entrevista realizada com Huberto S. (2016) e Neiva H. (2017), consegui entender melhor aspectos daqueles conjuntos fotográficos, pois eles reconheceram colegas e o corpo docente. Ao todo, foram encontradas em torno de 120 fotografias que se enquadram no período deste estudo. Desse número, foram selecionadas apenas aquelas que se adequavam ao escrito no momento e que encontram-se dispostas ao longo do trabalho.

Essa seleção foi realizada com intuito de buscar evidências históricas que “registrem atos de testemunha ocular” (BURKE, 2004, p. 17). Esse testemunho trazido pelas imagens deve levar em consideração o propósito daqueles que as

produziram. A maioria das fotos representa uma história registrada basicamente do ponto de vista institucional, o que caracteriza uma representação unilateral.

Segundo Souza (2001, p. 79), “a homogeneidade e a uniformização são características dos retratos escolares, cujo enquadramento, disposição formal, ângulos, focalização e planos, são semelhantes em diferentes épocas e em diferentes instituições educativas”. Ao mesmo tempo, elas dão um testemunho, e criam um testemunho.

Toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho (KOSSOY, 1989, p. 33).

Abdala (2013) ajuda a entender a fotografia escolar ao afirmar que “a produção de imagens fotográficas escolares é ampla e em profusão, acumulam-se muitas imagens e diversificam-se as possibilidades temáticas acompanhando a diversificação da cultura escolar e de suas práticas” (ABDALA, 2013, p. 113).

Assim, cabe aqui questionar: Para que foram retratadas? Por que foram conservadas? Que fragmento de cultura escolar elas revelam? E, principalmente, o que elas trazem de informação sobre a formação docente rural?

Um tipo de fotografia que se destacou no acervo da ENRIC foi a de efemérides. Segundo Abdala (2013), estas fotos remetem geralmente ao início de práticas escolares e “servem para que se façam retrospectivas históricas das transformações das práticas ao longo dos anos, englobando suas implicações e os sujeitos que se envolveram com essas ações, quer no passado, quer no presente” (ABDALA, 2013, p. 151 e 152).

Ao finalizar este capítulo, ressalto que procurei demonstrar o suporte teórico e metodológico que embasou minhas análises sobre as diversas fontes encontradas. Nesse sentido, foi necessário um esforço de síntese e catalogação dos dados para que os próximos capítulos possam comportar as categorias evidenciadas para elaboração desta tese, de modo que os documentos escolhidos ancorem tais análises.

## 2 O RURALISMO PEDAGÓGICO, O ESTADO E A IGREJA CATÓLICA: DISCURSOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL

Meu objetivo, neste capítulo, é demonstrar como e por que a Igreja Católica e o Estado viabilizaram a existência de uma instituição voltada à formação de professores rurais em Pelotas e quais foram os discursos que sustentaram ideias de formação específica para a educação rural no Brasil. Nesse sentido, analiso, inicialmente, aspectos das ideias dos denominados ruralistas pedagógicos que sustentaram as motivações de iniciativas educacionais advindas do Estado e da Igreja Católica. É preciso também atentar para o cenário político, social e econômico das populações rurais, bem como o processo de industrialização brasileira, vinculado à população urbana.

Isso posto, há que se destacar que a Igreja Católica e o Estado se unem para viabilizar a formação do professor para a zona rural. Assim, aqui, analiso os interesses dessa união que se respalda num ideário em voga desde o início do século XX: o ruralismo pedagógico. Para tanto, realizo uma análise bibliográfica, articulada com os discursos vigentes no município de Pelotas, a partir das reportagens do jornal católico *A Palavra*.

### 2.1 O RURALISMO PEDAGÓGICO E SUA DEFESA DA ESCOLA RURAL

No Brasil, no início do século XX, surgiu um movimento de defensores da escola rural. Este movimento, denominado Ruralismo Pedagógico, estendeu-se por quase todo esse século. Speyer (1983) definiu-o como um movimento que teve a finalidade de “ruralizar o ensino primário”, fazendo com que este se transformasse em instrumento de fixação do homem no campo, na busca de esvaziar as correntes migratórias. Szmrecsányi & Queda (1979) definem o Ruralismo Pedagógico como

um movimento de ideia que teve por precursores alguns pensadores sociais do começo do século como Sílvio Romero e Alberto Torres, e que foi mais tarde aprofundado e difundido por uma série de educadores, notadamente Sud Menucci e Joaquim Moreira de Souza. Os expoentes desse movimento pretendiam *ruralizar o ensino primário*, transformando-o num instrumento de fixação do homem ao campo e de amortização do impacto causado pelos movimentos

migratórios, através da modernização da vida econômica e social do meio rural (SZMRECSÁNYI; QUEDA, 1979, p. 223).

O Ruralismo propunha quatro temas ou linhas de intervenção para superar o atraso ou a crise na agricultura, a serem atribuídos ao pequeno agricultor e que traziam uma visão dos setores dominantes: “o do povoamento/colonização; educação; modernização/racionalização produtiva e crédito/cooperativismo” (MENDONÇA, 1997, p. 83).

Conforme já afirmado, a origem dessa discussão sobre o ensino rural remonta ao início do período republicano. Nesse cenário econômico e político em que o Brasil estava, a mão de obra passou a ser composta por trabalhadores livres. Começavam a surgir diversos grupos que debatiam o tipo de formação educacional que esses trabalhadores deveriam receber. No que concerne a algumas diferenças pontuais, escolanovistas, setores agrários, religiosos e políticos tradicionais, majoritariamente, concordavam num ponto: a educação era a saída para formar a mão de obra para tais setores.

Prado (1995) definiu o Ruralismo Pedagógico como

uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (PRADO, 1995, p. 6).

Prado (1995, p.12) destaca que havia vários Ruralismos. Estes apareciam de acordo com os diversos interesses econômicos em questão e que, apesar do “forte aparato ideológico com que o tema da educação rural foi cercado, a questão de fundo era de pragmatismo econômico e tinha múltiplas faces. A aparição de cada uma, mudava o tom do discurso, enfatizando-se aspectos diferentes”. A autora afirma que muitos acreditavam na propaganda dos governos, “na excelência de seus argumentos, no humanismo de suas

intenções, na atualidade de sua temática e, principalmente, na sua capacidade de congrega opiniões favoráveis” (PRADO, 1995, p. 12).

Nagle (2001) utilizou o termo “movimento ruralista” para referir-se ao mesmo movimento, porém, identificando mais o movimento em sua hegemonia. Já Mendonça (1997) atribui a tal termo um novo significado. Para a autora, o termo não serve como uma reação, por parte da elite agrária, ao aumento da industrialização brasileira e da urbanização do país. Tal movimento estaria vinculado a “frações dominadas da classe dominante agrária”, ou seja, àqueles que não usufruíram a hegemonia econômica agrícola do país, mas que pretendiam a ela pertencer.

Dessa maneira, as “frações dominadas da classe dominante agrária” articulavam-se através da criação de Sociedades Agrícolas, formando fortes núcleos de articulações regionais. Essas entidades organizaram o Clube da Lavoura na região centro-sul (centro-oeste paulista, fazendeiros das zonas de agroexportação cafeeiras) e os Comícios Agrícolas no Rio de Janeiro, com a intenção de compensar a perda do braço escravo. O idealizador desses comícios, o engenheiro Antônio Ennes de Souza, foi também quem agilizou, em 1896, com mais 47 pessoas, a criação da Sociedade Nacional de Agricultura. (MENDONÇA, 1997).

Importante destacar a atuação de Ildefonso Simões Lopes, o qual foi presidente da referida sociedade de 1926 até 1944, sendo, portanto, o presidente que mais tempo ficou na direção dessa Instituição - 18 anos. Natural do Rio Grande do Sul, da cidade de Pelotas, nascido em 1866 e falecido em 1944, era fazendeiro e filho do Visconde da Graça, sendo, portanto, oriundo de uma família de destaque na sociedade pelotense (VICENTE, 2010). Destaca-se que representava interesses de um estado cuja base econômica não era agroexportadora e fazia parte de uma “fração dominada da classe dominante”.

Assim, apesar de muitas ideias, o avanço efetivo de políticas para o setor rural foi lento e gradual, inclusive, por um motivo enfaticamente discutido entre os ruralistas: a escola que recebia mais investimentos era a urbana.

É importante ter clareza que o investimento no setor rural foi uma ideia que surgiu quando a agricultura passou a ser domínio da ciência. Desde o século XVIII, países europeus como França, Alemanha, Reino Unido e, na América, os Estados Unidos, buscavam uma saída para o que consideravam um atraso, pois

“a agricultura não poderia mais ser praticada por métodos transmitidos de geração para geração, pela rotina e pelos costumes [...]” (ZARTH, 2007, p. 132). A influência dessas ideias no Brasil iniciou com a vinda da família real portuguesa e com a busca por iniciativas mais científicas para a produção em um país agrícola.

Os representantes das oligarquias e de setores da agricultura preocuparam-se com a formação para o trabalho no campo, principalmente, no que se refere ao trabalhador braçal. Os discursos de alguns representantes desses setores e de intelectuais da época enfatizavam a necessidade dessa formação, a qual se apregoava diferenciada dependendo da classe social ocupada. O destacado intelectual e político Torres Filho (1926) esclarecia que o ensino agrícola deveria ter grau médio para as classes populares, de modo que intermediasse a relação entre o trabalhador rural e o proprietário rural adquirindo conhecimentos práticos considerados suficientes para os que “sequer sabem ler e escrever”. Tal pensamento expressa o ideário da época uma vez que era comum a propagação de discursos dicotômicos e que consagraram por longa data ideias que segregavam a escolarização às classes populares e as reduziam a graus menores de escolarização tendo em vista que o estudo em “liceus e ginásios” era destinado aos mais abastados.

Para a organização que tivermos de dar ao nosso ensino agrícola, será da maior importância que fique bem caracterizado e que seja de *ensino médio*, o qual visa a formação do intermediário entre o proprietário e o trabalhador rural. Ele tem por objectivo preparar rapazes que disponham dos necessários conhecimentos práticos de todas as operações agrícolas. Este deve ser “o intermediário entre o chefe e o técnico e o trabalhador [...] e assim que, atingida a idade de 12 anos, a criança, já tendo adquirido a instrução primária, quando pertence a família rica, se dirigirá de preferência, entre nós, para um gymnásio ou lyceu e irá abraçar uma carreira liberal. É evidente, não se pode contar com esses para a freqüência nas *escolas práticas*, de ensino médio, parecendo dever-se antes recrutar alumnos entre os que não possuem sequer a instrução primária, isto é, sabendo ler, escrever e contar (TORRES FILHO, 1926, p. 26).

Monteiro Lobato, escritor que criou o famoso personagem “Jeca Tatu”<sup>27</sup>, lançado no livro *Urupês*, de 1918, traduz o contexto que embasava as propostas

---

<sup>27</sup> Zarth (2007) esclarece que, em 1947, o autor Monteiro Lobato fez uma autocrítica e criou o personagem “Zé Brasil”, “um camponês espoliado pelo latifúndio” (ZARTH, 2007, p. 137). Porém houve censura e o livro não foi publicado.

do ruralismo pedagógico. O personagem é apresentado como preguiçoso, atrasado, sem perspectivas, sem ânimo e doente (ZARTH, 2007). De fato, uma representação social que vigorava para o trabalhador rural, por este trabalhar num tempo que diferia daquele estipulado pelo mundo urbano vinculado ao relógio e não ter condições mínimas para ser um trabalhador que ocupa um espaço social reconhecido. O tempo de trabalho rural atrelava-se ainda à natureza e à falta de remuneração e benefícios sociais.

No início do século XX, a educação se voltou para duas concepções diferentes; uma para o campo e outra para as cidades<sup>28</sup>. Na zona urbana, foram criados os grupos escolares<sup>29</sup>, enquanto, que na zona rural, preponderavam as escolas isoladas, sendo que ambas concepções eram direcionadas ao ensino primário. A criação de grupos escolares e escolas isoladas aumentaram a partir dos anos de 1930, durante o governo Vargas, e tiveram forte predomínio até a década de 1960. O objetivo de tais políticas educacionais voltadas para o meio rural era vencer o analfabetismo e consolidar uma noção de nacionalidade, bem como conter o êxodo rural. Segundo Pinheiro (2006)

O campo e a cidade afiguravam-se como espaços distintos, mas intimamente relacionados tanto econômica quanto socialmente. A educação escolar seria uma instância intermediária entre esses dois espaços, acreditando-se em seu enorme potencial para minimizar as contradições do sistema capitalista e conflitos por ele gerados (PINHEIRO, 2006, p. 137).

Magalhães Junior; Farias (2007, p. 66) ressaltam o caráter dos discursos que se utilizavam de expressões como “vocação histórica”, no sentido de valorizar o “crescimento e o desenvolvimento de práticas econômicas no meio rural, associadas   necessidade de diminui o do fluxo migratório que começava a causar problemas no meio urbano”.

---

<sup>28</sup> Segundo o dicionário Aurélio, o conceito de cidade assim   definido: “vida urbana, por oposi o a vida no campo”. Segundo o dicionário Michaelis: “vida urbana ou agitada”. Portanto, o termo cidade   relativo a urbano, urbaniza o, e se opõe ao termo campo, que se refere, segundo o dicionário Michaelis, a “região situada fora dos limites urbanos, distante do litoral, explorada por atividades agropecuárias” ou segundo dicionário Aurélio: “vida r stica, por oposi o a vida na cidade”.

<sup>29</sup> Os grupos escolares foram sin nimo de moderniza o no Brasil Republicano. Esses grupos surgiram no Estado de São Paulo, em 1893, e deveriam reunir as escolas isoladas em escolas-modelo, sendo o princípio de uma educa o parecida com o modelo atual. Para mais informa es ver SOUZA (1998).

Destacou-se na defesa do ruralismo pedagógico o político e intelectual Sud Mennucci<sup>30</sup>, que foi considerado um dos mais envolvidos com a “cruzada pela escola rural”. Mennucci era considerado um pensador moderno para a sua época, pois transitava “na contramão do contagiante imaginário urbano-industrial em ascensão denominado ‘Escola Nova’, segundo ele, próprio das sociedades de grande avanço industrial, porém inadequado para um Brasil agrário” (MONARCHA, 2007, p. 20)<sup>31</sup>.

Mennucci foi professor primário, jornalista, crítico literário e reformador do ensino. Passando por diversos cargos públicos no estado de São Paulo, foi considerado discípulo e divulgador do pensamento de Alberto Torres. Publicou vários livros e atuou enfaticamente em jornais e governos para implantar e divulgar a educação rural. Mennucci era indiretamente contrário à Escola Nova, uma vez que a considerava vinculada ao meio urbano, enquanto que a realidade brasileira era essencialmente agrícola. Em sua atuação, divulgava as ideias de um país agrícola e chamava atenção para os perigos da urbanização. Algumas publicações do autor contribuíram para o debate quanto à implementação das Escolas Normais Rurais, como sendo a melhor forma de disseminar o ensino rural, e quanto à criação das organizações dos cursos primários rurais, os quais posteriormente Mennucci tentou aplicar durante reforma do ensino rural em São Paulo. Além de envolver-se em tentativas de criação de Escolas Normais Rurais e Clubes Agrícolas, também incentivou a formação de professores para as zonas rurais. Em síntese, no decorrer da era getuliana, a autoridade de Sud Mennucci agigantou-se, ao conquistar designações de “pai do ruralismo brasileiro, campeão do ruralismo nacional e pontífice da ruralização do ensino”. (MONARCHA, 2007, p. 36)

Ressalta-se que diante do abandono político e social da população do campo, o êxodo rural foi um dos motivos da efetiva ampliação do atendimento escolar rural, aliado ao pensamento de modernização do setor agrícola.

---

<sup>30</sup> Sud Mennucci nasceu em 1882 e no início da República já havia sido professor primário, reformador, jornalista e crítico literário. Participou de entidades ligadas à educação no estado de São Paulo e foi discípulo de Alberto Torres, defensor das ideias ruralistas educacionais. Para maiores informações, consultar Monarcha (2007).

<sup>31</sup> No Brasil, o escolanovismo foi um movimento que apregoava modificações na escola tradicional e reivindicava melhorias para a educação colocando a criança no centro do processo educativo com base na Psicologia Educacional. Exigia a escola pública, gratuita e laica. Seus pensadores elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que foi publicado em 1932.

Fernando de Azevedo<sup>32</sup>, Sud Mennucci e Almeida Junior participaram dos quadros diretivos da instrução pública no estado de São Paulo na década de 1930.

O estado de São Paulo passou por uma reforma educacional e teve um aumento considerável da rede escolar rural. As escolas isoladas rurais foram o tipo de instituição estabelecido. Elas deveriam tornar-se granjas escolares, oferecendo boas condições materiais e morais para o professor. No entanto, para que essas escolas fossem instaladas, elas deveriam, preferencialmente, estar localizadas em lugares onde o município ou particulares ajudassem na construção de prédios e estradas, na doação de terrenos ou mesmo subsidiando o transporte (PEREIRA, 2006).

Azevedo (1946), no seu livro *Educação e seus problemas*, criticou as variadas situações que impediram a melhoria da educação rural. Em princípio, destacou que a “literatura era reformadora e de gabinete”, que não se aproximava da realidade, que se faziam análises superficiais ou equivocadas sobre tal situação, vinculando a ineficácia de atendimento aos rurais às escolas, ou tentando soluções descabidas.

Convém pensar sobre as reflexões e associações realizadas por Azevedo (1946) em relação à questão do homem rural. Azevedo considerava o homem rural como não civilizado. Para o autor, deveria ocorrer um processo de assimilação entre o rural e o urbano, haja vista que esses cenários eram diferentes e contrapostos um ao outro. Esse processo de unificação das mentalidades e erradicação das diferenças tornaria o rural civilizado: é na educação que “o rural deve tender, pois, a elevar ao nível das cidades a mentalidade rural, estendendo até os campos os bens materiais e espirituais da cidade e alargando-lhe o horizonte geográfico [...]” (AZEVEDO, 1946, p. 69). Para tanto, as condições de sobrevivência no ambiente rural deveriam ser melhoradas a fim de que o homem não quisesse abandonar o campo em busca da civilização encontrada na cidade.

---

<sup>32</sup> Fernando de Azevedo (1874-1974) foi integrante da Associação Brasileira de Educação e fez parte do grupo dos pensadores que lançou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Atuou em cargos administrativos tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo. Atuou na área do Direito e também na área do Magistério. Foi professor de Sociologia na USP (PEREIRA, 2011).

Segundo Souza; Ávila (2014a), para Fernando de Azevedo, a questão da educação rural não se restringia a um problema de caráter apenas pedagógico, técnico ou regional.

Para que a escola fosse um fator positivo no meio rural, convinha substituir a escola isolada, a escola de um só mestre, pela consolidação ou agrupamento de escolas: escolas reunidas ou grupos escolares. A escola rural somente poderia desempenhar sua missão social quando houvesse o investimento público na consolidação das escolas e na construção de estradas. Outra condição fundamental, na concepção de Azevedo, era estabilidade e condições melhores de trabalho para os professores (SOUZA; ÁVILA, 2014a, p. 19).

Assim, aprofundam-se os discursos dos pensadores do denominado Ruralismo Pedagógico. Para eles, deveria haver uma educação específica para o trabalhador rural a fim de que esta proporcionasse uma evolução na sua forma de produzir. Isso levaria o país à modernização agrícola e, ao mesmo tempo, aumentaria a produção, fixando o trabalhador no campo, arraigando e intensificando o espírito brasileiro nacionalista tão difundido no país, principalmente a partir do governo de Getúlio Vargas. Bezerra Neto (2003, p. 20) explica tais ideias, pois

não se pode entender, porém, o ruralismo pedagógico sem que compreendamos os ideais nacionalistas que predominavam à época. Pode-se dizer que muitas propostas pedagógicas de então surgiram com várias facetas de nacionalismos. Havia aqueles pensadores que, como Anísio Teixeira, defendiam a industrialização ou aqueles que, como Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, defendiam a ruralização do Brasil. Todos, porém, tinham em comum alguns aspectos, como a defesa da língua portuguesa e o fortalecimento do ensino e da nação.

Como já foi destacado anteriormente, esse movimento consolidou-se a partir de 1930, predominando a ideia de uma escola rural voltada à “vocaçãõ histórica para o ruralismo que há neste país” (CALAZANS, 1993, p. 18). Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. Isto porque a fixação do homem ao campo, a exaltação da natureza agrária do brasileiro fazia parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial, também ameaçado pelo inchaço

das cidades e pela impossibilidade de absorver a mão de obra, engrossava a corrente dos ruralistas (MAIA, 1982, p. 5).

Segundo Melo (1993), durante a Campanha de redemocratização em 1945, o municipalismo tomou caráter central e dinamizador de diversas políticas e ações inclusive levando à criação da Associação Brasileira dos Municípios. A Revista Brasileira dos Municípios foi órgão oficial da Associação Brasileira dos Municípios e tinha publicação trimestral pelo Conselho Nacional de Estatística.

A Revista Brasileira dos Municípios (RBM), em 1950, através das palavras de Manuel Xavier, presidente da Comissão Executiva da Associação Brasileira Municipal, demonstrava uma grande preocupação com a modernização dos setores do campo<sup>33</sup>.

Não se deve estranhar que nosso trabalhador rural tenha, via de regra, uma baixa produtividade. As informações colhidas em 1940 e referentes ao município de Ubá indicavam uma população de 14900 pessoas com atividade na agricultura e pecuária [...] (XAVIER, 1950, p. 977).

A Revista em variados artigos e edições aproximou-se do pensamento do Ruralismo, o qual defendia a necessidade de que desde pequenos, já na escola primária, os camponeses deveriam receber ensinamentos elementares voltados para o trabalho. Tal medida era entendida como caminho para que o país evoluísse e chegasse a condições análogas a países considerados desenvolvidos ou de grandes centros urbanos. A saída era o investimento no campo, e para tal, devia-se modernizar a forma de produzir, educando e civilizando os moradores para ter-se um país forte e soberano.

Torres Filho (1926), precursor do Ruralismo Pedagógico no Brasil, salientava que a questão agrária era o “único assunto nacional que temos realmente que resolver” (TORRES FILHO, 1926, p. 6). Assim, preconizava o ensino como forma de resolver os problemas e este deveria vincular-se à União e aos estados, buscando fundos permanentes para o ensino profissional do país, o que tornaria o país apto a enfrentar a concorrência estrangeira.

---

<sup>33</sup> As edições da Revista Brasileira dos Municípios podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=7180&view=detalhes>>. Acesso em 08 mar. 2018.

Uma das preocupações de Torres Filho era que se desenvolvesse nos estudantes o princípio básico do trabalho, devendo as escolas rurais, na medida do possível, implantarem o ensino primário agrícola. Além de aprenderem a contar, a ler e a escrever, também deveria haver algum ofício de jardinagem e horticultura. Nessa proposta, o aluno poderia, inclusive, ficar com o benefício de seu plantio ou até mesmo poderia receber prêmios em dinheiro. O importante, para o autor, era que o aluno aprendesse a ter “amor pela vida simples e saudável do campo”, além de sofrer uma influência moral na formação de seu caráter. Torres Filho idealizava para o Brasil o ensino obrigatório da agricultura, até mesmo em escolas urbanas, porém, nestas últimas, o ensino agrícola deveria limitar-se aos alunos de mais de 12 anos de idade.

Segundo Calazans (1993), o marco que sintetizou essas décadas de discussões foi o 8º Congresso Brasileiro de Educação, que ocorreu em Goiânia, em 1942. Neste, foram pautadas as seguintes ideias em relação à escola: que ela formasse uma consciência cívica; que fizesse desaparecer o desprestígio do trabalho rural herdado da escravidão; que fosse uma reação contra o “doutorismo”; que engrandecesse as atividades da lavoura; que a educação primária desenvolvesse a personalidade, a integração à sociedade, a formação do sentimento de solidariedade e a adequação ao ambiente regional (CALAZANS, 1993, p. 19). Nos debates, incentivaram uma educação rural com múltiplos conhecimentos produtivos, visando à produção de produtos de qualidade, a produção artesanal, as indústrias domésticas, o escotismo e os clubes agrícolas. As teses defendidas no Congresso foram várias: “granjas-escolares, fazendas-escola, internato rural, clubes do trabalho, missões culturais, semanas ruralistas” (WERLE, 2007).

Além das teses apresentadas, é importante destacar as comissões e os respectivos membros do referido Congresso. A comissão executiva foi constituída por 28 membros:

Dela faziam parte figuras das mais visíveis no cenário econômico e educacional da época, como foi o caso de **Lourenço Filho** – antigo lutador pelos princípios da Escola Nova –, Ana Amélia Queiróz, Celso Kelly, Venâncio Filho, **Artur Torres Filho**, Tomaz Newlands Neto. Três comissões foram constituídas: a Comissão de Honra, composta pelo presidente da República e pelos ministros de Estado; a Comissão Patrocinadora Nacional, composta por figuras eminentes das diversas unidades da Federação, como interventores, reitores de universidades

e dirigentes de institutos e departamentos da burocracia estatal, ligados ou não à educação, além de personalidades com visibilidade nacional, do porte de **Cândido Rondon**, **Fernando de Azevedo**, Lafaiete Cortes, **Sud Mennucci**, Frota Pessoa, Odilon Braga, Branca Fialho, dentre outros. Havia, ainda, a Comissão Patrocinadora Estadual, de que faziam parte oito elementos oriundos do Estado de Goiás (PRADO, 2000, p. 7) [grifo meu].

Prado (2000) auxilia meu entendimento dos motivos que levaram esses intelectuais ligados ao escolanovismo a estarem vinculados às propostas do governo de Vargas. Para a autora, apesar de esse governo adotar uma posição conservadora e sem perspectiva democrática, ele utilizou-se do recurso da propaganda e da busca do “consenso e legitimidade”, levando essa intelectualidade a mediar os grupos dominantes, dirigentes do Estado e a população. “[...] Uma das marcas características daqueles tempos foi a utilização de recursos ligados aos campos da educação e da cultura com esse fim, inaugurando-se, então, essa nova modalidade do fazer político” (PRADO, 2000, p. 1).

Dessa forma, não é de se estranhar, portanto, que, em Pelotas, bem como em outras partes do estado do RS, a Igreja Católica estivesse à frente da formação para educação primária rural. Nesse cenário de debates educacionais, “o tema da valorização do homem rural exemplifica as ideias sobre as quais o “ruralismo pedagógico” constrói sua trama ideológica, bem ao modo estadonovista, ou seja, envolvendo educação, intelectuais e política do Estado” (PRADO, 2000, p. 9).

Destaco que, nos anos de 1930, surgiram alguns projetos a partir do Ministério da Agricultura do governo Vargas. Dentre eles as

colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola [...] o curso de aprendizado agrícola, com padrões equivalentes aos de ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais [...] curso de adaptação, destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional (CALAZANS, 1993, p. 19-20).

Posteriormente, nos anos de 1940 e 1950, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), através do Ministério da Educação, promoveu o curso “Problemas de Educação Rural” destinado a professores, que eram em sua maioria leigos. “E para erguer a educação foram tratados temas que falavam de:

elaboração do programa da escola primária na comunidade rural; professor de escola primária rural e o processo de desenvolvimento econômico; o papel da escola rural na segurança nacional”, entre outros (CALAZANS, 1993, p. 20).

Sobre esse curso, quero destacar sua intrínseca relação com a escola foco desta pesquisa. Em 1946, a professora responsável pela Sociedade de Educação Cristã e posteriormente pela ENRIC, Maria Rachel Ribeiro de Mello, participou de “estágio de 60 dias na Capital Federal e São Paulo, para fins de observação e estudos no campo da educação rural” (SOCIEDADE..., 1946b). O curso realizado pela professora fazia parte do ideário educativo rural apregoado neste período.

Em 1945, o governo brasileiro participou da XXI Conferência Interamericana de Agricultura, em Caracas, definindo um Plano Quadrienal de Trabalho, contando com o suporte de um novo acordo entre o Ministério da Agricultura e a Fundação Inter-Americana de Educação onde surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Esta comissão foi criada em 1945 através de um acordo entre Ministério da Agricultura e a Divisão de Educação do *Institute of Inter-American Affairs* (MENDONÇA, 1997).

A CBAR baseou sua proposta na criação dos Clubes Agrícolas (que deveriam vir anexos a cada escola agrícola), Centros de Treinamento de Professores (que deveriam formar as professoras rurais no lugar das professoras leigas) e as Semanas Ruralistas (apresentação de produtos de uma região e divulgação de informações pelos técnicos que fossem pertinentes ao exercício daquela atividade) (MENDONÇA, 1997; CALAZANS, 1993).

Outros programas também faziam parte das ações pensadas para o ambiente rural. Surgiram programas educativos com intuito de atingir toda população: em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)<sup>34</sup> e, em 1955, o Serviço Social Rural (SSR). O objetivo do CNER era dar assistência às comunidades rurais, através de técnicos que ajudassem no desenvolvimento das técnicas agrícolas; e desenvolver padrões cívicos, assistenciais, morais, e até mesmo dar apoio financeiro. O SSR mantinha conselhos regionais e atingiu mais

---

<sup>34</sup> Abordarei a CNER ainda neste capítulo, quando discorro sobre sua intrínseca relação com a Igreja Católica.

os estados novos da região Nordeste. Em 1947, o governo promoveu uma “Campanha de Educação de Adultos”, criando “Missões Rurais de Educação de Adultos”. O Serviço Especial de Saúde Pública, criado em 1942, desenvolvia atividades somente na zona rural. Em 1956, o governo criou a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, “incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros” (CALAZANS, 1993, p. 23).

Nesse contexto, Souza; Ávila (2014b) destacam a significativa expansão do ensino primário rural que ocorreu entre as décadas de 1930 a 1970, fruto de políticas de escolarização resultantes de

acordos entre o governo federal e os Estados, com base no Fundo Nacional do Ensino Primário, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos -Inep. Em meados dos anos 1930, por exemplo, 77,04% da população vivia na zona rural, contra 22,96% na zona urbana. Dos 759.424 alunos matriculados nas 18.420 escolas primárias rurais, 592.869 as frequentavam regularmente. A diferença entre matrícula e frequência correspondia a 167.073 alunos - dados relativos aos anos de 1935 a 1937 oficiais, dos 51.944. 397 habitantes existentes no país, 27.316. 826 permaneciam na zona rural e 24.627. 570 na zona urbana. Na zona rural 19.763. 782 (72%) da população adulta não sabia ler nem escrever e o sabiam apenas 7.556,007 (28%). Com relação ao número de unidades escolares, a expansão foi significativa neste período, pois o número de escolas primárias rurais praticamente dobrou, passando a 55.300 unidades em 1955 (SOUZA; ÁVILA, 2014b, p. 9 e 10).

Há que se ressaltar que, na Era Vargas, houve uma série de medidas educativas para conter o êxodo rural e modernizar a produção no campo, bem como nacionalizar o ensino. Essas medidas culminaram na Campanha de Nacionalização e na Marcha para o Oeste. A campanha de nacionalização da educação interferiu na cultura escolar e teve por objetivo nacionalizar a qualquer custo o ensino nas escolas no Brasil, tanto particulares quanto públicas. Já a Marcha para o Oeste foi um movimento de ocupação territorial para vincular o povo ao meio rural (PRADO, 2000; WERLE, 2007).

Neste período, no RS, os números estatísticos revelaram um decréscimo nas matrículas em zonas rurais, o que, durante a campanha de Nacionalização, Kreutz (2000; 2004) chamou de “desescolarização”, pois as escolas em que o professor não falava o idioma português deviam ser fechadas ou deveriam se adequar às regras de nacionalização do governo. Reflexo desse pensamento foi

o Decreto-Lei n. 35, de 13 de janeiro de 1938 que implantou a proibição de diretores estrangeiros nas escolas e oficializou o português como única língua oficial.

Apesar de todo o esforço em função do ideal nacionalista e patriótico que o debate dos ruralistas envolvia, pode-se afirmar que suas principais reivindicações, quais sejam, da escola redentora e da escola contentora do êxodo, não obtiveram o êxito desejado. Malassis, em 1979, já dizia que “deve-se evitar nutrir ilusões sobre o alcance profissional da escola rural” (MALASSIS, 1979, p. 89). Szmrecsányi; Queda (1979) discutem a ineficácia de tais propostas, apesar de terem sido inovadoras para o período. Sem mudanças estruturais, os benefícios permanecem confinados a determinadas classes e setores da sociedade. Especialmente no meio rural, esses autores demonstram os índices na década de 1970, no Brasil: a proporção de não alfabetizados na zona rural era bem maior que na urbana<sup>35</sup>. Szmrecsányi; Queda (1979) e Gil (2016) enfatizam que o padrão das escolas isoladas e, portanto, com menor custo e pobremente equipadas, vigorou por muito tempo no país e ainda existem em muitas regiões. Quanto aos índices demográficos, estes também demonstram que a população rural diminuiu em relação à urbana; portanto, o êxodo não foi contido.

Ressalta-se que a modernização apregoada não mexia com as estruturas do país: “as transformações estruturais (por exemplo, nos sistemas de propriedade, de posse e uso da terra), quando chegam a ser mencionadas, são cuidadosamente mantidas em segundo plano” (SZMRECSÁNYI; QUEDA, 1979, p. 229).

## 2.2 O ESTADO, A IGREJA CATÓLICA E A EDUCAÇÃO RURAL

---

<sup>35</sup> Segundo Barrozo (2014, p. 460), “De acordo com dados do IBGE (1950), os resultados do recenseamento desse período revelavam a seguinte realidade de Pelotas quanto ao nível de instrução geral (pessoas presentes de cinco anos e mais): Sabem ler e escrever: 75.932 (59,49%); Não sabem ler e escrever: 33.763 (26,45%); Sem declaração: 17.946 (14,06%). O contexto do ensino primário era o seguinte: pessoas presentes de 5 a 14 anos recenseadas em 1950: 26.869; Unidades escolares do ensino primário fundamental comum: 167; Matrícula geral no ensino primário fundamental comum: 12.713. (Pelotas: IBGE, 1955: 13)”.

Faço aqui, inicialmente, considerações sobre a Igreja Católica e o Estado brasileiro, destacando seus interesses na formação do trabalhador rural, principalmente após o período varguista que tem início em 1930, até a década de 1960, quando se consolidam as políticas para educação rural no Brasil.

Busco analisar, principalmente a partir do jornal católico *A Palavra*, quais eram os interesses da Igreja para com a educação rural na região de Pelotas. Cabe lembrar que esse jornal circulou semanalmente até o ano de 1959, momento a partir do qual se podia notar maior efervescência de notícias sobre a articulação da educação rural na região. Este periódico, que circulou desde 1912, foi de suma importância para o entendimento dos princípios apregoados pela Igreja Católica, visto que ele era o meio oficial de divulgação ideológica dessa instituição na Diocese de Pelotas.

O interesse da Igreja Católica na educação das populações camponesas foi variado. Segundo Azzi; Grijp (2008), as condições peculiares existentes na vida do campo mantinham membros da Igreja Católica mais próximos dessas populações. No início do século XX, a vida na cidade era considerada imoral, cheia de vaidades e mais suscetível a ideias liberais e socialistas. “A permanência mais acentuada de valores religiosos no mundo rural, por sua vez, gerava a admiração e a simpatia para com os habitantes do campo” (AZZI; GRIJP, 2008, p. 92). Associada a esse pensamento, a Igreja Católica considerava importante investir na evangelização da população rural tendo em vista a formação de quadros religiosos e a manutenção de valores considerados mais próximos de Deus. Porém, não só à Igreja Católica foi interessante o investimento em educação rural. O Estado brasileiro também tentava combater o êxodo rural, transferindo para a educação e para iniciativa privada a responsabilidade de fixar o homem no campo, ideário este já aqui discutido e advindo do início da República, com os ruralistas pedagógicos.

Essa articulação entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro no espaço educacional viria a beneficiar ambos: de um lado, a Igreja formaria professores atuantes nas comunidades rurais, com princípios católicos, e de outro, o Estado encontraria um encaminhamento viável para contemplar seus interesses junto à educação no meio rural. Assim, os professores rurais - conforme veremos através das particularidades da Escola de Normalistas Regional Imaculada

Conceição (ENRIC) - teriam uma formação moral, cívica e religiosa, distante dos ideários comunistas que passam a ganhar força no período pós-segunda guerra.

Pode-se dizer que, desde o fim do Regalismo<sup>36</sup>, sistema que permitia o atrelamento da Igreja com o Estado, a Igreja Católica começou a aproximar-se de ideias mais progressistas e adaptadas às necessidades do povo. Até então, a Igreja não “precisava criar mecanismos de formação de massas que extrapolassem o “pulpito” limitando-se a um processo de arregimentação jurídico-burocrático” (TAMBARA, 1993, p. 60). Assim, surgia um movimento de recatolização no Brasil que ocorria desde as décadas de 1920 e 30 com a instalação da República e o consequente fim do Regalismo.

Cabe destacar que, no período de 1920, “concepções ‘comunistas’ passam a ser vistas efetivamente como uma ideologia competidora” (TAMBARA, 1993, p. 60). Durante a República Velha, a Igreja tentou reorganizar e intensificar sua atuação no Brasil de forma orgânica através da expansão de Dioceses e também de estratégias discursivas disseminadas em periódicos como jornais e revistas, entidades de classes, associações, bem como através da escolarização (LEON, 2015).

A Igreja foi aumentando sua articulação e criou, por exemplo, o Centro Dom Vital no Rio de Janeiro, sob a direção de Alceu Amoroso Lima, o qual “exerceu importante papel no assentamento das bases para a ‘renovação’ que se sucedeu no final dos anos 1930 e 1940” (KADT, 2007, p. 82). A partir do referido centro, diversos outros movimentos estruturaram-se no país, como a Ação Católica que, segundo Kadt (2007), foi um movimento realmente social e progressista, atrelado a Amoroso Lima. Da Ação Católica, surgiram: a Juventude Eleitoral Católica; a Juventude Universitária Católica; a Juventude Operária Católica e, em meados de 1950 surgiu a Juventude Agrária Católica. Tais movimentos eram estimulados pelas Dioceses e foram resultado de conjunturas econômicas, como a crise de 1929 e o populismo da Era Vargas, os quais tinham no operariado um de seus cernes.

---

<sup>36</sup> O regime de padroado foi originário do período colonial e imperial brasileiro. Nesse regime, a religião oficial do Brasil era a católica e conferia à coroa direitos sobre os cargos eclesiásticos da Igreja Católica. A constituição da República de 1891 estabeleceu a separação da Igreja e do Estado dando fim ao sistema do Regalismo, ou seja, a união entre Igreja e Estado que então predominava no Brasil. Ambas instituições passaram a conviver em regime de cooperação e não se tornaram antagônicas, como poderia sugerir tal separação.

Para Carvalho (1985), esse movimento representa uma fase de ressignificação da Igreja em plena luta pela redemocratização no país, transição da ditadura varguista para o período democrático. A Igreja Católica passou a propor-se não apenas como guia espiritual, mas também como uma autoridade responsável e guardiã de valores universais de modo que os “valores de sociedade a ser construído, ou em construção, absorvam suas propostas” (CARVALHO, 1985, p. 73), as quais estariam acima dos interesses de classes e do sistema econômico e políticos do país.

A sua participação na constituição deste novo bloco histórico se dá nas propostas de valores cristãos e ocidentais e também na organização de seu rebanho ou de camadas específicas dele. numa ação em que, ao mesmo tempo, se volta para ela mesma, enquanto Igreja a ser modificada, revigorando seus ensinamentos e princípios universais, e também amplia esta dimensão religiosa para uma dimensão social, sob a ótica da justiça e da caridade. Enquanto Igreja, pode exigir de seu rebanho, composto de vários grupos sociais e, enquanto parceira de um bloco histórico, busca atuar pelo consenso (CARVALHO, 1985, p. 73).

O periódico pelotense *A Palavra* publicava notícias do Vaticano e, em 1947, reforçava a importância da formação militante da Juventude Operária Católica. Referindo-se a uma Conferência do Rev. Cônego Cardijn numa aula magna do Ateneu Laterenense, na Bélgica, o semanário informava os princípios da Juventude Operária Católica que deveriam ser extensivos a outras regiões, notoriamente a cidade de Pelotas. Essa formação deveria considerar 3 aspectos tidos como inseparáveis: “a) a significação religiosa da vida: fazê-la servir à glória de Deus; b) a formação apostólica: agir sobre o outro; c) a formação técnica: opor ao comunismo internacional, a força internacional da Igreja” (A FORMAÇÃO..., 1947).

Destaca-se que a essa política de combate ao comunismo também fazia parte de uma discursividade implantada num contexto de Guerra Fria e que se consubstanciava com a instalação de políticas de combate à pobreza, uma vez que aos pobres e aos países subdesenvolvidos se associava um lócus de fácil inserção de ideologias comunistas. Como forma de enfrentamento a esse cenário, os Estados Unidos assumiram a frente de oposição para, com isso, estabelecer sua hegemonia e poder em diversas regiões do mundo, interferindo em áreas como educação, saúde, higiene, moralidade e emprego. “A

reordenação do Imperialismo se baseou numa política de combate à pobreza cujo objetivo era não apenas criar consumidores, mas transformar os próprios pobres em objeto de conhecimento e gerenciamento [...]” (MENDONÇA, 2011, p. 145)”.

Nesse sentido, o envolvimento da Igreja Católica com a educação se intensificou ao longo da República. Em 1961, a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) criou o Movimento de Educação de Base (MEB) “objetivando desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país” (KADT, 2007, p. 14). Nesse momento, surgiram correntes estudantis, como as Juventudes Católicas, que tiveram propostas mais ousadas para a educação. A Ação Popular, oriunda de quadros da Juventude Católica Universitária, chegou a criticar o capitalismo e suas estruturas de dominação. Na década de 1960, no Brasil, houve diversos movimentos no interior da Igreja. Alguns assumiram posições mais radicais e progressistas até o Golpe de 1964.

Com relação ao Estado brasileiro, uma perspectiva modernizante foi adotada com ênfase pelos governos de Getúlio Vargas no Brasil. Há que se levar em conta que a economia capitalista buscou sua modernidade a partir do estabelecimento do Estado-Nação. Segundo Afonso (2001), buscou-se construir a nação através de uma perspectiva econômica, social, política e cultural. A econômica visando à construção de um mercado nacional; a social, por meio de um Estado social com educação para todos os cidadãos; a política, a favor da democratização via partidos políticos e classes sociais; e, por fim, a cultural, através da construção de uma unidade linguística e simbólica para a população.

A intervenção do Estado teve, assim, um papel importante e decisivo na gênese e desenvolvimento da escola de massas (enquanto escola pública, obrigatória e laica), e esta não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado (AFONSO, 2001, p. 18).

A atuação do Estado buscou parceria com outros setores, dentre eles a Igreja Católica, a qual soube atuar fortemente na educação neste período. Bruneau (1979) esclarece que na Era Vargas, a Igreja foi importante aliada do

governo. Dom Sebastião Leme<sup>37</sup> adotou a estratégia de associar-se à esfera pública, vinculando-se ao governo. Tanto na Constituição de 1934 quanto na Constituição de 1937, interesses da Igreja foram contemplados. Como afirma Bruneau (1979, p. 32):

A constituição invocava Deus em seu prefácio; o Estado podia agora assistir financeiramente a Igreja no interesse da coletividade; os membros das ordens religiosas podiam votar; assegurava-se assistência espiritual aos militares; o casamento religioso era reconhecido nos mesmos termos do civil e o divórcio era proibido; e provavelmente o mais importante, a educação religiosa era permitida no horário escolar e o Estado podia subvencionar escolas católicas.

Com relação aos problemas rurais, entre 1930 e 1964, o modelo político brasileiro transitou em meio às necessidades advindas dos interesses dos latifundiários e industriais. Como afirma Camargo (1984, p. 147)

Se pudéssemos definir o modelo político brasileiro por seus sucessivos reajustes no curso da História, diríamos que uma de suas características básicas era a de ter secretado uma classe política simultaneamente vinculada aos interesses agrários e ao desempenho das funções de Estado.

Tal política de simultaneidade, segundo a autora, garantiu a manutenção dos interesses do monopólio da terra e do enquadramento político das populações rurais. As condições precárias da população rural e a sua reordenação frente à desigualdade na distribuição das terras fizeram com que o Estado brasileiro se obrigasse a enfrentar essa situação, que, em casos como no México<sup>38</sup>, já demonstravam exemplos de populações que exigiam a Reforma Agrária.

Diante das desiguais condições no campo, a população campesina se voltava para os centros urbanos. O resultado era devastador trazendo “analfabetismo, baixo nível educacional, subemprego, marginalidade urbana,

---

<sup>37</sup> Dom Sebastião Leme foi bispo auxiliar do Rio de Janeiro (1910), Arcebispo de Olinda e Recife (1916), arcebispo coadjutor do Rio de Janeiro (1921) e cardinalato de 1930 a 1942. Para maiores informações, consultar Bruneau (1979) e Azzi; Grijp (2008).

<sup>38</sup> O México, a partir de orientações da UNESCO para educação nos países Latino-Americanos, despontava com diversas iniciativas para a educação rural, dentre elas, Escolas Normais Rurais e Missões Culturais, que seriam “como instrumentos específicos de ‘educação de adultos’, ou de serviço social de grupo” segundo Manoel Bergstrom Lourenço Filho (SOUZA, 2013, p. 72). Lourenço Filho foi enviado ao México, em 1951, a pedido do Ministro da Educação e Saúde do Brasil, para avaliar o movimento de educação rural que já existia naquele país. Tal viagem originou um relatório que posteriormente serviu de base para a CNER (SOUZA, 2013).

precárias condições de saúde, que vão exigir a intervenção paternalista do Estado a fim de reduzir os contrastes e evitar a eclosão de incontáveis conflitos” (CAMARGO, 1984, p. 149).

No governo Vargas, os discursos sobre a escolarização rural foram muitos e variados. Alguns deles sobre as possíveis responsabilizações pelo considerado atraso da população rural. Um dos fatores que levava a esse atraso seria o professor, por este ser um profissional oriundo da zona urbana e, portanto, distante do conhecimento sobre a realidade do campo. Além disso, havia a questão de que muitos não se dispunham a permanecer na zona rural para lecionar (MIGUEL, 2007).

Para ajudar na reversão desse quadro, de atraso na escolarização rural, o governo getulista criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, sob o Decreto-Lei 4.948, de 14 de novembro de 1942. Este destinava recursos “à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos foram aplicados em auxílios a cada um dos estados e territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades” (PAIVA, 1973, p. 149).

No entanto, havia a necessidade de formar melhor o professor para atuar no meio rural. Como será abordado a seguir, o governo, então, implantou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, sob o Decreto-Lei 9.613 de agosto de 1946, a qual criava as Escolas Normais Regionais Rurais<sup>39</sup> (WERLE; METZLER, 2010, p. 26).

Esse é o momento pós Estado Novo de Vargas e seu regime repressivo e ditatorial. Os governos populistas que o sucederam apontavam para uma preocupação educativa, através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Inicialmente, tal medida não se pautou por diferenciar um programa para a educação rural ou urbana, mas, a partir do lançamento das Missões Rurais e da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, passou-se a aplicar os princípios do desenvolvimento comunitário que não apenas almejava a alfabetização. Paiva (1985, p. 177) ressalta que “estudos de sociologia rural desenvolveram-se com o fito de buscar a forma mais adequada de abordar a comunidade rural e influir sobre seus habitantes”.

---

<sup>39</sup> Segundo Souza e Ávila (2014a, p. 29) “no Estado de São Paulo, diferentemente de outros Estados, não foram criadas escolas normais regionais instituídas pela Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946”.

Segundo Souza; Ávila (2014a, p. 23), uma formação específica para o professor primário rural “já estava em discussão no Estado de São Paulo desde a década de 1910. Porém, nos anos 1930 e 1940, o debate foi ampliado, envolvendo posições diversas em torno da escola normal rural”. Sud Menucci era favorável à formação docente voltada para o meio rural.

A proposta de Sud Menucci credenciava as escolas normais rurais como instituições centrais no ideário da ruralização do ensino. [...] Não obstante, vale a pena notar que os defensores do ruralismo reabilitaram o apostolado cívico do magistério proclamado no início da República. Caberia ao professor rural transformar não somente a escola, mas, principalmente, o homem do campo e o seu meio (SOUZA; ÁVILA, 2014a, p. 25).

É importante lembrar que a sociedade civil e o Estado brasileiro já vinham debatendo os problemas da educação rural conforme as já citadas ideologias dos ruralistas pedagógicos. Campanhas e ações para escolarização rural surgiram com mais intensidade nos anos de 1940 e 1950.

Cabe ressaltar os receios advindos após a II Guerra Mundial, pois havia uma maior preocupação com ideias que combatessem o comunismo e o socialismo, haja vista o medo de que tais concepções se espalhassem pelo mundo. Barreiro (2010) sinaliza que a ONU era uma instituição por meio da qual os Estados Unidos expandiam sua política, no intuito de conter a desordem social e garantir maiores domínios sobre outros países. Havia a mentalidade de que povos mais pobres assimilariam melhor a propaganda comunista. “Esse fato levou o governo americano a iniciar extenso programa de assistência técnica aos países pobres, especialmente à América Latina” (BARREIRO, 2010, p. 15).

Desse modo, é necessário salientar que os setores progressistas da Igreja Católica incentivaram a organização dos trabalhadores rurais através da criação de sindicatos rurais ou por meio de sua aproximação aos sindicatos já existentes. Tal concepção também foi assumida pelo Ministro do Trabalho do governo Vargas, João Goulart, em 1954. Posteriormente, o próprio Goulart, quando presidente da República pelo PTB, assumiu uma postura populista de incentivo à organização dos trabalhadores rurais (SKIDMORE, 1982). Com relação à organização trabalhista urbana, desde 1922, já havia uma crescente organização operária com influência do Partido Comunista, criado nesse mesmo ano.

Instalou-se, assim, uma forte condenação das ideias comunistas. Entretanto, o apoio à reforma agrária sob o signo do cooperativismo indicava a possibilidade de solução dos conflitos sociais com apoio da Igreja e sob os cuidados e influências para que tais ideias subversivas não se propagassem. Tal ideário pode parecer próximo até das ideias socialistas, pois a adesão da Igreja Católica à defesa da Reforma Agrária tende a dar essa visão. Porém, é importante ressaltar que a Igreja pregava a defesa da propriedade privada, diferentemente das concepções mais relacionadas à ideologia socialista.

A Comissão Brasileiro-Americana de Educação das População Rurais (CBAR), juntamente com a Igreja Católica, atuou principalmente em regiões onde houvesse conflitos por terra mais evidentes e onde predominaram as Ligas Camponesas, participando, inclusive, de um encontro em Porto Alegre-RS, para discutir a educação de jovens e adultos, em 1957 (BARREIRO, 2010).

### 2.3 A CONSTITUIÇÃO DAS DIOCESES GAÚCHAS E DA DIOCESE PELOTENSE

Em 1848, o papa Pio XI criou a Diocese gaúcha e, durante esse século, houve grande disputa entre o padroado e a Assembleia provincial. D. Cláudio Ponce de Leão assumiu a diocese de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1890. Num clima de conflito com o estado, em 1910, a Diocese gaúcha passou a Arquidiocese e D. Cláudio criou mais 3 Dioceses, com sedes em Pelotas, Santa Maria e Uruguaiana (TAMBARA, 1995, p. 431). “Esse processo de descentralização decorreu de uma imperiosa necessidade de dar melhor atendimento espiritual a regiões específicas que, devido a uma série de fatores, encontravam-se espiritualmente abandonadas” (TAMBARA, 1995, p. 433). Ponce de Leão promoveu uma reorganização estrutural promovendo a Diocese de Porto Alegre à Arquidiocese e tornando-se o primeiro Arcebispo do RS.

Em Pelotas e na região sul do Estado, também havia precariedade no atendimento de fiéis devido à falta de infraestrutura nas paróquias, de mobiliários adequados para realização dos sacramentos. Na virada do século XIX para o XX, o público que frequentava as missas era reduzido e predominantemente feminino. “Os homens iam somente na condição de acompanhantes e, como tais, dividiam os espaços das igrejas fumando e colocando seus assuntos em

dia, enquanto os sacerdotes tentavam conduzir as cerimônias religiosas” (AMARAL, 2007, p. 96).

Para consolidar sua posição ideológica, e ampliar o público de fiéis, a Igreja Católica adotou três medidas: “a) importação do clero europeu; b) a criação do colégio Pio-Americano em Roma; c) a reafirmação da estrutura de um sistema educacional católico no Brasil” (TAMBARA, 1995, p. 434).

O investimento em abertura de colégios católicos ocorreu em meio a um plano de recatolização do país, motivado por Pio IX. Os bispos contavam com o apoio da Cúria Romana, num esforço centralizador da Igreja Romana em relação à sociedade brasileira e com a vinda de diversas congregações religiosas. Tais congregações ficaram responsáveis pela expansão dos colégios católicos no país. O processo de vinculação da Igreja brasileira à Igreja de Roma ficou conhecido como ultramontanismo uma vez que foi uma doutrina que defendia o poder absoluto do papa.

Entre 1890 e 1935, vieram 44 congregações religiosas para o estado do RS, média de uma por ano (TAMBARA, 1995, p. 435). Em 1912, o arcebispo que assumiu a arquidiocese de Porto Alegre foi Dom João Becker, o qual ficou na prelazia por 3 décadas. Com relação à Diocese de Pelotas<sup>40</sup>, os responsáveis eclesiásticos após 1910 foram Dom Francisco de Campos Barreto (1911-1920); Dom Joaquim Ferreira de Mello (1921-1942) e Dom Antônio Zattera (1942-1977). Este último, portanto, foi o bispo que administrou a Diocese durante todo o período de funcionamento da ENRIC.

### **2.3.1 A Diocese de Pelotas e sua atuação para a formação do rural: discursos a partir do jornal *A Palavra***

Inicialmente, é importante destacar como o jornal era apresentado ao público leitor. De circulação semanal, o periódico possuía em torno de 6 páginas e seu conteúdo era variável, geralmente trazendo na capa reportagens de cunho religioso ou até mesmo assuntos polêmicos que estivessem em voga. Suas sessões fixas eram compostas por “Sociais” em que aparecia as datas dos aniversariantes, geralmente assinantes do periódico; notícias das “Paróquias”

---

<sup>40</sup> Em 2011, a Diocese de Pelotas foi elevada a Arquidiocese Metropolitana de Pelotas, ficando responsável pelas Dioceses de Bagé e de Rio Grande.

em que havia reportagens de entidades paroquiais da Diocese; o “Noticiário Mundial” que abordava notícias gerais de fora do país e trazia matérias nacionais; e a sessão “necrologia” que aparecia seguidamente, apesar de não manter uma periodicidade semanal. O jornal também noticiava propagandas que, se somadas, ocupariam em torno de uma página.

A materialidade do periódico variou com a passagem dos anos. Inicialmente surgiu tendo uma apresentação em tamanho grande (média de uma folha A2), mas posteriormente diminuiu consideravelmente o seu tamanho, passando a representar em torno da metade do tamanho anterior. Segundo Amaral (2007) a circulação deste jornal iniciou através de uma iniciativa do bispo D. Francisco de Campos Barreto, no ano de 1912. Tinha o objetivo de auxiliar o bispo na divulgação do apostolado católico e fazer um embate a princípios, os quais, eram considerados “inimigos”: “Esses inimigos eram os maçons, os liberais, os positivistas, os protestantes, os espíritas, os anarquistas, os comunistas e todos aqueles que fossem contrários à supremacia da tradição católica no país” (AMARAL, 2007, p. 157).

D. Francisco criou a “Legião da Boa Imprensa”, uma comissão que divulgava as assinaturas e cobrava enfaticamente o pagamento das mensalidades, levando a uma tiragem de 12000 exemplares já no segundo ano de seu funcionamento. Sendo assim, para Amaral (2007, p. 158)

Não resta dúvida de que o jornal aumentou a influência da Igreja junto à população, representando um instrumento que, diante da precariedade material e humana em que se encontravam algumas das paróquias, superava o púlpito quanto ao convencimento dos fiéis à expansão das idéias do catolicismo.

Suas notícias, além de terem forte conteúdo religioso, adentravam a área educativa, política, cultural, moral e social. Não fosse a predominância de assuntos referentes à Igreja Católica, o periódico dava a semelhança com outros jornais citadinos, de modo que não se furtava de discutir os mais diversos assuntos em âmbito geral e local, desde que, representassem algum tipo de ameaça aos credos do catolicismo. A educação rural, sendo uma pauta nacional da Igreja, não deixou de constar nas notícias do periódico.

No jornal *A Palavra*, realizei um levantamento das notícias que se destinavam ao público rural, as quais foram organizadas em três tipologias

principais de acordo com as notícias em destaque: **Semanas Ruralistas**, (responsáveis pela formação pedagógica do morador da zona rural, sendo direcionadas para agricultores e professores); **Rádio Educação**, (direcionadas para alfabetização do público de adultos em geral, mas com ênfase para a educação rural); e **Reforma Agrária**, (direcionada aos fiéis em geral).

Cabe mencionar que, além dos já citados “inimigos” da Igreja Católica, os movimentos sociais eram considerados um perigo para a sociedade na época uma vez que foram aumentando ao longo da República. Na década de 1950, surgiram outros movimentos de articulação dos camponeses no Brasil. Esses movimentos, de certa forma, contestavam a relação tradicional patrão-dependente, herdada do Brasil colonial e garantida na primeira república brasileira coronelista. Desses movimentos surgiram “primeiro as Ligas Camponesas; mais tarde, em grande parte como reação, os sindicatos rurais” (KADT, 2007, p. 47), ambos ligados à Igreja Católica e importantes para que se possa entender a ampla relação que a Igreja mantinha com a educação rural do período e com a sociedade que ali vivia.

Para Harres (2007, p. 235), as tensões e conflitos no campo atravessaram a história brasileira, surgindo, entre 1945 a 1964, um “processo de organização e direcionamento político das lutas sociais rurais”. Trata-se do momento em que se consolidou a necessidade da reforma agrária no país, sendo esta debatida não só pela população rural, mas também por representantes dos grandes proprietários, seja porque tal reforma seria responsável pelo desenvolvimento agrícola, seja porque ela impulsionaria o setor urbano industrial.

Nesse sentido, a representação e a orientação à organização e às estratégias de luta dos pequenos produtores rurais deu lugar a uma ampla disputa envolvendo comunistas, socialistas ligados a Francisco Julião, e especialmente no Rio Grande do Sul, trabalhistas ligados ao PTB. Além dos partidos, a Igreja, temerosa em relação à penetração e pregação dos comunistas no campo, envolveu-se nas tarefas de orientação e organização dos trabalhadores rurais (HARRES, 2007, p. 237).

Kadt (2007) corrobora a ideia de que, nesse período, surgiram importantes movimentos. Para o autor, quando Vargas retomou o poder em 1950, surgiu uma política desenvolvimentista e com três formas principais de desenvolvimento: o neoliberalismo, estimulado em grande medida pelos bancos centrais dos países industrializados (e pelo FMI); o nacional-desenvolvimentismo (de acordo com a

ONU e com a Comissão Econômica para América Latina - CEPAL) e o nacionalismo radical (de acordo com os partidos esquerdistas) (KADT, 2007).

Depois de 1954, João Goulart, ministro do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio do segundo governo Vargas e presidente do país, eleito em 1961, propôs impulsionar o estabelecimento de sindicatos rurais, o que resultou, em 1963, na criação da Comissão Nacional do Sindicalismo Rural (CONSIR) e do Estatuto do Trabalhador Rural. Tal iniciativa vinha de sua política de buscar apoio junto a essas populações e por causa do surgimento das Ligas Camponesas, as quais eram “reflexos da situação revolucionária de Cuba” (KADT, 2007, p. 135).

A Igreja e o Estado preocuparam-se em formar líderes sindicais. O sentimento era de que as populações rurais não poderiam mais ficar abandonadas à própria sorte, o que despertou o interesse de vários grupos dentro da Igreja Católica. Em 1949, o bispo Eugênio Sales criou o Serviço de Assistência Rural no Rio Grande do Norte. Em 1961, o padre Paulo Crespo criou o Serviço de Orientação Rural de Pernambuco. E, assim, paulatinamente, a Igreja Católica treinava potenciais líderes rurais que conhecessem a doutrina.

Como já referido, em 1952, o governo lançou a Campanha Nacional para a Educação Rural (CNER). A atuação da CNER foi realizada onde havia concentração das Ligas Camponesas.

A Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais (CBAR) foi fundada em 1945, sendo fruto de um acordo entre Estados Unidos e Brasil. É nesse contexto que a CNER foi criada e suas principais atividades eram as Missões Rurais e os Centros de Treinamento. “Eram consultadas as autoridades locais, os fazendeiros e o clero em busca de apoio local para o programa” (PAIVA, 1985, p. 201). Segundo Barreiro (2010, p. 73), essa campanha foi composta por uma diversidade ideológica, predominando o neotomismo, filosofia difundida por São Tomás de Aquino, no século XIII e “amplamente difundida pela Igreja Católica e por intelectuais católicos, nos anos 50”.

O neotomismo difundido pela Igreja Católica influenciou fortemente a formação dos assistentes sociais, pautando-se nos princípios da ‘dignidade da pessoa humana, do bem comum’, entre outros. A influência do serviço social ocorreu de duas formas: pela difusão do neotomismo, fundamentado nos princípios da “dignidade da pessoa humana” e do ‘bem comum’, em que o ‘membro do grupo é fator de mudança’; e pelos trabalhos práticos dos assistentes sociais orientados pelo funcionalismo que objetivava promover o ‘reajustamento’ e a

'integração' dos 'desajustados' por meio do Serviço Social de Grupo e da Organização de Comunidade (BARREIRO, 2010, p. 73-74).

Anísio Teixeira e Lourenço Filho colaboraram com a CNER. Segundo Barreiro (2010, p. 82), o ideário da Escola Nova marcou as práticas pedagógicas da CNER “em função do caráter econômico e racional atribuído à educação em que se coloca cada indivíduo no devido lugar, para que suas diferenças sejam mais bem aproveitadas e adaptadas às suas funções”. A campanha teve como estratégia o uso do cinema educativo. Para tanto, foram produzidos filmes em convênio com o Instituto Nacional do Cinema Educativo<sup>41</sup> e programas radiofônicos (BARREIRO, 2013).

Os políticos nem sempre aceitavam que a Campanha se estabelecesse em alguns locais porque a consideravam uma ameaça a determinados laços de poder estabelecidos. “O quadro político nacional e internacional da época voltava-se para os movimentos sociais do campo e buscava saídas equânimes para os conflitos pela posse da terra, com apoio da Igreja Católica” (BARREIRO, 2010, p. 87). A Igreja Católica considerava a legitimidade dos movimentos dos camponeses, mas temia que eles, considerados por ela como incultos, fossem facilmente atraídos por ideários comunistas. Por outro lado, havia o latifúndio e a extrema desigualdade, que interferiam na manutenção da pequena propriedade, o que, conseqüentemente, levaria a um maior êxodo rural. “Nesse contexto, a Igreja define-se pela formação de lideranças, criação de sindicatos rurais, organização de comunidades e associações, ao mesmo tempo em que se promoveu a cristianização” (BARREIRO, 2010, p. 97).

A partir da I Semana Rural do Clero Paulista, em 1952, algumas conclusões foram construídas. A semana foi organizada pela CNER junto com o bispo de Botucatu, Vasconcelos Mota, dirigida pelo Frei Henrique Golland Trindade com a colaboração do padre Emílio, pároco de Avaré, e junto com os párocos de todo o estado.

---

<sup>41</sup> A Campanha Nacional de Educação Rural juntamente com o Inep produziu programas radiofônicos e filmes. Alguns filmes podem ser encontrados neste site: <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/014837> Acesso em 05 de setembro de 2017. Silva (2016, p. 296) ressalta a instalação em 1934 do projeto Rádio Escola Municipal pelo Departamento de Instrução do Distrito Federal. “Não seria equivocado encarar esses intelectuais cariocas euclidianos (refere-se aqui a Jonathas Serrano, Francisco Venâncio Filho, Anísio Teixeira e Roquette-Pinto) como pioneiros da radiodifusão e cinematografia educativa do Distrito Federal.

Com a presença de sacerdotes de todas as dioceses e congregações religiosas do Estado, debateram-se as condições de vida do homem do campo e questões relacionadas à reforma agrária. Entre outras conclusões da Semana, destacaram a necessidade de aumento de capelas na roça, com um vigário rural para vitalizá-las; os sacerdotes deviam incentivar o surgimento de líderes rurais; **fundar Escola Normal Rural Católica**; a Ação Católica devia ter um departamento de propaganda de educação religiosa e a reforma agrária orientada pela difusão de pequenas propriedades organizadas em cooperativas; a educação do homem do campo deve começar pela propriedade da terra. Ao mesmo tempo, condenava-se a distribuição demagógica da terra, defendia-se a propriedade da terra a prazos longos e a juros baixos, com crédito facilitado aos pequenos proprietários (BARREIRO, 2010, p. 98) [grifo meu].

A CNER atuou principalmente nos estados do Norte do Brasil, porém, também no RS se fez presente, estando relacionada à Igreja Católica, a qual difundia as atividades da CNER. A I Semana Ruralista, realizada em Minas Gerais, em 1950, contou com a participação de párocos rurais, fazendeiros, professoras e religiosos. Segundo Camargo (1984), nela se delineava uma nova Igreja que, na verdade, já vinha-se formando desde décadas anteriores, principalmente no RS, onde, em 1941, deu-se a abertura da primeira Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre. Segundo a autora, são estas as conclusões do encontro:

Nas conclusões do encontro, o Bispo Diocesano destaca que “conosco, sem nós ou contra nós se fará a Reforma Social”, e que, em vista disso, e dos mais arraigados princípios cristãos, propõe que “nos antecipemos à Revolução”, “antecipemo-nos à Legislação Social”, executemos um “programa mínimo de ação social”, concluindo que “faz-se mister uma reforma de estrutura e de base, cuja configuração foi felizmente delineada nesta Semana, por sacerdotes, fazendeiros e professores rurais (CAMARGO, 1984, p. 175).

Tais encontros demonstram que a Igreja Católica estava atenta às reivindicações políticas que vinham ocorrendo no Brasil quanto ao tema da reforma agrária e à inevitável consciência acerca da situação desigual que vivia a população camponesa. É desse encontro que fica reconhecida a célebre frase “conosco, sem nós, ou contra nós, se fará a reforma rural” (CARVALHO, 1985, p. 79) e, portanto, seria melhor que fosse “conosco”.

Para Barreiro (2013), o ruralismo pedagógico perde força a partir de 1940 quando tais concepções estão atreladas às campanhas para educação de adultos e ao conceito de comunidades eclesiais de base. No entanto, ao analisar o jornal *A Palavra*, considero que tais Campanhas se utilizavam dos

argumentos dos Ruralistas Pedagógicos, quando, por exemplo, vinculavam o progresso do país à escolarização rural, como será explorado a seguir.

Assim, foram analisadas as reportagens jornalísticas que se remetiam a propostas educativas para a educação rural, a partir do jornal *A Palavra*. As campanhas rádio educativas e as semanas ruralistas tiveram destaque em Pelotas e também na região sul. Segundo matéria do jornal *A Palavra*, a própria ideia de rádio educação no estado do RS teve pioneirismo em Pelotas, no ano de 1959 (PELOTAS..., 1959, p.1). Porém, cabe destacar que essa iniciativa podia aparecer como “pioneira” na região sul, mas já era utilizada no próprio estado, através das Escolas Normais Rurais, por exemplo (WERLE, 2011). Segundo Silva (1954) a 1ª Semana Ruralista do RS data de 1939. A Campanha abordava aprendizagem de leitura e escrita, puericultura, educação familiar, saúde e higiene e economia doméstica, agricultura e criação de animais domésticos (JAGUARÃO...,1959, p.1). Ora, se tais iniciativas desconsiderassem as ideias oriundas dos ruralistas para a formação do trabalhador rural, não haveria por que investir no exíguo tempo de radiofonia, “são 15 minutos apenas”, como dizia a já citada notícia sobre a Campanha em Jaguarão ao falar sobre ensinamentos agrícolas.

A CNER tinha como concepção realizar a educação de Base através de diversas frentes de atuação como a implantação de Missões Rurais, Centros Regionais de Treinamento de Educação de Base, Cooperativismo, Centros Sociais de Comunidades e Orientação de líderes locais. Em 1952, a CNER realizou o segundo Seminário de Educação Rural em Minas Gerais. Dentre os membros que participaram deste evento, estava a Igreja Católica, sendo que esta seria importante articuladora da Campanha. Em tal seminário, uma das pautas abordava o tema das escolas normais rurais, o que demonstrava a preocupação e a articulação dessas instituições para a causa da formação docente rural na época (BARREIRO, 2010; PAIVA, 1985).

Barreiro (2010) explicita que a CNER foi organizada em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação. Depois de realizar pesquisa sobre as necessidades dessas campanhas, inclusive no RS, o setor de treinamento responsabilizava-se por organizar cursos de formação de professores e líderes rurais. Os quadros técnicos foram preparados pelos cursos de Educação de Base e seus formandos atuaram nos estados do

Rio Grande do Sul, além de operarem no Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. “Alguns técnicos foram enviados ao México, para receber formação mais sólida sobre as missões culturais mexicanas” (BARREIRO, 2010, p. 51).

A concentração das atividades do programa em determinados estados e regiões, em particular onde existiam conflitos por terras, indica que a escolha das áreas de atuação esteve atrelada a posições relacionadas à posse da terra no Brasil. A exemplo da Igreja, para a CNER, a questão agrária deveria ser resolvida pelas vias da conciliação de interesses (BARREIRO, 2010, p. 52).

Helena Antipoff foi um dos expoentes da CNER em Minas Gerais<sup>42</sup>. Devido a suas ações, Helena ficou reconhecida como “a ruralista”. Formada em psicologia e de origem russa, Helena veio para o Brasil em 1929 e participou da Reforma Francisco Campos<sup>43</sup>. Sua atuação foi também na formação de professoras normalistas “com ênfase no ensino de psicologia” e com base nas ideias do amigo Jean Piaget. Desta forma, envolveu-se com a fundação de estabelecimentos de ensino, como o Instituto de Educação Superior Rural, a Sociedade de Defesa e Promoção das Crianças Carentes e a Sociedade Pestalozzi, instituída em 1932. Helena, em 1940, montou uma escola para crianças excepcionais do meio rural. “Essas instituições posteriormente foram estabelecidas na Fazenda do Rosário e visavam a favorecer a integração entre as diferentes escolas ali instaladas e a comunidade rural adjacente” (BARREIRO, 2007, p. 125). No ano de 1947, iniciou-se, na mesma Fazenda do Rosário, em MG, a construção de uma Escola Normal Rural, sendo posteriormente denominada escola Normal Rural Sandoval Soares de Azevedo. Nos anos de 1950, a psicóloga passou a representar o estado de MG na coordenação da CNER e encampou uma campanha para formação de professoras rurais.

Vale destacar a carta disposta na figura 3, em vista da riqueza do seu conteúdo no que diz respeito à dimensão e à proporção que essas formações

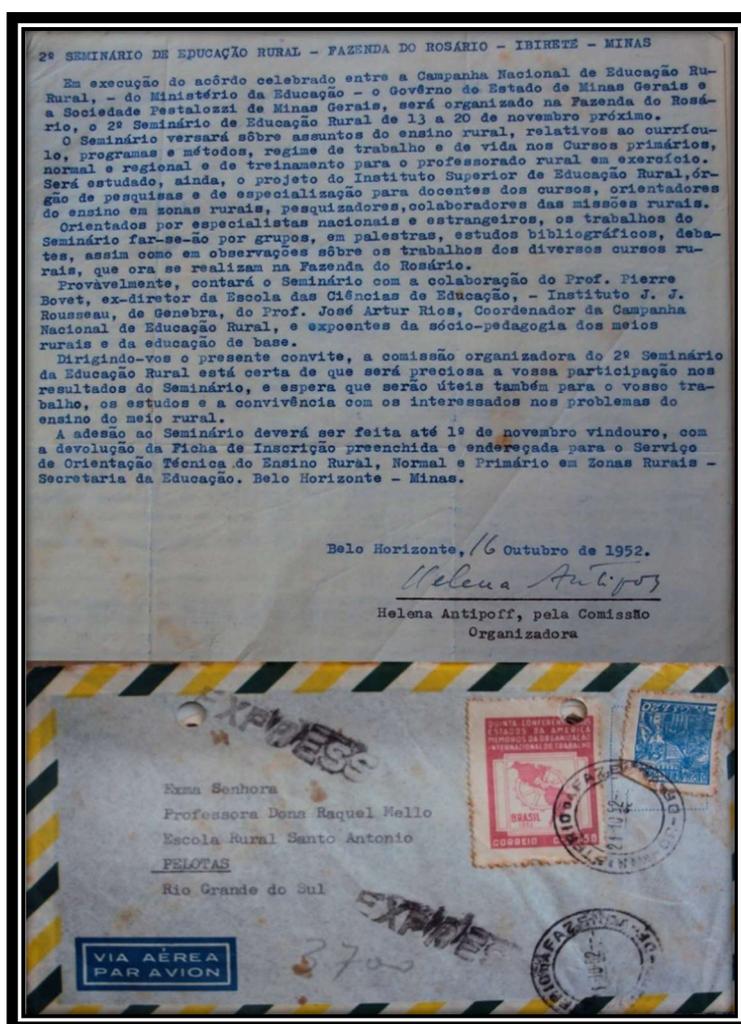
---

<sup>42</sup> Atualmente, a Secretaria do Estado de Educação do governo de Minas Gerais possui a Fundação Helena Antipoff, com o objetivo de “Promover ações educacionais que conduzam à formação do cidadão consciente de sua responsabilidade ética e social contribuindo para o desenvolvimento da sociedade”. Disponível em: <http://www.fha.mg.gov.br/> Acesso em 05 de setembro de 2017.

<sup>43</sup> A Reforma Francisco Campos ficou conhecida por levar o nome do Ministro da Educação Francisco Campos, o qual, na época, assumiu o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, no governo provisório instituído por Getúlio Vargas. Essa reforma efetivou-se através de variados decretos que, em suma, tratavam de centralizar e organizar a estrutura da educação no país, sendo imposta a todo o território nacional (ROMANELLI, 1982, p. 131).

tinham na época. Nesta carta, endereçada à professora Rachel Mello, Helena Antipoff assinou o convite para o 2º Seminário de Educação Rural, que seria realizado na Fazenda do Rosário, entre 13 e 20 de novembro de 1952. Barreiro (2007, p. 130) assim mencionou o evento: “[...] Helena organizou o 2º Seminário de Educação Rural no período de 13 a 20 de novembro de 1952, com o patrocínio da CNER e com a participação do pedagogo Pierre Bovet, da Suíça, hóspede da Fazenda do Rosário”.

Figura 3: Carta de Helena Antipoff endereçada a Rachel Mello.



Fonte: Acervo da EEMIC.

Sobre o conteúdo da carta, vale ressaltar o seguinte trecho:

O Seminário versará sobre assuntos do ensino rural, relativos ao currículo, programas e métodos, regimes de trabalho e de vida nos Cursos primários, normal e regional e de treinamento para o professorado rural em exercício. Será estudado ainda, o projeto do

Instituto Superior de Educação Rural, órgão de pesquisas e de especialização para os docentes dos cursos, orientadores do ensino em zonas rurais, pesquisadores, colaboradores das missões rurais. Orientados por especialistas nacionais e estrangeiros, os trabalhos do Seminário far-se-ão por grupos, em palestras, estudos bibliográficos, debates, assim como em observações dos trabalhos dos diversos cursos rurais, que ora se realizam na Fazenda do Rosário (ANTIPOFF, 1952).

No convite para inscrição ao seminário, Helena ressaltou que haveria a presença do pedagogo Pierre Bovet e também do professor José Artur Rios, coordenador da CNER. Junto ao convite, estava a ficha de inscrição para participação no Seminário. O período em que ocorreu o Seminário foi anterior à abertura da ENRIC e, na carta endereçada à professora Rachel Mello, seu cargo se associava a sua participação na Escola Primária Rural Santo Antônio, da qual era diretora naquele momento. Tal contato demonstrou que a Campanha tentou alcançar lugares longínquos para formação rural e também que a professora Rachel era reconhecida em diversos círculos, inclusive fora do estado do RS, como profissional engajada na educação rural. O ano é o mesmo em que, como será abordado a seguir, a professora Rachel recebeu o Prêmio de Honra ao Mérito (1952) no RJ, o que, além dos contatos da professora, pode ter ajudado a propagar sua imagem como representante da educação rural. Cabe ressaltar ainda que, pelas análises das atas da SEC, do ano de 1952, não houve registro de que a professora Rachel tivesse comparecido neste Seminário. Talvez porque, em agosto, a professora viajava para o Rio de Janeiro em função do prêmio, e posteriormente, passou na cidade de Porto Alegre com a finalidade de resolver problemas financeiros das obras que a SEC mantinha (SOCIEDADE..., 1952b; 1952c; 1952d; 1952e).

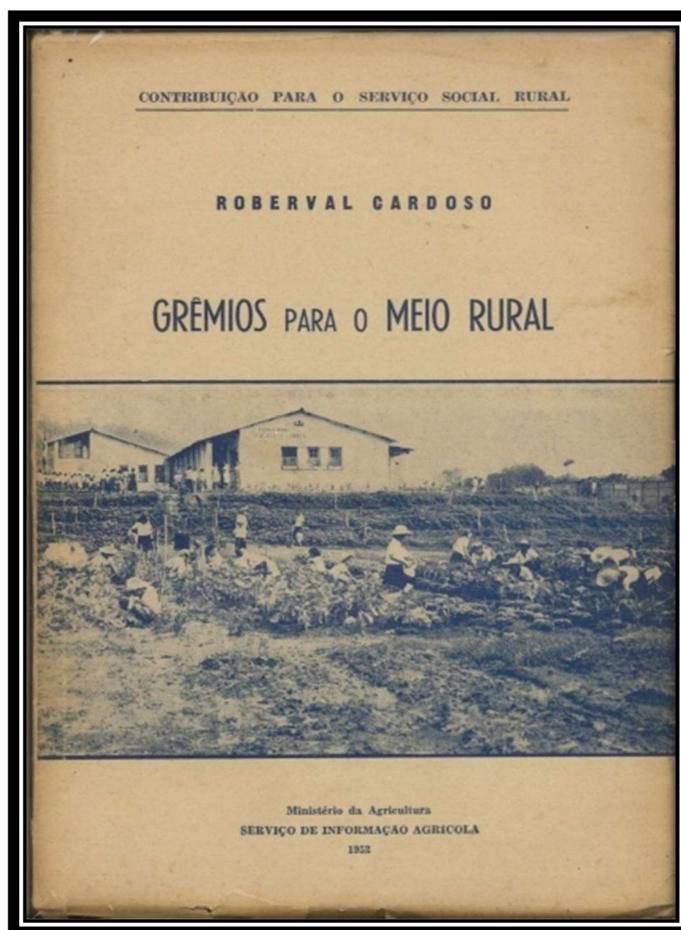
Tal carta é apresentada neste estudo porque se entende que ela demonstra uma rede de ligações e articulações para a formação rural que se expande pelos diversos cantos do Brasil, chegando a Pelotas. Porém, outras importantes redes de articulação ocorreram através da CNER e tiveram forte atuação na cidade por meio das Semanas Ruralistas. Desde o início de 1947, o jornal *A Palavra* começou a noticiar e a despertar as atenções locais para as referidas Semanas. A denominada “I Semana Ruralista” da cidade aconteceu no Colégio Agrotécnico Visconde da Graça, instituição de ensino técnico, destinada ao público masculino, como já citado anteriormente.

Fato interessante aqui é o destaque para as articulações que ocorriam durante esses eventos. O evento era destinado para “todos quantos se interessam pelos assuntos que se relacionam com a vida rural” (SEMANA..., 1947). Como o Conjunto Agrotécnico era uma instituição vinculada ao governo federal, as articulações com o Ministério da Educação parecem ter contribuído para o financiamento do evento. Cabe, aqui, mencionar a programação desta Semana:

- Exposição de produtos agrícolas regionais; e de produtos industriais com aplicação na agricultura;
- Cursos rápidos e práticos sobre culturas regionais (fabricação de sabão, massa de tomate, vinagre, etc...);
- Educação rural (formação de bibliotecas, museus escolares, grêmios educativos, clubes agrícolas, etc., **para professores rurais**), vacinação, aplicação de soros e vacinas para trabalhadores de estâncias, etc...), defesa agrícola, prevenção e combate as doenças e pragas da lavoura, inclusive expurgos e cereais); contabilidade agrícola, suinocultura e industrialização de porco, formação de hortas e viveiros frutícolas e de essências florestais, noções práticas de socorro de urgência, enfermagem, etc...temas que interessam sobremaneira todos que vivem no campo. ‘Os agricultores poderão se hospedar gratuitamente naquela escola’. Os cursos práticos da Semana Ruralista à feição da Semana dos fazendeiros em Viçosa, vem atraindo a atenção dos agricultores brasileiros (SEMANA..., 1947) [grifo meu].

O fato se torna mais interessante quando, noutra notícia, se consegue perceber as articulações em nível nacional para a formação rural chegando à cidade pelotense. As citadas aulas para o professorado foram ministradas pelo professor Roberval Cardoso, que veio “ministrar cursos rápidos de educação rural às professoras municipais inscritas na Semana Ruralista” (SEMANA..., 1947).

Figura 4: Capa do livro Grêmios para o Meio Rural (1950) com autoria de Roberval Cardoso.



Fonte: PINTO, 2007, NEVES, 2015.

Roberval Polípio Nogueira Cardoso foi autor dos livros *O Ensino de Desenho na Escola Rural* (1950) e *Grêmios para o meio rural* e foi técnico de educação rural. Roberval era patrono do clube agrícola da Escola Normal de Conselheiro Mata de MG. O técnico costumava ensinar sobre os clubes agrícolas e grêmios estudantis e era “da confiança da professora H. Antipoff” (PINTO, 2007, p. 157).

As Semanas Ruralistas foram movimentos que surgiram no Brasil na década de 1940 com a finalidade de criar uma nova mentalidade rural, ou seja, a de modernização do agricultor brasileiro. Em 1940, já haviam ocorrido três Semanas Ruralistas no Nordeste, sendo nas cidades de Juazeiro, Barbalha e Quixeramobim (CREA-SE..., 1940). O objetivo das Semanas Ruralistas era “incentivar no alto do sertão os processos modernos e racionais que deverão usar os criadores e lavradores para obterem sucesso na sua labuta diária” (SEMANA..., 1948).

Segundo Mendonça (2011, p.139), as Semanas Ruralistas eram uma prática idealizada pelo Ministério da Agricultura junto com o ETA (Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano), o qual funcionou no Rio de Janeiro entre 1953 e 1964, sendo duplamente subordinado ao Ministério da Agricultura e ao Foreign Office dos Estados Unidos da América”. Para Mendonça (2011), o ETA foi responsável, desde a década de 1940, por uma redefinição do ensino técnico agrícola, que assumia práticas extensionistas no país as quais seriam direcionadas aos países subdesenvolvidos. Para a autora a interferência norte-americana já vinha se constituindo no país através da CBAR instalada aqui em 1945, conforme já salientado.

A criação do ETA é paradigmática da reorientação imprimida a toda a política de “cooperação” internacional estadunidense, destinada, dentre outros objetivos, a ressignificar a própria noção de “educação agrícola”, ressignificação esta inaugurada nos anos 1950 quando, segundo alguns autores, é “descoberto” o conceito de “desenvolvimento”. Em função desse novo construto, a visão sobre as atividades até então definidas como de ensino agrícola priorizaria não mais a atividade escolar, porém aquela realizada por instituições de assistência técnica e creditícia, visando à qualificação da mão de obra rural adulta e também ao seu controle e “organização” em “comunidades rurais”, aptas a consumirem a tecnologia estadunidense, definida como a mais adequada (MENDONÇA, 2011, p. 141).

Esse processo de incentivo ao desenvolvimento econômico nos países subdesenvolvidos foi uma discursividade surgida após a II Guerra Mundial. Tomou conta de todos os países do mundo, chegando a fazer parte do discurso do presidente Harry Truman (1949) dos Estados Unidos e de políticas estabelecidas pelas Nações Unidas, e, com isso, interferindo na realidade, como foi o caso da influência estadunidense no Brasil, a partir dos acordos já citados. “O desenvolvimento disponibilizou uma forma de gerir o Terceiro Mundo, espaço próprio para os ‘povos submetidos’, que assegurava, simultaneamente, o controle sobre ele” (MENDONÇA, 2011, p. 144).

Retomando ainda o assunto sobre a participação do técnico Roberval, é importante destacar a sua representação como membro do Ministério além de sua articulação com Helena Antipoff, o que leva a percepção de que a cidade de Pelotas era reconhecida por suas instituições educativas vinculadas à formação rural, seja ela técnica, com a Escola Agrotécnica Visconde da Graça, seja ela para formação de professoras rurais, através da ENRIC.

Roberval Cardoso também destacou-se em um outro artigo publicado no jornal *A Palavra*, denominado *A Vida Rural e a ação do clero*, em 1949. A partir do artigo, nota-se a forte intenção da Igreja Católica em investir na formação dos rurícolas, pois essa instituição “[...] se empenha numa empresa de restauração rural, consagrando seu clero a um programa de educação agrícola e social que vai desde ensinar a ler até conservar o solo” (CANTANHEDE, 1949). “Várias dezenas de párocos rurais de toda a Nação” participaram do evento durante as quatro semanas do 1ª curso intensivo na Universidade Rural, situada entre o Rio de Janeiro e São Paulo. O objetivo do curso era “indicar-lhes metodologicamente os problemas técnicos e humanos da agricultura e lhes dar-lhes a chave de algumas soluções” (CANTANHEDE, 1949). Foram docentes nesse curso:

O professor Monselhor Luigi Ligetti, da Conferência Nacional Católica de Vida Rural, dos Estados Unidos. O Dr. João Gonçalves de Souza, da Divisão de Vida Rural da Ação Católica Brasileira, que patrocinou os cursos, dissertou sobre vida e organização rural. De Medicina no Campo, falou o Dr. Manoel Ferreira, de educação campestre o Dr. **Roberval Cardoso**, de solo e reflorestamento o Dr. Barcelos Fagundes. Todos dispunham de facilidades concedidas pelo governo no magnífico km.47, como é chamado (CANTANHEDE, 1949) [grifo meu].

A participação da Igreja Católica na articulação da vida no campo remete, portanto, ainda à década de 1940, bem como a participação de representantes dos Estados Unidos nessa articulação. Para Mendonça (2011), as Semanas Ruralistas foram práticas extensionistas dirigidas para o público adulto e, como vimos nas reportagens sobre esses eventos em Pelotas, destinavam-se a um público masculino (produtores do campo) e feminino (professoras rurais). De todo modo, esse curso intensivo na Universidade Rural mostrou uma forte iniciativa da Igreja Católica em expandir a atuação do clero por todo o Brasil. Dentre suas resoluções, os participantes definiram por formar uma equipe nacional com a colaboração de todas as Dioceses e da Ação Católica, “em que o sacerdote contará com a ajuda de médicos rurais, agrônomos, assistentes sociais, professores, e enfermeiros rurais para cumprir sua vasta tarefa de redenção do camponês” (CANTANHEDE, 1949). Outra característica da parceria da Igreja Católica com o país estadunidense foi a mensagem encaminhada pelo presidente dos Estados Unidos ao Cardeal Arcebispo do Rio, Dom Joaquim Barros Câmara, por ocasião do 36º Congresso Eucarístico Internacional, em

1955: “Espero sinceramente que o vosso Congresso inspire a todos nós e aos homens de outros credos para que venham a conhecer as vossas determinações e deliberações de trabalhar com devoção renovada por uma justa paz no mundo” (O CONGRESSO..., 1955).

Pela Diocese de Pelotas, o padre da comarca de Herval do Sul, Liborio Persch, viajou para participar desse curso de orientação agrícola para sacerdotes, realizado na Universidade Rural, no RJ, durante todo o mês de julho. No curso,

Estiveram inscritos 41 sacerdotes de todos os estados do Brasil. S. Emcia. Dom Jaime de Barros Câmara, DD. Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro, fez uma visita ao curso em apreço louvando os participantes, e estimulando-os a trabalharem pela elevação do nível econômico, sanitário e cultural das populações agrícolas. O curso consistiu em conferências, estudos e exercícios práticos para a orientação agrícola. Os sacerdotes que fizeram os respectivos cursos estão encarregados de fundar e conservar, clubes agrícolas, esportivos, cooperativas, comunidades rurais e demais obras sociais e de fixar o homem rural a terra. Como, porém, o homem do campo precisa de saúde e educação, os mesmos sacerdotes tem o encargo de, por meio de projeções e filmes, prevenir os habitantes das zonas rurais contra as doenças e de educar os agricultores para sua nobre profissão, qual seja o de cultivar a terra para o abastecimento do país e da exportação. Sem esta educação específica, unida ao amor que deve fixar o homem a terra, tomara sempre maior vulto o êxodo das populações rurais para a cidade, fator lamentável que tanto tem encarecido o padrão de vida do último decênio (PADRE..., 1949).

A Ação Católica Rural atuava no RS através da organização de eventos que estendessem o debate sobre as técnicas rurais para o estado. Conforme a citada notícia de Cantanhede (1949), em 1953, ocorria, em Faxinal do Soturno, no município de Cachoeira, o segundo Congresso realizado por essa entidade. O Congresso foi realizado com a colaboração da Secretaria de Agricultura do estado do RS e enfatizava que “não poderíamos negar a importância dos congressos rurais, ‘semanas’, ‘jornadas’, etc...todas iniciativas tendentes a maior difusão da doutrina católica sobre tais problemas, dado que, como sabemos, a Igreja tem uma harmoniosa doutrina” (SEGUNDO..., 1953). O terceiro Congresso da Ação Católica Rural foi realizado em 1955 na cidade de Encantado, no RS (NOTICIÁRIO...1955).

Segundo Rodeghero (1997), o discurso católico no RS foi marcado pela valorização da vida no campo e absorção de valores e tecnologias do mundo urbano. Assim, “ao mesmo tempo em que se atribuía ao campo o status de

viveiros de homens sadios de alma e corpo -que deveria ser preservado-, insistia-se na necessidade de mudar os sistemas tradicionais e rotineiros de trabalho” (RODEGHERO, 1997, p. 149). Isso no sentido de que o trabalhador rural se tornasse o fornecedor de bens primários e consumidor de matérias-primas. Portanto, pode-se notar, através de reportagens jornalísticas e segundo a ideia de Rodeghero (1997), que os agentes transformadores da mentalidade “atrasada” do meio rural, seriam os professores, engenheiros agrônomos, veterinários, técnicos agrícolas e sacerdotes. Tais representantes trariam a modernidade ao meio rural. Ao agricultor moderno estariam disponíveis créditos agrícolas, insumos e aquisição de máquinas. Havia, no entanto, uma “incongruência entre o nível dos preços agrícolas e dos insumos industriais” (RODEGHERO, 1997, p. 160). Porém, não se contestava a disparidade e atribuía-se ao trabalhador rural o estigma de incapaz e atrasado. Tais características eram pejorativas e se contrapunham àquelas que eram consideradas como positivas e que seriam remetidas as virtudes da vida no campo, como as relacionadas à pureza dos costumes, aos bons hábitos familiares e comportamentos adequados quanto ao vestir-se e comportar-se na sociedade, questões essas que apareciam latentes também no jornal católico pelotense *A Palavra*.

As publicações sobre Semanas Ruralistas no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça estenderam-se até o último ano de publicação do jornal *A Palavra*. As Semanas Ruralistas no RS foram intensificadas a partir da década de 1950. Em Pelotas, permaneceu a vinda de técnicos da Educação Rural para participarem desses momentos. Em 1951, esteve presente “um ilustre técnico da Educação Rural que pronunciará importantes palestras sobre a educação das populações rurais” (EM PELOTAS..., 1951) cujo nome não foi informado na matéria.

Na década de 1950, as Semanas se propagaram em diversas regiões do estado gaúcho, sendo que, em 1956, foi realizada a primeira Semana do Seminário de Viamão (SEMANA...1956). Em 1957, houve o evento em Ijuí, organizado pela Diocese de Santa Maria (PRIMEIRA...,1957a) e ainda, no mesmo ano, foi realizada Semana Ruralista na cidade de Carazinho (SEMANAS...,1957) e também em Santa Rosa (PRIMEIRA..., 1957b). Em 1958,

a Diocese de Caxias do Sul realizou a sua 1ª Semana Ruralista (PRIMEIRA..., 1958).

A intensificação das Semanas Ruralistas promovidas pela Igreja Católica contava com o apoio do Ministério da Agricultura por meio de um convênio realizado entre ambas instituições, por ocasião do 35º Congresso Eucarístico Internacional realizado no Rio de Janeiro em 1955 (O NÚNCIO..., 1957). O Ministro da Agricultura, Munhoz Rocha, participou do Congresso através de uma sessão solene (SÓ CRISTO..., 1955). Através da reprodução de suas palavras, o jornal local demonstrou a vinculação e aproximação da Igreja com o Estado brasileiro, numa parceria que levou adiante as intenções de ensinamentos aos rurais.

A imprensa estatal também publicava as notícias relativas às Semanas Ruralistas. O *Boletim de Educação Rural* de 1958 dedicou 4 páginas de seu periódico para relatar os acontecimentos do evento realizado em Ijuí (SEGUNDA..., 1958).

A Primeira Semana Ruralista da Diocese pelotense foi realizada de 10 a 17 de novembro de 1957 e ganhou amplo destaque durante este ano nas páginas do jornal *A Palavra*. O evento foi realizado na cidade de Canguçu, pertencente à Diocese de Pelotas.

As articulações para a realização desse evento foram feitas pelo então bispo Dom Antônio Zattera, juntamente com o Ministério da Agricultura e o Departamento de Semanas Rurais (SEMANA..., 1957a), além de “assistência técnica dos órgãos federais e estaduais especializados no assunto. Também manteve contato com autoridades locais [...] e com representante da Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (ASCAR), Dr. Paulo Rebelo” (CANGUÇÚ..., 1957). No jornal, é noticiado que esteve presente em Santa Rosa e também em Ijuí, para capacitar-se em outras Semanas Ruralistas, o Reverendo padre Severino Frizzo, articulador da organização pela Diocese de Pelotas. Eram colaboradores o Ministério da Agricultura, a Secretaria de Educação, a ASCAR, o Consulado Americano e a Prefeitura Municipal de “Canguçú”.

O convênio com a ASCAR foi renovado em 1958. Esse convênio era realizado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Escritório Técnico Brasil

– Estados Unidos (ETA)-projeto 11- ASCAR. Em notícia no jornal *A Palavra* o diretor Bento Pires Dias, diretor do ETA, falava sobre o convênio realizado:

[...] Destacando a necessidade de maior produtividade nas atividades rurais, disse o Sr. Diretor da ASCAR, - 'o espírito do Convênio é, em última análise, promover o bem estar dos lavradores e criadores, por meio das demonstrações educativas, estimulando-os na adoção de práticas e hábitos sadios de vida social, através de métodos de educação de base. [...] Esta valiosa e imprescindível cooperação financeira do Ministério da Educação e Cultura ao Programa de Extensão Rural da ASCAR, tem possibilidade a expansão das atividades em nosso estado'. A ASCAR abrange hoje 22 municípios do RS, e, aproximadamente 30% da população rural do Rio Grande do Sul (MINISTÉRIO..., 1958).

Desse modo, pode-se notar que se articulavam iniciativas diversas para a capacitação rural junto ao Ministério da Educação, órgão responsável pela educação no país. Justificativas para a escolha da cidade de Canguçu como sede do evento deram-se em função de que nela vivia-se com base na agricultura, mas as condições para tais eram precárias e, portanto, fazia-se necessário o auxílio de técnicos do Rio, Porto Alegre e Pelotas: “para Canguçu, as esperanças de um desenvolvimento mais intensivo depende exclusivamente da agricultura, porquanto a cidade, embora já esteja no seu centenário, ainda não conta com indústrias por falta de energia elétrica” (P.S.F, 1957).

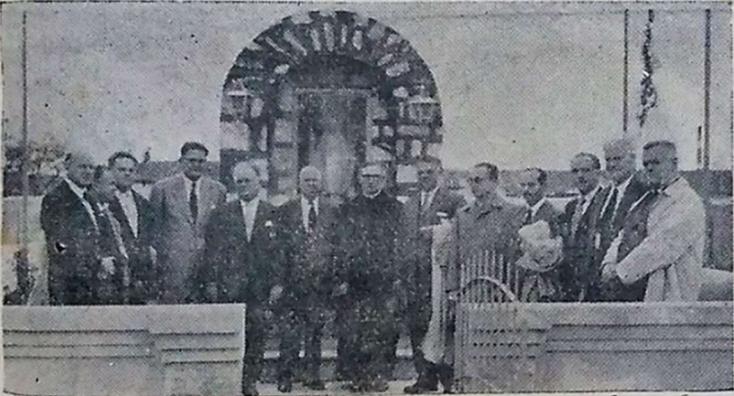
É importante ressaltar que as Semanas Ruralistas foram associadas por Mendonça (1997) a práticas extensionistas e “não mais escolares”. De fato, estas eram realizadas pela Igreja Católica em articulação com diversas entidades, porém, direcionadas também ao público escolar. É o que se pode observar quando se atenta para a Comissão Central da Semana Ruralista de Canguçu, na qual participaram Mary Prestes dos Santos, diretora das escolas municipais e Elaine Selistre, diretora do Grupo Escolar (PRIMEIRA..., 1957c). Nas conclusões do evento, dentre outras questões, foi solicitada a realização de Campanhas para criações de Clubes Agrícolas; que fossem criadas escolas estaduais nas regiões da Coxilha do Piegas, Iguatemi, Remanso e Florida e que fosse “possibilitado as escolas do interior, uma aquisição de terra, onde os alunos possam ter semanalmente uma ou duas aulas de estudos práticos relativos à agricultura” (PADRE SEVERINO, 1957). Ressalta-se, como podemos observar a partir da figura 5, que o evento contava com a participação de importantes representantes públicos, como o governador do estado e o prefeito

municipal. Noutra Semana Ruralista, realizada em São Lourenço do Sul pela mesma Diocese, no ano de 1959, também se faziam presentes os representantes políticos inclusive com a participação do recém-empossado secretário da Agricultura, Alberto Hoffmann, do bispo Dom Antônio Zattera e do prefeito municipal de São Lourenço do Sul, além de outros representantes.

Sobre a Semana Ruralista realizada em São Lourenço do Sul - cidade pertencente à Diocese de Pelotas - havia uma notícia, a qual ocupava boa parte jornal *A Palavra*, relatando as reuniões da Comissão que estava organizando o evento.

Figura 5: Notícia sobre o encerramento da Semana Rural de “Cangussu”.

**Encerrada com brilho a Semana Rural**



A pesar do mau tempo e alguns pencaços foi coroada de êxito a Semana Rural de Cangussu no 1º Centenário da cidade.

Contou a Iª S. R. com a colaboração dos técnicos do M. A. S. A., AS-CAR, Consulado Americano e o patrocínio da Diocese de Pelotas.

**Creche São Francisco de Paula**

Esta Instituição passou a chamar-se CASA DA CRIANÇA “SÃO FRANCISCO DE PAULA”, conforme determinam seus estatutos, publicados no Diário Oficial de 24/9/57.

Vemos neste flagrante de Ramão Barros para o «Diário Popular», o sr. Governador do Estado, sr Bispo Diocesano, sr. Prefeito Municipal e outras autoridades defronte ao monumento de Nossa Senhora na gare da estação da Viação Férrea momentos antes de partir a caravana para o Centenário de Cangussu.

Fonte: Jornal *A Palavra*, 22 nov. 1957.

É interessante o relato da comissão, pois este elucida aspectos importantes sobre o assunto:

Temas a tratar: em seguida a comissão composta de mais de 50 elementos discutiu o temário mais necessário a região, que os Conferencistas deveriam abordar. Concluiu-se que os participantes masculinos da Semana receberão instruções seguidas de debates sobre os 12 seguintes temas: gado leiteiro, criação de suínos, avicultura, solo, plantação de bata e milho, fruticultura, doença de animais e plantas, higiene, forrageiras e associativismo. Para as senhoras haverá conferência separada sobre assuntos de economia

doméstica, educação matrimonial, cuidados prenatais, higiene, puericultura, fruticultura, avicultura, fruticultura e educação familiar. Os Conferencistas: os participantes masculinos terão como conferencistas técnicos do Ministério da Agricultura e da ASCAR, sendo as senhoras atendidas por damas especializadas naqueles temas e pelos médicos locais sendo provável também o comparecimento das Revmas. Irmãs do Jesus Crucificado. Estará presente para atender a ambos setores o já conhecido Pde. Sehem (?) (PRIMEIRA..., 1959).

Pode-se observar que os conteúdos direcionados para a educação das mulheres não eram os mesmos para a educação dos homens, pois, a elas, eram oferecidos assuntos relacionados a educação familiar, o que era considerado mais apropriado na época. Sobre as conferencistas, ressalta-se a possível participação das freiras da congregação das Irmãs do Jesus Crucificado. Essa congregação era responsável pelo internato *A Minha Casa Rural* que abrigava as alunas internas da ENRIC, questão que será explorada no capítulo 4. As internas da ENRIC costumavam ir para a Escola Agrotécnica Visconde da Graça ministrar aulas de evangelização para as alunas. É que nos conta a ex-interna Maria H. (2016):

Tinha uma turma [refere-se a uma turma do EAVG] que era, não me lembro...prendas domésticas, economia doméstica, e junto com essa economia doméstica a gente procurava colocar alguma coisa de evangelização, e aí a Irmã Terezinha, não me lembro quem era na direção. Eu sei que eu ia lá e dava aula uma tarde inteira para um grupo de meninas, quando estava lá no internato.

Cabe ressaltar que tais formas de organização da vida rural foram contestadas pelos próprios colonos durante a organização das Semanas Ruralistas, pois havia questionamentos e reclamações por parte dos organizadores que demonstravam o distanciamento entre a teoria oferecida nos eventos e a prática realizada pelos colonos. Na Semana Ruralista organizada em 1959, em São Lourenço do Sul, os colonos questionavam o ensino técnico, pois, nessa altura, já se consideravam sabedores empíricos das questões agrárias e agrícolas e, ao mesmo tempo, reclamavam do fato de ficarem uma semana sem trabalhar para participarem do evento. “Os técnicos e conferencistas das Semanas são uns teóricos e nada entendem da vida prática e dos trabalhos e problemas do colono” (KALTBACH, 1959). Além disso, os colonos apontavam a inutilidade de certos ensinamentos porque os governos municipais, estaduais e federal não os ajudavam nas necessidades do campo.

É possível que os colonos estivessem atentos ao fato de que o Ministério da Agricultura, junto com a Igreja Católica, propunha inovações técnicas que contrariavam a realidade existente, em vista da necessidade de melhorias nas próprias estradas que davam acesso às zonas rurais, as quais eram importantes para o escoamento das suas produções. É o que se pode perceber quando os organizadores, embora afirmando que o evento teve êxito, comentaram que estavam cansados das “viagens torturantes” (KALTBACH, 1959). Assim, é compreensível que a população que diariamente sofria com a precariedade da região reclamasse, pois, antes dos ensinamentos teóricos, havia uma carência maior e mais urgente de ser atendida, como a boa condição das estradas para o escoamento da própria produção, a qual lhes era exigido modernizar.

Uma outra preocupação dos moradores rurais era que, “pelo convênio do Ministério da Agricultura com o Episcopado Nacional na realização das Semanas Rurais, as aulas sobre gado leiteiro, suinocultura, conservação do solo, etc...venham a transformar-se em aulas de religião católica” (KALTBACH, 1959). Mesmo que os organizadores tenham achado um absurdo essas reclamações, parece que havia um fundo de verdade no que os agricultores ponderavam, visto que parte da programação era proferida por religiosas, como, por exemplo pela “irmã Lúcia”, conforme notícia jornalística (COROADA..., 1959, p.1).

Propagandeando o resultado da Semana Ruralista, a Igreja chegava à conclusão de que fora “Coroada de pleno êxito a Semana Rural” (COROADA..., 1959, p.1) em São Lourenço do Sul. No entanto, como já salientado, podemos perceber resistências na participação no evento, pois foram organizadas duas inaugurações: uma no centro da colônia e outra na cidade. Lamentou-se o “pequeno número de cidadãos comparecidos” (COROADA..., 1959) na inauguração urbana, ao passo que, na zona rural, comemorou-se o bom número de participantes.

Para a formação extensiva da população, as Semanas Ruralistas não foram o único meio orientado pela Diocese de Pelotas. Também houve um incentivo via Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), do Departamento Nacional de Educação, o qual tinha o objetivo de “penetrar no interior do país de modo a facilitar ao homem do campo, principalmente as bases gerais para um aprendizado mais fácil e efetivo” (CAMPANHA..., 1958). Todo esse aparato de intervenção educativa voltado para a população rural era pautado pelo receio da

Igreja Católica quanto ao crescimento das ideias reformistas no campo e da crescente influência do comunismo. Como já salientado por Amaral (2003), essas influências eram assuntos constantes nas páginas do jornal pelotense católico *A Palavra*.

Segundo Carvalho (1985), a década de 1950, no Brasil, foi vista como um período de transição para a Igreja. Diante da perda de fiéis nas zonas urbanas, era necessário não deixar que o mesmo ocorresse nas zonas rurais.

Numa defesa da propagação das escolas Radiofônicas, o jornal *A Palavra* publicou uma edição especial (suplemento), na qual o chefe do SIRENA, João Ribas da Costa, escreveu sobre o assunto. Sua defesa era de que não havia escolas suficientes no país para toda a população e de que tão cedo não haveria. Para uma população adulta, inculta e ainda analfabeta – uma vez que apenas 5% da população concluíam o curso primário – eram necessárias escolas radiofônicas. O seu argumento era de que, embora estas não viessem a substituir as escolas tradicionais, as escolas radiofônicas atuariam como um complemento educacional. “Um remédio, um recurso de emergência, algo de valor positivo para quem a educação em favor de milhões de pessoas para quem a educação e a instrução, até agora, só tiveram aspectos negativos” (COSTA, 1959a). Apesar de o chefe do SIRENA afirmar nesse artigo que a escola tradicional não deveria ser substituída. Em outra notícia, ele se contradiz, pois defende a rádio educação a partir de uma perspectiva que utiliza argumentos pejorativos que apontam as desvantagens da escola comum, tradicional. Segundo Ribas, os programas de rádio trariam ecletismo, dinamismo e atratividade, além de atingir um público muito maior. Afirma que a escola comum não contava com tais características, sendo que seu modelo, muitas vezes, é identificado como responsável pela evasão escolar: “os adultos não toleram aulas formais, rotineiras, enfadonhas e daí a enorme evasão escolar (COSTA, 1959b)”. O atendimento na rádio educação seria integral “que não alfabetize apenas, mas eleve progressivamente o nível cultural da população com benéficos reflexos na saúde, na economia, na formação moral e cívica de todo cidadão” (COSTA, 1959b). Noutras palavras, segundo ele, a responsabilidade pelo analfabetismo no país recaía sobre o professor, que não dava aulas atrativas e interessantes. Essas considerações não levavam em conta todo um contexto social, político e cultural, aspectos que

certamente compunham também os motivos para os problemas escolares de então.

A finalidade do SIRENA, órgão do Departamento Nacional do Ministério da Educação, era “facilitar ao homem do campo, principalmente, as bases gerais para um aprendizado mais fácil e acessível” (CAMPANHA..., 1958). Segundo o próprio SIRENA, em 1958, os cursos radiofônicos eram dedicados, inicialmente, à higiene, à agricultura e à pecuária. Porém, as aulas radiofônicas deveriam abordar também aritmética, geografia, economia social, economia doméstica e religião (CAMPANHA..., 1958).

Figura 6: Assinatura do acordo entre o SIRENA e a Diocese de Pelotas.



Fonte: *A Palavra*, 5 jun. 1959

Em abril de 1959, a Diocese de Pelotas fez convênio com o SIRENA, para a aplicação do sistema de educação popular via rádio (Figura 6). Representando a Diocese, o padre Onofre Sciffo, vigário da paróquia de São José do Norte, firmou convênio. A responsabilidade pela aplicação do sistema em Pelotas ficou a cargo do padre Raul Farina, o qual era diretor do jornal *A Palavra*. Sciffo

declarou no jornal que, “em recente circular ao clero e religiosos, Dom Antônio Zattera, bispo de Pelotas, solicita pleno apoio a Campanha de alfabetização lançada pelo governo estadual” (PELOTAS..., 1959a).

A mesma notícia informava que o padre Raul Farina já havia organizado as escolas radiofônicas e que as transmissões começariam em maio. Foram convidadas paróquias, entidades e particulares “no sentido de organizarem em suas próprias residências pequenos grupos de analfabetos e ao mesmo tempo servirem de monitores e orientadores sobre o que fosse pronunciado pelo professor através da rádio” (PELOTAS..., 1959a). A primeira emissora a transmitir os programas foi a rádio Pelotense, em 27 de maio de 1959. Participaram também as rádios Cultura e Tupanci de Pelotas (INICIADAS..., 1959). Sobre o acordo com o SIRENA, seriam os seguintes os dispositivos:

Segundo o acordo, ao SIRENA caberá o planejamento, orientação técnica, fiscalização e o controle dos serviços em que colaborar, bem como o fornecimento de cursos básicos de cultura popular gravados em discos ou fitas magnéticas, abrangendo os setores sanitários, educativos, cívico e econômico, acompanhados do respectivo material visual. À Diocese de Pelotas caberá a instalação das escolas radiofônicas, o recrutamento de pessoal, administração, fiscalização imediata e responsabilidade pela execução dos serviços – concluiu o padre Onofre Sciffo (PELOTAS..., 1959a).

Figura 7: Programa de radiofonia em Pelotas.

**PROGRAMAS DE**  
**Educação Popular**

As 2as., 4as. e 6as.-feiras o FRATERNAL AUXÍLIO CRISTÃO, em colaboração com as emissoras de Pelotas e com o SIRENA, do Ministério de Educação e Cultura leva a seu lar na voz da

RÁDIO CULTURA às 7 horas da manhã  
RÁDIO PELOTENSE às 17,30  
RÁDIO TUPANCÍ às 20,30:

Aprenda a ter saúde: uma série de magníficas preleções sobre educação sanitária.

Puericultura: um conjunto orgânico de Palestras com a mãe sobre cuidados ao nenê.

Problemas da vida diária: centenas de belos conselhos de forma de amena conversação.

E muitíssimos outros assuntos de agricultura, horticultura, higiene, criações, passatempos e problemas modernos.

Convide outros a ouvir também:

Diariamente a HORA TERÇO na Rádio Pelotense às 20 horas.

Diariamente SINOS DE PRECE na Rádio Tupancí às 18 horas.

Diariamente TIO QUINCAS na Tupancí às 18,15 horas.

Diariamente o COMENTARIO DO DIA na Tupancí às 20,30 horas.

Aos domingos na Rádio Cultura às 8 h. a missa irradiada da Catedral de Pelotas.

Aos domingos na Rádio Pelotense a HORA CATOLICA às 19 horas.

Onça e escreva nos: Ismael Soares, n. 1 — Pelotas.

Fonte: Jornal *A Palavra*. 5 jun. 1959. p.2

Analisando o programa disposto pela Igreja, a partir da figura 7, indaga-se sobre as reais intenções da Campanha. De fato, nota-se uma constante preocupação da Igreja em orientar a vida cotidiana das pessoas, reestruturando a sociedade brasileira. Na programação radiofônica, boa parte do que era oferecido referia-se à evangelização da população: “hora católica”; “missa irradiada da Catedral de Pelotas”; “hora do terço”, “sinos de prece”. Os assuntos também se direcionavam a: puericultura (cuidados com o bebê), conselhos sobre a vida diária, educação sanitária, problemas modernos e “agricultura, horticultura, higiene, criações, etc...”. Sendo assim, percebe-se orientações de cunho cotidiano e religioso, bem como moral. Nota-se que a formação pedagógica voltada para a alfabetização de pessoas adultas, as quais não foram alfabetizados na escola, não era o foco das atenções do programa.

Segundo Carvalho (1985), o Manifesto do Episcopado de 1946 orientava as ações que a Ação Católica deveria objetivar, o que, claramente corrobora as práticas realizadas pela Diocese de Pelotas. Segundo o autor:

Mesmo reconhecendo as limitações da assistência social, por não ser "a solução da questão", ela é compreendida como um "elemento de desafio de milhares de criaturas", e deve-se voltar urgentemente para a infância e maternidade, problemas de menores, famílias desamparadas, serviços gerais de saúde, alfabetização e educação de adultos, formação social da mocidade estudantil, organização operária, problemas rurais, as classes conservadoras, os intelectuais e universitários católicos, a imprensa e o rádio (CARVALHO, 1985, p.76).

Porém, não só através da CNER, houve a preocupação com a questão agrária no RS. A Igreja Católica soube explorar a questão da sindicalização e do surgimento de disputas pela terra para expandir seus espaços de inserção. “Em consonância com movimentações noutras regiões do Brasil, a organização dos trabalhadores rurais ganhou impulso no Rio Grande do Sul durante a experiência democrática do período populista de 1945-64” (HARRES, 2007, p. 253).

As notícias que circularam no jornal *A Palavra* referentes à Reforma Agrária no Brasil eram caracterizadas pelo que Carvalho (1985) denominou consenso. Referindo-se a um Congresso Católico cujo tema teria sido o homem e a terra, Mons. Luigi Lingtli fazia uma importante observação: “não era meta do Congresso, como julgavam alguns, impulsionar uma reforma agrária. O conceito de reforma agrária é perigoso porque tem sabor de comunismo nestes tempos” (REFORMA..., 1957). A notícia ainda esclarecia que a Igreja queria a “cristianização do campo”, onde a “propriedade pessoal seria a base de uma justiça distributiva”.

Com relação à defesa dos direitos dos agricultores, poucas foram as reportagens encontradas no jornal. Porém, a Igreja Católica chegou a abordar a necessidade de maior justiça nos preços dos produtos agrícolas. E, em 1958, Dom Helder Câmara, arcebispo auxiliar do Rio de Janeiro, falou à imprensa, ao final de uma reunião dos bispos da Amazônia, sobre os direitos trabalhistas dos agricultores e a necessidade de maior estudo sobre a participação dos empregados nos lucros das empresas, no que tange aos trabalhadores citadinos (DEFENDE..., 1957).

Em 1959, o mesmo arcebispo, Dom Helder, tratou das negociações com o Ministro da Agricultura Mário Meneghetti sobre o andamento da questão da

reforma agrária através da implantação de um plano-piloto de reforma agrária que seria implantado em Goiás, na Fazenda Nossa Senhora da Conceição de Corumbá, pertencente à Arquidiocese de Goiânia. A ajuda viria com orientações técnicas de um grupo de trabalho conjunto entre o Ministério da Agricultura, Serviço Social Rural e Instituto de Imigração e Colonização. Dentre as justificativas anunciadas pelo arcebispo estava a de que a Igreja deveria dar exemplo de suas ideias. Seus argumentos para a Reforma Agrária eram os de que

não compreendemos Reforma Agrária como uma simples doação de terras: esse fato deve ser complementado pela assistência espiritual e moral que ficará a cargo a Igreja e de assistência econômico financeira e técnica, de que se incumbirão os órgãos governamentais (EXPERIÊNCIA..., 1959).

SILVA (2010, p. 85) considera que as propostas de Dom Eugênio Salles, Dom Helder Câmara e Dom Fragoso, a partir de 1955, foram renovadoras para a Igreja Católica, “ampliando a politização e as concepções de Reforma Agrária no Brasil”. De fato, principalmente a partir de 1959, o jornal local pelotense começou a difundir notícias das ações articuladas por esses integrantes da Igreja, como, por exemplo, a divulgação de um encontro em Natal, no Rio Grande do Norte, organizado por Dom Eugênio Salles e que se destinava a um treinamento de 22 adolescentes da Juventude Agrária Católica. A mesma matéria divulgou que, no final de 1958, já havia sido “realizada uma semana para o movimento da Juventude Agrária Católica Masculina, como também em data diferente, e estiveram trocando experiência, dirigentes do ramo feminino” (PREPARAM-SE..., 1959).

O jornal católico *A Palavra*, infelizmente, encerra sua circulação no ano de 1959, como já referido. Pode-se constatar que suas publicações sobre o assunto da Reforma Agrária reduziram-se a reproduzir ideias de representantes católicos sobre o assunto, e, ao mesmo tempo, divulgar fatos e acontecimentos de outras regiões do Brasil sobre a questão em si. Até 1959, não foram encontradas reportagens de posicionamento claro da Diocese pelotense sobre o assunto. As notícias sempre foram difundidas com parcimônia e cautela. A última notícia encontrada no periódico foi reproduzindo a ideia do já citado Monsenhor Luigi Lugutti, diretor da Conferência Nacional Católica de Vida

Rural, o qual se posicionava quanto ao tema da Reforma Agrária na América Latina destacando os seguintes pontos: a necessidade de ser a Reforma “economicamente sã”, ou seja, ter mercado para escoamento dos produtos; ser “moralmente justa”, devendo respeitar os direitos dos proprietários e, ao mesmo tempo, não permitir que continue existindo um sistema injusto de propriedade e exploração da terra; e, por último, “deve ser socialmente democrática”, devendo o homem comum participar desse processo (REQUISITOS..., 1959).

Importa ressaltar também, e por último, que desde as décadas de 1930, Igreja e Estado articulavam-se para organizar os operários urbanos.

Na década de 30 a Igreja tem diante de si uma sociedade brasileira num processo de industrialização (ao menos na região sudeste), relações sociais complexas e uma intelectualidade combativa, mas percebe sua estratégia esbarrando no monopólio sindical do Estado. A oficialização dos sindicatos, indicava paralelamente ao projeto da Igreja, a disputa pela hegemonia sobre as classes subalternas (DIEHL, 1990, p. 22).

Em nosso estado, a Federação Operária do Rio Grande do Sul e os Círculos Operários destacaram-se. Um dos mais significativos foi o Círculo Operário Pelotense, o que demonstrou um motivo para que a Igreja Católica atuasse fortemente na escolarização da cidade e da zona rural pelotense<sup>44</sup>. Ainda, desde as décadas finais da República Velha, “ocorre um contínuo crescimento no processo de ‘participação popular’ nas manifestações econômicas e culturais da nação” (TAMBARA, 1993, p. 58).

Em 1932, surgiu, na cidade de Pelotas, o Círculo Operário Pelotense (COP). Rapidamente a organização dos circulistas se expandiu no estado. Tambara (1993, p.63) identifica uma interdependência entre Estado e Igreja Católica, isto é, “da mesma forma que a Igreja necessitava do Governo para implementar seus programas de assistência à classe trabalhadora, o Governo necessitava da Igreja para legitimar suas medidas e/ou manter sob controle a massa de operários”.

---

<sup>44</sup>Em 1912, já havia 18 estabelecimentos relacionados às congregações religiosas católicas na cidade de Pelotas. Em 1926, já funcionavam Colégio Gonzaga, Colégio São Francisco de Assis, Colégio São Pedro do Parque, Colégio Santa Ignez, Escola São Francisco de Paula e Colégio Santa Terezinha. Em 1927, foi criada também a Escola Popular Santo Cura d’Ars. Em 1934, eram 29 os estabelecimentos de ensino existentes, dentre eles a Escola Santa Philomena, a Escola São João Bosco, a Escola São Pedro, a Escola Rural Santo Antônio e a Escola Sagrado Coração de Jesus (AMARAL, 2003). A autora ressalta que, devido à expansão das escolas públicas estaduais e municipais, muitas escolas privadas fecharam ou passaram para a administração pública.

Minha intenção, neste capítulo, foi buscar aspectos do contexto nacional e local quanto ao posicionamento da Igreja Católica, importante articuladora da ENRIC, com relação ao assunto educação e rural. Duby (1992) chama a atenção para a importância de interrogar-se sobre o contexto dos acontecimentos investigados, em função do lugar e da época em que ocorreram. Acredita-se que, a partir deste capítulo, seja possível compreender aspectos ligados à educação por parte da Igreja Católica e do Estado, que levaram à consequente instalação de Escolas Normais Rurais no RS. Desse modo, percebeu-se através das notícias publicadas no jornal *A Palavra* um forte envolvimento da Diocese de Pelotas em articular na cidade e municípios vizinhos a evangelização dos moradores do campo através do incentivo a formação de técnicas que, na época, representavam a modernização de suas produções. Em âmbito educativo, do mesmo modo, buscou-se ampliar o público atendido realizando uma alfabetização “a distância”, através da rádio educação. Nota-se que a Diocese de Pelotas esteve articulada tanto à CNER quanto ao governo estatal de modo que aproveitou o momento de expansão dos discursos e propostas para a educação rural intensificando e ampliando a busca por fiéis.

### **3 A MUNICIPALIDADE E A EDUCAÇÃO**

O presente capítulo analisa as políticas educativas instaladas no município de Pelotas durante os anos em que funcionou a ENRIC estendendo-se para uma temporalidade anterior e posterior, com a finalidade de compreender a inserção municipal no ensino primário rural. Este nível de ensino era lócus de atuação das docentes da ENRIC, que saíam formadas para regência no ensino primário. A municipalidade ia paulatinamente recebendo a incumbência sobre a responsabilidade do ensino primário. Cabe mencionar que há, por parte da historiografia da educação, o reconhecimento de que o período da nacionalização do ensino no Brasil (1937-1945) foi próspero para o aumento dos investimentos em educação no setor público, tendo em vista que coincidiu com o fechamento das escolas comunitárias, mantidas geralmente por imigrantes. Desse modo, proponho-me investigar como se deu o processo de inserção e envolvimento do paço municipal pelotense, em relação às escolas primárias rurais, principalmente a partir do período varguista. Para realizar tal objetivo, averigui uma gama de leis, atos e decretos municipais.

Em Pelotas, através da análise da legislação, foi possível concluir que particularmente o prefeito Joaquim Duval, que governou o município de Pelotas entre 1947 e 1951, destacou-se na abertura de escolas. Neste período, havia influências do projeto da nacionalização do ensino e do aumento da responsabilidade dos municípios para com o ensino primário.

#### **3.1 O PROCESSO DE INSERÇÃO DO MUNICÍPIO NA EDUCAÇÃO**

A questão da municipalização do ensino no Brasil tem explicações históricas e perpassa as diversas constituições que foram sendo elaboradas no país. Durante a República Velha (1889-1930), existiu a predominância da esfera estadual em relação à federal e municipal no que tange à educação. Essa predominância deu-se em função de que a Política dos Governadores, em que predominou o coronelismo, mantinha os vínculos de dependência econômica em relação a funções políticas, em detrimento de posses de cargos por qualificação pessoal.

O coronelismo, visto como fenômeno político e social foi expressão de uma sociedade predominantemente rural e que abrangia a maioria dos municípios brasileiros. O poder privado fortalecia-se em consequência do isolamento, do atraso econômico e da falta de comunicação dessas localidades com os centros mais desenvolvidos. O único contato das populações com o aparelho de Estado dava-se em períodos de eleições, quando o voto significava a possibilidade de obtenção de favores ou de alguma melhoria material (COLUSSI, 1996, p. 16).

Ainda segundo Colussi (1996), a Constituição de 1891 delegou aos estados-membros a tarefa de organizar os municípios administrativa e juridicamente, ou seja, quando não lhe estava do agrado, o governo estadual intervinha, “anulando as eleições municipais ou nomeando os prefeitos” (COLUSSI, 1996, p. 20). E, para, além disso, os municípios careciam de recursos, o que fortalecia a elite local, que acabava administrando as poucas verbas estaduais existentes e oferecendo benefícios com recursos próprios para a população, em troca de sua manutenção no poder.

Ocorreram duas movimentações concomitantes para a modificação deste cenário político: o crescimento urbano e o fortalecimento do poder central, principalmente no período pós-1930, porém iniciando com a Reforma Constitucional de 1926. Essa centralização retirou parte do poder dos estados, limitando o federalismo brasileiro, pois quem passou a legislar sobre os municípios não foi mais o estado-membro e, sim, a União, transferindo o poder para o Estado Nacional.

Nas constituições de 1934, 1937 e 1946, houve algumas mudanças em relação ao poder local. Na constituição de 1934, os municípios passaram a ter direito à eleição de prefeitos e vereadores das Câmaras Municipais, à cobrança de impostos e à organização política local. Na constituição de 1937, devido à implantação da ditadura do Estado Novo, a participação e autonomia municipais foram reduzidas:

A autonomia dos municípios foi afetada gravemente, vítima do autoritarismo e da centralização impostos na era Vargas. Foi um período de antimunicipalismo inequívoco, pois os princípios constitucionais não mencionavam autonomia municipal; logo, os prefeitos passaram a ser nomeados por interventores federais (governadores dos estados), e a eleição para vereadores prevista no artigo 26 da Constituição de 37 não se concretizou. Já minguadas, as receitas locais foram reduzidas, e a arrecadação municipal deixou de

contar com 20% sobre a renda de impostos rurais (VILELA; RIBEIRO, 2011, p. 74).

Para avançar no ideal democrático almejado no período posterior à renúncia de Getúlio Vargas, foi elaborada a Constituição de 1946, que “fortaleceu os municípios economicamente ao prescrever que o estado ou até a União deveriam assisti-los e que os estados teriam autonomia para elaborar suas constituintes” (VILELA; RIBEIRO, 2011, p. 74). A própria legislação forçou os municípios a darem conta do ensino primário, tanto que em 1947, 49,7% da matrícula geral dos estudantes no Brasil estava sob a responsabilidade dos municípios (TAMBARA et al., 2007), o que pode ser considerado um número relevante para a época.

A Campanha da Associação Brasileira dos Municípios buscou equalizar a distribuição das receitas com a União e os estados. No governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) este fortalecimento do repasse aos municípios foi apoiado induzindo a criação e a separação de municipalidades. Destaca-se que o número de municípios brasileiros, em 1905, era de 1.140, passando a 2.411 em 1956 (DALL'IGNA, 1995). Essa modificação na constituição do país levou também ao enfraquecimento de muitas municipalidades, pois não tinham força política e econômica por serem municípios pequenos.

Segundo Dall'igna (1995), a descentralização dos sistemas educacionais foi uma preocupação dos organismos internacionais, fazendo parte de um programa de internacionalização da economia mundial. No Brasil, veio sob a forma de municipalização, sendo oficializada com a LDB 4024/61 e com a Lei n. 5692/71, que estabeleceu a passagem gradual do ensino de primeiro grau para a responsabilidade municipal.

A modificação de destinação de verbas para as instâncias municipais trouxe maior concentração de deveres com relação à educação primária, principalmente na constituição de 1946, que instituiu o ensino primário como obrigatório e gratuito no país e vinculou parte da arrecadação de impostos, nas três instâncias de poder, para a educação.

Oliveira (2005, p. 186) salienta que, na constituição de 1946, houve “a possibilidade de tanto os estados quanto a União se encarregarem do ensino

primário, facultando-o aos municípios, desde que estes não constituam sistema autônomo em relação ao respectivo Estado”.

Pode-se considerar que, principalmente a partir da década de 1940, os municípios passaram progressivamente a se responsabilizarem pelo ensino primário, arcando com a responsabilidade progressiva sobre a escolarização primária, até que, em 1971, a escola de primeiro grau passa a ser obrigação municipal, de modo que, na prática, foi dividido por muito tempo com os estados.

### 3.2 A ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA NO RS

As escolas primárias tiveram modificações em suas nomenclaturas ao longo da História da Educação. As escolas isoladas caracterizavam-se pela existência de turmas em vários graus de adiantamentos que estudavam numa mesma sala e onde existia uma professora para atender a todos os alunos. Os colégios elementares vieram para substituir as escolas isoladas. Segundo Peres (2000), esses colégios foram instalados no RS em 1909 e inauguraram uma nova política, pois que a escola isolada passou a não ser mais o modelo ideal escolar, mas, sim, a escola seriada, cujo símbolo foram os colégios elementares mais tarde denominados grupos escolares.

O ensino público primário, que até então era ministrado nas chamadas escolas elementares (escolas isoladas que funcionavam, na maioria das vezes, em uma única sala com um único professor ou professora), passa a contar com esse novo tipo de estabelecimento e com uma nova organização pedagógica (várias salas de aulas funcionando em um único prédio, agrupamento de alunos pelo “grau de adiantamento”, uma professora para cada classe, sob uma direção única). Nessa (re) organização mantêm-se as escolas elementares isoladas (uma única aula) e instituem-se também os grupos escolares (que nesse período eram apenas a reunião de várias aulas) que inicialmente era uma forma de preparação para que um estabelecimento chegasse à condição de colégio elementar. O critério para que uma escola fosse considerada escola elementar isolada, grupo escolar ou colégio elementar era o número de alunos e o número de professoras. No caso dos colégios elementares, era necessário legalmente o número de 200 ou mais alunos matriculados (PERES, 2000, p. 88) [grifo do autor].

Tal política estadual de organização dos colégios públicos manteve muito mais uma orientação e regulação pedagógica do que um grande número de escolas. Segundo Gil (2013), durante a década de 1910, o governo do RS “põe em ação uma política educacional que tem por foco ampliar o número de colégios

elementares ao mesmo tempo em que pretende municipalizar as escolas isoladas, nomeadamente as rurais” (GIL, 2013, p. 429). No Relatório de 1912, o governador Protásio Antonio Alves afirmou que o número destas [escolas isoladas] “tende a decrescer, não só porque nas cidades devem ser elas substituídas pelos colégios, como também porque as rurais existentes serão, com vantagem atual, substituídas por municipais, subvencionadas” (RELATÓRIO, 1912, p. VIII. apud GIL, 2013, p. 429). As escolas rurais passariam então a ser escolas municipais e por vezes subvencionadas. Assim, de acordo com o decreto n. 3898 de 1927:

O governo do Estado poderá conceder subvenções pecuniárias aos municípios para a criação de escolas nas zonas rurais ou auxiliar as já existentes aí, fixando o *quantum* por escolas e o mínimo de alunos gratuitos, a quem será ministrado ensino orientado, pelo programa oficial e fiscalizado pelas autoridades estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 1927).

Esta autonomia municipal no âmbito educacional transitou em meio a expansão da rede escolar no estado do RS, fruto, também, do processo de nacionalização do ensino, conforme já salientado. Em 1937, havia 2.830 escolas municipais no RS, e em 1941, este número foi elevado para 3.325. Posteriormente, entre 1945 e 64, houve uma intensa ação político-pedagógica por parte do governo do estado do RS, através do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE-RS), bem como pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) (TAMBARA et al., 2007, p. 321 e 322) e, desse modo, escolas estaduais primárias aumentaram no estado.

Peres (2000) constata a intenção do governo em incentivar o crescimento dos grupos escolares<sup>45</sup> e, portanto, das escolas seriadas, como um novo modelo escolar de ensino primário, com orientações pedagógicas consolidadas sob a égide do estado do RS. Porém, esse modelo demorou a se efetivar de maneira quantitativa se comparado ao alto índice de escolas multisseriadas, ou isoladas, que, na prática, acabaram se mantendo: “[...] podemos observar que a escola seriada demorou mais do que algumas décadas para ser aquela à qual a maioria da população tinha acesso” (GIL, 2013, p. 432).

---

<sup>45</sup> Em 1939 os colégios elementares são transformados em Grupos Escolares.

Com o processo de nacionalização do ensino (1937-1945) no RS, instaurou-se o “reconhecimento e a supervisão direta do sistema educativo pelo Estado” (TAMBARA et al., 2007, p. 323). Com relação às escolas rurais, Werle (2005) destaca que o período da nacionalização do ensino (1937-1945), modificou a situação da exígua oferta de ensino para o meio rural no RS, “quando a instrução ministrada em zonas coloniais recebem atenção especial” (WERLE, 2005, p. 8). Segundo alguns autores como Tambara et al. (2007) e Peres (2000), durante o período da nacionalização, o governo estadual investiu no reaparelhamento e racionalização da instrução pública, o que levou também a um significativo aumento em âmbito estadual e municipal, da rede escolar no RS, consubstanciando com o fechamento das escolas particulares comunitárias.

Principalmente entre 1943 e 1971, quando da instalação do CPOE no estado do RS, houve uma expansão da escolarização com ênfase, entre 1959 e 1962, para o governo de Leonel Brizola, que investiu na construção de prédios escolares através do projeto *Nenhuma Criança Sem Escola no Rio Grande do Sul*. Seu governo usou cinco estratégias principais: “Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (Sedep), Comissão Estadual de Prédios Escolares (Cepe), contratação de professores, compra de vagas de escolas particulares em troca da cedência de professores estaduais e concessão de bolsas de estudo” (QUADROS, 2001, p. 3).

Para Quadros (2006, p. 84), a construção de prédios escolares durante a gerência do CPOE teve vinculação direta com a questão da nacionalização do ensino, muito mais do que com a preocupação do êxodo rural. “Insiste-se na proeminência da nacionalização do ensino como motor do movimento da reforma educacional, que teve na expansão da rede escolar no interior do estado uma de suas faces mais visíveis”. Segundo o mesmo autor, no ano de 1962, ainda eram grandes os problemas educacionais, pois o jornal *Correio do Povo* noticiava um manifesto assinado por direções e professores de algumas escolas normais rurais, reclamando o completo abandono do ensino rural no RS, o que demonstra contradições durante esse momento. Apesar do aumento do número de escolas, a qualidade educacional, ao que é indicado, não acompanhava os índices quantitativos.

Já para Bastos (2005), este ideário de Nacionalização estava vinculado às preocupações de contenção do êxodo rural, visto que a maioria da população

do Estado, na década de 1940, era majoritariamente rural. Neste sentido, Bastos (2005) explica:

Em 1939, um programa de construção de prédios escolares no estado foi elaborado, prevendo a ampliação da rede escolar nas sedes dos municípios – cinquenta prédios – e no meio rural – setenta colégios rurais – localizados, em sua maioria, na zona fronteira e na zona colonial. A grande incidência de prédios escolares no meio rural não visava apenas à nacionalização do ensino nas zonas coloniais alemãs e italianas, mas, também, à contenção das populações rurais, garantindo a estabilidade da ordem social vigente a partir do que era entendido como distribuição racional das populações entre o campo e a cidade. O projeto de ruralização do ensino, adotado pela política do Estado Novo, era um dos instrumentos para fixar o homem no campo. (BASTOS, 2005, p. 63)

Em 1940, o governo do estado solicitava ajuda às prefeituras municipais para o funcionamento de prédios estaduais, no entanto, pouco retorno houve das municipalidades, reclamando da precariedade dos prédios existentes (QUADROS, 2007, p. 84). Devido às debilidades encontradas no cenário da educação rural o governo articulou-se para padronizar as construções de prédios escolares. Em 1949 foram construídos os “primeiros prédios padronizados para as escolas rurais” em convênio entre as prefeituras municipais e a Secretaria de Educação e Cultura. “Os prédios contavam com uma residência para o (a) professor (a) e área de 4 ha. Até 1958 foram construídos 508 desses prédios” (ALMEIDA, 2007, p. 92). A década de 1950 foi um momento de maior investimento estatal na construção de escolas primárias rurais.

No ano de 1954, o Plano de Ensino Rural do estado é aprovado sob o Decreto n. 4850 de 1954. Nele são esclarecidos como funcionariam os convênios com as prefeituras para a construção de escolas rurais, ressaltado que somente se conveniente para o estado. Neste plano, padronizou-se a forma de construção, conservação e funcionamento dos prédios escolares rurais. Os poderes públicos, do estado e dos municípios, seriam imbuídos de obrigações. Ao estado, competiria fornecer, “parceladamente, o numerário para a execução do orçamento acordado, as plantas, pormenores, especificações e instruções para as construções, assim como o equipamento escolar, agrícola e pastoril, e os professores necessários” (RIO GRANDE DO SUL, 1954a). No mesmo decreto, artigo n. 41, aos municípios caberiam outras funções, dentre elas, doar ou conseguir a doação do terreno; cercá-lo; construir o prédio dentro das normas da Secretaria de Educação e Cultura; cooperar com os fornecedores ajudando

no seu transporte; cuidar da conservação, do abastecimento de água; regular o funcionamento da escola e cuidar do entorno da escola e sua limpeza.

### 3.3 ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS EM PELOTAS: LEIS, ATOS, DECRETOS E REGIMENTOS

Ao longo do processo de pesquisa, buscaram-se as legislações que se referiam ao ensino primário municipal pelotense. Isso com a finalidade de perceber a inserção do município com relação a esse assunto. Foi necessário recuar a períodos anteriores ao recorte de análise, a fim de entender, de forma geral, como se deu esse processo. Analisei as Leis, Atos e Decretos municipais dos anos de 1914 a 1931, bem como do exercício de 1936, 1937, 1938, que são anteriores ao período aqui focado e que estão disponíveis no Almoarifado Público Municipal. As portarias citadas no trabalho encontram-se disponíveis na Bibliotheca Pública Pelotense.

A partir de 1948, as legislações municipais encontram-se disponíveis *online*, tornando-se mais acessíveis. Busquei informações sobre abertura de escolas neste período, de modo a observar, pela materialidade, a inserção municipal nesse nível de escolarização.

É importante, inicialmente, destacar os prefeitos de Pelotas entre 1940 e 1971: José Júlio de Albuquerque Barros (1938-1944); Sílvio da Cunha Echenique (1944-1945); Sérgio Abreu da Silveira (1945-1946); Procópio Duval Gomes de Freitas (1946-1947); Joaquim Duval (1948-1951); Mário Davi Meneghetti (1951-1956), Adolfo Fetter (1956-1959), João Carlos Gastal (1959-1963); Edmar Fetter (1964-1968) e Francisco Alves da Fonseca (1969-1973).

A organização municipal em Pelotas, até a década de 1910, ficava essencialmente ao cargo de instituições privadas, com professores particulares (NEVES, 2012). Porém, a expansão das escolas públicas municipais e estaduais aumentou em função do advento da República, havendo intensificação devido ao processo de nacionalização do ensino. Segundo Oliveira (2012, p. 253), o primeiro regulamento de instrução pelotense datou de 1912, no governo de Cypriano Barcellos e foi estabelecido através do Ato n. 642 de 24/01/1912. Posteriormente, Augusto Simões Lopes trouxe um novo regulamento, em 1928.

Oliveira (2012) apontou que os intendentes Pedro Luis Osório (1920-1924) e Augusto Simões Lopes (1924-1928) tiveram destaque na oficialização das escolas municipais primárias. Preocupados com o elevado índice de analfabetos existentes no município, atuaram na abertura e institucionalização das escolas primárias isoladas e de grupos escolares.

Há que se destacar que, no início da República, o estado do RS mobiliza-se para modernizar a educação. Baseado nos princípios positivistas, a escola deveria ser gratuita, laica e universal. Tal escola surgia como sinônimo de modernidade e, por isso, o investimento das instâncias de poder público em reconfigurar esse espaço, interferindo na organização escolar existente. “As representações e as práticas dos jovens se prendem a uma raiz histórica – a modernidade – que se expressa na justificação e legitimidade da vigilância e supervisão dos tempos, dos ritmos e dos conteúdos ensinados” (BARROZO, 2014, p. 453). Os princípios da cidadania, formação moral regeneradora, formação enciclopédica e de inserção dos trabalhadores justificavam os inúmeros decretos e legislações que os governos estabeleciam. O município de Pelotas se enquadrou nessa organização.

Para situar a implantação desta legislação, é importante destacar o cenário pelotense neste período. Pelotas constituiu-se histórica e economicamente como uma cidade de economia ativa e proeminente no estado. No século XIX, a cidade consolidou-se em função da economia charqueadora, que desenvolveu uma classe burguesa muito atrelada a questões culturais. Os filhos dos charqueadores e membros da nobreza saíam da região para estudar na Europa e para cá traziam valores e hábitos do além-mar. A cidade era uma das mais importantes do estado e recebia a denominação de Princesa do Sul, consolidando-se como um núcleo importante na região. Algumas instituições contribuíram significativamente para esse cenário, sendo a Maçonaria e a Igreja Católica, duas delas. Parte da elite da cidade, através de suas ações, destacava-se na imprensa local, financiando instituições educativas até mesmo como forma de manter o *status* social (AMARAL, 2003). “Era uma sociedade onde havia a valorização de qualidades relacionadas com a nobreza e a ociosidade, como o cavalheirismo, a cultura e o desprendimento de dinheiro” (LONER, 1999, p. 65).

Contudo, é no início do século XX que Pelotas começou a apresentar sinais de sua decadência econômica sustentada pela atividade charqueadora. A

então capital do RS, Porto Alegre, começou a ter um crescente êxito em relação às duas cidades principais do Sul do RS: Pelotas e Rio Grande. Alguns fatores contribuíram para a modificação deste cenário: estrutura de redes de transporte (com a concorrência do porto de Montevideú), o porto da cidade de Pelotas, que era precário em relação aos portos vizinhos, a localização geográfica em relação à capital, mais próxima dos emergentes núcleos de desenvolvimento econômico, e a entrada de frigoríficos na década de 1910 que substituíram a produção de charque (LONER, 1999). O cenário econômico da cidade passou, então, a ser substituído por indústrias de arroz, de frutas e de conservas (de peixes e bovina). No entanto, ainda em 1920, Pelotas destacou-se economicamente como 8º lugar nas rendas municipais. “Contudo, depois dessa data, seu declínio acentuou-se mais rapidamente, em parte refletindo a queda geral da participação do Estado no contexto nacional, em parte pelo aprofundamento de suas deficiências”. (LONER, 1999, p. 57).

Em meio a esse contexto econômico tem-se, historicamente no município um cenário de investimentos dos setores públicos e particulares em escolas. Destacam-se, nas primeiras décadas do século XX, a criação de instituições que até os dias atuais, têm importante representação na cidade: o Colégio Municipal Pelotense, com investimentos da Maçonaria, o Colégio Gonzaga, com investimento da Igreja Católica e também o Patronato Agrícola Visconde da Graça, instalado em 1923, com auxílio do governo federal, sendo esta uma escola atualmente federal. Geralmente essas instituições, além de variadas escolas isoladas e grupos escolares, tinham o auxílio de congregações religiosas e de destacadas figuras da cidade. Esta forma de implantação educativa era uma maneira de a elite local manter um *status* cultural em relação às famílias de menor poder aquisitivo.

Muito embora essa situação não desapareça imediatamente do cenário educativo, a década de 1940 já apresentava fragilidades com relação à economia local. Sendo assim, houve uma maior interferência do município na consolidação da ampliação da educação trazendo implicações para a educação local.

Na legislação pelotense, existiram fortes tentativas de regular o sistema escolar, consoante com um período em que efetivamente o estado do RS tomava para si, gradativamente, a organização do funcionamento das escolas, conforme

já salientado. São as seguintes legislações localizadas e que buscavam organizar o ensino público municipal em Pelotas entre as décadas de 1940 até 1971:

- Portaria Circular n. 2, de 20 de fevereiro de 1941, que tratava da organização das escolas públicas municipais;
- Portaria Circular n.12, de 24 de março de 1942, tratava da organização do sistema escolar municipal;
- Decreto-Lei n. 78, de 4 de novembro de 1944, denominado “Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do município”;
- Decreto de n. 116, de 8 de fevereiro de 1947, que “regulamenta o ensino público municipal”;
- Decreto, de n. 113, de 31 de janeiro de 1947, que dispunha sobre “o regulamento dos professores especializados”;
- Decreto n. 246, de 18 de setembro de 1951 que “regulamenta e dá organização aos serviços internos municipais”;
- Decreto de n. 326<sup>46</sup>, de 15 de fevereiro de 1957, que também “regulamenta o ensino público municipal” e que dispõe sobre diretoria de educação, orientadores de ensino, carreira do magistério, classificação de escolas e concursos;
- Lei n. 1469, de 18 de outubro de 1965<sup>47</sup>, que “dispõe sobre o ensino público primário municipal”.

As portarias-circulares números 2 e 12 foram publicadas pela Diretoria de Educação e Saúde Pública de Pelotas e traziam orientações sobre o funcionamento e organização interna das escolas em Pelotas. Os Decretos de n. 78, 116 e 326<sup>48</sup> diziam respeito diretamente à organização municipal das escolas, trazendo orientações sobre seu funcionamento.

---

<sup>46</sup> Este Decreto não se encontra no site da Prefeitura Municipal de Pelotas em sua integridade, apenas refere-se no site a sua aprovação. Porém, tive acesso a ele por estar no acervo do Almojarifado Municipal de Pelotas e também na Bibliotheca Pública Municipal de Pelotas.

<sup>47</sup> Esta lei encontra-se disponível no site da prefeitura, porém, o seu conteúdo não é referido, apenas é anunciado. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=|> Acesso em 11/09/2017.

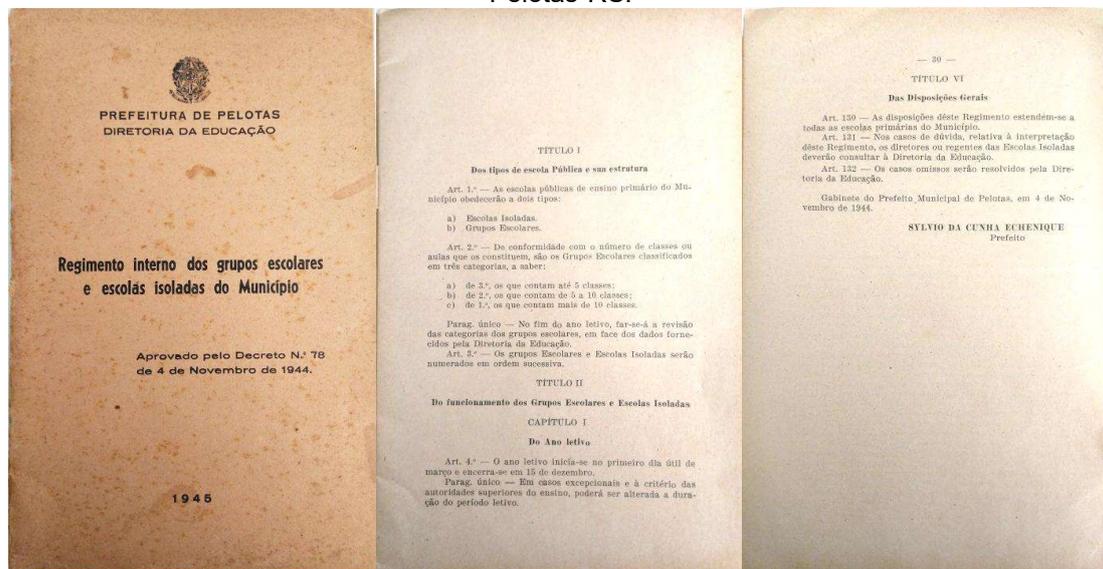
<sup>48</sup> Saliento que a legislação encontrada é extremamente importante para a história da educação pelotense. Porém, pela dificuldade de conservação do acervo não digitalizado (anterior a 1947), e até mesmo incompleto, poderão surgir outros regimentos que ajudem a enriquecer o conhecimento sobre esse assunto.

O Decreto-Lei de n. 78, de 4 de novembro de 1944, foi uma das legislações mais interessantes encontradas, pois, além de ter pouquíssima circulação entre os historiadores da educação, constituiu-se em um documento riquíssimo para entender como funcionou a implantação de uma normativa que orientasse a comunidade escolar em suas organizações administrativas. Ao mesmo tempo, o decreto é farto em orientações que conduzem atos e disciplinam à sociedade escolar do município.

Convém salientar que a orientação das escolas primárias no RS teve uma efetiva organização em 1927, quando o governo do estado emitiu o Decreto de n. 3898, de 4 de outubro, que regulamentou a instrução pública no estado e que trazia a organização do ensino público, conforme já salientado. O artigo 5º afirmava que “o ensino público será ministrado em escolas isoladas, maternais e subvencionadas, grupos escolares e colégios elementares”. Esse decreto exemplifica um princípio de organização e regulamentação das ações escolares que se intensificou no período pós-1930. O mesmo decreto estadual definia que a responsabilidade do ensino primário ficaria a cargo dos municípios que receberiam ajuda do governo estadual mas ao estado caberia a fiscalização curricular de acordo com o “programa oficial”. O estado também se responsabilizaria por subvencionar algumas escolas.

Sobre a materialidade de apresentação do Decreto-Lei municipal de n. 78, cabe destacar que o documento contém 30 páginas e tem as medidas de 15cm de largura por 23cm de altura (Figura 8).

Figura 8: Capa, página inicial e contracapa do Decreto-Lei n. 78, de 4 nov. 1944, de Pelotas-RS.



Fonte: Almoxarifado Municipal Pelotense.

A prefeitura de Pelotas aprovou o Decreto de n. 78 de 4 de novembro de 1944, que dispunha sobre o “regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do município”. Nota-se que o decreto buscou respeitar a legislação estadual, na medida em que havia um esforço para regulamentar e padronizar o funcionamento das escolas primárias em Pelotas.

Esse decreto foi implantado na gestão do prefeito Sylvio da Cunha Echenique, que atuou nos anos de 1944 a 1945, tendo sido nomeado e não eleito, visto que, na ditadura do governo Vargas, não havia eleições democráticas. Sendo assim, pode-se observar, através do decreto, que o prefeito seguia as orientações do governo estadual. O documento compunha-se de 132 artigos que versavam sobre tipos de escolas, estrutura (prédio, material mobiliário), competências atinentes à comunidade escolar, funcionamento (horário, matrículas), classificação de alunos, distribuição de classes, frequência, aproveitamento, promoção, escrituração escolar e rotinas escolares (festas, horários para recreação, exposições, biblioteca, excursões).

Aliado à política nacional de regulamentação do ensino, o Decreto-Lei n. 78 vinha para normatizar as escolas municipais públicas. Este decreto estabelecia, em seu artigo 1º, que as escolas públicas de ensino primário do município seriam enquadradas em dois tipos: a) escolas isoladas e b) grupos escolares. Assim, nota-se que a legislação pelotense ainda utilizava a nomenclatura “escola isolada”. A preocupação com a vigilância educativa não foi diferente do que houve no restante do estado do RS. Havia controle pelos inspetores técnicos municipais do que era ministrado, como era ministrado e da conduta de toda a comunidade escolar. Consoante com o governo estadual, o referido decreto atuou fortemente para a regulação social, através da organização escolar do ano letivo, do seu horário de funcionamento, do controle de suas festividades; do horário do recreio e até mesmo das obras a serem expostas na biblioteca. Ao mesmo tempo, incentivou as práticas extraescolares, através da proposição de criação de várias instituições (Clubes Agrícolas, Círculo de Pais e Mestres, Auditórios, Liga dos Amigos da Natureza, Cooperativas, Merenda, Pelotão de Saúde e Clube de ex-alunos), conforme consta no artigo 82, desde que “obedecessem às diretrizes traçadas pela Diretoria de Educação”.

Dentre todos os preceitos de transformação cultural e instauração de novos hábitos e práticas, na época considerados modernizantes e que foram proclamados pelos governos interventores, havia a propagação de hábitos excludentes e da limitação do acesso escolar aos portadores de “defeitos físicos ou psicológicos”, “moléstias contagiosas ou repugnantes” (PREFEITURA..., 1945), e o controle a partir desses preceitos nas escolas municipais pelotenses; em que pesem as particularidades e ações de cada instituição para aceitar ou discordar de tais imposições. O Decreto n.78 demonstrou essa interferência na educação local, pela política nacional verticalizada, implantada nesta cidade do Sul do RS e fortalecida a partir da uniformidade entre as ações locais e estatais.

Outro Decreto municipal, de n. 113, de 1947, trazia uma orientação direcionada aos professores. Era uma legislação que demonstrava uma padronização na inserção desses profissionais. Isso no sentido de que houvesse uma profissionalização docente, questão que já vinha ocorrendo em nível estadual desde a República Velha e que se aprofundou no pós 1930. Esse decreto versava sobre questões referentes às condições para inscrição em concurso público, bem como suas exigências e os requisitos para o ingresso. Em seu artigo 1º, foi especificado a quem se dirigia: “aos candidatos às cadeiras de Trabalhos Manuais, Corte e Costura, Música, Datilografia, Desenho e Cultura Física terão acesso à carreira do Magistério Municipal mediante concurso de títulos e prova de habilitação”.

Ainda em 1947, o prefeito Procópio Duval publicou o Decreto n. 116, que regulamentou o ensino público municipal, pouco antes de o prefeito seguinte, Joaquim Duval, assumir. O referido decreto tinha intenção de organizar a educação municipal, nomeando as competências dos setores responsáveis pelo ensino: diretoria de ensino (artigo 3); diretoria de educação municipal (artigo 4); diretor de educação (artigo 7) e orientadores da educação elementar (artigo 9). Também organizou a carreira do magistério, classificou as escolas (artigo 13); organizou concurso para professor de letras (artigo 18), organizou reversão (artigo 35), remoção por concurso (artigo 40), remoções livres (artigo 56), promoções (artigo 62) e direções dos grupos escolares (artigo 68).

Dentre as legislações encontradas, foi realizado um levantamento das instituições de ensino primário que foram abertas, com a finalidade de esclarecer

aspectos da história da educação pelotense, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1: Decretos municipais que criaram e nomearam escolas municipais em Pelotas entre 1940-1971

N. do decreto	Data do decreto	Prefeito	Escolas municipais criadas ou nomeadas pelo referido decreto	Estágio da escola criada
n. 1976	04/05/1940	Albuquerque Barros	Rincão do Andrade: <b><u>Escola Dr. José Barbosa Gonçalves</u></b>	Não informado
n. 2	19/04/1941	Albuquerque Barros	Distrito do Areal: <b><u>Escola Barão de Terezopolis</u></b> Distrito do Capão do Leão: <b><u>Escola João José de Abreu</u></b> Várzea do Fragata: <b><u>Escola Barão de Santo Ângelo</u></b> Boa Vista: <b><u>Escola Conselheiro Cândido Batista de Oliveira</u></b>	Não informado
n. 103	22/05/1946	Procópio Duval	Colônia Osório: <b><u>Escola Dr. Berchon</u></b> Correntes: <b><u>Escola Dr. Urbano Garcia</u></b> Passo do Toledo: <b><u>Dr. Francisco de Paula Amarante</u></b>	1º estágio
n. 117	10/02/1947	Procópio Duval	Cerrito Alegre, 2º sub-distrito de Dunas: <b><u>Escola D. Maria Joaquina</u></b>	1º estágio
n. 122	21/03/1947	Procópio Duval	Vila Barros (3º estágio): <b><u>Balbino Mascarenhas</u></b> (Decreto n. 124 de 29/4/1947, nomeia a escola) Estrada do Passo do Pilão (1º estágio): <b>nome não informado e não localizado</b>	1º e 3º estágios
n. 123	18/04/1947	Procópio Duval	Cascata, sub-distrito de Santa Eulália, distrito de Capão do Leão: <b><u>Professor Francisco Araújo</u></b>	1º estágio

“cont.”

N. do decreto	Data do decreto	Prefeito	Escolas municipais criadas ou nomeadas pelo referido decreto	Estágio da escola criada
n. 134	24/09/1948	Joaquim Duval	<p>a) Na sede:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>na vila Santa Terezinha: <b><u>Escola Osvaldo Cruz</u></b>;</li> <li>na Estrada da Escola Agrotécnica: <b><u>Joaquim Nabuco</u></b></li> </ul> <p>b) Distrito do Capão Do Leão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>na estrada de Açoita Cavalo: <b><u>Felisberto Rodrigues</u></b>;</li> <li>no interior do Passo das Pedras: nome não informado e não localizado</li> <li>no Instituto Agrônômico do Sul: nome não informado e não localizado</li> <li>no Passo dos Carros: <b><u>Maria Delfina Caminha</u></b>;</li> <li>na Colônia Santa Rita: <b><u>Joaquim Murtinho</u></b>.</li> </ul> <p>c) Subdistrito De Santa Eulália:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nas proximidades da casa comercial do Sr. Matias Nino: <b><u>Gonçalves Dias</u></b>.</li> </ul> <p>d) Distrito de Dunas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Subdistrito de Cerrito Alegre: nome não informado e não localizado</li> <li>na Colônia Ramos: <b><u>Olavo Bilac</u></b>;</li> <li>na Estrada da Colônia São Pedro: <b><u>Graça Aranha</u></b>.</li> </ul> <p>e) Subdistrito de Santa Silvana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>no Sítio: <b><u>José de Alencar</u></b>.</li> </ul>	1º estágio <sup>49</sup> . Obs: o decreto n. 138 de 13/12/1948 deu denominação a maioria destas escolas.
n. 136	07/10/1948	Joaquim Duval	Distrito Capão do Leão/Granja Pavão: nome não informado e não localizado	1º estágio
n. 149	21/03/1949	Joaquim Duval	Distrito de Dunas, subdistrito do Quilombo: nome não informado e não localizado	1º estágio
n. 150	21/03/1949	Joaquim Duval	Distrito do Capão do Leão/Passo das Pedras de Cima: Na residência do Sr. João Khun: <b><u>José Saturnino</u></b> (Decreto n. 169/1949, nomeia a escola)	1º estágio

“cont.”

<sup>49</sup> O Decreto n.134 apresenta a totalidade de onze escolas criadas, porém, ao realizar a contagem a partir da listagem publicada no mesmo, bem como a denominação de cada escola recebida em sua maioria pelo Decreto n.138, foram encontradas 12 instituições, podendo haver equívoco nos dados.

N. do decreto	Data do decreto	Prefeito	Escolas municipais criadas ou nomeadas pelo referido decreto	Estágio da escola criada
n.151	21/03/1949	Joaquim Duval	Distrito do Capão do Leão/Colônia Santa Rita: Próximo a residência do Sr. João Zafalon: <b><u>Dr. Carlos Barbosa</u></b> (Decreto n. 169/1949, nomeia a escola)	1º estágio
n. 152	26/03/1949	Joaquim Duval	Sub-distrito Cerrito Alegre/Posto Branco: nome não informado e não localizado	1º estágio
n. 172	17/08/1949	Joaquim Duval	Distrito de Dunas, sub-distrito Cerrito Alegre (na colônia Osório): <b><u>Euclides da Cunha</u></b> (Decreto n. 184, de 30/12/1949, nomeia a escola)	1º estágio
n. 186	14/01/1950	Joaquim Duval	Distrito de Dunas Subdistrito De Santa Silvana - na Colônia São José: Para funcionar no prédio adquirido pela Lei n. 112, de 25/7/49: <b><u>Escola Caldas Junior</u></b> (Decreto n. 188/1950, nomeia a escola)	1º estágio
n. 187	14/01/1950	Joaquim Duval	Vila da Graça (prédio da Cia. Nacional de óleos Linhaça): <b><u>Afonso Vizeu</u></b> (Decreto n. 193/1950, nomeia a escola)	2º estágio
n. 197	25/03/1950	Joaquim Duval	Distrito do Capão do Leão, estrada que vai a Morro Redondo: proximidades da casa de Pedro Gardey (nome não informado e não localizado)	1º estágio
n. 199	31/03/1950	Joaquim Duval	Distrito de Dunas estrada da Gama: nas proximidades da casa de Carlos Ludke: <b><u>Alfredo Clemente Pinto</u></b> (Decreto n. 213/1950, nomeia a escola)	1º estágio
n. 208	28/07/1950	Joaquim Duval	Distrito do Capão Do Leão lugar denominado "Reserva" (1ª zona): <b><u>Conde de Afonso Celso</u></b> (Decreto n. 213/1950, nomeia a escola)	1º estágio
n. 209	31/07/1950	Joaquim Duval	Edifício do "Asilo São Benedito": <b><u>Luciana de Araújo</u></b> (Decreto n. 213/1950, nomeia a escola)	2º estágio

“cont.”

N. do decreto	Data do decreto	Prefeito	Escolas municipais criadas ou nomeadas pelo referido decreto	Estágio da escola criada
n. 217	22/08/1950	Joaquim Duval	Distrito de Dunas subdistrito de Santa Silvana Colônia São Domingos: <b><u>Professor José Seixas</u></b> (Decreto n. 223/1950, nomeia a escola)	1º estágio
n. 221	24/10/1950	Joaquim Duval	Distrito do Capão do Leão No SubDistrito de Quilombo” Rincão da Cruz (granja Donatília): <b><u>Visconde de Souza Soares.</u></b> (Decreto n. 236/1951, nomeia a escola)	1º estágio
n. 226	13/01/1951	Joaquim Duval	Distrito do Capão do Leão, sub-distrito de Santa Eulália: <b><u>Escola Benjamim Manoel Amarante</u></b>	1º estágio
n. 287	14/08/1954	Mário Meneghetti	Distrito do Capão do Leão Sub-Distrito de Santa Eulália-Colônia Umbú: <b><u>Escola Cel. Guilherme Echenique</u></b>	1º estágio
n. 303	04/10/1955	Mário Meneghetti	Distrito do Capão do Leão - Na Palma (Fazenda Federal): <b><u>Escola Manoel Serafim Gomes de Freitas</u></b>	1º estágio
n. 304	04/10/1955	Mário Meneghetti	Distrito do Capão do Leão - Horto Florestal - Fazenda Federal: <b><u>Dr. Ildefonso Simões Lopes</u></b>	1º estágio
n. 305	04/10/1955	Mário Meneghetti	Distrito do Capão do Leão - No Campestre: <b><u>Alcides Maia</u></b>	1º estágio
n. 306	04/10/1955	Mário Meneghetti	Distrito de Dunas. Subdistrito de Cerrito Alegre - no Passo da Capivara: <b><u>Monteiro Lobato</u></b>	1º estágio
n. 391	10/10/1959	Adolfo Fetter	Grupo Escolar na Vila Hilda (nome não informado e não localizado)	Não informado

Fonte: Leis, Atos e Decretos municipais. Disponíveis no Almoarifado Municipal de Pelotas e no site: [www.pelotas.com.br](http://www.pelotas.com.br)

Nas legislações encontradas, observou-se a preocupação com a ampliação da rede escolar através do número de decretos que regulavam a abertura de escolas. Com relação a outros decretos, destaco que o conteúdo mais enfatizado eram as promoções de professores, de auxiliares de disciplinas, de abertura e encerramento de aulas, de classificação de professores, exonerações, aposentadorias e nomeações de diretores e professores ocorrendo o mesmo com relação aos funcionários destinados a instituições escolares.

O item “estágio da escola”, presente na tabela n. 1, demonstra o local em que as escolas foram criadas, identificando que a maioria era em zona rural, por serem de primeiro estágio, conforme observado a partir do Decreto de n. 116, de 1947, que regulamentou o ensino público municipal em Pelotas e classificou as escolas. Em seus artigos 14 e 15: “são classificadas de primeiro estágio, as rurais e suburbanas do município. São de segundo estágio, as escolas localizadas na sede do município e o Grupo Escolar da sede de Dunas” (PREFEITURA..., 1947b).

Outro Decreto, de n. 326, de 15 de fevereiro de 1957, manteve ainda tal organização, porém, acrescentou escolas de 3º estágio e, a partir do capítulo III, pode-se visualizar como as escolas ainda eram classificadas:

Artigo 13º: são consideradas de 1º estágio as escolas localizadas em zonas rurais do município. Artigo 14º: são de 2º estágio as escolas localizadas em áreas suburbanas do município. Artigo 15º: são considerados de 3º estágio os Grupos Escolares localizados na sede do município (PREFEITURA..., 1957).

O aumento das escolas primárias rurais no município corrobora as políticas educativas rurais nesse período e com a progressiva preocupação com a educação rural, pois como alerta Almeida (2005, p. 289),

O final dos anos 40 e anos 50 são vistos como momentos importantes de difusão das escolas primárias rurais e de promoção das Escolas normais rurais. Todavia, as dificuldades existentes no país são muitas, os professores poucos, considerando-se a demanda de alunos espalhada pelas inúmeras regiões rurais do território brasileiro.

O número de escolas municipais em Pelotas, criadas pelo poder público, foi paulatinamente crescendo em função da necessidade de erradicação do analfabetismo. Segundo Barrozo (2014), em 1925, havia 27 escolas municipais. Pimentel (1940, p. 142) afirma que, em 1937, existiam 50 escolas primárias municipais em Pelotas. Já em 1939, o Relatório Anual apresentado pelo prefeito Albuquerque Barros relatava que as escolas municipais passaram ao número de 60. O Relatório contabilizava 10 rurais fechadas, 3 particulares – com professor contratado e 5 subvencionadas (PREFEITURA..., 1939, p. 114). O mesmo relatório, na página 125, fazia um comparativo entre o exercício de 1938 e 1939 no município de Pelotas, demonstrando que, em 1938, havia 49 escolas e, em 1939, 50 escolas no total. Percebe-se aí uma diferença do número de escolas apontadas no relatório, de 60 escolas (p. 114) para 50 (p. 125), o que pode ter ocorrido, possivelmente, porque foram somadas as dez escolas rurais fechadas.

Durante os exercícios de 1946 e 1947, foram criadas e reabertas, pelo prefeito Procópio Duval, “mais dezenove escolas primárias que, somadas às 51 já existentes, perfazem o total de 70 escolas [...], índice do progresso crescente deste Município, no terreno educacional” (RELATÓRIO ANUAL, 1947<sup>50</sup>. In: BARROZO, 2014, p. 460). Nos anos de 1946 e 1947, era prefeito Procópio Duval. Apesar do anúncio de 19 escolas a mais, encontrei apenas 7 nas leis e decretos (que podem ser consultadas na tabela 1), o que pode ser explicado considerando que os decretos traziam apenas as escolas inauguradas e não as escolas reabertas.

Já para o ano de 1950, segundo os dados do IBGE, existiam 167 “unidades escolares de ensino primário fundamental comum” em Pelotas (BARROZO, 2014, p. 460). Essa disparidade nos dados leva a acreditar que mais da metade das escolas primárias, neste período, estavam a cargo do governo estadual e de instituições privadas.

Um dado que se destacou a partir da análise da tabela n. 1 foi a criação de 26 escolas municipais, no período de 1948 a 1951, durante o governo do prefeito Joaquim Duval. Um número considerado relevante em relação ao apontado em anos anteriores e posteriores, no que tange à realidade municipal. Uma hipótese

---

<sup>50</sup> O referido relatório não foi encontrado para esta pesquisa; portanto, anuncio os dados mencionados por Barrozo (2014).

levantada é a de que poderia ter havido doações de terrenos nesse período, pois a legislação indica que havia o hábito entre as famílias pelotenses de doar terras para o município sob a condição de ser construída uma escola. No entanto, foram encontradas apenas cinco leis de doações de terrenos no período do governo de Joaquim Duval, o que justifica, apenas em parte, o elevado número de escolas criadas nesse governo<sup>51</sup>.

Como exemplo, cito uma doação em que, de acordo com a Lei n. 131 de 1949, a Câmara Municipal de Pelotas autorizava o prefeito Joaquim Duval a receber o lote de terras oferecido para a municipalidade. Esta doação foi realizada pela firma Pedro Osório e Cia. Ltda. em que constou que seria fornecido o “lote E, de forma triangular, localizado no subdistrito do Cerrito Alegre, no lugar denominado colônia Osório, com área de 2 ha. 54a. 23c. [...]” para a construção de uma escola.

Para tentar entender melhor os motivos do destaque e dos investimentos deste prefeito no número de criação de escolas, faz-se necessário retomar brevemente sua inserção partidária bem como a história dos partidos políticos do RS.

Entre 1937 e 1945, o Brasil sofreu com a política de intervenção getulista e com a falta de um regime democrático. Após 1945, os partidos voltaram a se estruturar. No RS, o PSD organizou-se, em âmbito estadual, ainda no primeiro semestre de 1945, seguindo os passos do PSD nacional. Quando retomado o regime democrático no RS, houve uma polarização partidária entre o PSD e o PTB. Entre 1947 e 1950 o governador do estado foi Walter Jobim, do PSD. Entre 1951-1955, foi o general Ernesto Dornelles, do PTB. Posteriormente Ildo Meneghetti (1955-1959) retoma o governo estadual, representando o PSD novamente.

---

<sup>51</sup> As leis encontradas durante o governo de Joaquim Duval foram as seguintes: Lei n. 31 de 26/7/1948 (Recebe doação da Sociedade Evangélica Escolar Santa Belmira dos moradores da colônia São Manoel); Lei n. 94 de 4/4/1949 (Doação de um terreno de Ercio Barbosa da Costa, situado no antigo 4º distrito da Capela Velha da Buena, lugar denominado Brisolará); Lei n. 131 de 20/09/1949 (recebe doação de um terreno de 2 ha da firma de Pedro Osório e Cia. Ltda); Lei n. 157 de 15/12/ 1949 (recebe doação de 1ha de Frederico Schiavon, na Estrada Geral, Serro da Vigia ao Passo do Toledo); Lei n. 160 de 15/12/1949 (recebe doação de um terreno de 6 ha da Sociedade Escolar da Colônia Palmeira, no subdistrito de Santa Silvana); Lei n. 272 de 5/09/1951 (recebe doação de 1ha de João Frederico Hirdes, em Campo Grande, distrito do Capão do Leão). Cabe ressaltar ainda que, até 1971, quando analisei as leis e decretos municipais, outras legislações foram encontradas sobre doações de terrenos para as escolas, todas disponíveis no *site* da prefeitura de Pelotas.

Em Pelotas, também houve esse revezamento político. O PSD foi representado na cidade pelos prefeitos Joaquim Duval (1947-1951), Adolfo Fetter (1956-1959) e Edmar Fetter (1963-1969). O PTB teve como representante o prefeito Mário Meneghetti (1951-1955), João Carlos Gastal (1959-1963) e Francisco Louzada Alves da Fonseca (1969-1973).

O PSD tinha como posição política a contenção do homem no campo, pois acreditava que essa seria uma forma de progresso para o setor primário da economia e, por consequência, para o secundário, fatores que manteriam a organização social, visto que a evasão do campo representava uma perturbação da ordem (PESAVENTO, 1985). Percebe-se, portanto, que o prefeito Joaquim Duval, também do PSD, seguiu uma orientação nacional ao investir na abertura de escolas localizadas em zonas rurais, uma vez que, das 26 escolas abertas, 24 eram de primeiro estágio. Faz-se importante ponderar que as escolas abertas em zonas rurais geralmente eram escolas pequenas e que requeriam menos investimento financeiro do poder público.

Nota-se que, apesar da orientação partidária, os prefeitos Adolfo Fetter e Edmar Fetter, quando assumiram a gestão municipal, pertencente também ao PSD, não seguiram o mesmo rumo de investimentos em abertura de escolas. Nos momentos em que o PSD esteve à frente do governo municipal, também houve governantes do mesmo partido em nível estadual, sendo Joaquim Duval governante em Pelotas e Walter Jobim no Estado. Durante o governo do prefeito Adolfo Fetter, o governador foi Ildo Meneghetti, novamente ambos do mesmo partido. Já o governo de Edmar Fetter, também do PSD, foi realizado no período da ditadura civil-militar, entre 1964-1968, o que demonstra a boa articulação do partido que durante esse período conseguiu permanecer diante das artimanhas eleitorais impostas no período.

Lopes (2007) traz um histórico da atuação de Joaquim Duval na administração pelotense:

Joaquim Duval era advogado, foi professor de Direito Administrativo na Faculdade de Direito de Pelotas, foi Deputado Estadual e Federal. Sua gestão como prefeito foi marcada pelo Plano de Saneamento de Pelotas, cujas obras de ampliação do abastecimento de água e das redes de esgotos, foram executadas pelo Escritório Saturnino de Brito. Foram executadas obras de pavimentação urbana, como o calçamento de inúmeras avenidas da cidade com paralelepípedos, atingindo uma área total de 30 mil metros quadrados. Foram realizadas inúmeras obras de modernização e embelezamento urbanístico, como a construção da Praça das Carretas, na Avenida Daltro Filho. Tiveram

início as obras de canalização e saneamento do arroio Pepino; foram concluídos os calçamentos finais da Rua Marques de Caxias e da Avenida Domingos de Almeida, uma “moderna avenida que ligaria a cidade ao bairro Areal” (LOPES, 2007, p. 32).

O governo de Joaquim Duval foi o primeiro a ser instalado através de eleições democráticas depois da ditadura estadonovista. Ao assumir, Duval pediu que o povo pelotense considerasse mais importante que sua posse o ato democrático que voltava a ocorrer: “É o regime democrático o único compatível com a atividade humana” (*A Palavra*, 13/02/1948).

Considera-se que o investimento de Duval na abertura de escolas deveu-se à aliança de uma série de fatores. A constituição de 1946 modificou a responsabilidade municipal, intensificando-a. Em 1934, os municípios deveriam aplicar apenas 10% de seus recursos para a manutenção e o desenvolvimento do sistema educativo (BRASIL, 1934) e, já na constituição de 1946, esse orçamento é dobrado e os municípios devem destinar 20% de seus impostos para a organização escolar (BRASIL, 1946c). Ressalta-se que Pelotas tinha região colonial com predomínio de imigrantes, e a política de nacionalização ainda era ali exercida. Assim, poderia ser o caso de fechamento de escolas comunitárias por escolas municipais o que se torna uma possibilidade a ser realizada em outras pesquisas.

Porém, o prefeito Duval confirmou seu investimento em educação ao participar de um comício em apoio ao candidato da situação, Adolfo Fetter, que, em 1951, disputava com o candidato do PTB, Mário Meneghetti, o pleito municipal. O discurso, realizado no largo do Mercado Público, rebatia acusações do candidato opositor, proferidas em outro comício, também no largo do Mercado Público pelotense. As acusações referiam-se, entre outros pontos, ao excesso de despesas do erário municipal com o funcionalismo, sobre imposto predial e estradas<sup>52</sup>. Nesse sentido, Duval respondeu que havia também,

[...] de 1948 para cá, novos encargos, pois **só de professoras são mais de 102**, aumento que se explica porque tive oportunidade de

---

<sup>52</sup> Não tive acesso ao discurso realizado pelo candidato do PTB, visto que o jornal Diário Popular era claramente favorável à candidatura do peessedebista e não reproduziu o discurso de Meneghetti. Neste período, o único jornal que também está resguardado na Bibliotheca Publica Pelotense é o Opinião Pública, porém, os exemplares salvaguardados do ano de 1951 referem-se apenas aos meses de jan., fev. e mar.

**criar mais de 30 escolas**, além de haver ampliado alguns grupos escolares. Além destas nomeações, foram criados 26 cargos, sendo 10 no corpo de bombeiros e na assistência pública e os 16 restantes se repartem por diversos serviços da Prefeitura (DUVAL, 1951) [grifo meu].

O crescimento de investimentos municipais também era resultado de uma política do período, que tinha relação com o governo estadual atuando fortemente no ensino primário através do CPOE (1943-71), bem como de assessorias técnicas e pesquisas educacionais, além de uma imprensa especializada (TAMBARA et al., 2007), conforme já salientado. Nesse período, ainda havia predomínio das subvenções estaduais a escolas municipais, conforme se pode observar mais adiante.

É importante destacar que também o discurso dos ruralistas pedagógicos refletia-se nos políticos e sua atuação, pois os ruralistas enfatizavam a necessidade de investimentos nas zonas rurais, que, conforme já dito, era uma das bandeiras de defesa do PSD e que podemos notar a partir da fala dos candidatos do PSB em comício que “consagrou a candidatura” de Adolfo Fetter e Waldemar Gonçalves da Silva:

Envidaremos os nossos esforços no aperfeiçoamento de professores em ensino rural, para que a escola mostre aos meninos do campo ou da colônia, as vantagens e o aproveitamento da zona em que residem, afastando sempre do perigo possível de um deslocamento para a cidade (CONSTITUIU..., 1951).

Era preocupação local e consoante com a bandeira dos ruralistas pedagógicos, que defendiam um projeto de educação rural vinculado à escolarização primária rural e, como veremos no capítulo 4, também à formação de professores em Escolas Normais Regionais Rurais.

Ainda durante o mesmo discurso, o candidato Adolfo Fetter promete dar sequência às políticas iniciadas no governo de Joaquim Duval, onde cabe ressaltar o longo mas interessante trecho, referindo-se ao ensino primário:

No que tange à instrução primária, trabalharemos para expandi-la ao máximo, já criando escolas em qualquer zona do município onde a população em idade escolar o exigir, já continuando a manter a equipe de professores de letras e especializados em número suficiente para atender as crianças que se matricularam nas escolas municipais. Continuaremos cuidando da construção de mais prédios escolares iguais aos modernos e confortáveis, já edificadas em várias zonas

rurais do município, afim de que professores e alunos disponham de ambiente confortável com os requisitos recomendados pela moderna pedagogia. [...] Não descuidaremos também a orientação do ensino profissional na escola primária, que já deve cuidar do rumo a ser seguido pelos alunos, dos quais a maioria já tem de ganhar o seu sustento ao deixar os bancos da escola primária. Quanto aos prédios da cidade, todos próprios municipais, providenciaremos a ampliação dos dois únicos que ainda carecem desta medida, dos grupos escolares “Bibiano de Almeida” e “Dr. Balbino Mascarenhas” como na instalação de pavilhões serem aproveitados para festas cívicas e recreativas, tão indispensáveis a boa formação das crianças. Manteremos a linha de auxílio a escolas particulares, cedendo professores as de ensino gratuito, subvencionando outras, para que de uma perfeita colaboração entre associações privadas e o poder público seja ampliada cada vez mais a rede escolar, afim de que ninguém alegue a falta de escolas para a matrícula de seus filhos ou tutelados. Não olvidaremos os professores, proporcionando-lhes cursos de aperfeiçoamento, melhorias materiais e vantagens de carreira, enfim, dando-lhes toda assistência que requer a sua elevada missão [...]. (CONSTITUIU..., 1951)

Como pode-se notar, o candidato referia-se sempre a partir da sua situação partidária, reforçando as ações de Duval em relação à educação e afirmando sua continuidade. Apesar de o candidato não ter sido eleito em 1951, o foi em 1956. No entanto, suas ações não se coadunaram com o discurso, uma vez que a promessa de continuidade na construção de prédios, por exemplo, não foi consolidada, conforme se pode comprovar pela tabela 1, que demonstra a criação de apenas um grupo escolar na sua gestão municipal. Durante as outras gestões, tanto posteriores quanto anteriores ao governo de Duval, 17 escolas ao total foram criadas de acordo com os dados que esta pesquisa acessou.

Com a finalidade de entender o dispêndio de verbas pela municipalidade pelotense, buscou-se uma previsão orçamentária, na tentativa de elucidar se o orçamento era desigual entre os diversos gestores que assumiram o paço municipal após e durante o governo de Joaquim Duval.

Tabela 2: Previsão de receita da Prefeitura Municipal de Pelotas, dos gastos com a Diretoria de Educação Primária<sup>53</sup> e subvenções entre os anos de 1951 e 1968

	1951	1952	1955	1963	1968
Receita Geral do Município	Cr\$ 42, 500.000, 00	Cr\$ 44, 200.000, 00	Cr\$125.000.000.00	Cr\$1.980, 000.000,00	NCr\$17.987.089,70
Diretoria de Educação Primária	Cr\$ 5.562.810,00	Cr\$ 5.845.940, 00	Não consta	Não consta	Não consta
Subvenções	Cr\$88.300,00	Cr\$ 68.300,00	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: elaborada pela autora com base nas seguintes reportagens do jornal Diário Popular: (PROJETO de lei n. 212...1950; PROJETO de lei n. 295..., 1951; CÂMARA..., 1955; ORÇADA...1963; LEI..., 1968)

A partir da tabela n. 2, pode-se observar que o orçamento do último ano do governo de Joaquim Duval, 1951, era inferior ao do ano seguinte, 1952, quando, do mesmo modo, também aumentou a previsão de gastos com a educação primária, fato que se foi modificando ao longo dos anos posteriores e que, de acordo com a arrecadação do município, representou um aumento na receita e nos gastos. Destaca-se também o item “subvenções”, o que, provavelmente seria o resultado de parceria com o governo estadual, que, no entanto, representa um percentual baixo diante do total de gastos previstos na tabela n. 2.

O período ora analisado foi um momento de transformação na escolarização primária no Brasil. As escolas primárias isoladas vinham, desde o início da República, sendo consideradas atrasadas em relação às novas organizações escolares, consideradas modernas, os grupos escolares. No entanto, a modernização escolar almejada não se efetivou de forma rápida, levando longos anos para se consolidar. As escolas primárias isoladas acabaram compondo o cenário educativo em âmbito da municipalidade e, por questões econômicas, surgiram em grande escala: eram as denominadas escolas de primeira instância, as *escolinhas* rurais.

Mesmo que a legislação impusesse maior responsabilidade aos municípios, como demonstrado através da Constituição de 1946, tais medidas estavam longe de alcançar a maioria da população. No entanto, atos, leis,

<sup>53</sup> Destaco que, nas reportagens dos anos de 1951 e de 1952 também apareceu uma previsão de gastos com o Colégio Municipal Pelotense e com o Conservatório de Música.

decretos, surgiram de forma variada ao longo de todos os governos municipais pelotenses examinados. Havia aqui o reflexo daquilo que a própria legislação de 1946 preconizou: aos estados, um maior controle e organização da educação, às municipalidades, a responsabilização por seguir tais orientações e viabilizar o ensino das primeiras letras - da escola primária - a um maior percentual populacional. Porém, aqui, cabe ressaltar que foi uma época em que, no RS, principalmente durante as décadas de 1950 e de 1960, o governo rio-grandense firmou acordos com prefeituras municipais e governo federal, com a finalidade de aumentar o número de escolas rurais existentes: em 1948 o governo estadual construiu 248 escolas; já em 1955, esse número é elevado para 346 escolas rurais (ALMEIDA, 2001, p. 74) o que evidencia um envolvimento do governo estadual nesse tipo de escolarização.

Outros governos municipais concentraram maiores esforços em organizar a educação, como se pode observar através do Decreto-Lei n.78 de 1944 e dos decretos n.116 de 1947; n. 246 de 1951 e n. 326 de 1957, que vinham organizar o cotidiano escolar, padronizando horários, ingressos, regulamentando a profissão docente e instituindo regras para o espaço escolar, o que, todavia, não requeria que fossem investidas verbas do orçamento municipal.

Estranha-se que o prefeito Adolfo Fetter, que assumiu a prefeitura de Pelotas em 1956, portanto, cinco anos após Joaquim Duval, não tenha seguido a mesma postura administrativa com relação a investimentos em abertura de escolas, visto que seu partido e condições eram os mesmos. O Partido Social Democrata, como já referido, costumava defender a escola rural. É possível que o fato de Joaquim ter assumido imediatamente após o furor da nacionalização, o tenha influenciado para abrir tantas escolas em comparação a outros governantes do período analisado, fato que se indica a possibilidade de outros historiadores da educação em analisar. Aqui, considero relevante recordar as palavras de Ragazzini (2001, p. 24) sobre a necessidade de o historiador entender que nem sempre o esforço de análise das fontes pode ser colocado sobre os ombros de um único pesquisador uma vez que deve-se revelar “quando e em que condição é possível produzir resultados acertados e se existem referências suficientes às fontes ou quando tais referências são ainda insuficientes”, tal qual considero importante investigações complementares a temática sobre o governo de Duval.

Quanto à educação pelotense, no que tange à denominação das escolas, era através de decretos que a prefeitura as identificava. Na tabela n. 3, apresentada a seguir, pode-se observar o nome e a localização tanto de novas escolas, como de algumas, que, quando criadas, ainda não tinham recebido nomeação, mas que, pela localização, se pode perceber ser a mesma escola presente na tabela n. 1. É o caso, por exemplo, daquela criada “na estrada da escola Agro-técnica”, de acordo com o decreto n. 134, em 1948, conforme tabela n. 1. Na tabela n. 3, é dada sua nomeação de escola Joaquim Nabuco, orientada pelo decreto n. 138. Portanto, há períodos em que os decretos para criar escolas não eram os mesmos que davam seus nomes, sendo necessária outra legislação com o objetivo de denominá-las.

Tabela 3: Decretos, datas e prefeitos dos governos municipais que atribuíam nomes às escolas no período de 1940-1971; localização das escolas, denominação recebida e situação atual.

<b>N. do decreto</b>	<b>Data e prefeito</b>	<b>Localização escolar</b>	<b>Denominação recebida</b>	<b>Situação atual</b>
n. 105	23.05.1946 (Procópio Duval)	Distrito de Dunas – 3º Subdistrito (3ª aula mixta isolada)	Professora Braulinda Fernandes	Ativa
		Distrito do Capão do Leão (11ª aula mixta isolada)	Dr. José Brusque	Ativa
		2º Subdistrito do Distrito de Dunas (21ª aula mixta isolada)	D. Pedro II	Inativa
		2º Subdistrito do Distrito do Capão do Leão (26ª aula mixta isolada)	Barão de Rio Branco	Inativa
n. 138	13.12.1948 (Joaquim Duval)	Escola Vila S. Teresinha	Oswaldo Cruz	Ativa
		Estrada da Escola Agro-técnica	Joaquim Nabuco	Ativa
		Escola Açoita Cavalos	Felisberto Rodrigues	Inativa
		Escola do Passo dos Carros	Maria Delfina Caminha	Ativa (Capão do Leão-RS)
		Escola da colônia S. Rita	Joaquim Murtinho	Inativa
		Escola proximidades da casa comercial de Matias Nino	Gonçalves Dias	Inativa
		Escola da colônia São Pedro	Graça Aranha	Inativa
		Escola colônia Ramos	Olavo Bilac	Ativa
		Escola do Sítio	José de Alencar	Ativa (Arroio do Padre-RS)
n. 169	9/8/1949 (Joaquim Duval)	Escola Vila Nova no Quilombo	Antônio José Domingues	Ativa (atual Nestor Elizeu Crochemore)
		Escola no Posto Branco-Cerrito Alegre	Hipólito José da Costa	Inativa
		Passo das Pedras de Cima	José Saturnino	Inativa
		Escola em Santa Rita	Dr. Carlos Barbosa	Inativa
n. 184	30/12/1949 (Joaquim Duval)	Escola colônia Osório (Criada pelo decreto n. 172). Transferida para a colônia Santa Isabel (decreto n. 244 de 26/07/1951)	Euclides da Cunha	Inativa
n. 188	16/01/1950 (Joaquim Duval)	Escola Municipal colônia São José (criada pelo decreto n. 186)	Escola Caldas Junior	Ativa (Turuçú-RS)
n. 193	4/03/1950 (Joaquim Duval)	Escola Municipal Vila da Graça (criada pelo decreto n. 187)	Afonso Vizeu	Ativa

“cont.”

<b>N. do decreto</b>	<b>Data e prefeito</b>	<b>Localização escolar</b>	<b>Denominação recebida</b>	<b>Situação atual</b>
n. 213	4.08.1950 (Joaquim Duval)	Distrito do Dunas, subdistrito de Santa Silvana, no lugar denominado Arroio Grande, Granja São José	Carlos Gomes	Inativa
		Distrito do Capão do Leão, pela estrada que vai a Morro Redondo	Visconde de Taunay	Inativa
		Distrito de Dunas, estrada da Gama, nas proximidades da casa Carlos Ludke;	Alfredo Clemente Pinto	Inativa
		Distrito do Capão do Leão 1ª Zona, lugar denominado "Reserva"	Conde de Afonso Celso	Ativa (Morro Redondo-RS)
		Escola situada no Asilo São Benedito	Luciana de Araújo	Ativa
n. 223	24/10/1950 (Joaquim Duval)	Escola de 1º estágio, na Colônia São Domingos (criada pelo Decreto n. 217)	Professor José Seixas	Inativa
n. 236	18/07/1951 (Joaquim Duval)	Rincão da Cruz, Sub-Distrito de Quilombo, na Granja Donatila	Visconde de Souza Soares	?
n. 361	1º/4/1958 (Adolfo Fetter)	Distrito do Dunas, local denominado Laranjal	Luiz Augusto Assumpção	Ativa
		Escola que funciona na antiga casa comercial de Jacob Müller, na Barbuda	Zeferino Brasil	?
		Escola localizada na casa do Sr. Alvaro Couto, no Passo do Vieira	João Moura	?
		Escola da Granja Dª Emília, no Arroio Grande	Dirceu Moreira	Estadual
		Escola localizada na casa do Sr. Frederico Peil, na Colônia Azevedo	Carlos Koseritz	Ativa (Turuçu-RS)
		Escola localizada na casa do Sr. Cesário Vigi, na colônia S. Pedro	Honorina Torres	Ativa
		Escola localizada na casa do Sr. João Britzens, no Umbú	Joaquim Osório	Inativa
		Escola localizada na casa do Sr. Teófilo Mironi, em Contagem	Abdie Faria Rosa	Inativa

<b>N. do decreto</b>	<b>Data e prefeito</b>	<b>Localização escolar</b>	<b>Denominação recebida</b>	<b>Situação atual</b>
n. 364	09/06/1958 (Adolfo Fetter)	Grupo Escolar da Vila Gotuzo	Castro Alves	Inativa
n. 365	09/06/1958 (Adolfo Fetter)	Escola do Canto Grande	José Saturnino	Inativa
n. 366	09/06/1958 (Adolfo Fetter)	Escola da Granja Santa Therezinha (Passo do Descanso)	Afonso Massot	Inativa
n. 404	6/02/1960 (João Carlos Gastal)	Da escola que funcionava na Fábrica de Óleo para o Grupo Escolar da Av. Domingos de Almeida	Afonso Vizeu	Ativa
		Escola da Vila Nossa Senhora de Lourdes	Nossa Senhora de Lourdes	Ativa
		Para a escola da Colônia São Manoel que antes tinha a denominação patronímica de Marquês de Alegrete	Princesa Isabel	Inativa pelo Decreto n. 3.331/94
		Para a escola da Granja Dna. Cecília	Prof. Dário Salgado Guimarães	Inativa
		Para a escola em Capão Florido	Senador Camará	Inativa
		Para a escola do Passo da Estiva	Dr. Francisco Simões	Inativa (Decreto n. 2268 <sup>54</sup> de 8/12/1986)
		Para a escola do Balneário Santo Antônio.	Dr. Francisco Campos Barreto	Ativa
		Para a escola da Vila Gotuzzo	Prof. Antonio Ronna	Ativa
		Para a escola em Contagem	Alberto Brauner	?
		Para a escola em Arroio Moinho	Silva Jardim	Inativa
		Para a escola da Colônia Progresso	Waldemar Coswig	Ativa (Arroio do Padre-RS)
		Para a escola na rua Dr. Amarante	Nossa Senhora do Carmo	Ativa

<sup>54</sup> Este decreto pode ser consultado no link: [http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse\\_legislacao/decretos/antigo/D1986/Decreto\\_n\\_2268.pdf](http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse_legislacao/decretos/antigo/D1986/Decreto_n_2268.pdf)  
Acesso em 12/09/2017.

“cont.”

N. do decreto	Data e prefeito	Localização escolar	Denominação recebida	Situação atual
n. 404	6/02/1960 (João Carlos Gastal)	Para a escola na estrada da Balça	Grupo Escolar Ferreira Vianna	Ativo
		Para a escola na Vila Carpena	Irmão Fernando	Inativa
n. 481	11/10/1963 (João Carlos Gastal)	Para a escola do Cascalho, 2° Distrito (Dunas)	Santa Cecília	Inativa (Decreto n. 2268 de 8/12/1986)
		Para a escola da Colônia Osório, 3° Distrito (Cerrito Alegre)	Professora Laura Barcelos Pancinha	Inativa (Decreto n. 3995 <sup>55</sup> de 30 de agosto de 1999)
		Para a escola da Colônia Afonso Pena, 4° Distrito (Capão do Leão)	Dr. Liberato Salzano	Inativa
		Para a escola do Passo da Taquara, 4° Distrito	Dr. Getúlio Vargas	Ativa
		Para a escola do Passo das Pedras de Cima, 4° Distrito	Professora Maria Tereza Vasconcelos de Lemos	Inativa
		Para a escola do Passo do Moinho, 4° Distrito	Professora Noêmia Lamas	Inativa
		Para a escola da Colônia Cristal, 5° Distrito (Santa Eulália)	Professora Noêmia Aguiar	?
		Para a escola do Passo do Viana, 5° Distrito	Santa Eulália	Escola Estadual
		Para a escola de Santa Silvana, 6° Distrito	Henrique Peter	Ativa
		Para a escola de Santa Silvana;	Professora Delfina Bordalo de Pinho	Ativa (Capão do Leão-RS)
		Para a escola da Colônia Santa Áurea, 7° Distrito	Daniel Capdebosq	?
		Para a escola da Colônia Aliança, 7° Distrito	São Francisco de Paula	Inativa

<sup>55</sup> Este decreto pode ser consultado no site: [http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse\\_legislacao/decretos/antigo/D1999/Decreto\\_n\\_3.995.pdf](http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse_legislacao/decretos/antigo/D1999/Decreto_n_3.995.pdf)  
Acesso em 12/09/2017

N. do decreto	Data e prefeito			“cont.”
		Localização escolar	Denominação recebida	Situação atual
n. 481	11/10/1963 (João Carlos Gastal)	Para a escola do Morro Redondo, 8° Distrito	Eurico Fiss	Inativa
		Para a escola do Colorado, 8° Distrito	Professora Henriqueta Fabião	Inativa
		Para a escola da Colônia São Domingos II, 8° Distrito	Professora Maria Luiza Oliveira	Inativa
		Para a escola do Passo do Valdez, 8° Distrito	Professora Noêmia Fernandes	Inativa

Fonte: Leis, Atos e Decretos municipais. Disponíveis no Almoarifado Municipal de Pelotas e no site: [www.pelotas.com.br](http://www.pelotas.com.br)

Até 1948, de acordo com o Decreto n. 116, de 1947, quem propunha as “denominações patronímicas” era o diretor da educação municipal. Em 1948, foi implantada, em Pelotas, a Comissão de Colaboração Histórica através da lei n. 45, de 22/9/1948<sup>56</sup>. A lei “atribui competências a Comissão de Colaboração Histórica para a denominação de ruas, praças, logradouros, estabelecimentos públicos e monumentos”. Essa lei, em seu artigo 6º, explicitava quem poderia ser os homenageados: “somente deverão ser homenageados os nomes de personalidades ilustres, cujo passado possa servir de estudo e de exemplo às gerações de futuro”. Essa lei só foi revogada em 9/9/1968 pela Lei n. 1697<sup>57</sup>.

Segundo Oliveira (2012), a escolha de homenageados para denominar instituições foi implantada desde a instalação da República e intensificada pelo Partido Republicano rio-grandense, que atribuía às escolas denominações de políticos com intuito de propagandear partidos e governantes. Oliveira (2012) destacou que, em Pelotas, principalmente nas escolas rurais, talvez devido ao maior distanciamento do centro urbano, e, conseqüentemente das notícias políticas, predominaram nomes de políticos, enquanto que algumas urbanas homenageavam professores.

<sup>56</sup> Esta lei pode ser consultada em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=1> Acesso em 08/09/2017.

<sup>57</sup> Esta lei pode ser consultada em: [http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse\\_legislacao/leis/1968/Lei\\_n\\_1697.pdf](http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse_legislacao/leis/1968/Lei_n_1697.pdf) Acesso em 08/09/2017.

Dos personagens considerados ilustres pela Comissão Histórica, 12 professoras mulheres tiveram destaque, sendo que a denominação recebida de “Braulinda Fernandes” foi anterior à criação da comissão, em 1948. Braulinda Fernandes, Maria Delfina Caminha, Luciana de Araújo, Honorina Torres, Laura Barcelos Pancinha, Maria Tereza Vasconcelos de Lemos, Noêmia Lamas, Noêmia Aguiar, Delfina Bordalo de Pinho, Henriqueta Fabião, Maria Luiza de Oliveira e Noêmia Fernandes foram as docentes cujos nomes foram atribuídos a instituições escolares nessas décadas analisadas. Pode-se perceber que foi no ano de 1963 que houve uma valorização de professoras, pois, até então, apenas 4 professoras haviam sido homenageadas.

Alguns poetas e literatos também passaram a ser nome de escolas, como Euclides da Cunha, Olavo Bilac, José de Alencar e Castro Alves. O restante das homenagens privilegiaram representantes políticos e figuras religiosas, como era costume na época.

Finalizando, evidencia-se que este capítulo buscou elucidar aspectos da educação municipal pelotense entre as décadas de 1940 a 1970, período considerado relevante para esta pesquisa no âmbito da educação rural. Tal abordagem teve o objetivo de entender melhor o contexto de inserção do município no ensino rural, tendo em vista que, além das escolas estaduais, as escolas municipais também eram lugares de ingresso de docência das normalistas

## **4 A ENRIC: CONSTITUIÇÃO E PECULIARIDADES DA FORMAÇÃO RURAL**

### **4.1 A POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS NORMAIS RURAIS NO RS**

O surgimento de escolas normais rurais no Brasil esteve diretamente relacionado às discussões sobre a questão agrária. Tal problema começou a ocupar um lugar de destaque no país desde 1910. Em algumas regiões brasileiras, a partir dos anos de 1920, o inchaço urbano passava a causar problemas sociais, pois as cidades eram incapazes de absorver toda mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano fazendo com que “o problema migratório fosse vivido pelos grupos dominantes como uma permanente ameaça” (PAIVA, 1985, p. 127). A partir daí, acentuaram-se as ideias escolanovistas e do ruralismo pedagógico, como já foi abordado. Advertia-se que “era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à ‘cultura rural’” (PAIVA, 1985, p. 127). Durante o governo varguista, intensificou-se a política para educação rural, política esta que atuava em duas frentes de luta: a educação rural, para conter a migração, e a educação técnico-profissional nas cidades, preparando a população para o ofício do trabalho citadino (PAIVA, 1985).

Nesse sentido, várias ações foram realizadas para impulsionar o ensino rural no país.

Difundem-se ideias do ruralismo pedagógico mexicano e a metodologia de suas missões rurais; organizam-se cursos de capacitação do magistério rural. Aparece a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres,[...] que trata de divulgar as ideias da educação rural, de organizar clubes agrícolas escolares e que patrocina a realização, em Salvador, do 1º Congresso Nacional do Ensino Regional (1935), no qual foi sugerida a formação de escolas normais rurais (PAIVA, 1985, p. 128-129)<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> A partir de Varela (2012), foi possível identificar que o Congresso foi realizado em 1934 e não em 1935.

A autora destaca que Moreira de Souza fundou em “Joaseiro”, no Ceará, a primeira escola normal rural do país, inspirado no projeto de Sud Mennucci em São Paulo (PAIVA, 1985).

No 8º Congresso Brasileiro de Educação, citado anteriormente, problematizou-se o perfil do professor rural, sendo destacada sua “[...] elevada consciência pedagógica e entusiasmo cívico, concepção de magistério como sacerdócio e percepção do sentido filosófico da sua missão [...]” (WERLE, 2007, p. 159).

A primeira escola normal rural do Brasil foi criada em Juazeiro do Norte, no Ceará, denominada Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no ano de 1934. Essa escola resultou das ideias preconizadas pelos ruralistas pedagógicos (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2006).

Já no RS, segundo Almeida (2001), as primeiras escolas normais rurais surgiram a partir da iniciativa da Igreja Católica junto ao governo estadual. A primeira foi a Escola Normal Rural da Arquidiocese, fundada em 1941. No entanto, Escolas Normais Católicas já existiam desde a década de 1920 no estado, sendo que uma delas foi fundada em 1923 “pela Associação de Professores e Educadores Católicos do Rio Grande do Sul, com a finalidade de formar professores católicos para população de origem germânica, em zonas rurais” (WERLE, 2007, p. 163). Tal instituição era administrada pelos jesuítas e funcionou na cidade de Estrela. Depois transferiu-se para Arroio do Meio e, por fim, funcionou no município de Hamburgo Velho, quando encerrou suas atividades no ano de 1939. Essa escola, apesar de ainda não ser denominada rural, já se destinava a um público rural.

O fechamento da Escola Normal da Arquidiocese deu-se em função das ideias jesuíticas que intencionavam a preservação da cultura do imigrante, postura que foi criticada pelo Estado Novo (1937) de Vargas, que consolidou a suspensão de liberdades civis. A política centralizadora de Getúlio Vargas nesse período, no âmbito educacional, culminou com as leis orgânicas realizadas por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública e com a política de nacionalização do ensino. Conforme já referido, a Igreja Católica articulou-se junto ao Estado brasileiro nessa campanha de nacionalização. Parte das escolas teuto-brasileiras, eram atreladas a outras religiões, principalmente a luterana e, portanto, o fechamento dessas instituições era vantajoso para a Igreja Católica.

Assim, em 1941, num convênio entre a Arquidiocese de Porto Alegre e o governo do estado do RS, surgiu a Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre (CIRCULAR..., 1941). Na mesma publicação, a Revista *Unitas* descrevia uma série de vantagens para os alunos que optassem pela formação nessa Escola, dentre elas, a de ficarem à disposição quando formados, do governo do estado ou da própria Arquidiocese a que pertencessem. Tais aspectos eram considerados vantajosos por indicar uma possibilidade de emprego futuro. Sobre a Escola Normal Rural da Arquidiocese, sabe-se maiores detalhes na revista *Unitas*. Essa escola, equiparada e oficializada pelo governo do estado, funcionaria junto ao Instituto Champagnat, sob a direção dos irmãos Maristas e de acordo com o convênio firmado entre o Instituto e o governo estadual.

Esse convênio é noticiado pela Revista *Unitas* de 1941 e cabe mencionar o longo trecho:

Circular: Revmo. Sr.

Tenho a honra de comunicar a V. Revma. que em princípios de maio p.f. entrará a funcionar a Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre, criada por decreto do Sr. Arcebispo Metropolitano em 5 de abril corrente. A Escola Normal Rural oficializada e equiparada pelo governo do Estado, funcionará anexa ao Instituto Champagnat, no arrabalde do Partenon, nesta capital. Sua direção foi confiada a Congregação dos Irmãos Maristas, e se conformará em tudo com as diretivas da Autoridade Eclesiástica e os parágrafos do Convênio firmado entre a Arquidiocese de Porto Alegre e o Governo do Estado. Do convênio com Governo do Estado saliento as seguintes vantagens para os professores formados na E. N. R.:

O Governo do Estado criará um quadro de professores rurais do sexo masculino que será integrado pelos diplomados da Escola Normal Católica e outras congêneres.

Duas terças partes dos professores diplomados pela E. N. R. ficarão a disposição das dioceses a que pertencem e, um terço a disposição do Estado. A seleção se fará mediante opção ou sorteio.

O Governo do Estado dará as aulas católicas regidas por um professor diplomado pela E. N. R. uma subvenção correspondente a 50% do ordenado que paga aos professores rurais colocados por ele.

Os alunos deverão pagar a pensão anual de um conto de réis, e terão que sujeitar-se as condições do prospecto. [...] Porto Alegre, 5 de abril de 1941. Mons. Leopoldo Neis, Vigário Geral. (CIRCULAR..., 1941).

Na mesma circular, o Mons. Leopoldo Neis explicava que os motivos para a criação desta Escola seria resolver “o problema angustiante de professores idôneos para as escolas católicas. Sendo assim [...] colabora eficazmente para uma obra eminentemente apostólica e de imenso alcance religioso, social e patriótico” (CIRCULAR..., 1941).

A notícia acima citada, além de informar o início de um novo rumo de formação docente no estado do RS, também evidenciava os benefícios prestados aos egressos, ou seja, ficariam em maioria (2/3) destinados para o trabalho junto à Igreja Católica e 1/3 junto ao governo estatal. Teve início, assim, uma parceria que durou até o fechamento das Normas Rurais em 1971, como será abordado a seguir.

A E. N. R da Arquidiocese era tida como um modelo a outras escolas do gênero. Era destinada à preparação de professores do sexo masculino em regime de internato (BECKER, 1941, p. 102). Dentre os preceitos exigidos para ser professor, as reportagens da *Unitas* traziam a necessidade da formação de docentes dignos, virtuosos, genuínos, dedicados a Pátria e a Deus e que cumprissem os deveres cívicos, sociais, familiares e religiosos. Nesse sentido, percebe-se o papel que as escolas deveriam exercer em plena época de nacionalização do ensino no país, bem como a articulação da Igreja para a escolarização das comunidades rurais.

Quanto ao incentivo do governo estadual na organização da educação rural no RS, houve a estruturação de órgãos da administração. Tal fato contribuiu para dinamizar a formação rural tendo em vista que esses órgãos não só autorizavam e financiavam a abertura de escolas normais privadas como também propiciavam a criação de escolas públicas, como foi o caso da Escola Normal Rural localizada em Osório/RS.

Pelo Decreto de n. 246, de 13 de outubro de 1942, a Secretaria de Educação e Saúde Pública do RS reestruturou-se, passando a denominar-se Secretaria de Educação e Cultura. Sob administração do secretário Coelho de Souza, e com a ajuda de Lourenço Filho, esse foi um momento em que o RS passou por um intenso trabalho de orientação pedagógica e administrativa com contratações de servidores, hierarquizações e distribuições de funções e de serviços técnicos (QUADROS, 2006, p. 117). Tal reforma educacional, que não ocorria somente no RS, propunha renovação de práticas didáticas. Era um movimento de renovação educacional que se opunha à escola tradicional, a Escola Nova, isto é, uma educação e pedagogia voltadas para uma época de desenvolvimento técnico e científico, no âmbito do qual a eficiência e a racionalidade levariam ao progresso social” (QUADROS, 2006, p. 120).

É nesse processo que se instalou a Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública que, posteriormente, se transformou no CPOE-RS, em 1943. Foi criado o Departamento da Educação Primária e Normal, “enquanto repartição encarregada por dirigir, orientar e fiscalizar a educação pré-primária, primária, normal, a educação especial e a supletiva” (QUADROS, 2006, p. 126). O CPOE estava vinculado a esse departamento e oferecia assistência especializada, o que dinamizou a organização escolar, expandindo o número de escolas e matrículas no estado. Aliada a essa expansão também veio a regulamentação escolar sob a organização de seminários, palestras, debates, informativos, regulamentações, missões pedagógicas, dentre outras iniciativas.

Em 1947, a Secretaria de Educação estadual reorganizou-se quanto aos órgãos especializados em atender as demandas escolares. É nesse momento que foram criadas diversas instâncias que se denominavam órgãos. Eram eles: de direção, de administração geral, da administração especial, de pesquisa e controle e de execução. O órgão da administração especial era assim subdividido: superintendência do Ensino Primário; do Ensino Normal; do Ensino Secundário; do Ensino Rural; do Ensino Industrial; de Educação Artística; de Educação Física e Assistência Educacional (QUADROS, 2006).

Foi sob a responsabilidade da Superintendência do Ensino Rural que articulações foram dinamizadas para orientar o ensino rural no estado, tanto em âmbito primário como normal<sup>59</sup>. O Decreto n. 1782, de 29/01/1951, em seu artigo 2º, esclarecia que: “ficam sob a jurisdição administrativa da Superintendência do Ensino Rural as escolas normais rurais, as escolas e grupos escolares rurais criados a partir de 1947 e a totalidade dos professores rurais”. Porém, o Decreto n. 10546, de 25 de junho de 1959, passou as Escola Normais Rurais para a jurisdição da Superintendência do Ensino Normal. Pelos convênios analisados junto à SEC pelotense, a qual ajudava a manter a ENRIC, a Superintendência realmente estava presente nessas instituições que se espalharam pelo RS.

No *Boletim de Educação Rural*, publicado pela Superintendência do Ensino Rural, em sua edição de 1954, a professora Ruth Ivoty Torres da Silva retomou a gênese do Ensino Rural no RS<sup>60</sup>. Ela considerava que, naquele

---

<sup>59</sup> A Superintendência do Ensino Rural foi criada pelo Decreto-Lei n. 1394, de 24 de março de 1947.

<sup>60</sup> Ruth Silva “nasceu em 1913, em São Borja, município do Rio Grande do Sul. Ao longo de sua vida profissional, preocupou-se com a educação rural no Rio Grande do Sul. Participou de cursos

momento, havia avanços no trato da educação rural pois estariam seguindo um “planejamento geral ou sistemático” (SILVA, 1954, p. 92). Esse planejamento ia na contramão do que a professora considerou, até então, medidas e iniciativas esparsas e descontinuadas para a educação rural.

Com base no livro de Ruth Silva (1954, p. 92 e 93), organizei um cronograma das iniciativas consideradas mais importantes pela professora no que tange à educação rural no RS:

- 1935: Organização, no Rio de Janeiro, da “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” com intenção de fomentar a educação rural através de abertura de Clubes Agrícolas escolares, o que incentivou os primeiros Clubes do RS;
- 1936: 3 professores foram para o Rio de Janeiro fazer o Curso de Extensão Normal Rural a convite da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres; a Sociedade Rio-grandense de Educação, instituição particular, promoveu o Curso Rápido de Agricultura, para professores primários;
- 1938: O RS participou do V Congresso de Educação Rural, realizado na Argentina, onde apresentou o Plano de Educação Rural e de Ensino Agrícola (talvez o primeiro do estado);
- 1939: 1ª Semana Ruralista realizada pela Secretaria de Educação e Cultura do RS;
- 1941: Foi criada, na Secretaria de Educação e Cultura, o cargo de Assistente Técnico, para atender a “técnicas agrícolas nas escolas”, cargo de duração efêmera;
- 1942: a Secretaria de Educação e Cultura-RS promoveu o 1º curso para professores superintendentes de Clubes Agrícolas Escolares de todo estado, com aulas de agricultura e revisão pedagógica; também foram “criadas as cinco primeiras escolas normais rurais em nosso estado, das quais nem todas continuaram funcionando”;
- 1947: Criação da Superintendência do Ensino Rural, na Secretaria de Educação e Cultura-RS, que, em 1951, se estruturou como órgão administrativo;

---

na Sociedade Amigos de Alberto Torres, no Rio de Janeiro, foi técnica em educação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, chegando a ocupar o cargo de Superintendente do Ensino Rural. Também representou o estado em diversos eventos educacionais” (ALMEIDA, 2011, p. 58).

- 1950: “A partir desse ano tem sido realizados cursos intensivos de férias, para professores primários rurais, com programas de atividades agrícolas e pedagógicas” [...]. Ano também da instalação de duas Escolas Normais Regionais pelo estado;
- 1952: organização da primeira Missão Rural no estado, em Osório; ano de organização das diretrizes para desenvolvimento dos programas das escolas primárias rurais, pelo CPOE;
- 1954: Foi oficializado um Plano de Educação Rural; foram enviados “cinco elementos do nosso magistério” para realizarem, durante dois anos, o curso na Escola Normal Rural Inter-Americana, criada pela UNESCO.

No mesmo ano (1954), foi elaborado o Plano de Ensino Rural no estado. O plano foi aprovado pelo Decreto n. 4850, de 29/01/1954<sup>61</sup>. No artigo 1º, podem-se constatar os objetivos pensados para a Educação Rural: “A educação rural é aquela que, atendendo aos princípios e objetivos gerais da Educação, visa ao ajustamento da escola às realidades do meio rural a que serve” (RIO GRANDE DO SUL, 1954a). No Plano de Ensino Rural do RS, pode-se entender os tipos de escolas rurais que a legislação regia. O ensino rural seria ministrado em grau primário e médio (Normal). O curso rural de grau primário seria articulado ao curso normal rural e aos cursos de iniciação agrícola, industrial e básico comercial (RIO GRANDE DO SUL, 1954a).

Assim, a educação rural devia ainda, conforme seu artigo 2º: “II. Proporcionar conhecimentos e técnicas necessárias à vida e ao progresso nas zonas rurais; III. Manter o amor à terra e às atividades tendentes a fazê-la produzir, demonstrando a eficiência do trabalho agropecuário, realizado em bases científicas” (RIO GRANDE DO SUL, 1954a).

Cabe destacar, ainda, que o Decreto n. 4850 também especificava, em seu capítulo III, artigo 15º, os tipos de estabelecimentos de ensino rural:

- 1) **Escola Rural Isolada:** é a unidade escolar de uma só sala de aula e um ou dois professores, onde se agrupam as classes em um ou dois turnos, para que seja ministrado o ensino elementar.
- 2) **Escola Rural Reunida:** é o estabelecimento que, possuindo duas ou mais salas de aula, tiver número igual ou proporcional de

---

<sup>61</sup> O Plano de Educação Rural encontra-se disponível no *Boletim de Educação Rural*, de 1954, número 4/6.

professores, reunidas as classes de alunos, pelo menos, em duas turmas diferentes, para o ensino elementar e complementar.

3) **Grupo Escolar Rural:** é a unidade escolar que acolher 100 (cem) ou mais alunos, dispondo-os em três ou mais salas de aula, em turmas e classes separadas, com número correspondente de professores, em para o ensino elementar e complementar.

4) **Internato Rural:** é o tipo de estabelecimento que, tendo normalmente condições para funcionar como grupo escolar rural, dispuser ainda de meio físico e financeiro para manter internato e semi-internato [...] (RIO GRANDE DO SUL, 1954a).

Os prédios eram organizados de acordo com os padrões estabelecidos na legislação e o que lhes definia como moderno eram suas condições de instalação:

Artigo 16º: Receberá denominação de **padrão** o estabelecimento de ensino rural que for construído especificamente para cada tipo, pela administração escolar, atendidos os quesitos da pedagogia moderna. Parágrafo único: Denomina-se **não padronizado** o estabelecimento cujo prédio for adaptado, cedido ou doado ao poder público, para fins de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 1954a).

Duas outras legislações da década de 1950 regulamentaram o ensino normal no estado: a lei n. 2588, de 25 de janeiro de 1955, que organizou e fixou as bases do ensino Normal e o decreto n. 6004, que aprovou o Regulamento do Ensino Normal do estado do RS, assinado pelo governador Ernesto Dornelles, em 26 de janeiro de 1955.

Nesse regulamento (Decreto n. 6004, de 1955), chamam atenção as palavras iniciais escritas por José Mariano Beck, então Secretário de Educação e Cultura, afirmando que até a presente data a administração do estado do RS não havia seguido o artigo 190 da Constituição, de 8 de junho de 1947, que mencionava caber ao estado a organização do seu sistema de ensino: “[...] no que respeita ao ensino normal, vem sendo seguidos os preceitos da Lei Orgânica – aprovada pelo Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946 – com as adaptações introduzidas pelo decreto estadual n. 2329, de 15 de março de

1947<sup>62</sup>". Tal menção por parte do secretário demonstra que o estado caminhava lentamente para a organização educativa rural até o ano de 1955.

No periódico *Boletim de Educação Rural*, editado pela Superintendência do Ensino Rural, de 1957, havia a relação dos estabelecimentos de ensino da Superintendência do Ensino Rural do RS, sendo eles dois oficiais; seis oficializados e um funcionando a título precário (RELAÇÃO..., 1957). No mesmo relatório, a descrição das atividades educacionais remetiam às seguintes instituições existentes no estado: E. N. R Ildefonso Simões Lopes, em Osório (pública). A E. N. R Murialdo em Ana Rech, Caxias do Sul; E. N. R Assis Brasil, em Ijuí; E. N. R D. Hermeto José Pinheiro, em Três de Maio; E. N. R. Santa Gema Galgani, em Sarandi; E. N. R. Sagrado Coração de Jesus em Nova Bréscia e a E. N. R La Salle localizada em Serro Largo (todas particulares). Não se entende por que não foram encontrados registros da ENRIC no *Boletim de Educação Rural*, evidenciando possíveis lacunas nas publicações.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 20 de agosto de 1946, previa que existissem escolas normais regionais para a formação de professores e que o Estado, com base na descentralização do ensino, poderia organizar suas leis desde que respeitasse a Constituição (MIGUEL, 2007). Essa política vigorou até a LDB de 1961. Meses antes, o Brasil instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal sob o Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro, já trazendo o Ensino Normal Regional como uma possibilidade de formação primária. Essa lei instituiu o ensino normal regional, a escola normal e o instituto de educação. O ensino Normal Regional seria ministrado para o 1º ciclo destinado para regentes do ensino primário em 4 anos, aqui, em grau primário. A escola normal, considerada de grau médio, deveria dar curso de segundo ciclo, ou seja, curso de formação de professores primários em 3 anos. O instituto de educação deveria ministrar aulas da escola normal, então de acordo com o segundo ciclo e ainda especialização do magistério e habilitação para administradores escolares do grau primário (RIO GRANDE DO SUL, 1946a).

---

<sup>62</sup> O Decreto-Lei n. 8530 de 2 de janeiro de 1946 refere-se a Lei Orgânica do Ensino Normal e pode ser consultado no seguinte site: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/Decreto-Lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 18/09/2017. O Decreto estadual n. 2329, de 15 de março de 1947, adota a organização do Ensino Normal no estado do RS aos dispositivos da Lei federal. Disponível em: <<file:///C:/Users/Magda%20Vicente/Downloads/DECRETO%202329%20DE%201947.pdf>> Acesso em 18/09/2017.

Saviani (1999, p. 20) é esclarecedor ao explicar a organização por ciclos. Segundo o autor, as reformas Capanema decretaram um conjunto de Leis Orgânicas entre 1942 e 1946. Tais leis, grosso modo, criaram

um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial.

Portanto, a ENRIC, seria uma instituição de ensino médio de ciclo ginásial, ou seja, as alunas que ali estudavam davam sequência a sua formação após o ensino primário já diretamente no ginásio, saindo aptas para docência como regentes do ensino primário.

De acordo com a Lei n. 2588 de 1955, haveria 3 tipos de estabelecimentos de ensino normal, que poderiam ser ministrados em estabelecimentos oficiais e particulares: *Escola Normal Regional*, que ministraria o primeiro ciclo do ensino normal e formaria regentes do ensino primário, que foi o caso da ENRIC. Neste primeiro ciclo, os cursos não poderiam ter duração inferior a 4 anos e funcionariam em nível ginásial, equivalente atualmente às séries finais do ensino fundamental. *Escola Normal*, que ministraria o segundo ciclo e formaria professores de ensino primário em não menos de 3 anos. Também haveria os *Institutos de Educação*, que formariam, além de professores primários, administradores escolares, supervisores de ensino primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário.

É importante destacar que o Regulamento do Ensino Normal estabelecia uma articulação da formação com o nível de atuação das regentes ou professoras. Se regentes, formadas na Normal Regional, ministrariam aulas para o curso primário e, no caso de professoras formadas na Escola Normal, poderiam ministrar aulas no curso ginásial e na Escola Normal Regional (RIO GRANDE DO SUL, 1954a), além do ensino primário.

Em âmbito nacional, os anos de 1941 a 1946 apresentaram decréscimo nas matrículas, permanência e aprovação nas escolas primárias rurais. Foi atribuída ao professor a deficiência dessa escolarização e a sua formação inadequada por originar-se do meio urbano. É nesse momento que se intensificam políticas para melhorar esse quadro.

O governo federal pretendia construir 2000 escolas rurais e quarenta escolas normais que formassem professores rurais. Estes deveriam integrar-se nas condições de vida e nos problemas específicos e imediatos das zonas nas quais as atividades docentes se efetivassem” (Mensagem presidencial 1948. Apud: MIGUEL, 2007, p. 86).

No Paraná, o currículo das Escolas Normais Regionais Rurais sofreu influência das Missões Mexicanas, que tinham a incumbência de localizar monitores dentre os indígenas para elevar o nível cultural da região. No entanto, “era necessário, então, cuidar para que os professores não se tornassem líderes rurais capazes de subverter a ordem social, como havia acontecido no México” (MIGUEL, 2007, p. 92).

Já no estado de Minas Gerais, a situação da educação rural, a cargo da municipalidade, não era muito diferente. O governo estadual reclamava as péssimas condições de escolarização da população do campo. Para tentar melhorar essas condições, o governo recorreu ao Fundo Nacional do ensino Primário (PEIXOTO; ANDRADE, 2007).

No *Boletim de Educação Rural* de n. 4/6, do ano de 1954, o superintendente de ensino rural, engenheiro agrônomo Juvenal José Pinto destacou o convite que havia enviado às Rádios-Emissoras do estado, para que fizessem parte da Campanha de Educação Rural, ajudando a evidenciar como o governo do estado pensava e aplicava a política de educação de modo que propôs que as rádios organizassem um programa que levasse ao professorado as ideias dessa Campanha (PINTO, 1954, p.10). No mesmo periódico, a rádio de Encantado-RS já acenava favoravelmente ao programa. Também as rádios Farroupilha e Difusora, de Porto Alegre, aderiam ao chamado do superintendente. Ao mesmo tempo, já com intuito de fomentar a medida de forma prática, Juvenal Pinto encaminhou um ofício ao Secretário de Educação José Mariano Freitas Beck, solicitando dotar todas as unidades educacionais gaúchas com “um receptor, mesmo de uma só onda para ser mais barato, nos locais em que não houver corrente elétrica, ou poderá ser fornecido rádio a bateria”. Ainda, na mesma notícia, havia indicações práticas sobre como irradiar os programas, que deveriam ter por base as próprias publicações recorrentes no *Boletim de Educação Rural* (PINTO, 1954, p. 11 e 12).

Werle (2011, p. 148), em estudo sobre a difusão desses programas por parte das escolas normais rurais do RS, atesta que foram várias as instituições

que se utilizaram do rádio, pois “as escolas normais rurais eram instadas a utilizar o rádio como recurso de divulgação de seu trabalho e inserção na comunidade local”.

Assim, o rádio ajudava na Campanha e na propagação dos ideais sobre educação rural, espalhando as realizações da Secretaria de Educação do RS, de melhorias escolares e também de técnicas mais adequadas para o trabalho no meio rural. O próprio *Boletim de Educação Rural* servia de meio de viabilização da comunicação com a comunidade educativa do meio rural. Segundo Werle (2011), essa campanha ajudou a difundir uma identidade institucional nas escolas e tinha como estratégia a divulgação das ideias a partir do rádio.

Assim, criou-se a “Hora Radiofônica de Educação Rural e aparelhos receptores, nas Escolas Rurais”, justificando que, “comparável a um oásis solitário, localiza-se uma escola rural na vastidão do espaço sul-rio-grandense”. Portanto, o rádio ajudaria a diminuir distâncias (ESTAÇÃO..., 1954), ideário que, conforme foi salientado no capítulo 2, também foi utilizado pela Igreja Católica nas campanhas radioeducativas.

No entanto, a difusão dos programas radiofônicos da Secretaria de Educação do RS pode ter deixado alguns “oásis solitários”. Em relação ao internato *A Minha Casa Rural*, sabe-se que, em 1952, apareceram documentos comprovando que ali havia a irradiação de programas de músicas, campanhas cívicas, sociais, educacionais, higiênicas, agrícolas, etc. (SOCIEDADE..., 1950d). Porém, nas entrevistas, apenas uma das alunas relatou que fazia parte da rotina do internato *A Minha Casa Rural*, “umas caixas de música [...] que tocavam no dormitório. Às vezes tinha 70, 80 gurias. Então era dividido por grupos e aí tocava aquela musiquinha num corredor, depois no outro, era sempre a mesma música. Eu entrei lá com ela e sai com ela” (MARLENE K., 2016). Desse modo, nem sempre o que aparece no documento escrito retrata fatos ocorridos, os quais podem ser repensados a partir da História Oral.

Outros assuntos recorrentes nas publicações do *Boletim de Educação Rural* versavam sobre as construções de escolas (Escolas Rurais Isoladas e Reunidas, Grupos Escolares Rurais e Escolas normais rurais), o envio de equipamento para elas, o Estatuto para o magistério Público do RS e sobre planos para o ensino Rural no Estado.

Através do Plano para o ensino Rural, nota-se a importância da escola no processo de “civilizar o homem do campo” pois ela deveria ter como finalidade:

contribuir para a melhoria das condições de vida [...] proporcionar conhecimentos e técnicas necessários à vida e ao progresso nas zonas rurais; E para desenvolver essa educação rural a escola terá de: melhorar social, econômica e culturalmente as populações do interior, para isso constituindo-se em centro de educação e trabalho [...] ensinar o valor social e econômico da terra e fazer o aluno praticar o seu aproveitamento racional” (RIO GRANDE DO SUL, 1954a).

Weschenfelder (2003) destaca o fato de a docência e as instituições rurais no RS estarem presentes nas pautas da *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul* (Seção de Educação Rural) e no manual didático *Escola primária rural* (livro de Ruth Ivoty de Souza) nas décadas de 1950 a 1970. Nessas publicações, as ideias do ruralismo pedagógico mostravam-se importantes, pois era neles que deveriam se orientar alunos, professores e sociedade em geral na necessidade de organizar e instruir o rural. “A proposta veiculada pela Revista e Manual era ensinar os rurais a trabalharem e produzirem mais e, principalmente, produzirem de outro modo: era preciso mudar a mentalidade agrícola” (WESCHENFELDER, 2007, p. 240).

Apesar das ações que tencionavam a reinvenção do espaço escolar rural, é importante destacar o que Freitas (2011) afirma:

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos (FREITAS, 2011, p. 37).

Visando formar normalistas, também com intuito de reinventar o espaço rural, foi que a Sociedade de Educação Cristã, fundada em Pelotas em 1930, articulou-se para a criação de instituições educativas voltadas para o meio rural no município de Pelotas, fato que levou à instalação da ENRIC, em 1955, como veremos nos itens a seguir.

## 4.2 A SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO CRISTÃ/FUNDAÇÃO EDUCACIONAL RURAL CRISTÃ RACHEL MELLO

A Sociedade de Educação Cristã foi criada em 1º de janeiro de 1930 por membros da Igreja Católica de Pelotas e tinha como um dos seus objetivos “amparar e promover gratuitamente a educação moral, cívica e religiosa e a instrução primária, técnica e profissional, das crianças pobres na Diocese de Pelotas” (SOCIEDADE..., 1934). À frente da sua primeira gestão, participou como presidente a professora Rachel Mello, vice-presidente Amelina Mazza, tesoureira Ondina Cunha e secretária Euridice S. Bandeira de Mello. As sócias fundadoras foram Christina Ribeiro, Maria do Carmo Machado e Maria Luiza Ribeiro de Melo<sup>63</sup>. Portanto, a Sociedade foi constituída por mulheres ligadas à Igreja Católica. Tanto na sua origem, em 1930, quanto na sua passagem para Fundação, em 1961, as atas afirmavam que a associação ficaria “debaixo da autoridade do ordinário da Diocese” (SOCIEDADE..., 1930a). Quanto aos contribuintes, já em julho de 1930, a presidente Rachel relatava haver “angariado 60 sócios contribuintes para a Sociedade entre os funcionários dos bancos locais, a razão de mil réis mensais cada contribuinte” (SOCIEDADE..., 1930b), o que demonstrou um envolvimento da professora que rapidamente aumentou o número de sócios.

Conforme já salientado, em 1961, esta Sociedade modificou a sua condição e nomenclatura, passando a denominar-se Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello<sup>64</sup>. Esta modificação ocorreu em 28 de julho de 1961 em Assembleia extraordinária da Sociedade de Educação Cristã, que se transformou em pessoa jurídica e juntamente transferiu seus bens para a fundação<sup>65</sup> (PELOTAS, ESCRITURA..., 1963).

---

<sup>63</sup> Maria Luiza Ribeiro de Mello, irmã de Rachel Mello, exercia o cargo de diretora do Ambulatório Santo Antônio, que funcionava em prédio construído junto a ENRIC e atendia a população do bairro (SOCIEDADE..., 1956b). Ondina Cunha foi professora. Atualmente existe uma escola com seu nome em Pelotas. Amelina Mazza é filha de Raphael Mazza, comerciante pelotense e dono de duas charqueadas.

<sup>64</sup> De modo geral, referir-me-ei à esta entidade como Sociedade de Educação Cristã, ou, abreviadamente SEC, haja vista que com esta nomenclatura a instituição se denominou durante grande período desta pesquisa. Quando me referir a ela após o ano de 1961, utilizarei a nova definição: Fundação, ou, a abreviatura FRECRM.

<sup>65</sup> A síntese dos bens transferidos foi a seguinte: “O prédio de material com dois pavimentos onde funciona a Escola Normal Regional Imaculada Conceição, sito, nesta cidade, à avenida Fernando Osório e respectivo terreno próprio que mede 38 metros e 40 centímetros, mais ou menos, de

No Estatuto da Fundação se pode perceber que, desde 1936, quando passou a manter somente as instituições ligadas a educação rural, a instituição objetivou atender os princípios essencialmente agrícolas e cristãos tendo por finalidade:

Artigo 2º: a) Criar, instalar e manter estabelecimentos de ensino agrícola de grau primário e médio, sem finalidade lucrativa, embora remunerado modicamente, de forma a elevar o nível cultural do meio rural, através da formação moral, cívica e religiosa bem como da instrução profissional da filha do agricultor. b) Planejar e providenciar no sentido de tornar o ensino mais ajustado aos interesses e possibilidades dos educandos, tendo-se em vista as condições e necessidades do meio rural sul-rio-grandense (FUNDAÇÃO..., 1967).

A entidade possuía, como órgãos administrativos Assembleia Geral, Conselho de Estudos e planejamentos, Conselho Fiscal, Presidente, Comissão executiva e somente o diretor executivo podia receber pelo desempenho de seu cargo. A Assembleia Geral era o órgão deliberativo cujos membros seriam seus sócios contribuintes, tendo também um representante do Grupo Escolar Santo Antônio, da Escola Normal Regional Imaculada Conceição e da *A Minha Casa Rural*. Interessante também que, a partir do estatuto de 1963, passaram a fazer parte da Assembleia um representante do Ministério da Educação e Cultura (designado pelo Ministro) e também quem tivesse realizado “doação de monta a instituição” ou que se distinguisse “pelo seu saber notório ou pela alta relevância, do seu comportamento profissional, moral ou social”, o que demonstra a estreita relação da Fundação com o governo estadual. As eleições para a presidência poderiam ser realizadas a cada cinco anos com opção de reeleição (FUNDAÇÃO..., 1963).

A entidade possuía também um Assistente Eclesiástico, que “seria um sacerdote apresentado pela Comissão Executiva e que será provisionado pelo Ordinário Diocesano de Pelotas para exercer suas funções, como orientador espiritual da FERCRM” (FUNDAÇÃO..., 1967). O Assistente deveria vetar decisões contrárias à fé e longe dos objetivos da Fundação e “orientar e

---

frente leste, por 300 metros mais ou menos, de extensão da frente ao fundo [...]; o prédio onde funciona o ambulatório Santo Antônio; medindo 52 metros mais ou menos de frente pelo prolongamento da rua Santa Clara [...]; ficam incluídas em transferência não só as aludidas propriedades imóveis, como os móveis, utensílios e demais acessórios e bem feitorias nela existentes. Transcrevem na presente o Estatuto aprovado em Assembléia. [...]”. Na época os imóveis e bens da Fundação foram avaliados em dez milhões de cruzeiros (PELOTAS, ESCRITURA..., 1963).

superintender o ensino religioso nos estabelecimentos dentro dos moldes do ensino religioso do país respeitadas as liberdades de culto e de crença” (FUNDAÇÃO..., 1967).

Cabe ressaltar, que apesar de o estatuto mencionar a liberdade de culto e crença, na prática, as alunas internas da *A Minha Casa Rural* eram obrigadas a participarem das missas oferecidas na Capela Santo Antônio, que funcionava no mesmo local das instituições escolares. As missas ocorriam diariamente às seis e meia da manhã. Arminda H. (2016) demonstrou insatisfação com a excessiva doutrina realizada pelas instituições da Fundação: “nós éramos internas, a gente era obrigada a se confessar, semanalmente, uma vez por mês..., eu não me lembro, e eu detestava me confessar, era uma coisa, sabe, que às vezes tu ia pro confessionário e repetia as mesmas coisas”. Outra interna, no encontro realizado pelas ex-normalistas em janeiro de 2018, relatou resistir ao excesso doutrinário. Em um determinado dia, apesar de se considerar muito ordeira, resolveu esconder-se dentro do armário para não assistir à missa. Porém, ela relatou que uma das freiras que cuidava das internas, sentiu sua falta. Ao ser descoberta, foi duramente repreendida, fato que lhe causou muito medo, pois seu pai havia prometido tirar-lhe do internato caso houvesse alguma reclamação de conduta, o que a levaria ao temido destino de apenas casar e ter filhos (ENCONTRO..., 2018). O mesmo foi relatado por Anita C. (2017), que era semi-interna: “a gente viveu sob tortura ali porque tinha que ir à missa todos os dias de manhã, chegava ali tinha missa né, antes da aula”.

Com base nas atas da SEC (ATA n. 10/1934a), foram as seguintes as instituições escolares mantidas pela Sociedade até o ano de 1936:

- Colégio Santa Filomena (de meninas, situado na rua Aquidaban, n. 249);
- Colégio Sagrado Coração de Jesus (de meninos, situado na rua Barroso, n. 322);
- Colégio Santo Cura D’Ars (misto, situado na rua Manduca Rodrigues);
- Colégio São Francisco, com 3 turnos para crianças dos sexo masculino e feminino, e um noturno para adultos (situado na praça José Bonifácio, n. 55);

- Colégio Nossa Senhora da Luz (misto, situado na praça Nossa Senhora da Luz);
- Colégio São Pedro (misto, situado na avenida 20 de setembro);
- Colégio Santo Antônio (misto, situado nos arrabaldes das Três Vendas) e
- Colégio Dom Bosco (misto, situado no bairro Simões Lopes, n. 337).

Porém, a partir de 1936, a SEC alegou falta de recursos e então decidiu apenas auxiliar os referidos colégios, mas sem o compromisso de mantê-los, “tomando para si unicamente o colégio Santo Antônio, por estar situado em uma zona colonial, quase desprovida de escolas, onde o filho do colono tem dificuldade em aprender a língua materna” (SOCIEDADE..., 1936a), fato que consubstanciava o ideário da época. Segundo tais concepções, era principalmente nas zonas de imigração que o Estado deveria incentivar a educação rural. Para Werle (2006, p. 119), ao analisar as atas do 8º Congresso Brasileiro de Educação (1942), a educação primária fundamental tinha como principais objetivos a organização: “a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas do alto sertão”.

No final da década de 1960, a SEC enviou uma correspondência alegando dificuldades financeiras no internato *A Minha Casa Rural*, estas atribuídas ao falecimento da presidente Rachel, em 1966, e ao corte de bolsas das alunas internas. A carta era endereçada ao professor Hermann Goergen, presidente do Centro Latino-Americano, localizado em Bonn-Alemanha, documento que não se tem notícia de se chegou ao destino<sup>66</sup>. No entanto, interessam aqui as justificativas para que a entidade recorresse justo a uma instituição de origem germânica. O documento, depois de esclarecer todos os benefícios que a instituição fornecia por meio da adequada educação à mulher do campo, como

---

<sup>66</sup> Hermann Mathias Goergen era filósofo e professor que veio para o Brasil trazendo um grupo de 48 refugiados das perseguições nazistas durante a década de 1940. O professor retornou à Alemanha na condição de dirigente da Sociedade Brasil-Alemanha e do Centro Latino-Americano em Bonn. Maiores informações podem ser obtidas em: < <http://www.martiusstaden.org.br/files/conteudos/0000001-0000500/114/ac272dc36b74aa696c3698396337941c.pdf>> ou em < <http://www.ufff.br/noticias/2017/01/27/memoria-do-holocausto-a-relacao-entre-um-alemao-o-resgate-de-vidas-e-a-ufff/>> Acesso em 28 fev. 2018.

os de oferecer casa, comida, assistência médico-dentária e estudo primário-normal, afirmava que

é nos grato esclarecer que as alunas internas são quase na totalidade filhas de agricultores de origem alemã emigrantes, que vieram colaborar conosco, trazendo os benefícios de sua excelente formação. Assim, esperamos de V. Exa. toda a boa vontade com esta casa de educação que está tão ligada a nobre nação alemã através de seus descendentes (PRESIDENTE..., s/d).

Esta correspondência assim como as afirmações de Werle (2006), demonstram que de fato havia preocupação do Estado em instalar instituições normais rurais em locais de origem germânica, de modo a enfatizar o ensino nacional.

Como veremos a seguir, a localização das instituições também possuía características relacionadas a grupos de imigração representados a partir das alunas nas próprias fotografias escolares, fato que corrobora os princípios de nacionalização, principalmente a partir de 1930.

Em 1963, as entidades que integravam a Fundação: eram o Grupo Escolar Santo Antônio, a Escola Normal Regional Imaculada Conceição, o Ambulatório Santo Antônio e Posto de Puericultura (FUNDAÇÃO..., 1967). Essas instituições tinham seus prédios próprios, mas funcionavam no mesmo terreno em que estava situada a ENRIC e também o internato *A Minha Casa Rural*.

Pelo que consta nos documentos da Fundação, o Posto de Puericultura foi um setor que atendeu a crianças da Vila Operária<sup>67</sup>. No ano de 1961, havia registro da inscrição de 50 crianças, que recebiam 3 mamadeiras diárias cada uma. Por ali, realizavam-se aulas práticas e teóricas de orientação pré-natal e

---

<sup>67</sup> Segundo Gill (2006), no início do período republicano, a cidade de Pelotas começou a se preocupar com as habitações e moradias do espaço urbano. Aos cortiços existentes foram associadas ideias anti-higiênicas o que originou um debate sobretudo médico e governamental. Nesse sentido, foram incentivadas iniciativas privadas, nem sempre atreladas a donos de fábricas, para a adequada construção de vilas operárias, que viessem a fornecer condições de moradias mais salubres à população de baixa renda. No relato de Gill (2006, p. 47), foi constatado, a existência das seguintes vilas operárias: “Vila da Graça, Simões Lopes, Vilas Joaquim Machado, Joaquim Silva, Manoel Barros, São Francisco de Paula, Hilda, Marchesse, Gotuzzo, Prado, Rheingantz, Caruccio, Santa Marta, Bairro Florentino, Vilas Idalina, Eloah Trápaga, Caruccio Rheingantz, Gastão Duarte”. Não se sabe o real número de pessoas habitantes do bairro Três Vendas na época que a SEC descrevia 12 mil. Entretanto, segundo Gill (2006) apenas referindo-se a uma das Vilas, a do Prado, de 1911 para 1925, constatou-se um crescimento populacional de 2890%, relativo a 1944 pessoas.

de puericultura que ficavam sob a direção da professora Zulma Cantarelli. Ao longo dos anos, notou-se que o posto aumentou seu atendimento à comunidade, sendo, que em 1963, foram distribuídos 473k de leite em pó para as mães que frequentavam as reuniões da entidade. Também foram incentivadas as atividades sobre orientação pré e pós-natal, puericultura em geral, alimentação infantil, vestuário do bebê, higiene do lar, moléstias contagiosas, verminoses, etc.. No relatório de 1965, há informações de que essas atividades contavam com a colaboração do Clube de Saúde, constituído pelas normalistas da ENRIC.

Já o ambulatório Santo Antônio aumentava progressivamente sua assistência médica, quando em 1962, atendeu a 315 alunos no ano. Consta o combate de doenças como verminose, angina, anemia, amigdalite, cistite, síndrome reno, apendicite, dentre outras. Também se realizava o serviço de odontologia. Em 1961 foram atendidos 200 alunos, sendo que 135 tiveram seus trabalhos concluídos. Há relatos de que o posto atendia aos indigentes, como consta em ata: “pelo nosso elevado senso de amor ao próximo, como manda Cristo, estendemos nosso auxílio a 336 indigentes, como consta em nosso fichário, todos com trabalho médico de pediatria” (SOCIEDADE..., 1962). Esses serviços eram realizados gratuitamente. Anualmente, nos relatórios e atas, havia registro de que eram mantidos com muita dificuldade financeira. Porém, o espaço físico para atendimento foi aumentando, bem como o número de pessoas assistidas, o que faz acreditar que a reclamação por verbas nas atas era também uma estratégia de justificar os investimentos e pressionar os poderes públicos, tendo em vista que os relatórios eram enviados para a Secretaria de Educação e Cultura, que era órgão estadual.

Sabe-se que a Legião Brasileira de Assistência, por exemplo, desde 1956, não enviava recursos para os serviços médicos, o que era sempre lamentado na documentação. Na década de 1970, notou-se progressivamente a decadência desses serviços, quando, em 1973, referiam-se que, em “face a ausência quase completa de recursos do posto de puericultura, inclusive com a suspensão da doação de leite em pó, pouco, infelizmente pode a Fundação fazer neste setor de atividades” (SOCIEDADE..., 1973)<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> A Legião Brasileira de Assistência foi criada em 1942 no governo de Getúlio Vargas, com a função de realizar assistência através do cooperativismo e voluntariado. Notou-se a assistência da LBA a diversas instituições escolares no estado do RS. Maiores informações sobre esta instituição podem ser consultadas na seguinte tese, que pode ser acessada em <

No entanto, cabe frisar que, após o falecimento da professora Rachel Mello, em 1966, percebeu-se um recrudescimento progressivo desses atendimentos, inclusive os relatórios passaram a serem replicados de ano para ano, com pequenas modificações, o que me leva a acreditar que, devido à falta de circulação da professora em busca de recursos o atendimento à comunidade local foi lentamente diminuindo, até o seu fim, ocorrido na década de 1970.

Quanto aos relatórios, cabe ressaltar que há um rico detalhamento com relação às fichas de atendimentos médicos realizados. Inclusive há identificação de cada doença, documentação que, em outros estudos, pode sinalizar aspectos sobre aquela comunidade, principalmente se cotejados com relatos orais.

É importante destacar que o discurso médico-higienista foi-se incorporando aos segmentos mais esclarecidos da sociedade brasileira a partir de meados do século XIX. Esse discurso estava relacionado com a legitimação da Medicina como ciência médica e como possuidora de um saber específico que refutava qualquer tipo de medicação considerada como não científica, como as prescritas por curandeiros, indígenas e escravos, bem como pela medicina oriental. A preocupação com o espaço escolar veio no bojo das medidas médico-higienistas, incidindo aí o modo como passaram a ser feitas as construções (arquitetura), o disciplinamento dos corpos (corpo modelado, higienizado) e a higiene na escola. Assim, impõe-se um modelo de organização escolar em que a higiene será o discurso que impera:

Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais (GONDRA, 2000, p. 527).

As instituições mantidas pela Fundação eram financiadas por vários segmentos da sociedade pelotense. Não era somente a Igreja Católica que

---

<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48900/R%20-%20T%20-%20MICHELE%20TUPICH%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 28 fev. 2018.

mantinha economicamente essas instituições, mas sim, e principalmente, os governos federal, estadual e por vezes municipal. No caso da Escola Normal Regional Imaculada Conceição, havia também ajuda dos pais das alunas, políticos e membros da sociedade pelotense, mas, principalmente, do governo do estado do RS.

A SEC iniciou sua busca por donativos em razão da Escola Santo Antônio. Esse foi um costume percebido durante todos os anos pesquisados quando era comum o hábito de pedir donativos nas residências e no comércio local. Em 1931, formou-se uma comissão para pedir auxílio ao Natal das crianças pobres do bairro Simões Lopes e da comunidade do Sagrado Coração de Jesus. Essa comissão deveria “percorrer o comércio local angariando donativos para esse fim” (SOCIEDADE..., 1931a). O hábito persistiu durante décadas como se pôde perceber quando uma aluna formada na turma de 1967 relatou que iam ao centro, bater de porta em porta com “uma latinha enferrujada” para pedir donativos que seriam destinados às quermesses (ENCONTRO..., 2018).

As instituições aqui abordadas foram erguidas também com material de demolições advindos de outros espaços da cidade. Foi o caso do colégio Santo Antônio, que, apesar de funcionar desde 7 de abril de 1932, somente teve prédio próprio em 1937, quando foi inaugurado no dia 7 de novembro com base em uma série de donativos.

Objetos escolares eram oferecidos por pessoas envolvidas com os projetos ou que ficavam sensibilizadas com o fato de as escolas se utilizarem da benemerência para o seu funcionamento. Para a inauguração (da capela) na Escola Santo Antônio, houve a doação, antes mesmo da inauguração, de uma imagem de Santo Antônio que seria o padroeiro da capela, no valor de 500 mil réis (SOCIEDADE..., 1931b). Os primeiros donativos escolares foram uma coleção de quadros históricos e uma caixa de giz doados pelo delegado estadual. O delegado escolar municipal cedeu 6 classes. Também foi recebida toalha de altar, pois o colégio e a capela funcionariam em conjunto (SOCIEDADE..., 1932a; 1932b). A mão de obra para a colocação das aberturas do prédio onde funcionaria o colégio foi realizada pela Escola Técnica Profissional, em 1936 (SOCIEDADE..., 1936)<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> O Instituto Técnico Profissional foi uma instituição municipal que funcionou em Pelotas até o ano de 1940 e que oferecia trabalhos manuais em madeira, serralha e “seção de arte gráfica,

Em 1934, Augusto Simões Lopes havia conseguido, junto ao governo federal, uma contribuição de três contos de réis anuais para as instituições mantidas pela SEC (SOCIEDADE..., 1934b), verba que a todo momento era interrompida e novamente pleiteada, ao longo das diversas gestões da SEC<sup>70</sup>. As verbas, geralmente, eram mediadas por alguma autoridade política, nesse caso, o senador Augusto, que, em 1936, já havia conseguido aumentar a verba federal para 5 mil contos de réis anuais. As subvenções continuaram de modo que seria impossível referir todas neste trabalho. Entretanto, cabe ressaltar algumas que demonstram um alto grau de articulação entre a SEC, governos e diversas entidades: Em 1944, a SEC recebeu um auxílio para a Sopa Escolar que era servida no colégio primário Santo Antônio, no valor de c\$300,00. O auxílio foi enviado pela Legião Brasileira de Assistência cuja presidente era Fabíola Dornelles, esposa do interventor do RS Ernesto Dornelles (SOCIEDADE..., 1944a) e que costumava estabelecer relações com a professora Rachel Mello, presidente da SEC.

Há que se notar que esse era um tempo em que, diferentemente dos dias atuais, não só Pelotas, mas a região sul do estado possuía notáveis lideranças junto aos poderes estaduais e federais. Por sua vez, é destacável a importância da figura de Rachel Mello. A professora viajava para Porto Alegre e também para o Rio de Janeiro em busca de subvenções e ajuda às instituições, como foi o caso quando viajou em 1944, para realizar articulações com o governador a fim de construir o internato. Quanto às subvenções públicas, em 1945 a professora foi ao Rio de Janeiro com a finalidade de solicitar um maior auxílio do governo federal. Seu intermediário no caso foi Luíz Simões Lopes<sup>71</sup>, que também a

---

composição, impressão e pauta, inclusive encadernação, cartonagem e douração” tendo como diretor Glaucius Vinicius Antunes (INSTITUTO..., 1938). Em 1940, o Instituto foi extinto e o prédio demolido devido ao fato de que o governo federal iria construir ali um Liceu Industrial (PREFEITURA..., 1940), origem do atual Instituto Federal Sul-rio-grandense. Para maiores informações, consultar a dissertação defendida na UFPEL em 2003: Meireles, Céres Mari da Silva. Educação Profissional: uma visão histórica sobre o processo de criação, fins e princípios da Escola Técnica Federal que tornou Pelotas centro de referência.

<sup>70</sup> Augusto Simões Lopes foi advogado e promotor público, redator do jornal Correio Mercantil. De 1924 a 1928, foi intendente de Pelotas e novamente em 1932 exerceu o cargo. Foi também deputado e senador. Sobre sua atuação junto à educação em Pelotas, ver a dissertação de Oliveira, Maria Augusta Martiarena de. A educação durante o governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928), defendida junto ao PPGE/UFPEL em 2005.

<sup>71</sup> Luíz Simões Lopes nasceu em Pelotas (RS), em 1903. Seu pai, Ildefonso Simões Lopes, foi influente político durante a República Velha e um dos principais articuladores da Aliança Liberal em 1930. Luíz era sobrinho de Augusto Simões Lopes e formado em engenharia agrônoma, em 1924, em Minas Gerais. Exerceu diversos cargos federais, dentre os quais foi nomeado oficial-de-gabinete da Secretaria da Presidência da República, durante os anos de 1930 a 1937.

ajudou a conseguir verbas junto ao Banco do Brasil no valor de 5 mil cruzeiros. Naquele ano, houve problema com o pagamento da subvenção federal e Maria Sousa Costa, esposa do Ministro da Fazenda e conterrânea de Rachel, auxiliaria a professora para estabelecer contato direto com Gustavo Capanema, na época Ministro da Educação (SOCIEDADE..., 1945)<sup>72</sup>. Até o ano de 1946, quando a escola Santo Antônio passou a ser subvencionada pelo governo estadual, parte das professoras eram subsidiadas pela prefeitura municipal. Após 1946, o governo estadual passa a ressarcir a Sociedade, locando o prédio e terreno em que funcionava a EPRSA e fornecendo os professores<sup>73</sup>.

Cabe lembrar que, só na virada do século XXI, o estado brasileiro conseguiu democratizar o acesso à educação a grande parte da população através da oferta de matrículas. Sendo assim, em períodos anteriores, iniciativas individuais destacavam-se no provimento do ensino. Esta era, como já referido anteriormente, uma prática que se perpetuou historicamente, tendo em vista o status e reconhecimento social dos advindos<sup>74</sup>.

Ressalto que, assim como em instituições públicas de ensino, havia também fiscalização do governo federal. Em 25 de março de 1937, o inspetor federal Vicente Russomano realizou visita aos colégios: Santa Filomena, Sagrado Coração de Jesus, Nossa Senhora da Luz e Santo Antônio, para fazer a tomada de contas. Ali, o inspetor lavrou em ata um termo de visita, em que referia 474 matrículas nessas instituições, ao final do segundo semestre de 1936, e relatava os benefícios oferecidos pelo colégio Santo Antônio, como

---

Em 1938, foi nomeado presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Em dezembro de 1944, assumiu a presidência da recém-criada Fundação Getúlio Vargas (FGV). Entre 1951 e 1952, durante o segundo governo Vargas, dirigiu a Carteira de Exportação e Importação do Banco do Brasil (CEXIM). Em 1954, foi eleito primeiro presidente do Conselho de Administração do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM). Foi também, durante muitos anos, diretor da Sociedade Nacional de Agricultura, entidade que presidiu entre 1960 e 1979. Fonte: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/luis\\_simoes\\_lopes](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/luis_simoes_lopes)> Acesso em: 15 jan. 2018.

<sup>72</sup> O Ministro da Fazenda referido, na ata de 1945, era Artur de Sousa Costa e Maria Câmara de Sousa Costa era sua esposa, ambos naturais da cidade de Pelotas-RS.

<sup>73</sup> Em 1961, o governo estadual pagava Cr\$20,000,00 (vinte mil cruzeiros mensais) pela locação destes bens (RIO GRANDE DO SUL, 1961).

<sup>74</sup> É no contexto do neoliberalismo no Brasil, impulsionado a partir dos anos de 1980/90, que a democratização do acesso à educação torna-se um imperativo. Para elevar o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, os organismos internacionais passaram a orientar a necessidade de diminuição do “risco social” através da ampliação do acesso escolar, convencendo que um povo escolarizado está apto para as necessidades prementes do mercado de trabalho. Assim, o Brasil passou a investir na universalização das matrículas no país. Para maiores informações, consultar VEIGA NETO; LOPES, 2011 e SHIROMA, 2007.

alimentação, material escolar, uniforme, assistência médica e farmácia (SOCIEDADE..., 1937b). No termo de visita, pode-se perceber a intencionalidade das fontes que geralmente são criadas, selecionadas e guardadas para demonstrar aspectos gratificantes e positivos a serem deixados para a contemporaneidade (RAGAZZINI, 2001). O inspetor escreveu o que achava relevante à época, ressaltando somente aspectos positivos da instituição, não sinalizando possíveis lacunas nos documentos que não intencionavam ou não objetivavam relatar. Afinal, cabem questionamentos quanto a possíveis problemas enfrentados na instituição.

Em 1953, o diretor da Escola Agrotécnica Visconde da Graça Jayme Soares de Oliveira realizou um relatório sobre o internato *A Minha Casa Rural* com o objetivo de inspecionar a instituição<sup>75</sup>. Porém, é interessante destacar que o destinatário era o presidente do Conselho Executivo da CBAR. Conforme já abordado no capítulo 2, a CBAR foi uma instituição com origem norte-americana e que teve relação direta com a CNER. O relatório enaltecia os objetivos da educação da mulher moradora de zona rural e explicava que a escassez de escolas no interior tirava delas a oportunidade de estudar. O inspetor, após associar a construção do internato ao empenho de Rachel Mello, fazia descrição detalhada do prédio. Os motivos que levaram à realização deste relatório não foram explicitados no documento. Porém, provavelmente, fosse para angariar recursos. Resta o entendimento de que havia uma relação entre a instituição e a CBAR, talvez por um fato relevante relatado pelo Superintendente do ensino Rural, o de que “fazia-se necessária uma Escola Normal Rural na zona sul de nosso estado e que nenhuma ofereceria as vantagens apontadas por *A Minha Casa Rural* (SOCIEDADE..., 1953). Ou seja, ali já existiam as condições para a efetivação de uma instituição voltada para a educação rural.

É importante destacar aqui as relações subjacentes à produção das atas. Tais documentos eram redigidos para diversas finalidades. No entanto, estava implícito o objetivo de preservar registros que pudessem comprovar as necessidades de subvenções e auxílios para a SEC, além de atestar a idoneidade de seus gastos. Este fato “comprova as expectativas daquele que

---

<sup>75</sup> Para maiores informações, consultar Vicente (2010).

produziu” (RAGAZINNI, 2001, p.18) o documento, tornando-se, dessa forma, também um conteúdo relevante a ser considerado quando se analisam as fontes.

Nesse sentido, para Certeau (1982, p. 15 e 16), os arquivos e, conseqüentemente, a formação de práticas,

compõe o mundo. [...]. De minha parte veria aí o equivalente profissionalizado e escriturário daquilo que representam os jogos na experiência comum de todos os jogos, quer dizer, das práticas através das quais cada sociedade explicita, miniaturiza, formaliza suas estratégias mais fundamentais e, representa-se assim, ela mesma sem os riscos nem as responsabilidades de uma história a fazer.

E é assumindo tais riscos e responsabilidades que questiono os motivos da produção das fontes, “lugares de mortos” e lugares de vida. Tais quais a escrita, o olhar e a análise dos documentos são vinculados a uma representação do tempo presente, o que me faz pensar na possível dicotomia entre os interesses dos representantes da SEC, que organizavam o ensino a partir de concepções para o rural, e daqueles que as recebiam (as crianças, as meninas e alguns poucos meninos). Nas atas, havia a formalização, principalmente de questões financeiras. Esse era um assunto prioritário. O cotidiano e suas representações estavam subjacentes. No entanto, cabe ressaltar que o registro dos fatos, tais quais o historiador o efetua, “deixa de funcionar como um signo de uma-verdade” para tornar-se aquilo que foi produzido sobre ela (CERTEAU, 1982, p. 18).

Tais registros selecionam os fatos a serem lembrados pelo historiador que analisa as fontes e que, novamente, faz seu recorte, o que, de fato, leva a uma forma de relação com o mundo social. Selecionar é uma maneira de representar esse mundo, seria a “forma como a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos” (CHARTIER, 1988, p. 23), o que, de fato, é realizado em qualquer tempo e em qualquer operação historiográfica.

A partir do apresentado, percebe-se a valorização de membros mais destacados na sociedade pelotense. Essa era uma forma de conseguir maior destaque pessoal e ajuda para a obra educativa da SEC. Conforme consta na Ata (SOCIEDADE...,1937d), na inauguração do colégio Santo Antônio estiveram presentes o bispo de Pelotas, Dom Joaquim Ferreira de Mello; Ubirajara Indio da

Costa representando o senador Augusto Simões Lopes e o presidente da Câmara Municipal de Pelotas, Nelson Vianna, além de outros representantes eclesiásticos e do professorado municipal e estadual. Os eventos eram geralmente acompanhados por uma missa e um banquete. A presença de autoridades nos eventos escolares é uma prática que, de certo modo, mantém-se na atualidade, principalmente porque divulgam para a sociedade aqueles que as instituem. No entanto, esse aspecto identificado nas fontes deve ser investigado com mais atenção. O que revelam?

Veja a fotografia a seguir:

Figura 9: Foto das formandas do curso de corte e costura do internato *A Minha Casa Rural*, em 1965.



Fonte: acervo particular da aluna Neiva H. (2016).

A fotografia apresentada é oriunda de um acervo particular e está disposta de forma exemplar em um bonito álbum de lembranças da ENRIC. Demonstra um outro momento de valorização daquele espaço e de sociabilidades estabelecidas. Cabe ressaltar aqui a necessidade de, na narrativa histórica, ser realizado o “atravessamento dos documentos, perceber as recorrências, os indícios como formas de pensar a educação e as múltiplas relações sócio-

político-econômicas, que produzem os discursos” (LUCHESE, 2014, p. 151). Percebe-se que as relações políticas e sociais estabelecidas pela SEC apareciam de forma recorrente nas fontes e de fato foram fundamentais para sua manutenção, tendo em vista que seu patrimônio também foi oriundo de investimentos público e particular. Na figura n. 9, o prefeito Edmar Fetter e sua esposa aparecem em destaque, sentados à frente das alunas formadas no curso de corte e costura.

A fotografia revelou um grupo de alunas bem vestidas talvez com roupas por elas confeccionadas. Aqui, sendo a representação de um momento especial, pode-se notar que havia condições para que a vestimenta das moças, tal qual a arrumação dos seus cabelos, estivessem à altura do momento solene. Esta imagem não condiz com o apresentado em vários documentos sobre a precariedade da situação enfrentada pelas alunas.

Tal fato é destacado e revela uma característica que me faz problematizar as condições de produção do documento e relembrar a necessidade de refletir sobre quem exerce a função de autor do escrito e para quem se destina. É o caso em que geralmente a SEC argumentava e sensibilizava a sociedade relatando as necessidades econômicas das internas devido a serem filhas de pequenos agricultores, sendo que a instituição vivia de “contribuições módicas”, não possuindo finalidade lucrativa. De acordo com as entrevistas e narrativas, eram as seguintes as origens das alunas:

Figura 10: Quadro de situação e profissão dos responsáveis pelas alunas da ENRIC

Nome	Situação das alunas na ENRIC	Profissão dos responsáveis
Adener S. B.	Interna	Pai: pecuarista Mãe: professora primária
Aida S. H.	Interna	Pai: pecuarista Mãe: professora municipal
Ana M.G.J.	Externa	Pai: caminhoneiro Mãe: do lar
Ilda R.	Externa	Pai: pintor de móveis Mãe: do Lar
Isolda B.	Externa	Pai: serviços gerais em frigorífico Mãe: costureira
Maria L. S.	Externa	Pai: agricultor, empresário, motorista Mãe: dona de casa
Marlene G. N.	Externa	Pai: caminhoneiro Mãe: do lar
Mariza C.	Externa	Pai: comerciante Mãe: do lar
Marli S.	Interna	Pais: agricultores
Maria H. S.	Interna	Pais: pecuaristas
Zilda B.	Interna	Pais: Pequenos agricultores

Fonte: Elaborado com base nas entrevistas e narrativas.

A SEC registrava que tinha por princípio manter instituições escolares rurais, sem finalidade lucrativa, o que, de certo modo, pode ser percebido nas origens das alunas que tinham pais agricultores, comerciantes, caminhoneiros, pintores e mães geralmente vinculadas à profissão doméstica, sendo que era provável que exercessem também a profissão de agricultora, como era comum no interior. A figura 10, cotejada com os relatos das entrevistas e narrativas, leva à constatação de que a escola atendia a alunas oriundas de famílias com distintos poderes aquisitivos. O dado relativo à situação das alunas foi identificado a partir de uma representação por elas realizada, pois em entrevistas estruturadas, constava o questionamento sobre suas situações econômicas. Assim, algumas alunas consideravam, por exemplo, que a escola era a única oportunidade de estudar devido à baixa condição financeira e ao acesso ao ensino. Outras relacionavam apenas ao fato de ser o único lugar possível para estudarem, pois tinham moradia e acesso à educação segura quando vindas do interior, ou, quando na condição de externato, residiam próximas à escola. O que fica comprovado é que a escola atendia a filhas de famílias ligadas à zona rural.

Essa condição era múltipla, sendo que as alunas possuíam variadas condições econômicas. Ao que indicam os relatos, as alunas externas, muitas vezes, tinham menos condições financeiras que algumas internas. Em encontro realizado com as ex-normalistas internas e externas, havia a afirmação de que “a fulana era a rica do internato”; fato percebido também quando diziam de outra, “essa aqui era a filha do subprefeito” (ENCONTRO..., 2018). Ambas haviam estudado na condição de internas, assunto de que tratarei a seguir.

Um outro momento de percepção das relações estabelecidas pela SEC, principalmente através da professora Rachel Mello, foi a visita do governador do estado do RS, em 1954:

A diretoria sentiu-se profundamente honrada com a visita *A Minha Casa Rural* do governador Ernesto Dornelles com sua exma. Esposa Dna. Fabíola Dornelles e o Secretário de Educação e Cultura, Dr. Mariano Beck, os quais se mostraram muito bem impressionados com a organização de *A Minha Casa Rural* e do Grupo Escolar Santo Antônio. Foram grandes os elogios feitos a administração, elogios que nos foram transmitidos por Dna. Rachel Ribeiro Mello, nossa querida presidente (SOCIEDADE..., 1954b).

Assim, pode-se remeter ao que Faria Filho (2016, p.399) menciona sobre as relações de sociabilidade que “funcionavam a partir de relações de amizade, aproximação regional, de investimentos políticos e/ou profissionais, dentre outras”. Nesse sentido, sobre as relações políticas, o sobrinho de Rachel Mello, Renato V. (2015), menciona que a professora Rachel e sua irmã Sylvia não eram filiadas a partidos, mas costumavam envolver-se em campanhas eleitorais. O narrador relembra que, em época de cédulas de papel,

[...] na época era cédula, então tu tinha o papelzinho, e nem era cédula de marcar, os deputados, tu tinha que ter um papelzinho com o nome deles, tu botava dentro de um envelope, tu botava na urna, então elas tinham, eu lembro, eu me lembro que no quarto da Rachel tinha um móvel assim, muito bonito... e em cima tinha aquelas caixa de propaganda assim, que ela ia lá e pá, pá e a “colonada” ia lá na escola e [ela] dizia: -“Ó! É esse que nós precisamos!” O Ari Alcântara ajudou muito, mas o Mario Meneguetti, depois inclusive ele acabou como Ministro da Agricultura. E aí tem um episódio interessante, eu não sei te precisar, mas eu sei que ela foi pedir alguma coisa lá no Ministério, eu não sei o que ela foi pedir lá para o Ministro, e levou um tombo e quebrou a perna e ele mandou um avião do Ministério trazer ela pra Pelotas.

Tais políticos mencionados no relato também apareciam nas atas, consubstanciando que havia uma forte interferência local e pessoal na política educativa aqui estabelecida de modo que a popularidade da professora era aproveitada para que determinados candidatos se mantivessem no poder tendo em vista a influência que a educadora exercia na comunidade rural. Geralmente, era a própria Rachel que tratava com os colonos, indo buscar produtos agrícolas para as refeições das alunas. Marli S. (2016) relata que, quando ela precisava, ela dizia, “avisa teu pai que eu quero tantos, tanto de batata”!

As múltiplas relações que perpassam uma instituição escolar formam um quebra-cabeças a ser decifrado. Algumas peças para interpretar esse jogo podem ser relacionadas às relações políticas. “Uma vez dentro da instituição, trata-se de se fazer o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares. legislação, padrões disciplinares, conteúdo escolares, relações de poder” (SANFELICE, 2007, p. 77). Essas relações são percebidas com mais clareza em um outro documento escolar datado de 1972: a ENRIC mantinha diversas bolsistas de deputados. Somente em 1972 foram identificadas 9 bolsistas cuja lista de nomes constava no levantamento de documentação que foi enviado para a 5ª Delegacia de Ensino, visando a sua transformação em escola de 1º grau, atendendo às exigências da LDB de 1971.

Os documentos analisados neste estudo, escritos, iconográficos e orais, revelam uma Sociedade bem articulada politicamente, que atendia a um público predominantemente feminino de etnia branca, de zona rural e urbana e de classe média e baixa. Indubitavelmente, a atuação de Rachel Mello era fundamental nesse processo.

#### **4.2.1 Convênios e doações destinados à Sociedade de Educação Cristã**

A maioria dos convênios realizados pela SEC foram firmados com instituições públicas. A partir da análise destes, pode-se identificar uma prática de parcerias público-privadas e que, durante o projeto educativo mantido pela SEC, retrataram significativa sustentação de uma relação direta entre o Estado e a Igreja Católica. Nesse sentido, os convênios podem ser considerados uma

consolidação da relação de interdependência entre essas instituições, pois que viabilizaram de forma expressiva o funcionamento escolar.

Uma instituição particular que realizou convênio com a SEC foi o Serviço Social da Indústria (SESI), este realizado durante os longos anos de 1953 até 1973, haja vista que a professora Rachel havia solicitado para a entidade uma Clínica Infantil. Cabe frisar que o início deste convênio é incerto, tendo em vista imprecisão nas datas, podendo inclusive ser anterior a 1953. Desse modo, firmou-se, entre as partes, um convênio cujo teor garantia ao Sesi um local gratuito para seu funcionamento.

Figura 11: Foto do antigo local de funcionamento do Sesi junto às instituições mantidas pela SEC. Jul. 1967.



Fonte: Acervo da EEMIC.

O Sesi mantinha no local uma clínica de pediatria, um gabinete dentário, um serviço de enfermagem e um posto de venda de medicamentos (Figura 11). As despesas e manutenção desses serviços eram contratadas e mantidas pelo Sesi, bem como o pagamento de luz e água. Os atendimentos seriam preferenciais aos sesianos e seus familiares, e atenderiam também a *A Minha*

*Casa Rural* e ao Grupo Escolar Santo Antônio “durante 1/5 do horário de trabalho de cada serviço ou 20% da frequência média mensal, embora não sesianos” (BLANCO, 1959a; 1959b).

Um outro convênio foi realizado em 1955 entre a SEC e a Secretaria de Educação e Cultura do estado do RS para “fins de funcionamento em *A Minha Casa Rural*, no bairro Três Vendas, em Pelotas, de uma Escola Normal Regional sob a denominação de “Imaculada Conceição” (SOCIEDADE..., 1955f). A partir deste documento, há o entendimento sobre como ocorria o funcionamento e a manutenção do sistema privado e sua relação com o governo estadual, o que demonstra que, desde seu princípio, a ENRIC contou com auxílio estatal, fato que não ocorreu somente com a ENRIC, mas fazia parte de uma ampla política do estado rio-grandense.

Havia uma série de regras que regulamentavam esses convênios. No caso do convênio realizado em 1955, cabia ao governo a responsabilidade de realizar inspeção frequente e manter dois professores fiscais para o ensino de disciplina de preparação profissional e para orientação e fiscalização dos trabalhos escolares. Ao mesmo tempo, o poder público estadual assegurava à escola o direito de conservar sua orientação religiosa, reservando à direção solicitar substituição dos professores designados pela Secretaria de Educação e Cultura, caso prejudicassem essa concessão. O Estado contribuiria com a escola anualmente de acordo com o número de alunas gratuitas e de acordo com o custo de alunas internas ou externas cobradas pelo estabelecimento. No primeiro ano de funcionamento, a ENRIC receberia um auxílio de Cr\$ 50.000,00 independentemente de qualquer outro que venha a receber para organização e instalação do curso (SOCIEDADE..., 1955f).

À SEC cabia a responsabilidade de cumprir o que era determinado pela Secretaria de Educação e Cultura: designar professores brasileiros natos para as cadeiras de Português, História, e Geografia do Brasil; dispor para o Estado de 5 matrículas gratuitas, sendo 2 no internato e que se manteriam até o final do curso e seriam indicadas pela Secretaria de Educação e Cultura; cuidar para que o número de alunas gratuitas para o ano de 1955 fosse de, no máximo, 10 internas e 20 externas, devendo ser aumentado nos 3 primeiros anos em progressão aritmética para que fosse igual a 50% de matrículas gratuitas. Anualmente, far-se-ia a revisão desses números (SOCIEDADE..., 1955f). Essa

revisão, de fato, era realizada, haja vista que correspondências escolares frequentemente solicitavam alterações e aumento do número das alunas bolsistas. Em 1964, eram em número de 40 internas. Foi solicitado passar para 60. As externas eram 20, sendo solicitado passar para 30. Noutra correspondência, já aparecia a sugestão de aumento do número de bolsistas e verbas, passando para 80 alunas no total e para o valor “per capita” de Cr\$100.000,00 anuais para as internas e Cr\$20.000,00 para as externas (DIRETORA..., s/d).

Esse convênio remete a questões mais gerais sobre a manutenção de Escolas Normais Regionais no RS. Segundo consta nos *Boletins de Educação Rural*, outras instituições semelhantes mantiveram assistência por parte do governo estadual. A E.N.R Murialdo, de Ana Rech, mantida pela ordem dos padres Josefinos de Murialdo, também recebia esse auxílio. Em 1956, o *Boletim de Educação Rural* publicava a minuta do convênio entre essas duas instituições redigida quase integralmente igual ao convênio realizado entre o estado do RS e a ENRIC. Nos convênios, além de o governo ajudar com o valor por aluno, também enviava professores (BARATA; SCHIAVO, 1956). Na mesma edição do *Boletim*, confirma-se que existiam 60 alunas bolsistas na E. N. R Santa Gema Galgani, em Sarandi (RELAÇÃO..., 1956) e também com a E. N. R. Maria Auxiliadora, de Gaurama. No ano de 1958, o estado distribuiu 409 bolsas de estudo (ENSINO..., 1958). Pela reprodução de convênios semelhantes entre duas instituições, percebe-se que, de modo geral, as regras que regeram o convênio da SEC serviam também para outras instituições, quando os contratos eram estabelecidos. Werle (2016, p. 7) menciona que “a política de formação de professores com estas especificidades era concedida à iniciativa particular e apenas apoiada por meio de convênios que possibilitavam bolsas de estudos a alunos internos” por conta do governo do RS.

Não é demais lembrar que, para que as instituições privadas se consagrassem, houve muitos tensionamentos entre os defensores do ensino público e privado, muitos dos quais continuam atuais<sup>76</sup>. Ressalto que a palavra “público” apresenta diversos sinônimos como “fora do âmbito da família”; “relativo ou destinado ao povo”; “pertencente ao Estado”; “que é do uso de todos”;

---

<sup>76</sup> Esses tensionamentos históricos não serão abordados neste estudo, sendo, de alguma forma, já relatados no capítulo 2.

“público de algum evento em geral”. A palavra “privado” apresenta o significado “de privação, carente de algo”. Como afirma Pinheiro (2005, p. 257):

Todavia, esses dois sentidos da dicotomia nem sempre são coincidentes. O público identificado ao Estado nem sempre é aberto a todos. Da mesma maneira, o privado não é necessariamente fechado ao público. [...] Agregado ao significado de *público* como o que se passa fora da família e cujo centro é a cidade, surgiu com a constituição da sociedade moderna uma outra conotação de público, relacionado ao poder público, que é o Estado. Com este conteúdo, o público é uma categoria histórica própria desta sociedade e quer dizer poder público. A *esfera pública* neste sentido corresponde a esfera de competência do *poder público*. Como poder público, o Estado tem a tarefa de promover o bem comum entre todos os cidadãos. Nesta acepção estrita, *público* tornou-se sinônimo de *estatal*.

Segundo Severino (2005, p.32), “a Proclamação da República, em que pesem seus alegados fundamentos positivistas, não significou a marca de uma ruptura inovadora na política educacional” que, no período colonial e imperial esteve predominantemente ao domínio da Igreja. A partir de 1930, o Estado se consolidou na implantação do sistema público de ensino, não sem conflitos e resistências por parte da Igreja. Entretanto, a partir da LDB de 1946, firmou-se um “compromisso, no âmbito da política educacional, entre católicos e liberais. Esse conflito acaba levando a Igreja a posicionar-se favoravelmente a um modelo privado de gestão educacional” (SEVERINO, 2005, p. 33) cujos argumentos invocavam o princípio da liberdade para que pudessem administrar uma escola. O Estado colocou-se progressivamente como um agente fiscalizador da iniciativa privada que, em outro sentido, foi vista como um serviço de todos e, portanto, público (CURY, 2005). Este fato podemos perceber neste estudo nos convênios aqui estabelecidos que, apesar de fazer concessões de cunho religioso e financeiro, o poder público fiscalizava o teor educativo, de modo que os princípios da educação rural fossem pertinentes à ideologia estatal.

O convênio realizado em 1955 entre a SEC e o governo estadual retratou as relações entre a Igreja e o estado rio-grandense ao longo da história da educação. Aqui, pode-se identificar a impregnação de valores cristãos (o Estado respeitava a orientação religiosa presente naquelas instituições) e nacionalistas (a SEC respeitava a orientação enviada pelo estado do RS para o contrato dos docentes, fruto do pacto realizado pelos convênios estabelecidos). De fato,

Tambara (2005, p.15) afirma que

ao final da República Velha o que se observa é que a Igreja Católica conseguiu retomar seu papel hegemônico no processo de formação ideológica, apesar do caracterizado papel de coadjuvante no aspecto político. Ademais, evidencia-se que este processo ocorreu, em grande monta, através do domínio do aparelho ideológico escolar pela Igreja.

No que tange às políticas para formação rural, cabe ressaltar que, além de agente fiscalizador, os convênios analisados demonstram o caráter financiador do estado. Esse financiamento não ocorria somente através do pagamento dos bolsistas, mas também através da ajuda para acumulação de bens, que na realidade, seriam privados. Veja-se este convênio: “termo de convênio especial fundado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Fundação Educacional Rural Cristã de Pelotas, estado do RS, para obras e equipamentos de escola no referido município” (RIO GRANDE DO SUL, 1964). Desse modo, o estado do RS contribuiria com Cr\$5.000.000,00 (cinco milhões de cruzeiros) para manutenção da referida fundação.

Neste outro caso, em 1954:

Após serem lavrados 3 decretos para a Sociedade de Educação Cristã, foram pagos os CR\$100 mil e dispensado o imposto intervivos para compra do terreno do Sr. Hidro Alves Ferreira. O Departamento Nacional da Criança nos auxiliou com CR\$50.000,00; prometendo auxílio maior para a manutenção de *A Minha Casa Rural* (SOCIEDADE..., 1954a).

O ano de 1954 foi profícuo em auxílios financeiros, pois outra verba foi disponibilizada pelo Departamento Nacional da Criança no valor de Cr\$150.000,00 (SOCIEDADE..., 1954c)<sup>77</sup>. Assim, retoma-se aqui o caráter dos conceitos públicos e privados na história da educação, de modo que instituições de caráter privado como as mantidas pela SEC mantêm-se, em grande parte, com verbas públicas.

Noutro momento, verifica-se que há mais verbas públicas para a manutenção da Escola Normal Regional:

---

<sup>77</sup> O Departamento Nacional da Criança foi criado pelo Decreto-Lei n.2024, em 17 de fev. de 1940 pelo presidente Getúlio Vargas com o objetivo de “coordenar todas as atividades nacionais relativas a proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (ARTIGO 5º). Em cada estado deveria haver “uma repartição central especialmente destinada à direção das atividades concernentes à proteção, à maternidade, à infância e à adolescência. Esta repartição manterá permanente entendimento com o Departamento Nacional da Criança” (ARTIGO 10º).

Voltou de PoA a Sra. Presidente onde foi falar com o Sr. governador do Estado, Dr. Ildo Meneghetti, para conseguir que fossem pagos os auxílios de assistência social, atribuídos à Sociedade de Educação Cristã relativo ao ano de 1957. Recebida pelo Sr. governador obteve um cartão de apresentação ao Sr. Secretário da Fazenda, em que pedia sua reivindicação de pagamento de verba a Sociedade de Educação Cristã, fosse levada em consideração por se tratar de uma obra de grande mérito e que se achava em grande dificuldade financeira. Trouxe, D. Rachel a ordem de pagamento para a Exatoria de Pelotas – no valor de 300 mil cruzeiros, que veio desafogar a nossa grande apreensão (SOCIEDADE...,1957a).

Para Severino (2005, p. 36) o Estado é “uma instituição que, apesar de estatal, não é efetivamente pública, é autenticamente privada, apesar de custeada com o sangue e o suor do trabalho realizado pelo conjunto da sociedade civil”. Porém, expressa as relações e manutenção de um direito que, em nome do bem comum, aqui justificado pela formação de moças da zona rural, ajudou a acumular os ditos bens para a SEC, uma entidade privada.

No que tange à busca por verbas para a SEC, geralmente a professora Rachel viajava a Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo para que fossem assinados e assim concretizados os financiamentos. Em alguns documentos, havia referência de que a professora Rachel era a pessoa mais indicada para ir assinar estes convênios, haja vista os bons relacionamentos que a professora mantinha, como era o caso de suas articulações com o diretor do Departamento Nacional da Criança, Orlando Seabra Lopes.

Cabe ressaltar que outras instituições no estado do RS também recebiam verbas dos mesmos organismos que financiavam a SEC. Zimmermann; Cunha (2002) referem que, em 1954, a Escola Especial Antônio Francisco Lisboa, localizada em Santa Maria-RS, “recebeu verbas e professores do estado, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, do Departamento Nacional da Criança e da Legião Brasileira de Assistência – LBA” o que demonstra ser esta uma prática usual desses órgãos, não atinente somente à SEC.

A narrativa da vice-diretora Camila T. (2016) destaca outro importante fator nas relações que sustentaram o financiamento da SEC:

A irmã dela [refere-se a Rachel] Sylvia Melo, foi Delegada da Educação, então ela tinha uma relação muito íntima com o Estado e

também com o Município; ela conseguia doações também do Estado e também do Município; professores cedidos foi a base da escola.

Doações locais também contribuíram para as obras da SEC, como a de um terreno doado por parte do médico “Dr. José Veloso” destinado à Mitra Diocesana (SOCIEDADE..., 1940a), fato que rendeu disputas entre Rachel e o bispo Dom Antônio Zattera, como veremos a seguir<sup>78</sup>.

O repasse do material da demolição, retirado do casarão do Coronel Pedro Osório, para a construção da ENRIC foi outro fato frequentemente relatado nas narrativas e nos documentos escritos<sup>79</sup>. “Segundo cálculos dos entendidos em construção, retiraremos aproximadamente cem milheiros de ótimos tijolos e quinze milheiros e boas telhas, não falando do restante do material que de lá sairá” (SOCIEDADE..., 1955b)<sup>80</sup>.

O sobrinho de Rachel Mello, Renato V. (2015) relata que a ENRIC havia sido construída com “parte do antigo banco pelotense, aquelas grades de bronze, tudo ela [refere-se a Rachel] conseguiu quando eles fizeram a reforma, ela conseguiu a doação daquele material, e outra parte era de um casarão onde hoje é a escola Coronel Pedro Osório”<sup>81</sup>. Suzete M. (2017), ex-professora e ex-diretora do Santo Antônio, também lembra que, neste local, o casarão do Coronel Pedro Osório, funcionou a Escola Assis Brasil, que, ao ser demolida, teve parte de seus materiais doados à SEC<sup>82</sup>.

[...] Ali na Osório....eu fui aluna do Assis Brasil ali. Depois quando o Assis Brasil ganhou o prédio novo, grande e tudo, que nós fizemos uma marcha até o colégio novo, tudo. Antes ali era uma casa de família. O prédio não era nem sobrado nem nada [...]. E quando o Assis Brasil passou para lá [...].e quando desmancharam essa casa para fazer um

---

<sup>78</sup> O sanatório Veloso era uma instituição que atendia à comunidade pelotense e ficava situada no bairro Três Vendas, localizada ao lado das instituições mantidas pela SEC. O sanatório e o médico José Veloso são lembrados frequentemente nas narrativas das ex-alunas da ENRIC bem como aparece em boa parte de documentos da SEC.

<sup>79</sup> O Cel. Pedro Osório foi destacado charqueador e arroteiro pelotense cuja família se consagrou na política e economia da cidade.

<sup>80</sup> Relembro que, devido ao fato de ter realizado entrevistas que não tiveram por base a metodologia da História Oral, conforme já afirmado no capítulo 1, utilizo a palavra “entrevista” para dados escritos e “narradores”, “depoentes” e “colaboradores” para referir-me aos dados das entrevistas cuja metodologia de História Oral foi utilizada.

<sup>81</sup> Segundo Osório (1962, p. 231), o Banco Pelotense foi fundado em Pelotas em 5 de fevereiro de 1906. “A inauguração do majestoso edifício próprio realizou-se a 5 de fevereiro de 1916” e fechado em 1931.

<sup>82</sup> Segundo Mesquita (2007), a Escola Complementar Assis Brasil funcionou neste casarão de 1933 a 1941. Segundo Relatório da ENRIC de 1956, quando recebeu as doações do desmonte desse Casarão, ali já funcionava o Grupo Escolar Coronel Pedro Osório.

colégio grande, o “Pedro Osório”, a dona Rachel conseguiu o material todo que saiu dali e aí é que ela começou a construção da Imaculada Conceição, foi mais ou menos assim... (Suzete M., 2017).

O prédio que foi doado pela família para construir o Grupo Escolar, hoje Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, permanece até hoje na rua Osório, localizada no centro de Pelotas. Em ata, refere que o prédio do Cel. Pedro Osório foi dado ao Estado pelos seus herdeiros para edificar o Grupo Escolar, tendo com patrono Cel. Pedro Osório (SOCIEDADE..., 1956a). Importante destacar que a ENRIC data sua criação de ano anterior a esta doação, porém, apesar de as obras para esta escola terem iniciado em 1955, não haviam sido concluídas ainda, continuando sua construção quando doados materiais do “Casarão Pedro Osório”.

Acredita-se que, a partir do exposto, foram esclarecidas questões atinentes à formação e manutenção da SEC, o que, ao mesmo tempo, revelou a importância da professora Rachel Mello, uma vez que ajudou a viabilizar um projeto educativo pensado pelo Estado e pela Igreja Católica.

#### 4.3. A SENHORINHA RACHEL MELLO: MEDIADORA CULTURAL DE UM PROJETO EDUCATIVO RURAL

Rachel Mello, conhecida por sua dedicação à educação rural em Pelotas-RS, pode ser identificada neste estudo como uma mediadora cultural. Ao utilizar esse conceito, reporto-me ao significado a ele atribuído por Gomes; Hansen (2016), que consideram a possibilidade de diferentes sujeitos exercerem atividades ou práticas de mediação cultural.

Nesse sentido, sabe-se, através de relatos e de documentos da época, que a professora Rachel Mello era reconhecida por membros da sociedade pelotense, e, principalmente, em meio às instituições a que se dedicou. Por ser uma intelectual vinculada aos princípios e práticas da Igreja Católica, ocupava um lugar estratégico e privilegiado, tendo maior crédito nas redes de sociabilidade das quais participou.

Gomes; Hansen (2016) chamam a atenção para o não reconhecimento da relevância de alguns intelectuais. Não é o caso dessa educadora. Pouco se

escreveu nos meios científicos sobre ela, porém, ela é figura viva na memória coletiva dos sujeitos que tiveram relação com a Sociedade de Educação Cristã ou com as instituições por ela mantida.

Mas, afinal, por que identificá-la nesta pesquisa como uma intelectual mediadora? Para Gomes; Hansen (2016), intelectual pode ser entendido:

na acepção mais ampla que aqui consideramos, [como] homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social (GOMES; HANSEN, 2016, p. 10).

Portanto, cabe questionar: que práticas ou atividades lhe atribuíram tal desígnio? Pensando que todo sujeito histórico é produtor de sentido, entendo que a professora Rachel Mello consolidou, no município de Pelotas-RS, um projeto educativo pensado e elaborado para a educação rural. Sua colaboração foi essencial para mediar os bens culturais, aqui remetidos à formação de professoras rurais. Esse fato foi consolidado através de uma sociedade cristã, de duas instituições escolares e de um internato, atribuindo sentidos e valores para o (a) professor (a) rural.

Mas por que enfatizar a história dessa educadora? Por que endossar tal perspectiva histórica? Por que as fontes utilizadas para a concretização deste estudo me levaram até ela. Não há como abordar sobre a formação rural nessas instituições sem chegar ao nome de Maria Rachel Ribeiro de Mello, sendo necessário, nesse sentido, destacar uma breve biografia sua.

Bourdieu (1998) chamou a atenção para o perigo de uma denominada “ilusão biográfica” que consideraria os fatos históricos como um todo “coerente e orientado” formando um discurso sobre si. Um discurso que teria produzido as próprias fontes deixadas para as análises históricas, fossem elas produções escritas ou orais. Nesse sentido, o pesquisador seria um cúmplice dessa produção histórica, por não relacionar sua vida a outros aspectos dessa

trajetória, como todas as questões sócio culturais envolvidas ou por não realizar a crítica às fontes encontradas.

Aliada à crítica de Bourdieu, há outras razões para que tal visão sobre a história recebesse severas considerações. Uma dessas razões é o fato de a História Oral ter-se consolidado como uma metodologia a partir da década de 1970 na Inglaterra e na Austrália e as duras críticas recebidas a esse método. Considerava-se então, que a memória era algo produzido pelo sujeito e que deveria ser cuidadosamente colocado à prova, comprovado, questionado, como uma fonte suspeita; que, tal qual os documentos, passava a ser um produto elaborado com intenções e que poderia, até mesmo, produzir a importância e relevância de uma figura, de uma pessoa, cujo discurso seria elaborado pela própria sociedade que a rodeava e forjava.

Pois é justamente valorizando a produção das próprias fontes e o significado que os documentos escolares e as memórias coletadas relegaram à figura da professora Rachel, que sua importância se sobressaiu neste estudo.

Historiadores ligados à História Oral, na busca por tentar recuperar a história como ela realmente aconteceu e chegar à máxima veracidade dos fatos, sem fantasias (THOMSON, 1997, p. 52), acabaram descuidando “das razões pelas quais constroem suas memórias de modo específico”. Esse denominado “afloramento das lembranças”, tais quais os sujeitos as produziram, conforme se refere Thomson (1997), é o que busco para endossar minha justificativa sobre a importância de Rachel. Interessa-me entender por que ela se produziu como uma mediadora cultural e se fortaleceu na memória coletiva como um ícone de significativa relevância para a educação rural. E, nesse sentido, acredito atentar para as questões levantadas por Bourdieu (1998). Afinal, mesmo que as fontes sejam respeitadas, é fundamental entender como se constituíram, sob pena da ingenuidade em sua leitura e análise.

Cabe ressaltar que o próprio Bourdieu, segundo alguns estudiosos da sua teoria, retomou suas colocações sobre a “ilusão biográfica” por ele criticada. Passeggi (2014, p. 225) procurou mostrar que “Bourdieu aderiu e converteu-se ao biográfico, deixando um importante legado, ainda não estudado, talvez pelo impacto do próprio ‘estardalhaço’ de ‘A ilusão biográfica’”.

Aparentemente, a professora Maria Rachel Ribeiro de Mello poderia ter passado invisível na memória dos personagens que viveram junto à sua pessoa,

tanto alunos e alunas, quanto professores, professoras e funcionários das instituições pesquisadas. Mas, sendo uma mediadora intelectual, dedicou tempo a uma atividade; trabalhou com esforço e teve um projeto político-cultural (GOMES; HANSEN, 2016, p. 17) que deixou marcas na história da educação pelotense. Não só por isso, houve um estímulo para que essa memória fosse hoje construída de tal forma.

Portanto, aqui, intenciono mostrar qual a notoriedade que a professora Rachel Mello recebeu pela sua trajetória e história de vida. Como ela conseguiu articular um projeto educativo rural dentro da sociedade pelotense e porque sua figura é geralmente lembrada com destaque positivo. Apesar das “distorções das memórias”, procura-se entender aqui não só as memórias em si, mas os processos que levaram a essas lembranças.

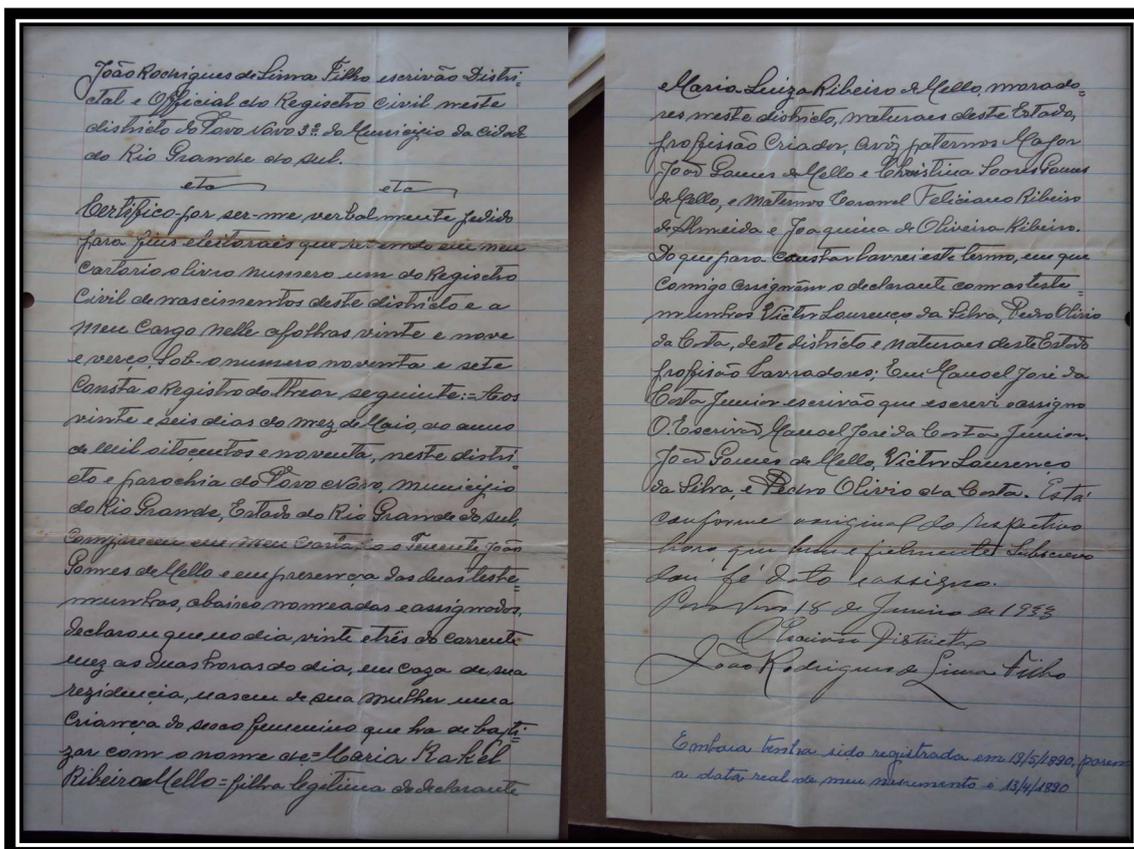
Referindo-se a uma distinção “puramente metodológica”, Candau (2016, p. 39) propõe a diferenciação entre representação factual e semântica. As factuais “são representações relativas à existência de certos fatos, e as representações semânticas, são as representações relativas ao sentido atribuído a esses mesmos fatos”. Portanto, os discursos contemporâneos sobre a importância da professora são aqui considerados com grau de pertinência elevado devido à análise das fontes escritas e orais, conforme veremos adiante. De todo modo, não os julgamos unânimes porque o compartilhamento dessa crença é parcial e relativo a um grupo.

Maria Rachel Ribeiro Mello nasceu em 13 de abril de 1890 na localidade do Povo Novo, situada em Rio Grande-RS e faleceu em 11 de abril de 1966, em Pelotas-RS, onde passou a maior parte de sua vida<sup>83</sup>. Era filha de João Gomes de Mello e Maria Luiza Ribeiro Mello. Tinha como avôs paternos o major João Gomes de Mello e Christina Soares Gomes de Mello e como avôs maternos, o coronel Feliciano Ribeiro de Almeida e Joaquina de Oliveira Ribeiro (Figura 12).

---

<sup>83</sup> A certidão foi escrita à mão por um escrivão e oficial do distrito do Povo Novo, cidade de Rio Grande-RS. Ali constam os dados do nascimento de Rachel que ratifica essa data, confirmando que ocorreu no dia 13 de abril e não quando foi registrada. No documento, consta também o seu nascimento às duas horas da tarde, em casa (Figura 12).

Figura 12: Certidão original do nascimento de Rachel Mello.



Fonte: Acervo EEMIC.

Rachel possuía notoriedade, não por sua formação intelectual e pedagógica, pois a professora pode mesmo ser questionada por nunca ter chegado a formar-se como docente. Sua titulação lhe foi conferida pela experiência exercida, pela prática nas instituições que gerenciou e em que também lecionou.

Renato V. (2015), sobrinho de Rachel Mello, que foi por ela e suas irmãs educado e criado, em sua entrevista, referiu-se à história de vida e formação de Rachel: era solteira e foi autodidata na sua formação, pois não chegou a frequentar curso de formação docente. Foi educadora sem ter constituição formal. Sua irmã, Sylvia Mello, também dedicou parte da sua vida à educação. Sylvia foi enviada para Porto Alegre-RS a fim de receber a formação de normalista, sendo que Rachel não pôde estudar fora. Dessa forma, o sonho de Rachel era ter podido estudar, o que foi impossibilitado, talvez, pelo fato de serem moradoras da zona rural e pelas dificuldades que, à época, se apresentavam para que as famílias fornecessem estudos a todos os filhos, mesmo aquelas em condições favoráveis, como era o caso de Rachel.

A primeira instituição de formação de professores existente em Pelotas data de 1929, quando foi criada a Escola Complementar de Pelotas, o atual Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Essa escola “surgiu de um desejo da comunidade pelotense de ter em sua própria cidade uma Escola que formasse Mestras, não precisando enviar suas jovens para Porto Alegre, como acontecia até então” (MESQUITA, 2007, p. 11). Sendo assim, é provável que Rachel, que já possuía quase 40 anos em 1929, não quisesse mais estudar, visto que, dentro dos parâmetros da época, costumava-se frequentar tais cursos de formação com idade menos avançada.

Podemos observar, a partir da figura 13, a perpetuação da professora Rachel na presidência da Sociedade de Educação Cristã, ficando apenas entre os anos de 1939 até 1945, como tesoureira da instituição, e no restante, no cargo de presidente. Para entender melhor essa permanência da professora, busquei as atas da Sociedade de Educação Cristã, que iniciou o relato de suas reuniões a partir da ata de n. 1, em 1930. Porém, a partir da ata de n. 91, relativa ao ano de 1957, não foram encontradas mais as atas da Sociedade e apenas as atas da ENRIC. A partir dessas outras atas, identifiquei a permanência da professora no cargo de presidência da Sociedade até o ano de sua morte, em 1966. Cabe ressaltar a característica marcante da majoritária participação das mulheres nessa Sociedade, indicando um crescente envolvimento do gênero feminino em cargos diretivos. Ao observar o quadro da figura 13, percebe-se a presença de pessoas com sobrenomes já destacados na cidade de Pelotas, como é o caso de “Osório”, “Dias Mazza” e “Albuquerque Barros”, por exemplo.

Ao analisar esses documentos e quem de fato participava das efetivas reuniões da SEC, percebe-se, em alguns casos, o número razoavelmente reduzido daqueles que anualmente ali estavam. No geral, sempre esteve presente a professora Rachel nas reuniões e os demais membros oscilavam em suas participações permanecendo na SEC, mas mudando de cargo, como foi o caso da professora Ondina Cunha, já citada anteriormente nesta pesquisa. Os participantes das reuniões anuais giravam em torno de 4 a 7 pessoas. No final do ano de 1941, a reunião, que geralmente ocorria nos fins de dezembro, teve reduzida presença de participação da diretoria. Sua realização foi em 30 de dezembro de 1941 e talvez por isso, somente 3 pessoas compareceram à reunião. Estiveram presentes a 1ª secretária, Aracy Gigante, a 2ª secretária,

Maria Maciel e a 1ª tesoureira, Rachel Mello (SOCIEDADE..., 1941). A partir de 1939 percebeu-se uma maior participação dos sócios nas reuniões em que a diretoria era eleita, ou quando ocasiões especiais eram realizadas, como inaugurações, solenidades e festas.

Figura 13: Quadro demonstrativo das direções da Sociedade de Educação Cristã conforme vigência e cargo da professora Rachel Mello

Período	Cargos	Nomes	Referência
1930-1933	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 1 (2.01.1930)
	Vice-Presidente:	Amelina Dias Mazza	
	Tesoureira:	Ondina Cunha	
	Secretaria:	Euridice S. Bandeira de Melo	
1933-1935	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 9 (8.07.1933)
	Vice-Presidente:	Amelina Dias Mazza	
	Tesoureira:	Julieta Pires de S.	
	Secretária:	Heloísa Pires Drummoud	
1935-1936	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 12 (5.07.1935)
	Vice-Presidente:	Amelina Dias Mazza	
	Tesoureira:	Ondina Cunha	
	1ª Secretária:	Santuza Lemos	
	2ª Secretária:	Aracy Lopes da Costa ( <i>sic</i> )	
1937-1939	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 16 (6.7.1937)
	Vice-Presidente:	Araci Costa Gigante	
	Tesoureira:	Ondina Cunha	
	1ª Tesoureira:	Santuza Lemos	
	2ª Tesoureira:	Maria Lessa Mota	
1939-1944	Presidente:	Francisca de Coelho Sampaio	Ata n. 22 (2.6.1939)
	Vice-Presidente:	Cey Oliveira	
	1ª Tesoureira:	<b>Rachel Mello</b>	
	2ª Tesoureira:	Frida Wickbold	
	1ª Secretária:	Aracy Costa Gigante	
	2ª Secretária:	Maria Maciel	
	Comissão de Contas:	Ondina Cunha, Nara Viana Morales e Santuza Lemos	
1944- 1945	Presidente:	Almerinda Globo Albuquerque Barros	Ata n. 33 (10.01.1944)
	Vice-Presidente:	Francisca Coelho Sampaio	
	1ª Tesoureira:	<b>Rachel Mello</b>	
	2ª Tesoureira:	Ondina Cunha	
	1ª Secretária:	Santuza Lemos	
	2ª Secretária:	Leci Molina Pires	
	Comissão de contas:	Heloísa Drummoud e Rute Guimarães de Miranda	
1945-1947	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 39 (3.7.1945)
	Vice-Presidente:	Almerinda Globo Albuquerque Barros	
	1ª Secretária:	Lucy Molina Pires	
	2ª Secretária:	Aracy da Costa Gigante	
	1ª Tesoureira:	Laura Duarte Zanotta	
	2ª Tesoureira:	Ruth Miranda	

	Comissão de Contas:	Santuza Lemos, Francisca Sampaio Coelho e Heloísa Drummoud ( <i>sic</i> )	
<b>1947-1949</b>	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 46 (6.7.1947)
	Vice-Presidente:	Não consta	
	1ª Secretária:	Eurídice Saboia de Melo	
	2ª Secretária:	Aracy da Costa Gigante	
	1ª Tesoureira	Laura Duarte Zanotta	
	2ª Tesoureira	Rute G. de Miranda	
	Comissão de Contas:	Almerinda A. Barros, Francisca C. Sampaio e Heloísa D.	
<b>1949- 1951</b>	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 57 (15.7.1949)
	Vice-Presidente:	Aracy da Costa Gigante	
	1ª Secretária:	Lucy M. Pires	
	2ª Secretária:	Heloísa Drummoud	
	1ª Tesoureira	Rute G. de Miranda	
	2ª Tesoureira:	Euridice Saboia	
	Comissão de contas:	Santuza Lemos, Francisca Sampaio, Almerinda Barros.	
<b>1952-1954</b>	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 74 (5.10.1951)
	Vice-Presidente:	Heloísa Drummond ( <i>sic</i> )	
	1ª Secretária:	Lucy Molina Pires	
	2ª Secretária:	Maria da Glória Sund	
	3ª Secretária:	Helena Portugal	
	1ª Tesoureira	Ruth G. de Miranda	
	2ª Tesoureira:	Aracy Gigante	
Comissão de contas:	Almerinda A. de Barros, Francisca Coelho Sampaio, Selma Algayer Osório e Santuza Lemos		
<b>1955-1957</b>	Presidente:	<b>Rachel Mello</b>	Ata n. 91 (29.12.1954)
	Vice-Presidente:	Heloísa Drummond	
	1ª Secretária:	Lucy Molina P.	
	2ª Secretária:	Aracy Costa Gigante	
	1ª Tesoureira	Ruth Guimarães de M.	
	2ª Tesoureira:	Maria Lound	
	Comissão de Contas:	Santuza Lemos, Norah Simões Lopes, Cecy Oliveira e Lea Molina Pires	

Fonte: Elaborado com base nas atas da Sociedade de Educação Cristã e da ENRIC.

Observando o quadro que compunha a diretoria da SEC é notável que com o passar dos anos, talvez por a entidade adquirir mais bens, outros integrantes iam sendo necessários, como os membros da Comissão de Contas que começaram a atuar em 1939. Apesar da variedade de seus integrantes, o conteúdo das atas sempre destacava a atuação de Rachel e nas reuniões eram decididas formas de a professora articular as instituições que a SEC mantinha. As atas sinalizam um trabalho coletivo que foi orquestrado pela atuação de Rachel Mello. Cabe destacar que a partir do conteúdo desses documentos ficou

visível a importância do trabalho desta docente que ficava responsável pelas principais articulações políticas e que respaldaram a importância da ENRIC.

Em alguns outros documentos, como o Estatuto da FERCRM, datado de 1961, já se percebe que homens estavam inseridos na diretoria da instituição. O Conselho Fiscal possuía 7 membros, sendo todos eles do gênero masculino: Curt Rheighantz, Janino da Silva Tavares, José Drummond de Macedo, Lourival Mendonça de Souza, Nelson Piegas, Otávio Leivas Leite e Rui Simões Lopes. Havia também o Conselho de Estudos e Planejamento, este composto por: Francisco Louzada Alves da Fonseca, José Alvares Souza Soares Seb, Laura Machado Iruzum, Leda Souza Soares, Salustino Lira da Silveira, Madre Maria da Paixão, Maria Augusta de Araújo, Sylvia Mello, Sylvia da Cunha Echenique, Vernet Brião Barbosa, Ana Elisabeth Houchirghen, Conceição Oliveira e Irmã Teresinha (ESTATUTO, 1961).

Apesar da longa listagem, é importante referir que não se observou esses membros como efetivamente participativos na vida ativa da Sociedade/Fundação, quase nunca participando das reuniões. No entanto, é de se estranhar que, em 1961, a parte da fiscalização tenha sido fadada a um público essencialmente masculino. Uma contradição para com o fato de as mulheres estarem diariamente realizando as atividades da instituição, enquanto os homens passavam a servir para fiscalizar suas atividades administrativas e financeiras. Ou esta listagem foi preenchida apenas devido a um procedimento necessário ao registro do Estatuto da Sociedade/Fundação? Pode ter acontecido haja vista que ali constava integrantes já com outros vínculos: Sylvia era irmã de Rachel, Salustiano Lira era funcionário da ENRIC, Maria Augusta de Araújo era diretora da ENRIC e Irmã Teresinha era uma das responsáveis pelo internato *A Minha Casa Rural*, por exemplo.

No que tange a outras relações estabelecidas pela docente, cabe destacar que sua irmã, Sylvia Mello, foi delegada de Ensino da 5ª Coordenadoria de Educação do RS entre os anos de 1939-1959, e é reconhecida em Pelotas por seu contato com a educação, tendo ambas as irmãs, escolas que recebem seus nomes em forma de homenagem às suas histórias na educação pelotense. Destaco que, mesmo sem a formação de normalista, como já referido, Rachel chegou a se aposentar no magistério estadual, mantendo um vínculo por toda a vida trabalhista com a profissão docente.

Rachel iniciou sua atividade docente em 1929 e aposentou-se como professora estadual do RS. A própria irmã, Sylvia, atestou sua prática, quando delegada da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, em 2 de maio de 1955, referindo-se ao exercício da professora junto ao magistério público primário estadual. Rachel exerceu atividades na:

Escola doméstica “Santa Terezinha”, para onde foi designada pela Portaria 2851, de 30/4/1929, exerceu de 30/4/1929 a 14/9/1932, sempre como regente de classe: por Portaria n. 4.993, de 15/9/1932, foi removida para a Escola Rural “Santo Antônio”, em Três Vendas, nesta cidade, onde trabalhou, sempre com regência de classe, de 15/9/1932 a 29/02/1948. Por Portaria n. 6.961, de 2/9/1948, foi designada para responder pela Direção do Grupo Escolar Rural “Santo Antônio”, cujas funções exerce desde 1º/3/1948, até a presente data (ESCOLA, 1955).

Em outro documento, um ofício encaminhado ao secretário de educação do RS -Liberato Salzano Vieira da Cunha-, a professora pedia aposentadoria por ter atingido 65 anos de idade<sup>84</sup>. É provável que esse documento fosse remetido no ano de 1956, quando Liberato era Secretário de Educação e Cultura e porque, em 1955, a professora completou 65 anos.

Esta professora destacou-se nas narrativas e entrevistas como uma “figura lendária”. Assim, resolvi entender por que ela se havia constituído dessa maneira no imaginário social, permeando a memória do grupo entrevistado, destacadamente como uma professora que se preocupou com a educação rural. Na busca por dados para esta pesquisa, havia diversos documentos que se relacionavam à trajetória da professora Rachel. Encontrei algumas cartas que me deixaram interessada pela personalidade de mulher combativa e persistente para os ideais educativos que defendeu. Era, ao mesmo tempo objetiva, agressiva e fraternal no trato pessoal. Esses documentos encontrados, como atestados funcionais, por exemplo, foram arquivados com que objetivos? Os motivos poderiam ser múltiplos. No entanto, percebi aqui um arquivamento por necessidade e também por uma intenção biográfica, nos termos de Artières

---

<sup>84</sup> Liberato Salzano Vieira da Cunha faleceu em 1957, quando era Secretário de Educação e Cultura do estado do RS, num acidente de avião em Bagé-RS, aos 36 anos de idade. Maiores informações podem ser consultadas no site: <http://novotempo.com/ntsul/videos/minha-cidade-60-anos-da-morte-de-liberato-salzano-vieira-da-cunha/>

(1998), uma prática que foi considerada pelo autor, onipresente em diversas sociedades. Percebi a necessidade de guardar documentos que contribuíssem para assegurar seus direitos sociais, como a própria aposentadoria da professora, e a intenção biográfica, uma vez que “o indivíduo deve manter seus papéis para ter sua identidade reconhecida” (ARTIÉRES, 1998, p. 14). Neste caso específico, também posso considerar que no Brasil, desde o período colonial, a Igreja Católica, quando atrelada ao Estado, já cuidava de guardar sua documentação (SAMARA; TUPY, 2010), sendo um costume secular essa prática por instituições religiosas, com objetivo de preservar sua história e consagrar-se na sociedade a partir daquilo que escolheu guardar.

Retomando as narrativas e entrevistas realizadas, pude perceber que a evocação do nome de Rachel era algo quase natural. As vozes e representações contavam sobre o imaginário construído a partir de um aspecto específico que compõem uma coletividade. Quando as recordações não eram espontâneas, ao serem questionados, o grupo lembrava sempre a figura de Rachel. Cada narrador, apesar de trazer novidades, era como se tivesse repetindo e sincronizando informações, pois muitos transmitiam um discurso semelhante sobre seu papel para uma educação rural e repetiam “aquilo ali foi a dona Raquel que construiu” (MARLI S., 2016) ou “porque era um sonho da dona Rachel Mello aquilo ali né [...] o ideal dela era preparar professores para trabalhar no meio rural” (ARMINDA H., 2016) ou relatavam, se referindo a ela: “[...] porque ela foi uma pessoa que ela construiu tudo aquilo pedindo material, ganhando material, não sei se te passaram isso ai também né” (MARLENE K., 2016). Essa representação semântica de um grupo (CANDAU, 2016), ou seja, o significado que os fatos assumem para determinadas pessoas, associa-se à importância profunda que instituições escolares podem representar na vida do grupo que pertenceu. No caso do grupo pesquisado, uma memória forte (CANDAU, 2016) demonstrou o quanto as instituições em questão foram significativas na formação de suas identidades, sendo por vezes lembradas com gratidão, principalmente pelos valores morais que a escola lhes passou.

É certo que essas memórias trazem uma representação possível da percepção dos entrevistados e narradores, dentro de um universo de tantas outras que poderão surgir. Thomson (1997) lembra que compomos nossas reminiscências para dar sentido ao nosso passado e também ao nosso presente,

através dos significados de nossa cultura. O autor ressalta que poderá haver divergências entre as memórias disponíveis para o público, organizadas por nós, pesquisadores, daquelas pessoais e individuais que não foram necessariamente lembradas. “Experiências novas ampliam constantemente as imagens antigas e no final exigem e geram novas formas de compreensão” (THOMSON, 1997, p. 57), conforme as escolhas do que selecionamos para relembrar. Nossas reminiscências variam de acordo com nossa idade pessoal e diria, também, de acordo com a nossa rede de sociabilidades culturais construídas ao longo de nossa história. Dessa forma, temos a “necessidade de compor um passado com o qual consigamos conviver” (THOMSON, 1997, p. 58).

Desse modo, as internas também construíram parte de sua identidade num lugar que as ajudou a ter escolarização e que também as encantou e desencantou. Elas viam ali, principalmente alunas vindas do interior, a única possibilidade de estudar. Dessa maneira, é muito natural que tenham lembranças marcantes e significativas desses momentos juvenis. Foi o caso da aluna Marlene K. (2016), que morava no interior de Morro Redondo: “eu vim porque eu queria estudar [...] e o poder aquisitivo da minha família era um poder aquisitivo baixo”. A ex-aluna, demonstrou que um dos principais objetivos de a professora ter lutado pela construção de um internato e um curso de formação de normalistas rurais, havia sido atendido: ajudou meninas na sua profissionalização.

Além desse objetivo, Rachel deixou claro que queria “resolver a grave questão do êxodo das populações rurais” (PROGRAMA HONRA AO MÉRITO, 1952, p. 1) num período em que as cidades passaram a crescer demasiadamente, levando inevitavelmente as populações ao êxodo rural, questão essa, em parte, foi atendida, como no caso da já citada aluna Marlene K. (2016) ou Zilda B. (2017), que aposentou-se ministrando aulas em zona rural, assunto que será abordado a seguir<sup>85</sup>.

Uma imagem remodelada e condicionada aos aspectos sociais que prevaleceram ao longo do tempo demonstra a mudança de olhar sobre a

---

<sup>85</sup> Os censos demográficos de 1940, 1950 e 1960 demonstram que houve progressivamente um processo de crescimento da população urbana em detrimento do crescimento da população rural, chegando ao fato de, em 1970, a população urbana ser maior do que a rural (SOARES, 2007, p. 301), questão que preocupava a sociedade rio-grandense em geral.

representação das ex-alunas com relação à professora. Segundo Arminda H. (2016):

Um dia ela mandou, ligou e disse Arminda... ela sabia o nome da gente e guardava, disse: “quem ta falando?”, aí eu disse: Arminda. [...] Aí ela disse: Arminda, tu vais lá e procura o seu Colmar pra mim e diz para ele me ligar urgente que eu quero falar com ele”. Ah aí eu viajei aquele local, e não achei o seu Colmar em lugar nenhum e aí não liguei de volta para ela. Meu Deus! Daí a pouco, meia hora, liga o telefone, eu não sei, foi outra pessoa que atendeu, e aí eu não sei, acho que até ainda estava procurando ele, e disse: “tu vai lá e me chama a Arminda aqui!” Ela guardou meu nome, aí que ela me xingou um horror, me xingou, me xingou, porque que eu não chamei? e eu disse: “eu não encontrei”. E porque que tu não me ligou me avisando...? mas eu sei que ela me passou um sabão, um sabão e ela não se esquecia o nome de ninguém. Mas era uma pessoa, ali ela exigia, mas fazia a parte dela, porque tem aquelas pessoas que exigem dos outros e não fazem a sua parte, mas ela fazia, ela sabia de tudo né. Eu tinha até medo, a gente tinha medo, a gente via a dona Raquel, caminhava miudinho, é ela era bem assim ela não ria, não sorria pra ninguém não, ela era assim de exigir e pronto né? (ARMINDA H., 2016)<sup>86</sup>.

Bosi (2004, p. 54) ressalta que “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão: enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referências peculiares a esse indivíduo”. Na fala de Arminda H. (2016), identifica-se que a “memória organiza os traços do passado em função do engajamento do presente e logo por demandas do futuro” (CANDAU, 2016, p. 63). Dessa maneira, a ex-aluna ressignificou o fato marcante sobre o telefonema de Rachel Mello. De um momento traumático - jamais esquecido, por ter sido xingada pela autoridade escolar mais representativa da norma, da moral e da organização escolar - a ex-aluna, que sentia medo e respeito por Rachel, conduta que a maioria das entrevistadas relatavam ter, também demonstrou conformidade com a sisudez da professora, afinal, era exigente, “mas fazia a parte dela”.

Grazziotin; Almeida (2012, p. 80) também identificam semelhanças nos relatos realizados em suas entrevistas. Ao abordarem a questão da Escola Normal Rural de Osório, as autoras confessaram suas inconformidades:

---

<sup>86</sup> Seu Colmar trabalhou como motorista de Rachel e foi um funcionário lembrado pela maioria dos narradores, tido, portanto, como uma figura de destaque daquela história. Também morava junto às instituições e ajudava nos serviços gerais.

“Incomodou-me a exaltação do passado revelada em muitas entrevistas. Por vezes, eu quase “adivinhou” o que iriam contar, pois um outro já havia narrado o fato identicamente”. É o que eu também costumava ouvir e perceber quando o nome era Rachel Mello. Porém, nem só similitudes ficaram evidentes, o que foi o caso ocorrido no momento em que comecei a explorar melhor o material coletado, como identificado nesta narrativa da Arminda H. (2016).

A representação de Rachel como promotora de um projeto educativo rural em Pelotas-RS construiu-se calcada nas representações semânticas e factuais. A professora angariava fundos junto à sociedade pelotense para edificar as instituições e ajudar na consolidação daquilo que se considera *sua obra educativa*. Sendo assim, a representação factual refere-se à existência de certos fatos, pois é inegável que a professora empenhou-se em solicitar ajuda e também para construir as instituições educativas.

A outra representação seria a semântica (CANDAU, 2016), ou seja, o sentido que é atribuído aos fatos. Aqui considero significativa e preponderante a construção sobre a imagem da professora exercida na época e que adveio do incentivo a essa representação no interior das instituições e também na imprensa e sociedade local. Homenagens prestadas em jornais locais, nas disciplinas escolares, nas formaturas, homenagens póstumas, enfim, situações concretas que foram construindo uma maneira de representar a *senhorinha* Rachel, que ficou lembrada por muitos que viveram em sua época. Para tanto, cabe ressaltar que essas imagens estão inseridas numa representação que é evocada pela memória que geralmente é construída em constante relação com os grupos que as constituem.

Foi assim que o sobrinho de Rachel referiu-se à forma como ela realizava a busca por donativos para construção de uma escola rural. “Ela ia para o Café Aquário, era a única mulher que frequentava o Café Aquário, com um livrinho, pedindo dinheiro para fazer a sua obra” (RENATO V., 2015)<sup>87</sup>.

Dona Rachel, como alguns entrevistados a citam, era uma representante da moral cristã e católica. É muito provável que sua presença em um café, que

---

<sup>87</sup> “O Café Nacional, atualmente Café Aquário, é um tradicional ponto de encontro que por gerações vem sendo frequentado, principalmente por homens na cidade de Pelotas. Eles formam um grupo deveras heterogêneo: uma mescla de intelectuais, comerciantes, aposentados, empresários, funcionários públicos, passando por mendigos e tipos folclóricos. O café constituiu-se em um democrático campo de discussões sobre os mais variados assuntos, onde todos têm em comum o gosto por contar ou ouvir histórias, verdadeiras ou não” (AMARAL, 2003, p. 235).

até hoje é ícone de representação de um público masculino em Pelotas, somente fosse aceita por tal condição. A presença de uma senhora respeitosa, representante da Igreja, da educação e da caridade, não era uma afronta aos costumes da época, até porque por ali também transitavam políticos interessados na popularidade da *senhorinha*.

No jornal local, *A Palavra*, pode-se perceber alguns costumes de então. As religiosas eram admiradas pela sua missão, vocação e dedicação à causa dos pobres. Neste artigo, denominado “As religiosas”, observa-se o correto comportamento de uma representante da Igreja. “Deixaram as vaidades e loucuras do mundo, trocaram as vestes de século por um hábito pobre. Sacrificaram mocidade, beleza, muitas vezes riqueza e conforto” (AS RELIGIOSAS..., 1956, p. 5). Tal comportamento pode ter contribuído para que a figura da *senhorinha* Rachel fosse aceita naquele ambiente, pois estava de acordo com os preceitos religiosos e até masculinos, para a época.

A professora passava mensalmente nos estabelecimentos, arrecadando fundos para as instituições que mantinha. Esse relato apareceu nas narrativas de todos os entrevistados/narradores ou nas documentações e reportagens. As contribuições para essas escolas eram variadas: “uns mandam carne, outros massa e legumes, e, muitos, soma em dinheiro e material de construção” (VISITA..., 1938).

Assim foi referido na matéria do dia 19 de agosto de 1938, no jornal Diário Popular:

Figura 14: Notícia da visita do inspetor municipal de ensino à Escola Santo Antônio.



Fonte: Diário Popular, 19 ago.1938, p.8.

A notícia, que ocupou boa parte da página 8 deste periódico, apresentava uma foto da professora Rachel sendo entrevistada, junto com uma foto dos alunos da Escola Primária Rural Santo Antônio. A notícia demonstrou o reconhecimento da atuação de Rachel junto à educação em Pelotas, pelo menos em parte do meio jornalístico.

A Senhorinha Raquel Melllo fala ao Diário Popular:  
A escola Santo Antônio é fruto da generosidade do povo pelotense. Todos os meses essa educacionista percorre os estabelecimentos bancários, o comércio, e mesmo, residências particulares, onde recebe a contribuição solícita e generosa de cada um (VISITA..., 1938, p.8).

Identifiquei, nas narrativas coletadas por esta pesquisa, momentos em que os depoentes demonstram perceber a ajuda dos poderes públicos. Porém,

geralmente, ressaltavam a persistência de Rachel em manter as instituições. Certamente porque esta foi a representação mais estimulada no interior das instituições. A própria narradora Marli S. (2016) lembra que “ela vivia viajando para o Rio de Janeiro, para pegar dinheiro do governo federal e conseguia”. Não raras foram as descrições e as atas que relatavam viagens da professora na busca por verbas, como já referido. Aqui mais um exemplo: “pretende a Sr<sup>a</sup> presidente, no próximo mês de maio, ir a Porto Alegre, pleitear, junto ao Sr. Secretário de Educação, três serventes e assinar o convênio da Sociedade de Educação Cristã” (SOCIEDADE...,1946a).

Tais atas, notícias e entrevistas/narrativas corroboram o fato de que a professora articulou, através de ações efetivas, como a busca de verbas e doações, para que o projeto educativo das instituições mantidas realmente se efetivasse financeiramente.

Venzke (2010) estudou a representação feminina docente nos discursos pelotenses, entre as décadas de 1940 a 1960, e destacou três categorias de professoras difundidas com regularidade nos jornais pelotenses:

Tinha-se, então, a professora “com dedicação exclusiva” ao seu trabalho, a professora “voluntária” que dispensava parte de sua jornada laboral a atender os marginalizados e esquecidos pelo poder público e a professora “símbolo do magistério gaúcho” que deveria ser observada e seguida em seus passos por ser alguém que prestou relevantes serviços na construção da pátria (VENZKE, 2010, p. 101).

Assim, a professora Rachel Mello foi anunciada por Venzke (2010, p.101) como exemplo daquela enquadrada no perfil “dedicação exclusiva”, pois acabou esquecendo-se de si mesma ao colocar o outro como prioridade, transformando-se na mãe espiritual das filhas de muitos colonos da região, sendo que “sua vida foi uma doação constante aos mais nobres ideais humanos”. A autora anunciou a espirituosa fala da própria Rachel no jornal *Opinião Pública* em 1952: “Santo Antônio, me fez fracassar nos amores, porque, solteirona, mais fácil seria dedicar-me a seus trabalhos” (VENZKE, 2010, p. 101).

Ainda, retomando os motivos que levam os narradores ao saudosismo sobre a docente, outros são os fatores externos que ajudam na representação semântica construída. Foi o caso de um programa que homenageou a professora, ocorrido na cidade no Rio de Janeiro. O programa “Honra ao Mérito”

foi ao ar no dia 13 de agosto de 1952<sup>88</sup>. Infelizmente não foi possível conseguir o áudio desta homenagem, gravada em disco de vinil, porém, o *script* (resumo) do programa foi encontrado no Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro. Nesse *script* cabe destacar o seguinte trecho:

Narrador: Há alguns anos na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, uma senhora de aspecto risonho e distinto, tomou lugar junto ao chauer de uma camionete e disse para o rapaz:

Rachel: Vamos Colmar, hoje tenho muito a fazer, não podemos perder tempo.

Colmar: [...] Sou capaz de apostar que eu sei o que a senhora vai fazer dona Rachel.

Rachel: Sim? E que é que eu vou fazer então? ...Vamos. Diga...

Colmar: Sou capaz de apostar como a senhora vai pedir alguma coisa a alguém.

Rachel: Ué. É isso mesmo, mas como foi que você adivinhou, Colmar.

Colmar: A senhora não faz outra coisa senão pedir. – E vou lhe dizer mais uma, sabe? ...A senhora já está ficando muito manjada na cidade de Pelotas.

Rachel: Manjada?

Colmar: Manjada é o mesmo que conhecida. Sabe o que é que o pessoal diz quando a senhora aparece ao longe?...

Rachel: Não. Falam mal de mim, os pelotenses?...

Colmar: Deus me livre, dona. Também era só o que faltava. O que eles dizem quando a senhora aparece ao longe é o seguinte: –“Lá vem dona Rachel gente!... Vamos tratar de esconder a bolsa porque ela vem mas é pedir dinheiro” (PROGRAMA HONRA AO MÉRITO, 1952, p.2)

A referida homenagem foi noticiada nos jornais locais e no próprio encontro da SEC em que a professora agradeceu as atenções “que as suas companheiras de diretoria lhe haviam prestado por ocasião da homenagem que a Companhia Stand Oill, no programa Honra ao Mérito, lhe havia distinguido”. A professora encerrou o agradecimento dizendo que este “não lhe pertencia, e sim às suas companheiras de trabalho e ao generoso povo de Pelotas” (SOCIEDADE...,1952d).

No recorte do *script* anteriormente citado, e que perfaz 10 páginas datilografadas, podem-se perceber alguns traços de distinção associados à imagem da professora: o seu aspecto “risonho e distinto”; seu reconhecimento pela persuasão ao solicitar ajuda às meninas da zona rural e a impossibilidade de que a sociedade fale de alguém que, como segue o programa afirmando: “pede para Santo Antônio”, praticamente falando em nome de Deus e não de uma causa própria, portanto, na concepção da época, alguém que deve ser

---

<sup>88</sup> A íntegra do script deste programa está no anexo A, ao final deste trabalho.

ouvido e ter o projeto financiado. Destaca-se que o “aspecto risonho”, anunciado no Programa contrapõe-se à imagem da maioria dos entrevistados desta pesquisa. Geralmente, a professora era considerada de pouca fala, muito séria e tida como alguém que não gostava de falar em público. Uma das poucas fotografias em que a professora aparece sorrindo é datada de 1942, numa representação da docente junto à Escola Primária Rural Santo Antônio, instituição que mantinha diversas práticas rurais (Figura 15)<sup>89</sup>.

Figura 15: Foto de Rachel Mello em setembro de 1942.



Fonte: Acervo da Escola Estadual Santo Antônio.

Em 1967, conforme a figura n.16, um trabalho das alunas demonstrou como a representação da professora era fomentada no interior da escola. Na disciplina de História e Geografia, muito provavelmente em função de ser uma homenagem póstuma, as alunas destacavam a origem da professora Rachel, na Marambaia,

---

<sup>89</sup> Maiores informações sobre as representações da educação primária rural nesta instituição podem ser obtidas numa publicação inicial tendo como autoras Vicente e Amaral (2016): “O retrato que eterniza o olhar: representações da educação primária rural em Pelotas-RS”, no 22º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe), 2016, Bagé-RS. p. 850-871.

região do interior do município de Rio Grande. Aqui o aspecto da origem foi ressaltado em função da associação entre uma escola considerada “rural” para com a origem rural da professora. Cabe ressaltar que tal homenagem também foi estimulada em diversos outros momentos.

Segundo Moscovici (2011), as nossas representações sociais são convenções construídas sobre os objetos, as pessoas ou os acontecimentos. A identificação da professora Rachel com o seu local de origem foi uma representação construída e estimulada pela escola, uma estrutura, que estipulava e orientava o que devia ser pensado e feito. Tais articulações acabaram construindo uma memória coletiva da professora, que se consagrou e difundiu até os dias de hoje. A referência a um indivíduo que se consolida como um “herói” para a instituição reforçou e manteve a identidade da escola.

Alguns escritos da figura n.16 destacam-se: a professora “encheu de luz e amor o firmamento do Rio Grande do Sul”; “Passou a juventude em contato com a natureza”; “Amava a terra e sonhava encontrar um meio de prender o homem a ela”. Ou seja, aparece assim o resultado de um estímulo sobre as representações das alunas que as levou a reforçar uma ideia comum na época: a de amar a sua região, e, fixar-se no campo.

Figura 16: Trabalho realizado pelas alunas da ENRIC em 1967.



Fonte: Acervo da EEMIC.

Uma outra questão que incentivou as memórias das ex-alunas foi o fato de que a professora Rachel tinha residência também na ENRIC, onde passou parte de sua vida. A docente possuía outro local original de moradia, a qual morava com suas 3 irmãs na região central de Pelotas<sup>90</sup>. A mãe de Suzete M. (2017), segundo informações da narradora, possuía relações com a professora e costumava ir rotineiramente às instituições para levar alimentos e ajuda financeira. A ex-diretora do Santo Antônio mencionou que, desde a infância

<sup>90</sup> Refiro-me ao endereço situado na rua Anchieta, n. 602, em diagonal com a Catedral Metropolitana de São Francisco de Paula de Pelotas, conforme dados obtidos tanto em entrevista oral com Renato V. (2015) e Arminda H. (2016) e também de acordo com o Certificado de turista, emitido pela República Argentina, em 10 de julho de 1957, em que constava esse endereço da docente. Atualmente, no local de sua casa, foi construído um edifício. As irmãs foram referidas no relato de Renato V. (2015) como sendo: Sylvia, Maria Luiza e Maria Joaquina.

tinha paixões por ir lá. Ahh era lindo de se ver! A casinha. Os móveis feitos por eles lá, eu nem sei se era as crianças. Ou se era... A Rachel arrumava. Ai era uma gracinha a casa dela e tudo. Por que ela tinha, ela morava ali. Tinha a casinha dela ali, um amor. Com cortininhas, com mesinhas, com florezinhas e jardim na volta. Era uma graça (SUZETE M., 2017).

O mesmo foi ressaltado por outras depoentes. No entanto, as próprias alunas ajudavam nas arrumações do ambiente interno da casa e o ambiente externo também era cultivado por auxiliares, como seu Colmar, por exemplo.

Figura 17: Foto da casa de moradia da professora Rachel Mello na ENRIC.



Fonte: Acervo EEEFSA.

Todas as ex-alunas relatam o contato cotidiano com a professora. Porém, as internas trazem pormenores dessa convivência. Uma das questões que chamou atenção foi o fato relatado por Marli S. (2016), que foi da primeira turma de formandos da ENRIC (1958). Segundo a ex-aluna, as internas costumavam ir buscar a professora assim que chegava de suas viagens, juntamente com as freiras que administravam o internato. A recepção ocorria no aeroporto de Pelotas, que funciona perto das instituições. “[...] Eu sei que quando ela voltava, ela ficava bastante tempo por lá, a gente ia até o aeroporto para recebê-la,

porque aqui tinha linha aérea né, mas olha a gente sabia o horário, passava em cima do dormitório [refere-se aos aviões], aquilo tremia quando iam aterrissar”.

Os relatos sobre o tempo em que a professora permanecia na escola variam. Porém, de fato, são unânimes em referir que a professora era presente no espaço escolar. No entanto, há vários relatos sobre como Rachel exercia sua autoridade na escola. Marli S. (2016) relatou que, quando as alunas viam a “Dona Raquel, todo mundo fugia”.

Que que vocês tão fazendo aí? Que que vocês querem aí? E as gurias quando viam ela, já faziam: “Ill aí já vem a velha Keka, vamos embora”. A dona Rachel era, eu não sei, não é que ela fosse braba, é um costume que eu acho que ela tinha, de estar sempre, de ter uma pessoa na volta para ela implicar...

Dona Keka também foi um apelido relatado pelo seu sobrinho (RENATO V., 2015). Apesar de exigente e até “braba”, a professora também era considerada fraternal. A mesma aluna, Marli S. (2016), narrou que era considerada “o peixinho” da professora, ou seja, aquela que era protegida e “puxa-saco da dona Rachel”. Já Zilda B. (2017) lembra que

às vezes ela aparecia lá no internato (*e dizia: meninas!*) e era muito querida, uma pessoa assim muito sensível, ela já estava bem velhinha e ela nos chamava de meninas. Meninas eu vim visitar vocês; cuidem bem porque a gente ta fazendo isso; foi feito com muito; muita dedicação e muito esforço, muito sacrifício...

Mais um relato ajuda a descrever a figura de Rachel. Anita C. (2016), aluna externa e vinda de Canguçu, narrou carinhosamente a convivência passada.

A Rachel eu ia até a casa dela. Eu ia na casa dela, conversar com ela. A casa dela não sei se ainda existe, lá na *A Minha Casa Rural*, tinha uma casa no fundo. [...] Ela [Rachel] era muito fechada, assim. Muito autoritária, claro, na época tinha que manter uma disciplina. A gente tinha medo até. Não era medo, era um respeito muito grande. Por que, quem vem do interior, com 13 anos de idade para estudar...Assim, eu nunca tinha saído de perto da minha mãe, só na ruazinha, na vilinha lá do interior. Então, no contato com mais gente tu fica com medo. Eu tinha um respeito pela dona Rachel, uma coisa de louco. Se ela chegasse perto de mim, eu gelava. Parava. Travava tudo. Mas ela era muito boa, conversava com a gente, me dava pão. Ela fazia para nós

uns pães com chimia. Eu comia com ela ali. Para nós, para as outras meninas também, né. A dona Rachel era uma pessoa maravilhosa. Muito querida!

Jayme Soares de Oliveira, diretor da Escola Agro-técnica, assim a definia em um relatório sobre as instituições da SEC enviado a CBAR, já salientado anteriormente:

A ideia e o trabalho inicial, é de justiça proclamar, foram desenvolvidos pela sua atual diretora D. Rachel Mello, figura vastamente conhecida em todo o Estado e quiçá fora dele, espírito religioso e altruístico pouco vulgar, personalidade de escól (*sic*), dona de uma força de vontade a toda a prova, que sem desfalecimentos, empolgada pela grandiosa ideia de propugnar pelo ensino e educação da juventude rural, tudo tem feito para a concretização de seu projeto e para o desdobramento da instituição que ajudou a fundar e para a qual vive e trabalha (OLIVEIRA, 1953).

Apesar de este estudo não realizar uma biografia da professora Rachel, é Schmidt (1997) que, ao falar desse gênero de escrita, me ajuda a perceber o quanto o historiador também pode se aproximar da Literatura em seus escritos. Acredito que tanto a História Cultural, quanto estudos relacionados a escrita de biografias, tem creditado ao historiador a liberdade de “reproduzir o interior de um personagem: seus pensamentos, fantasias, sentimentos e aspirações” (SCHMIDT, 1997, p. 7), desde que, calcados em fontes que o subsidiem.

Assim analiso as fontes deste estudo, tal qual Duby que afirma que “eu tinha de interrogar-me a cada passo sobre o sentido, verificá-lo minuciosamente, em função do contexto, em função do lugar e da época da redação” (DUBY, 1992, p. 37). Então percebi que sua aceitação, pelo contexto social em que Rachel estava inserida, passava também pelo fato de ter sido portadora de uma personalidade combativa, persuasiva e persistente. Oliveira (1953) identificou Rachel a partir de algumas características: altruísta, persistente, religiosa, viva, dedicada às instituições com que se relacionou, e, como ela mesma se autodenominou, solteira e sem filhos: Pode-se dizer que *casou* com as causas pelas quais batalhou.

Numa correspondência endereçada à Ciro, a professora sentia-se inconformada com o fato de a Caixa Econômica Federal ter deixado de lado as “obras de Rachel” na distribuição de donativos às Instituições de Assistência

Social de Pelotas<sup>91</sup>. Após citar tais obras, a correspondência termina dizendo que

não somos de fazer propaganda do que fizemos, mas não podemos ficar caladas, neste momento em que somos injustiçadas na ocasião em que tanto precisamos. Esperamos que reconsidere tuas injustiças para conosco, nos concedendo um auxílio, a exemplo do que fizeste a outras entidades. Provavelmente ajustaremos contas maiores. Abraços da amiga, Rachel Mello (MELLO, 1965a).

Após utilizar-se, por vezes, de uma linguagem dura e convincente em suas exigências, as correspondências eram finalizadas com fraternidade. Esses documentos também indicam a proximidade de Rachel junto a representantes de instituições importantes, como é o caso da Caixa Econômica Federal, ou de políticos locais. Foi o caso também desta correspondência direcionada a “Adolfinho”.

Prezado Adolfinho:

Junto desta vai uma conta que a Fundação Rural Cristã recebeu da Secretaria de Agricultura, conta esta referente a 3 sacos de milho. Em primeiro lugar não tenho registrado o recebimento de tal material e nem a ideia de tê-lo recebido. Em segundo lugar, como deves supor e saber, só posso receber GRÁTIS e em terceiro lugar, não tenho dinheiro para pagá-lo, pois já luto o suficiente para as 60 bolsistas da “*A Minha Casa Rural*” cujas bolsas até hoje não recebi. Aproveito esta para te dizer o seguinte: tiraste uma professora com duas carreiras, lotadas no Grupo Escolar...Santo Antônio (o meu Santo Antônio!) para trabalhar no Plano de Aftosa. A Maria Alice Pizarro só poderá deixar o cargo quando tiver quem a substitua, pois é secretária da referida escola [...]. Aguardando notícias, envio-te meu abraço amigo (MELLO, 1965b).

É provável que a carta estivesse sendo enviada ao prefeito em 1965, Edmar Fetter, referido ali pelo apelido de “Adolfinho”, o que demonstra uma relação mais próxima da professora com a família tendo em vista o diminutivo utilizado até porque Edmar era filho do antigo prefeito Adolfo Fetter. No entanto, a carta vai além, fazendo exigências e indicando que a retirada dos serviços de uma professora do “meu Santo Antônio” era motivo mais do que suficiente para exasperação de Rachel. Seus argumentos para receber os donativos eram ligados à ideia de que estava solicitando ajuda “com verdadeiro espírito cristão

---

<sup>91</sup>Na correspondência, apareceu somente o nome, sem o sobrenome. Ao que tudo indica, parece ser alguém que representava a entidade da Caixa Econômica Federal.

caritativo” (MELLO, 1965a) e desse modo, à época, não poderiam ser negados, constando quase que como uma obrigação, que a sociedade enviasse donativos e todo tipo de ajuda.

A persistência foi uma outra característica da professora. Segundo o sobrinho de Rachel, Renato V. (2015), ela e o bispo de Pelotas Dom Antônio Zattera viviam pedindo ajudas para suas obras. Num certo dia, pelos idos de 1960, encontraram-se no Rio de Janeiro, como relata o depoente:

Aí nós fomos lá para pedir recursos para as obras, ela queria não sei o que, queria umas maquinas que estavam fora de uso no Banco do Brasil aqui. Eu sei que ela ia lá pedir. Então subimos, quando chegamos na antessala da presidência, quem estava lá? Dom Antônio! Ela era uma figura notável, né! Sempre com esse coque aí. Sempre bem-humorada, nunca se queixando da vida. E aí ela disse: “Excelência, reverendíssimo”, eu não sei como ela disse. “Primeiro eu! Porque se não tu vais pegar tudo” e ele: - “Não, primeiro eu, senão tu vais pegar tudo”! Ai a secretaria disse assim: - nenhum dos dois, o doutor Nestor está muito ocupado e não vai atender nenhum dos dois. E ela - e eu junto, gurizote, eu tinha 12 anos eu acho- ela se virou para a secretária e disse (mais ou menos isso porque as palavras...): - “Diga ao doutor Nestor que este sofá é cômodo, eu vou dormir aqui, até ele me atender, agora daqui eu não saio!” E ele atendeu, atendeu ela e o Dom Antônio.

A relação de possíveis disputas com Dom Antônio Zattera levou as internas da *A Minha Casa Rural* a ficarem sem padre para rezar as missas na capela Santo Antônio, tendo as moças que se deslocarem para a capela do Sanatório Veloso, em domingos e dias santos (SOCIEDADE..., 1952b). O caso foi relatado pela professora Rachel numa reunião da Sociedade em 1952, onde explicava o “entendimento” que havia tido com o bispo em relação à construção da capela Santo Antônio. Acredita-se que, como as atas já referiam existir uma capela, a construção seria de um prédio mais adequado.

Dom Antônio lhe procurou quatro vezes dizendo que devia fazer doação do terreno para a Mitra Diocesana e perguntou com que verba ela tencionava iniciar a construção ao que ela informou ter em mãos Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros). Declarou-lhe, Dom Antônio, que não só se fazia necessária a doação do terreno como também esta quantia lhe devia ser entregue uma vez se tratando de capela (SOCIEDADE..., 1952a).

A professora recusou-se a doar os bens e o valor ao bispo e ao mesmo tempo pôs o assunto em discussão junto aos membros da diretoria da SEC que “rejeitaram por unanimidade” a solicitação, tendo em vista a diretoria da Sociedade ter administrado desde o início o seu patrimônio, que foi iniciado “numa casinha de aluguel no valor de Cr\$60,00 mensais e hoje possui um patrimônio avaliado em mais de dois mil cruzeiros” (SOCIEDADE..., 1952a). Ainda era relatado em ata que tais situações nunca haviam ocorrido no governo de Dom Joaquim Ferreira de Mello. Apesar do desfecho dessa situação não ser encontrado nos documentos, em 1956, parece que a questão das missas foi resolvida, tendo em vista que foi proferida missa, com participação de Zattera na capela para receber as Irmãs Missionárias do Jesus Crucificado, para administrar o internato. Na análise documental, é sempre bom lembrar que o historiador deve “interpretar o significado dos documentos, avaliar a competência de seu autor, determinar sua sinceridade, medir a exatidão do documento, controlá-la através de outros testemunhos” (LE GOFF, 2003, p. 110). Portanto, um outro documento que sempre me causou estranhamento foram as publicações sobre as instituições escolares católicas referidas no jornal *A Palavra*. Principalmente na época do bispado de Zattera escassearam as publicações sobre as obras da SEC, fato que pode ter interferência dessa instável relação entre Rachel e Zattera, e que tratarei a seguir.

No círculo comunitário em que transitava, a professora Rachel era considerada uma pessoa ilustre e importante, tendo reconhecimento e posição destacada haja vista as instituições escolares a que se vinculava.

Figura 18: Foto do casamento de Huberto Sell, ex-aluno da ENRIC, 1962. Rachel aparece à frente da foto.



Fonte: Acervo particular do ex-aluno.

A partir da figura 18, pode-se perceber os laços mantidos por Rachel. A professora, com avançada idade, foi retratada no casamento de um ex-aluno da ENRIC.

Moscovici (2011, p. 40) refere que todas as interações humanas são representações, sejam entre grupos ou entre pessoas. Mesmo que os grupos adquiram autonomia diante do representado, a própria representação possui vida própria. Portanto, a presença da professora numa festa particular expressou o estabelecimento de um elo de ligações e relações que iam para além do ambiente escolar. Demonstrava que, naquele momento, a professora possuía importância, conforme podemos notar na legenda, escrita à mão abaixo da imagem: "Hora do bolo. Ao lado de Rachel Mello".

Um outro momento público em que a representação sobre a professora se consolidou foi quando, em 1965, foi-lhe concedido o título de cidadã pelotense pela Câmara de Vereadores de Pelotas-RS, de acordo com a Lei n. 1433, do dia 26 de março. Ou a ocasião do falecimento da professora que também foi motivo de homenagens de reconhecimento por seu trabalho nos jornais locais. As ex-alunas relataram terem ido visitar o túmulo da professora. Já os jornais noticiaram com pesar o seu falecimento, sendo suspensa a sessão na Câmara

de Vereadores no dia 13 de abril de 1966, quando ela faleceu. Segundo consta no Diário Popular: “Foi num fim de tarde, assim, que o seu enterro atravessou a cidade numa procissão de dor. Rachel Mello estava morta. A dor pública fazia o cortejo” (DIÁRIO POPULAR, recorte, sem data). Seu sobrinho, Renato V. (2015), relembra o dia de sua morte:

Eu estava em casa e estava no telefone com uma pessoa que já faleceu, pedindo notícias dela, e eu só ouvi aquele grito e eu me lembro de ter gritado: -Ela está morrendo! E a pessoa disse: que que é isso R? ... e eu bati com o telefone e quando cheguei no quarto assim há 4 metros ela já foi ... aí tu vais ver num destes materiais ou talvez tu já tenhas visto, dizem que o maior enterro da história de Pelotas foi do Coronel Pedro Osorio e depois foi o dela. O velório foi em casa, eles usaram a casa, a casa tinha um salão, uma sala imensa, então foi nesta sala, ali na esquina da Catedral. O povo levou até o cemitério o caixão, não deixaram ir no carro [refere-se ao cemitério localizado no bairro Fragata]. O carro fúnebre ia na frente e o povo carregando. Quando se chegou no cemitério já era noite e na época não havia equipamento então teve que apressar o sepultamento e eu não tenho foto [...] naquela época era aquelas carruagens, tinha os cavalos, aquelas coisas, e a carruagem ia na frente e não houve jeito, foi até o cemitério, o povo subiu a Anchieta pegou a Floriano e foi [...].

Anita C. (2016), ex-aluna externa, também relembra o enterro: “como chorei nesse enterro! Ela morreu um dia antes de fazer aniversário. Por isso eu guardo assim, a gente nunca deve festejar o aniversário antes né. Ela ia fazer aniversário e na véspera ela foi enterrada” (Figura 19).

Nesse sentido, parece-me que houve uma consolidação de reconhecimento, que podemos perceber coletivamente, nos jornais, câmara de vereadores, nas honrarias prestadas em ambientes escolares e instituições as quais a professora geriu. Constata-se uma tradição de reconhecimento à professora.

Segundo Fischman; Cruder (2003, p. 40), “especificamente, no campo da educação, as imagens se tomaram poderosos componentes da percepção, avaliação e popularização de ideias sobre educação” o que, de fato, é percebido nas fontes relativas a esta pesquisa.

Figura 19: Foto da 1ª Romaria ao túmulo de Rachel realizada em 11 de abr. 1967.



Fonte: Acervo EEMIC.

A sensibilização das alunas para com o legado da professora mereceu um registro desse momento, arquivado no acervo institucional escolar. Através da figura 19, pode-se notar a concentração das alunas e o respeito ao momento. Algumas com olhares voltados para baixo, outras percebendo o momento do click. No entanto, todas com olhares sérios e posturas que demonstram o respeito necessário ao momento. Cabe ressaltar, aqui, que esta escola era atrelada às concepções religiosas cristãs da Igreja Católica. Segundo Dillmann (2013, p. 65), “a morte define-se em três eixos: como consequência do pecado, como destino universal e como término da vida terrestre”. Portanto, este pode ser considerado um momento de ensinamentos católicos às alunas, que representou a passagem da professora junto a Deus. Segundo o autor, uma consequência que “rejeita a ideia de uma salvação universal e concebe a liberdade da alma senão num além, diante do juízo de Deus” (DILLMANN, 2013, p. 65).

Ressalto aqui as palavras de Rousso (1998) que nos lembra que as

representações do passado observadas em determinada época e em determinado lugar – contanto que apresentem um caráter recorrente e repetitivo, que digam respeito a um grupo significativo e que tenham aceitação nesse grupo ou fora dele – constituem a manifestação mais clara de uma ‘memória coletiva’ (ROUSSO, 1998, p. 95).

Nesse sentido, a professora realizou o papel de mediadora do projeto educativo planejado pelos poderes públicos e pela Igreja Católica para a educação rural. Vários foram os fatores que colaboraram para a consolidação de uma memória coletiva que considerasse a relevância da professora Rachel para aquele projeto. Com este estudo, sua importância para a História da Educação é destacada.

#### 4.4 A MINHA CASA RURAL: O INTERNATO PARA MENINAS DA ZONA RURAL

O internato *A Minha Casa Rural* foi o local de moradia e oportunizou estudos para inúmeras alunas que estudaram na ENRIC e no Grupo Escolar Santo Antônio. Elas chegavam a ficar em torno de dez anos por ali, haja vista cursarem o ensino ginasial e às vezes também o primário. Ou seja, entravam crianças, algumas com idade de 8, 9 anos e saíam moças, com 17 anos em média.

Segundo Rachel Mello, a ideia de construção do internato justificava-se devido à necessidade dos agricultores da região, com precárias condições de acesso à educação, como é destacado em ata:

Neste ponto, passamos a palavra a D. Rachel Mello para que, em seu próprio estilo, relate suas reações, em face do apelo dos agricultores desta região: “Vários e insistentes pedidos foram trazidos a nós pela boa gente do campo. E a nossa resposta era sempre a mesma: não podemos aceitar alunas do interior, pois, possuímos apenas um externato misto. Mas ficávamos sempre pesarosas de não poder atender aqueles pedidos e, pouco a pouco, foi tomando vulto a ideia de fundarmos um internato para meninas de zona rural” (SOCIEDADE..., 1953b).

O internato servia, inicialmente, às meninas que estudavam no Grupo Escolar Santo Antônio. Iniciou suas atividades em 1950. Na sua inauguração, em 10 outubro de 1949, contou com a presença de autoridades locais, como o prefeito Joaquim Duval, o bispo Dom Antônio Zattera, Ana Amália (Quadros?),

representante da Superintendência do Ensino Rural, Olga Gayer, diretora do Instituto de Educação, Cecy Lacco, diretora da instrução municipal, Sylvia Mello, delegada regional de ensino e do presidente da Legião Brasileira de Assistência cujo nome não foi citado. Outros nomes foram percebidos na assinatura da ata de solenidade cujo cargo exercido resume as redes que tinham interesse na educação relacionada ao meio rural: o representante do Ministério da Agricultura, do CPOE e o diretor da Escola Agrotécnica Visconde da Graça que geralmente mantinha laços com a SEC, além de diretores de outras escolas pelotenses (SOCIEDADE..., 1949b).

Quanto ao edifício do internato, possuía “sala de estar, biblioteca, escritório da diretora, refeitório, cozinha, dormitório, lavatórios, banheiros e sanitários” (SOCIEDADE..., 1952f). Este relato referia-se apenas à sua parte térrea, haja vista que, posteriormente, foi construído o 1º piso que só foi finalizado em 1958. A figura 20 retrata o internato depois de pronto.

Figura 20: Foto da vista frontal do internato *A Minha Casa Rural*-1967.



Fonte: Acervo EEMIC.

O internato teve significativo sentido para a formação das alunas que vinham do interior da zona sul, atendendo a meninas de diversos municípios,

com predomínio de educandas oriundas do interior de Pelotas. Em 1953, a Sociedade objetivava ministrar “educação da menina pobre de zona rural” e tinha, no seu internato, meninas que “moram afastadas de escolas, na campanha, sendo filhas de pequenos agricultores, a quem faltam meios pecuniários para mantê-las em um educandário pago” (SOCIEDADE..., 1953b).

Segundo Werle (2016, p. 7)

as bolsas de estudo ajudavam a financiar os internatos católicos que eram a forma de funcionamento predominante das ENR. Os internatos eram muito dispendiosos, na medida que, a maioria dos alunos, eram de famílias pobres do interior ou que não teriam outras oportunidades de estudo.

Com base na figura 21, pode-se notar o número de alunas que residiram no internato da SEC:

Figura 21: Quadro do número de internas entre os anos de 1950 e 1970 no *A Minha Casa Rural*

<b>Ano</b>	<b>1950</b>	<b>1952</b>	<b>1953</b>	<b>1954</b>	<b>1955</b>	<b>1956</b>	<b>1957</b>	<b>1958</b>	<b>1959</b>	<b>1960</b>
<b>N. de internas</b>	10	25	30	40	50	53	n/c	60	63	65
<b>Ano</b>	<b>1961</b>	<b>1962</b>	<b>1963</b>	<b>1964</b>	<b>1965</b>	<b>1966</b>	<b>1967</b>	<b>1968</b>	<b>1969</b>	<b>1970</b>
<b>N. de internas</b>	65	65	65	65	65	65	65	65	65	70

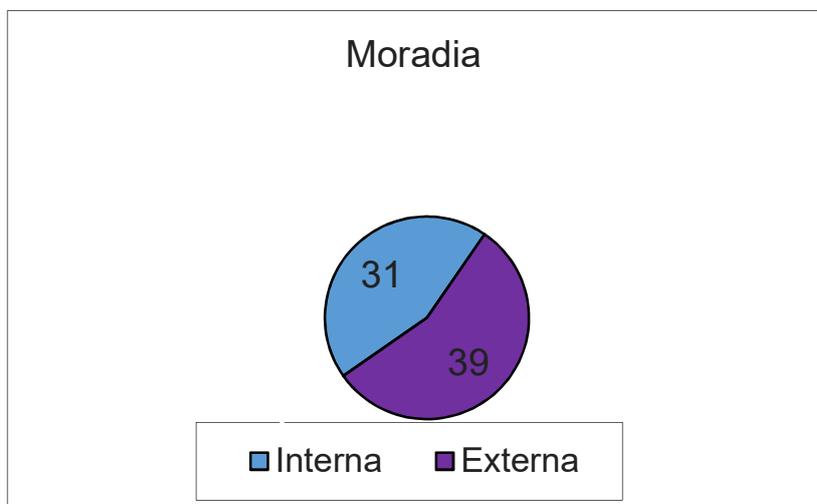
Fonte: Elaborado com base nos Relatórios Anuais da SEC entre 1950 e 1970.

A figura 21 demonstra o número de internas atendidas por ano no internato. Após o ano de 1970, os dados não foram mais referidos nos relatórios anuais da Sociedade. Pode-se perceber que houve um aumento significativo do número de meninas atendidas anualmente ao longo dos 20 anos pesquisados, com elevação na década de 1950, período em que houve um intenso envolvimento dos governos para com a educação rural. O número de 65 internas anuais foi mantido durante os anos de 1960, quando as alunas egressas passam a dar lugar para a entrada de novas internas.

As primeiras internas chegaram a *A Minha Casa Rural* em 1950 sendo “10 meninas da zona colonial para estudar no Grupo Escolar “Rural” Santo Antônio” (SOCIEDADE..., 1955c). De acordo com as figuras 1 e 2 apresentadas no capítulo 1, algumas cidades de origens das alunas foram identificadas: Canguçu, São Lourenço, Arroio Grande, Bagé, Encruzilhada do Sul e o interior de Pelotas.

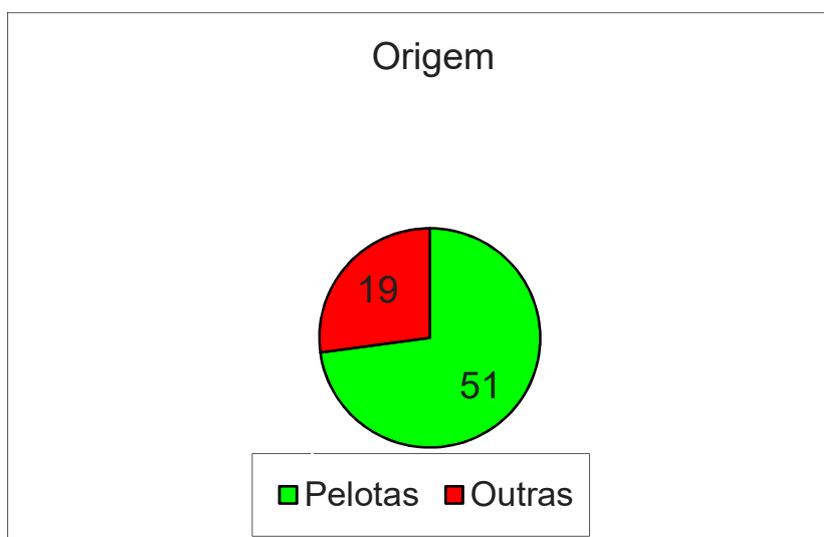
Foram levantados dados referentes a 70 ex-alunas, no sentido de elucidar aspectos dessas egressas, como já salientado no capítulo 1. Pode-se perceber, a partir da figura 22 e 23, construída com base em informações de alunas externas e internas, que houve predomínio daquelas oriundas de Pelotas no internato e que havia relativo equilíbrio na frequência de externas e internas na ENRIC. Quanto à cidade de origem, a maioria era de Pelotas (Figura n. 23). É possível que seja porque era mais perto para os pais enviarem as filhas do interior da cidade e também porque aqui foram somadas externas que geralmente moravam na comunidade pelotense.

Figura 22: Gráfico da situação de moradia das alunas que compuseram a amostra



Fonte: Dados fornecidos pelas egressas.

Figura 23: Gráfico de origem das alunas da ENRIC incluindo externas e internas com base em diferentes anos de formação



Fonte: Dados fornecidos pelas egressas.

Apesar de o internato ter aberto suas portas em 1950, ainda nos anos de 1954 e 1955, a professora Rachel buscava freiras para administrar a instituição. Em 1954, ela viajou para São Paulo para conversar com a Madre Maria do Calvário, superiora geral das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, para enviar irmãs. Novamente, em 1955, foi tratar do mesmo assunto de modo que tomassem conta do internato. Porém, não foi possível a vinda destas, ficando provável que chegassem em 1956. “Será mais um ano de trabalhos abnegados das dirigentes de *A Minha Casa Rural*, especialmente as duas auxiliares Stas. Ana Elisabeth e Ceni C. Falco, a quem muito deve à SEC e *A Minha Casa Rural*”. Segundo consta nestas atas (SOCIEDADE..., 1954d; 1955a), as duas professoras citadas haviam sido colocadas à disposição pela Superintendência do Ensino Rural até que se resolvesse a situação das Irmãs, fato que demonstra, mais uma vez, o envolvimento do governo estadual com esta instituição. Em 1956, finalmente, a SEC relatou a vinda das Irmãs, pois não era mais possível administrar o internato sem mais capital humano<sup>92</sup>.

<sup>92</sup> Atualmente as Irmãs Missionárias são uma Congregação ainda existente e situada em Porto Alegre-RS. Irei referir-me à Congregação no sentido passado, devido à pesquisa tratar especificamente do período de vigência em que estavam administrando *A Minha Casa Rural*. Maiores informações sobre esta Congregação estão disponíveis em seu site: <http://www.mjc.org.br/> Acesso em 22 jan. 2018.

Figura 24: Notícia sobre a posse das Irmãs do Jesus Crucificado na direção de A *Minha Casa Rural*.



Fonte: *A Palavra*, 1956.

O jornal *A Palavra* enfatizou a chegada das Irmãs, valorizando sua vinda para assumir a direção do internato. Este periódico costumava publicar reportagens relacionadas à Congregação das Irmãs do Jesus Crucificado com certa frequência. Na notícia (Figura 24) o destaque foi dado para o bispo Dom Antônio Zattera, para as Irmãs e o padre Firmino, não havendo referência à professora Rachel, ali presente no canto esquerdo da imagem. Segundo Bastos (2002, p. 151), “um dos dispositivos privilegiados para forjar o sujeito/cidadão é a imprensa, portadora e produtora de significações”. Ou seja, havia um discurso informando e classificando o mais relevante a ser noticiado ou não informando. O “discurso” deixou a professora de fora e privilegiou algumas pessoas, o que mostra interesses, aqui, provavelmente retratando disputas e relações subjacentes nas quais o historiador não consegue adentrar, mas que restringe, pelo menos para parte da sociedade pelotense - os leitores do periódico, a representação sobre aquela instituição. Afinal, para alguns, como tentei

demonstrar na seção anterior, a professora era a principal responsável por esta obra educativa e, para outros, a relevância se devia ao bispo. Ressalto que houve reportagens com referência à professora. No entanto, elas foram muito raras durante o bispado de Zattera.

Segundo Fogaça (1956), a congregação do Instituto Missionário das Irmãs do Jesus Crucificado foi fundada em 3 de maio de 1928 em Campinas/SP com inspiração na experiência do bispo brasileiro Dom Francisco de Campos Barreto, que foi o primeiro bispo da Diocese de Pelotas e retornou para Campinas em 1920. “Espalhadas em trinta e duas Dioceses do Brasil, num total de 1300 religiosas, divididas em 4 províncias com 72 casas” (FOGAÇA, 1956). Ainda, segundo o padre, as Irmãs tinham por missão a assistência caridosa, com base na catequese, visitas domiciliares para as famílias que necessitassem de apoio espiritual, visitas a enfermos e a comunidades carentes. A Congregação era “essencialmente nacional, gozando de aprovação da Santa Sé pelo Decreto de louvor de 10 de março de 1952”.

O jornal *A Palavra* geralmente noticiava com regozijo questões referentes às Irmãs, tendo em vista que não era só na *A Minha Casa Rural* que elas atuavam em Pelotas, mas também na Casa da Criança São Francisco de Paula<sup>93</sup>. Assim, em 1955, em comemoração “às vocações religiosas femininas”, o periódico dedicou meia página de capa para informar sobre esta congregação que, no geral, o jornal alegava não ser conhecida.

A Congregação foi fundada por Dom Francisco de Campos Barreto, como já referido, juntamente com a Madre Maria do Calvário. Suas devoções giravam em torno do Jesus Crucificado e Nossa Senhora das Dores onde todas, por devoção, recebiam o sobrenome de Maria e a “chamavam de mãe e riqueza”. “As Irmãs Missionárias são essencialmente catequistas, usam hábito em casa e traje secular fora para facilitar o acesso em todos os ambientes onde desenvolvem seu trabalho: escolas, lares, fábricas, quartéis e prisões, etc...” (PARA QUE HAJA..., 1955). Apesar desta orientação, costuma-se ver as religiosas vestindo hábito nas fotografias (Figura 24).

---

<sup>93</sup> A Creche São Francisco de Paula foi inaugurada em 1936 por um grupo de senhoras filiadas à Ação Católica, sendo a primeira creche de Pelotas sem caráter asilar. Para maiores informações, consultar Venzke; Felipe (2015) e Venzke (2010).

As Irmãs recebiam meninas jovens que demonstrassem ter vocação religiosa e aptidão para o trabalho externo ou meninas com vocação para o trabalho doméstico, sendo estas consideradas Irmãs Missionárias Oblatas. Eram as seguintes as condições para admissão das moças: vocação definida para a vida mista de oração e ação; idade de 15 a 30 anos; atestado de saúde física e mental; registro civil e certidões de batismo e de crisma, conforme podemos notar na notícia presente na figura 25. As moças deveriam realizar apostolado de seis meses e noviciado de dois anos e, para tal, fazer estudo de diversos temas, que iam desde a doutrina cristã, história da Igreja, música, canto gregoriano, gêneros de artes e ofícios como ensino de língua, taquigrafia, piano e canto. “As oblatas são dispensadas de dote e cultura intelectual esmerada” e dedicavam-se às Casas” (PARA QUE HAJA..., 1955).

A matéria anunciava ainda outros locais onde as Irmãs Missionárias em Porto Alegre-RS atuavam:

Colégios: Instituto de Educação, Escola Técnica Feminina e grupos escolares; Quartéis: preparação dos militares para a Páscoa e nas várias paróquias da cidade. Os bairros de Mont Serrat, Vila Maria da Conceição, Vila Jardim, Petrópolis, Cristal, Belém Novo e outros [...] e Ilhas do Guaíba. Outras atividades apostólicas em Porto Alegre no Estado: Carro Capela- trabalho catequético ambulante, nos bairros mais afastados, através da Santa Missa e primeiras comunhões solenes; Ação Católica – através do trabalho de orientação da Juventude Estudante Católica; Missões Extraordinárias – preparação do povo em geral para o trabalho nas Santas Missões, desenvolvidos pelos sacerdotes em diversas cidades do interior, colaboração aos Congressos e Semanas de Ação Social Rural (PARA QUE HAJA...1955).

Em 8 de dezembro de 1954, o Instituto Missionário das Irmãs do Jesus Crucificado foi dividido em 4 províncias: Fortaleza (Ceará); Rio de Janeiro; Campinas (São Paulo) e Porto Alegre (RS). No dia 15, havia sido instalada em Porto Alegre a Província do Coração Eucarístico de Jesus e seu Noviciado (INSTITUTO..., 1955). Porém, antes as Irmãs já residiam em Pelotas pois eram responsáveis pela Casa da Criança São Francisco de Paula (MISSIONÁRIAS..., 1952), como já referido. É possível que o fato de as Irmãs estarem atreladas às instituições em Pelotas deveu-se a relação de Dom Francisco Barreto com a

então Diocese haja vista que, como já afirmado, ele foi o primeiro bispo desta comunidade (MISSIONÁRIAS..., 1952; JUBILEU..., 1953).

Era comum que o jornal *A Palavra* fizesse chamadas para participação de novos membros junto à Congregação o que demonstra a boa relação das Irmãs com a Diocese, e também uma intensa campanha para que mais meninas se voltassem para a formação religiosa, conforme se pode conferir na figura 25.

Figura 25: Notícia das condições para admissão no Instituto das Irmãs Missionárias do Jesus Crucificado

**Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado**  
**Espírito e Finalidade**

Seguiosas de almas para o reinado de Jesus Crucificado, mansas até ao sacrifício e confiantes em sua Mãe e riqueza— Nossa Senhora das Dores — as Missionárias, fazendo tudo por amor, rezam e trabalham, exercendo um intenso e variado apostolado:

**Por tóda a parte.**  
**Com tódas as classes.**

A vocação Missionária é tão sublime quanto é grande sua finalidade: cooperar com o Clero na salvação das almas. Um Instituto cujas Religiosas usam hábito em casa e traje secular fóra para facilitar o acesso em todos os ambientes: escolas, lares, fábricas, quartéis, prisões, etc.

A Missionária é essencialmente catequista.

**Fundação:**  
— a 3 de maio de 1928, em Campinas, Estado de S. Paulo, Brasil.

**Condições gerais de admissão:**

1. — Vocação definida para a vida mixta: oração e ação.
2. — Idade: 15 a 30 anos.
3. — Atestado de saúde física e mental.
4. — Atestado de boa conduta.
5. — Registro civil.
6. — Certidões de Batismo, e Crisma.

**"O Instituto existe para que haja mais amor a Jesus Crucificado"**

(D. Francisco de Campos Barreto — Fundador)

Fonte: *A Palavra*, 30 out. 1955.

Logo após o fechamento de *A Minha Casa Rural*, as Irmãs foram atuar nas zonas coloniais do interior de Pelotas, algumas na localidade do Monte Bonito. Porém, a maioria delas encontram-se atualmente em Porto Alegre-RS.

Após esta pesquisa, pode-se afirmar que o maior vínculo existente com a questão da Educação Rural por parte da ENRIC foi o internato, o próprio local de instalação das obras da SEC e o retorno de algumas docentes para atuação no meio rural. No entanto, suas rotinas na ENRIC eram mais atreladas a preceitos urbanos do que propriamente rurais, como se verá a seguir.

O ambiente de internato é recorrente na memória das ex-alunas internas e externas, quando se referem aos motivos de a escola ser classificada como rural, o que me leva a percepção de que se constituiu num dos principais elementos de identidade, compondo de forma marcante as lembranças das ex-alunas.

O sujeito é formado por sua relação com o mundo que o cerca, com a escola, com a comunidade, com a família, com o estado, religião, enfim, as múltiplas relações que estabelece na qual a identidade cambaleia entre o “eu” interior e o exterior, entre o público e o privado ou, como diz Haal (2005, p. 12), “costurando o sujeito à estrutura”. “De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade” (HALL, 2005, p. 11).

Local de moradia e múltiplas vivências, os internatos foram marcantes em histórias escolares ao longo dos séculos. Com influências europeias, no Brasil, eram um tema controverso, por vezes visto como local insalubre por parte dos médicos; por outras, tido como salvação por parte dos governos. No entanto, foram instituições que existiam no Brasil desde o século XVI devido às ações da Companhia de Jesus. “Finalmente, no século XIX, especialmente na segunda metade deste, os colégios particulares (confessionais e não confessionais), tanto do sexo masculino como feminino, consolidaram o modelo colégio-internato na sociedade brasileira” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 40).

Desse modo, notando escassez de elementos que remetessem a escola aos preceitos rurais, eu perguntava às entrevistadas por que a escola era considerada rural, ao que muitas alunas me respondiam que era devido ao fato de ser um sonho da professora Rachel e ter ali existido um internato para meninas oriundas do interior. Arminda H. (2016) assim dizia: “porque era um sonho da dona Raquel Mello aquilo ali né [...] o ideal dela era preparar professores para trabalhar no meio rural, esse internato foi ela que lutou, que batalhou para criar”.

Marlene K. (2016) foi a primeira ex-aluna que entrevistei e a entrevista ocorreu em espaço público num encontro marcado, porque ela viria de outra cidade para, além de outras questões, me conceder entrevista. Foi um momento de muito aprendizado, principalmente porque eu iniciava minha incursão nessa história. Porém, nunca mais consegui retomar contato com essa entrevistada

que, de alguma maneira, talvez tenha preferido não mais retornar a essa história, apesar de ter-se mostrado uma admiradora grata à instituição. Ela destacava que a escola era focada nas questões rurais porque, “sempre era chamada a atenção, que nós íamos voltar para trabalhar na zona rural, ser professores”.

Um dos elementos mais lembrados como características da formação rural também era o fato de a escola ter uma horta. Porém, a frequência das alunas a esse espaço foi elemento de controvérsia nas lembranças. Segundo Marlene K. (2016),

a gente nunca foi nessa tal horta que tinha lá atrás, lá no fundo do internato. Era ser professor, mais professor dentro de sala de aula, sabe? Era passar matéria, não era assim focar no agricultor, despertar ideias no agricultor, não, não era assim.

Já Marli S. (2016), cuja entrevista foi bem difícil de marcar por ter problemas para locomoção e residir sozinha, recorda o trabalhar na horta: “as práticas agrícolas que eles diziam, era a horta né, a horta era uma roça de tão grande”. Pergunto se elas tinham de capinar e plantar e a aluna afirma que sim. Algumas poucas fotografias, com baixa qualidade, remetem a esse trabalho, porém, acredita-se que era uma prática que não perfazia a rotina de todas que por ali residiram. De fato, constatou-se que o Grupo Escolar Santo Antônio foi extremamente voltado para afazeres agrícolas, havendo ali existido um Clube Agrícola e práticas escolares exercidas de forma abrangente e diversificada em suinocultura, cunicultura, apiário, dentre outras. Tal rotina me leva a crer que a ex-aluna Marli S. (2016), por ter ingressado em 1951 no próprio Grupo Escolar, tenha tido mais contato com essas práticas e com a horta do que Marlene K. (2016) que veio anos mais tarde, somente em 1964 e diretamente para a ENRIC. É provável que essa fosse uma realidade que foi-se modificando ao longo dos anos, inclusive no Grupo Escolar Santo Antônio.

Ilda R. (2016) remete ao fato de os professores enfatizarem o compromisso das alunas com o retorno para a zona rural e dizia que “tu estudava ao menos a técnica. Estudava a teoria. Mas mais teórico, é que as gurias moravam na zona rural”. Ilda R. (2016) e Mariza C. (2016), que eram externas, foram entrevistadas em conjunto, numa tarde prazerosa em que ambas me receberam com muito carinho para retomar lembranças escolares. A amizade começou na ENRIC e mantêm-se até os dias de hoje. As duas fizeram questão

de serem entrevistadas em dupla e narraram com vivacidade seus momentos juvenis na escola. Elas comentam:

Ilda R: Te lembra que a professora de Ciências dizia que eu tinha que matar aquela galinha? Eu dizia que eu não ia. “Se tu precisar comer? Eu não vou matar, nem que eu tiver com fome eu não vou matar! [...]”  
Mariza C: O único objetivo dela era formar professores para o meio rural.  
Ilda R: pra voltar para o meio rural – de onde elas vieram. Não era pra ficar na cidade, era esse o propósito.

Neiva H. (2016) também me recepcionou com carinho e disponibilidade por duas vezes em sua casa. A ela, mas não só, recorri diversas vezes pelas mídias e presencialmente para solucionar dúvidas pendentes sobre aquelas instituições. Neiva H. (2016) lecionou parte da sua vida no ambiente rural e, posteriormente, veio junto com o marido para o espaço urbano de Pelotas a fim de abrirem um comércio, quando abandonou a profissão docente. No entanto, também mantém contato frequente com suas ex-colegas. Neiva H.(2016) e sua irmã gêmea eram internas. Para ela, a escola era rural porque

abrigava filhos de pequenos produtores. [...] Nós tínhamos curso de pedagogia, psicologia, sociologia. Tudo isso nós tínhamos na normal. Normal/rural por que a maioria que estudava lá era interna da *Casa Rural* e oriunda da zona rural e que saiam para a zona rural. Nós tínhamos aula de jardinagem no internato, na escola mesmo, no Imaculada eu não lembro, nós não tínhamos nada que nos levassem à zona rural.

Desse modo, cabe refletir então: Por que o internato teria características rurais? Afinal, exceto pelo fato de as alunas terem origem rural, algo mais contribuía para essa representação? Segundo Moscovici (2011, p. 30), a sociedade cria convenções as quais tornam inconscientes algumas obviedades. Porém, essa invisibilidade “não se deve a nenhuma falta de informação devida à visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem”, ou seja, ocorre de acordo com as definições sociais.

Estima-se que essas definições são convenções prescritivas, e que representam uma maneira de intervir na nossa realidade, tendo em vista que o ser humano possui certa quantidade tanto de autonomia quanto de

condicionamento naquilo que faz e pensa. Assim, concordando com Moscovici (2011) sobre as convenções, ali havia uma convenção preestabelecida de que era um ambiente de formação rural, porém, sem haver nele práticas que assim o tornassem, o que havia eram representações, geralmente aceitas pela comunidade.

O que se percebe naquele ambiente escolar de internato era um rígido regime disciplinar de formação humana e de preceitos morais e religiosos, cuja formação era muito mais doméstica do que rural. Fazia parte da educação rural escolarizada formar as mulheres para serem boas mães, donas de casa, esposas e professoras. Vejamos os relatos dos cursos realizados ali. Neiva H. (2016) lembrou das aulas de corte e costura; enfermagem (socorros básicos e injeção); jardinagem; aulas de polidez e culinária. Armanda H. (2016) recorda que tinha aula de boas maneiras e corte e costura. “Tinha aula de religião até no internato [...] nós trabalhávamos lá no internato. Uma semana, a gente auxiliava na cozinha, outra semana tu auxiliavas na lavanderia, que naquela época não tinha máquina era lavar tudo a mão”. Já Zilda B. (2017) descreve de maneira pormenorizada a rotina diária, fato corroborado por outras internas:

A missa era às seis horas, as irmãs batiam o sino e a gente levantava as seis horas e fazia só a higiene e ia direto pra Igreja que era dentro do próprio ambiente do internato. E quem não era Católica ou não gostava de assistir missa todos os dias não podia ficar na cama, levantava também e ia pra sala de estudo estudar, ou fazer a atividade de casa, não podia ficar na cama, nosso horário era bem rígido. Aí as 6h 30min. – 7h, quando a gente saía da Igreja, da sala de estudo, a gente subia e ia fazer a primeira refeição que era o café da manhã; [...] Isso até as 07h 30min. Tinha que acontecer assim, um período bem escalonado pra não perder a aula que iniciava as 07h 45min.; A aula era no mesmo pátio da escola, mas aí era no Imaculada um prédio ao lado. Aí às 10h a gente vinha, já tinha uma merenda pronta pra nós merendar às 10h. Depois a gente voltava. Eram 15 minutos. Tudo muito bem regulamentado. Tudo cronometrado. Aí voltava até 11:45h. Voltava de novo para o internato, almoçava, fazia a hora do recreio. Tinha acho que não lembro bem, mas acho que era uma meia hora. Aí a gente voltava de novo para o internato. Para a escola normal. Era o dia todo. Aí 17h quando a gente voltava. Aí cada uma fazia uma atividade diferente. Quem quisesse aprender a fazer crochê. Tinha o grupo do crochê. Quem quisesse aprender a costurar. Quem quisesse aprender a fazer pão. Quem quisesse aprender a fazer sabão. Não era obrigado todos os cursos, mas tinha as opções. Mas a gente gostava, geralmente a gente fazia quase todos os cursos. Ah este ano eu vou aprender a costurar, no outro ano, ah agora já sei costurar vou fazer outro curso. Curso de puericultura. Curso de boas maneiras. As irmãs davam curso de boas maneiras: como se portar a mesa, como servir

uma mesa, num jantar chique onde vai os garfos; onde vai os copos; onde vai o prato. Hoje eu não lembro mais, muita coisa já me esqueci (*risos*). Mas era assim, a gente saía dali pronta para casar. Era uma dona de casa. Se tivesse interesse saía com todos os conhecimentos de uma dona de casa. Como receber uma visita, cursos assim. Se tu tens um filho e ele adocece como é que se pode ver esta questão da saúde, chás, ervas. Tudo isso a gente tinha. Também claro, como elas eram freiras, elas também davam aulas de religião, de catequese e de religião. Quando a gente chegar lá na escola para trabalhar ia vir *aluninhos* que a gente tinha que dar a catequese, ensinar a religião para eles. Tudo isso a gente tinha! [...] Era completo o curso. Eu achava isso maravilhoso. Saía dali uma professora, voltada para o seu ambiente de trabalho.

Aida S. (2016), também interna, relatou em sua entrevista escrita: “todas as tardes, de segunda à sexta, às 18h, participávamos de oficinas tais como regras de etiqueta e boas maneiras que eram chamadas de aulas de polidez, arte, culinária, filhas de Maria, corte e costura”.

Portanto, apesar das convenções, o que mais marcou a identidade do grupo investigado não se refere a questões rurais, mas sim ao convívio diário com suas colegas, cujos laços muitas delas mantiveram até a atualidade, pois eram elas que traziam consolo para meninas que viviam desde jovens ou crianças, longe do ambiente familiar.

Veja o comovente relato de Neiva H. (2016):

Essa aqui, por exemplo, [refere-se a uma colega ao mostrar o álbum de fotos] quando nós fizemos 50 anos ela veio. E aí as gurias me acionaram, foi no Shopping...meu Deus, não parava de chorar ela, coisa mais engraçada (*risos*). Por quê? Por que ela foi interna e dormia numa cama e eu e minha irmã uma de cada lado. Nós dormíamos uma de cada lado, de mão dada com ela, ela tinha medo de dormir sozinha. Eu disse que não me lembro dessa história, mas minha irmã se lembra. Não me lembro dela. Ela disse: - Neiva, eu tinha tanto medo! Tu e a Loiva me davam a mão! As camas eram assim uma encostada na outra...

Relato quase uníssono era o da saudade de casa. Sempre que questionadas sobre o que mais marcou suas vivências, as ex-alunas comentavam esse sentimento de tristeza. Normélia Z. (2016) era da cidade de Bagé. Em entrevista escrita, ela comenta que o mais difícil era “quando todas as colegas iam para casa e nós não podíamos ir porque era muito longe e também a saudades de casa”. Terezinha S. (2016), natural de Encruzilhada do Sul,

também refere que o mais difícil era a saudade de casa. Aida S. (2016) lembra de ficar muitos meses longe da família.

Em outro relato, Neiva H. (2016) relembra emocionada a despedida do pai ao retornar de casa nos finais de semana em que ela e sua irmã iam para casa, que era no interior de Pelotas.

Tinha os dormitórios...Eu não me lembro quantas camas tinha. Mas tinha os dormitórios maiores e menores. Então, a gente dormia. [...] Mas a gente chorava muito, nós não gostávamos [...] até se acostumar foi um drama. E meu pai chorava muito. Foi uma barra (a *ex-aluna se emociona*). Mas foi bom, foi bom, valeu, mas foi muito difícil. Lembro quando meu pai nos deixava, ele chorava, chorava, chorava e dizia: Vocês têm que ficar! Vocês têm que ficar! E nós ficamos! Mas era complicado ...

Porém, não só a saudade de casa permeou os relatos e escritos. A dificuldade de conviver com a rígida rotina estabelecida pelas Irmãs foi uma das questões mais lembradas, assim como o fato de serem obrigadas a frequentar as missas. Dado esse que Zilda B. (2017) menciona ser uma opção. Porém se assim o fosse, não deveria ser fácil optar diante do respeito imposto para com a autoridade das freiras.

No que tange ao ensino religioso, o jornal *A Palavra* comemorava o novo Decreto de n. 4898 do governo estadual em 1954, que passava a ser ministrado nas escolas oficiais do estado. O ensino religioso seria “disciplina integrante do currículo dos cursos primário, rural, secundário, normal e profissional mantidos pelo estado”. No Decreto, é destacado que caberia às autoridades confessionais interessadas no próprio credo fazer registro junto à Secretaria de Educação e Cultura. As autoridades eram as seguintes: “os bispados Diocesanos da Igreja Católica Apostólica Romana e as organizações equivalentes das outras religiões que, pelo seu credo e disciplina, não se mostrem contrárias a moral e os bons costumes, nem constituam a exploração da credulidade pública” (RIO GRANDE DO SUL, 1954b).

Pode-se perceber as boas relações do estado rio-grandense com a Igreja Católica através do decreto n.4898, haja vista deixar explícito, em seus artigos, que esta instituição já tinha os preceitos morais e a conduta exigida para ministrar as aulas de religião, enquanto as outras ainda precisariam “provar” tal postura. Para os alunos com menos de 18 anos, caberia aos pais declarar o

credo religioso já na matrícula escolar, o que determinaria se ficariam ou não inscritos para as aulas de religião, condição que, geralmente não era ofertada na prática. As aulas seriam oferecidas duas vezes por semana em períodos variáveis entre 30 a 50, minutos de acordo com a necessidade dos alunos. A nota dessa disciplina contaria para a nota global do aluno (RIO GRANDE DO SUL, 1954b).

Cabe ressaltar que a professora Suzete M. (2017), docente contratada pelo estado para ministrar aula no Grupo Escolar Santo Antônio, foi uma das responsáveis pelo ensino religioso na ENRIC, além de padres enviados pela Diocese.

Os professores responsáveis pela disciplina religiosa seriam: os sacerdotes religiosos e ministros das diversas confissões religiosas; os diplomados em cursos de religião; os catequistas habilitados perante as autoridades confessionais competentes. Seria permitido colocar imagens e crucifixos no ambiente escolar. Ao professor caberia organizar o conteúdo a ser ministrado, inclusive o material didático. “Durante o período de tempo destinado ao ensino religioso, os professores que o ministrarem ficarão submetidos ao regime disciplinar do magistério público estadual” (RIO GRANDE DO SUL, 1954b).

Sobre a rotina no ambiente de internato, além da prática religiosa, havia outras obrigações. Arminda H. (2016) relembra sua rotina diária que, apesar de ressignificada no presente, à época marcou sua história:

A limpeza era toda feita por nós e a irmã Terezinha, que era, assim, a irmã mais rígida que nós tínhamos. Às vezes a gente escovava e ela não se agradava da escovação, aí ia lá e molhava tudo e fazia a gente escovar outra vez. Ela era bem enérgica, mas tinha que ter uma pessoa enérgica também, né? Por que naquele tempo não se criava bagunça. Nós éramos permitidas ficar estudando até dez da noite, mas tinha que fazer silêncio, que umas deitavam cedo, e tinha uma sala pra estudar e a gente ficava de noite fazendo trabalho. Tinha muito trabalho pra se fazer. Elas exigiam bastante. Então eu achei que foi tudo uma educação integral. A gente aprendeu muito ali, tinha uma biblioteca dentro do internato pra gente ler livros, discuti-los...

A irmã Terezinha certamente era a mais temida pelas alunas internas e que marcou, muitas vezes de forma negativa, aquelas histórias.

A madre superiora sentava na frente num alpendre que tinha e fazia revisão na tropa. O que que era a revisão na tropa? Ela olhava e dizia assim: Tua meia não está limpa! Você desce vai lá e troca! O seu sapato não foi bem lustrado, desce lá passa um lustre neste sapato e me volta aqui pra eu ver. Não interessava se ia chegar atrasada na aula ou não. O uniforme de gala era uma camisa vermelha xadrezinha vermelho e branco. Um xadrezinho bem miudinho e saia azul marinho e um sapato preto e a meia vermelha combinando com a camisa. Então aquilo tinha que estar impecável. A gente não podia ir mal arrumada pra escola porque as internas eram muito fiscalizadas. Até pela dona Rachel, que era diretora da escola. E eram elogiadas, as internas eram as mais bem, não diria bem vestidas, mas sempre organizadinhas, sempre limpinhas, com a blusa bem passadinha, a meia limpinha, o sapato lustrado. Tudo isso fazia parte do sistema da escola (ZILDA B., 2017).

Marlene K. (2016) relembra que as alunas eram expostas em público, o que era uma prática comum naquele período. Quando suas roupas íntimas não estavam limpas, as freiras chamavam em público no refeitório: “Ela ia lá pegava a calcinha da fulana levava, olha aqui! E a gente lá no refeitório!”.

Para Magalhães (2004), há uma complexidade institucional que se refere à materialidade e à simbologia na qual o internato expressa um dos principais recursos de subjetivação dos sujeitos. A intensa convivência nesses ambientes constrói a identidade daqueles que ali viveram. As lembranças saudosistas do internato remetem ao que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento. Em outras palavras, um ambiente de cotidiana convivência, cujas regras remetem a rigidez e à construção de uma forma de ver e estar no mundo e que apesar de representarem uma forma única e particular também remetem a uma construção coletiva de parte desses.

Ainda sobre a Irmã Terezinha, apesar de algumas demonstrarem gratidão, o sentimento mais presente era o de receio. Anita C. (2016), que era semi-interna, assim relatou:

O que mais me marcou, além de todas as professoras que a gente teve e respeitou muito, foi a Irmã Terezinha. Ela era professora de religião. Ela nos amedrontava. Eu tinha um medo quando tinha aula de religião. Ela dizia que tudo era pecado, tudo, tudo. Coisas mínimas, né? Eu sei o que é pecado hoje. Mas na época qualquer coisa era pecado, até pensamento era pecado. Eu tinha medo até de pensar. Era uma tortura. Ela era uma pessoa assim, ela nos deixava...Esses dias eu estava conversando. A gente viveu sob tortura ali porque tinha que ir à missa todas as manhãs, chegava ali e tinha missa e tinha que rezar. As internas iam sempre e as externas que estavam lá tinham que ir também, e eu como era, ficava naquele meio no início, estava sempre também....

Aida S. (2016), em entrevista, também escreveu que seu maior trauma era responder a missa em latim. Assim, de forma predominante, percebe-se uma convenção, nos termos de Moscovici (2011), ou uma representação comum, em relação às memórias sobre o internato. A representação comum é um termo que Chartier (2006, p. 34) utilizou para, dentre diferentes heranças e tradições deixadas ao longo da História Cultural, definir “questões comuns a abordagens tão diversas”. Ora, as questões comuns trazidas por Chartier (2006) remetem neste caso à produção de textos, mas, porque não dizer também, das questões comuns sobre as representações que as normalistas impõem das suas vivências no internato, ou, no sentido trazido por Candau (2016), as representações semânticas impingidas àquelas vivências.

A apropriação das normas e condutas foi realizada de diferentes formas pelas narradoras. No entanto, apesar da rotina religiosa ser intensa - até porque estavam num internato de freiras-, e as alunas frisarem essa relação em seus relatos, como veremos a seguir, muitas seguiram tais preceitos religiosos, ou reforçaram tais convenções ao concluírem a importância positiva que a religiosidade mantém nas suas vidas. Mesmo Anita C. (2016) questionando o estabelecido católico em relação ao pecado, ela menciona: “hoje eu sei o que é pecado”, de todo modo reforçando sua existência e aqueles preceitos estabelecidos.

Chartier (2006, p.38) lembra-nos que “a força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio da sua recepção. Existe sempre uma distância entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, os mandamentos e os comportamentos”. Talvez seja o motivo que levou uma ex-aluna a recusar sua participação nesta pesquisa, a sua representação própria da norma e do estabelecido. O contato com ela foi realizado pelas mídias e por ali algumas questões foram ponderadas. Quase sempre, a voz uníssona das alunas entrevistadas era de gratidão e muito amor àquele espaço. Porém, aqui conta-se parte de uma história dessa instituição, de tantas outras que não foram narradas. Talvez seja esse o caso: a ex-aluna justificou sua recusa em participar por não querer retomar algumas situações vividas no internato. Afirmou que apagou praticamente tudo daquela época, por algumas coisas que lhe aconteceram no internato, afirmando não se sentir bem em querer relembrar ou falar daquele período. Segundo a ex-aluna, foi a diretora da ENRIC, Maria

Augusta Araújo, que a auxiliou no ocorrido, pois contou o fato para o seu pai somente em 1988. Referiu que sua mãe e seus irmãos nunca ficaram sabendo o que houve, nem nós, aqui nestes relatos.

Figura 26: Foto da aluna Loiva H. como catequista. s/d.



Fonte: Acervo particular da aluna Neiva H. (2016).

Na fotografia da figura 26, pode-se perceber aquele que seria um dos principais preceitos do internato, aliado à formação docente: ser catequista e perpetuar os ensinamentos católicos. Havia ali grupos de catequistas e tanto a aluna Loiva quanto sua irmã gêmea, Neiva, participaram desses momentos, dentre outras alunas entrevistadas. Em 1959, o jornal *A Palavra* relatava que a Paróquia da Santa Terezinha estava expandindo a sua formação catequista, pois contava com a participação dos Seminaristas, das alunas do 2º ano Normal do Colégio São José e com as alunas internas da Escola Normal Rural (ROBERTO, 1959). Era comum também que as formaturas fossem precedidas de uma missa.

Atividades extracurriculares também marcavam a vida das internas. Algumas excursões para outras cidades foram realizadas pelas alunas. Neiva H. (2016) relata ter viajado para Santa Maria para participar da Romaria de Nossa Senhora Medianeira. Noutro momento, foram a Porto Alegre com as Irmãs visitar

a Congregação das Irmãs do Jesus Crucificado e o Palácio do Governo. Ou, como demonstra a figura 27, foi realizada uma viagem a Rio Grande com objetivo suposto de que fosse parte da Semana de Normalistas. Aida S. (2016) relembra com carinho esses momentos que, geralmente, eram tomados de emoção para aquelas jovens que estavam sendo apresentadas ao mundo:

A primeira vez que fui ao Laranjal e Balneário dos Prazeres, foi inesquecível. Conhecer a maior lagoa do mundo...Fomos com as irmãs religiosas. Todas as internas, vestidas com um avental xadrez azul e branco e blusinha branca. Só podíamos tirar o calçado e molhar os pés, mas para nós foi muito bom! Visitamos a cidade de Porto Alegre numa excursão para Missa, onde uma das moças que tinha sido interna, fez os votos de noviça. Como foi lindo chegar lá e ver a ponte do Guaíba, as luzes da cidade, a rua Mostardeiros, onde residiam as Irmãs Missionárias, apresentação do CTG, o passeio para conhecer os pontos turísticos. A celebração da missa festiva foi emocionante! As irmãs também nos proporcionaram um piquenique na chácara da família Mazza. Foram momentos de confraternização e lazer.

Figura 27: Foto de excursão das alunas da ENRIC para Rio Grande em 1966.



Fonte: Acervo EEMIC.

Aqui, cabe ressaltar que o Plano de Ensino Rural do Estado, de 1954, previa a necessidade da realização de excursões escolares juntamente com festas, comemorações e exposições.

Outra questão interessante e bastante relatada nas narrativas e entrevistas era o fato de que os pagamentos no internato eram realizados com produtos agrícolas geralmente utilizados na alimentação das alunas. Apenas no relatório de 1953, foi possível identificar um valor para a contribuição que sempre era denominada de “módica” pelas alunas e nos documentos analisados. “A mensalidade que varia de Cr\$50,00 a Cr\$150,00 de acordo com a posse de cada agricultor sendo reservado 1/3 para as realmente pobres” (SOCIEDADE..., 1953b). A maioria das ex-alunas julgou que a contribuição era de valor muito baixo, mas Arminda H. (2016) assim referiu:

O internato era pago, eu não me lembro o valor das mensalidades, mas eu lembro que meu pai também contribuía, assim, com feijão, com batata, tinha que dar uma porção desse tipo de coisa, dessa produção: batata, feijão. Eles pediam, às vezes até carne de porco eles pediam. [...] Tinha que dar os produtos e ainda pagar a mensalidade, nós pagamos. Meu pai pagou 3 anos e meio que eu fiquei lá, ele pagava mensalmente. Eu não me lembro [refere-se ao valor], na época, eu não me lembro quanto era mas eu me lembro que assim pra quem era pobre era caro, pra quem não era muito pobre, não, né porque, tinha umas que conseguiam bolsas, não sei de que forma, mas nós não conseguimos bolsa, tivemos que pagar os três anos e meio.

Por meio da análise das vivências no internato, foi possível localizar algumas vozes que sobressaíram nas narrativas e entrevistas. Jamais há aqui a intenção de dar conta de um todo, mas recorreu-se ao que se repetia e era visível nos documentos.

## 4.5 O CASO ESPECÍFICO DA ENRIC

### **4.5.1 ENRIC: localizada nos “arrabaldes” da cidade**

Convém analisar a ENRIC, bem como o ideário educativo rural da Sociedade de Educação Cristã, primeiramente a partir do lugar onde se situava a escola, que era nas Três Vendas, zona norte da cidade de Pelotas. Essa

caracterização pretende conceituar não só a sua localização geográfica, mas sobretudo refletir sobre conceitos relativos à educação rural que devem ser esclarecidos nesta pesquisa.

Inicialmente, é necessário destacar que as escolas normais rurais no RS deveriam ser criadas de acordo com a legislação e que esta não preconizava a abertura de seus estabelecimentos em zona rural, mas que se dessem “antes pela natureza das disciplinas que ministra do que pela sua localização” (RIO GRANDE DO SUL, 1954). Portanto, sua localização não necessariamente seria rural, desde que o seu conteúdo fosse identificado com as orientações da Superintendência do Ensino Rural e também que houvesse no mínimo 25ha destinados para suas construções (SOCIEDADE..., 1953a), ou seja, deveriam estabelecer-se em espaços amplos. O artigo 49, do decreto n. 1782 exigia que “para demonstração e práticas agrícolas, cada escola normal rural disporá da área mínima de 25 ha” (RIO GRANDE DO SUL, 1951).

Assim, vale pensar o espaço em que a escola pelotense esteve localizada. A região das Três Vendas foi considerada historicamente uma região que tinha características rurais sendo, portanto, uma zona periférica, de “arrabalde” ou “suburbana”, onde havia chácaras e estabelecimentos comerciais e industriais.

Vieira (2005) analisa o espaço geográfico de Pelotas através da noção de paisagem urbana tida como um conceito mais abrangente sobre o espaço, pois para entender a paisagem, é necessário perceber os elementos que a compõem.

A paisagem é a representação formal do processo de produção do espaço urbano, será, a partir dela, que se ficará apto a analisar e compreender as representações das relações sociais reais que a sociedade criou, em cada momento de seu processo de desenvolvimento. A paisagem é, portanto, a forma especificamente determinada, histórica e concreta dessas relações sociais (VIEIRA, 2005, p. 32).

Partindo desse pressuposto, entende-se o espaço em que a ENRIC se situava, na região das Três Vendas, não só pela sua localização geográfica, mas também pelas relações sociais que a compuseram, pela representação de ruralidade atribuída pela população que ali se localizou e de acordo com o contexto histórico ali vivido. Para Vieira (2005, p. 85),

não se pode confundir o desenvolvimento histórico, cultural, político, econômico e social com características naturais. [...] O que não se aceita é a atribuição de um poder tão determinante à natureza, que evidencia, inequivocamente, a doção de ideologias geográficas. A aceitação de tais teses impõe um domínio da natureza sobre a sociedade, por conseguinte é a ideia de que a sociedade é um reflexo do espaço, quando se acredita justamente o contrário, que o mesmo é um produto social, criação humana, que não ignora o natural, o físico, mas que interagem com ele na produção do espaço.

Pelas características culturais, até hoje, a região possui peculiaridades rurais, sendo uma zona considerada *rururbana* de Pelotas, um termo atual utilizado por autores da área da geografia, os quais me utilizo para pensar sobre a localização da ENRIC. Pinto (2014) acredita que essa região se formou com características históricas ligadas ao rural e à agricultura, pois houve “a influência sócio espacial do campo sobre a cidade” (PINTO, 2014, p. 56).

Pode-se, então, compreender que, de acordo com o processo histórico presente na ocupação do solo na Zona Norte da cidade de Pelotas, essa região teve sua formação diferenciada das demais áreas do perímetro urbano. Fundamentalmente, devido à presença de uma população que tem como base econômica o cultivo da terra e a criação de animais e que ainda mantém traços sociais e culturais que remetem ao modo de vida rural (PINTO, 2014, p. 58).

Para retratar o aspecto cultural da região das Três Vendas, Arminda H. (2016), descreve como era a moradia de seu tio quando ali veio residir para estudar na ENRIC:

E eu tinha um tio que morava lá na Avenida Vinte e Cinco de Julho [...] ele trabalhava com vacas leiteiras e eu ajudava também na leitaria, colher pasto, tirar leite, porque eles tinham uma máquina e as demais vacas eram ordenhadas a mão mesmo, eu ajudava assim e eles me davam alimentação.

Figura 28: Mapa de localização da ENRIC no mapa urbano de Pelotas de 1967.



Fonte: Acervo pessoal da professora Ana L. Costa de Oliveira da UFPEL.<sup>94</sup>

<sup>94</sup> Fiz diversas incursões em espaços e acervos históricos de Pelotas, tais como o Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas ou a Bibliotheca Pública Pelotense, com a finalidade de localizar um mapa que mostrasse a região urbana no período relativo a esta pesquisa. No entanto, somente concretizei meu intento quando fui à Faculdade de Arquitetura da UFPEL e encontrei a professora Ana L. Costa de Oliveira, à qual agradeço pelo fornecimento de alguns

Esse aspecto cultural também pode ser identificado nos documentos da instituição analisada, que sempre se considerou uma escola que atendia a um público oriundo de zona colonial e necessitado de ensinamentos rurais. No relatório anual da ENRIC, de 1945, identificou-se a sua localização: “A escola fica situada em zona de colônia alemã, muito populosa, 2º distrito de Pelotas, lugar denominado Três Vendas” (SOCIEDADE...1945b). Pensando pela distribuição distrital, esta região teria em 1945 uma localização rural, porém, considerando a Tabela 4 e o Decreto n. 1934, de 1938 (PREFEITURA..., 1938b) a ENRIC se localizaria, já nesse período, em zona suburbana.

Cabe localizar melhor seu espaço geográfico. Segundo Pimentel (1940), o município foi adquirindo seus distritos de acordo com os seguintes Atos de criação:

Tabela 4: Atos de criações distritais em Pelotas.

<b>Número</b>	<b>Nome distrital</b>	<b>Ato de criação dos distritos</b>	<b>Data de criação</b>
I	Pelotas	Ato de criação n. 12	27/08/1893
II	Areal	Ato de criação n. 12	27/08/1893
III	Retiro	Ato de criação n. 12	27/08/1893
IV	Capão do Leão	Ato de criação n. 12	27/08/1893
V	Santa Eulália	Ato de criação n. 82	19/08/1896
VI	Santa Silvana	Ato de criação n. 345	15/08/1905
VII	Quilombo	Ato de criação n. 1196	31/08/ 1924

Fonte: Pimentel (1940).

Em 1938, os distritos passaram a receber outras denominações. Até então, eles eram reconhecidos por números, como se pode observar a seguir:

nas novas exigências legais, os distritos até agora designados por ordem numérica deverão receber a denominação das respectivas sedes, assunto este que foi objeto de ação do ofício de 28 de abril do

---

mapas da cidade de Pelotas, sendo o que aqui apresento o que melhor caracterizou o período analisado.

Sendo assim, o decreto n. 1933 de 1938 manteve a organização municipal dividida em 7 distritos, apenas modificando sua identificação e as linhas de divisão entre o 1º e o 2º distritos. O 1º distrito passou a denominar-se distrito de Pelotas; o 2º distrito, Areal; o 3º, Cerrito Alegre; o 4º, Capão do Leão; o 5º, Santa Eulália; o 6º, Santa Silvana e o 7º distrito passou a ser o de Santo Antônio do Quilombo. Nesse sentido, cabe esclarecer que outro decreto, o de n. 1934 também de 1938, estabeleceu que “impõe-se nova delimitação das áreas urbanas e suburbana de forma a ficarem as mesmas circunscritas ao distrito de Pelotas e orientadas pelo índice de concentração predial, expansão provável e capacidade tributária” (PREFEITURA..., 1938b). Aqui, mais um argumento que remete a localização da ENRIC a uma localização citadina, ou, nos termos da época: suburbana.

Sendo assim, a localização da ENRIC na década de 1960 (Figura 28) enquadra-se no mapa de localização urbana, por se localizar em uma “planta da cidade”. Vê-se que o termo, oriundo da área da geografia, enquadra a ENRIC como uma escola localizada em zona *rururbana*, se pensarmos, a partir de um conceito mais atual, devido a sua adequação nas características explicitadas por Vieira, 2005 e Pinto, 2014 e também devido aos relatos orais sobre aquele espaço, conforme trouxe Arminda H. (2016).

Dessa maneira, convém salientar que, neste estudo, a ENRIC não se destacou conforme, as atuais discussões, o fato de ela ser uma escola *do* campo nem *no* campo. Bezerra Neto (2010) diferencia a educação *do* campo e a educação *no* campo. A educação *do* campo pressupõe uma escola voltada e adaptada à cultura e à realidade dos trabalhadores rurais. Já a educação *no* campo entende que o processo educacional deve ocorrer no lugar onde as pessoas residem e, portanto, seriam as escolas que se localizam na zona rural e, assim, “não haveria necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152), fato que não corrobora o ocorrido na ENRIC, pois havia deslocamento das alunas para virem estudar em Pelotas, numa zona *rururbana*, *suburbana* ou mesmo citadina.

Os ideais aplicados para os rurícolas na ENRIC eram orientados pela Igreja Católica e pelos preceitos da legislação do Estado e não por organização

da própria comunidade rural, que recebeu orientações educativas para a produção rural, as quais não ajudou a estipular, apesar de os agricultores almejarem escolarização para seus filhos e desejarem que essa instituição existisse. Também se pode relativizar o fato de ser uma escola situada *no campo*, visto que, apesar de funcionar em zona com aspectos rurais, localizava-se no arrabalde da cidade, de zona “suburbana e rural”, estes termos oriundos da época estudada.

Por isso, optou-se por caracterizar a ENRIC como uma escola situada geograficamente na região das Três Vendas, com características *rururbanas* que remetem a uma noção de paisagem rural devido aos elementos que a compõem, como suas peculiaridades históricas e culturais, já anteriormente anunciadas.

#### **4.5.2 ENRIC: constituição, ideário e formação docente**

Analisar a Escola como objeto de pesquisa requer entender que seu funcionamento remete a questões mais amplas e de caráter permanente. Saviani (2007, p.5) utiliza o termo instituição para falar dessa permanência, identificando sua criação para satisfazer uma necessidade humana. “As instituições são, portanto, necessariamente sociais, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento [...]”. Esse fato remete às instituições educativas em face de serem aquelas que, principalmente, aplicam a educação formal historicamente ofertada destacadamente pela Igreja e pelo Estado (SAVIANI, 2007) e, portanto, remetidas à escola.

Sanfelice (2007) diferencia instituição escolar e instituição educativa, tendo a primeira um sentido estrito e a segunda um sentido amplo, tal qual igrejas, clubes, presídios, sindicatos, etc, havendo entre ambas inúmeras similitudes. Magalhães (2004) costuma utilizar o termo instituição educativa, remetendo-o às instituições em sua plenitude como de fato aqui vem sendo abordada.

Intenciona-se aqui refletir sobre especificidades que o próprio Magalhães (2004, 2010) considera relevantes para analisar a compreensão historiográfica em relação a instituições educativas como “conhecer a genealogia de sua

materialidade, organização, funcionamento, quadro imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento e apropriação” (MAGALHÃES, 2004, p. 58).

Analisar uma instituição escolar requer clareza nos objetivos, tendo em vista a gama de possibilidades, pois “os caminhos para adentrar-se numa instituição são inúmeros. Há, como que em edifícios subterrâneos, alicerces, porões, portas, janelas, sótãos, telhados, chaminés...O desafio é entrar na instituição” (SANFELICE, 2007, p. 77). Assim, retomo meus objetivos iniciais: “analisar os aspectos da formação e da atuação das normalistas da ENRIC”. Afinal, além de retomar sua origem, por que a denominação Escola Regional/Rural? Quais as características ali imbricadas que a esses termos remetiam? Procurar esses objetivos delineou meu olhar para as fontes e expandiu minha busca por outros elementos que trouxessem as peculiaridades dessa instituição.

Segundo o Regimento interno da ENRIC, que não possui data, ela foi “criada pela Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello, com sede na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, sendo um estabelecimento de Ensino Médio, ciclo ginásial” (ESCOLA..., s/d), questão que já foi explicitada anteriormente. Cabe ressaltar que, no momento em que a ENRIC foi criada, a Fundação ainda se denominava SEC e não FRECRM, conforme equivocadamente a ata ressalta, talvez por ter sido escrita quando a Sociedade já era Fundação.

Quanto a cursar a ENRIC, somente candidatos com o mínimo de 13 anos poderiam ingressar, oriundos de zona rural ou suburbana “a fim de salvaguardar a finalidade específica dessa escola” e que tivessem concluído o ensino primário, idade que na prática não foi sempre respeitada. O curso Normal seria dividido em “4 séries, cada uma abrangendo 2 períodos: de março a julho e de agosto a dezembro”. As aulas seriam realizadas nos turnos manhã e tarde com períodos de 50 minutos (ESCOLA..., s/d). Para além dos quatro anos de formação na ENRIC, as alunas deveriam realizar mais meio ano de estágio docente, geralmente concretizado após as formaturas, segundo dados dos narradores e dos relatórios anuais de 1955 e 1960.

Cabe ressaltar, como já exposto, que o internato foi uma instituição construída anteriormente à ENRIC e, desse modo, possibilitou a continuidade

dos estudos de internas que ali já residiam para estudar no Grupo Escolar Santo Antônio. Daura e Maria, duas ex-alunas da instituição, vieram para o internato com 9 e 8 anos respectivamente (ENCONTRO..., 2018). O mesmo foi relatado por Marli S. (2016), que veio com 8 anos do interior de Pelotas, hoje cidade de Turuçu, para cursar o primário no Santo Antônio.

Para ingressar na ENRIC, as alunas deveriam apresentar uma série de documentos que seriam: certidão de idade, atestado de saúde, atestado de conduta, de professor contratado (se fosse para aluno de frequência livre) e a realização do exame de admissão.

As alunas faziam o exame de admissão o qual muitas relatavam ser exigente e não conseguirem aprovação. Mariza C. e Ilda R. (2016) entraram em 1961 para a escola, sendo que Mariza C. (2016) já estudava no Santo Antônio, porém, na condição de externa. As amigas relatam: “Aí tínhamos que fazer o teste. Muitas não passavam (era rigoroso e era bom). O que pesava muito era a redação. Era feito um vestibular. Até nós chamávamos de vestibular. Caía História, Português, Estudos Sociais...Era bem puxado!”

Alegando grande procura pela ENRIC foi que, em 1956, “a Secretaria de Educação e Cultura criou um Curso de Extensão para alunas que queiram se preparar para os exames do Curso de Regentes Primárias” (SOCIEDADE..., 1956b). Alguns relatos mencionam que o Curso de Extensão seria equivalente a um sexto ano ou a repetição e reforço do que foi visto no quinto, retomando seus últimos conteúdos. Arminda H. (2016) relata que ela e outras colegas não conseguiram aprovação no exame de admissão: “eu fiz em 60 e não consegui que a média era 6 e eu não consegui que o ensino lá na zona rural era um pouco fraco porque a professora atendia 3 séries no mesmo horário”. Marlene K. (2016) teve ajuda da sua professora, que emprestou os livros para estudar e conseguir realizar a prova do admissão. “A Sirlei, que era minha professora por que eu queria estudar né. E aí foram eles que ajudaram. Eu até parei na casa da professora aqui em Pelotas pra vir fazer o teste”. Cabe frisar que o admissão não era um curso realizado somente para ingressar na ENRIC, mas também em outras Normais sejam rurais ou não, e que, a partir da LDB de 1971, ele foi eliminado de modo que o ensino do então recém criado primeiro grau tornou-se obrigatório não mais sendo exclusivo apenas a quem comprovasse competência através do exame de admissão.

Ressalto que houve alunas que tinham dificuldades para ter acesso à ENRIC, pois determinadas atas (n. 58, 59, 64, 65 e 66) salientavam que o internato *A Minha Casa Rural* não deveria ter o caráter asilar. As famílias deveriam trazer lençóis, doar alimentos e pagar uma quantia que, segundo as atas, era considerado um valor “módico” para sustento e moradia. No entanto, Rachel Mello dizia que foi inúmeras vezes procurada para receber alunas que não tinham condições de trazer os referidos lençóis, pois que a própria sociedade confundia o objetivo da instituição com um “asilo”. Para resolver tal situação, a SEC aceitou algumas alunas comprovadamente órfãs de pai e mãe no internato, pois, do contrário, estas não teriam condições financeiras de se manter. Porém, a intenção foi de excluir tal atitude. A prática de internos trazerem o seu enxoval para morar na instituição já era evidenciada em outras escolas normais rurais existentes no estado do RS (WERLE, 2007).

A história de vida da aluna Arminda H. (2016) retrata a escolarização de muitas outras crianças oriundas de zona rural, em plena década de 1950. A ex-aluna iniciou seus estudos na ENRIC como aluna externa e, posteriormente, veio a residir no internato. Ao chegar à sua casa para realizar uma entrevista, fui recepcionada com muito carinho e receptividade. Seus documentos escolares encontravam-se dispostos sobre a mesa, juntamente com anotações que sintetizavam a boa memória da narradora. Professora aposentada de séries iniciais, parece ter aberto seu “baú de histórias” para me relatar. Algumas vezes recorri a ela para retomar questões e elucidar aspectos daquela história e sempre foi solícita para ajudar, sentindo-se grata pela retomada de sua história. Aqui cabe frisar a importância dos depoimentos para a escrita desta história. Eu pensava nas palavras de Duby (1992, p. 82) sobre a História Cultural, pois, em experiências anteriores de pesquisa, senti falta das sensibilidades do vivido, aquilo que sem os depoimentos é muito difícil captar. Para Duby (1992, p.82), não podemos “separar o pensamento do seu corpo, também não consentíamos em isolar o indivíduo do corpo social onde se encontrava inserido”. Por isso, o longo trecho narrado por Arminda H. (2016) se faz representativo das condições sociais de algumas alunas, o que, de todo modo, dá vida a uma instituição e sua história, trazendo aquele “magma confuso de pressupostos herdados a que, sem lhes prestar atenção, mas também sem os afastar de seu espírito ela faz constantemente referência” (DUBY, 1992, p. 83):

O meu pai era um pequeno agricultor. Ele possuía uma propriedade de 15 ha. de terra, e ele plantava soja, batata, cebolas e cultivava pêssego, pessegueiros, pêssegos, laranjeiras, também. E eu... e nós morávamos numa localidade muito distante. Era na Colônia Cristal, próximo à Cascata. Era no município de Pelotas. Mas lá era muito dificultoso de acesso, a gente não tinha acesso fácil, nós... para tomar um ônibus e chegar até a cidade tínhamos que caminhar duas horas a pé. Era bem distante, a gente não possuía carro. Meu pai lutou muito para conseguir aquela propriedade. Ele sempre morou nas terras do meu avô, mas dava muito problema, porque tinham outros irmãos, e aí ele trabalhou duro e conseguiu comprar aquela propriedade. Nós não tivemos escola no momento certo. Ali não havia escola. Nós só fomos ter acesso à escola, eu já possuía acho que nove anos, eu até anotei num papelzinho aqui as datas. Para tu ver como é que foi a nossa situação... Ali não havia escolas e nós começamos... a minha mãe nos alfabetizou em casa, e aí depois em setembro, no ano de... mil novecentos e... cinquenta e cinco, eles conseguiram. Assim ó, um senhor ali da redondeza tinha uma sala grande. Então ele abriu aquela sala para a prefeitura colocar uma escola. Como nós sabíamos ler a gente ficou aquele período ali na primeira série no ano de 56. Eu e a minha irmã entramos para a segunda série [lembra que o nome da escola era Padre José de Anchieta]. Começamos a segunda série, eu já tinha quase 10 anos, eu tinha 9 anos e a minha irmã já tinha 11. Então foi muito difícil para nós, então eu fui indo. Eu fiz em 56 a segunda, em 57 a terceira, 58 a quarta e 59 a quinta, aí eu fiquei sem estudar um ano. E eu tinha muita vontade de estudar, mas o meu pai era pobre... assim, não tinha condições de me manter num local e a gente descobriu que havia essa escola [refere-se a ENRIC] e eu tinha um tio que morava lá na avenida vinte e cinco de julho. Aí minha mãe era irmã, foi lá, conversou com ele, ele tinha uma casa grande, tinha só dois filhos ... ele permitiu que eu ficasse na casa (ARMINDA H., 2016).

O relato apresenta aspectos interessantes da escolarização na época: poucas escolas, inacessíveis a todos, construídas em locais improvisados e cujos docentes, como a própria Arminda H. (2016) relata, não queriam ficar ministrando aula para mais de uma turma em escolas multisseriadas. A inacessibilidade levava à escolarização tardia ou a ausência dela. Um lamento para muitas meninas que ficaram sonhando com seus estudos, sem poder concretizá-los. Oliveira (1953) justificava as verbas para as obras da SEC, angariadas junto a CBAR e destinadas principalmente ao público rural, em função do precário acesso à escolarização por parte dos moradores da zona rural.

Ressaltava então a procura cada vez maior por parte de agricultores e colonos [refere-se a Rachel Mello], todos desejosos de internar suas filhas, pois alegavam não lhes ser possível mandá-las as escolas municipais do interior, por se encontrarem distantes de suas residências sendo as crianças obrigadas a percorrerem, sozinhas,

estradas em zonas semi-desertas. Aliás, é esta, em regra geral a situação da população escolar do interior. As escolas municipais, estaduais e particulares, estão, geralmente, localizadas em núcleos populosos, sendo que nas zonas agrícolas propriamente ditas, a população campesina é rarefeita, ressentindo-se de escolas para a educação das crianças, de modo especial, para as do sexo feminino (OLIVEIRA, 1953).

Souza (2008) relata que, devido a estas condições, aqui muito bem explicitadas no relato de Arminda H. (2016) e Oliveira (1953), o governo se punha a impulsionar medidas escolares de renovação pedagógica e modernização no campo educacional, fato que, podemos perceber, levou muito tempo para se concretizar.

Chegadas à ENRIC as alunas cursavam quatro anos de ginásio. Mariza C. (2016), externa, relembra bem como funcionava na época: “Naquela época era assim, de primeira a quinta série, primário. Depois quatro anos de ginásio. Três anos de científico ou de escola normal”.

Souza (2008, p. 37) relembra que, em parte do período republicano, o sistema escolar era realizado através das escolas primárias e, no segmento dos estudos, havia “a formação científica e prática dos professores realizados em Escolas Normais e Escolas-Modelo e a criação de um serviço de inspeção técnica para a orientação do ensino”.

Figura 29: Foto da Fachada da ENRIC (s/d).



Fonte: Levantamento do espaço escolar realizado em 1972 – Acervo EEMIC.

Figura 30: Foto do auditório da ENRIC em 1968



Fonte: Levantamento do espaço escolar realizado em 1972 – Acervo EEMIC.

As fotos presentes nas figuras 29 e 30 faziam parte de um levantamento realizado pela Fundação para que a ENRIC pudesse adequar-se à nova legislação, advinda da LDB de 1971, que dava fim às Escolas Normais em nível ginásial. O levantamento compunha um processo junto à 5ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do RS, a fim de autorizar o funcionamento da instituição, agora com novo modelo de ensino e adequada a legislação em vigor.

Mas o que significava formar-se professora rural em nível ginásial? Em se tratando de prática pedagógica, as egressas dessas instituições somente poderiam lecionar em nível primário o que, a partir de 1971, levou-as à realização do então segundo grau. Foi o caso de algumas que ingressaram no Instituto Educacional Assis Brasil, uma vez que o curso regional não tinha mais validade ou não contava para a progressão nas carreiras docentes e para o ingresso em cursos superiores. Arminda H. (2016) foi uma delas. Mariza C. (2016) também relatou que: “Aí tinha uns módulos a distância, que nós fazíamos e entregávamos

no Assis Brasil, depois janeiro e fevereiro, dezembro, janeiro e fevereiro. Depois julho e agosto de novo! Normal da época”.

O curso normal regional carregava consigo uma representação diferenciada na cidade pelotense, fato que também foi percebido quando se verificou as publicações do jornal católico *A Palavra*. Nesse sentido, Le Goff (2003) subsidia-me para refletir sobre os silêncios percebidos nas fontes, pois é necessário

questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços em branco da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos (LE GOFF, 2003, p. 109).

O jornal católico frequentemente publicava notícias sobre as instituições escolares vinculadas à Diocese de Pelotas. No entanto, principalmente no bispado de Dom Antônio Zattera, as notícias geralmente eram sobre o colégio católico São José, a Escola Normal Imaculada Conceição, de Jaguarão, a Escola Normal Joana D’Arc situada em Rio Grande e a Escola Normal Espírito Santo, de Bagé. Outra instituição frequentemente abordada no periódico era o Instituto de Menores, instituição que recebia forte apoio do Bispo Dom Antônio Zattera e trazia um conteúdo que retratava a figura do bispo como sinônimo de benemerência. Mas o que significa a lacuna no que se referia as notícias sobre a ENRIC, tendo em vista ser o periódico local que dava a circular as notícias da Diocese?

É possível que as relações entre Rachel e Zattera, como já afirmado anteriormente, que nem sempre eram conciliadoras, pudessem explicar tal fato. No entanto, não acredito que essa seja a principal questão. Apesar da presença já destacada de autoridades nos eventos da SEC ou das boas relações políticas e sociais estabelecidas pela professora Rachel, a ENRIC era uma instituição que não possuía tanto destaque na sociedade pelotense. Já o Colégio São José, que até hoje se localiza no centro da cidade e era frequentado por alunas que tinham poder aquisitivo mais elevado, possuía alunas oriundas de famílias mais abastadas economicamente do que as alunas da ENRIC. É importante lembrar que as notícias se destinavam a um público leitor e que provavelmente o jornal

A *Palavra* não tinha como público central as famílias de moradores de zonas mais periféricas, como era o caso das Três Vendas.

Um outro periódico em que não se localizaram publicações sobre a ENRIC foi o *Boletim de Educação Rural*, cujas notícias giravam em torno das Escolas Normais Rurais de Osório, Santa Cruz, Caxias do Sul, dentre outras instituições noticiadas em todos os periódicos consultados, como refere Almeida (2007) ou Werle (2007) nos seus estudos.

A ENRIC, ao contrário dos colégios ressaltados no jornal *A Palavra*, atendia a alunas do interior, ainda relacionada a um nível de ensino ginásial, e não recebia as pompas nesse periódico. Não só esta questão é relevante como representa o desprestígio que a educação rural ainda possuía à época, estando “rebaixada” a um nível inferior, ginásial, tida como suficiente para o público rural. Neiva H. (2016) relata que a ENRIC era a única solução possível para que pudessem estudar, pois oferecia um internato “por que não tinha ônibus para ti vir [...] tu tinhas que vir pra Pelotas ou tu ficarias na *A Minha Casa Rural* que era gratuita, entre aspas, por que se pagava com produtos, ou tu ias para o Colégio São José que era caríssimo” (Neiva H., 2016).

Essa situação foi representada por Arminda H. (2016), que foi interna, pois, segundo ela, os alunos que queriam ir para uma faculdade estudavam em outras escolas, como o Assis Brasil, pois precisavam do diploma de segundo grau para realizar o ingresso, o que a Normal Regional não concedia.

[...] porque em quatro anos tu fazias o ginásio e o curso normal junto, eu depois fiz o magistério no Assis Brasil, e eu entrei com o diploma do curso, este que eu fiz, do curso normal regional né então ele tinha uma validade ginásial que correspondia ao ginásio na época e também normal, então em quatro anos ele resumia essas atividades, agora o aluno que queria ir pra uma faculdade naquela ocasião, inclusive a minha prima, filha do meu tio, ela fez odontologia, ela estudou no Assis Brasil [...] na época o que era bem valorizado mesmo aqui na cidade era o colégio Assis Brasil, inclusive a filha do meu tio estudou na escola Assis Brasil e o filho dele também. E o Pelotense era muito valorizado, o Gonzaga, que era particular e o São José, então a Imaculada era mais direcionada mesmo à zona rural, essas eram as mais faladas na época (ARMINDA H., 2016).

Mariza C. (2016) morava na comunidade das Três Vendas e seu pai era conhecido por ser comerciante e dono, segundo relata, de uma das três vendas que deram origem ao nome da área (Figura 31). O pai era católico e ajudava nas atividades da Capela Santo Antônio. Essa foi uma narradora que destacou

questões as quais Bósi (2003, p. 73) ajuda a interpretar: “nas histórias de vida podemos acompanhar as transformações do espaço urbano”. Mariza também falava sobre a credibilidade da escola no meio pelotense.

Eu estudei todo meu primário no Santo Antônio. Aí eu resolvi sair porque não era, não tinha muita credibilidade a Escola Normal, não tinha muita credibilidade na época. Então eu saí do Santo Antônio e fui fazer o Pelotense. Mas aí muito malandra eu rodei e vim-me embora. Aí a mãe me disse: tu vais ficar um ano, tu vais ficar sem estudar. Não quer estudar não estuda! Mas aí me botaram para o serviço... Aí eu fui lá, como eu me dava com todo mundo no Santo Antônio. Eu fui em setembro por aí. Eu fui fazer o “admissão” e passei (MARIZA C., 2016).

Figura 31: Foto do local de moradia da ex-aluna Mariza C. (2016). Uma das Três Vendas.



Fonte: Acervo pessoal da ex-aluna Mariza.

A ex-aluna Mariza C. (2016) relembra a história local (Figura 31):

Aqui a Salgado Filho. Aqui a Fernando Osório. Bem na Igreja Universal [hoje funciona ali]. E era assim, era as Três Vendas, esse armazém. Ali onde é o Santa Justina era outro Armazém. Ali no posto do Bico. Bem no posto ou na Faculdade, acima do posto tinha outro armazém que era a terceira Venda, a nossa venda era o farol das Três Vendas.

No entanto, a falta de credibilidade ou a pouca valorização relatada por algumas alunas não possui a mesma representação quando remetem às suas lembranças escolares, pois consideravam a ENRIC uma instituição altamente formativa e de boa qualidade. As ex-alunas acreditam que “aquele curso tinha que valer pelo segundo grau” (Ilda R., 2016). Arminda H. (2106) relata que,

quando foi cursar o colégio Assis Brasil, já sabia tudo. Cleusa comenta que foi fazer faculdade de pedagogia em Brasília e lá chegando lhe perguntavam: “mas onde é que tu estudaste? Eu estudei numa Escola Normal em Pelotas” (ENCONTRO..., 2017), relata a ex-aluna, sentindo-se orgulhosa por já ter alguns conhecimentos que lá também seriam transmitidos. Tal relato resume narrativas repetidamente confiadas a esta pesquisa.

Aqui poderia remeter-me a solidificação da memória tendo em vista que as alunas relembram momentos significativos da juventude. Pollak (1992, p.2) refere-se aos “elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças” (POLLAK, 1992, p. 2). Bosi (2003, p. 63) ressalta que “o sujeito aspira constantemente à totalidade, à plenitude de sua pessoa e sua história [...]” e “escolhe lugares privilegiados de onde retira sua seiva” (BOSI, 2003, p. 71) e, de maneira alguma, cabe ao historiador questionar, mas apenas “confrontar cada asserção com a experiência e voltar as coisas” (BOSI, 2003, p. 123).

No geral, houve orgulho por parte das egressas em relação às suas trajetórias escolares. Reconhecem a contribuição que o curso havia fornecido para suas vidas, principalmente por terem sido submetidas a uma carga horária que perfazia 8 horas diárias atribuindo ao curso um elevado grau formativo. Para elas o curso fornecia conhecimentos pedagógicos e didáticos que as ajudaram nas práticas pedagógicas. No geral, remetiam-se aos professores, atribuindo a eles um trabalho sério e árduo, cujo conteúdo lhes foi de grande valia.

Outra parte da formação das normalistas que foi bastante lembrada referia-se à questão religiosa. Adener B. (2016), interna, acredita que o ensino religioso lhe transmitiu valores formativos para toda a vida, pois já era “oriunda de uma família que transmitiam muitos princípios, e a ENRIC dava continuidade a essa forma”. Aida S. (2016), também interna, vinda de Arroio Grande, fez questão de enviar sua entrevista:

Fiz Curso de Teologia Pastoral promovido pelo Instituto de Teologia, da Universidade Católica de Pelotas e na Paróquia São Lourenço, fiz capacitações e seminários enquanto trabalhava no MOVA – Alfabetização de Jovens e Adultos. Diversas capacitações na Pastoral da Criança e atuei como coordenadora do Ramo São Lourenço em São Lourenço do Sul, coordenadora do setor Pelotas, coordenadora do núcleo sul, abrangendo Pelotas, Rio Grande e Bagé, atualmente como multiplicadora do Guia do Líder. A missão que realizo, ainda hoje, com

alegria e esperança, considero uma semente plantada pela minha querida mãe e depois cultivada na *A Minha Casa Rural* na convivência com as Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado e dos bons professores que tive na Escola Normal Regional Imaculada Conceição. Reconheço nesta vontade e determinação de querer ajudar o próximo, a oportunidade que a professora Rachel Mello ofereceu a todos nós, um crescimento pessoal e familiar. Tudo que aprendemos na nossa juventude, o currículo voltado mais para o meio rural proporcionou maior facilidade para instrução e educação dos alunos e a despertar neles o amor pela sua terra, a sua origem, as suas coisas. No meio urbano e já aposentada, dedico-me à Pastoral da Criança. Nossa prioridade são as crianças de zero aos seis anos de idade incompletos, gestantes e famílias. Fazemos parte de uma grande rede de amor, solidariedade, cidadania e paz.

Muitos autores, dentre eles Weschenfelder (2003) e Almeida (2001), destacam que a representação do rural trazia uma identidade para o professor que o caracterizou como um missionário, um grande cooperador da comunidade, um trabalhador que devia doar todo seu tempo para modernizar o meio rural. Era perceptível a preocupação de algumas depoentes em não “trair” o ideal de Rachel Mello, representativo de toda formação que tiveram na ENRIC. Ao serem questionadas sobre sua atuação, algumas respondiam lisonjeadas sobre o longo tempo de trabalho na zona rural, ou desapontadas, pois não haviam seguido os preceitos escolares por não terem lecionado ou trabalho no meio rural. Outras comentavam que chegaram a lecionar em zona rural por algum tempo, por isso acreditavam não ter “traído” aquele ideal escolar.

A professora aposentada Maria H. (2017) chegou a realizar um manuscrito sobre sua trajetória na ENRIC. Em um encontro, fez um relato doce e emocionado de toda uma vida escolar. Com ela, percebi que a “memória, o passado, não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência” (BOSI, 2004, p. 47). Extremamente representativa dos ideais religiosos, morais e escolares passados pelo internato e pela ENRIC, a professora parece responder aos estímulos demonstrativos de que “cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 35). Maria H. (2017) iniciou sua trajetória docente aos 15 anos após finalizar a quarta e a quinta série, habilitação exigida para ser professora municipal primária na época. Iniciou, segundo suas palavras, “em

março de 1954, na casa de meu pai, a minha Escola Municipal n. 17, com 20 alunos de 1ª a 5ª série” (Maria H., 2017) antes mesmo de ir morar no internato. A ex-aluna fala do seu retorno para a cidade de Arroio Grande como integrante da Secretaria de Educação, realizando a capacitação de professoras municipais, inclusive de zona rural.

Algumas alunas nem sempre deixavam clara sua relação com as comunidades eclesíásticas ou entidades religiosas como o fez Aida S. (2016) ou Maria H. (2017). Parece que essa formação era realizada, mas não era tão anunciada quanto a necessidade de voltarem para o interior, o que nem sempre ocorreu.

A ideia de ressignificação da escola primária rural trazia consigo orientações que visavam modificar o perfil do morador da zona rural com especificidades para o importante papel que a escola iria assumir: *a escola como centro da comunidade* (SILVA, 1970, p. 19) e o professor como um missionário, articulador e redentor do meio rural.

Em se tratando dessa formação, sabe-se que a regulação e fiscalização que se instalou no Brasil durante a década de 1950 impôs um ideal a ser instituído para a educação rural em que o governo estadual direcionava regras e orientações para a escola rural. Dessa forma, eram utilizadas estratégias discursivas para disseminar um perfil de professor rural. Haveria toda uma fiscalização e normatização imposta para que houvesse o estabelecimento de um profissional que deveria ser habilitado a exercer sua profissão no campo (WESCHENFELDER, 2003), fato já descrito e que era realizado por fiscais do estado rio-grandense.

O trecho a seguir é fruto de entrevista realizada com a aluna Marlene K. (2016), ex-aluna interna da ENRIC, e exemplifica a intenção desse papel institucional direcionado aos alunos dessa escola:

Eu queria estudar e como eu não tinha oportunidade de cursar o Clássico e o Científico, eu não tinha onde parar. Minha opção era essa né, estudar no Imaculada Conceição. E aí tinha o internato que se pagava um X. Nesse período, também, era muito trabalhada a mente das pessoas em função de vocação. Ah! eu ouvi tanto isso aí, principalmente no internato, sabe? E de certa forma eu estava lá porque eu queria estudar e eu não tinha aonde parar, e eu não via a minha vocação. Eu queria era estudar. Eu digo, mas será que eu não vou me dar bem dando aula? De certa forma eu vou conseguir dar aula sim. Não sei se é minha vocação ou não, mas eu vou estudar nesse

Colégio. E eu bem quieta, eu nunca falei nada para as freiras, pra ninguém, que eu nunca tinha visto essa parte de vocação. Que eu queria era estudar...(MARLENE K., 2016).

A depoente, que lecionou a vida inteira na zona rural em que residia, insistentemente evocava a lembrança sobre o quanto era importante a vocação docente para efetivamente trabalhar na escola primária rural. O trecho do relato evidencia não só essa importância, mas também o receio da educanda, que se mostrou perceptível ao repetir a preocupação, pois sem vocação talvez não fosse conseguir lecionar.

Destaco, portanto, o temor dela diante de tal representação: *é preciso ter vocação!* Esse foi um componente que permeou a formação das professoras rurais e atribuiu certos valores à escola e a esse saber instituído. Ao passo que produziu receios, incertezas e dúvidas. Mas, na ENRIC, o que era a vocação? A próprio discurso proferido por Rachel Mello em homenagem realizada a ela no Rio de Janeiro, talvez responda a essa questão:

Educar a mulher! A menina de hoje será a esposa de amanhã. Se ela for educada nos princípios da higiene, se souber fazer uma casa pobre, uma casa linda e acolhedora, se for ao lado do esposo uma colaboradora eficiente e não um encargo a mais, aí então sim homem e mulher formando um grupo indissolúvel, tirarão da terra todas as maravilhas do céu. Eduquemos as meninas, as pequenas filhas do homem, nos bons princípios da graça verdadeira, da beleza pela saúde, da higiene e da moral (PROGRAMA..., 1952).

Na época, era comum atribuir à mulher um destino, uma vocação, tal qual se pode perceber pelo currículo com inserção das disciplinas voltadas ao lar, como o “Corte” e “Administração e Arranjos do Lar”: esposa, do lar, higiênica, religiosa e, poderia acrescentar, professora abnegada que aceitaria as lides difíceis de viver ministrando aula em zonas cujo poder público se fazia ausente. Segundo Vieira (2002), o trabalho educativo tornou-se excessivamente regulamentado, principalmente com as orientações internacionais aprofundadas a partir da intensificação do sistema neoliberal no Brasil. Como podemos notar neste trabalho, orientações advindas de preceitos estadunidenses já eram estipuladas para as escolas rurais, desde as décadas de 1950, quando, como já referido, resultaram em acordos entre os países. Assim, aqui remeto as palavras

do autor, que, mesmo se referindo a um período posterior da história, não me parece tender a anacronismos, pois, através do estipulado currículo, há uma restrição do trabalho docente a uma dimensão prática “quase-manual, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola. A potência desse laço de dependência desloca o foco do trabalho educativo para o aprender a aprender, excluindo outra ordem de preocupações” (VIEIRA, 2002, p. 126), tais quais, por exemplo, reflexões pertinentes sobre o caráter do aprendido, o que, de todo modo, não devemos encarar sem interferências.

Venzke (2010) remete tais aspectos da formação da normalista a uma discussão relativa às questões de gênero. Ao analisar os cursos de formação docente em Pelotas, inclusive a ENRIC, a autora percebe o forte discurso que coaduna com as questões aqui elencadas.

Marlene K. (2016), mesmo tendo atendido ao preceito de ministrar aulas em sua região de origem, de certo modo, não seguiu totalmente as orientações da época, pois se separou e criou a filha de forma solitária sem formar o “grupo indissolúvel” indicado por Rachel.

Esse ideário de vocação não foi atribuído somente às normalistas rurais. Desde que há uma crescente profissionalização do magistério, principalmente a partir do estabelecimento dos grupos escolares, surgido em fins do século XIX no Brasil, surge também uma tendência a relacionar essa profissão com a função de mãe, mulher e missionária (SOUSA, 1998; VENZKE, 2010). Tambara (2002) relaciona tais características ao fato de as mulheres serem a clientela das escolas normais de formação para o ensino primário. Tais espaços poderiam ser conciliados com a vida doméstica, predominando associações de caráter missionário e amoroso, uma *feminilização* que remeteu a salários desqualificados para a profissão, pois à mulher não era necessária a mesma remuneração que aos homens.

No RS, segundo Tambara (2008, p. 14), o estado buscava enfrentar “o problema da preparação de professores” discutindo a inserção de um perfil científico a esta prática. Foi por isso que, em 1869, criou-se uma Escola Normal no RS, instituição essa que, após reformulações, acabou sendo fechada em 1901<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Sobre a formação docente no Brasil destacam-se alguns escritos, dos quais indica-se Tunari (2000); Tambara (2000; 2008); Saviani (2009) e Fischer (2005).

O estado do RS foi considerado o “pioneiro no que se refere à Reforma do Ensino Normal, após a Lei Orgânica do Ensino Normal” (HISTÓRICO..., 1957). A já referida Lei n. 2588 de 1955, regulamentada pelo Decreto n. 6004 de 1955, fixou as bases para o Ensino Normal relativo ao 1º e 2º ciclo o qual progressivamente deveria adotar o novo regime que expressava o objetivo de realizar uma especialização integralmente; diminuir o número de repetências, atender a condições econômicas diminuindo o número de docentes, inserir maior número de práticas e dotar escolas de assistência individual ao aluno “de modo a oportunizar a formação integral da personalidade, condizente com os princípios de nossa tradição cristã”. A súmula dessa legislação foi divulgada pelo CPOE no III Congresso Nacional de Professores Primários, realizado em Porto Alegre, em 1958, em publicação do próprio órgão.

Figura 32: Quadro de disciplinas ministradas na ENRIC

Ano letivo→	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
Períodos (semestres)→→→→	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Disciplinas↓								
<b>Departamento de Cultura Geral↓</b>								
Língua portuguesa	6	6	6	6	4	4	4	4
Matemática	5	5	5	5	3	3	-	-
Iniciação às Ciências	3	3	3	3	-	-	-	-
História	3	3	3	3	-	-	-	-
Geografia	3	3	3	3	-	-	-	-
Disciplinas Complementares Estaduais								
Organização Social e Política Brasileira	-	-	-	-	-	-	2	2
Língua estrangeira-Inglês	-	-	-	-	2	2	2	2
Disciplinas optativas								
Iniciação pedagógica	-	-	-	-	2	2	2	2
Técnicas Agrícolas: Agricultura	1	1	-	-	-	-	-	-
Zootecnia	-	-	1	1	-	-	-	-

“cont.”

Ano letivo→	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
Períodos (semestres)→→→	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Disciplinas↓								
<b>Departamento de Cultura Profissional↓</b>								
Divisão de Fundamentos da Educação								
Filosofia e História da Educação	-	-	-	-	3	3	-	-
Psicologia da Educação	-	-	-	-	2	2	3	3
Sociologia da Educação	-	-	-	-	3	3	-	-
Biologia aplicada à Educação	-	-	-	-	-	3	-	-
Higiene Escolar	-	-	-	-	3	-	-	-
Administração de classes e escolas	-	-	-	-	-	-	2	2
Didática Geral	-	-	-	-	3	3	-	-
Didática Esp. Linguagem	-	-	-	-	2	2	3	3
Didática Esp. Matemática	-	-	-	-	2	2	3	3
Didática Esp. Ciências Naturais	-	-	-	-	-	-	3	3
Didática Esp. Estudos Sociais	-	-	-	-	-	-	3	3
Didática Esp. em 1º ano	-	-	-	-	-	-	2	2
Didática Esp. em Música	-	-	-	-	-	-	1	1
Didática Esp. em Educação Física	-	-	-	-	-	-	2	2
Literatura Infantil	-	-	-	-	1	1	-	-
Práticas Educativas								
Educação Moral e Religiosa	1	1	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2	-	-
Educação para o Lar	3	3	2	2	-	-	-	-
Educação Artística-Desenho	2	2	2	2	2	2	-	-
Educação Artística-Música	2	2	2	2	-	-	-	-
Educação Artística-Artes Aplicadas	-	-	-	-	2	2	2	2

Fonte: Elaborado com base no Regimento Interno da ENRIC. s/d. p. 26 e 27.

A estrutura do Ensino Normal no 1º e 2º ciclo teria seu currículo organizado através de dois Departamentos: Departamento de Cultura Geral e Departamento de Cultura Profissional. O Departamento de Cultura Geral propunha-se oferecer oportunidade de reestudo científico e filosófico de conteúdo programático das disciplinas que integram o currículo do ensino primário”. O Departamento de Cultura Profissional tinha como objetivo o “estudo de problemas peculiares à educação de nível primário” (HISTÓRICO..., 1957). Essa organização estrutural foi bem retratada na ENRIC por Arminda H. (2016),

que se formou em 1966: “chamavam DCG o primeiro ao terceiro ano, Departamento de Cultura Geral, DCP, Departamento de Cultura Profissional”.

O regimento interno da ENRIC, que apresentava as disciplinas como dispostas na Figura 32, aparece nos arquivos com carimbo e rubrica demonstrando ter sido fiscalizado pelos poderes públicos estaduais. A sigla C.E.E, constante nas folhas do regimento refere-se ao Conselho Estadual de Educação conforme pode-se notar no artigo 6º da Lei n. 4024: “a Escola Normal seria estruturada segundo as determinações expressas na Lei n. 4024, de 20/12/1961 (LDB), sendo respeitadas as resoluções e pareceres que emanam do egrégio Conselho Estadual de Educação” (REGIMENTO..., s/d). Desse modo, duas conclusões podem ser obtidas: que o regimento é datado da década de 1960, haja vista citar a LDB de 1961 e que o currículo apresentado foi autorizado pelos poderes estatais.

Figura 33: Quadro do total das disciplinas oferecidas na ENRIC

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Disciplinas de Cultura Geral	5	5	3	3
Disciplinas de Cultura Profissional	-	-	9	9
Optativas	1	1	1	1
Práticas Educativas	5	5	4	2
Total	11	11	17	15

Fonte: Regimento Interno, s/d, p. 28

As figuras 32 e 33 ajudam a explicar as percepções das alunas com relação a sua grade curricular. De fato, a ENRIC tinha um diferencial na sua formação: era voltada para o saber pedagógico e didático com currículo direcionado para a atuação do futuro professor em sala de aula. No 1º e 2º ano do curso, havia predominância de aprendizagens relacionadas à Cultura Geral e Práticas Educativas, principalmente a disciplina de Português, que era ministrada em 6 períodos no primeiro e segundo ano, diminuindo para 4 no terceiro e quarto ano, porém, com predomínio na formação das alunas, mostrando-se como essencial durante todo o curso. Do mesmo modo, a disciplina de Matemática, que foi ministrada até o segundo ano com uma carga horária de 5 períodos semanais. Com relação aos conhecimentos gerais, pode-se perceber preocupação com a formação de uma professora que houvesse

adquirido boa base desses conhecimentos durante o curso haja vista a predominância desses conteúdos.

Quanto às disciplinas referentes às técnicas agrícolas – Agricultura e Zootecnia - foram ministradas em apenas um período por semestre e de forma optativa.

No que concerne ao Departamento de Cultura Profissional, o contato iniciava no 3º ano, estendendo-se de forma intensiva até o 4º ano. As disciplinas advindas deste departamento, somadas às Práticas Educativas e à Optativa, chegaram a totalizar 14 no terceiro ano do curso e 12 no quarto ano. O mais interessante desse currículo é que ele compõe uma das grandes peculiaridades da formação da ENRIC diante de outras Escolas Normais Regionais e não só, mas também, em relação às próprias Escolas Normais. Tais dados foram cotejados com o histórico escolar da egressa Arminda H. (2016), onde se pode conferir o predomínio das disciplinas pedagógicas nos últimos anos e a pouca oferta das disciplinas ligadas ao saber rural.

A contratação de professores para as Normais Regionais estava baseada em algumas condições previstas nas legislações: o magistério rural deveria ser exercido por brasileiros maiores de 18 anos, com aptidão física e mental, no gozo dos direitos civis e políticos, que se hajam titulado por curso normal rural (RIO GRANDE DO SUL, 1954a). Pela Lei n. 1812, de 1951, frisava-se que, “enquanto o estado não criar Instituto de Educação Rural”, a orientação seria de que os professores de cadeiras de cultura geral e pedagógica deveriam ter “conveniente formação, em regra, em Faculdades de Filosofia, ou de Escola de Formação de Professores”. As disciplinas técnico-agrícolas deverão ter professores portadores, pelo menos, de títulos de Escolas Agrotécnicas. Os cargos efetivos deveriam passar por concurso público com diploma de órgão público competente, federal ou estadual (RIO GRANDE DO SUL, 1951a). Na ENRIC, os professores eram, de modo geral, enviados pelo governo estadual com formação em escolas normais, ou na própria Escola Agrotécnica Visconde da Graça, tendo, por vezes, suas contratações mediadas pela Direção da própria ENRIC.

Veja as orientações da Secretaria de Educação e Cultura realizadas através da Lei n. 2588 de 1955:

A Escola Normal Regional deveria ser composta pelas seguintes disciplinas, sendo que do Departamento de Cultura Geral seriam:

- Divisão de Filosofia: 1 unidade;
- Divisão de Línguas e Literatura: 8 unidades;
- Divisão de Matemática e Ciências Físico-naturais: 11 unidades;
- Divisão de Ciências Sociais: 7 unidades;
- Divisão de Agricultura e Zootecnia: 6 unidades;
- Atividades Econômicas: 6 unidades;
- Artes: 3 unidades.

Advindas do Departamento de Cultura Profissional, a legislação determinava:

- Divisão de Fundamentos de Educação: 4 unidades;
- Divisão de Direção de Aprendizagem: 9 unidades;
- Divisão de Administração de Classe e Escolas: 1 unidades.

Segundo ainda a Lei n. 2588, de 1955, as unidades de estudo programadas teriam a duração de 4 meses e meio, uma vez que o ano letivo era de 9 meses<sup>96</sup>. Ou seja, cada unidade duraria um semestre sendo referente a 1 disciplina. A Legislação atribuía aos Órgãos Técnicos “expedir diretrizes programáticas, estabelecer caráter obrigatório, eletivo e facultativo das unidades, sua duração e hierarquia” (HISTÓRICO..., 1957, p. 9). Ao mesmo tempo, deviam as “escolas apresentar aos alunos no início de cada período letivo as suas possibilidades, para que o próprio normalista escolha as unidades que constituirão seus planos de estudos” (HISTÓRICO..., 1957, p. 9) obedecendo a certa orientação e hierarquia, possibilidade que não foi narrada pelas ex-alunas da ENRIC, ou que, conforme percebido no currículo oferecido, estendia-se apenas às disciplinas de técnicas agrícolas e a uma disciplina pedagógica. Essa opção, portanto, era bastante reduzida.

Essa orientação revela certa adequação da ENRIC para com o estipulado pelo governo do RS. Entretanto, algumas disciplinas não eram oferecidas como prescrito. No que se refere ao Departamento de Cultura Geral, observou-se que foram efetivadas menos da metade das disciplinas relativas à Agricultura e Zootecnia, sendo ministradas, ao invés de 6, apenas 2. O *Boletim de Educação Rural* do ano de 1956 trazia um esboço do que deveria ser trabalhado nas

---

<sup>96</sup> Refiro-me a esta Legislação tendo em vista que se relaciona ao período de abrangência do funcionamento da ENRIC. No entanto, em 1951, o Decreto-Lei n. 1812 também estipulou o currículo das Normais Rurais.

disciplinas voltadas para a agropecuária e a agricultura, onde se recomendava tratar, dentre outras questões, da alimentação dos animais domésticos, criação de bovinos, equinos, muares, ovinos, suínos e aves e o trato de doenças, do trabalho com a terra, com a horta, etc.

Porém, o curso era fiscalizado pela Secretaria Estadual e por ela aprovado, o que demonstra certa liberdade na abordagem curricular, tendo em vista que, para os poderes públicos, uma das grandes representações da questão rural era ali exercida na figura do internato, inclusive sendo o principal argumento de que a SEC possuía condições para sediar o curso regional, pois já havia um internato para meninas do interior.

A partir do exposto, entendem-se os motivos que levavam as alunas a se sentirem melhor preparadas ao término do curso, tendo em vista que havia direcionamento didático-pedagógico, principalmente a partir do terceiro ano, em detrimento de uma preparação teórica rural.

Vieira (2002, p. 126) evidencia que o currículo escolar é um instrumento de controle disciplinar, que delinea o trabalho educativo e a identidade docente. Quando baseado em políticas impostas pelo governo, aqui no caso, excessivamente regulamentadas, como se pode observar através da própria legislação, acaba interferindo no trabalho docente ao padronizá-lo. Para o autor, essa é uma “estratégia que visa reduzir as diferenças entre aquilo que o sistema e o estado desejam das escolas e de seus professores e professoras, e o que realmente é obtido como resposta”.

Cabe uma comparação do histórico da mesma aluna que, anos depois, fez o ensino de 2º ciclo, em nível colegial, também de formação normal na Escola Assis Brasil em Pelotas.

Figura 34: Quadro de disciplinas ministradas no Instituto de Educação Assis Brasil entre os anos de 1973-1975.

Ano letivo	1º ano		2º ano		3º ano	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Períodos (semestres)→→→→						
Disciplinas de Educação Geral↓						
Língua portuguesa e Literatura Brasileira	x	x	x	x	x	x
Educação Artística	x	x				
Educação Física	x	x	x	x	x	x
Língua Inglesa	x	x	x	x		

Geografia	x	x				
História	x	x				
OSP			x	x		
Educação Moral e Cívica	x	x				
Ciências Físicas e Biológicas e Programa da Saúde	x	x	x	x	x	x
Ciências Físico Naturais	x	x	x	x	x	x
Matemática	x	x	x	x	x	x
Educação Religiosa	x	x				
<b>Formação Especial</b>						
Fundamentos de Educação	x	x	x	x	x	x
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau			x	x	x	x
Didática			x	x	x	x

Fonte: Elaborado com base no Histórico Escolar de Arminda H. (2016).

O currículo do Instituto de Educação “Assis Brasil” já previa as modificações estabelecidas a partir da LDB de 1971, que estava em consonância com o momento histórico de predominância da ditadura civil-militar no Brasil. A comparação curricular mostra a diminuição das disciplinas de formação didático pedagógicas e o aumento daquelas de Cultura Geral, principalmente a inserção de ideias que se voltavam para a formação patriótica e moral, implícitas nas disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica.

Segundo Pinto (2016), foi no período da ditadura civil-militar que houve a ampliação da obrigatoriedade do ensino que passou dos 4 para os 8 anos. Porém, isso não significou melhoria na educação. Pelo contrário. Houve redução nos recursos públicos destinados à educação: “o resultado foi a consolidação de um sistema público com precárias condições de oferta, com grande desvalorização da condição docente e o fomento de um mercado de ensino privado (PINTO, 2016, p. 136).

Comparando os diferentes períodos históricos de formação do professor, houve uma reorientação que retirou ensinamentos importantes ministrados anteriormente na formação pedagógica dos alunos, em que pese a duração dos cursos, tendo em vista a exclusão do Curso Normal Regional, cujo estudo era ministrado em 4 anos e meio se contarmos o período de estágio.

Porém, mesmo analisando outros currículos também de Escolas Normais Regionais, ainda se percebe peculiaridade na ENRIC. Werle et al. (2007) analisou o currículo da Escola Normal Rural La Salle localizada em Cerro Largo-

RS, a partir dos depoimentos de seus ex-alunos, direcionada ao gênero masculino. A referida escola funcionou entre 1941 e 1972 também sob orientação dos ideais católicos. As práticas educacionais ali exercidas remetiam à formação de um professor com perfil de líder comunitário e religioso. Werle (2006) especifica o currículo dessa instituição ao longo das décadas de 1950 até 1971, estudo em que se percebe a diminuição de disciplinas relacionadas às questões rurais após a década de 1960, porém, seu currículo continuou voltado para práticas agrícolas com média de 5 disciplinas, ainda assim, mais do que o ministrado na ENRIC. A Escola Normal Rural La Salle tinha o objetivo de disseminar “novas perspectivas e tecnologias agrícolas” com um currículo intenso e voltado para teoria e prática agrícola referida por todos os depoentes da pesquisa, “predominando a formação agrícola em relação a aspectos pedagógicos específicos” (WERLE et al., 2007, p. 220).

A formação de um grupo de profissionais capazes de disseminar novas perspectivas e tecnologias agrícolas era um dos objetivos da Escola Normal Rural percebido e apropriado pelos seus alunos, pois os entrevistados referem, insistentemente, a formação, as práticas e os estudos voltados para a prática rural, o que é, inclusive, citado por eles com orgulho. [...] Era um currículo denso: nós tínhamos na época 14 matérias (WERLE et al., 2007, p. 220).

Do mesmo modo, a Escola Normal Rural da Arquidiocese, já referida neste estudo, católica e mantida pelos Maristas, era voltada para o ensino de estudos e práticas agrícolas. Para Werle (2007, p. 181), “são os estudos vinculados à vida rural que diferenciam e identificam a especificidade da Escola Normal Rural diante de outros cursos de formação de professores da época”, o que não pode ser generalizado, sendo a ENRIC uma prova de distinção.

Outra instituição existente no RS era a Escola Normal Rural Murialdo de Ana Rech, situada na cidade de Caxias do Sul e administrada pelos padres Josefinos. Funcionou de 1942 até 1968 e também se direcionava a um público masculino. Werle (2006, p. 124) identifica práticas e disciplinas ali existentes:

Como atividade educativa da Escola Normal Rural e depois, do Curso Técnico Agrícola, havia um espaço de campo para a prática da agricultura com técnicas modernas. O plantel de suínos era de raças escolhidas, assim como o de gado leiteiro. Verduras, frutas, ovos, mel, leite, vinho, queijo e salames eram produtos advindos do trabalho agrícola desenvolvido pelos alunos em suas práticas. Este trabalho prestou grande auxílio ao Internato e à comunidade dos Josefinos,

sendo um exemplo para a horticultura, fruticultura e criação da região. Dentre as matérias estudadas pelos alunos, figuravam: Matemática, Redação, Agricultura, Zootecnia, Gramática e Ditado, Religião, Geografia, Ciências, e Português.

Uma outra instituição semelhante foi a Escola Normal Rural Ildefonso Simões Lopes, criada em 1951 e situada em Osório-RS, que admitia tanto um público feminino quanto masculino, sendo ela, juntamente com a Escola Rural de Santa Cruz do Sul, as únicas instituições de formação normal regional públicas. Almeida (2007, p. 195) menciona que a formação do professor dessa instituição era bastante voltada para aulas de teoria e prática agrícola, dentre as quais, tecelagem, cerâmica, floricultura, horticultura, agricultura geral, agricultura especial, zootecnia geral, zootecnia especial, economia doméstica, artes, puericultura, e outras disciplinas voltadas para formação geral.

Para Almeida (2007, p. 106), “a diversidade de disciplinas, distribuídas ao longo dos quatro anos, tinham por objetivos a formação de docentes habilitados a lecionar tanto em áreas rurais quanto urbanas”.

É importante mencionar que o estado do RS foi precursor na organização da formação docente. Neste estado, em especial, as Escolas Normais surgem com a denominação de *Rurais* e, após a instalação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, muitas assim mantêm-se, demonstrando certa autonomia frente as orientações centralistas do governo federal. Teixeira; Daros (2012) analisam dois livros escritos por João Roberto Moreira nos anos de 1950, cujo objetivo era estabelecer um panorama da realidade da formação de professores no país. Moreira era auxiliar de Anísio Teixeira, que, em 1952 assumiu a direção do INEP e implementou a “Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME)” (TEIXEIRA; DAROS, 2012, p. 2). Para as autoras, Moreira, assim como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, eram defensores da filosofia escolanovista e por isso defendiam uma Escola Normal Regional que atendesse as peculiaridades regionais, sem obedecer a um currículo e programa centrais, conforme eram as orientações da Lei Orgânica de 1946; Moreira também criticava o fato de as Normais Regionais não obedecerem a um padrão de localização, muitas localizando-se nos centros urbanos (TEIXEIRA; DAROS, 2012). Além disso, havia regiões ribeirinhas, por exemplo, em que as

necessidades eram outras, portanto, a denominação rural feria essas necessidades.

Segundo Moreira (1955, p. 165)

o sistema de formação de professores primários, no Rio Grande do Sul, se apresenta de forma mais variada que em outros estados em virtude da multiplicação de iniciativas neste setor, quer por parte do Estado, quer pela iniciativa particular e pelos municípios.

Para Moreira (1955) o RS mantinha três sistemas de formação de professores, dois destes criados após a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946: o Instituto de Educação da Capital; as Escolas Normais de 2º grau e as Escolas Normais de 1º grau.

Ao lado desse sistema de dois graus, tendo como padrão o Instituto de Educação da Capital, o Estado organizou, em forma típica, de acordo com o seu Plano de Ensino Rural, escolas normais rurais, que tendem a substituir as de 1º grau, que foram organizadas segundo a Lei Federal. Temos assim, já um primeiro desvio da Lei Federal, de Decreto-Lei, baixado pelo Governo Provisório da República de 1946 (MOREIRA, 1955, p. 166)<sup>97</sup>.

O autor referia-se a outra distinção do governo rio-grandense e que, o autor denominou de “uma reforma em perspectiva”, pois aqui, o governo estadual apresentou a segunda legislação própria, que foi o Decreto n. 6004, de 26 de janeiro de 1955.

Segundo Teixeira; Daros (2012), João Roberto Moreira passou quase dois meses no estado gaúcho para coletar dados que subsidiassem a escrita de seu livro. O autor realizou visitas, fez entrevistas e analisou as legislações estaduais. Assim, Moreira (1955) constatou a autonomia da legislação estatal em relação a federal, e, também o desejo de flexibilização do ensino das Escolas Normais Rurais, de acordo com as necessidades regionais. Esse fato, pode explicar uma das lacunas apresentadas por Tambara (2008) no que tange a própria transformação das Escolas Normais Rurais em Escolas Normais Regionais, como já dito, estabelecida de acordo com o Decreto n. 6004, de 1955. Para o autor é “significativo que em 1958, três anos após ser sancionado o Regulamento, persistiam pelo menos 10 instituições de ensino com a denominação de “Escola Normal Rural” no Rio Grande do Sul (TAMBARA, 2008,

---

<sup>97</sup> O autor refere-se ao Decreto n. 4850 que aprovou o Plano de Ensino Rural no Estado em 1954, anteriormente já referido neste trabalho.

p. 32). Desse modo, tal flexibilidade, apenas apontada por Tambara em seus escritos de 2008, talvez explique a utilização do termo Rural e Regional no estado, sem aparecer claramente uma diferenciação. A própria ENRIC, por vezes em sua documentação, se conceituava por Rural e não Regional. Para exemplificar tal afirmação recorro novamente ao trecho em que se pleiteava para Pelotas uma Normal Rural: “fazia-se necessária uma Escola Normal Rural na zona sul de nosso estado e que nenhuma ofereceria as vantagens apontadas por *A Minha Casa Rural* (SOCIEDADE..., 1953)”. Ocorre que, muito provavelmente em função da instituição ter se instalado após o decreto de 1955, sua nomenclatura ficou instituída como Normal Regional, porém, confundida pela instituição e até reconhecida na cidade pela nomenclatura de Normal Rural. Em 1959, em notícia no jornal *A Palavra*, o padre Roberto, ao falar do “Cantinho da Santa Terezinha”, referia-se a ENRIC como Normal Rural.

De fato, o que mudou após a legislação estadual que transformou as Normais Rurais em Regionais, em 1955? Apesar da demora nessa modificação, já sugerida na Lei Orgânica federal de 1946, me parece que o estado do RS, já fortemente atuante no que tange as questões da formação para o rural, apostou numa adaptação dos currículos as suas necessidades regionais. O próprio Moreira, considerou a autonomia do estado gaúcho como um diferencial na educação brasileira. Para ele, a Lei Orgânica do ensino Normal de 1946 trazia um número excessivo de disciplinas obedecendo a um regime por demais “rígido, inflexível, dificilmente adaptável aos interesses e as capacidades individuais, e, mesmo, bastante distanciado de apresentar organização com base científica, nos princípios da administração escolar moderna” (MOREIRA, 1955, p. 167). Se considerava que a organização do ensino normal no Brasil não estava atendendo as necessidades práticas do ensino.

Assim, Moreira (1955) apresentava uma série de características sobre a educação rural do estado do RS elogiando o que, para ele, seria um destaque no Brasil em termos de educação, pois aqui existia um sistema de organização local descentralizado que, a exemplo do Plano de Educação Rural de 1954<sup>98</sup>, daria um passo elevado contra uma “escola única”.

---

<sup>98</sup> Cabe ressaltar que, nos escritos de Moreira, o autor já conhecia o Plano de Ensino Rural (lançado em 1954 no RS), mas o mencionava ainda como uma possibilidade futura, pois viajou pelo estado antes de sua implantação.

Destaca-se que estudos de âmbito mais aprofundados no que tange a esta especificidade do ensino rural no RS, ainda precisam ser realizados. No entanto, parece que, essa peculiaridade do ensino no estado, me ajudam a explicar algumas questões sobre a ENRIC. No que tange ao seu currículo, ainda estranha-se o fato de ser pouco voltado para a formação rural, mas plenamente fiscalizado e aceito pela Secretaria de Educação e Cultura do RS. Não seria aqui, um caso de especificidade local? Aceita-se o fato de ter uma Normal Regional adaptada ao que a Igreja Católica e, principalmente, um internato de freiras exigia: uma formação didático-pedagógica e também adaptada aos preceitos da futura professora, mãe e mulher do lar. Para uma escola destinada a um público feminino, porquê conteúdos rurais? Sendo assim, o currículo estava adaptado as necessidades locais, conforme a flexibilidade que a palavra “regional” trazia à formação docente no estado rio-grandense. Assim, além da formação religiosa, necessária à Igreja Católica, a ENRIC atendia a uma demanda existente no estado: a falta de professoras adaptadas ao meio rural. Vindas do interior, independentemente do conteúdo, rural ou não, achava-se que voltariam para o interior, fortalecidas pela ideologia confessional e didaticamente preparadas para ensinar de forma “inovadora”.

Nesse sentido, é o próprio Moreira (1955) que me ajuda a entender a ENRIC. Apesar do autor não ter mencionado conhecer mais do que “dados”, relativos a realidade do sul do RS, destacava que o estado ainda não possuía professores qualificados para atender toda a demanda das escolas primárias e que, na amostra das dez professoras que conversou, poucas tinham formação em 1º ou 2º ciclo. Chamando-as de professoras municipais, o autor as classificou como

gente simples, quase humilde; não dispõe de grande cultura intelectual e técnica; pouco conhecem de diferenças entre métodos pedagógicos, trabalham empiricamente, sem filosofia educacional bem definida, sem qualquer fundamentação do seu trabalho em conhecimentos psicossociológicos; *mas, via de regra, como são eficientes*”. Não diremos que suas escolinhas preenchem os fins e funções que se atribuem modernamente as escolas primárias; não diremos que ela seja antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedeçam a critérios científicos de planejamento e execução; mas são, dentro de seus limites, funcionais, ativas, adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora à sua tarefa; em nenhuma vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escolas de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém;

escola flexível, aulas movimentadas, compreensão e respeito entre alunos e professores, mestres e pais (MOREIRA, 1955, p. 185) [grifo do autor].

O representante do Inep mencionava que elas eram “recrutadas no seu próprio ambiente rural; [...] finalmente, tem no exercício do magistério, mais que profissão remunerada, um meio de autoafirmação e de projeção social na pequena comunidade a que servem” (MOREIRA, 1955, p. 186). O professor João Roberto Moreira, após sua visita ao RS, escrevia para o Boletim de Educação Rural, de modo que parecesse surpreso pelas iniciativas realizadas pelo estado rio-grandense: “há um ‘elan’ renovador que se manifesta, quer nos professores, quer nos administradores; há convicção nos ideais e atitude experimental na atividade e solução encaminhadas” (MOREIRA, 1954, p. 126). Para o docente, a Superintendência do Ensino Rural do RS não estava realizando um “trabalho de fachada”, pois investia em prédios simples, de madeira, ou na reforma dos já existentes. Ao referir com satisfação as Normais Rurais oficiais de Osório e Santa Cruz, enaltecia a simplicidade e o fato de o estado não pretender “alojar seus futuros professores, desde logo, em prédios iguais aos urbanos, aos melhores de Porto Alegre”, pois “estaria, provavelmente, não formando professores rurais, mas educando um grupo de moças e rapazes para deixarem a zona rural e virem trabalhar na cidade” (MOREIRA, 1954, p. 126 e 127). Assim, para o professor, era necessária a adaptação dos professores a vida sofrida oferecida pelas condições menos favoráveis das escolas rurais do que as urbanas, naturalizando o ideário vigente na época, pouco problematizador das políticas públicas estatais.

Segundo Pereira; Modesti (2017), João Roberto Moreira, Lourenço Filho, Helena Antipoff, Robert King Hall e até Gilberto Freire, despontavam nos escritos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos de 1950, em assuntos referentes ao ensino rural. Sendo assim, suas ideias, oriundas de concepções da Escola Nova, estavam presentes nas campanhas a que estavam vinculados, como a já citada CNER, por exemplo, ou a própria campanha da CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, órgão do INEP), cujo próprio professor Roberto Moreira, seria responsável pelo setor de estudos relativos ao ensino Médio e Elementar (MOREIRA, 1955).

Assim, o estudo das ideias desses autores, e suas relações com as questões políticas e educacionais no RS, ainda merece aprofundamento por parte da historiografia da educação, de modo que se realizem análises sobre a formação do Normal/Regional no RS e sua provável relação com o INEP e seus representantes.

Desse modo, é muito possível que, as condições da necessidade de formação docente no RS, aliadas a uma visão vigente sobre a necessária origem interiorana ou suburbana da aluna normalista, seria suficiente para atender as especificidades regionais. Preenchendo tais quesitos, é que a ENRIC se enquadrou numa escola de formação regional e não rural, do ponto de vista curricular.

Fora do estado do RS, parece que as Normais Regionais não tiveram um caráter voltado para a formação agrícola em seus currículos. Pereira (2013) refere o currículo predominante nas Escolas Normais Regionais do estado de Santa Catarina, que apresentavam defasagem em sua formação pedagógica, tendo em vista que o currículo era composto por apenas duas disciplinas de cunho pedagógico. Pode-se verificar, também, a partir do quadro de disciplinas exposto pela autora, que não havia predomínio de questões voltadas para o meio rural nem para a formação pedagógica, com ênfase na reprodução de disciplinas de cunho geral que seriam ministradas no ensino primário.

No estado do Paraná, as Normais Rurais distanciavam-se dos ensinamentos agrícolas. Miguel (2007) explica que elas foram estabelecidas durante o governo de Manoel Ribas (1932-1945) no contexto de nacionalização do ensino, contando com 81 cursos normais regionais. Os cursos do Paraná seguiam os preceitos escolanovistas e tiveram uma organização mais propedêutica:

No modelo de educação divulgado nesses cursos preponderava o conteúdo desenvolvido em um enfoque mais urbano de vida social, pois para a escola de zona rural o professor deveria levar as músicas, as leituras, gravuras que reproduzissem as melhores obras que a humanidade havia produzido. A escola funcionaria como um centro irradiador de cultura (MIGUEL, 2007, p. 94).

Um outro exemplo do currículo estabelecido fora do âmbito das regionais do RS pode ser percebido no estado mineiro. A Escola Normal Regional D. Joaquim Silverio de Souza, localizada em Diamantina, funcionou entre as

décadas de 1950 e 70. Nessa instituição, havia um currículo voltado para os conhecimentos gerais. No entanto, Pinto (2007) identifica uma carga horária expressiva de atividades relacionadas a práticas agrícolas, porém, com apenas duas disciplinas voltadas para a formação pedagógica. Ou seja, algumas com concentração agropecuária, como era o caso da maioria das rurais do RS e em outros estados, com caráter propedêutico. Porém, na ENRIC, predominaram os conhecimentos didático-pedagógicos e propedêuticos, o que a diferencia em relação às outras instituições.

Em estudo recente, a professora Flávia Werle problematiza a inserção feminina nos espaços das Escolas Normais Rurais. Para a autora, houve uma segunda fase das Normais Rurais no RS, em que elas foram direcionadas para um público misto e evitadas de práticas que remetiam a um ambiente que considerou de “duas escolas” devido às práticas diversas que moldavam “os comportamentos de moças diferentemente dos de rapazes. São práticas que ocorriam no refeitório, nas condições dos alojamentos, na distribuição de bolsas de estudos e de ajuda financeira, nos registros administrativos escolares” (WERLE, 2016, p.1).

Para Werle (2016), a primeira fase das Escolas Normais data da década de 1940, quando são criadas as Normais Rurais da Arquidiocese, de Cerro Largo, e de Caxias do Sul, todas vinculadas a congregações religiosas de cunho católico e voltadas para o público masculino. A segunda fase seria a partir da década de 1950 quando outras instituições, que não só atreladas a Igreja Católica, se voltam para a manutenção de Normais Rurais, voltadas para um público misto.

Esta diferenciação em que o masculino prevalecia tinha continuidade para além da frequência à ENR na medida em que inúmeros ex-alunos ocuparam importantes postos de trabalho e de liderança política na sociedade enquanto as ex-alunas das ENR, em grande parte, dedicaram-se ao magistério primário (WERLE, 2016, p. 9).

Segundo Werle (2016, p. 9), essas práticas diferenciadoras se faziam devido a alguns motivos, como a ausência de bolsas de estudos para as meninas: “Eles tinham internato e estudo gratuitos, mediante financiamento do estado, enquanto elas se hospedavam em pensões da cidade custeados pelas famílias”. Outra característica era com relação à grade curricular, em que “as alunas ocupavam-se com técnicas domésticas, culinária, bordados, enquanto os

rapazes participavam de atividades com animais de porte e grandes culturas, embora, em algumas escolas, as meninas pudessem atuar na horta” ou, em escolas mistas, a própria ordem de chamada era privilegiada em relação aos alunos do gênero masculino que vinham em primeiro lugar e o mesmo ocorria em relação ao alojamento, ficando ao cargo das meninas a responsabilidade da limpeza e manutenção da higiene escolar.

A partir do exposto por Werle (2016, p. 5), mais uma vez identifico uma ausência de reconhecimento por parte da historiografia com relação à existência da ENRIC, certamente fruto de uma invisibilidade, aqui já referida, identificada, por exemplo, em periódicos estatais, uma vez que a autora lembra o fato de que a “literatura indica oito escolas normais rurais no Rio Grande do Sul e, neste conjunto, diferencia duas fases decorrentes das características das escolas em foco”, aqui ignorando a existência da Normal Rural pelotense.

Algumas características enfatizadas pela autora no que convencionou de segunda fase das Normais são aqui percebidas. O currículo era voltado de forma diferenciada para as meninas, o que pode explicar a ausência de práticas agrícolas na ENRIC e até mesmo o currículo voltado para preparação didático-pedagógica, privilegiando mais o método e os conteúdos gerais do que agropecuários, talvez representativos de um gênero masculino. Esse aspecto, de todo modo, apresenta-se contraditório com o divulgado na já analisada Campanha realizada pela CNER ou mesmo na maioria das publicações do Boletim de Educação Rural, cujos princípios difundiam os conhecimentos rurais para a formação da professora rural.

Poucos foram os meninos e rapazes que frequentaram a ENRIC, estes observados mais nos primeiros anos de funcionamento escolar. Na turma de formandos de 1958, foram identificados os nomes de quatro estudantes. Os motivos da existência dessa reduzida presença devem-se às relações estabelecidas entre as comunidades, ou seja, devido a algum contato pessoal foram aceitos naquele estabelecimento feminino. Antônio Morales de Moura, que se formou na turma de 1958, era natural de Canguçu e professor contratado da Prefeitura de Pelotas e, por isso, fazia o curso com frequência livre, tanto que a diretora de sua escola enviou atestado para a ENRIC nos seguintes termos: “atesto a pedido do interessado que o mesmo é professor rural contratado, não podendo frequentar as aulas da Escola Regional “Imaculada Conceição”

(ESCOLA..., 1955). Não se identificou quantos alunos de fato realizaram o curso com frequência livre, mas, aqui, pode-se constatar a presença dessa modalidade de ensino na ENRIC.

Huberto S. (2016), único depoente homem entrevistado, tem memórias saudosas de sua vivência na ENRIC. Aluno externo e que dependeu de pensionato para frequentar a ENRIC era de origem alemã e veio do interior de São Lourenço do Sul, quando um professor reconheceu seu interesse em estudar e, não havendo escolas por lá, o enviou para a ENRIC.

O professor me botou dentro do ônibus e falou para o motorista: “olha tchê, larga ele lá nas Três Vendas”. Era tudo meio, não tinha as casas de hoje, não é como a zona de hoje, era tudo, quase campo né, aí parei naquele hotel quase defronte onde hoje é o Santa Justina, velho, ali, na lombada, tem uma padaria ali, tem um edifício, é ali, naquele hotel eu parava, bom aí eu voltei ali, voltei lá fiz o exame, fiz todas as provas, dois dias de prova e coisa... (HUBERTO S., 2016).

Como reconhece Werle (2016) em relação ao destino de alguns meninos, Huberto não seguiu a profissão docente, utilizando-se da ENRIC como uma oportunidade para estudar, ao contrário de Antônio, que se percebe ter tido à docência como profissão. Huberto S. (2016), empresário aposentado, foi lembrado por algumas pessoas do Imaculada para ser um narrador. A indicação decorreu do fato de que o ex-aluno costuma voltar ao espaço escolar endossando memórias sobre aquele período. O ex-aluno recepcionou-me duas vezes em sua residência e, com muito carinho, recordou as vivências na ENRIC. Ele também naturaliza algumas características que diferenciavam os poucos alunos do gênero masculino na rotina da ENRIC:

As meninas na volta, e as professoras, cada uma mais alvoroçada pra te controlar pra fazer, então pra mim foi uma, como é que eu vou dizer, eu fiquei porque eles me descobriram, porque logo no segundo mês quando nós entramos, eu e o Udo mesmo, eu e esse meu colega tocávamos gaita, nós formávamos uma dupla. Que que aconteceu? Nós formamos uma dupla para tocar na igreja, músicas né, e conseguimos a paixão de todo mundo, desde a diretora, professoras, e colegas então nós éramos meio...Xodó da turma, olha qualquer coisa, não mexe com esses dois, que esses eram os xodós da casa (HUBERTO S., 2016).

No entanto, como veremos a seguir, assim como Almeida (2007) identificou estudantes do gênero masculino ingressando na carreira docente, a

visão de que às mulheres coube o destino docente, nem sempre pode ser generalizada. Curvas e desvios históricos são atravessados pelas individualidades dos sujeitos que traçam suas vidas também a partir de outras possibilidades, algumas, relacionadas aos laços matrimoniais, outras, como relata Huberto S. (2016) em relação ao colega Udo, acabaram levando os homens à profissão docente.

Ainda sobre a segunda fase das Normais Rurais indicada por Werle (2016), algumas questões não se adequam ao funcionamento da ENRIC, pois o estado rio-grandense manteve ali bolsas e um internato para as meninas, onde predominou a excessiva orientação religiosa já referida pelas depoentes.

Dessa maneira, a instituição escolar é um ambiente de múltiplas relações, espaço de uma ou de diversa (s) cultura(s) escolar(res). Certeau (1995) afirma que as estratégias sustentadas pelas instituições se opõem às táticas, improvisadas pelos atores. As estratégias dominam o espaço de sua ação, usam relações de forma, capitalizam seus resultados, definem projetos, impõem programas. As culturas estão, ao contrário, ao lado das táticas: do mesmo modo que os locutores tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe, a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver. No entanto, para Chartier (2005, p. 22), o sujeito não é mestre do terreno no qual se move, ele não constitui o dado do que ele encontra: a cultura se dá sempre “no terreno do outro” (CHARTIER, 2005, p. 222). Será?

Postas as questões referentes ao currículo, passo a analisar algumas fotografias escolares que ajudam na percepção de diversas realidades. No entanto, algumas fotos são emblemáticas e de maior relevância problematizar, haja vista um olhar, uma opção minha enquanto escritora. Aqui já vou sinalizando lacunas que engendram possibilidades de outras histórias sobre a ENRIC ainda a serem escritas. Certeau (1982, p.9) lembra que

a violência do corpo não alcança a página escrita senão através da ausência, pela intermediação dos documentos que o historiador pode ver na praia de onde se retirou a presença que ali os havia deixado, e pelo murmúrio que deixa perceber, longinquamente, a imensidão desconhecida que seduz e ameaça o saber.

Destaco que algumas das fotografias aqui apresentadas, até por estarem num período relativamente recente, ou seja, na década de 1960, tiveram impressão colorida. Entretanto, a maioria ainda está em preto e branco. Para Burke (2004, p. 27), a “textura da fotografia também transmite uma mensagem” sendo que a fotografia em preto e branco “pode transmitir um sentido de dura realidade” dependendo do conteúdo ali contido.

Mauad (2015) destaca as diversas possibilidades que as fotografias representam:

Na tradição pictórica ocidental, em primeiro sentido, as imagens visuais integram o conjunto de representações sociais que, pela educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos, valores estéticos e morais. Compõem, hoje, o catálogo da visualidade contemporânea veiculada pela mídia impressa, televisiva, filmica e virtual (MAUAD, 2015, p. 83).

Sendo assim, as fotografias de prédios escolares foram foco de preocupação das administrações públicas em fins do século XIX e início do XX, principalmente em função das inspeções e de processos de reconhecimento institucional e visibilidade de suas estruturas, práticas e público discente e docente.

As instituições escolares demonstravam uma salvaguarda da memória e um papel identitário que tornavam tais representações importantes e em destaque, tanto nos meios de comunicação como nas próprias instituições, eram uma propaganda da República. Esses destaques costumavam trazer fotos de quadros de diretores, fachadas dos prédios e placas comemorativas, que geralmente estavam penduradas nas paredes das escolas.

No caso da ENRIC, parece que a maior preocupação da constituição do acervo escolar era demonstrar o crescimento da escola e guardar este aspecto que foi importante para sua formação. Em se tratando do retrato de sua arquitetura, cabe salientar a preocupação da própria gestão em angariar fundos para construir os prédios, pois encontrou-se várias fotografias que davam a ver o espaço interno da ENRIC. Os prédios foram construídos também com base em doações de prédios demolidos na cidade, como já referido, o que era considerado pela sociedade pelotense como “sua obra de caridade escolar”. Sendo assim, tornar visível esse crescimento também era uma forma de dar um

retorno àqueles que fizeram o esforço de ajudar ou mesmo garantir a permanência dos auxílios.

Outro tipo de registro fotográfico encontrado foi a fotografia da sala de aula. Diferentemente do usual encontrado em salas de aula, onde se pode observar mobiliários escolares aliados a carteiras, lousas, armários e globo e também professores ministrando aulas, a figura 35 demonstra que aparecem apenas classes geminadas, cadeiras, dois quadros, uma espécie de mural e a usual classe do professor. No entanto, percebe-se que a sala era bem iluminada e já possuía grades em sua janela, atendendo aos preceitos higiênicos escolares da época (Figura 35).

Figura 35: Foto de sala de aula da ENRIC. Sem data.



Fonte: Acervo da EEMIC.

Segundo Fischer (2012, p. 120), a partir de meados dos anos 1950, “o desenvolvimento tecnológico passou a ter influência significativa no campo do som e da imagem. O uso da fotografia passou a ser mais popularmente adotado, ainda que reservado para ocasiões especiais”. Tais elementos levam a pensar se foram fotografadas como retrato de modernidade ou como forma de denúncia sobre as necessidades escolares ali existentes, pois era razoável a quantidade

de documentação que pedia ajuda para manutenção da instituição que sempre estava em vias de cessar suas atividades devido à inconstância das verbas recebidas. Pode-se perceber, na figura 35, um ambiente simples, caracterizado pela presença permanente da classe do professor disposta à frente e mesas que remetem ao trabalho conjunto das alunas que se sentavam em duplas onde se pode observar em torno de 18 cadeiras dispostas, corroborando a média de 20 alunas que se formavam por turma. Mariza (2016) relembra o espaço escolar:

era assim, duas janelonas. Todas as salas eram iguais. Então. Aqui neste canto tinham seis mesas iguais, aqui mais seis, eram doze, nós éramos entre 25 e 18. E mais seis lá e aqui neste canto mais seis. Nós sempre trabalhávamos em grupo. E aqui assim um quadro de giz. Tudo de madeiras as mesas. Eu era lá no fundo (MARIZA C., 2016).

Observa-se pouca disposição de materiais didáticos pela sala, exceto os dois quadros de giz e aparentemente um mural ao fundo, o que demonstra um ensino centrado no professor ao mesmo tempo em que estimula o trabalho conjunto. No entanto, segundo os depoimentos, o ambiente escolar era composto por uma prática pedagógica que às vezes atentava para uma diversidade didática, haja vista mencionarem a realização de peças de teatro. ILDA R. (2016) lembra de ter encenado a peça do “O Pequeno Príncipe”. Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas referentes ao ambiente escolar não serão foco de análises; porém, podem ser uma opção para futuros pesquisadores, haja vista que as memórias estão “vivas” e os documentos salvaguardados.

Outros relatos marcantes foram aqueles que se referiam às transgressões às regras consideradas por algumas delas como excessivas. As amigas Ilda e Mariza, recordam de maneira divertida as “colas” que faziam em dia de prova, ou o fato de puxarem as saias que compunham o uniforme após a fiscalização as quais eram submetidas pela dona Cota, a diretora da escola.

No encontro realizado em 2018, as ex-alunas lembravam suas peripécias: Cleuza escondia um fone de ouvido por baixo de um lenço na cabeça e escutava a novela em plena sala de aula; Daura relembra que fazia graça imitando as freiras e seguidamente era proibida de fazer a visita mensal aos pais porque estava de castigo. Sua irmã Maria, relembra com saudosismo que precisava ir sozinha para casa porque Daura sempre se metia em confusão.

Outras comentavam que fugiam de madrugada e iam para os bailes. Estas, já morando na Casa da Estagiária, de que tratarei a seguir, achavam-se mais adultas para transgredir as regras impostas (ENCONTRO..., 2018). Moscovici (2011, p. 45) acredita que “pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”. Pode-se dizer que, aqui, as alunas deixam de obedecer ao imposto, para fazerem suas vivências e regras específicas.

Tais resistências lembram as palavras de Delgado (2003, p. 13):

A história como manifestação do fazer coletivo incorpora vivências individuais e, por decorrência, no mínimo duas dimensões: temporal coletiva e temporal individual. Dimensões que, acopladas, conformam experiências únicas, através de uma dinâmica que reconstrói o passado ao tecer representações do presente, plasmando em um único enredo a trama de vivências coletivas.

Assim, cabe problematizar a atuação das egressas da ENRIC, refletindo sobre aquele ideário escolar. Encontraram-se, nos relatórios anuais da instituição, registros referentes ao número de alunas que ali se formaram. (Tabela 5).

Tabela 5: Número de alunas formadas entre os anos de 1958 a 1973 na ENRIC.

Ano	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
N. formandas	26	?	42	65	95	97	117	137
Ano	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
N. formandas	159	n/c	171	179	200	n/c	219	235

Fonte: Relatórios Anuais da ENRIC.

Pode-se observar que o registro realizado anualmente referente ao número de formandas não remetia somente ao ano em questão, mas a um registro acumulativo de anos anteriores. A primeira turma a se formar na ENRIC datou de 1958 com 26 alunas, fato que também pode ser observado na ata de 1958:

A formatura seria de 26 alunas, sendo 13 com frequência regular e as outras 13 com frequência livre. Comunicou dona Rachel que, de acordo com a Sra. Diretora da ENRIC, Maria Augusta Araújo, a quem tudo deve a SEC pela organização, o alto conceito que goza nossa Escola junto aos órgãos competentes da Secretaria de Educação e Cultura, foi marcado o dia vinte de dezembro para a entrega de diplomas as formandas. A referida data foi assim determinada por termos o prazer de contar com a presença de nossa muito estimada amiga Dona Nair M. P. Almeida, D. D. Superintendente do Ensino Normal, a quem a ENRIC muito deve, pois com ela pudemos contar nas horas mais difíceis, recendo estímulo e tudo que possibilitasse a levarmos adiante nosso plano educacional (SOCIEDADE..., 1958).

Figura 36: Foto das formandas da ENRIC em 1964 juntamente a professora leda de Educação Física.



Fonte: Acervo da EEMIC.

O momento de formação das alunas era comemorado no espaço escolar com festividades e demarcava uma solenidade importante que marcava a transição nas vidas daquelas jovens que talvez ingressariam logo no ambiente de trabalho. A figura 36, foi de pronto reconhecida por Neiva H. (2016), uma das depoentes que posso denominar colaboradora, pois não poupou esforços em me

apresentar às suas colegas, em sanar dúvidas e contribuir para a escrita daquela que certamente foi parte de sua história<sup>99</sup>.

Assim, na figura 36, pode-se observar 4 estudantes negras retratadas e também a ausência de duas alunas pois a tabela 5 apontou, para o ano de 1964, o total de vinte formandas e não dezoito como constatado através das assinaturas no verso da foto. Apesar de o bairro Três Vendas ser local de moradia relativo a imigrantes de origem alemã, ali também era local de moradores das vilas operárias, mas que pouco parecem ter aproveitado aquele espaço de formação, representando um princípio vigente. Mariza C. (2016) relembra como era a composição étnica da vila Santa Terezinha, cujos alunos costumavam frequentar o Grupo Escolar Santo Antônio “o predomínio do local era de negros. Esses negros trabalhavam no Jôquei Club. [...] E outra coisa que tinha aqui na frente – na Salgado Filho, uma fábrica de latas, e esse pessoal lá da Santa Terezinha trabalhavam nesta fábrica de latas. Discriminados!” (Mariza C., 2016). Aqui, percebe-se uma clara distinção étnica do local: os negros, geralmente restritos ao ensino primário, representado pela frequência no Grupo Escolar Santo Antônio; aos brancos, cabia o segmento dos estudos. Porém, talvez o fato de alunas negras estarem frequentando a ENRIC pudesse representar um certo progresso, haja vista os princípios da época.

Fica também a lacuna: Onde estavam as outras duas alunas? Será que não tiveram condições de participar da solenidade, que, segundo atas, era patrocinada em parte pelas próprias formandas? Ou não se pode confiar nos números apontados?

Cabe frisar que, apesar de atas e relatórios registrarem o número de egressas anuais, ainda assim, preferiu-se trabalhar com uma estimativa de 235 alunas tendo em vista que, em 1959, 1967 e 1971, não foram identificados os dados, possivelmente porque não houve formandas nestes anos, como foi o caso em 1959, quando as atas comprovam que a segunda turma de formandas foi de 1960 (ESCOLA..., 1960).

---

<sup>99</sup> No verso desta fotografia, a descrição dos nomes das formandas: Maria Serli Romano, Enilda U. da Rosa, Teresinha E. Campelo, Ilma Josefa Schiavon, Maria Helena Nobre, Clair Teresinha Pegoraro, Maria Figueredo, Leci Santos da Rosa, ?, Neida B. Menezes, Zilda Ávila, Nair Landy, N. D. Braga, ? Grupelli, Carmen Laura Oliveira, Eloá Ávila, Gilda Farias da Silva e Onorina Almeida dos Santos.

Nas formaturas, identificou-se o estímulo à competição e ao estudo através da entrega de prêmios escolares. Em 1960, houve a entrega do prêmio Prof<sup>a</sup> Cecília Motta à aluna Gemma de Jesus Morrone, que doou o prêmio (um mil cruzeiro) para a caixa da Escola Normal; também a entrega do Prêmio Perseverança (oferecido pela Direção da Escola) à aluna Flaubiana Lourdes Rocha da Silva. A professora Rachel, juntamente com a diretora Cota, eram frequentemente homenageadas. Rachel costumava entregar lembranças representando o G. E. Santo Antônio às alunas (ESCOLA..., 1960), cuja direção foi de sua responsabilidade por quase toda sua vida. A partir do ano de 1966, foi inserido o prêmio Rachel Mello à aluna que obtinha nota mais alta, muito provável ser em função da morte da professora. Essa não era uma prática escolar que remetia somente à ENRIC. Vicente (2010) também relata essa prática no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça.

As formaturas eram solenidades que recebiam destaque no *Boletim de Educação Rural* no RS, representando momentos em que se enaltecia o tema, as próprias escolas rurais e a administração estatal. Apesar da ênfase de quase todas as Normais Rurais, como já referido, não se encontrou notícias das formaturas da ENRIC nos Boletins consultados.

Juvenal José Pinto, superintendente do ensino rural, discursou para as formandas da Escola Normal Rural Santa Gema Galgani, localizada em Sarandi-RS e dirigida pelas Irmãs do Coração de Jesus, no ano de 1956. Com um discurso longuíssimo, palavras rebuscadas remetidas à fé cristã, que facilmente cansaria a plateia, o superintendente falava da região, enaltecia a escola e as ações da própria Superintendência, falava do agricultor, das Irmãs, dos professores e das futuras docentes. Para ele, a Escola Rural deveria ter uma função socializadora, não poderia ser puramente alfabetizadora, “mas um centro de socialização, de atividades e iniciativas, que influa diretamente sobre o meio, renovando-o”. Para as afilhadas, dirigia o seguinte discurso:

Caras afilhadas,  
Cada escola nossa, situada em ambiência agro-pastoril, e industrial rural, deverá o quanto antes, e urgentemente, sem excessão admissível, ser transformadas aos poucos, gradual e progressivamente, em verdadeira micro-granja demonstrativa e experimental. O mosaico cultural, aí organizado, das parcelas subdividas para as observações indagadoras, e os estudos comparativos. Além de um lar, convidativo e hospitaleiro, **um grande livro aberto ao espaço**, será um centro, produtivo e iluminador, em

que cada um dinamiza a sua ação construtiva em benefício da comunidade e reciprocamente. [...] Contando inteiramente convosco, queridas educacionistas, já vos consideramos desde hoje, mobilizadas e enfileiradas as encíclicas legiões da ciclópica batalha. Os sucessos nos embates rudes, da luta sistemática, perseverante e nobilitante da vida, não é **visão de um paraíso perdido**, ou o sonho de um eldorado intangível. Não percais de vista que não são as funções que dão valor as pessoas, mas estas aos cargos! Ufanai-vos em ser professoras rurais! A vossa missão não é inferior a nenhuma outra. Esse complexo subalternizador não deve jamais tolher o movimento e impedir a desenvoltura. Não sois funcionários comuns, como correntes superficiais conjeturam, mediocrizadas na rotina, cuja maior aspiração é o vencimento no fim do mês. Sois seareiras espirituais da Pátria e da Humanidade! Ministrai metódica e pacientemente, as disciplinas, das diversas matérias integradoras das nossas Escolas Rurais, de tantas maneiras, quantas forem necessárias, de modo que os vossos alunos, menos favorecidos de inteligência não sejam prejudicados, podendo compreender e assimilar tudo. [...] Educai e reeducai! Estudais sempre queridas amigas! Guardai a prática a vossa fé. Que a vossa fé não morra no espaço com o sol que se despede do dia! A sociedade sem religião seria um covil de feras que mutuamente se devorariam. Sentenciou precisa e lapidarmente, certa feita, o próprio Voltaire” [...] (PINTO, 1956, p. 19-20) [grifo do autor].

As palavras do Superintendente refletem, em parte, a origem da desvalorização docente vivida pelos professores atualmente. Aqui, um discurso repleto da retórica comum aos que fazem política, responsabilizando a futura e jovem docente a aceitar as agruras da profissão. Sua retribuição salarial não devia ser questionada, haja vista a necessidade de servir à Pátria, atender à comunidade rural com devoção e sem limites. Em outras palavras, a jovem docente, baseada nos princípios cristãos, deveria ser abnegada, servidora do Estado, da Igreja e também da comunidade em que ministrasse aula. Sua função ia para além da simples transmissão de conteúdos, tomando para si a tarefa de modernizar a comunidade do interior. A docência, local de “ciclópica batalha”, “embates rudes, da luta sistemática” em que as dificuldades, provenientes da ausência do poder público junto ao espaço rural deveriam ser suportadas pela professora.

Após a formatura, as professoras da ENRIC dedicavam-se a 5 meses de Estágio. Porém, ainda assim, a FRECRM se deparou com a necessidade de alojar as alunas para essa fase final de seus estudos. Foi assim que, em 1959, iniciou-se a construção de uma Casa para as Estagiárias, que foi inaugurada em outubro de 1964: “em outubro deste ano foi inaugurada a Casa da Estagiária, anexo ao internato *A Minha Casa Rural* tendo como finalidade alojar as internas durante seu estágio de acordo com o regulamento do ensino normal”

(FUNDAÇÃO..., 1962; 1964). No final de 1958, a SEC formou a primeira turma de estagiárias de Regentes do Ensino Primário de acordo com o decreto n. 6004, de 26 de janeiro de 1955. A partir daí, havia a necessidade de uma escola para a realização das atividades de estágio no que a SEC solicitou, à Prefeitura Municipal de Pelotas, a cedência do Grupo Escolar “Jacob Brod”, localizado nas Terras Altas, 1º distrito do Dunas, para que exercessem atividades docentes requeridas no novo regulamento do Ensino Normal, o que foi aceito pela prefeitura.

No entanto, posteriormente, as alunas relatam a realização do estágio naquela que seria uma Escola de Aplicação da ENRIC, a Escola Maria Antônia, que, segundo relatório de 1972, era mantida para estágio do magistério das normalistas da ENRIC e ficava localizada nas proximidades. A clientela da Escola tinha atendimento técnico-pedagógico da equipe de supervisão de estágio da Escola Normal e também tinha assistência do serviço de merenda escolar, bem como assistência médico-dentária (FUNDAÇÃO..., 1972). Porém, em 1973, já aparecia a defasagem do número de normalistas para atender a essa escola devido à extinção do curso, “pois face as novas Diretrizes da Educação Nacional seria mais interessante para elas a continuidade de seus estudos quer no Ensino de 2º grau regular, que no ensino supletivo” (FUNDAÇÃO...,1973). Como consequência, esta escola – exclusivamente campo de estágio da Escola Regional – não teve aumento de matrícula e não funcionou a 5ª série a partir de 1973, sendo seus alunos integrados na Escola Santo Antônio.

Figura 37: Foto do estágio realizado em 1965 na Escola Maria Antônia.



Fonte: Acervo pessoal Mariza C. (2016).<sup>100</sup>

Mas fica o questionamento se, após a realização do estágio, de fato, as normalistas foram trabalhar como docentes na zona rural e como ocorriam esses trâmites.

As narrativas sobre o ingresso na docência como regentes primárias eram controversas no que tange à obrigatoriedade de ministrar aulas em zona rural. Algumas alunas acreditavam que era obrigatório, outras não lembravam dessa questão ou não acreditavam ter essa necessidade. Em 1955, o relatório anual da SEC mencionava as finalidades da Escola Normal Rural:

proporcionar instrução aos moradores da zona rural e fixar a família ruralista no seu meio, através de uma educação que, dando uma profissão de independência, não permite que o professor trabalhe em zona urbana, pois a Escola Regional de 1º grau, com um bem elaborado programa de 4 anos, **só dará direito ao professor exercer as funções em zona rural**" (SOCIEDADE..., 1955c) [grifo meu].

O Decreto n. 1812 de 1951, que organizava o Ensino Normal Rural, em seu artigo 53, referia que "a concessão das bolsas se fará com o compromisso,

<sup>100</sup> Da esq. para dir.: Normélia, Alice, Zaida, Zulma (coordenadora da Escola Maria Antônia), Ilda Rosa, Ivani e Mariza

da parte do beneficiário, de servir ao magistério, pelo menos, durante 5 anos” (RIO GRANDO DO SUL, 1951a). Noutro momento, o Plano de Ensino Rural (Decreto n. 4850 de 1954), em seu artigo 134, mencionava a Carreira do Magistério Rural: “cada professor do ensino rural, efetivo ou contratado, permanecerá, pelo menos, durante um período e dois anos consecutivos em cada unidade escolar rural” (RIO GRANDE DO SUL, 1954a). Arminda H. (2016) conta que, para vir trabalhar na zona urbana, teve de “burlar” a legislação:

Ali não era rural. [refere-se à ENRIC]. Quem tinha o normal regional não podia trabalhar na zona urbana, então era considerado zona suburbana ali, naquela época, eu só poderia ingressar, na zona urbana se eu estivesse estudando, então eu me matriculei no Assis Brasil, comecei a estudar o curso de magistério, aí eu vim transferida pro Nossa Senhora De Lourdes, que é uma escola ali próxima onde era o fim da linha do Fragata sabe, tinha um posto de gasolina... (ARMINDA H.2016).

No entanto, a legislação nem sempre era seguida, sendo modificada de acordo com interesses, relações pessoais e políticas. Assim foi mencionado pela ex vice-diretora da ENRIC, CAMILA T. (2016):

quando eu fiz concurso era pra ser nomeada para outro município, nomeada pra Pedro Osório, era um concurso estadual né, depois houve uma revisão, as de Pelotas eram boas e a “Cóta” mexeu os pauzinhos também e eu vim para o ‘Santo Antônio’.

Caso semelhante foi o de Leni Barbosa, filha do motorista de Rachel Mello, o seu Colmar. Segundo relato próprio, logo após formada, ela e duas sobrinhas foram indicadas pela própria Rachel para lecionar no Santo Antônio, instituição em que ficou por dois anos.

Noutro caso, mais uma vez, a história de Mariza C. (2016) reflete grande parte das preocupações governamentais daquela época. A docente logo começou a trabalhar em um curso supletivo da Escola Santa Terezinha num contrato estadual na zona urbana, futuramente ingressando em contrato rural e, após seis anos de trabalho, retornando para a zona urbana.

Aí nós fizemos concurso pra zona rural – não fizemos concurso pro município. Todas nós. Então quando veio minha nomeação era para o Arroio do Padre, na época, era uma vez por mês, aí eu fiz esse concurso para o município e fiz pro estado também. Pro município meu pai não me deixou ir. Como eu trabalhava no supletivo eu não me

importei. M: Porque que ele não deixou ir? Porque era muito longe! Porque só podia vir uma vez por mês. Não tinha telefone, comunicação. Não tinha nada, nada, aí eu não fui. Aí em 1970 como eu tinha feito concurso para o estado eu fui chamada. Eu assumi no interior do Arroio Grande a 4 Km da Lagoa Mirim. Lá eu trabalhei dois anos, ou seja, eu estive lá dois anos porque trabalhar mesmo eu não trabalhei. Porque eu ia na segunda à tardinha de carona. Eu ia daqui a uma e meia de Pelotas pra Arroio Grande. De Arroio Grande pra granja onde tinha a escola nós íamos na hora que tinha uma carona e voltávamos na sexta-feira quando tinha carona também. M: Então tu trabalhaste dois anos na zona rural? Seis. Saí de lá da zona Rural abaixo de briga com a delegada de educação, aí fui trabalhar dois anos no Bachini, sétimo distrito de Pelotas, na Escola Alceu Moreira que já está fechada agora. Eu morava no hotel Bachini e ia a pé com as crianças até a escola, que ficava lá na Barragem. M: Era obrigada a ir pra zona rural nessa época quando era nomeada? Algumas. Teve gente que ficou na Santo Antônio (MARIZA C., 2016).

Pelo relato, percebem-se os problemas que foram destacados pelo movimento do Ruralismo Pedagógico, já aqui evidenciados no capítulo 2 e frequentemente relatados no *Boletim de Educação Rural*, cujo maior receio era a falta de professores para lecionar na zona rural. Desse modo, a formação na Normal Regional seria um paliativo para servir as deficiências de mão de obra na zona rural, fato que nem sempre proliferou, haja vista que, inicialmente, Mariza C. (2016) não foi autorizada pelo seu pai a lecionar nas distantes condições oferecidas pelo trabalho no interior, ou, quando foi, confessa as lacunas de um trabalho em que o poder público não ofertava condições de acesso e permanência no local para a docente.

Weschenfelder (2003) analisa os discursos remetidos à educação rural na década de 1950 pelo governo rio-grandense. Para ela as prescrições orientavam desde as professoras até a comunidade rural de modo geral. No entanto, havia uma subjetivação no modo de ser e agir, interferindo nos cuidados pessoais, inclusive nas vestimentas, na aparência pessoal e sua sexualidade, prescrevendo formas de orientação adequadas que deveriam ser analisadas pelo próprio professor em estímulos a técnicas de auto-avaliação. O mesmo foi concluído por Venzke (2010) ao analisar as normalistas de Pelotas. Em outras palavras: fala-se de um discurso vigente que norteou a formação docente, normalista rural ou normalista apenas, ao passo que à formação rural, agregavam-se mais compromissos: modernizar, dentro dos preceitos higiênicos, sanitários e agrícolas, o setor rural, além de mobilizar a comunidade para

permanecer no interior, contendo o êxodo rural e mobilizando valores patrióticos haja vista o período ditatorial vigente no Brasil após 1964.

Marli S. (2016) aposentou-se como professora rural, chegando a participar da administração da Secretaria Municipal de Educação durante o governo de Adolfo Fetter em Pelotas, quando aposentada, ajudando na campanha eleitoral deste prefeito em 2008. O término dos seus estudos na ENRIC já era aguardado na zona rural onde residia, em Turuçu, lugar em que trabalhou quase toda a vida devido as boas relações de sua mãe com membros da Secretaria de Educação. A professora aposentou-se na Escola Municipal José Seixas:

A dona Antonieta, com quem a minha mãe se dava muito na Secretaria de Educação, porque quando ela ia pra fora ela levava os professores lá pra fora. Normalmente se era mulher ela não queria ficar na escola, então ela ficava lá na minha casa. Aí elas almoçavam lá em casa, iam fazer visitas lá na escola. [...] A escola em que trabalhei era de zona rural, classe multisseriada, depois foi abrindo mais aí ficou uma série só pra cada professor, mas no começo eu trabalhava com duas séries num turno, e outra série no outro turno, e a outra, porque primeiro ano sempre tinha muita criança aí tinha que dividir em duas primeiras séries, e a outra professora fazia a mesma coisa, ficava com duas séries de manhã e uma série de tarde, e depois a escola foi aumentando, aumentando, aumentando aí deu, aí já era difícil muita gente queria trabalhar 24 horas e não tinha, já tinha professor sobrando...(MARLI S., 2016).

As narrativas exemplificam as possibilidades diferenciadas de ingresso no magistério durante as décadas de 1960, principalmente. Aqui, pode-se perceber que era mais comum entrarem por contrato que se dava de diversas formas: às vezes, havia uma seleção, que os narradores e entrevistados denominavam confusamente de concurso, os quais faziam tanto para o município quanto para o estado haja vista uma época em que o estado, também mantinha as escolas primárias. Esse contrato dava-se, como exemplificado pelas experiências de Marli S. (2016) e Camila T. (2016), através de conhecimentos pessoais e boas relações, ou mesmo pela realização de seleção – contrato, como foi o caso de Mariza C. (2016). Geralmente, passado algum tempo, as alunas que lecionaram prestavam o concurso alguns anos após o ingresso ou imediatamente.

Zilda B. (2017), hoje vereadora no município de Pelotas, lecionou até sua aposentadoria em zona rural. Para a professora aposentada, o mais difícil no seu ingresso, realizado logo após o término dos estudos, foi trabalhar a língua

portuguesa em colônia alemã. Zilda também foi diretora durante muitos anos na Escola Municipal Maria Joaquina, de Pelotas. Nos relatos, não era incomum as ex-alunas assumirem direções escolares, haja vista que algumas lecionaram em escolas multisseriadas, onde eram encarregadas de diversas tarefas, desde faxina até direção escolar.

Com relação à atuação em comunidades locais, essa era uma condição quase que inerente às ações das docentes, principalmente aquelas que lecionaram em zona rural. Algumas entrevistas escritas também retratam essa questão. Aida S. (2017) foi interna na ENRIC e trabalhou a vida inteira em zona rural e conta que orientava moradores, era catequista e participava de festas religiosas.

Adener B. (2016) também interna, não atuou como docente, apesar de ter chegado a passar em concurso para o magistério. Optou pela continuidade dos estudos em que cursou a faculdade de Psicologia, sua profissão atual. A ex-aluna relata, como já referido, o significativo valor dos ensinamentos religiosos na sua formação familiar. Isolda B. (2017) atuou por 3 anos quando se dedicou às questões do lar e da família, também participando de comunidades religiosas.

Aida S. (2017), já citada anteriormente, conta que a vida inteira sonhou ser professora, profissão que exerceu trabalhando durante 24 anos em zona rural. Extremamente dedicada às questões religiosas, além de direções escolares, participou de comunidades eclesiais e, atualmente, no meio urbano e já aposentada, dedica-se à Pastoral da Criança, o que considera uma de suas missões, retomando os ensinamentos que obteve também na ENRIC. Segundo ela: “Nossa prioridade são as crianças de zero aos seis anos de idade incompletos, gestantes e famílias. Fazemos parte de uma grande rede de amor, solidariedade, cidadania e paz”.

Normélia Z. (2016), interna, natural de Bagé, trabalhou por 35 anos como docente de zona urbana, o que, neste caso, contraria os preceitos estabelecidos pela legislação. As depoentes, geralmente mencionavam sua relação com a religiosidade. Mesmo quando não questionadas, percebia-se seu envolvimento através das narrativas, como foi o caso de Anita. Assim, aqui percebe-se um êxito do projeto da Igreja: formar líderes comunitárias e professoras engajadas nos ideais católicos.

Por fim, no intuito de exemplificar a atuação das egressas da ENRIC, realizou-se um levantamento quantitativo de suas atuações após a formação escolar. Foram levantados o número de atuação de 64 ex-alunas, como já referido no capítulo 1 deste trabalho.

Considerando o número de egressas encontrado nas fontes, total de 235 durante todos os anos de existência do curso, a amostra de 64 egressas torna-se significativa, pois corresponde a 27% do total. Cabe frisar, como já referido, que o número de 235 pode não ser fiel, devido a alguns anos em que os dados não foram apresentados. No ano de 1971, não se acharam dados mas acharam-se egressas. Porém, no ano de 1959, não se localizaram dados nem egressas.

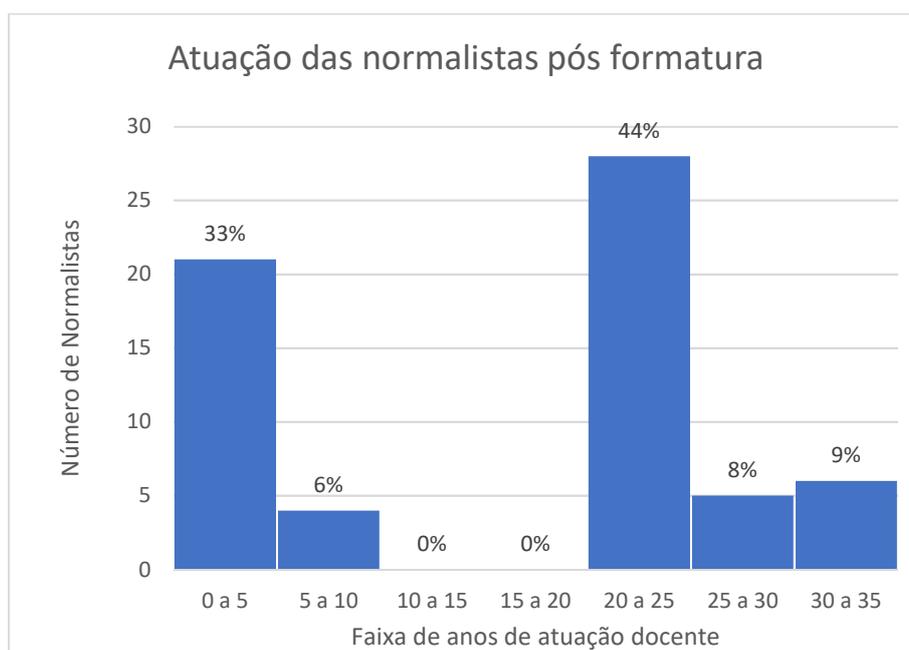
Outra questão a ser ressaltada refere-se a origem destes dados: aqui, não tive preocupação em levantar dados que representassem uma única turma de egressas, pelo contrário. Na medida em que as indicações iam surgindo e os contatos apareciam, eu buscava o dado. No final, minha amostra abarcou diversos anos de formação. Porém, houve predomínio, como seria de se esperar, das formadas de turmas da década de 1960, tendo inclusive, alguns poucos casos em que as egressas não lembravam exatamente o ano de formadas, o que me levou a deixar esse dado em branco. A primeira turma de formandas da década de 1950 da ENRIC foi de 1958 sendo que em 1959 ficou a lacuna se houve ou não formatura.

Assim, houve o predomínio de egressas na amostragem referentes ao ano de 1969 (em torno de dez alunas), 1965 (8 alunas) e 1971 (8 alunas). Uma aluna foi localizada no ano de 1958. Os outros dados distribuíram-se entre os anos de 1961, 1962, 1963, 1964, 1966, 1967, 1968 e 1970, o que, de todo modo, faz-me acreditar numa amostra bem diversificada.

Ao buscar estes dados, eu queria saber como se deu a atuação das professoras, haja vista o curso ter o objetivo de formar professoras para o ensino primário rural.

Sem o intuito de representar uma formação geral das normalistas, conseguiu-se perceber que, de modo geral, a instituição formou profissionais que seguiram na profissão docente, conforme o gráfico a seguir:

Figura 38: Gráfico de atuação das normalistas após a formatura



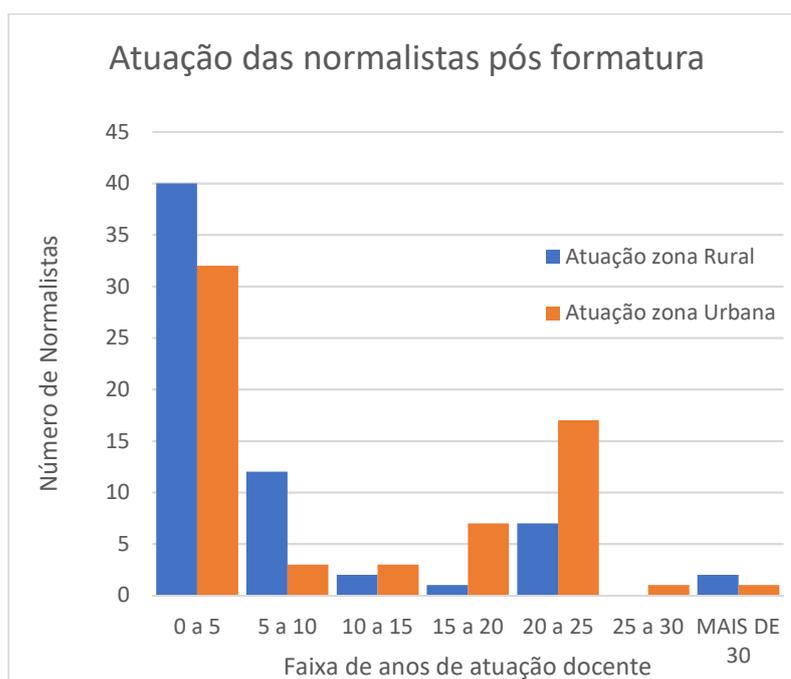
Fonte: Dados fornecidos pelas egressas da ENRIC

Percebe-se, através da figura 38, que 61% das alunas trabalharam de 20 a 35 anos na profissão docente, ou seja, chegaram a aposentar-se na profissão, como foi o caso de algumas das entrevistadas: Marli S. (2016), Marlene K. (2016), Arminda H. (2016), Anita C. (2017) e Mariza C. (2016).

Visto de outra forma, também se percebe que algumas alunas ficaram algum tempo e não seguiram a profissão. Aqui, remeto-me a Neiva H. (2016), que trabalhou 10 anos e depois foi acompanhar o marido na abertura de comércio em Pelotas.

No entanto, ainda assim, quais dessas foram para a zona rural? Trago um comparativo em outro gráfico:

Figura 39: Gráfico de atuação das normalistas conforme zona rural ou urbana



Fonte: Elaborado com base nos relatos das egressas.

Na figura 39, pode-se notar que não houve uma tendência, um padrão a ser estabelecido em suas atuações. Este gráfico refere-se ao tempo de atuação de cada normalista dividido em períodos de trabalho em zona rural e urbana, ou, em casos à parte, somente em urbana e somente em rural. Percebe-se, como as narrativas poderiam sugerir, que, em torno de 40 alunas, ficaram numa média de cinco anos na zona rural e, provavelmente, foram trabalhar na zona urbana. Aqui relembro o caso de Mariza C. (2016).

Outras ficaram em média de 5 anos na zona urbana, provavelmente compondo aqui dados daquelas que trabalham um tempo muito curto e não mais atuaram. Porém, dedicando-se exclusivamente à docência rural, o número decaiu de forma relevante, passando a expressar uma atuação de em torno de 10 alunas.

Por fim, ressalta-se a intenção de esses gráficos ilustrarem uma realidade, sem a pretensão de serem uma generalização. Porém, a partir deles, infere-se que as egressas da ENRIC atenderam ao objetivo de formar docentes, sem contudo, atender, de forma ampla ao objetivo principal, que era o de que as alunas se radicassem no interior, no qual se percebeu um número relativamente pequeno de docentes aposentadas. Contudo, algumas docentes ficaram por um tempo lecionando na zona rural, haja vista mesmo que, ao ingressarem na

carreira docente, eram geralmente enviadas para escolas do interior. Porém, assim que podiam, dali retornavam.

Por fim, cabe ressaltar que este capítulo pretendeu elucidar as particularidades da ENRIC, perpassando pela discussão do contexto e das relações que a compuseram. Por isso, convencionou-se trazer os aspectos relativos à SEC e à atuação da professora Rachel Mello, bem com os convênios realizados pela ENRIC e suas particularidades, como o internato *A Minha Casa Rural* e peculiaridades da formação das egressas, onde se deram suas atuações após a formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar um estudo finalizado ao longo de uma trajetória de quatro anos é uma tarefa prazerosa, mas nem sempre fácil. Aqui o mais difícil foi escolher o caminho de uma história a ser narrada. Escolhi buscar entender o contexto em que a ENRIC estava inserida e como esse processo poderia interferir na formação de normalistas regionais rurais, tentando captar a “peculiaridade” daquela formação. Segui pistas que explicassem “crenças, atitudes coletivas, formas rituais” (CHARTIER, 2006, p. 31) num deslocamento do olhar a partir dos objetos e sujeitos envolvidos. Porém, para Duby (1992, p. 37), o mérito do documento é “evocar aspectos da história das sociedades” o que me fazia perseguir um contexto e as relações que permearam o objeto em questão.

Ao imaginar um “fim” e relembrar os relatos dos narradores, sinto que deixei lacunas: histórias que gostaria de ter inserido, fotografias encantadoras sobre as quais a consciência de não conseguir abarcar o todo fez-me, lastimosamente, relegar. Confidências realizadas que, talvez, meus colaboradores sentirão estranhamento por não constarem nesse trabalho. Porém, Guimarães (2006, p. 47) traz-me um conforto ao lembrar que o trabalho da narrativa, é por si mesmo, “o de ordenar, dar forma e tornar significativo um conjunto disperso de experiências e vivências segundo certos padrões e dispositivos capazes de serem compreendidos por uma comunidade de leitores/intérpretes”. Quando realizo esta ordenação, fico consciente de que estou fazendo “necessariamente um trabalho de domesticação desse passado segundo necessidades e demandas que não são evidentemente as próprias do passado” (GUIMARÃES, 2006, p. 47).

Nesse sentido, anoro-me em Duby (1992, p. 25-26) que afirma que o historiador “nunca se encontra tão perto da realidade concreta, dessa verdade que morre por alcançar, e que lhe escapa sempre”.... Penso que ficaram possibilidades de investigação para contar o que aqui me escapou ou, por escolha, não foi narrado. As práticas escolares, suas minúcias, as aulas de educação física, insistentemente trazidas pelas alunas, o olhar dos docentes, a busca pelo relato das Irmãs, a arquitetura escolar, os desfiles cívicos de algumas normalistas representando um ritual solene de apoio ao recém implantado

Regime Militar, numa clara convenção ao estabelecido na época. Enfim, uma gama de abordagens que deixei para contar em outro momento ou para que outros historiadores possam vir a narrar. O que apresento aqui pode, certamente, ser dito de outra forma, pois à história estão atrelados o brilho e as inúmeras formas de se testemunhar. Sendo assim, retomo algumas questões para lembrar o trajeto percorrido e como se caminhou para um final. Neste trajeto, escolhi as alunas...

A formação da mulher, normalista rural esteve atrelada a três pilares, aqui defendidos nesta tese: os preceitos do Estado, da Igreja e a mediação da professora Rachel Mello.

Ao projeto de formação da criança, da moça, da mulher e da comunidade rural foram somados preceitos advindos dos Ruralistas Pedagógicos, atentos aos graves problemas que compunham a realidade rural e as poucas soluções apresentadas. Quem iria ministrar aulas em lugares distantes, pouco estruturados, com condições de moradia e acesso precários? Além disso, como instigar o colono, o “jeca-tatu”, o “atrasado”, a melhorar suas condições higiênicas, de saúde e de produção? Ao Estado, uma maneira econômica foi encontrada: formar normalistas para atuarem no meio rural. O espírito da jovem, que, por ser iniciante, se fazia destemido e desbravador, no sentido mais restrito ao “rural”. Como já reforçado por outros pesquisadores, o discurso governamental da década de 1950 reforçou as condições precárias as quais a profissão docente ainda se encontra hoje, ou seja, de mulher com vocação ao estudo, dedicação à comunidade, protetora dos filhos (as) e alunos (as), dedicada à família, à religião e ao progresso do país e, supostamente, protagonista da contenção do êxodo rural. Tudo isso emergiu com pouca problematização da valorização salarial e das condições do espaço escolar.

Fato é que analisei as legislações municipais e encontrei pouquíssimo avanço no investimento em educação. Mesmo investigando o índice de escolas municipais representado no instituído, o que se percebeu foi uma maior concentração de construções escolares durante o governo do prefeito Joaquim Duval em comparação com padronizações didático-pedagógicas, de inserção no magistério e ordenações no modo de a escola funcionar, do que uma mudança substancial na condição salarial docente ou nas escolas construídas, estas eram pequenas e, muitas vezes, multisseriadas, resultando, de modo geral, em menos

tempo de estudo dos alunos em zonas rurais, em relação aos alunos da zona urbana, como pôde retratar Mariza C. (2016) em seu relato sobre a atuação docente. Como já apontado em outros estudos, as escolas estaduais também não fugiam a esse padrão.

Numa outra concepção, fui atrás do pensamento católico. A Igreja Católica foi uma das parceiras do Estado no projeto de construção de Escolas Normais Regionais/Rurais e, mais especificamente, a ENRIC. Percebi questões que, em parte, já haviam sido abordadas pela historiografia, porém, sem destaque para a então Diocese de Pelotas. Através da análise do periódico católico *A Palavra*, percebi os reflexos da política da Igreja Católica, que atuou via Diocese. Houve um protagonismo, no que tange ao envolvimento das Semanas Ruralistas, destinadas à formação geral dos moradores rurais, inclusive professores. Outro aspecto relatado foi o envolvimento da Diocese na Campanha Rádio Educativa, destinada à formação do público adulto, assim como as discussões sobre a Reforma Agrária. Tanto as Semanas Ruralistas quanto a Campanha Rádio Educativa se consolidaram através da articulação da Igreja junto ao poder estatal, conjuntamente com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Aqui, o estudo comprova uma preocupação crescente com a formação do rural, em todos os âmbitos: a professora, a mãe, a moça, o agricultor e o pecuarista. Isso diante de um contexto da emergente Guerra Fria, de crescente preocupação com o crescimento de partidos esquerdistas e movimentos socialistas, em que os sindicatos faziam frente à possibilidade de subversão no meio rural. Era preciso dinamizar esse meio, atuar de forma a disseminar e manter junto aos moradores os preceitos morais e religiosos, antes que outros o fizessem. Para a Igreja Católica, o morador da zona rural era uma forte possibilidade de expansão da fé que teria como portador o professor. Nesse sentido, o projeto de educação regional teve êxito, pois percebeu-se a perpetuação dessas concepções através dos vínculos, sejam de fé, ou com envolvimento práticos das ex-normalistas para com as questões religiosas.

Para o Estado, a questão política também era uma preocupação. Num contexto posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-45), de pleno crescimento urbano, industrialização, êxodo rural e crescimento da democracia, era preciso

investir na moralização e organização do morador do campo. Havia uma preocupação com as técnicas a serem utilizadas pelo morador, além das já citadas questões relativas à saúde, higiene e, obviamente, à educação. Uma população escolarizada com orientações estatais dava crescimento à Ordem e ao Progresso.

Assim, foi fecunda a aliança entre o Estado e a Igreja na formação da comunidade rural. Em Pelotas, a Sociedade de Educação Cristã e, posteriormente, a Fundação Rural Educação Cristã Rachel Mello (1961) representou essa união. Manteve instituições educativas relacionadas e direcionadas para a comunidade rural através da Escola Primária Rural Santo Antônio, do internato *A Minha Casa Rural* e da ENRIC, além de assistência religiosa e médica à comunidade do local em que se ergueu: o bairro Três Vendas, localizado na cidade de Pelotas. As aquisições para construção dos prédios e compra dos terrenos que hoje compõem o capital da Fundação foram oriundas de fundos públicos e privados. Através da conveniente manutenção da ENRIC, o estado rio-grandense articulou convênio para o funcionamento da Escola Regional através do pagamento de bolsas de estudo ou o pagamento de docentes que foi relativo também à Escola Santo Antônio.

Saída para uma possibilidade de individualização e formação, a ENRIC mostrou-se como um lugar de sonhos para a família do meio rural. Não só as alunas queriam estudar, mas muitos pais acreditavam na importância do estudo, principalmente quando representava uma possibilidade de articulação com o seio familiar cristão, valorizado à época. Para tanto, a existência do internato *A Minha Casa Rural* foi fundamental. Vindas de cidades distantes, como Bagé, Encruzilhada do Sul, Arroio Grande e Jaguarão, ou mesmo do interior de Pelotas, as alunas chegavam para conquistar uma possibilidade de independência e encaminhamento profissional.

Para os pais, o internato significou uma aposta no progresso e o orgulho de terem suas filhas em locais zelosos e dedicados ao estudo. À ENRIC, muitos enviavam produtos agrícolas e certa quantia em dinheiro, confiantes e felizes por estarem contribuindo com o futuro familiar.

As alunas, oriundas de grupos sociais que variavam dos mais aos menos privilegiados economicamente, faziam suas malas com o enxoval escolar do internato e seus pertences, e vinham para a cidade em busca de um futuro

melhor. Na cidade, encontravam as alunas externas, cuja proximidade muitas vezes foi até a possibilidade de terem um segundo lar, e até mesmo de transgredirem as convenções estabelecidas dentro do internato. Seio de regra, de ordem, de religiosidade, higiene e até mesmo harmonização, era ali que construíam uma formação dividida entre as missas, o estudo diário, os passeios proporcionados, as idas a lugares próximos junto às Irmãs e a evangelização da comunidade local. Havia rígida organização: dali saíam uma vez por mês, quando, muitas vezes, voltavam chorando por deixar em casa um pai e uma mãe e o conforto do lar. A solidão e a saudade da família também faziam parte de seu processo formativo.

*A Minha Casa Rural*, nome que remetia a um ambiente com possibilidade de lar, foi uma das maiores representações do projeto ruralista. Foi muito mais um projeto voltado à formação familiar e religiosa do que a questões rurais, como, de fato, sugeriram aquelas que lá viveram. Aqui uma representação convencionada pela comunidade, que, sem perceber, formou a identidade da futura professora: de rural apenas 2 disciplinas no currículo e sua localização em um espaço que se urbanizava. Porém, representou um ideário tão forte, que algumas alunas que dali saíram, cumpriram a sua vida inteira de docência na zona rural. Houve atuação no coletivo rural para além do espaço escolar. Um preceito que predominou nos relatos e levou moças à dedicação comunitária e religiosa a diversos cantos rurais e urbanos. Parece que o projeto da Igreja deu mais certo do que o projeto do estado no que tange à educação rural. A historiografia mostra que o êxodo rural não foi contido pela formação da normalista, porém, a mão de obra docente, em parte o foi. A *professorinha* - diminutivo atribuído à Rachel no meio jornalístico e que pode remeter a uma provável representação pejorativa na época, como relatado por Venzke (2010), ao sair da ENRIC, não ficava desempregada, chegando a ser esperada para atender aos diversos rincões do Estado, como relatado por Marli S. (2016).

No entanto, as convenções e representações coletivas sobre as normalistas foram atravessadas por individualidades. Algumas utilizaram a escola como uma possibilidade de local de estudo, seguindo para outras áreas. Nem todas se voltaram para o ambiente rural e, apesar do saudosismo e do destaque na boa formação da professora da ENRIC, houve casos em que a atuação docente não foi seguida. Certamente, esse encaminhamento

representou uma ruptura na convenção estabelecida: a de que o destino da normalista seria retornar ao meio rural.

Uma peculiaridade percebida naquele projeto educativo diz respeito ao currículo da ENRIC. Diferentemente de outras Normais Rurais/Regionais do estado, aqui houve o predomínio de disciplinas de caráter propedêutico junto às de caráter didático-pedagógico. Intensivo e relativo a quase cinco anos de estudos, pode-se mesmo dizer que, em face do que era oferecido em estudos em nível de ensino colegial normal, como o do Instituto Assis Brasil, em nada perdeu em sua formação, oferecendo um número bem maior de disciplinas e com carga horária dobrada, pois a ENRIC funcionava em turno integral.

De certo modo o currículo da ENRIC representou a flexibilidade que diferenciava o projeto de formação docente no RS. Para uma escola voltada ao público feminino, conteúdos rurais não se mostravam como uma necessidade regional. No entanto, cabe lembrar que a educação rural não atendia especificidades oriundas da comunidade rural e sim daqueles que pensavam esse projeto: sendo assim, apesar do discurso da professora Rachel Mello e dos Ruralistas Pedagógicos para com essa formação, o que predominou nesta instituição foi um currículo adaptado para as necessidades da Igreja Católica, também atendendo a uma formação que se diferenciou de acordo com o gênero. Princípio vigente para as mulheres: religiosidade, ensinamentos do lar e conteúdos gerais e didáticos...

Se a ENRIC ofereceu uma razoável formação às alunas, sendo considerada de alta qualidade por alguns egressos e, de certo modo, percebida no extenso currículo, não teve o mesmo reconhecimento na sociedade pelotense nem sequer no estado rio-grandense, cuja invisibilidade se fez presente nos periódicos consultados. Instalada em local de menor prestígio na cidade, o bairro Três Vendas era local retirado, numa época em que o acesso era limitado e não recebia notoriedade na sociedade local. Atendendo a um público considerado imigrante, colonial e geralmente desprestigiado economicamente, a ENRIC não chegou a representar no meio jornalístico, inclusive no jornal da Diocese, o mesmo prestígio que escolas de cunho central e/ou que atendiam a uma formação mais elitizada. Há que se destacar que, no que tange à formação jornalística, esta leva em conta o interesse de seus leitores, assim como os dos que editam as notícias. E, no presente trabalho, foram destacadas situações de

desencontro entre o bispo D. Antônio Zattera e Rachel Mello.

No entanto, a formação na ENRIC deu-se como oportunidade primordial de formação a muitas meninas, inclusive da comunidade onde funcionou. Porém, como referido no estudo, notou-se a pouca frequência de alunas de etnia negra, uma clara representação do funcionamento da sociedade à época, pois os negros, geralmente em condições sociais mais defasadas, não chegavam a concluir para além do ensino primário, quando sequer era realizado. Da mesma forma, essa era uma região em que predominava a etnia germânica e a etnia negra não era associada aos produtores rurais.

Outra questão foi ressaltada neste estudo: a dedicação na mediação deste projeto educativo da professora Rachel Mello. Realizando empenho de uma vida inteira para com a Sociedade/Fundação, exerceu diversos papéis e representações no meio social em que viveu. De fato, nota-se que, a instituição decaiu após a sua morte em 1966. Certamente, diversos recursos financeiros, oriundos de investimentos públicos e estatais, só eram mantidos por sua persistência e insistência em solicitá-los. Isso não só em relação aos convênios mantidos com os governos estadual e municipal, mas também com a Legião da Brasileira de Assistência ou com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais e o Departamento Nacional da Criança, junto ao governo federal. Também foi sentida a falta de seus contatos junto a políticos para liberação de verbas. Na sociedade pelotense, a benemerência se fazia através da ajuda exercida aqui e acolá. Relembro que a SEC iniciou suas atividades com sócios-funcionários de bancos locais.

Porém, uma questão interessante era a influência e a representação que a professora exercia junto aos agricultores. Como salientado, ela não deixava de exercer campanhas eleitorais para aqueles que a auxiliavam no projeto que compôs uma vida: a educação rural. Tal intercâmbio de interesses certamente ajudou a manter e aumentar gradativamente aqueles espaços, que eram considerados a “sua obra educativa”. Assim, os políticos necessitavam dos votos dos colonos e estes eram conseguidos com influência e atuação de Rachel Mello junto a eles.

De fato, a ENRIC fazia sua formação sem cobrar mensalidade. O Colégio Santo Antônio, que em 1946, passou à administração estatal, continuou a ser mantido pela direção da SEC e continuou atendendo de forma pública à

comunidade local. O prédio da *A Minha Casa Rural* teve sua venda cogitada e está de portas fechadas atualmente, sendo administrado pela Mitra Diocesana de Pelotas. Localizado em frente à avenida Fernando Osório, vê-se um local cheio de árvores, muitas vezes com grama alta e sem os cuidados e a vida outrora ali existentes.

Por fim, acreditando que muitos espaços escolares se mantiveram devido a iniciativas como a de Rachel Mello, retomo os seus passos dentro daquele ambiente, sem intenção de acreditar na ingenuidade e bondade extrema do ser humano, mas “ficcionar”, a partir dos relatos das egressas, um dia na ENRIC, como se lá eu tivesse vivido...

*...São seis horas da manhã. Levanto para o café e apuradamente me dirijo para a missa diária na Capela Santo Antônio. A noite fora de sonhos, pois havia ido para o interior de Encruzilhada do Sul naquele final de semana, e ao voltar para o internato, recordava o meu primeiro beijo. Cochichava envergonhada com as colegas, entre um olhar e outro das freiras que policiavam a rotina de limpeza, que naquela semana, havia sido remetida à minha equipe realizar.*

*Quando havia terminado a limpeza, fui frequentar o dia de aula na Normal Rural. Antes de sair do internato, passei pelo olhar atento da irmã Terezinha. Tinha medo de que ela lesse meus pensamentos. Certamente arderia pelos pecados que tive naquele momento. Entre uma aula e outra, Dona Rachel havia aparecido. Senhorinha, sisuda, com seu coque bem postado, saía sobre os joelhos e um casaquinho, porque era dia de frio: “gurias, levantem daí porque vão ficar mal da bexiga”. Ruborizei! Que vergonha eu tinha dela, pois me subia um sentimento misto de respeito, atenção e cuidado como que de uma mãe e muito medo. Era um dia de construção do auditório da Normal Rural: a dona Rachel dirigiu-se aos pedreiros e mandava cessar a obra porque não estava de acordo com seus desejos. Eu ficava impressionada como aquela senhora, em plena década de 1950, era exigente com aqueles homens. Nesse momento deu uma bronca nos pedreiros e saiu. Seu Colmar, chofer, vinha trazendo um recado do Seu Velozo, avisando que havia conseguido resolver a situação do terreno que doou para aumentar a área de esportes do Colégio Santo Antônio.*

*Depois da participação no Coral, e o ensaio de músicas no orfeão, acompanhei a Irmã na sua ida ao Jóquei Club. Mas aquele final de semana em*

*Encruzilhada do Sul e a vontade de voltar para casa, não me saíam da cabeça...O tempo passou e, por fim, eu era a única que não possuía um colar para usar na formatura quando recebi a notícia de que havia sido chamada na sala de Dona Cóta, a diretora da ENRIC. Gelei de pronto! Certamente, vou levar um puxão de orelha pelos meus pensamentos. Mas como ela descobriu? Preciso me confessar amanhã na missa...Entrei sem jeito, trêmula e recebi a notícia de que eu também iria usar um colar na minha formatura, pois a diretora me presentou com aquele que guardo até hoje como recordação daqueles tempos....*

## OBRAS CONSULTADAS

ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). USP, 2013.

A FORMAÇÃO de militantes na Juventude Operária Católica. **A Palavra**. Pelotas, 9 mai., 1947.

ALBERTI, Verena. De “versão” a “narrativa” no Manual de História Oral. **Revista História Oral**. v. 15, n. 2. 2012. p. 159-166.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. Editora Fundação Getúlio Vargas. RJ, 2ª ed. 2004.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores**. Dissertação (Dissertação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2001. 263f.

\_\_\_\_\_. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria H.; BASTOS, Maria H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Ed. Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Memórias do Rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós – Graduação em Educação. 2007. 272f.

\_\_\_\_\_. Uma obra referência para professores rurais. Escola primária rural. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 57-68, jul./dez. 2011.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. Memória, documento e arquivo: apontamentos para uma história das instituições educativas. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB, v.1, n. 1, 1993. Jan./jun., p. 21 a 31.

AFONSO, Almerindo. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Estado e Sociedade**. Ano: XXII, n. 75, Ago. 2001

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas. (Décadas de 1930 a 1960)**. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação). UFRGS. Porto Alegre, 2003. 338f.

\_\_\_\_\_. O periódico católico pelotense “*A Palavra*”: aspectos sobre a Igreja Católica e a educação nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos de Educação**. Pelotas, jul./dez. 2007. p. 153-171.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no contexto histórico brasileiro. In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **Tecnologia, cultura e formação na Educação: o potencial reflexivo da/na formação de professores**. Rio Grande: FURG, 2012, p. 105 a 124. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1411/1/caderno%207.pdf>

ANDRADE, Flávio Anício. Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964). **Hist. Educ. Online**. v. 18, n. 43, Porto Alegre, mai./ago. 2014, p. 93-108.

ANDREOLA, Balduino A. O rural e o urbano: experiências solidárias no campo da educação. **Cad. De Ed. Fae/UFPel**, Pelotas, jan. / jun de 2005. p. 57-73.

ANITA C. **Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural**. Pelotas, 26 jun. 2017. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

ANTIPOFF, Helena. **Convite para o 2º Seminário de Educação Rural – Fazenda do Rosário - Itiberê – MG** (Endereçado à professora Rachel Mello). 1952.

ARMINDA H. **Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural**. Pelotas, 28 nov. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, n. 21, 1998, p. 9-34.

AS RELIGIOSAS. **A Palavra**. Pelotas, 13 jan. 1956, p. 5.

A SENHORINHA Rachel Mello fala ao Diário Popular. **Diário Popular**. Pelotas, 19 de ago. 1938, p. 8.

AZZI, Riolando e GRIJP, Klaus van der. **História da Igreja no Brasil. Ensaio de interpretação a partir do povo**. Tomo II/3-2. Terceira época: 1930-1964. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1946.

BARATA, Luiz Sarmento; SCHIAVO, Padre João. E. N. R Murialdo de Ana Rech: convênio. **Boletim da Superintendência do Ensino Rural**. n. 1, out.1956, p. 234.

BARREIRO, Iríade Marques de Freitas. Helena Antipoff – A educadora ruralista: a construção de um acervo pessoal e sua relevância para a educação na atualidade. **Revista Patrimônio e Memória**. Vol. 3, n.1, 2007, p. 121-136.

\_\_\_\_\_. **Política de educação no campo. Para além da alfabetização (1952-1963)**. [online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300.pdf> Acesso em 19. Out. de 2016.

\_\_\_\_\_. Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54 jul.-set. 2013. p. 647-795.

BARROZO, Vanessa Teixeira. O ensino primário em Pelotas (1912-1980). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas**, vol. 3, Ed. João Eduardo Keiber Me: 2014. p. 451-170.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAUJO, José C. S.; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.) **Novos temas em História da Educação Brasileira**. Campinas: São Paulo. Ed. Autores Associados. 2002.

\_\_\_\_\_. **A revista do ensino no Rio Grande do Sul (1939- 1942). O novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

BECKER, João. Estatuto da Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre. **Unitas**, Porto Alegre, n. 3-4, p. 101-102, mar./abr., 1941.

BEMFICA, Flávia Cristina Maggi. **Governo Leonel Brizola no Rio Grande do Sul: desconstruindo mitos**. Dissertação. Programa de Pós Graduação em História. Porto Alegre, PUC, 2007. 139f.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun., 2010.

\_\_\_\_\_. **Avanços e Retrocessos na Educação Rural no Brasil. Tese defendida na Unicamp**. Campinas, SP, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação no MST: um encontro com o ruralismo pedagógico. In: **Acervo**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 1-2, p. 115-130. Jan/Dez, 2005.

BLANCO, Diego Gonzales. [Correspondência]. Destinatário: Maria Rachel Ribeiro de Mello. Porto Alegre, 6 mai. 1959a. 1 carta.

\_\_\_\_\_. [Correspondência]. Destinatário: Maria Rachel Ribeiro de Mello. Porto Alegre, 30 abr. 1959b. 1 carta.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Memória e Sociedade. Lembrança de velhos**. 11ª edição. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 1ª reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 183-191.

BRASIL. **Censo Demográfico. População e habitação (1940)**. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 35**. Dispõe sobre a proibição de diretores estrangeiros nas escolas e oficializa o português como língua oficial. De 13 de jan. 1938.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei 4.948**. Dispõe sobre a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. De 14 de nov. 1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei 8530**. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Normal. 2 de jan. 1946a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei 9613**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. De 20 de ago. 1946b.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm) Acesso em: 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 18 de set. 1946c. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)> Acesso em: 20 abr. 2017.

BRENNER, Helio. Segunda Semana Ruralista de Ijuí. **Boletim de Educação Rural**, ano V, Porto Alegre, jun. 1958. p. 28-30.

BRUNEAU, Thomas C. **Religião e politização no Brasil. A igreja e o regime autoritário**. Ed. Loyola. São Paulo, 1979.

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 Unesp, 1992. p. 7-37.

\_\_\_\_\_. **O que é história cultural?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Testemunha ocular: história e Imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

\_\_\_\_\_. **História e teoria social**. 3. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CAMILA T. **Entrevista sobre a ENRIC**. Pelotas, 9 nov. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, nº 1, pp. 60-81, jan/jun 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CÂMARA Municipal de Pelotas. Aprovada a Lei do Orçamento para o próximo exercício: 125 milhões de cruzeiros. **Diário Popular**. Pelotas, 14 dez. 1955. p. 3.

CAMARGO, A. de A. A questão agrária: crise de poder e reformas de base. In: FAUSTO, B. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1984. p.121-224. (v. 3 Sociedade e Política 1930-1964).

CAMPANHA de Educação. **A Palavra**. Pelotas, 10 out. 1958, p. 2.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CANGUÇU prepara a Semana Ruralista. **A Palavra**. Pelotas, 6 out. 1957, p. 1.

CANTANHEDE, Zaira. A vida rural no Brasil e a ação do clero. **A Palavra**. Pelotas, p.7, 25 nov. 1949.

CARVALHO, Abdias Vilar de. A Igreja Católica e a questão agrária. Alguns elementos para a análise dos pronunciamentos do episcopado brasileiro no período de 1945-1964. In: PAIVA, Vanilda. **A Igreja e a questão agrária**. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: LÊ GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (orgs.) **História: Novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif, et all (orgs). **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 172p.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244 p.

\_\_\_\_\_. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. A “nova” história cultural existe? In: LOPES, Antonio H.; VELLOSO, Monica P.; PESAVENTO, Sandra J. **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 29-44.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo biografias...Historiadores e Jornalistas: aproximações e afastamentos. In: **Revista Estudos Históricos**, vol. 10, nº 19. 1997. p. 3-21.

CIRCULAR. **Unitas**, Porto Alegre, n. 3-4, p. 99-100, mar./abr., 1941.

COLUSSI, Eliane Lucia. **Estado Novo e Municipalismo Gaúcho**. Passo Fundo: Ediupf, 1996. 179p.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. **Internar para educar. Colégios-internatos no Brasil (1840-1950)**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Bahia. 2012.

CONSTITUIU verdadeira consagração as candidaturas de Adolfo Fetter e Waldemar Gonçalves da Silva - o gigantesco comício pessedista de sexta-feira. **Diário Popular**. Pelotas, 21 out. 1951. p. 6.

COOPERAÇÃO da Igreja com a agricultura. **A Palavra**. Pelotas, 28 jun. 1957. p. 5.

COROADA com pleno êxito a Semana Rural. **A Palavra**. Pelotas, 6 mar. 1959, p. 1 e 2.

COSTA, João Ribas da. Escolas radiofônicas para a Educação Popular. **A Palavra (Suplemento)**. 24 abr. 1959a. p.1

\_\_\_\_\_. Pelotas também inicia a rádio-educação. **A Palavra**. Pelotas, 29 mai. 1959b. p.5

CREA-SE no nordeste uma nova mentalidade rural. **Diário da Noite**. Rio de Janeiro, 20 set. 1940. Disponível em:

<[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=221961\\_02&pagfis=4003](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=221961_02&pagfis=4003)> Acesso em 04/11/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: ... In: LOMBARDI, J. C; JACOMELI, M. R. M.; SILVA. T. M. T. da (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: ....** Campinas, SP: Autores Associados, Histedber, Unisal, 2005. (Coleção Memórias da Educação).

DALL'LGNA, Maria Antonieta. Descentralização/municipalização/parceria no ensino fundamental? Democratização ou descompromisso? **Cad. Educ. FaE/UFPel**, Pelotas, jan./ jun. 1995. p. 99 a 120.

DAMASCENO, Maria Nobre e BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DECRETO de Fundação da Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre. **Unitas**, Porto Alegre, n. 3-4, p. 100-101, mar./abr., 1941.

DEFENDE a Igreja os direitos do agricultor. **A Palavra**. Pelotas, 15 nov. 1957.

DELGADO, Lucília de A. Neves. História oral e narrativas: tempo, memória e identidades. **Revista História Oral**. n. 6, 2003, p. 9- 25.

DIEHL, Astor Antonio. **Círculos operários no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: PUC-RS, 1990.

\_\_\_\_\_. História oral e narrativa: tempo, memória e Identidades. In: **Revista da Associação Brasileira de História Oral**. São Paulo: Número 6, junho de 2003.

DILLMANN, Mauro. **Morte e práticas fúnebres na secularizada república: ...** 2013. 302 f. Tese, doutorado em História. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

DIRETORA da Escola Normal Imaculada Conceição. [Correspondência]. Destinatário: professora Zilah Mattos Totta. Pelotas, s/d. 1 carta.

DISCURSO do Dr. Joaquim Duval. **A Palavra**. Pelotas, 13 fev. 1948. p. 1.

DÓRIA, OG. **Município e poder local. Quinhentos anos de conflitos entre o município e o poder central**. São Paulo: Ed. Scritta, 1992.

DUBY, Georges. **A história continua**. Editora Asa, 1992.

DUVAL, Joaquim. Discurso pronunciado pelo Dr. Joaquim Duval no Comissão Pessedista realizado no largo da prefeitura. **Diário Popular**. Pelotas, 1 nov. 1951, p. 6.

ENCERRADA com brilho a Semana Rural. **A Palavra**. Pelotas, 22 nov. 1957. p.1.

EM PELOTAS mais uma Semana Ruralista. **A Palavra**. Pelotas, 6 abr. 1951, p.1.

ENCONTRO DAS EX-NORMALISTAS. 2018. Pelotas, 10 jan.

ENSINO NORMAL RURAL. **Boletim da Superintendência do Ensino Rural**. n. 1, jun. 1958. p. 335.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**. Asphe/FaE/UFPEL. Pelotas, 2000. p. 141-174.

ESCOLA NORMAL RURAL IMACULADA CONCEIÇÃO. **Atestado**. 2 de maio de 1955.

\_\_\_\_\_. **Histórico Rachel Mello**. Documento datilografado. Sem autoria e sem data.

\_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 1**. Ata de reunião realizada no dia 20 dez. 1958.

\_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 2**. Ata de reunião realizada no dia 15 ago. 1960.

\_\_\_\_\_. **Regimento interno**. Sem data. (1961?).

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1971**. Pelotas: 1971. Relatório.

ESTAÇÃO difusora. **Boletim de Educação Rural**, Porto Alegre, p.13-15, jun./ago., 1954.

EXPERIÊNCIA-piloto da Reforma Agrária de Dom Helder Câmara. **A Palavra**. Pelotas, 23 jan. 1959.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: \_\_\_\_\_, LOPES, Eliane M. T.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução. In: ARAÚJO, José C. S.; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.).

**Novos temas em história da educação brasileira. Instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. 133-150.

\_\_\_\_\_. Editoração, sociabilidades intelectuais e mediação cultural: ... In: GOMES, Angela e HANSEN, Patricia Santos (orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016. p. 366-402.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral.** 2ª ed. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FISCHER, Beatriz. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX.** 2ª ed. Ed. Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Recordação escolar: aluno, livros, mapa e globo – uma imagem recorrente da cultura escolar (1949-2004). In: LUCHESE, Terciane Ângela. **Horizontes no diálogo entre culturas e história da educação.** Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2012. p. 109-126.

FISCHMAN, E. G.; CRUDER, G. Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação. **Educação e Realidade.** Jul./dez., 2003, p. 39-53.

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

FOGAÇA, José Ozy Alves. Missionário de Jesus Crucificado. **A Palavra.** Pelotas, 6 jan. 1956, p. 1.

FREITAS, Manuel S. Gomes. **Instrução Primária Municipal. “50 lições Rurales”.** Município de Pelotas. Publicação Oficial. Livraria Globo, 1929.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Ed. em Aberto,** vol. 24, n. 85, abr. 2011. p. 35-49.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL RURAL CRISTÃ RACHEL MELLO. **Regimento Interno.** Pelotas. s/d. Regimento. p. 1-39

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1961.** Pelotas: 1961. Relatório.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1962.** Pelotas: 1962. Relatório.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1963.** Pelotas: 1963. Relatório.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1964.** Pelotas: 1964. Relatório.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1973.** Pelotas: 1973. Relatório.

\_\_\_\_\_. Cartório de Registro Especial e Civil de Pessoas Jurídicas de Pelotas [**Certificado de aprovação do Estatuto da Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello em 30 abr. 1964**]. Pelotas, 29 mar. 1967.

\_\_\_\_\_. [Levantamento do escolar enviado a 5ª D. E para transformação da Escola Normal de grau ginásial em segundo grau]. Pelotas, 31 jan. 1972.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: explicitação das Normas da ABNT e VANCOUVER**- 18º ed. – Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2016.

GIL, Natália. As escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul (1909-1942). In: **Anais do 19º Encontro da Associação de Pesquisadores em História da Educação**. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai. 06 a 08 de novembro de 2013 em Pelotas, RS. – Pelotas: UFPEL; ASPHE, 2013. p. 422 – 432.

\_\_\_\_\_. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira História Educação**, Maringá-PR, v. 16, n. 2 (41), p. 261-284, abril/junho 2016.

GILL, Lorena Almeida. Labirintos ao redor da cidade: as vilas operárias em Pelotas (RS) 1890-1930. **História Unisinos**. Vol. 10, n.1, jan./abr. 2006. p. 45-52.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 2ª ed.

GOMES, Angela de Castro; MATTOS, Hebe Maria. Sobre apropriações e circularidades: memória do cativo e política cultural na Era Vargas. **História Oral**, vol. 1, 1998, p. 121-143.

GOMES, Angela; HANSEN, Patricia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: \_\_\_\_ (orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016. p. 7-37.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, E.M.T. et. al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª Ed.

GRAZZIOTIN, Luciane S. S.; ALMEIDA, Dóris B. **Romagem do tempo e recantos da Memória. Reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo. Ed. Oikos, 2012.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrever a história, domesticar o passado. A “nova” história cultural existe? In: LOPES, A. H.; VELLOSO, M. P.; PESAVENTO, S. J. **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 45-58.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Ed. Centauro, São Paulo, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARRES, Marluza Marques. Movimentos sociais rurais. In: GERTZ, R. BOEIRA, N. e GOLIN, T. (orgs). **República. Da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985)**. Vol. 4. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 235-257.

\_\_\_\_\_. Rio Grande do Sul: governo Leonel Brizola e a questão agrária no início da década de 1960. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 18, n. 33, p. 99-127 jul. 2011.

HEINZ, Flávio (Org.). **Por uma outra história das elites**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

HISTÓRICO da Reforma do Ensino Normal. **Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais**. Porto Alegre: Gráficas da Imprensa Oficial, 1957. p. 3-11.

HUBERTO S. **Entrevista sobre a ENRIC**. Pelotas, 9 jun. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

\_\_\_\_\_. **Entrevista sobre a ENRIC**. Pelotas, 25 out. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

ILDA R. **Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural**. Pelotas, 9 dez. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

INICIADAS as irradiações de educação popular. **A Palavra**. Pelotas, 29 mai. 1959. p.1

INSTITUTO Profissional Technico. 5ª exposição anual. **A Palavra**. Pelotas, 25 dez. 1938.

INSTITUTO das Missionárias do Jesus Crucificado. **A Palavra**. Pelotas, 16 set. 1955.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

JAGUARÃO inicia rádio educação. O FAC patrocina também no extremo-sul o SIRENA. **A Palavra**. Pelotas, 10 jul. 1959. p. 1

JUBILEU de prata. **A Palavra**. Pelotas, 24 abr. 1953.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Ed. Unesco. Brasília, 2007.

KALTBACH, Ingolf José. "Ignorância" e cooperação: para a Semana Ruralista de São Lourenço. **A Palavra**. Pelotas, 30 jan. 1959. p. 2.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília. DF. Coleção por uma educação do campo. 2002, n.4.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. Editora Ática. 1989.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. Set. /out. /nov. /dez. de 2000. N.15.

\_\_\_\_\_. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Pelotas: Seiva, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEON, Adriana Duarte. O periódico *A Palavra* como possibilidade de estudo da Associação Católica de Professores (Pelotas/RS 1930-1940). **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 15, n. 34, maio /ago., 2011. p. 58-77.

\_\_\_\_\_. **A Tradição e a modernidade. A Igreja Católica e o debate educacional no Rio Grande do Sul - 1930-1935**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2015. 201f.

LONER, Beatriz Ana. **Classe operária: mobilização e organização em Pelotas: 1888- 1937. Tese de doutoramento**. Tese (Pós graduação em Sociologia). UFRGS. Porto Alegre, 1999.

LOPES, André Luís Borges. **A modernização do espaço urbano em Pelotas e a Companhia Telefônica Melhoramento e Resistência (1947-1957)**. Dissertação. (Programa de Pós Graduação em História das Sociedade Ibéricas e Americanas). PUC-RS. 2007. 130f.

\_\_\_\_\_. **Cidade e modernidade: a Pelotas dos anos 50**. Disponível em: [http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=239#\\_ftn1](http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=239#_ftn1)  
Acesso em julho de 2016.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKI, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

LUCHESE, Tersiane Ângela. Modos de fazer a História da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, vol. 18, n. 43, mai./ago., 2014. p. 145-161.

MAGALHÃES, Clarice Rego. **A Escola de Belas Artes de Pelotas (1949-1973): trajetória institucional e papel na História da Arte**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel). 2012. 335f.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Experiências de exploração do arquivo histórico de um liceu. In: FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino. **Para a história do ensino liceal em Portugal. Actas dos colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)**. Universidade do Minho. Braga, 1999. p. 51-77.

\_\_\_\_\_. **Tecendo nexos: História das instituições educativas**. Ed. universitária São Francisco. Bragança Paulista, 2004.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo e Práticas Cotidianas na Primeira Escola Normal Rural do Brasil: A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte –CE (1934 – 1946). Goiânia: **IV CBHE**, 2006.

\_\_\_\_\_. Ruralismo, memórias e práticas educativas... In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação Rural em Perspectiva Internacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 53-78.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, ano 1, n. 9, Brasília, setembro, 1982. p. 27-33.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Revista Hist. Educ. Online**. Porto Alegre, v. 19, n. 47, set./dez., 2015, p. 81-108.

MALASSIS, Louis. Educação e desenvolvimento rural. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 80-93.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: editora Atlas, 5ª ed., 2003.

MARIA H. **Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural**. Pelotas, 03 ago. 2017. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

MARIZA C. **Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural**. Pelotas, 9 dez. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

MARLENE K. **Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural**. Pelotas, 3 fev. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

MARLI S. **Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural**. Pelotas, 8 nov. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

MEDIDA prática. **Boletim de Educação Rural**. Porto Alegre, jun./ago., 1954, p. 11.

MEIHY, José C. S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MELLO, Rachel. [Correspondência]. Destinatário: Ariosto Jaeger (Secretário de Educação e Cultura). Pelotas, 13 abr. 1964. 1 carta,

\_\_\_\_\_. [Correspondência]. Destinatário: Ciro. Pelotas, 22 abr. 1965a. 1 carta.

\_\_\_\_\_. [Correspondência]. Destinatário: Adolfinho. Pelotas, 6 ago. 1965b. 1 carta.

MELO, Marcus André B. C. de. Municipalismo, nation-building e a modernização do Estado no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 23, ANPOCS, 1993.

MENDES, Fábio R. da S. e ALVES, Marcelo M. A (orgs.). **Centenário da Diocese de Pelotas. 1910-2010. Uma história de evangelização**. Pelotas: Do autor, 2010.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. Ed. Hucitec. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino Agrícola e influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). *Revista Tempo*. V.15, n. 29, jan. 2011. p. 139-165.

MESQUITA, Hortência Ribeiro. Histórico do Cinquentenário do Instituto de Educação Assis Brasil. In: AMARAL, Giana Lange do. ; AMARAL, Gladys Lange do (orgs.). *Instituto de Educação Assis Brasil. Entre a memória e a história (1929-2006)*. Ed. Seiva. 2007. p. 11- 18

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 79-98.

MINHA Casa Rural. *A Palavra*. Pelotas, 30 mar. 1956. p. 1.

MINISTÉRIO da Educação – ASCAR: renovado acordo que promove Programa de Assistência ao homem do campo. *A Palavra*. Pelotas, 31 de out. 1958, p. 6.

MISSIONÁRIAS do Jesus Crucificado. *A Palavra*. Pelotas, 28 ago. 1952.

MONARCHA, Carlos. Cânon da Reflexão Ruralista no Brasil: Sud Menucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Educação Rural em Perspectiva Internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ed. Unijuí, 2007, p. 19-51.

MOREIRA, João Roberto. *A escola elementar e a formação do professor primário no RS*. MEC-INEP, 1955.

\_\_\_\_\_. Sobre o ensino rural no Rio Grande do Sul. *Boletim de Educação Rural*. Jun./ago. de 1954. n. 4/6. p. 126-128.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na primeira República*. Ed. DP&A. 2ª ed. 2001.

NEIVA H. *Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural*. Pelotas, 08 ago. 2016. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

\_\_\_\_\_. *Entrevista sobre a ENRIC e o internato A Minha Casa Rural*. Pelotas, 25 ago. 2017. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

NEVES, Helena de Araújo. *O ensino privado em Pelotas-RS na propaganda impressa: séculos XIX, XX e XXI*. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. UFPel. 2012. 410f.

NEVES, Leonardo dos Santos. “*Sentido novo da vida rural*”: a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério De Souza (1949-1963). Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social). Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. 2015. 246f.

NOTICIÁRIO. Congresso da Ação Rural. *A Palavra*. Pelotas, 20 mai. 1955. p.6.

- NOVAIS, Fernando A; SILVA, Rogério F. (Org.). **Nova história em perspectiva. Propostas e desdobramentos (v. 1)**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLIVEIRA, Jayme Soares. **Relatório da inspeção realizada na A Minha Casa Rural da Sociedade de Educação Cristã**. Pelotas, 24 jun.1953. Relatório de inspeção.
- OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- OLIVEIRA, Maria A. M.; TAMBARA, Elomar e AMARAL, Giana L. do. As fotografias do arquivo do Grupo Escolar Joaquim Assumpção: imagens de práticas escolares no Grupo Escolar modelo de Augusto Simões Lopes (1924-1928), Pelotas, Rio Grande do Sul. **Revista Histedbr On line**, Campinas, n. 34, p. 19-36, jun., 2009.
- OLIVEIRA, Maria A. M. A. **Educação durante o governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928)**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Federal de Pelotas. UFPel. 2005.
- ORÇADA em um bilhão e 980 milhões a receita do município no próximo ano. **Diário Popular**. Pelotas, 30 nov. 1963. p. 6.
- OSÓRIO, Fernando Luis. **A cidade de Pelotas**. Porto Alegre, ed. Globo. 4ª ed. 1962.
- O CONGRESSO Eucarístico e a Paz no Mundo. Mensagem. **A Palavra**. Pelotas, 29 jul. 1955, p. 3.
- O NÚNCIO e o ruralismo. **A Palavra**. Pelotas, 29 mar. 1957, p. 6.
- P.S.F. 10-17 Semana Ruralista em Canguçu. **A Palavra**. Pelotas, 8 nov. 1957. p. 1.
- PADRE Libório Persch. **A Palavra**. Pelotas, 18 set. 1949.
- PADRE Severino. A Semana Ruralista de Cangussú. **A Palavra**. Pelotas, 18 out. 1957. p. 3.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.
- \_\_\_\_\_. **A Igreja e a questão agrária**. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.
- PARA QUE HAJA mais amor ao Jesus Crucificado. **A Palavra**. Pelotas, 16 jan. 1955, p. 1.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista Faeeba, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PEIXOTO, Ana Maria C.; ANDRADE, Therezinha. A utopia que brota do campo: a Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 99-129.

PELOTAS, será pioneira em rádio educação no estado. **A Palavra**. Pelotas, 17 abr. 1959a, p. 1.

PELOTAS é pioneira em rádio-educação no estado. **A Palavra**. Pelotas, 5 jun. 1959b, p.1.

PELOTAS (RS). Primeiro Tabelionato. Escritura de constituição da Fundação Educacional Rural Cristã Rachel Mello. Registro em 18 jan. 1963. Livro 54-C, folhas 160, n. 104/390.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural. (Santa Catarina 1942-1959)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. 2013. 249p.

PEREIRA, Elaine A. T.; DAROS, Maria das D. A formação de professores em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul: considerações de João Roberto Moreira nos anos 1950. In: **Anais do 18º Encontro da ASPHE**, 2012. Porto Alegre, PUC-RS. p.1-15.

PEREIRA, Elaine A. T.; MODESTI, Tatiane. Transnacionalização, modernização e educação: projetos para o meio rural no Brasil na década de 1950. In: **Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação**. João Pessoa: Universidade da Paraíba. 15 a 18 ago. 2017.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. A Igreja e a questão social. **Theologiká** (UNISANTOS), v.1, 2006, p. 49-66.

\_\_\_\_\_. Crise da Educação Brasileira: Problema da Educação Rural (São Paulo, década de 1930). **Revista História da Educação**. v. 15 (set./dez 2011). p. 74-99.

PERES, Eliane. **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)**. Tese (doutoramento). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação, 2000. 507f.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História do Rio grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. **História e História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra J.; GAYOL, Sandra (orgs). **Sociabilidades, justiças e violências: práticas e representações culturais no Cone Sul (séculos XIX e XX)**. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2008.

PIMENTEL, Fortunato. **Aspectos gerais de Pelotas**. Typographia Gundlach. Porto Alegre, 1940.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. "A Era das Escolas Rurais Primárias na Paraíba (1935-1960)." In: SCOCUGLIA, Afonso C.; MACHADO, Charliton J. dos S. (orgs.). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas, SP : Autores Associados, 2006.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FAVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823- 1988)**. 3ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2005.

PINTO, Carlos V. da S, FRANZ, Juliana C e SALAMONI, Giancarla. A agricultura e a cidade: a produção de alimentos no espaço urbano de Pelotas (RS). In: FERREIRA, Darlene A. de O.; FERREIRA, Enéas R. e MAIA, Adriano Corrêa (orgs.). **Estudos Agrários. A complexidade do rural contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 119-134.

PINTO, Carlos Vinícius da Silva. **AS INTERFACES ENTRE O RURAL E O URBANO: Possibilidades e restrições para a permanência da agricultura familiar no espaço Rururbano de Pelotas/RS**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Geografia) defendida na FURG. Rio Grande, 2014. 126f.

PINTO, Helder de Moraes. **A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério De Souza De Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950 – 1970**. Dissertação. (Programa de Pós Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC-MG. 2007. p.199.

PINTO, José Juvenal. Convidadas, pela Superintendência do Ensino Rural, as Rádio-Emissoras a tomar parte na Campanha de Educação Rural. **Boletim de Educação Rural**. Porto Alegre, jun./ago., 1954, p. 10.

\_\_\_\_\_. Orgulhecei-vos de cerdes professoras rurais! **Boletim de Educação Rural**. Porto Alegre, out. 1956, p. 21-23.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação de recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Revista Educ. Soc.**, v.37, n.134, p.133-152, jan./mar., 2016.

PLANO de ensino rural do estado. **Boletim da Superintendência do Ensino Rural**. Porto Alegre, abr./mai., n. 2/3, 1954, p. 33 e 34.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2ª ed. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 103-130.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

\_\_\_\_\_. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Teias**. Revista da Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro, n. 1, p. 46-55, 2000.

PREPARAM-SE líderes para a Ação Católica no meio rural. **A Palavra**. Pelotas, 9 jan. 1959. p.6.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. (Município). **Atestado**, de 16 mar. 1955. [Atestado de professor rural de Antônio Morales de Moura]. Pelotas, 1955.

\_\_\_\_\_. *Boletim* do Departamento Municipal de Estatística. **Anuário Demográfico**. 1944 e 1945. (Bibliotheca Pública Pelotense).

\_\_\_\_\_. **Concede o título de cidadã Pelotense à Professora Maria Rachel Ribeiro Mello**. Lei n. 1433, 26 de mar. 1965.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1979**, de 25 mai. 1940. [Dispõe sobre o fechamento do Instituto Profissional Técnico]. Pelotas, 25 mai. 1940. Almojarifado Público Municipal.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2**. Autoriza a reabertura da escola Joaquim Caetano da Silva, a inauguração da escola Dr. José Barboza Gonçalves, criando mais quatro escolas e quatro turmas novas. 19 de abr. 1941. (Almojarifado Municipal de Pelotas).

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 78**. Dispõe sobre o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Município. Aprovado em 4 de nov. 1944. Pelotas: 1945. (Biblioteca Pública de Pelotas – DPM – 031).

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1916**. Dispõe sobre a instrução ministrada nos estabelecimentos particulares de ensino primário e secundário no município de Pelotas – RS. 24 de dez. 1937. (Almojarifado Municipal de Pelotas).

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1933**. Modifica a linha de divisa entre o 1º e o 2º distritos, fixa os limites e dá nova denominação aos distritos do município de Pelotas. 24 de jun. 1938a. (Almojarifado Municipal de Pelotas).

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1934**. Estabelece os limites das áreas urbana e sub-urbana da cidade de Pelotas, sede do distrito e do município do mesmo nome. 24 de jun. 1938b. (Almojarifado Municipal de Pelotas).

\_\_\_\_\_. **Decreto n 1977**. Estabelece normas para o concurso de auxiliares de disciplina no quadro de carreira do magistério municipal. 13 de mai. 1940. (Almojarifado Municipal de Pelotas).

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 103**. Cria escolas municipais com as seguintes designações patronímicas: “Dr. Berchon”, “Dr. Urbano Garcia” e “Dr. Francisco de Paula Amarante”. 22 de mai. 1946. (Almojarifado Municipal de Pelotas).

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 113**. Dispõe sobre o regulamento dos professores especializados. 31 de jan. 1947a. Disponível em: <  
<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 19 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 116.** Regulamenta o ensino público municipal. 8 de fev. 1947b. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 19 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 117.** Cria uma escola municipal com a designação patronímica de "D. Maria Joaquina". 10 de fev. 1947c. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 19 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 121.** Transfere uma escola. 21 de mar. 1947d. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 19 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 124.** Dá a um grupo escolar designação patronímica. 24 abr. 1947e. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 122.** Cria escolas municipais. 21 de mar. 1947f. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 123.** Cria uma escola municipal com a designação patronímica de "Professor Francisco Araújo". 18 de abr. 1947g. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 15 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 134.** Cria escolas municipais. 24 de set. 1948. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 18 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 135.** Cria cursos supletivos. 28 de set. 1948. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 136.** Cria uma escola municipal. 7 de out. 1948. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 149.** Cria uma escola municipal. 21 de mar. 1949. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 150.** Cria uma escola municipal. 21 de mar. 1949. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 151.** Cria uma escola municipal. 21 de mar. 1949. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 152.** Cria uma escola municipal. 26 de mar. 1949. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 172.** Cria uma escola municipal. 17 de ago. 1949. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 184.** Dá nome a uma Escola Municipal. 30 de dez. de 1949. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 188.** Dá nome a uma Escola Municipal. 16 de jan. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 186.** Cria uma escola municipal. 14 de jan. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 187.** Cria uma escola municipal. 14 de jan. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 193.** Dá nome a uma Escola Municipal. 4 de mar. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 197.** Cria uma escola municipal. 25 de mar. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 199.** Cria uma escola municipal. 31 de mar. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 208.** Cria uma escola municipal. 28 de jul. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 209.** Cria uma escola municipal. 31 de jul. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 213.** Dá nome a Escolas Municipais. 4 de ago. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 217.** Cria uma escola municipal. 22 de ago. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 221.** Cria uma escola municipal. 24 de out. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 223.** Dá nome a uma Escola Municipal. 24 de out. 1950. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 226.** Cria e dá nome a uma escola municipal. 13 de jan. 1951. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 236.** Dá nome a uma Escola Municipal. 18 de jul. 1951. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 244.** Transfere de local, uma escola. 26 de jul. 1951. (Almoxarifado Municipal de Pelotas).

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 246.** Aprova o Regulamento que dá Organização aos Serviços Internos Municipais. 18 de set. 1957. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 287.** Cria e dá nome a uma escola municipal. 14 de ago. 1954. Disponível em: <<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 303.** Cria e dá nome a uma escola municipal. 4 de out. 1955. Disponível em:

<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 304.** Cria e dá nome a uma escola municipal. 4 de out. 1955. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 305.** Cria e dá nome a uma escola municipal. 4 de out. 1955. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 306.** Cria e dá nome a uma escola municipal. 4 de out. 1955. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 326.** Regulamenta o ensino público municipal. 15 de fev. 1957. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 361.** Dá nome a escolas municipais. 1 de abr. 1958. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 364.** Dá nome a uma Escola Municipal. 8 de jun. 1958. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 365.** Dá nome a uma Escola Municipal. 9 de jun. 1958. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 366.** Dá nome a uma Escola Municipal. 9 de jun. 1958. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 391.** Cria e dá nome a um grupo escolar municipal. 10 de out. 1959. Disponível em: <http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=d> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 14.** Lei de Orçamento e receita. 30 de dez. 1930 (Leis, Decretos e Actos de 1914 a 1931). Almojarifado Municipal de Pelotas.

\_\_\_\_\_. **Programa de Ensino para as Escolas Primárias do município.** 1945. (Biblioteca Pública Pelotense).

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente Dr. Augusto Simões Lopes.** 20 de set. 1928.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente Dr. João Py Crespo.** 20 de set. 1929.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentando ao Conselho Municipal pelo intendente Dr. João Py Crespo.** 20 de set. 1930.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 14.** Lei de Orçamento e receita. 30 de dez. 1930 (Leis, Decretos e Actos de 1914 a 1931). Almojarifado Municipal de Pelotas.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 45.** Regulamenta o artigo 113º e seu parágrafo único, da lei Orgânica do Município. 22 de set. 1948. Disponível em: <  
<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=l>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 112.** Autoriza a aquisição de um prédio e respectivo terreno para uma escola. 25 de ago. 1949. Disponível em: <  
<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=l>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 131.** Autoriza a receber em doação de um terreno para uma escola. 20 de out. 1949. Disponível em: <  
<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=l>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 1697.** Revoga a Lei n. 45, de 22 de set. 1948. 9 de setembro de 1969. Disponível em: <  
<http://www2.pelotas.com.br/transparencia/informacoespublicas/execucao/legislacao/index.php?tipo=l>> Acesso em: 21 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 1720. Orça a receita e fixa a despesa ao município para o exercício de 1969. **Diário Popular.** Pelotas, 18 dez. 1968. p. 6.

\_\_\_\_\_. **Portaria Circular n. 2.** Secretaria de Educação e Saúde Pública. 20 de fev. 1941. (Acervo Bibliotheca Publica Pelotense– DPM 031). DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS.

\_\_\_\_\_. **Portaria Circular n. 12.** Diretoria de Educação de Pelotas. 24 de mar. 1942. (Acervo Bibliotheca Publica Pelotense– DPM 031). DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS.

\_\_\_\_\_. **Relatório Municipal de 1939.** Apresentado ao Exm. Sr. Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias pelo Exmo. Sr. Albuquerque Barros. Disponível no Arquivo Histórico do RS.

PRESIDENTE da Fundação Educacional Cristã “Rachel Mello”. [Correspondência]. Destinatário: Hermann Goergen. Pelotas, s/d. 1 carta.

PRIMEIRA Semana Ruralista da Diocese de Pelotas. **A Palavra**. Pelotas, 15 mar. 1957a, p. 6.

PRIMEIRA Semana Ruralista na Diocese. **A Palavra**. Pelotas, 4 out. 1957b, p. 7.

PRIMEIRA Semana Ruralista em Canguçu. **A Palavra**. Pelotas, 1 nov. 1957c, p. 4.

PRIMEIRA Semana Ruralista em Caxias do Sul. **A Palavra**. Pelotas, 28 fev. 1958, p. 3.

PRIMEIRA Semana Rural em São Lourenço do Sul. **A Palavra**. Pelotas, 16 jan. 1959, p. 4.

PROGRAMA HONRA AO MÉRITO, 13/08/1952. Disponível no acervo do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro-RJ.

PROGRAMAS de educação popular. **A Palavra**. Pelotas, 5 jun. 1959. p. 2.

PROJETO de Lei n. 212, of. N. 602/50 e 630/50. Câmara orça a receita e fixa a despesa do município para o exercício de 1951. **Diário Popular**. Pelotas, 14 dez. 1950. p. 2

PROJETO de Lei n. 212, of. N. 602/50 e 630/50. Câmara orça a receita e fixa a despesa do município para o exercício de 1951. **Diário Popular**. Pelotas, 15 dez. 1950. p. 2

PROJETO de Lei n. 295, of. N. 822/51. Câmara orça a receita e fixa a despesa do município para o exercício de 1952. **Diário Popular**. Pelotas, 18 dez. 1951. p. 7, 8 e 9.

QUADROS, Claudemir de. **A educação pública no RS durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963): nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul**. 316f. Dissertação. (Educação). Universidade de Passo Fundo. 1999.

\_\_\_\_\_. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **Teias**: Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun., 2001. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisa e orientação educacional no RS**. Tese defendida na UFRGS em 2006.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, N.18, julho a dezembro de 1999. p. 13 à 29.

REFORMA agrária. **A Palavra**. Pelotas, 19 abr. 1957. p.1.

RELAÇÃO das alunas bolsistas da E. N. R. Santa Gema Galgani. **Boletim da Superintendência do Ensino Rural**. n. 1, out.1956. p. 235.

RELAÇÃO dos estabelecimentos de ensino da Superintendência da Educação Rural. **Boletim da Superintendência do Ensino Rural**. 1957. p. 130.

RELATÓRIO. [Correspondência]. Destinatário: presidente do Conselho Executivo da C.B.A.R. Pelotas, 24 jun. 1953. 1 carta.

RENATO V. **Entrevista sobre a vida de Rachel Mello**. Pelotas, 6 out. 2015. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

REQUISITOS para a Reforma Agrária. **A Palavra**. Pelotas, 11 dez. 1959. p. 4.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Decreto n. 1812, de 15 de maio de 1951. [Dispõe sobre a organização do Ensino Normal]. Porto Alegre, 15 mai. 1951a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Convênio. [Termo de convênio especial celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Fundação Rural Cristã Rachel Mello]. 20 mar. 1964.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Convênio. [Termo de convênio especial celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Sociedade de Educação Cristã]. Porto Alegre, 15 jan. 1955.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. Contrato. [Termos de contrato de locação celebrado entre a Secretaria de Educação e Cultura-RS e a Sociedade de Educação Cristã]. Porto Alegre, 27 jul. 1961.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3898**, de 4 outubro de 1927. Expede novo regulamento da Instrução Pública. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1927. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100089> Acesso em 15 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 806**. Institui a habilitação para docência efetiva via concurso público para as escolas rurais. De 11 de abril 1905.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 17948**. Autoriza a celebração de acordos e convênios para a expansão e descentralização do ensino primário. De 05 de julho de 1966.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 683**. Designa a professora Rachel Mello para realizar estágio de 60 dias. De 30 de janeiro de 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1782**. Dispõe sobre a Superintendência do Ensino Rural e dá outras providências. 29 jan. 1951b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4850**. Aprova o plano de Ensino Rural do Estado. Porto Alegre, 29 jan. 1954a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 4898. [Regula o ensino religioso nas escolas oficiais do Estado]. 13 mar. 1954. In: Pelotas, jornal **A Palavra**. 24 mar. 1954b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6004**. Aprova o regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 26 jan. 1955a.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 2588**. Organiza e fixa as bases do ensino normal no Estado. Porto Alegre, 25 jan. 1955b.

ROBERTO, Padre. O Cantinho de Santa Terezinha. **A Palavra**. Pelotas, 17 abr. 1959.

RODEGHERO, Carla Simone. Campo x cidade: o discurso católico frente a modernização da agricultura no RS. **Anos 90**. Porto Alegre, n. 7, jul. 1997. p.148-176.

ROMANELLI, Otaíza de Oiveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Voze, 3ª ed., 1982.

ROSA, Mário. **Geografia de Pelotas**. Ed. da UFPel, 1985.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2ª ed. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 93-101.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Isabel Moura...et al. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Ponto de Vista - História das Instituições Escolares: Desafios Teóricos. **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 25, jun. 2008. p. 11 a 20.

SAMARA, Eni de M.; TUPY, Ismênia S. S. T. **História e documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 5ª ed., Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Instituições escolares no Brasil conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Isabel Moura...et al. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155.

SEGUNDO Congresso de Ação Social Rural. **A Palavra**. Pelotas, 10 jul. 1953. p.1

SEMANA ruralista. **A Palavra**. Pelotas, 25 abr. 1947, p. 3.

\_\_\_\_\_. **A Palavra**. Pelotas, 16 mai. 1947, p. 1.

\_\_\_\_\_. **A Palavra**. Pelotas, 6 jul. 1956, p. 1.

SEMANA ruralista em Canguçu. **A Palavra**. Pelotas, 25 jul. 1957, p.1

\_\_\_\_\_. *Diário da Noite*. Rio de Janeiro, 30 mai. 1948. Disponível em: <  
[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=221961\\_02&pagfis=4003](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=221961_02&pagfis=4003)  
> Acesso em 04/11/2017.

SEMANAS RURALISTAS. *A Palavra*. Pelotas, 22 mar.1957, p.3.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina; SILVA, Tânia Mara T. da. (orgs.) *O público e o privado na história da educação brasileira*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2005. p. 32-40.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: editora da Unesp, 2011. p. 39 - 62.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, MARIA C. M. de; EVANGELISTA, OLINDA. *Política educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. A gênese do ensino rural do Rio Grande do Sul. *Boletim Educação Rural*. Ano I, jun./ago., 1954. p.92 e 93.

SILVA, Célia Nonata da. “Os pobres herdarão a terra”: conflitos rurais e Igreja Católica no Brasil na segunda metade do século XX. *Revista Crítica Histórica* Ano I, n. 2, dez., 2010. p. 78-97.

SILVA, Giovane José da. Universidade no Ar: Jonathas Serrano e a formação de professores de história pátria nas ondas do rádio. In: GOMES, Angela; HANSEN, Patricia Santos (orgs.). *Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016, p. 289-327.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio a Castelo, 1930-64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOARES, Paulo Roberto Rodrigues. Do rural ao urbano: demografia, migrações e urbanização (1930-85). In: GERTZ, R. BOEIRA, N. e GOLIN, T. (orgs). *República. Da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985)*. Vol. 4. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 291-313.

SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO CRISTÃ. Pelotas. *Ata n. 1*. Ata de reunião realizada no dia 2 jan. 1930a.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 2*. Ata de reunião realizada no dia 3 jul. 1930b.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 3*. Ata de reunião realizada no dia 07 de jan. 1931a.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 4*. Ata de reunião realizada no dia 10 jul. 1931b.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 5*. Ata de reunião realizada no dia 8 jan. 1932a.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 6*. Ata de reunião realizada no dia 7 abr. 1932b.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 9*. Ata de reunião realizada no dia 8 jul. 1933.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 10*. Ata de reunião realizada no dia 5 jan.1934a.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 11*. Ata de reunião realizada no dia 7 jul.1934b.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 12*. Ata de reunião realizada no dia 5 jul. 1935.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 14*. Ata de reunião realizada no dia 11 jul. 1936a.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 15*. Ata de reunião realizada no dia 10 dez. 1936b.

\_\_\_\_\_. Pelotas. *Ata n. 16*. Ata de reunião realizada no dia 6 jul. 1937a.

- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Termo de visita**. Ata de termo de visita de Vicente Russomano as escolas da SEC no dia 25 mar. 1937b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 17**. Ata de reunião realizada no dia 05 de out. 1937c.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata de inauguração solene do Colégio Santo Antônio das Três Vendas**. Ata realizada no dia 7 nov. 1937d.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 20**. Ata de reunião realizada no dia 5 de jul. 1938.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 22**. Ata de reunião realizada no dia 02 jun. 1939.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 24**. Ata de reunião realizada no dia 07 jul. 1940a.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 25**. Ata de reunião realizada no dia 30 dez. 1940b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 27**. Ata de reunião realizada no dia 30 dez. 1941.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 28**. Ata de reunião realizada no dia 30 de jun. 1942.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 33**. Ata de reunião realizada no dia 10 jan. 1944a.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 35**. Ata de reunião realizada no dia 30 de jul. 1944b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 36**. Ata de reunião realizada no dia 30 de set. 1944c.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 37**. Ata de reunião realizada no dia 30 de dez. 1944d.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 39**. Ata de reunião realizada no dia 3 jul. 1945a.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1945**. Pelotas: 1945b. Relatório.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 42**. Ata de reunião realizada no dia de 3 abr. 1946a.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Portaria n. 683**, de 30 jan. 1946b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 46**. Ata de reunião realizada no dia 6 jul. 1947.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 57**. Ata de reunião realizada no dia 15 jul. 1949.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 58**. Ata de reunião realizada no dia 3 set. 1949a.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 59**. Ata de reunião realizada no dia 10 set. 1949b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 59**. Ata de reunião realizada no dia 10 out. 1949.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 64**. Ata de reunião realizada no dia 6 jun. 1950a.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 65**. Ata de reunião realizada no dia 7 jul. 1950b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 66**. Ata de reunião realizada no dia 7 set. 1950c.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1950**. Pelotas: 1950d. Relatório.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 77**. Ata de reunião realizada no dia 5 abr. 1952a.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 78**. Ata de reunião realizada no dia 6 jun. 1952b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 79**. Ata de reunião realizada no dia 2 ago. 1952c.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 80**. Ata de reunião realizada no dia 10 out. 1952d.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 81**. Ata de reunião realizada no dia 5 dez. 1952e.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1952**. Pelotas: 1952f. Relatório.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 84**. Ata de reunião realizada no dia 28 jul. 1953a.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1953**. Pelotas: 1953b. Relatório.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 87**. Ata de reunião realizada no dia 23 mar. 1954a.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 89**. Ata de reunião realizada no dia 30 ago. 1954b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 90**. Ata de reunião realizada no dia 31 out. 1954c.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 91**. Ata de reunião realizada no dia 29 dez. 1954d.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 92**. Ata de reunião realizada no dia 10 mar. 1955a.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 95**. Ata de reunião realizada no dia 29 dez. 1955b.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 93**. Ata de reunião realizada no dia 15 de jun. 1955d.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 94**. Ata de reunião realizada no dia 28 de set. 1955e.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1955**. Pelotas: 1955c. Relatório.
- \_\_\_\_\_. **Convênio entre SEC e governo estadual**, 1955f.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 97**. Ata de reunião realizada no dia 26 jun. 1956a.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1956**. Pelotas: 1956b. Relatório.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 101**. Ata de reunião realizada no dia 27 jun. 1957a.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual**. Pelotas: 1957b. Relatório. Relatório.
- \_\_\_\_\_. Pelotas. **Ata n. 107**. Ata de reunião realizada no dia 2 dez. 1958.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 1959**. Pelotas: 1959. Relatório.

SÓ CRISTO pode nos dar a paz. **A Palavra**. Pelotas, 29 jul. 1955, p. 1.

SOUZA, Rosa Fátima de. A “educação rural no México” como referência para o Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER et al. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 74-91.

\_\_\_\_\_. **Templos de civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. Araraquara: Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**. Curitiba. N.18, Revista da UFPR, 2001. P. 75-101.

\_\_\_\_\_. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI et al. (orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. P.109-161.

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

SOUZA, Rosa F. de & ÁVILA, Virgínia P. da S. de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **Hist. Educ. Online**. v. 18. n. 43. Porto Alegre, mai./ago. 2014a. p. 13-32.

\_\_\_\_\_. Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural. **Revista História da Educação (online)**. Porto Alegre, vol. 18, n. 43. Maio/ago 2014b. p. 9 a 11.

SOUZA, J. E. de.; GRAZZIOTIN, L. S. S. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931-1942). **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 61, abr-jun, 2015.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. Edições Loyola, São Paulo: 1983.

SUZETE M. **Entrevista sobre as instituições pesquisadas**. Pelotas, 26 jun. 2017. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: \_\_\_\_\_. **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 216 a 233.

TAMBARA, Elomar. **RS: modernização e crise na agricultura**. Porto Alegre-RS: 2ª ed. Ed. Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. Círculo operário e igreja: a formação da classe trabalhadora. In: GHIGGUI, G; TAMBARA, E; HYPOLITO, A. M. **Trabalho, conhecimento e formação do trabalhador**. Ed. UFPel, 1993. p. 55-85.

\_\_\_\_\_. Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública-1880/1935. In: HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. S; GARCIA, M. M. A. **Trabalho docente. Formação e Identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p.67-97.

\_\_\_\_\_. **Positivismo e Educação. A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Ed. da UFPel, 1995. Estado, igreja e educação – Urbi et Orbe. In: **Reunião anual da Anped**, 28., Caxambu, MG: Anped, 2005, p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Escolas formadoras de professores nas séries iniciais no Rio Grande do Sul: notas introdutórias. In: TAMBARA, E. C.; CORSETTI, B. (org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas, Ed. da UFPEL, 2008, vol. 1. p. 13-40.

TAMBARA, E. C.; QUADROS, C. de; BASTOS, M. H. C. A educação (1930-80). In: GERTZ, R. BOEIRA, N. e GOLIN, T. (orgs). **República. Da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985)**. Vol. 4. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 315-333.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 81-104.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias**. Projeto História, São Paulo, (15), 1997. p. 51-84.

TORRES FILHO, Arthur. **O Ensino Agrícola no Brasil (Seu estado actual e a necessidade de sua reforma)**. Imprensa Nacional, RJ, 1926.

TUNARI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, n.14, mai./jun./jul./ago., 2000. p. 61-88.

VARELA, Sarah Bezerra Luna. **Mitos e ritos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Mestrado. (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2012. 137f.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. Inclusão, exclusão e in/exclusão. **Verve**, n. 20, 2011, p. 121-135.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **“Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir”:** gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas de 1940-1960). Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2010.

VENZKE, Lurdes Helena Dummer; FELIPE, Jane. Professoras e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil pelotense em meados do século XX. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, jan./mar. 2015. p. 205-227.

VICENTE, Magda de Abreu. **O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934): gênese e práticas educativas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. 157f.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). In: **Currículo Sem Fronteiras**, vol.2, n.2, p. 111-136. Jul./dez., 2002.

VIEIRA, S. G. **A Cidade Fragmentada: o planejamento e a segregação social do Espaço Urbano em Pelotas**. Pelotas: Ed.UFPel, 2005.

VILELA, Cláudia O. C.; RIBEIRO, Betânia de O. L. Municipalidade e Municipalização da Educação Primária no Brasil. **Revista Horizontes**, Vol. 29, n. 2, jul./dez 2011, p. 71 – 84.

VINTE E CINCO novas Irmãs Missionárias. **A Palavra**. Pelotas, 15 jun. 1956.

VISITA do inspetor municipal de ensino à Escola Santo Antônio. **Diário Popular**. Pelotas, 19 ago. 1938, p. 8.

XAVIER, Rafael. Municipalismo versus urbanismo. **Revista Brasileira dos Municípios**. n. 12, out./dez., 1950. p. 975-980.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Identidade Institucional: papel dos gestores na preservação da história institucional: papel dos gestores na preservação da história institucional. **Anais do VII Encontro da ASPHE**. Pelotas: 3 e 4 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: história institucional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 5, n. 14, jan./abr. 2005a. p. 35-50.

\_\_\_\_\_. Contextualizando a escola rural: Rio Grande do Sul final do século XIX e início do XX. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, Vol. 20, jul./dez. 2005b, p. 97 – 110.

\_\_\_\_\_. Escolas normais rurais do sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. **Congresso Luso-Brasileiro De História Da Educação**, Uberlândia. Anais... Uberlândia: SBHE/UFU, 2006.

\_\_\_\_\_. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: \_\_\_\_\_. **Educação Rural em Perspectiva Internacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. P. 155-196.

\_\_\_\_\_. Educação Rural: Impresso Oficial para o fortalecimento da Escola Pública Rural. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. O

**Ensino e a Pesquisa em História da Educação.** São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe. 9 a 12 de novembro de 2008. Aracajú-SE.

\_\_\_\_\_. (org.) **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores.** São Leopoldo: Oikos, 2010.

\_\_\_\_\_. O Rádio e a Educação Rural no RS (1940-60). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, Vol. 15, n. 35, set. /dez. 2011, p. 127-157.

\_\_\_\_\_. Ensino Rural e Legitimação das ações do Estado. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 771-792, maio/ago. 2013a.

\_\_\_\_\_. Humor e irreverência nos impressos estudantis de Escolas Normais Rurais (RS, 1945-1983). **História Educação (online)**, Porto Alegre, vol. 17, n. 40, Maio./ago. de 2013b, p. 291-317.

\_\_\_\_\_. Escola Normal Rural: espaço restrito para o público feminino. In: XI Reunião Científica Regional da Anped, 2016, Paraná. **Anais**. p. 1-15.

WERLE, Flávia O. C.; METZLER, Ana M. C. Contextos, Institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia O. C (org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia O. C et. al. Escola Normal Rural La Salle na voz dos ex-alunos: sentidos e apropriações. In: WERLE, Flávia O. C (org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 197-233.

WERLE, F. O. C. ; SÁ, Jauri dos Santos. Cultura escolar e perfil do público das escolas normais do Rio Grande do Sul. In: BARREIRA, Luiz Carlos; PEREIRA, Maria Aparecida Franco (Org.). **Mulher: leitora, autora, formadora.** 1ed.Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2017, v. 1, p. 257-281.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Uma história de governamento e de verdades. Educação rural no RS (1950-1970).** Tese (doutoramento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de pós graduação em Educação. Porto Alegre, 2003. 208f.

\_\_\_\_\_. A docência e as instituições escolares: pautas das políticas culturais para a educação rural. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação Rural em Perspectiva Internacional.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 236-266.

ZARTH, Paulo Afonso. Entre a tradição e a inovação: as primeiras instituições de ensino e tecnologia para o campo no Rio Grande do Sul. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação Rural em Perspectiva Internacional.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 131 – 154.

ZILDA B. **Entrevista sobre as instituições pesquisadas.** Pelotas, 11 mai. 2017. Entrevista concedida a Magda de Abreu Vicente.

ZIMMERMANN, Vanusa; CUNHA, Jorge Luiz. Reinterpretando a trajetória da educação especial no Rio Grande do Sul, a partir de suas memórias. In: **Cadernos**, edição n. 20, 2002.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO  
PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO RURAL EM  
PELOTAS**



Metodologia: entrevistas com ex-alunas da  
Escola Normal Rural Imaculada Conceição  
(ENRIC)

Professora orientadora: Dr<sup>a</sup> Giana Lange do  
Amaral

Doutoranda: Magda de Abreu Vicente

Email: -----

Telefone: -----

**Favor responder as questões abaixo**

**Dados Pessoais:**

- 1) Nome completo:
- 2) Idade atual:
- 3) Qual sua etnia?
- 4) Onde moras hoje? Zona rural ou urbana?
- 5) Fez faculdade? Onde e quando?

**Dados de formação discente:**

- 6) Qual o ano de ingresso na ENRIC? E qual era sua idade?
- 7) Era aluna interna ou externa?
- 8) Qual o ano em que se formou na ENRIC?
- 9) Em qual cidade morava quando foi estudar na ENRIC?
- 10) Morava na Zona rural ou urbana?
- 11) Por que foi estudar na Escola N. R. Imaculada Conceição?
- 12) Qual era a profissão de seus pais ou responsáveis?
- 13) Considera que seus pais pertenciam à classe baixa, média ou alta, na época?

- 14) Possui lembranças boas da escola? Quais?
- 15) Possui lembranças ruins da escola? Quais?
- 16) Quais atividades voltadas para a zona rural eram realizadas na ENRIC?
- 17) Conheceu a professora Rachel Mello? Gostaria de mencionar algo sobre ela?

### **Atuação docente**

- 18) Atuou como professora primária?
- 19) Atuou em mais níveis de escolarização? Quais?
- 20) Atuou em zona rural ou urbana?

#### **Perguntas somente para quem atuou em zona rural:**

- 21) Se rural, quanto tempo atuou em escolas rurais?
- 22) Ingressou no magistério como? Contrato? Indicação? Concurso público? No Estado ou município?
- 23) Saberria mencionar o nome das escolas rurais que atuou?

#### **Perguntas somente para quem atuou em zona urbana:**

- 24) Se urbana, quanto tempo atuou em zona urbana?
- 25) Observações/relatos que queira fazer:
- 26) Possui algum material em casa sobre a escola (Caderno/fotos, etc..)?
- 27) **Podéria indicar algum outro contato para esta pesquisa (facebook, telefone pessoal)? Essa informação contribuirá imensamente para a pesquisa.**
- 28) Observações gerais que queira fazer sobre sua vivência na escola:

Obs: Fique à vontade para escrever livremente sobre suas vivências na escola, pois sua história pessoal é enriquecedora para este trabalho.

**Agradecemos sua colaboração com esta pesquisa!**

**APENDICE B - QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA E LEVANTADAS NESTE ESTUDO**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Identificação do trabalho</b>	<b>Resumo</b>
FIGUEIREDO, Haydee Da Graca F.	<b>O Curso Normal Rural de Cantagalo: Uma experiência fluminense na história da formação de professoras primarias.</b>	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 01/03/1991. 121f.	A dissertação analisa o curso de formação de professoras rurais criado no RJ em 1952.
ALMEIDA, Doris Bittencourt.	<b>Vozes Esquecidas em Horizontes Rurais: Histórias de Professores.</b>	Mestrado em Educação. Instituição De Ensino: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. 01/06/2001 245f.	Com base na metodologia da História Oral, Almeida investiga a atuação de professores que lecionaram em Escolas Rurais do estado do RS, analisando a constituição de suas identidades.
ANDRADE, Therezinha.	<b>O que os diários revelam: práticas de formação de professoras para a Escola Rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibité, Minas Gerais, 1956-1959.</b>	Doutorado em Educação. Minas Gerais: PUC, 2006. 152f.	Principalmente, a partir dos diários de alunas da Escola Normal Regional Sandoval S. de A., de MG, a autora investiga como se deu a formação discente desse público escolar.

“cont.”

Autor	Título	Identificação do trabalho	Resumo
ALMEIDA, Dóris Bittencourt de.	<b>Memórias da Rural: narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública.</b>	Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 01/07/2007 279 f.	Com base na narrativa de ex-alunos da Escola Normal Rural de Osório-RS, a autora investiga esse espaço de sociabilidade e a constituição da identidade daqueles sujeitos.
ARAÚJO, Fátima Maria Leitão.	<b>Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professora nas Escolas Normais do Ceará (1930 a 1960).</b>	Fortaleza: UFC, 2007. (Tese de Doutorado). 235f.	O trabalho analisa o perfil das professoras que foram formadas nas Escolas normais rurais do Ceará.
PINTO, Helder de Moraes.	<b>A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950-1970.</b>	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte. 01/05/2007 199 f.	A pesquisa elucida o aspecto histórico da formação da E. N. R. Joaquim Silvério de Souza em MG bem como os dispositivos didáticos-pedagógicos utilizados para a formação da docente rural.

“cont.”

Autor	Título	Identificação do trabalho	Resumo
NOGUEIRA, Delane Lima.	<b>Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo.</b>	Mestrado em Educação. Fortaleza: UECE, 2008. 200f.	A pesquisa destaca as ideias de Amália Xavier e sua contribuição para a formação do professor rural na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE.
SILVA, Mirelle Araujo da.	<b>A função do jornal O Lavrador como meio difusor da formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte.</b>	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza. 01/06/2009 123 f.	A partir do jornal O Lavrador, produzido pela própria Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, a pesquisa evidencia a formação do professor daquela instituição.
SILVA, Paulo Sérgio Pereira da.	<b>A formação de professores (as) na escola normal rural de Juazeiro do Norte/CE sob uma perspectiva Etnomatemática.</b>	Doutorado em EDUCAÇÃO Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Anhanguera de São Paulo, SP. 01/11/2011 223 f.	O autor faz uma pesquisa teórica de cunho histórico-etnográfico a partir das narrativas escritas por ex-alunos da Escola Normal de Juazeiro do Norte/CE.

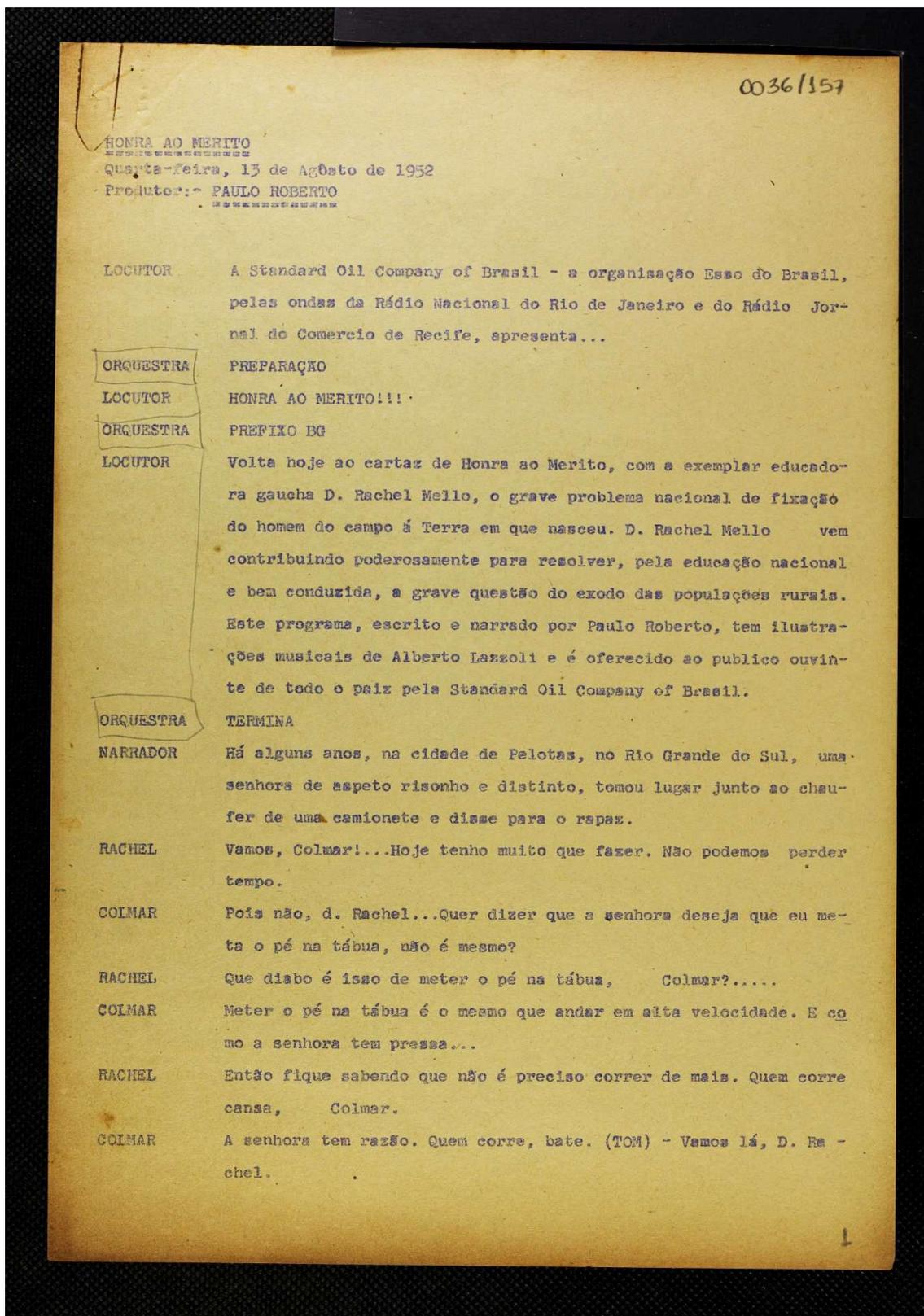
“cont.”

Autor	Título	Identificação do trabalho	Resumo
VARELA, Sarah Bezerra Luna.	<b>Mitos e ritos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.</b>	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 01/03/2012 137 f.	A partir da análise do cotidiano da E. N. R. de Juazeiro do Norte/CE, a autora analisa os mitos e ritos e as práticas vivenciadas a partir do Ruralismo Pedagógico.
BEZERRA, Martha Maria Macedo.	<b>De aluno a professor: a formação docente de egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE.</b>	Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 19/04/2013 123 f.	A dissertação objetiva entender como as ideias vigentes para a educação do professor rural influenciaram na formação, identidade e práticas de egressos da E. N. R. de Juazeiro do Norte/CE.
PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira.	<b>Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959).</b>	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, SC. 2013. 249p.	A autora analisa os discursos produzidos para a formação de professores para o meio rural no estado de SC entre 1942-1959.

“cont.”

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Identificação do trabalho</b>	<b>Resumo</b>
NEVES, Leonardo Santos.	<b>Sentido novo da vida rural: a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963).</b>	Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte. 31/07/2015 246 f.	Analisa as práticas de formação docente na E. N. R D. Joaquim Silvério de Souza-MG.
COSTA, Silvania Santana.	<b>Histórias contadas e vividas: memórias da Escola Normal Rural Murilo Braga de Itabaiana/Sergipe (1950-1972).</b>	Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. 14/09/2016 216 f.	A autora analisa o aspecto histórico da criação da E. N. R. Murilo Braga de Itabaiana/SE e também e o processo de formação dos professores rurais.
DIAS, Alessandra Geralda Soares.	<b>Os diários manuscritos das alunas da Escola Normal Rural de Conselheiro Mata, Diamantina, MG - (1950-1962).</b>	Mestrado profissional em Ciências Humanas. Instituição de Ensino: Universidade Federal Dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina. 14/02/2017 133 f.	A partir dos diários produzidos pelas alunas da E. N. R. de Conselheiro Mata/MG a autora problematiza os conceitos de cultura escrita, cultura escolar e cultura política.
PRADO, Fernanda Batista do.	<b>Entre o oratório e a profissão: formação de professoras na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho/RO (1930-1946).</b>	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 29/03/2017 156 f.	A autora analisa a constituição histórica da E. N. R. Nossa Senhora Auxiliadora/RO e também a formação das professoras dessa instituição.

## ANEXO A – SCRIPT DO PROGRAMA HONRA AO MÉRITO (1952)



HONRA AO MERITO - 13.8.52 - 2 -

NARRADOR O chauffer Colmar pisou o arranque do carrinho e a máquina entrou a funcionar...

CONTROLE AUTOMÓVEL ARRANCANDO E SAINDO BG

NARRADOR Durante a viagem que se fazia em condições normais, o motorista conversava com a nobre senhora que ia a seu lado.

COLMAR Sou capaz de apostar que eu sei o que a senhora vai fazer, Dona Rachel.

RACHEL Sim?...E que é que eu vou fazer então?...Vamos, diga!...

COLMAR Sou capaz de apostar como a senhora vai pedir alguma coisa a alguém.

RACHEL Ué....E' isso mesmo. Mas como foi que você adivinhou, Colmar.

COLMAR A senhora não faz outra coisa senão pedir. (T) - E vou lhe dizer mais uma, sabe?...A senhora já está ficando muito manjada na cidade de Pelotas.

RACHEL Manjada?...

COLMAR Manjada é o mesmo que conhecida. Sabe o que é que o pessoal diz quando a senhora aparece ao longe?....

RACHEL Não. Falam mal de mim, os pelotenses?....

COLMAR Deus me livre, dona. Também era só o que faltava. O que eles dizem quando a senhora aparece ao longe é o seguinte - "Lá vem Dona Rachel, gente!...Vamos tratar de esconder a bolsa porque ela vem mas é pedir dinheiro".

RACHEL (RINDO) - Mas a verdade é que eu chego antes que as bolsas sejam escondidas. E sempre arranjo algum dinheiro.

COLMAR Eu só fico admirado é de uma coisa, d. Rachel.

RACHEL De que, meu filho?

COLMAR Não sei como a senhora tem cara para receber alguns contras. Sim porque alguns lhe negam dinheiro, não é mesmo?....

RACHEL Muitos. Mas isso não tem importância nenhuma. Você sabe que eu peço para Santo Antônio, não sabe?....

COLMAR E' claro que sei.

2

RACHEL Pois é isso, Colmar. Quando êles me dizem "sim" é para Santo Antônio. E quando dizem "não" é para mim. De modo que assim (TOM DE ALARME) - Colmar!...Cuidado!

COLMAR Ó barbeiro dos diabos!...

CONTROLE FREIADA FORTE/BATIDA DE AUTOMÓVEL

ORQUESTRA (1) MUSICA TRAGICA QUE CAI A BG DESAPARECE

NARRADOR No entusiasmo da conversa, ao que parece, Colmar, o motorista se distraiu um pouco. O fato é que a apesar de violentamente freitada, foi dar um esbarro violento num carro de passeio que cruzava a rua principal. E foi desse carro que saiu um cavalheiro furioso. O homem marchou em passos pesados para a caminhar pite e gritou para a nobre senhora que saltara também para ver os estragos (VIOLENTO) - A senhora está vendo só?...

HOMEM O senhor tem razão. Mas peço-lhe que não se exalte. Eu prometo

RACHEL (INTERROMPENDO) - Fique sabendo que eu não vivo de promessas, minha senhora. E não é com promessas que se pode concertar um para lama arrebatado.

HOMEM Eu sei. Mas se eu estou lhe dizendo....

RACHEL (INTERROMPENDO) - O que a senhora tem que fazer, não é falar. E' pagar o prejuízo que me deu.

HOMEM Olhe aqui seu moço!..Faça o favor de tratar D. Rachel com mais respeito, está ouvindo?...Eu acabo....

HOMEM (INTERROMPENDO) - Cale essa boca!..NÃO estou falando contigo! E se pensas que eu tenho medo de caretas....

RACHEL (INTERROMPENDO) - Um momento por favor. (TOM) - Eu reconheço que a culpa maior foi nossa. Faça o favor de dizer quanto lhe devo.

HOMEM São 300 cruzeiros. E assim mesmo, olhe lá....

RACHEL Muito bem. Eu lhe pagarei os 300 cruzeiros de prejuízo. Mas acontece que não tenho dinheiro aqui comigo.

HOMEM Isso é que mau.

RACHEL O senhor fará o favor de ir conosco até "A Minha Casa Rural" e lá receberá sua indenização. Concorda?...

HOMEM Está bem. Para receber esse dinheiro eu irei até o inferno. Sem receber é que eu não fico.

RACHEL Então faça o favor de sentar aqui. (TOM) - Colmar!..Faça o favor de seguir para "A minha Casa Rural".

CONTROLE (2) PASSAGEM MUSICAL

NARRADOR Logo que a caminhonete parou diante de um edifício baixo e simples, mas como o aspeto agradável de uma boa casa de campo de uma grande família, o homem furioso começou a ouvir uma algazarra de vozes infantis....

CONTROLE CRIANÇAS NO RECREIO BO AUDÍVEL

HOMEM A senhora mora aqui?....

RACHEL Esta é a minha Casa Rural.

HOMEM A senhora então...é uma pessoa rica.

RACHEL Não. Sou uma senhora pobre.

HOMEM E essas crianças?....

RACHEL São tôdas elas meninas pobres, filhas de pequenos agricultores dos arreadores. Nesta casa, mediante o pagamento de uma taxa mínima de 100 cruzeiros, ficam elas internadas, recebendo boa alimentação, aprendendo artes domésticas e se instruindo em português, geografia, história, etc....O senhor vai ter oportunidade de vê-las. (CHAMANDO) - Lúcia, Carmem, Lígia!...Venham cá meninas!...

NARRADOR Meia dúzia de lindas meninas de rosto afogado pela agitação dos folgedos infantis, aproximaram-se do grupo.

RACHEL Esta casa vive de donativos generosos, de verdadeiras esmolas que nos dão em nome de Santo Antônio, que é nosso padroeiro e nos guia. Mas...eis as meninas que chegam....

MENINAS D. Rachel!..Como vai, d. Rachel?...Está boa, d. Rachel?

RACHEL Estou muito bem, obrigada, queridas. (T) - Vamos! Façam o favor de saudar o nosso visitante.

NARRADOR O motorista furioso estava um tanto confuso pela recepção amável que lhe faziam. Mais confuso ficou entretanto quando aque

las meninas, recebendo uma aprimorada educação, lhe dirigiram costesmente a palavra.

1ª MENINA Boa tarde, moço. Muito prazer em ve-lo em Minha Casa Rural...

2ª MENINA Faça o favor de entrar e descansar um pouco....

3ª MENINA O senhor é com certeza um amigo da nossa querida D. Rachel, não é verdade?...

HOMEM (EMBARAÇADO) --E'?...Hum...Sim....Eu sou um...um conhecido de d. Rachel...Aliás...nos nós conhecemos...há pouco tempo...Mas..

1ª MENINA Pois fique sabendo que, estando em Minha Casa Rural, o senhor egtá em sua própria casa. Muito prazer em conhecê-lo. Com licença, meu senhor - (CHAMANDO) - Carmem!...Lúcia!...Vamos voltar para o recreio!..

CONTROLE MENINAS NO RECREIO MAIS FORTE

ORQUESTRA (B) MUSICA SUAVE QUE ENTRA EM BG

NARRADOR Inteiramente confuso, olhando aquelas crianças felizes e sentindo a pureza e a doce harmonia que reinava naquela casa, o visitante já não era o furioso motorista de há pouco.

HOMEM (CONFUSO E EMOCIONADO) - Minha senhora...eu lhe felicito pela beleza e pela graça desse ambiente...(T) - Francamente...estou até envergonhado....E...eu lhe peço muitas desculpas e...peço também licença para me retirar....

RACHEL Muito agradecida pela sua boa impressão, meu amigo. Mas....faça o favor de esperar um instante que eu vou lhe pagar os 300 cruzeiros que lhe devo e que....

HOMEM (A) (INTERROMPENDO) - Não senhora!...Absolutamente. Aquilo foi uma batidasinha sem importancia nenhuma!...

RACHEL Mas o senhor não me disse que o concerto iria custar, no minimo, 300 cruzeiros?...

HOMEM Não. Mas eu lhe peço encarecidamente que fique com esse dinheiro e o empregue em algum melhoramento da Casa. E' um favor que eu lhe peço...

NARRADOR E o furioso, domnio se curvou beijando a mão da grande dama gaucha D. Rachel Ribeiro Mello, fundadora da Escola Rural Santo Antonio e do fauboo educandario de meninas que é "A Nossa Casa Rural". D. Rachel sorria feliz enquanto o visitante se retirava.

HOMEM Adeus, D. Rachel...Tive um imenso praser em conhece-la....

NARRADOR Voltou-se depois, amavel e sorridente para o motorista...

HOMEM Boa tarde, cavalheiro!....

NARRADOR Colmar, o chôfer da camionete, estava estupefacto deante do que via. E logo que o homem se retirou, voltou-se para d. Rachel...

COLMAR Mas a senhora já viu uma coisa mais esquesita do que essa!? O camarada ficou abafado, d. Rachel...Completamente abafado!...

RACHEL Você acha que ele saiu bem impressionado conosco, heim Colmar?...

COLMAR Se saiu?!...Santo Deus!...Pois a senhora não viu que até de cavalheiro ele me chamou?!...

ORQUESTRA (4) PASSAGEM MUSICAL

NARRADOR A notavel educadora gaucha D. Rachel Ribeiro de Mello, foi criada no ambiente campesino do Rio Grande. Bisneta do General Pararoupillha Bento José de Melo, d. Rachel começou a ver a vida na pequena estancia de seu pai, o sr. João Gomes de Mello. Essa propriedade era um campo de criação situado á margem do Canal São Gonçalo que liga a lagoa dos Patos á Lagoa Mirim. Um braço desse canal, denominado Arroio São Miguel, isola este campo e o cerca de agua por todos os lados. Era ali o pouso natural de milhares de aves aquaticas e por isso se chamava o campo, pela occorrença de posturas fartas na primavera, a "Ilha dos Ovos"....

ORQUESTRA (5) MOTIVO GAUCHO EM ACORDEON E VIOLOES BG

NARRADOR No galpão em que o mate amargo era sugado ao calor de conversa as cantigas, os gauchos de bombacha, ponchos e boleaderas discutiam muitas vezes os problemas essenciais de sua vida....

GAUCHO 1 Tehe, Pedro!..Não derrube esta agua frevendo em cima da herva, homem!...

GAUCHO 2 Claro que não vou fazer uma burrice dessas! Não vou queimar o ma

- te, compadre!
- GAUCHO 1 E sua filha, Pedro?...Que tal vai a garota?...
- GAUCHO 2 Em casa com a mãe. Bem que eu gostaria que a bichinha frequentasse a escola e fosse gente de verdade. Mas qual....
- GAUCHO 1 Pois é o que se vê por aqui. A campanha é tão larga de limites que só mesmo o minuano é capaz de usar por esses rincões de ponta a ponta ainda chegar cedo em casa. A escola é longe demais! Não se pode fazer legoa e meia de caminhada para aprender a ler, a escrever e a contar.
- GAUCHO 2 Resultado: mal se aprende a contar pelos dedos e a assinar o nome para as eleições. (EXCLAMAÇÃO) - Ehi...Francisco! Nire que a donasinha nos ouve!...
- NARRADOR Diante dos vaqueiros e ouvindo sua conversa ao pé do fogo, a menina Rachel, a filha bem amada do dono da Ilha dos Ovos, sonhava em silêncio um sonho bonito....
- MENINA Deixa estar, Pedro, que um dia o homem da campanha ha de ter onde fazer estudar seus filhos.
- GAUCHO 2 E de que modo se fará o milagre, mocinha?.....
- MENINA Quando eu for maior e puder fazer o que desejo, hei de fundar escolas por essas bandas. Você falou do minuano que rompe aí por esses cachilhas arrepeando o corno do gado e varando distancias, não é mesmo?
- GAUCHO 1 Era disso que se falava sim.
- MENINA Pois um dia um vento de progresso de varrer esses rincões esquecidos. E tudo ha de mudar.
- GAUCHO 2 (SORRINDO INCREDULO) - Um vento de progresso?...E quem é que ha de ter o peito forte bastante para soprar tão de riço, menina?...
- NARRADOR Os olhos pregados no azul do céu onde a estrela Vesper já cintilava no claro escuro indeciso, a menina respondeu olhando de longe um futuro que só ela via...
- MENINA Eu, Pedro...Eu farei uma escola bonita para as meninas de amanhã

GAUCHO 2 Mas voce?...Você é tão pequena e tão fragil, dona!

MENINA Eu sei, Pedro!...Mas a semente tambem é pequenina e fragil. E é dela que nascem as arvores imensas que dão sombra macia e flores lindas e frutos sadios e saborosos.

ORQUESTRA (A) ENCERRA A MUSICA DE MOTIVO GAUCHO (PRENDA MINHA?) COM BASE EM ACORDEON

MARFADOR Do sonho sonhado pela menina Rachel, na estancia modesta da "Ilha dos Ovos" surgiu o grandioso cometimento da nobre dama em que ela se transformou alguns anos mais tarde, D. Rachel Ribeiro Melo, sempre com os olhos fitos no grave problema da fixação do homem do campo á terra em que nasceu, não pensou em crear educandarios de luxo.

*Abandon* (6) *indica*

RACHEL

Não, meus amigos!..Precisamos fazer com que o homem da campanha sacontre nobres e agradaveis motivos de vida junto á casa em que nasceu e que foi a casa de seus pais e de seus avós! Esta casa entretanto precisa sofrer algumas reformas essenciais para que se transforme no lar que acorrenta o campasino ao seu rincão. E' verdade que os doutores são uteis! Mas o homem da campanha, que lavra a terra e cuida do gado, é indispensavel.

VOZ/FEMIN. Mas de que maneira fixar esse homem á terra?...Nenhuma lei o obriga a ficar onde não se sente bem. Todos tendem, logo que adquirem alguma instrução, a buscar longe do campo o que o campo não lhe pode dar. Que fazer então, D. Rachel?.....

RACHEL

Educar a mulher! A menina de hoje é a esposa de amanhã. Se ela for educada nos principios da higiene, se souber fazer de uma casa pobre uma casa linda e acolhedora, se for ao lado do esposo uma colaboradora eficiente e não um encargo a mais, aí então sim homem e mulher formando um grupo indissolúvel, tirarão da terra todas as maravilhas do ceu. Eduquemos as meninas, as pequenas filhas do homem, nos bons principios da graça verdadeirs, da beleza pela saúde, da higiene e da moral.

VOZ/FEMIN. A moral é a essência da vida feliz.

RACHEL A moral é a higiene do espírito. Ela há de prevalecer como base de Minha Casa Rural, um estabelecimento em que daremos educação às meninas filhas de pequenos lavradores. Minha Casa Rural, será seu nome. Meu Brasil, será seu lema.

ORQUESTRA (P) PASSAGEM MUSICAL

NARRADOR D. Rachel Ribeiro de Mello é uma mulher feliz em toda a plenitude do significado dessa palavra mágica. Porque realizou o sonho dourado de sua vida. Ela nada esperou dos Governos. Mas sua iniciativa particular calou tão fundo no espírito das massas que acabou por repercutir no seio das classes governantes. A nobre dama gaúcha, iniciou sua Escola Rural Santo Antônio e mais tarde a famosa "Minha Casa Rural", que é um internato de custo insignificante para os pais, com o aspecto rústico de improvisado das coisas que brotam de quase nada para alcançar quase tudo. Logo veio em seu socorro o primeiro homem público: o senhor Oswaldo Aranha - ao tempo secretário da Educação do Rio Grande. Mais tarde a ela se uniu, pelo paralelismo dos ideais, o grande educador gaúcho, também secretário da Educação, Dr. Coelho de Sousa. Essa admirável mulher, nascida nas fronteiras heroicas do sul está dando ao país um admirável exemplo de tenacidade e de altruísmo. Cada menina que sai do educandário perfeito que é a "Minha Casa Rural" é uma brasileira capaz de educar seus filhos e ajudar seu marido a fazer do pedaço de Brasil em que mora e trabalha, um Brasil enfeitado de graça e pujante de força. Honra ao Mérito!....

ORQUESTRA (7) PASSAGEM

LOCUTOR A nobre educadora Gaúcha - D. Rachel Mello que recebeu hoje cerca de 40 telegramas de seus admiradores e amigos do Sul do país receberá neste momento a medalha e o diploma de Honra ao Mérito que lhe oferece a Standard Oil Company of Brasil, das mãos do senhor.....

HONRA AO MERITO - 13.8.52 - 10 -

SENHOR FALA  
CONTROLE HINO DE HONRA AO MERITO  
NARRADOR Vai falar agora nossa ilustre homenageada educadora gaucha - Do-  
na Rachel Mello.  
RACHEL FALA PESSOALMENTE  
ORQUESTRA MUSICA BG  
LOCUTOR A Standard Oil Company of Brasil, acaba de apresentar mais uma  
audição do seu programa "HONRA AO MERITO", que homenageou, na  
noite de hoje, a educadora gaucha - D. Rachel Ribeiro Mello.  
Este programa voltará ao ar na próxima quarta-feira, para tribu-  
tar, como sempre, Honra ao Merito!  
ORQUESTRA TERMINA.

Cóp/rsh,

10

## ANEXO B - ENCONTRO DAS EX-NORMALISTAS



Encontro das ex-normalistas em 2 de jul. de 2017. Local: Casa de Nilza Garcia. Turma de formandas de 1969.

## ANEXO B – ENCONTRO DAS EX-NORMALISTAS



Encontro das ex-normalistas em 10 de janeiro de 2018. Local: Shopping Pelotas. Turmas de formandas de 1964, 1965 e 1967. De pé (esquerda para direita): Marlene Zafalon, Anita Camargo, Lair Elisabeth Mauch, Ilda Rosa, Maria Clara Terra, Dilce Cleni Pinto, Eni Pinto, Magda Vicente (pesquisadora), Neiva Fehlberg, Lueci Conti, Maria Alice Lopes, Dulce Denzer e Lourdes Mauch. Sentadas (esquerda para direita): Solange, Mariza Colvara, Cleusa Wetzel e Daura Castro.