

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**Memórias e trajetórias de egressas das Escolas Normais
Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período
do governo de Leonel Brizola (1959-1963)**

Maria Cristina dos Santos Louzada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

Pelotas, 2018

MARIA CRISTINA DOS SANTOS LOUZADA

**Memórias e trajetórias de egressas das Escolas Normais
Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período
do governo de Leonel Brizola (1959-1963)**

Tese apresentada como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giana Lange do Amaral.

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L895m Louzada, Maria Cristina dos Santos

Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963) / Maria Cristina dos Santos Louzada; Giana Lange do Amaral, orientadora.
— Pelotas, 2018.

270 f: il.

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

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Giana Lange do Amaral – Orientadora – (FaE/UFPeI)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Weiduschadt (FaE/UFPeI)

Prof.^a Dr.^a Júlia Silveira Matos (FURG)

Prof.^a Dr.^a Rita Grecco dos Santos (FURG)

Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Martiarena de Oliveira (IFRS – campus Osório)

Aos meus pais, Carmen e Getúlio, por me mostrarem que sempre é necessário superar as adversidades com amor, e que na vida nada é impossível quando temos força de vontade para correr atrás dos nossos sonhos.

Agradecimentos

Acredito que a escrita de uma tese, apesar de parecer um ato solitário, perpassa vidas que acabam não só contribuindo com a pesquisa em si como também influenciam a formação do autor. Não poderia concluir este estudo sem agradecer aos que influenciaram minha formação de maneira significativa e aos que foram privados da minha presença durante o período de investigação e de escrita.

À professora Dra. Giana Lange do Amaral, pela orientação da minha vida acadêmica na Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, jamais vou esquecer a dedicação e a confiança depositadas no meu potencial, sempre me incentivando a valorizar meus talentos, acompanhando minhas superações e, sobretudo, compreendendo minhas limitações. Muito obrigada por ter me inserido no mundo da pesquisa e por acreditar.

À professora Dra. Júlia Silveira de Matos, pesquisadora exemplar, referência em muitas investigações, por ter aceitado com tanta disponibilidade fazer parte da banca de defesa deste trabalho.

À professora Dra. Patrícia Weiduschadt, excelente professora, pelas indicações e críticas construtivas durante minha caminhada no grupo de pesquisa do CEHIE, que muito contribuíram para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

À professora Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos, admirável por suas conquistas e trajetória profissional, não medindo esforços em partilhar seus conhecimentos e reflexões de forma positiva, colaborando para que esta se tornasse uma tese de maior qualidade.

À professora Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira, historiadora comprometida com a missão de educar, pelas colocações desde a qualificação, trazendo ponderações e instigando o aprimoramento da tese.

À professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, por de forma tão educada, num primeiro momento, ter contribuído com a qualificação deste trabalho.

Às professoras Dras. Lúcia Peres e Lorena Gill, que participaram da minha banca de mestrado e que, naquele momento, me motivaram a seguir meus estudos em busca do doutorado, ambas foram e são importantes exemplos de determinação.

Aos professores, colegas e amigos do grupo do CEIHE, que se mostraram disponíveis e acompanharam a minha caminhada desde o mestrado, colaborando com sugestões para o avanço deste trabalho. Em especial ao grupo de orientandos, que desde o mestrado auxiliaram com as leituras, apontaram falhas e souberam valorizar a potência deste trabalho: Josiane, Jezuína, Raquel, Hardalla, Jeane, Marcelo, Gonçalves, Fernando, Renata, Tânia, Lis e Magda.

Ao Colégio São José, direção, coordenação, supervisão, colegas e funcionários dessa instituição, obrigada pela compreensão durante a realização do doutorado e por colocar seu acervo à disposição da pesquisa.

Aos gestores do Instituto de Educação Assis Brasil, por terem aberto as portas daquele educandário e disponibilizarem o acesso ao arquivo de forma tão solícita.

Aos colegas de trabalho da Faculdade Anhanguera de Pelotas, pelo incentivo e apoio na busca do meu crescimento pessoal e profissional.

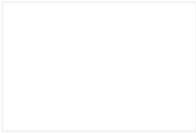
Aos meus alunos do Colégio São José e da Faculdade Anhanguera de Pelotas, que me impulsionaram a seguir estudando, apresentando diariamente novos desafios ao meu fazer educacional.

Ao meu grupo de amigos e aos familiares, que por muitas vezes compreenderam as minhas ausências e me incentivaram a seguir até o fim, independente das renúncias, que não foram poucas.

Às professoras entrevistadas, que me receberam em suas casas e expuseram suas trajetórias discentes e docentes, professoras Vera Maria, Zilá, Valesca, Lúcia Helena, Heloísa, Maria da Glória, Maria de Lourdes, Maria Lúcia, Clara Maria, Laura Julieta, Ana Elfrides, Maria Helena, Heloísa Helena e Ana Maria, possibilitando que este trabalho fosse realizado.

Aos meus afilhados Felipe e Otávio e à minha sobrinha Beatriz, pela compreensão que tiveram nos momentos em que não pude estar presente e por valorizarem minha profissão como educadora.

Aos meus sogros Flávio e Clélia, e a minha cunhada Cláudia, por de forma simples, mas não menos significativa, estarem presentes e colaborarem com a rotina dos netos e sobrinhos.



Aos meus irmãos, Luiz Henrique e André Luiz, que acompanham e vibram com as minhas conquistas desde sempre e nunca colocaram empecilhos frente às minhas escolhas.

À professora Dra. Eleonora Campos da Motta Santos, cunhada e amiga, profissional comprometida com a dança e com a educação, que contribuiu com leituras e correções generosas.

À professora Ma. Elisa Machado Milach, afilhada e prima, que esteve junto comigo nas horas difíceis e nas conquistas, opinando, transmitindo apoio e serenidade, fazendo lembrar minha querida tia Elisabeth Machado Milach (in memoriam).

Ao Flávio, meu esposo, pelo amor e o companheirismo de vinte e cinco anos de relação, respeitando minhas angústias, lendo, sugerindo e contribuindo com a realização deste trabalho.

Aos meus pais, porto seguro da minha vida, sempre dispostos a ouvirem minhas aflições e desabafos, representando o suporte e a segurança de que precisava e mostrando que superar é preciso para seguir em busca dos nossos ideais.

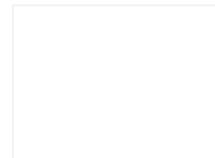
E, em especial, aos meus filhos, João Pedro e Luís Otávio, com os quais aprendo todos os dias a ser melhor e pelos quais batalho para crescer como pessoa e como profissional, por terem suportado minhas ausências e presenciado meus estudos diários.

Pela compreensão de todos que me acompanharam nesse período e pela minha coragem, só tenho a agradecer.



“Tornemo-nos pequeninas pelo amor, para
tornar os pequeninos grandes pelo saber”.

Lema da turma de formandas da Escola Normal São José – 15/07/1961



Resumo

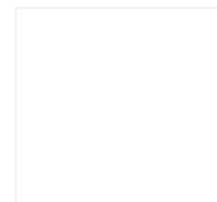
O presente estudo, vinculado à linha de Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, é resultado de uma pesquisa de abordagem historiográfica. Privilegia analisar aspectos da memória e das trajetórias de normalistas, bem como o início de suas inserções profissionais como jovens professoras primárias egressas de dois Cursos de Formação Docente existentes em Pelotas: o Curso de Formação de Professores Primários do Colégio São José, instituição católica privada, e o Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal Assis Brasil, instituição estadual de ensino público. A periodização do estudo corresponde ao governo de Leonel Brizola nos anos de 1959 até 1963, que adotava como lema: “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. A pesquisa justifica-se por dar visibilidade à história da formação de professoras primárias e de suas práticas docentes entre as décadas de 1950 e 1960, contribuindo com as investigações sobre instituições formadoras de docentes em nível de ensino secundário. Objetiva investigar, através das narrativas e trajetórias, a formação discente das normalistas egressas do São José e Assis Brasil e suas práticas docentes iniciais, especialmente em escolas primárias do interior do Rio Grande do Sul, onde constituíram intensas experiências de vida como mulheres e professoras. Isso num período em que os contratos emergenciais adquiriam um papel de experiência docente, como um status de desafio às normalistas, que ainda jovens eram submetidas a lecionar, algumas morando longe de suas famílias, em geral nas próprias escolas onde exerciam a docência. Para a compreensão da memória como categoria de análise, foram utilizados os referenciais de Halbwachs (2006), Bosi (2004), Candau (2011), Burke (2008) e Chartier (2009). No que tange à História Oral: Portelli (1997), Thompson (1992), Ferreira e Amado (1998) e Alberti (2005). Para as escritas de si, são referenciados Gomes (2004), Cunha (2007) e Perrot (2005). Sobre trajetórias docentes e discentes, Abrahão (2006), Bourdieu (1996) e Fischer (2005 e 2011). A partir da análise das narrativas e dos documentos escolares, pude verificar que as políticas educacionais de expansão das escolas primárias, no início da década de 1960, interferiram diretamente na trajetória docente das professoras recém formadas e na sua opção pelo exercício do magistério estadual.

Palavras-chave: Trajetórias discentes e docentes. Escola Normal. Memórias. Narrativas.

Abstract

The present study, linked to the Philosophy and History of Education, of the Postgraduate Program in Education of Federal University of Pelotas, is the result of a historiographical research that focuses on analyzing aspects of the memory and trajectories of normalists as well as the beginning of their professional insertions as young primary teachers who graduated from two of the existing Teacher Training Courses in Pelotas: Primary Teacher Training Course of the São José College, a private Catholic institution, and the Primary Teachers Training Course of the Assis Brasil Normal School, a state public education institution - during the government of Leonel Brizola from 1959 to 1963, whose motto was "No child without school in Rio Grande do Sul. The research is justified by giving visibility to the history of the formation of primary teachers and their teaching practices between the 1950s and 1960s, contributing to research on teacher training institutions at the secondary level. It aims to investigate, through the narratives and trajectories, the student formation of the normal students from São José and Assis Brasil and their initial teaching practices, especially in primary schools in the interior of Rio Grande do Sul, where they build intense life experiences as women and teachers during the Leonel Brizola Government. The emergency contracts acquired both a role of teaching experience and a status of challenge to the normalists, who had to teach living away from their families, usually in the schools where they were teaching. For the understanding of memory as a category of analysis, the references of Halbwachs (2006), Bosi (2004), Candau (2011), Burke (2008) and Chartier (2009) were used. Regarding Oral History: Portelli (1997), Thompson (1992), Ferreira and Amado (1998) and Alberti (2005). For the writings of self, are referenced Gomes (2004), Cunha (2007) and Perrot (2005). On trajectories of teachers and students, Abrahão (2006), Bourdieu (1996) and Fischer (2005 and 2011). From the analysis of narratives and school documents, I could verify that the educational policies of expansion of primary schools, in the early 1960s, directly interfered in the teaching trajectory of the newly formed teachers and in their choice of teaching state.

Keywords: Student and Teacher Trajectories. School institutions. Memoirs. Narratives.



Lista de figuras

Figura 01	Prédio da ECP, década de 1920.....	95
Figura 02	Terceiro prédio da ECP, década de 1930.....	96
Figura 03	Fachada do prédio da ENAB, década de 1950.....	98
Figura 04	Mapa da distância entre IEAB e CSJ, 2018.....	99
Figura 05	Prédio do Colégio São José no início da década de 1920.....	101
Figura 06	Prédio da Escola Normal São José, década de 1940.....	105
Figura 07	Postal comemorativo aos 40 anos de fundação do CSJ, 1950.....	106
Figura 08	Obra de ampliação do CSJ, Rua Três de Maio, 1950.....	107
Figura 09	Anúncio do programa de governo de Brizola.....	114
Figura 10	Brizoleta localizada na zona rural.....	118
Figura 11	Capa da caderneta escolar da ENAB, 1958.....	127
Figura 12	Primeira página da caderneta escolar da ENAB, 1958.....	127
Figura 13	Páginas da caderneta escolar da ENAB, 1958.....	127
Figura 14	Missa de formatura da ENSJ, 1961.....	128
Figura 15	Missa de formatura da ENAB, 1962.....	129
Figura 16	Jogo de voleibol no pátio da ENSJ, 1961.....	130
Figura 17	Última semana de aula da turma de agosto de 1962.....	131
Figura 18	Flâmula da ENSJ, 1961.....	132
Figura 19	Flâmula da ENAB, 1961.....	132
Figura 20	Sala de aula do 3º ano da ENSJ, 1961.....	133
Figura 21	Exposição de materiais didáticos, 1º ano da Escola Normal, 1958....	134

Figura 22	Sala de aula montada pelas alunas na ENSJ, 1958.....	135
Figura 23	Grupo de alunos e freiras do CSJ, 1947.....	136
Figura 24	Solenidade do 30º aniversário da ENAB, 1959.....	138
Figura 25	Carteira estudantil da UGES, 1961.....	138
Figura 26	Crachá do XV congresso da UGES, 1961.....	139
Figura 27	Carteira estudantil do CSJ, 1960.....	140
Figura 28	Lembrança escolar da ENAB, 1959.....	143
Figura 29	Livro de relatórios da ENSJ 1958 a 1962.....	146
Figura 30	Capa do caderno de música.....	153
Figura 31	Página do caderno de música.....	153
Figura 32	Verso do diploma da ENSJ, 1962.....	157
Figura 33	Grupo de alunas do clube de teatro da ENAB, 1960.....	169
Figura 34	Certificado de conclusão das unidades da ENSJ, 1961.....	171
Figura 35	Semana da Pátria, normalistas da ENSJ, 1958.....	186
Figura 36	Semana da Pátria – normalistas da ENSJ, 1960.....	187
Figura 37	As gurias da banda do IEAB, década de 1960.....	188
Figura 38	Visita ao Palácio Itamarati no RJ, 1959.....	189
Figura 39	Emblema do uniforme ENAB, 1960.....	190
Figura 40	Normalistas da ENAB, 1961.....	190
Figura 41	Emblema do uniforme ENSJ, 1959.....	191
Figura 42	Normalistas da ENSJ, 1959.....	192
Figura 43	Capa do convite de formatura, 1962.....	193
Figura 44	Folha de rosto do convite de formatura, 1962.....	194
Figura 45	Formandas da ENAB, dezembro de 1962.....	195
Figura 46	Formatura da turma da ENAB, 1960.....	196
Figura 47	Turma de normalistas ENSJ, 1957.....	197
Figura 48	Sala de aula ENSJ, 1959.....	198
Figura 49	Sala de aula ENSJ, 1958.....	198
Figura 50	Certificado de catequista da ENSJ, 1960.....	199
Figura 51	Formatura como catequistas, 1957.....	200
Figura 52	Dia da formatura ENSJ, 1960.....	201
Figura 53	Pan-Americanismo ENAB, 1958.....	203
Figura 54	Missa de ação de graças pelos 40 anos de formatura, 2002.....	204

Figura 55	Painel da evolução da América, 1959.....	206
Figura 56	Turma de formandas da ENAB em agosto de 1962.....	206
Figura 57	Santinho da missa de formatura ENAB, agosto de 1962.....	207
Figura 58	Santinho da missa de formatura ENAB, dezembro de 1962.....	208
Figura 59	Santinho da missa de formatura ENSJ, 1961.....	209
Figura 60	Diploma de professor primário ENSJ, 1962.....	210
Figura 61	Diploma de professor primário ENAB, 1960.....	210
Figura 62	Visita ao Palácio do Governo em Porto Alegre, 1960.....	211
Figura 63	Professora e turma do 3º ano primário em Pedro Osório, 1963.....	215
Figura 64	Estágio discente, 1962.....	217
Figura 65	Estágio discente, 1960.....	218
Figura 66	Estágio curricular no Colégio Diocesano com 3ª série, 1961.....	220
Figura 67	Professora e turma em Cerrito, 1962.....	221

Lista de Quadros

Quadro 1	Lista das ex-normalistas entrevistadas, data das entrevistas, escola normal cursada e ano e mês da formatura.....	38
Quadro 2	Nome atual das entrevistadas, nome de solteira que se encontra nos documentos e nome usado como referência na pesquisa citando apenas o último sobrenome de solteira.....	39
Quadro 3	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1957 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1960.....	148
Quadro 4	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1957 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1960.....	149
Quadro 5	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1958 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1960.....	150
Quadro 6	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1958 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – Turma de Formandas de 1960.....	151
Quadro 7	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1960.....	156
Quadro 8	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1960.....	158
Quadro 9	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1958 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1961.....	159
Quadro 10	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1958 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1961.....	160

Quadro 11	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1961.....	161
Quadro 12	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1961.....	162
Quadro 13	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1960 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1961.....	163
Quadro 14	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1960 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1961.....	164
Quadro 15	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1962.....	166
Quadro 16	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1962.....	167
Quadro 17	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1960 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1962.....	168
Quadro 18	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1960 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1962.....	170
Quadro 19	Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1961 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1962.....	172
Quadro 20	Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1961 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1962.....	173
Quadro 21	Lista das ex-normalistas entrevistadas, estado civil, número de filhos e primeira cidade de atuação.....	177



Lista de Abreviaturas e Siglas

CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEIHE	Centro de Estudos e Investigações em História da Educação
CEPE	Comissão Estadual de Prédios Escolares
CFPP	Curso de Formação de Professores Primários
CPOE	Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais
CSJ	Colégio São José
ECP	Escola Complementar de Pelotas
ECAB	Escola Complementar Assis Brasil
ENAB	Escola Normal Assis Brasil
ENSJ	Escola Normal São José
FaE	Faculdade de Educação
ICH	Instituto de Ciência Humanas
IEAB	Instituto de Educação Assis Brasil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação

PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RS	Rio Grande do Sul
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDEP	Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UGES	União Gaúcha dos Estudantes Secundários
5ª CRE	5ª Coordenadoria Regional de Educação

Sumário

Introdução.....	19
1 Sinalizando referências.....	31
1.1 Caminhos percorridos: atribuindo significados.....	31
1.2 As entrevistas: Uma fonte inesgotável de descobertas.....	35
1.3 A metodologia da História Oral, a memória e as representações das narrativas.....	47
1.4 As fontes iconográficas: o que mostram, o que ocultam?.....	55
1.5 As escritas de si e suas revelações.....	58
1.6 Os acervos das Instituições Escolares e a contribuição dos periódicos para esta pesquisa.....	62
1.7 Remexendo o que foi escrito sobre o tema da pesquisa.....	67
2 Um panorama histórico da pesquisa.....	76
2.1 Aspectos da História do ensino secundário e das Escolas Normais no Brasil	77
2.2 Os Cursos de Formação de Professores no RS e em Pelotas: apontamentos históricos sobre o Instituto de Educação Assis Brasil e o Colégio São José.....	88
2.3 O governo de Leonel Brizola e a expansão da Educação Primária Estadual..	111
3 A Escola Normal Assis Brasil e a Escola Normal São José: aspectos da cultura escolar nas décadas de 1950 e 1960.....	124
3.1 Perpassando a cultura escolar das Escolas Normais das duas instituições formadoras de professores.....	124
3.2 As disciplinas escolares dos Cursos de Formação de Professores Primários	144
3.2.1 As disciplinas escolares das turmas de 1957 – 1960.....	148
3.2.2 As disciplinas escolares das turmas de 1958 – 1961.....	158
3.2.3 As disciplinas escolares das turmas de 1959 – 1962.....	165

4 As trajetórias discentes e docentes sob a luz da História Cultural.....	175
4.1 As lembranças do tempo de estudantes – a formação na Escola Normal.....	180
4.2 O estágio da Escola Normal e a docência assumida como missão.....	212
Considerações Finais.....	227
Referências.....	236
Apêndices.....	256



Introdução

A pesquisa de doutoramento ora apresentada busca contribuir com estudos no campo da História da Educação, especialmente no que se refere à temática da história de instituições formadoras de professores primários em Pelotas.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa de Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e vincula-se ao grupo de pesquisa do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE.

O tema desta investigação é um estudo de abordagem histórica, que privilegia aspectos da memória e da trajetória discente e docente das normalistas, bem como o início de suas inserções profissionais como jovens professoras primárias egressas de dois dos cursos de formação docente existentes em Pelotas: Curso de Formação de Professores Primários do Colégio São José, instituição católica privada, e Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal Assis Brasil, instituição estadual de ensino público – durante o governo de Leonel Brizola nos anos de 1959 até 1963.

A delimitação temporal da pesquisa foi escolhida por dois fatos que exponho a seguir e que considero de relevância para o objeto da pesquisa.

A primeira circunstância que ressalto, e que marcou a história educacional do Estado do Rio Grande do Sul, foi a particular forma de gerenciamento da educação praticada durante o Governo de Leonel Brizola, pertencente ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), entre os anos de 1959 e 1963, governo este que adotava o lema: “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Assim que assumiu o cargo no Poder Executivo, em 31/01/1959, o Governador determinou mudanças educacionais no Estado. Algumas delas atingiram significativamente as trajetórias profissionais das jovens que então se formavam normalistas, tais como a imediata

criação de escolas primárias e a contratação de professores para assumir a docência nessas escolas.

A segunda questão relevante que abordo nesta pesquisa foi a inserção no currículo das Escolas Normais do estágio docente no ensino primário. Destaco que entre os anos de 1960, 1961 e 1962, formaram-se, nas Escolas Normais São José e Assis Brasil, as três primeiras turmas de normalistas que tiveram inseridas em seu currículo escolar a prática do estágio docente. As turmas que se formaram em 1960, 1961 e 1962 ingressaram no Curso de Formação de Professores Primários em 1957, 1958 e 1959, respectivamente.

Importante salientar que os anos de 1957 e 1958, apesar de não estarem contemplados no período em que Leonel de Moura Brizola esteve à frente do governo do estado do Rio Grande do Sul, também foram analisados nesta pesquisa, por estarem incluídos entre o período de formação docente das turmas de normalistas que se formaram em 1960 e 1961.

Esclareço que, neste estudo, não trabalho com as turmas de formandas de 1963, visto que o Governo Brizola perdurou apenas até janeiro de 1963. Assim, as egressas do referido ano já iniciaram sua carreira docente durante o mandato de Ildo Meneghetti, que o sucedeu. E, para as análises que proponho aqui realizar, não considere necessário expandir a periodização escolhida.

É importante referir, ainda, que o Decreto nº. 6004, de 26/01/1955, alterado pelo Decreto nº. 8519, publicado no Diário Oficial em 22/01/1958, previa a realização de estágios no período de um semestre, a ser realizado em “Escolas Primárias anexas aos estabelecimentos de ensino normal”, em “Escolas Experimentais do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais” ou em “Grupos Escolares comuns”, conforme o Regulamento do Estágio inerente ao Plano de Trabalho do Curso Normal enviado aos colégios pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul¹.

Assim, parto do princípio de que dois fatores foram marcantes para as turmas que se formaram em 1960, 1961 e 1962: a inclusão no currículo do estágio docente na escola primária e a ampliação por parte do novo governo do Rio Grande do Sul do número de escolas primárias e seus contratos emergenciais, sendo que essas

¹ Trata-se de um documento oficial que regulamentava os estágios nos cursos normais, enviado aos Colégios que ofereciam os Cursos de Formação de Professores pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Tal documento encontra-se no arquivo do CSJ.

normalistas recém-formadas geralmente eram chamadas para assumir a prática docente em escolas estaduais.

Outro ponto que merece ser esclarecido é a escolha em relação às duas instituições aqui nominadas. Saliento que, dentro da limitação temporal objeto desta pesquisa, também havia em Pelotas a Escola de Normalistas Rurais Imaculada Conceição, que não se localizava no perímetro urbano e que iniciou suas atividades em 1955, objetivando preparar jovens para a atuação na Educação Rural da região. Tal escola destinava-se, assim, a um público diferenciado e específico, com o currículo e o ensino voltados à realidade do campo, o que se afasta do propósito deste estudo².

Dessa forma, no presente trabalho, a opção foi feita pelas duas outras escolas da cidade que ofereciam os cursos de formação docente, quais sejam: Escola Normal Assis Brasil e Escola Normal São José, ambas localizadas na zona central de Pelotas.

Nesta investigação, através de uma comparação entre as duas realidades estudadas, apresento reflexões históricas sobre as experiências discentes em ambas as instituições, realizando uma análise desses espaços educativos e ressaltando as singularidades de cada ambiente. Com esse intuito, foi importante perceber, para além das semelhanças e diferenças, os sentidos e representações nos processos formativos desses dois espaços de ensino, notadamente diferentes, particularmente devido às suas constituições e às influências dos preceitos transmitidos às normalistas em suas práticas pedagógicas iniciais nas escolas públicas primárias no começo da década de 1960.

O interesse pelo tema a ser aqui trabalhado surgiu a partir de minha pesquisa de mestrado, onde foi realizado estudo sobre a trajetória docente de uma alfabetizadora que se destacou por sua prática no Colégio São José, em Pelotas³. Essa professora, a Irmã Luísa Maria, fez o Curso Normal na Instituição onde atuava, ministrou aulas para as normalistas e criou um método próprio de alfabetização. Durante aquele estudo, foram entrevistadas ex-alunas que haviam sido

² Sobre as políticas voltadas para a educação rural e a constituição dessa Escola, Magda Vicente Abreu, desenvolveu seus estudos de doutoramento junto ao PPGE/FaE/UFPel.

³ Dissertação de mestrado defendida em 2012, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, intitulada "A trajetória docente de uma alfabetizadora no Colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980".

alfabetizadas pela educadora e seguiram seus estudos no Colégio, com o intuito de formarem-se professoras primárias.

No decorrer da pesquisa de mestrado, percebi que essas ex-alunas atuaram ou ainda atuavam como docentes e que tinham se destacado nas escolas onde haviam trabalhado. Observei que essas professoras dedicaram a sua vida ao magistério, assumiram cargos de gestão, atuaram nos Cursos de Pedagogia existentes na cidade de Pelotas e nutriam um comprometimento incondicional com a educação. Tais fatos despertaram um interesse pela busca de dados que definissem o tipo de formação docente que estas mulheres receberam no Colégio São José e de que modo esta formação contribuiu na prática docente de cada uma, no começo da carreira profissional.

Durante a análise de alguns dados e no contato inicial com as fontes, reconheci que seria importante para a constituição da pesquisa ir além do contexto dessa escola confessional e privada, adentrando também no âmbito do ensino laico e público. Disso decorreu a busca por aqui também investigar as normalistas que estudaram no Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal Assis Brasil, uma instituição pública estadual.

Destaco que a pesquisa de mestrado ajudou a reavivar em meu baú de memórias os depoimentos que sempre ouvi de minha mãe, de minha madrinha e de algumas colegas delas, sobre o tempo em que eram normalistas e começaram a trabalhar nas pequenas escolas estaduais do interior. Esses grupos de professoras eram oriundos dos educandários em questão e sempre contavam sobre suas experiências iniciais na profissão e de suas práticas docentes.

Além disso, ressalto que minha trajetória discente aconteceu nas duas instituições que são objeto de estudo desta pesquisa. Estudei desde os 04 anos de idade, quando comecei o Jardim de Infância, em 1976, até os 14 anos, quando do ingresso na oitava série do primeiro grau, no Instituto de Educação Assis Brasil. Foram 10 anos de formação pública e gratuita.

Optei pela carreira docente aos 14 anos, influenciada pelos desejos de minha mãe que, por sua formação, ainda enxergava nesta profissão uma alternativa adequada para a mulher. Comecei o Curso de Magistério no Colégio São José, em 1986, e me formei em 1990, após três anos e meio entre instrução e estágio. Além disso, trabalho há 15 anos como docente no primeiro ano do Ensino Fundamental neste educandário.

Como referi anteriormente, o interesse pelo tema de pesquisa envolve minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, estando diretamente vinculado, também, às minhas práticas pedagógicas. Hoje, além de exercer o ofício de professora primária no Colégio São José, atuo como coordenadora do Curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior e como tutora presencial de um curso de formação de professoras à distância. Nesse sentido, concordo com Oliveira (2005, p. 65), pois “a escolha que fazemos por determinadas teorias fala de nós e, certamente, somos escolhidos por estas”. A afirmação da autora corrobora a ideia de que o pesquisador está ligado de alguma forma ao que pretende pesquisar.

Acredito que a análise de trajetórias docentes e discentes de décadas passadas poderá auxiliar na compreensão do conhecimento histórico sobre os processos inerentes à formação de professores que atuam nos anos iniciais na cidade de Pelotas, RS.

Assim, busquei fundamentação no campo da História Cultural, mantendo um diálogo com autores que possibilitaram o embasamento teórico necessário para melhor compreender as categorias exploradas nesta tese.

A História Cultural possibilita analisar como uma realidade cultural é formada e pensada em diferentes sociedades, através de aspectos discursivos e simbólicos. Nas pesquisas em História da Educação, ajuda a compreender os temas trabalhados sob uma nova perspectiva, sob o olhar de atores que vivenciaram os fatos constituindo a história e a política de sujeitos tanto receptores como produtores de cultura (BURKE, 2008; CHARTIER, 1990 e 2010; CERTEAU, 1998).

Como categorias principais, que respaldam as fontes orais, escritas e iconográficas utilizadas, comecei analisando: a memória e suas representações através de entrevistas, de imagens e das escritas de si produzidas pelas professoras entrevistadas; a cultura escolar, com base nos currículos e nos acervos das instituições; as questões envolvendo as duas instituições educacionais, por meio de um estudo comparativo; e as trajetórias docentes e discentes.

Neste contexto, abordei a categoria memória e as influências que esta sofre durante o transcorrer do tempo e dos espaços que a vida de uma pessoa percorre, explorando as representações inerentes ao ato de rememorar, sem perder de vista que nossa realidade é resultado da influência do passado e da projeção que fazemos do futuro.

Vislumbrando que, no âmbito das Ciências Sociais, muitos são os significados da categoria memória, considere-a aqui como o conjunto de lembranças construídas com base no passado e recuperadas com todas as atribuições que as vivências do presente lhes concedem, como salienta Halbwachs (2006).

Para a compreensão da memória como categoria de análise, utilizei os referenciais de Halbwachs (2006), Bosi (2004), Burke (2008), Candau (2011), Chartier (2001 e 2010), Catroga (2001a) e Weiduschadt e Fischer (2009). No que tange à História Oral, Portelli (1997), Thompson (1992), Ferreira e Amado (1998) e Alberti (2004).

Outra relevante categoria trabalhada foi a da cultura escolar, analisando ambas as instituições e seus acervos a partir dos referenciais teóricos de Julia (2001); Escolano e Frago (2001); Faria Filho (2000, 2004); Viñao Frago (2008, 2011); Magalhães (2004 e 2010); Vidal (2005); e Werle (2004). Para o estudo dos documentos dos arquivos escolares, compartilhei o pensamento de Le Goff (1996), ao referir o conceito de documento/monumento, Cellard (2008), Samara e Tupi (2010) e Corsetti (2006).

Nas análises sobre as disciplinas que eram ministradas nas Escolas Normais aqui estudadas, tive por base Chervel (1990), Oliveira (1999) e Bittencourt (2003).

Para a apreciação desses espaços escolares, levando em conta que ambas as instituições compartilharam experiências educativas em períodos iguais e com espaços culturais semelhantes, foi necessário a leitura de autores como Barros (2014) e Veyne (2008).

Nesta tese, realizei uma investigação sobre aspectos das trajetórias docentes das normalistas, verificando as influências sofridas em suas formações oriundas de um educandário público e outro privado, com visões de ensino que poderiam ser distintas. Quanto às categorias público e privado na História da Educação, tomei por base os trabalhos de Amaral (2003), Severino (2005), Buffa (2005), Alves (2005) e Cury (2005).

Sobre trajetórias docentes e discentes, fundamentei meus argumentos em Abrahão (2008), Bourdieu (1996), Bosi (2004), Fischer (2005 e 2011), Nóvoa (1992) Silva (1999 e 2005) e Tardif (2000). Os referidos autores contribuíram para as questões relativas ao questionamento das narrativas, explorando as memórias das trajetórias de algumas discentes/docentes então recém-formadas, as lembranças de suas práticas e inserção no ensino primário, além das influências que os preceitos

religiosos e laicos e as disciplinas ministradas em cada instituição exerceram na formação e no exercício inicial desta docência.

Cabe referir que para fazer uma análise mais densa das fontes e do cruzamento entre as narrativas e as imagens, fez-se necessário a apropriação de conceitos como *habitus* em Bourdieu (1972, 1996), Bourdieu e Chartier (2011) e de experiência em Thompson (1981), tendo sido importante trazer para este estudo o *habitus* professoral em Silva (1999 e 2005). Menciono ainda as escritas de si, através de referenciais como os de Gomes (2004), Cunha (2007) e Perrot (1989 e 2005).

Como referência às políticas educacionais do governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul durante os anos de 1959 a 1963, respaldei meus estudos em Quadros (2001), Madeira (2010), Tambara (2008) e Bemfica (2007).

Por meio destes referenciais teóricos, busquei alguns encaminhamentos a partir de questionamentos como:

- Qual a ambiência político-educacional nacional e regional que respaldou a constituição destas Escolas Normais na cidade de Pelotas?
- Qual a influência das políticas educacionais do Governo de Leonel Brizola nas trajetórias discentes e docente das estudantes dos Cursos de Formação de Professores Primários que se formaram em 1960, 1961 e 1962?
- Como se caracterizou a formação ministrada às normalistas egressas das turmas de 1960, 1961 e 1962 nas Escolas Normais Assis Brasil e São José?
- Havia diferença nas práticas ou nos discursos das normalistas egressas de um educandário católico e de um público e de ensino laico? As disciplinas ministradas durante o Curso de Formação de Professores Primários eram as mesmas nas duas instituições? Essas disciplinas contribuíram para as práticas docentes das alunas?
- Que estratégias desenvolveram as egressas, diante dos desafios iniciais como professoras estaduais frente à expansão do ensino primário?

A partir destas questões, apresento os objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral: Compreender a constituição e a formação das normalistas que estudaram no final da década de 1950 e iniciaram suas práticas docentes no começo da década de 1960, nos Cursos de Formação de Professores Primários das Escolas Normais Assis Brasil e São José, como professoras estaduais, destacando

sua transição de alunas a professoras primárias no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola.

Objetivos Específicos:

1. Discutir as influências das políticas educacionais do Governo de Leonel Brizola, entre os anos de 1959 e 1963, tanto para a história educacional do estado do Rio Grande do Sul como para as egressas das Escolas Normais;
2. Contextualizar aspectos da História do Ensino Secundário para compreender a evolução da constituição dos Cursos Normais no Brasil e dos cursos objeto deste trabalho de pesquisa;
3. Fazer um estudo comparativo entre os Cursos de Formação de Professores Primários das Escolas Normais Assis Brasil, pública e gratuita, e São José, privada e confessional, investigando nos arquivos escolares os currículos e relatórios dos cursos e verificando como ocorria a formação docente nestas instituições entre o período de 1957 e 1962;
4. Comparar as disciplinas regulares que faziam parte obrigatoriamente do currículo dos cursos e também as disciplinas consideradas como opcionais, algumas delas conhecidas como “clubes”, onde geralmente aconteciam atividades fora do horário regular do curso, extrapolando as práticas de sala de aula;
5. Relacionar as trajetórias discentes e docentes das entrevistadas através de relatos de si com as imagens evocadoras da memória e escritas pessoais, cedidas pelas depoentes.

A tese foi constituída pelo cruzamento das fontes, dos relatos de discentes/docentes, orais e escritos, dos documentos institucionais encontrados nos arquivos escolares, da legislação educacional do período estudado, das imagens evocadoras das memórias e das escritas de si que propiciaram reavivar as lembranças das professoras.

O conceito de imagens evocadoras de memórias ganhou espaço nas pesquisas que trabalham com a metodologia da História Oral e nos estudos biográficos. Procurei apresentar o significado dessas relações existentes entre a observação de uma imagem e o processo de recordação que ela ocasiona. Sobre imagens evocadoras de memórias, é importante referenciar Saturnino (2005) e Chauí (1999).

A partir de então, passei a dar visibilidade à história da formação de professoras primárias e de suas práticas docentes entre as décadas de 1950 e

1960. Este trabalho contribui, ainda, com as investigações sobre instituições formadoras de docentes em nível de ensino secundário, tendo em vista o estudo das memórias e das práticas pedagógicas ocorridas em determinada época social e política.

Assim, defendo a tese de que, no período estudado, as singulares experiências docentes advindas da política de expansão de escolas primárias no estado do Rio Grande do Sul, por parte do governo de Leonel Brizola, repercutiram no encaminhamento profissional das egressas dessas duas Escolas Normais de Pelotas.

Na análise dos documentos e dos relatos orais, há indícios de que a formação das egressas do São José e do Assis Brasil não era condizente com a prática docente em escolas primárias do interior do Rio Grande do Sul. Apesar da formação recebida pelas normalistas, as jovens moças não estavam preparadas para atuar no mercado de trabalho, como professoras nas escolas primárias do interior do estado. Entretanto, durante o Governo de Leonel Brizola, o grande número de contratos emergenciais acabou por proporcionar a elas uma possibilidade de experiência docente e de vida, representando um desafio a essas normalistas, que ainda jovens eram submetidas a lecionar morando longe de suas famílias, em geral nas próprias escolas onde exerciam a docência.

No decorrer da pesquisa verifiquei que esta expansão também ocorreu nas escolas estaduais locais. No próprio Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB), no ano de 1962, foram ampliadas as turmas de ensino primário, possibilitando que algumas das formandas da turma daquele ano pudessem atuar no educandário.

Em razão disso, busquei, através deste trabalho, aprofundar reflexões sobre práticas pedagógicas e formação docente tendo como referência o contexto de políticas educacionais tanto no plano nacional quanto no plano estadual com o governo de Leonel Brizola, que buscou uma expansão das escolas primárias locais.

O estudo das fontes propostas nesta investigação contribuiu para a compreensão da dinâmica histórica da formação das professoras primárias dos educandários na cidade de Pelotas entre o final da década de 1950 e início dos anos 1960, considerando o contexto social, político, econômico, religioso e laico da cidade e das duas instituições estudadas.

Segundo Chartier (2010, p. 9), ao recordar fatos passados, o historiador está buscando conhecimentos e contribuindo para “a compreensão crítica das inovações

do presente, as quais, por sua vez, nos seduzem e nos inquietam”. O historiador, a partir da problematização das suas fontes, poderá refletir sobre acontecimentos passados, sendo que recontar a história não significa que ela se repita.

Por isso, na pesquisa histórica onde uma das fontes é a narrativa de quem vivenciou os acontecimentos, deve-se evitar analisá-los de forma isolada do contexto social em que os fatos ocorreram, levando em consideração o que, por vezes, parece estar oculto nos relatos orais.

Nesta pesquisa, como já afirmado, uma das fontes que merecem destaque são as entrevistas com as professoras. Durante os meses de setembro de 2014 a junho de 2017, foram realizadas entrevistas com quatorze professoras ex-normalistas, seis que se formaram na Escola Normal São José e oito na Escola Normal Assis Brasil, sendo duas formadas em 1960, duas formadas em 1961 e quatro formadas em 1962 em cada um dos educandários. Esclareço que na seção 1.2, onde discorri sobre as entrevistas, confeccionei um quadro com o nome de cada professora entrevistada, a data da entrevista, a instituição onde estudou e o ano da formatura.

Cabe referir que, no ano de 1962, se formaram duas turmas na Escola Normal Assis Brasil, uma no mês de agosto e outra no mês de dezembro, o que não ocorreu nos anos anteriores, fato que atribuo ao aumento de oferta no mercado de trabalho, visto à criação de novas escolas e a formação de novas turmas no ensino primário estadual. Com isso, optei por entrevistar duas formandas de cada turma do ano de 1962 do IEAB, duas de agosto e duas de dezembro.

Com o intuito de prestar o devido significado histórico e contextual aos acontecimentos vivenciados e revelados nas entrevistas com ex-alunas, foram utilizadas, na pesquisa, outras fontes para cotejamento que contribuíram com a exploração do tema, entre os quais livros de atas escolares, históricos escolares das normalistas, fichas de matrículas e documentos particulares integrantes dos acervos das entrevistadas, como diários, livros de poesia, cadernos de aula, diplomas e álbuns de fotografias.

Para além das narrativas produzidas a partir das memórias das normalistas, procurei investigar quais saberes docentes foram transmitidos pelas instituições pesquisadas, tendo em vista os valores impostos às alunas, bem como o cunho evangelizador na instituição católica e de educação moral e cívica das disciplinas

ministradas às discentes nas duas escolas e suas práticas docentes iniciais em escolas primárias do interior do Estado.

Este estudo é constituído por quatro capítulos, cada um deles dividido em seções. No primeiro, exponho minhas opções de referenciais teóricos e metodológicos. Analiso a relevância das entrevistas, das escritas de si e do uso das imagens, a contribuição dos periódicos e dos acervos das instituições estudadas neste trabalho, bem como as questões referentes à memória e as possíveis representações presentes nas narrativas das professoras. Finalizo o primeiro capítulo com uma breve explanação do que já foi produzido em torno do tema e das instituições estudadas neste trabalho.

O segundo capítulo apresenta um panorama histórico da pesquisa, passando por aspectos históricos do ensino secundário brasileiro e dos cursos de formação docente no Brasil, no Rio Grande do Sul e na cidade de Pelotas. Chamo a atenção para a constituição histórica das instituições escolares que são objeto deste estudo: o Colégio São José (CSJ) e o Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB). Na última seção do capítulo, retrato o contexto político e educacional do estado do Rio Grande do Sul no final da década de 1950 e início da década de 1960, contextualizando a expansão da educação, especialmente do ensino primário, através das políticas educacionais do Governo de Leonel Brizola.

Em seguida, num terceiro capítulo, perpasso a cultura escolar das duas instituições onde as normalistas estudaram no final da década de 1950, tendo se formado nos anos de 1960, 1961 e 1962. Nele, são examinadas as questões da educação pública e privada em ambas as escolas, o processo de ensino e aprendizagem laico e católico ministrado às normalistas e as disciplinas oferecidas obrigatoriamente ou de forma optativa nas Escolas Normais nos anos aqui explorados, trazendo as especificidades de cada uma das instituições educacionais.

No quarto capítulo, são destacadas as trajetórias docentes e discentes sob a luz da História Cultural. É abordada a relevância da formação docente e as memórias das normalistas das turmas que se formaram no período estudado. Aponto os relatos sobre as trajetórias de alunas da Escola Normal e de professoras primárias, analisadas com base na História Cultural.

Aparecem no quarto capítulo as memórias e as representações, as escritas de si, as lembranças dos tempos de discentes e do começo do exercício da profissão, assim como as práticas pedagógicas dessas professoras, que atuaram

como docentes no interior, as conquistas e as frustrações iniciais da profissão.

Cabe salientar que também são exploradas a questão religiosa e laica e os preceitos morais e sociais na formação das normalistas. Nesta perspectiva, são analisados fatos significativos e indicativos dos Cursos de Formação de Professores Primários das Escolas Normais, como cursos formadores de profissionais da área educacional.

Nas considerações finais, destaco os resultados da investigação, sempre respeitando a ideia de que, sobre um trabalho de pesquisa, novas leituras serão realizadas e outras respostas poderão ser encontradas através da observação de novos leitores e pesquisadores sobre o que as fontes apresentam.

1 Sinalizando referências

A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar *conhecimentos acertados* sobre o passado. As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

1.1 Caminhos percorridos: atribuindo significados

Inicialmente, fundamento as escolhas teórico-metodológicas que embasaram a pesquisa realizada e os caminhos que foram percorridos para auxiliar na construção do presente estudo histórico. Isso tendo presente que

[...] as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 05).

Neste capítulo, abordo a relação com as fontes da investigação, compreendendo o tema da pesquisa como sendo um desafio ao pensamento reflexivo do pesquisador que almeja rememorar acontecimentos relevantes, investigando-os na atualidade, por sentir-se atraído e encantado por eles.

A busca pelos aspectos teórico-metodológicos que envolvem um trabalho científico faz com que o pesquisador sinta-se obrigado a realizar uma investigação

significativa ao campo epistemológico em que está inserido. Estudar e refletir sobre acontecimentos passados passa por múltiplas habilidades. Para Chartier (2010, p. 15), “A história como escritura desdobrada tem, então, a tripla tarefa de convocar o passado, que já não está num discurso no presente, mostrar as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor”.

Posso dizer que em uma pesquisa acadêmica o convencimento passa primeiro pelo encontro do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Neste processo, o contato com as informações colhidas e os documentos visualizados passa a exprimir uma forma de pensar daquele que investiga.

Acredito que, durante a pesquisa histórica, o pesquisador acaba percorrendo um caminho de encontros e desencontros com as fontes que abastecem a sua investigação, onde busca dados com o propósito de firmar suas convicções. Na visão de Ragazinni, será através do encontro daquele que investiga com as suas fontes que a pesquisa tomará um rumo certo.

Ao representarmos o trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado – que adquire a sua estabilidade à medida que estabelece um balanceamento adequado entre a localização, a leitura e o emprego das fontes, de uma parte, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos -, chegamos à conclusão de que a relação do historiador com as fontes é uma das bases, um alicerce fundamental da pesquisa (RAGAZINNI, 2001, p. 15).

Esta base acaba dando estabilidade às questões que são suscitadas no decorrer da investigação, sendo necessário, através de procedimentos de problematização, verificação e análise, observar o que as fontes parecem ocultar, interpretando-as e fazendo emergir as suas verdades, “já que o passado nunca é um objeto que já está ali” (CHARTIER, 2010). A verdade do texto escrito em História será a verdade do historiador (CERTEAU, 2000), do seu olhar e do seu campo de pesquisa, tendo as fontes a tarefa de fundamentar as suas interpretações, funcionando como apoio ao conhecimento produzido.

A pesquisa ora proposta está alicerçada em uma diversidade de fontes, tendo como referencial epistemológico os pressupostos da História Cultural, com foco no objeto a ser analisado, quais sejam a formação e a atuação docente inicial das normalistas que se formaram em 1960, 1961 e 1962 e são egressas das Escolas Normais São José e Assis Brasil.

Com este intuito, foi primordial ficar atenta ao alerta de Ginzburg (2006), quando analisa, através dos depoimentos “fantasiosos” do personagem Menocchio, que em “períodos de aguda transformação social emerge a imagem, em geral mítica, de um passado diverso e melhor...”, ou seja, os depoentes, em suas narrativas, possuem a tendência de julgar que o tempo que passou é que era bom. Ginzburg aponta que o “espírito indiciário” daquele que investiga precisa estar presente na pesquisa que trabalha com a História Oral, especialmente com depoimentos de trajetórias de vida, com o intuito de analisar este ar romanceado que é trazido nas narrativas que referem o passado.

Neste processo investigativo, num primeiro momento procurei verificar as implicações das políticas de expansão do governo Brizola na trajetória docente das professoras, utilizando como fontes os exemplares da Revista do Ensino⁴ dos anos de 1961 e 1962 além de autores como Quadros (2001), Madeira (2010), Tambara (2008) e Bemfica (2007).

Foi preciso verificar também, através das narrativas e trajetórias, as possíveis influências de um curso laico e outro católico nas práticas docentes das educadoras recém-formadas. Entendi importante referir o contexto social e político em que as normalistas e as instituições pesquisadas estavam inseridas na época que terminavam o ensino normal, bem como do tempo do começo de suas trajetórias como professoras primárias em escolas do interior do Estado.

Além disso, como já afirmado, o presente estudo se referencia a partir das categorias da memória e suas representações por meio das entrevistas, das imagens e das escritas de si; da cultura escolar, dos currículos, dos acervos das instituições, através do estudo comparativo; e das trajetórias discentes e docentes, relacionando as fontes de pesquisa e buscando rememorar a história da formação docente de meninas que frequentaram as Escolas Normais São José e Assis Brasil, nos anos entre 1957 e 1962.

Os referenciais em termos comparativos da realidade das duas instituições aqui estudadas também se fazem necessários para a pesquisa. A partir do que aponta (Rüsen, 2006), um estudo historiográfico comparativo deve expressar as

⁴ A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, que circulou a partir de 1951, tratava-se de um periódico mensal, de interesse do magistério, publicado pela editora Revista do Globo, S. A. Nos seus exemplares constavam experiências de sala de aula, sugestões de práticas docentes e reportagens significativas para o âmbito educacional.

similaridades, sem deixar de atentar para as diferenças ao fazer a análise historiográfica.

A pesquisa que faz uma comparação analisa duas realidades, no caso do presente estudo, da Escola Normal, funcionando e formando professoras primárias em duas instituições - uma pública e outra privada, confessional - na mesma cidade e ambas em zona central, o que permite averiguar possíveis variações entre o ensino ministrado assim como elementos em comum, que sinalizam similitudes. Barros aponta que:

Por vezes, será possível ainda a prática da “iluminação recíproca”, um pouco mais sofisticada, que se dispõe a confrontar dois objetos ou realidades ainda não conhecidos de modo a que os traços fundamentais de um ponham em relevo os aspectos do outro, dando a perceber as ausências de elementos em um e outro, as variações de intensidade relativas à mútua presença de algum elemento em comum (BARROS, 2014, p. 10).

Estas variações foram buscadas na pesquisa realizada, estabelecendo o confronto entre as instituições através dos documentos dos arquivos e das narrativas das ex-alunas. Para Carvalho (2007), é de suma importância que o historiador, ao fazer uma comparação, desenvolva trabalhos que

[...] sejam desenhados com propósitos de identificação, análise e compreensão de semelhanças e diferenças, mas também da iluminação de relações e interdependências entre os casos estudados (CARVALHO, 2007, p. 146).

A comparação nesta pesquisa é importante na revelação das relações existentes entre as instituições e suas estudantes. Para Carvalho (2007), a comparação em espaços educacionais poderá ser “capaz de integrar os fenômenos das relações entre as unidades em análise ou, até mesmo, de fazer dessas relações o foco da inquirição”.

Nesse aspecto, um estudo comparativo e crítico entre duas realidades seria parte integrante de pesquisas históricas, lembrando sempre da essência da valorização do que as fontes apresentam e da observação cuidadosa dos espaços e dos objetos escolares que estão ao seu dispor no momento da pesquisa, não deixando de captar as relações históricas locais.

Segundo Capelato (2015), o ofício do historiador é instigante na medida em que ele precisa não só pensar sobre a História, mas também com a História.

Para isso, é importante que o historiador cultive o questionamento constante dos caminhos que as fontes indicam com o espírito investigativo, atentando aos detalhes e relativizando as certezas, como refere Ginzburg (2014) em sua obra *Mitos, Emblemas, Sinais*.

Na mesma linha, Burke (2004, p. 33) assinala que “os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes”. Para o autor, não basta a simples coleta do que está sendo dito através das narrativas ou imagens, é necessário “perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir”.

Em seu texto, ele acaba fazendo um alerta aos pesquisadores, afirmando que devem questionar a existência da fonte verificando “se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar uma ação”.

A preocupação desses autores vem ao encontro de minhas expectativas no contato com as fontes, com a análise da origem de cada dado e do que foi exposto nas narrativas, buscando reconhecer o principal propósito do que se apresentou para este trabalho.

Assim, as fontes indicaram os caminhos para a escrita da tese e, a partir da leitura de autores que abordam a história de cursos de formação de professores e memórias de trajetórias discentes e docentes, novos horizontes foram vislumbrados na pesquisa.

A seguir, penso que é importante expor sobre como se deu a busca de informações a respeito do tema pesquisado e como foram apreciadas e interpretadas as fontes no presente estudo, fazendo um relato das opções teóricas e metodológicas adotadas e esclarecendo os caminhos trilhados para a escrita da tese.

1.2 As entrevistas: uma fonte inesgotável de descobertas

Uma das importantes fontes de pesquisa dessa investigação foram as entrevistas, onde analisei cada depoimento como um documento repleto de

informações sobre as relações criadas, as normas estabelecidas nas instituições e as formas como eram ministrados os cursos em ambas as escolas.

Na perspectiva de Le Goff (1993), as entrevistas são uma fonte de pesquisa riquíssima e operam como um “documento-monumento”. Ao abordar a importância das entrevistas, Alberti comenta sobre essa ideia afirmando:

[...] podemos dizer que a entrevista é produzida para ser monumento. Seu caráter intencional de perpetuação de uma memória sobre o passado fica patente já na escolha do entrevistado, como testemunha importante a ser ouvida. Esse caráter “monumental” é dado pelo próprio pesquisador e em geral recebe a aprovação do entrevistado, que se sente honrado e satisfeito por estar sendo chamado a dar seu depoimento (ALBERTI, 2005, p. 184).

A análise das entrevistas, todavia, precisa ser cautelosa e atentar para todos os envolvimento da memória do entrevistado e para a percepção do entrevistador. Nesse sentido,

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos? (THOMPSON, 1992, p. 197).

Percebi nas pesquisas que envolvem depoimentos de trajetórias docentes que os referidos relatos, ao contemplarem as experiências vivenciadas nos tempos escolares, contam com a influência de um imaginário que, muitas vezes, manifesta-se como verdade absoluta, cabendo ao pesquisador apurar os fatos e avaliá-los através do que as fontes vão apontar.

Na visão de Thompson (1992, p. 138), “se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado”.

O mesmo autor salienta que, por intermédio das fontes orais e dos depoimentos pessoais, “podemos num átimo ser transportados para um outro mundo” (THOMPSON, 1992, p. 174), ocorrendo a revelação de fatos que não se encontram registrados nos arquivos.

Ao encontro desse pensamento, vejo que o historiador pode e deve explorar as fontes orais estando preparado para o que Alistair Thomson alerta quanto às culturas vivenciadas em uma determinada sociedade:

É igualmente necessário que o historiador oral esteja atento às nuances culturais quando realiza entrevistas dentro de sua própria sociedade, que dificilmente será culturalmente homogênea. Os entrevistadores precisam ter sensibilidade para com os padrões de relacionamento e comunicação de subculturas definidas por gênero, classe, raça e etnia, região, sexualidade, deficiências e idade (THOMSON, 2000, p. 50).

Através dos referenciais teóricos abordados nessa pesquisa, verifiquei a importância de levar em consideração as características do grupo que foi entrevistado e a cultura em que estava inserido. Nesse sentido, Thomson destaca:

Se houver um conselho universal sobre entrevistas de história oral, este será que o entrevistador precisa estar constantemente alerta para perceber qual a boa prática de entrevista em culturas e circunstâncias particulares (THOMSON, 2000, p. 51).

Para uma percepção mais apurada dos relatos e narrativas das ex-alunas, o estudo apresentado também tomou por base autores como Ferreira e Amado (1998), Alberti (1996 e 2004), Fischer (2005 e 2011), Nóvoa (1992), Thompson (1992), Bosi (1994 e 2004) e Meihy e Holanda (2007).

Nesta tarefa, foram realizadas quatorze entrevistas, durante os meses de setembro de 2014 e junho de 2017, com ex-normalistas das instituições aqui estudadas.

Dentre as entrevistadas, havia seis professoras que se formaram na Escola Normal São José e oito professoras que concluíram o Curso de Formação de Professores Primários na Escola Normal Assis Brasil, sendo duas formadas em agosto de 1960, duas formadas em agosto de 1961, duas formadas em agosto de 1962, em cada um dos educandários, e duas formadas em dezembro de 1962 na Escola Normal Assis Brasil, conforme apresento através da quadro a seguir:

Quadro 1 – Lista das ex-normalistas entrevistadas, datas das entrevistas, escola normal cursada e ano e mês da formatura.

Entrevistada	Data	Escola Normal	Formatura mês/ano
Vera Maria Moreira Lima	08/09/2014	São José	ago./1960
Zilá Goulart Menezes	10/09/2014	São José	ago./1960
Valesca Maia de Oliveira Menezes	20/04/2015	São José	ago./1961
Lúcia Helena Brauner Machado	24/04/2015	São José	ago./1961
Clara Maria Martinez Lucas Leal de Macedo	20/04/2017	São José	ago./1962
Ana Elfrides Freitas Penteado	02/05/2017	São José	ago./1962
Heloísa Maksud Mechereffe	27/08/2015	Assis Brasil	ago./1960
Maria da Glória Fonseca Pereira	16/02/2016	Assis Brasil	ago./1960
Maria de Lourdes Shild Branco de Araújo	21/06/2016	Assis Brasil	ago./1961
Maria Lúcia Moraes Dias	06/07/2016	Assis Brasil	ago./1961
Laura Julieta Robe da Silveira	02/05/2017	Assis Brasil	dez./1962
Maria Helena Freda Soares	12/05/2017	Assis Brasil	dez./1962
Heloisa Helena Borba Motta	23/06/2017	Assis Brasil	ago./1962
Ana Maria Echenique Domingues	27/06/2017	Assis Brasil	ago./1962

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora para este estudo.

Das quatorze entrevistadas, todas se aposentaram como professoras. Apenas uma permaneceu solteira. Dentre as treze casadas, todas tiveram filhos e netos. Durante as visitas para realizar as entrevistas, pude observar a presença da família como um elemento forte na vida daquelas ex-normalistas.

Fui recebida pelas entrevistadas em suas casas. Em todas havia fotos dos filhos e dos netos pelas estantes das salas e escritórios. A professora Maria da Glória, que não casou e não teve filhos, tinha na sua sala fotos dos sobrinhos e dos sobrinhos-netos, que trata como filhos e netos.

Embora não seja o foco desse trabalho, neste momento considero importante destacar o papel da mulher na sociedade daquela época. Para as jovens do início da década de 1960, ainda era esperado que, apesar de trabalhar fora de casa, o magistério servisse como uma preparação para ser uma boa mãe e dona de casa culta (ALMEIDA, 1998). O exercício do magistério era considerado como uma extensão do lar, onde a mulher poderia exercer sua missão de cuidar das crianças.

O que me faz voltar às entrevistadas, pois, em sua maioria, além de exercerem a profissão, como era esperado na época, casaram e tiveram filhos. Mesmo Maria da Glória, que não se casou, fez questão de demonstrar durante a entrevista a importância da família e o cuidado com os sobrinhos e sobrinhos-netos.

É importante esclarecer que, nos documentos da época em que estudaram na Escola Normal e que são usados nesta investigação, encontram-se os nomes de solteiras das entrevistadas.

Para a sistematização da pesquisa e também para melhor leitura das narrativas, fiz a opção por usar como referência apenas o primeiro sobrenome de casada de cada professora, correspondente ao último sobrenome de solteira de cada uma. Elaborei um quadro com os nomes de casadas, de solteiras e como serão referenciadas no presente estudo, para esclarecimento.

Quadro 2 – Nome atual das entrevistadas, nome de solteira que se encontra nos documentos e nome usado como referência na pesquisa citando apenas o último sobrenome de solteira.

Nome de solteira das normalistas	Nome atual das professoras	Nome usado como referência na pesquisa
Vera Maria Machado Moreira	Vera Maria Moreira Lima	Vera Maria Moreira
Zilá Ávila Goulart	Zilá Goulart Menezes	Zilá Goulart
Valesca Maia de Oliveira	Valesca Maia de Oliveira Menezes	Valesca de Oliveira
Lúcia Helena Brauner	Lúcia Helena Brauner Machado	Lúcia Helena Brauner
Clara Maria Martinez Lucas	Clara Maria Lucas Leal de Macedo	Clara Maria Lucas
Ana Elfrides Silveira Freitas	Ana Elfrides Freitas Penteado	Ana Elfrides Freitas
Heloísa Machado Maksud	Heloísa Maksud Mecherefe	Heloísa Maksud
Maria da Glória Fonseca Pereira	Maria da Glória Fonseca Pereira	Maria da Glória Pereira
Maria de Lourdes Silveira Schild	Maria de Lourdes Schild Branco de Araújo	Maria de Lourdes Schild
Maria Lúcia Brenner de Moraes	Maria Lúcia Moraes Dias	Maria Lúcia Moraes
Laura Julieta Robe	Laura Julieta Robe da Silveira	Laura Julieta Robe
Maria Helena Freda	Maria Helena Freda Soares	Maria Helena Freda
Heloísa Helena Real de Borba	Heloísa Helena Borba Motta	Heloísa Helena Borba
Ana Maria Lemos Basto Echenique	Ana Maria Echenique Domingues	Ana Maria Echenique

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora para este estudo.

As décadas estudadas foram um período em que o Brasil viu o surgimento de uma “nova mulher”, tendo a educação um papel de destaque, particularmente para as mulheres que viviam nos centros urbanos, onde os cursos secundários representaram para elas uma oportunidade de profissionalização (ALMEIDA, 1998).

Nos encontros com as entrevistadas, a partir de seus relatos, fortes emoções foram afloradas ao lembrar o tempo de estudantes e de professoras neófitas (o que será exposto no capítulo quarto desta tese). Para além das gravações realizadas durante as narrativas, procurei estar atenta ao cenário que cada depoente escolheu

para conceder a entrevista, os embargos nas falas, as emoções, objetos de memória das residências de cada uma e indícios que, posteriormente, me auxiliaram a compor suas memórias.

Durante a busca pelas entrevistadas, verifiquei que no ano de 1962 a Escola Normal Assis Brasil formou uma turma no meio do ano e outra no final do ano, o que até então não havia ocorrido nos educandários estudados. Nesse sentido, como a minha teia de referências me direcionou primeiro para as que haviam se formado em dezembro de 1962, me vi obrigada a buscar as normalistas que se formaram no meio do ano na ENAB, para não prejudicar a coleta de dados e a comparação entre os currículos das Escolas Normais.

Sendo assim, esclareço que as entrevistas realizadas e o material coletado nos arquivos pessoais das professoras referem-se a sete turmas e aparecem nos capítulos que se referem à cultura das duas instituições e às trajetórias discente e docentes. Cabe, entretanto, explanar que a comparação entre os currículos aconteceu com as seis turmas em que as normalistas se formaram no mês de agosto, a isso se devendo a opção por realizar entrevistas com duas normalistas de cada uma.

Saliento que os primeiros encontros ocorreram com as egressas da Escola Normal São José, em função de que a motivação inicial para a pesquisa de ingresso no doutorado tinha o intuito de historicizar a gênese dessa Escola Normal, em decorrência do meu trabalho de mestrado, como foi mencionado na introdução desta pesquisa.

No decorrer do doutoramento, através das discussões levantadas no grupo de pesquisa CEIHE e nas disciplinas oferecidas durante os semestres, todavia, fui instigada a ampliar minhas pretensões, produzindo a tese final sobre aspectos da formação ministrada nas duas instituições de ensino em questão e a atuação de suas egressas.

Alberti (2004) nos remete à possibilidade da escolha de dois tipos de entrevista, que pressupõem a relação com o método biográfico: a temática ou a de história de vida. Para atingir a finalidade da pesquisa, elegi a entrevista temática como a mais adequada, visto que nas entrevistas de história de vida o narrador poderá fazer um apanhado de sua história desde a infância até o tempo em que está narrando, não sendo o objetivo da presente tese. Aqui, busquei o relato de uma

época específica e de episódios que envolviam este tempo de formação e atuação inicial como professoras primárias.

Sustenta a autora, destacando a importância da utilização da entrevista e de sua diferenciação em uma narrativa autobiográfica:

[...] enquanto na autobiografia há apenas um autor, na entrevista de história oral há no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador. Assim, mesmo que o entrevistador fale pouco, para permitir ao entrevistado narrar suas experiências, a entrevista que ele conduz é parte de seu próprio relato – científico, acadêmico – sobre ações passadas (ALBERTI 1996, p. 03).

Nas entrevistas realizadas para este trabalho de pesquisa, as narrativas duraram em torno de 40 minutos. As entrevistadas, após dizerem os nomes completos, eram questionadas sobre o tempo de normalistas, o que lembravam do Curso de Formação de Professores Primários, as disciplinas cursadas, os estágios vinculados ao currículo da Escola Normal, o início da profissão docente, onde haviam atuado no começo de suas carreiras e como foi a experiência nos primeiros anos de atuação na carreira do magistério público estadual. É importante salientar, que, mesmo com questões prévias, procurei deixar espaço para a rememoração, o que foi fundamental para que pudessem aflorar questões distintas das que eu inicialmente havia traçado para a pesquisa.

Na visão de Meihy e Holanda (2007), o entrevistador, na entrevista temática, pode se utilizar de um roteiro que delimite o tema que será explorado no decorrer da entrevista. Para Alberti (2004), a partir do tema objeto de pesquisa e da delimitação temporal, o entrevistado é motivado a relatar, através da entrevista temática, os episódios e os fatos que marcaram o período em questão.

Assim, tendo por base o referencial de entrevistas temáticas, tratei de iniciar minha coleta de dados. A primeira entrevistada foi a professora Vera Maria Moreira. Ela é prima de minha mãe e minha madrinha de batismo, e por essa aproximação eu já tinha o conhecimento de que ela promovia os encontros anuais da turma que se formou no Colégio São José no ano de 1960.

Inicialmente, eu a procurei com o objetivo de compreender como se deu a formação docente daquelas estudantes. No entanto, a entrevista, realizada em 08/09/2014, gerou a curiosidade por entender, também, como, ainda tão jovens e solteiras, deixavam suas casas e se tornavam professoras estaduais em localidades do interior do Estado. Estes fatos me chamaram a atenção e levaram a

questionamentos: Que tipo de formação haviam recebido essas moças que assumiam seu trabalho docente nas escolas pequenas em localidades do interior, sendo que, com poucos meios de transporte circulando, precisavam morar longe de suas famílias, por vezes nas próprias escolas onde atuavam? Como as famílias da época permitiam que suas jovens filhas fossem inseridas desse modo no ramo profissional, saindo de casa e indo residir fora do contexto familiar?

A segunda entrevistada, professora Zilá Goulart, da mesma turma da professora Vera Maria Moreira, em 10/09/2014, parecia constrangida durante o encontro, por acreditar que tinha muito pouco a contribuir para a pesquisa. Com simplicidade e disponibilidade, acabou narrando histórias de seu tempo de normalista e cedeu cópias de fotografias onde identificou as imagens mostradas e o ano de cada uma.

Essa relação de apreço e cuidado com os objetos de memória, com as lembranças dos tempos de normalistas e do início da profissão docente, encontrei por parte de todas as entrevistadas. As fotografias, imagens, flâmulas, boletins e os guardados dos acervos pessoais representavam as memórias de um tempo que desejavam perpetuar. Na visão de Nora (1993), os objetos de memória carregam consigo uma recordação de algo que não mais existe e ao serem acessados, passam a fazer parte do processo de rememoração da pessoa.

Encontrei com a terceira entrevistada, professora Valesca de Oliveira, em 20/04/2015. A entrevista ocorreu por intermédio de minha mãe⁵, que se formou em 1961 na Escola Normal São José. Por inúmeras vezes, a entrevistada mencionou que não sabia como poderia contribuir, por entender que era tudo muito comum na trajetória dela. A todo momento fazia referência à professora Lúcia Helena Brauner, que entrevistei em 24/04/2015. Afirmava ela que, “A Lúcia Helena sim é muito organizada. Ela vai ter muita coisa para te mostrar. Tens que ir na Lúcia Helena”. Como as demais entrevistadas, seus relatos foram muito pertinentes ao presente estudo.

A professora Lúcia Helena Brauner já havia sido entrevistada durante o trabalho de mestrado, no ano de 2011, época em que disponibilizou amplo material.

⁵ Minha mãe, Carmen Machado dos Santos, foi normalista no Colégio São José em Pelotas/RS, nos anos de 1958 até 1961, tendo se formado na mesma turma das entrevistadas Lúcia Helena Brauner Machado e Valesca Maia de Oliveira Menezes. Hoje é aposentada como professora e, tendo cursado o Curso de Formação de Professores, exerceu o Magistério por 40 anos, atuou como docente, coordenadora e diretora em escolas estaduais, na cidade de Pelotas/RS. Não chegou a cursar faculdade. Através da sua referência, cheguei em algumas das entrevistadas.

Foi uma das pessoas que também instigou minha curiosidade para realizar este trabalho. Ela possui um acervo pessoal bastante rico para uma pesquisa histórica e tem lembranças muito fortes do tempo de estudante e do início da profissão docente. Colocou-me a disposição seu acervo e, dentre os achados, um álbum de fotografias de seu tempo de normalista, um caderno de poesias, um caderno de música e um diário do ano da formatura.

Dessa maneira, fui constituindo, inicialmente, minha rede de informantes. Alberti (2004) alerta que a primeira entrevista poderá abrir uma rede de entrevistados, através dos círculos de amigos. No caso das entrevistas desta pesquisa, isso ocorreu por minhas relações pessoais com as entrevistadas e por intermédio dos encontros anuais que as turmas promovem.

Indicada pela professora Vera Maria Moreira, busquei marcar a visita com a professora Heloísa Maksud, formada na turma de 1960, na Escola Normal Assis Brasil. A professora Heloísa, entrevistada em 27/08/2015, era Vice-Diretora do Instituto de Educação Assis Brasil nos anos em que estudei naquele educandário e, em contato telefônico inicial, fiquei sabendo que era uma das organizadoras dos encontros anuais da turma de formandas de 1960.

A professora Heloísa possui também rico acervo pessoal do tempo em que foi normalista. Mantém guardados muitos recortes de jornais, fotos da sua turma da Escola Normal, lista de todas as colegas que se formaram na turma com dados atuais sobre o destino de cada uma e um álbum de sua trajetória como docente. Durante a entrevista, mencionou que seria bastante interessante para o meu estudo entrevistar uma colega de turma, professora Maria da Glória Pereira, pois ela tinha uma ótima memória e uma trajetória com muitas experiências a relatar.

A professora Maria da Glória Pereira, que já havia sido citada nas narrativas da professora Lúcia Helena Brauner, foi entrevistada em 14/02/2016. Ambas iniciaram suas carreiras no magistério em escolas estaduais do interior da cidade de Canguçu. Na época em que foram contratadas e designadas para assumirem a docência, as ex-normalistas se ajudavam com o intuito de encarar alguns desafios iniciais da profissão.

A sétima entrevista foi realizada em 21/06/2015, com a professora Maria de Lourdes Schild, que disponibilizou seu histórico e diploma da Escola Normal. Através desses documentos, tive acesso às disciplinas cursadas durante o período do Curso de Formação de Professores Primários.

Diversamente das outras colegas, ela não teve sua atuação inicial nas escolas estaduais do interior do Estado. Sua primeira experiência foi na cidade de Capão do Leão, então distrito da cidade de Pelotas. Em seguida, assumiu uma atividade na Delegacia de Ensino e fez o Curso de Pedagogia, que funcionava na época junto à Faculdade de Filosofia da UCPel, prédio em que hoje se localiza a Reitoria da Universidade Católica de Pelotas⁶. Trabalhou durante boa parte de sua carreira na Delegacia de Ensino da 5ª Região⁷.

A professora Maria Lúcia Moraes, indicada na narrativa da professora Maria de Lourdes Schild, foi uma das entrevistadas mais entusiasmadas. Em 06/07/2016, me recebeu em sua residência, mostrou fotos da época de estudante e disponibilizou um boletim com as notas do Curso Normal.

É importante destacar que, seguindo a indicação da banca no momento da qualificação do projeto de tese, entrevistei as normalistas que haviam se formado em 1962, já que o Governo de Leonel Brizola durou até início de 1963. Estas turmas, após as respectivas formaturas, ainda estariam sujeitas às políticas educacionais implementadas pelo então Governador.

Com o objetivo de encontrar as normalistas formadas em 1962 pelos dois educandários, retornei aos arquivos e encontrei no acervo do Colégio São José a lista da turma de alunas daquela instituição. Assim, apresentei a lista para a entrevistada Vera Maria Moreira, que me informou o contato da ex-normalista Clara Maria Lucas, um dos nomes que constava na relação das alunas.

A professora aposentada Clara Maria atendeu prontamente minha solicitação, marcando a entrevista para o dia 20/04/2017. O encontro aconteceu na sala do apartamento em que ela reside e onde coleciona objetos do tempo de sua mocidade. Na casa, há muitos objetos cuidadosamente expostos e organizados que remetem à sua história e da sua família.

⁶ O Curso de Filosofia da Universidade Católica de Pelotas foi fundado em março de 1953, tendo completado 65 anos de existência. Sua primeira aula foi ministrada pelo Prof. P. Malomar Lund Edelweiss. Durante os anos de 1957 a 1959, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi dirigida por Monsenhor José Antonino de Queirós. De 1959 até 1962, foi conduzida pelo Prof. Pe. João Batista Zattera. A partir das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1961), foi instalado o Departamento de Filosofia. Nos anos de 1962 a 1964, a Faculdade foi dirigida pelo Prof. Pe. Aldo Sérgio Lorenzoni. (BAVARESCO, 2002)

⁷ A Delegacia de Ensino da 5ª Região, atualmente denominada de 5ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), tem a finalidade de organização do Ensino Público Estadual, além de fiscalizar as Escolas de Ensino Privadas que funcionam na 5ª região do Estado do Rio Grande do Sul. A 5ª Região, na época em que as normalistas se formaram, e ainda hoje, é responsável pela organização das Escolas Estaduais das cidades da região de Pelotas. Consultar sites da secretaria de educação <http://www.educacao.rs.gov.br/> e <http://05crepelotasrs.blogspot.com.br/>.

Durante a sua narrativa, ela indicou uma colega da Escola Normal São José, Ana Elfrides Freitas, e uma que havia se formado na Escola Normal Assis Brasil, Laura Julieta Robe, para colaborarem com a pesquisa.

A décima entrevistada foi a professora Laura Julieta, que se mostrou bastante disposta a contribuir com a investigação e ao mesmo tempo chateada, pois havia guardado seu histórico escolar por tantos anos e, justamente no mês anterior ao da entrevista, se desfez da documentação do seu tempo de estudante. Ainda assim, tinha em seu acervo algumas fotos do período estudantil e o seu diploma da Escola Normal.

A professora Ana Elfrides, através do contato telefônico inicial, não se sentiu apta a colaborar. Porém, retornou a ligação três dias depois para colocar alguns documentos que havia encontrado à disposição da pesquisa e acabou disponibilizando-se a realizar sua narrativa. Durante a conversa, mostrou-se animada em relatar sobre o tempo de estudante do Curso Normal.

Com o intuito de terminar com a fase de coleta de dados, pensei que realizaria a última entrevista com a professora Maria Helena Freda, no dia 12/05/2017. Numa manhã bastante chuvosa, ela me atendeu na sala do apartamento onde mora no centro de Pelotas e ali encontrei fotos dos três filhos, seis netos e uma bisneta. Foi através desta entrevista que senti que era necessário seguir com a fase de coleta de narrativas.

A depoente deixou muito clara a questão do ingresso de duas turmas no ano de 1959 na ENAB e que a sua formatura havia sido no final do ano e não no meio do ano, como a turma da ENSJ. Assim, para que a comparação entre os currículos fosse mais precisa nesta tese, percebi a relevância em realizar as duas últimas entrevistas, com as formandas de agosto de 1962 da ENAB. A própria professora Maria Helena indicou algumas professoras que haviam estudado na turma anterior.

Na conversa, referiu o nome da ex-normalista Heloísa Helena Borba, que havia se formado em agosto de 1962 na ENAB. Logo, fui remetida ao meu estágio do curso de magistério no primeiro semestre de 1989, na Escola Estadual Santa Rita em Pelotas, onde meu caminho cruzou com o da professora Heloísa, que na época era supervisora da escola. Lembrei-me daquela professora que me auxiliou na minha prática docente inicial.

Assim, fui em busca da penúltima entrevistada, em 23/06/2017, a professora Heloísa Helena Borba. Quando telefonei e me identifiquei, ela lembrou-se de mim e

se prontificou a colaborar com a pesquisa, mas no próprio telefonema já referiu a colega Ana Maria Echenique, que era da turma dela e que tinha bastante material guardado da época da Escola Normal.

A última entrevista, então, foi realizada em 27/06/2017, com a professora Ana Maria, que realmente disponibilizou seu vasto acervo pessoal, composto de fotos e documentos organizados em uma pasta arquivo.

Com o término das entrevistas, tive um forte sentimento de que a pesquisa estava finalizando. Mas, longe disso, uma nova fase se apresentou: o momento do cruzamento das fontes e das descobertas das experiências de formação, através das narrativas.

As entrevistas foram todas gravadas em formato digital e, em seguida, transcritas na íntegra para posterior análise.

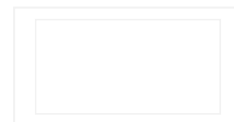
De acordo com Zago (2003, p. 139):

[...] Esse registro gravado, tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando o seu conteúdo.

Através das gravações das entrevistas, pude reexaminar cada detalhe das narrativas e fui comparando os depoimentos com algumas situações apresentadas pelas imagens disponibilizadas.

Portanto, o uso da História Oral no contexto das instituições educativas, tem nessa pesquisa a tarefa de investigar sobre as trajetórias dos sujeitos, no caso as normalistas, a fim de analisar a história discente e docente desse grupo determinado.

As fontes orais, escritas e iconográficas serão cruzadas e analisadas tendo em vista a narrativa historiográfica da presente tese.



1.3 A metodologia da História Oral, a memória e as representações das narrativas

Quando se fala em memória, logo nos ocorre um questionamento sobre as influências que esta sofre no transcorrer do tempo e dos espaços que a vida de uma pessoa ocupa. Com o passar dos anos, cada indivíduo guarda em suas lembranças muitos fatos e momentos marcantes da sua história e estes acontecimentos são selecionados conforme as recordações individuais ou coletivas de cada um.

Na visão de Thomson (2002), muitas vezes a memória passa por uma negociação do processo coletivo de rememoração:

No que diz respeito a grupos, as memórias são consideradas individuais, mas ocorrem os maiores conflitos quando as pessoas insistem em que as lembranças dos outros sejam iguais às suas. Reuniões e aniversários são freqüentemente fóruns de áspetros debates entre os participantes sobre a memória de um evento, mesmo quando todos o testemunharam. Eles discutem o que se passou e que interpretação dar à experiência (Thomson, 2002, p. 85).

É comum pessoas constatarem que a sua memória é falha. O que ocorre é uma seleção no processo de lembrar e da forma como alguns fatos estão armazenados nas memórias individuais.

Por mais que o narrador se mostre solícito em expor suas experiências, o processo de rememoração por vezes deixa questões de fora do discurso. Na visão de Errante (2000), existem algumas vozes e memórias que não são passíveis de captação. Para o autor:

Historiador e narrador podem negociar uma estória, mas algumas estórias ficam além do evento da história oral porque seja o historiador seja o narrador podem acabar por não fazer parte do contexto de rememoração no qual uma estória particular é contada (ERRANTE, 2000, p. 144).

Na visão de Thompson (1992, p. 204), “a lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios”. Esta é uma importante observação para o entrevistador, ou seja, a perspicácia no momento do encontro em buscar evidências ocultas nos depoimentos.

No processo de relato de acontecimentos sobre as vidas das pessoas ou no trabalho com biografias, Bourdieu (1998), em seu texto “A ilusão biográfica”, alerta que não se pode tratar as histórias de vida com linearidade, pois isso seria conformar-se com uma “ilusão retórica”. O historiador precisa ir além da forma idealizada pelo narrador e ponderar que em cada testemunho poderão estar presentes inúmeras representações.

O próprio Bourdieu (2011) alerta para as intencionalidades e representações das estruturas de cada época social, remetendo ao que denominou de *habitus*. A partir do conceito de *habitus*, pude também “dar luz própria” às trajetórias de discentes e docentes das entrevistadas, cruzando as fontes e percebendo as atitudes incorporadas àquelas estruturas das Escolas Normais institucionalmente organizadas (BOURDIEU; CHARTIER, 2011).

Nesse sentido, foi necessário me apropriar do conceito de *habitus* professoral (SILVA, 1999) para compreender as repetições de certas atitudes nas práticas docentes e as representações nas narrativas das professoras entrevistadas. Com isso, pude pontuar as singularidades em suas trajetórias e apontar gestos e atitudes que faziam formar a identidade de um grupo.

Nessa perspectiva, Weiduschadt e Fischer (2009) analisam que é necessário

[...] insistir nas conexões entre os fatos relatados e a situação social, cultural e econômica que os perpassa. Portanto, não encarar história de vida sob a lente da assim denominada racionalidade ocidental que vê o mundo como se tudo dependesse da ação humana consciente e unitária. Mas, pelo contrário, perceber esta abordagem como uma das mais eficazes justamente por permitir que se venha a compreender, a partir da diversidade, as múltiplas especificidades que constituem a complexidade humana (WEIDUSCHADT e FISCHER, 2009, p. 71)

Cada indivíduo, ao recordar-se de sua história de vida ou de fatos vivenciados, apresentará singularidades em suas narrativas e memórias, fazendo, por vezes, com que se formem construções imaginárias sobre acontecimentos reais, buscando o que Josso (2006, p. 10) chama de “a invenção de um si autêntico”. A autora esclarece que “[...] a invenção de si tem necessidade não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si”, ou seja, a pessoa relata o que imagina ser.

Observei nas narrativas que envolvem as trajetórias pessoais ou profissionais, onde a memória é constantemente evocada, que a pessoa realiza uma retrospectiva

emocional, complexa, através da qual pode idealizar os fatos acontecidos de acordo com suas expectativas e vivências, como se estivesse produzindo sua história.

Nesse caminho de ressignificação das lembranças, ao ativar as memórias do passado, é preciso considerar que serão mediadas pelas vivências do presente, trazendo a efeito as representações nas narrativas.

Estas vivências estão ligadas ao espaço por elas ocupado, ao tempo vivido e ao contexto nacional e local. Em depoimento datado de 08 de setembro de 2014, a professora Vera Maria Moreira recorda que, à época em que foi aluna, o Curso Normal tinha um grande valor para a sociedade, que induzia as meninas a ter este ideal de ser professora:

Fazíamos uma prova de seleção para ingressar no Curso Normal. A redação da seleção era toda voltada para o ideal de ser professor. O Curso era muito procurado. Na época, já orientavam que o melhor curso que a mulher deveria fazer era o magistério, porque ela conseguiria trabalhar meio turno e conciliar a vida de dona de casa. Porque o ideal era casar, ter os filhos e lecionar (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

Percebi no decorrer da pesquisa que as entrevistadas não fugiram ao padrão sugerido culturalmente à época. Conforme já afirmado, das 14 entrevistadas, 13 casaram, tiveram filhos e lecionaram. Isso denota uma aquiescência às práticas e representações (BURKE, 2008) de uma determinada época, em que era cultivada na sociedade uma ideia de que a mulher, para se realizar em plenitude, precisava também montar uma família. Nesta perspectiva, foram investigados fatos indicativos da identidade de um grupo de alunas que se formaram professoras primárias e educaram muitas pessoas da comunidade, exercendo a carreira do magistério sem abrir mão do papel da maternidade e da convivência conjugal.

De acordo com Almeida (1998), as mulheres que exerceram o magistério durante a década de 1960 e 1970, caso das entrevistadas desse trabalho, conseguiram aliar a profissão de docentes, socialmente aceita, e a vida familiar, exercendo seu papel de dona de casa, sem deixar de lado a busca por “um lugar próprio no tecido social”. Na visão da autora, lecionar lhes deu oportunidade de desempenhar um trabalho remunerado e de cumprir o papel de esposa e mãe que lhes foi imposto pela sociedade da época.

É importante destacar que, como anuncia Freitas (2006, p. 148), “a abordagem biográfica não favorece a generalização dos resultados pesquisados, mas permite a percepção profunda dos processos formativos aproximados de uma geração, ou categoria profissional”.

Em cada entrevista, foi visível o processo seletivo da memória, como se arquivassem apenas as coisas que pretendiam lembrar e colocassem na lixeira o que não lhes convém. Um procedimento semelhante ao que ocorre em nossos computadores, onde selecionamos e arquivamos pastas que serão úteis e descartamos o que não nos interessa mais.

Este processo seletivo leva em conta que as considerações relacionadas à memória respeitam que “[...] os tempos de ontem são relembrados a partir de parâmetros da sociedade contemporânea” (FISCHER, 2005, p. 53).

Por força de tal entendimento, a memória, apesar de ter muitos significados, aqui foi trabalhada como um conjunto de recordações e lembranças construídas e recuperadas com base no passado e trazidas com todas as atribuições que as vivências do presente lhe concedem, tendo como referenciais Burke (2004), Candau (2011), Portelli (1997) e Thompson (1992).

Na mesma direção, Ferreira e Amado afirmam que:

Esta linha historiográfica que explora as relações entre memória e história rompe com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre o passado e o presente ao reconhecer claramente que o passado é construído segundo as necessidades do presente (FERREIRA E AMADO, 1998, p. 8).

Através dos estudos que realizei, constatei que, na visão de Halbwachs (2006), a memória, como construção do passado, além de ser efetivamente seletiva, é resultante da análise de um contexto, um recorte de um momento lembrado, traduzindo-se como flexível, já que está pautada na experiência de vivências e emoções. O autor pensa assim em uma memória coletiva e aqui interessa, em especial, o ato de lembrar, como parte de uma sociedade e de uma época.

Para Portelli (1997), nossas memórias se entrelaçam e se moldam conforme o meio, apesar de serem lembranças individuais. Portelli (1997, p. 16), ao se referir às influências sociais da memória, afirma que “[...] o ato e a arte de lembrar jamais

deixam de ser profundamente pessoais”, e segue explanando em seu texto que “[...] a memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças”, admitindo o autor que prefere “[...] evitar o termo ‘memória coletiva’”, preferindo tratar de memória social.

Ao trabalhar com a memória, temos que ter claro que todo o discurso está vinculado às relações sociais e políticas que lhe trazem legitimidade, tendo consciência de que o historiador analisa as narrativas de um lugar de origem. Nesse sentido, segundo Certeau (2000, p. 66), “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural”, emergindo dessa conjuntura a importância do olhar crítico sobre as fontes de que se dispõe.

Tenho consciência de que a memória faz uma reconstrução, trazendo um significado novo aos fatos ocorridos e, nesta linha, verifiquei a importância das influências temporais nas recordações individuais ou coletivas. Ao encontro desta afirmação, exponho o pensamento de Abrahão:

Sabemos, mediante estudos, de todos nós conhecidos, que a memória é reconstrutiva e que a significação que se deu a fatos no momento de seu acontecendo não é a mesma em outros momentos, em virtude de que a memória além de ser reconstrutiva é seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito que rememora imprime aos fatos ao longo do tempo, mas, também, pelas ressignificações que ocorrem na relação desse sujeito com outros que também os vivenciaram (ABRAHÃO, 2006, p. 07)

Os processos de rememoração pelos quais uma pessoa passa requerem o convívio e a troca com seus pares, o contato visual com o outro e com imagens e objetos que agucem as lembranças em comum. Halbwachs (2006) chama a atenção para a importância deste diálogo:

Dois seres podem se sentir estreitamente ligados um ao outro, e terem em comum todos os seus pensamentos. Embora em certos momentos suas vidas decorram em ambientes diferentes, através de cartas, descrições ou por narrativas quando se aproximam, eles podem dar a conhecer um ao outro detalhes de circunstâncias em que se encontravam quando já não estavam mais em contato, mas será preciso que se identifiquem um ao outro para que tudo o que de suas experiências fosse estranho para um ou para outro seja assimilado em seu pensamento comum (HALBWACHS, 2006, p. 51).

Por isso, na pesquisa histórica que tem como fonte a narrativa de quem vivenciou os acontecimentos, deve-se evitar considerá-los de forma isolada do contexto em que os fatos ocorreram, atentando para o que, por vezes, parece estar oculto nos relatos orais. Nesse sentido, o cotejamento com outras fontes enriquece o estudo realizado.

Em meio às considerações a respeito da relevância da memória como processo de análises do passado nas pesquisas em História da Educação, apresento alguns suportes e referências quanto à metodologia da História Oral.

Sabendo que a História Oral é a metodologia apropriada para buscar através da memória os relatos e narrativas com o intuito de abordar a história de trajetórias docentes, faz-se necessário ter o olhar voltado para o fazer historiográfico, focado na “[...] preocupação com o simbólico e suas interpretações” (BURKE, 2008, p. 10).

Atualmente, a História Oral vem ganhando notoriedade dentre os historiadores da educação tornando-se bastante profícua para a análise de fatos históricos. Ainda assim, os autores apontam para possíveis problemas metodológicos que a envolvem. De acordo com Amado (1995), o historiador precisa estar atento com a sedução que a fonte oral pode provocar, sem deixar de levar em conta o lado auto-promotor de quem narra.

Especialmente quanto à História Oral, alguns autores, no embasamento de análise de fatos históricos, admitem que poucas discussões são levantadas em torno dos problemas metodológicos que a envolvem, atribuindo tal resistência a um desinteresse e desconfiança, resultantes, por sua vez, “[...] de formas arraigadas de se conceber a história e a validade de suas fontes”, como conclui Ferreira (1994, p. 01).

Alberti (2005), ao discorrer sobre a História Oral como uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes consideradas contemporâneas, nos remete à atualidade das pesquisas históricas e à importância dos relatos de participantes e de testemunhas de fatos que marcam uma época. A autora afirma que a História Oral permite “reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades de uma sociedade” (ALBERTI 2005, p. 158). Muitos depoimentos enriquecem as pesquisas históricas por serem recheados de detalhes.

Como exemplo, na narrativa da ex-aluna do Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal São José, professora Vera Maria Moreira, notamos uma série de informações relevantes, que não estão descritas nos arquivos

escolares, como quando exalta a importância do uso do uniforme pelas normalistas no final da década de 1950, inclusive fora dos muros do Colégio:

Fomos ao Rio de Janeiro a passeio. O Rio de Janeiro era a capital do país e o Mário Meneguetti, que foi prefeito de Pelotas, na época era Ministro da Agricultura e conseguiu para a gente alguns tours. Fomos ao Palácio Itamarati, à rádio Nacional e visitamos a Faculdade Federal do Rio de Janeiro. E tínhamos que ir de uniforme nos passeios (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

É importante salientar que o uniforme escolar foi mencionado por quase todas as depoentes, reforçando o caráter identitário do mesmo. Corazza (2004) analisa que em cada uniforme existe uma “mensagem subliminar”, como se exigisse do aluno que o veste um padrão de conduta a ser seguido, já que carrega consigo a imagem da instituição que representa, estando dentro ou fora dos muros dela.

Queluz (2008) reforça a ideia de identidade trazida por Corazza (2004), ao enfatizar que o uso do uniforme denota pertencimento a um determinado grupo social, cultural e intelectual. As depoentes, ao recordarem de seus uniformes e de seu uso em diferentes espaços, demonstram que a utilização dessa vestimenta está carregada de representações.

Para Corazza (2004), o uso do uniforme não se reduz a uma indumentária utilizada nas escolas, mas uma vestimenta do cotidiano do aluno, que o veste também para se sentir igual no meio.

Quem vestiu algum tipo de uniforme – guarda pó branco; saia azul-marinho, camisa branca, cinto e gravata vermelhos; jardineira azul ou laranja do pré; o pretinho básico das noites de embalo; o jeans, a camiseta e o tênis; o terninho, o blazer, a bolsa Louis Vuitton, etc. – e deixou de experimentar uma sensação agradável de pertencimento? Quem ao vestir um uniforme, nunca experimentou a gostosura de pertencer a uma comunidade, a um grupo, a um gueto, a uma tribo de não estar fora, mas de estar dentro, de ser aceito, de estar integrado, de fazer parte, de estar incluído? (CORAZZA, 2004, p. 54).

Nas pesquisas que envolvem depoimentos de trajetórias docentes, através da História Oral, os referidos relatos, ao contemplarem as experiências vivenciadas nos tempos escolares, contam com a influência de um imaginário que muitas vezes manifesta-se como verdade absoluta, cabendo ao pesquisador apurar os fatos e avaliá-los através do que as fontes vão apontar.

Para Fischer (2005), por vezes, no momento da narrativa, aquele que está sendo ouvido se impõe certas regras, que inibem a sua exposição, assim como os limites encontrados em sua história e em suas vivências:

[...] as diferentes recordações expressam uma constante: o aprendizado de interdições, ou seja, do que podia e do que não podia ser feito, do que podia ou não podia ser pensado, atitude inclusive assumida no momento da entrevista, delimitando o que pode e não pode ser revelado. De fato, é assim que todos nós nos constituímos como sujeitos: impossível que alguém venha falar de si ou das histórias de que fez parte, sem ser a partir de um conjunto de regras e princípios que determinam seu texto (FISCHER, 2005, p. 40).

A análise das entrevistas precisa ser cautelosa e atentar para todos os envolvimento da memória do entrevistado, bem como para a percepção do entrevistador.

Assim, nesta pesquisa, ao buscar o suporte nas narrativas das professoras, realizo uma busca por vezes inédita e que será preservada como um documento, um objeto de estudo. Como afirma Fischer (2011, p. 18):

Conhecer histórias de outras épocas, adentrar na vida de sujeitos que tiveram ricas experiências em outros tempos, exige sensibilidade e rigor teórico, antes de tudo, se quisermos fazer das narrativas um objeto de estudo.

Aqui, os estudos sobre a memória foram realizados com o intuito de contribuir na interpretação e na análise das narrativas das ex-alunas das Escolas Normais São José e Assis Brasil. Busquei identificar as possíveis práticas docentes que desenvolveram as normalistas através da instrução recebida nos Cursos de Formação de Professores Primários e do contexto criado com a implantação da política de expansão de escolas (principalmente para o meio rural) durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963).

A partir das análises apresentadas, entendo que a História Cultural permitiu chegar a um “reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente” (PESAVENTO, 2008, p. 42). Seria um processo árduo de decifrar o passado através do imaginário e das representações daqueles que estão narrando suas experiências.

Dessa forma, são exigidos grande rigor e aprofundamento ao trabalharmos com a análise dos depoimentos, até por estarmos muitas vezes diante de narrativas que teimam em fazer uma construção seletiva dos fatos passados.

1.4 As fontes iconográficas: O que mostram, o que ocultam?

Além das entrevistas, também imagens e fotografias apresentadas pelas depoentes ou encontradas no exame dos acervos pessoais das entrevistadas, nos arquivos ou bibliotecas escolares e nos periódicos locais, serviram para emprestar destaque a fatos históricos registrados na pesquisa.

As imagens - fotografias, pinturas, mapas, filmes - caracterizam-se por documentarem, tanto as situações que figuram no registro visual, quanto a sua própria fatura como produto de relações sociais. A análise histórica de imagens convoca para a sua total compreensão a sociedade que a produziu e consumiu, que a imaginou e arquivou, que a vivenciou e esqueceu (MAUAD, 2015, p. 106).

O conjunto de imagens de uma determinada instituição ou de um grupo é reveladora do tempo e dos valores disseminados pelas trajetórias de pessoas que vivenciaram juntas certas experiências, no caso deste trabalho, um período escolar e profissional das professoras formadas em 1960, 1961 e 1962 e seu uso nas pesquisas históricas, em autores como Fabris (1998), Mauad (2015) e Kossoy (2003).

Neste sentido, também foi essencial atentar para a discussão e a crítica de Burke (2004), sobre o uso da imagem para a compreensão de épocas já vividas, como “indícios” históricos legítimos e dignos de uma análise minuciosa e apurada. Para o autor, a imagem emerge como um recurso na reconstrução do passado, mas é preciso ter o cuidado com as “armadilhas” que estas fontes visuais podem gerar.

O autor faz um alerta tentando expor que “as imagens são muitas vezes ambíguas ou polissêmicas” (BURKE, 2004, p. 234), auxiliando os pesquisadores históricos para os perigos com o uso das imagens como fonte.

Neste aspecto, cabe ressaltar que as fotografias são envolvidas por uma série de intenções não reveladas,

[...] deve-se levar em conta que, para analisar a significação da imagem, é importante reconhecer que esta se encontra permeada por uma série de construções e intencionalidades, especialmente no que tange a sua produção. Fotografias nascem de necessidades e de interesses. A sua produção está condicionada a seleções e escolhas. São grupos sociais ou pessoas determinadas que as requerem. (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

No decorrer da realização da pesquisa e durante as visitas nas casas das entrevistadas, tive contato com imagens do tempo de normalistas e do início da profissão docente das professoras. Na visão de Souza (2001, p. 79), “As fotografias escolares constituem um gênero de fotografias muito difundido, a partir do início do século XX”.

Conforme já afirmei, um álbum de fotografias da depoente Lúcia Helena Brauner Machado, que estudou na Escola Normal São José, e um álbum da professora Heloísa Maksud Mecherefe, que fez o seu Curso Normal no Assis Brasil, foram disponibilizados para esta investigação.

Em ambos os álbuns, as professoras fazem uma seleção de imagens, organizadas em uma ordem cronológica dos acontecimentos, inserem datas nas páginas e, por vezes, são escritas de próprio punho algumas frases empregando títulos às fotografias expostas. Isso demonstra a escolha e o destaque a uma determinada imagem em detrimento de outra, o que denota que as imagens, assim como as memórias, também passam por um processo de seleção.

Acredito que a riqueza de detalhes e o cuidado com a guarda desses objetos demonstram o envolvimento das depoentes com as memórias, que são evocadas a cada página folheada e a cada imagem cuidadosamente narrada. Os sinais de emoção, como os embargos na fala ao explicar uma imagem, denotam a relevância da lembrança do tempo vivido.

Para Oliveira (2012), ao usar as imagens fotográficas como fonte de uma pesquisa, é necessário ficar atento para o que é revelado em seu conteúdo e o que se encontra oculto. Vejo em alguns textos sobre essa temática o destaque que é dado ao caráter de montagem e seleção da fonte iconográfica:

Na imagem, o mundo ganha bordas, limites impostos pela tecnologia da reprodução fotográfica. Logo, fotografia é reprodução e representação. Reprodução, pois a fotografia capta uma cena que é reproduzida; representação, porque tal cena é uma escolha e, dessa forma, relaciona-se a uma série de escolhas que levam ao seu resultado final (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Além desses álbuns descritos anteriormente, fotografias avulsas foram também disponibilizadas por outras entrevistadas. Para Mauad (2015), a imagem nos provoca tanto que confundimos as ações de ver e de pensar. Concordo com a autora, pois quando estamos diante de uma fotografia, postal ou até mesmo uma obra de arte, que são evocativas de uma forma de ser, nossa percepção fica aguçada, o que leva a uma contemplação emocional.

Ainda de acordo com a autora, a imagem não é isolada de seu tempo ou de seu contexto:

A compreensão de imagens requer um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer em uma fotografia não a realidade em si mesma, mas a sua (re)apresentação. Tal operação, por mais simples que pareça, implicará num exercício de ver e reconhecer o que se vê por meio de operações conceituais: uma imagem bidimensional onde apareço, soprando as velinhas dos meus cinco anos é denominada fotografia. Tal aprendizado se processa num ambiente cultural historicamente determinado, seguindo regras de codificação definidas segundo as práticas sociais de produção de sentido (MAUAD, 2015, p. 84).

Cada imagem revela um contexto. Segundo Kossoy (2003, p. 74), “As fotografias, como todos os documentos, monumentos, e objetos produzidos pelo homem, têm atrás de si uma história”, e estas revelações das fontes iconográficas enriquecem a investigação dos fatos e suscitam as narrativas.

No mesmo caminho, as imagens também serviram de base para a contextualização de alguns acontecimentos importantes. O uso da fotografia, além de ilustrar, se torna significativo ao preservar a imagem intacta do acontecido e remontar a sociedade em determinada época e local, evocando a memória e provocando o processo de apropriação do passado.

Nessa linha, percebi que as professoras, durante as observações das fotografias, nas suas narrativas, pareciam se transportar para um tempo que não mais existia, a não ser nas suas memórias evocadas. A cada evocação, novos fatos passavam a fazer parte da entrevista, enriquecendo os relatos que ora fazem parte deste trabalho.

A imagem é uma provocadora de lembranças. Para Chauí (1999, p. 33), “olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si”. Através dos olhos, avaliam-se as imagens que estão diante de si, e por isso elas são capazes de fazer lembrar, mesmo que nesta memória possam existir as representações de um tempo passado.

Em Saturnino (2005), vê-se que a imagem pode ser uma grande auxiliar no processo de construção da memória, contribuindo nas pesquisas em História da Educação. No cruzamento com as narrativas e as escritas de si, as imagens merecem um papel de destaque, visto que aguçam a memória no momento da tomada dos depoimentos.

Assim, para esta pesquisa também foi realizada uma seleção de imagens, sendo levado em consideração o cruzamento desta fonte com as narrativas e também com a questão da revelação da cultura escolar de uma época e de determinado grupo social.

Entretanto, foi importante atentar para o alerta de Borges (2003). A autora ressalta que, apesar do que está oculto na “chamada câmera lúcida”, ainda assim existe uma aura de encantamento nas fontes fotográficas, que faz com que aquele que apresenta a imagem o faça de forma imaginética, imprimindo representações ao acontecido.

Com o intuito de desvendar o que se esconde na “câmera lúcida” (Borges, 2003), o diálogo com autores como Mignot (2001) e Michelin (2008) foi de suma importância durante o presente trabalho.

As autoras mencionam o caráter memorialístico das imagens e, em um contexto de História Oral, a fotografia torna-se um importante evocador de memória. Nesta pesquisa ela exerceu esse papel, aguçando e provocando as lembranças do passado, especialmente do tempo em que as egressas das Escolas Normais estudavam e do início das suas carreiras como docentes do magistério público estadual.

Caminhando para este processo de decifrar a realidade de um tempo vivido pelas professoras entrevistadas e tendo contato com os guardados e os arquivos de cada uma, além das fotografias uma outra fonte, com uma variedade de informações a serem analisadas, se apresentou: as escritas de si.

1.5 As escritas de si e suas revelações

Ressalto que as escritas de si se revelaram como importante fonte. Quando preservados, os diários pessoais, os cartões e os livros de recordações também servem como documentos guardados e tidos como lugares de memória.

Registros de experiências pessoais conservadas pela escrita, os diários íntimos estão, quase sempre, destinados à invisibilidade – em velhos baús, queimados ou jogados no lixo – dado seu caráter de escritas ordinárias. Se protegidos em acervos pessoais, conformam um corpo documental de inestimável valor como fonte histórica e podem fornecer informações e indícios sobre práticas cotidianas expressas em hábitos, costumes, valores e representações de uma época e, como tal, analisados a partir do conceito de lugares de memória (CUNHA, 2007, p. 45).

Durante o processo de coleta de dados, especificamente nas visitas às casas das professoras para ouvir suas narrativas, novas fontes surgiram. Além de muitas imagens e fotografias que haviam guardado de forma organizada, estive em contato com escritas pessoais, protegidas como verdadeiras relíquias.

Dentre as fontes escritas, um diário íntimo relativo ao ano da formatura na Escola Normal e ao início da trajetória docente, um livro de poesias onde cada colega do curso deixava uma dedicatória, um livro de cânticos infantis ensinados nas aulas de música, manuscritos e ilustrados pela professora Lúcia Helena Brauner Machado, foram colocados à disposição da pesquisa, com exceção das últimas três páginas do diário, que a professora dobrou na minha frente e pediu para que não fossem lidas nem divulgadas na investigação.

Para autores como Cunha (2007), os diários são preciosos por serem reveladores da mais tenra intimidade de uma pessoa

[...] o diário pode ser um dos recursos mais importantes para a expressão, o cultivo e a auscultação do íntimo onde se pode guardar e velar aquilo que constitui uma das facetas mais preciosas da identidade que é a própria intimidade (CUNHA, 2007, p. 48).

Assim, a solicitação de Lúcia Helena com relação às últimas páginas do diário foi devidamente respeitada e valorizada, já que ela havia contribuído com tantas fontes e de forma tão solícita. Mesmo sendo alertada de que não precisava mostrar o diário, a professora fez questão de colocá-lo à disposição e durante a entrevista leu várias partes que julgava interessantes para este estudo.

Este diário pessoal de Lúcia Helena trata-se de um pequeno caderno em espiral fininho, onde constavam 33 páginas escritas à mão em frente e verso, com o começo da escrita datada em 15 de setembro de 1960. Na capa, constava o seu nome completo, o nome do Colégio em que estudava, III Normal e o ano de 1960. Nele, ela registrou vários momentos de sua vida de forma simples e, por vezes, poética.

Ao ter-se reencontrado com o diário, ela revelou uma grande emoção na leitura do que havia escrito. Lúcia Helena não só escreveu um diário, mas guardou-o por muitos anos e decidiu dividi-lo comigo. A escrita de um diário se revela um momento íntimo, de privacidade, e dividir sua leitura com outra pessoa é uma decisão difícil. Algo que por anos ficou guardado, num dado momento é revelado.

Saliento que, de forma consciente ou não, é realizada pelo autor uma seleção em seus arquivos pessoais. Artiéres (1998) alerta que, mesmo com a valorização das escritas pessoais a partir do final do século XVIII, quem define o destino do que está escrito é o seu autor, por isso se poderia dizer que, assim como nos arquivos públicos, também existe uma manipulação nos arquivos pessoais.

O arquivar já é um ato seletivo. Mesmo nas escritas de si, a seleção é inevitável:

Mas não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, colocamos em exergo certas passagens. Num diário íntimo, registramos apenas alguns acontecimentos, omitimos outros; às vezes, quando relemos nosso diário, acrescentamos coisas ou corrigimos aquela primeira versão (ARTIÉRES, 1998, p. 11).

O diário de Lúcia Helena Brauner foi uma importante fonte, que começou a ser escrita quando ela ainda era aluna, e possui depoimentos sobre a formatura e o início da carreira docente, tendo contribuído sobremaneira na pesquisa. Este documento acabou por elucidar alguns desafios iniciais da docência através das escritas que revelam as incertezas do começo da vida profissional.

Na visão de Lopes e Galvão (2001), as correspondências particulares e os diários íntimos assumem um papel importante como fontes porque são mais difíceis de serem descobertos ou disponibilizados, pertencendo ao íntimo das pessoas.

Entretanto, as autoras alertam que “nem tudo que se registra, mesmo que seja só para si, é verdade. Os diários são o lugar dos sonhos, das fantasias, das grandes emoções” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 86).

Além do diário, as egressas Clara Maria Lucas e Vera Maria Moreira disponibilizaram cadernos de recordações com dedicatórias das colegas. Esse procedimento fazia parte da cultura escolar da época em que eram estudantes e o passaram de mãe para filha, pois algumas também guardavam os álbuns de dedicatórias de suas filhas, que haviam estudado nas décadas de 1970 e 1980.

Para Gomes (2004), em determinadas épocas, as mulheres, por questões de convenções sociais, tiveram seus espaços bastante fechados nas sociedades em que interagiam, o que fez com que cultivassem um processo de escritas de si muito profícuo e que tem servido para abastecer as pesquisas acadêmicas.

No decorrer da realização desta pesquisa, explorei as escritas das normalistas, que revelam também um lado pessoal, da vida doméstica, do cotidiano, e por si só postulam a construção da identidade de um grupo.

As questões do cotidiano da sociedade da época em que estudaram e começaram suas carreiras docentes estavam explícitas nos periódicos de circulação local e nas documentações das instituições, que impunham determinadas regras e modos de agir, em razão do que foi necessário buscar essas informações.

Para Bordieu, a reconstituição do contexto social é fundamental quando se pretende biografar uma pessoa, porque cada época possui seu próprio *habitus*, e este resulta de experiências comuns a outros indivíduos.

Como já mencionei anteriormente, a sociedade aceitava que as mulheres desempenhassem o magistério e continuassem assim se dedicando ao cuidado de crianças, fazendo-o com a nobreza que apenas uma mãe em potencial poderia fazer.

Para Almeida (1998, p. 73), “A concepção de maternidade e a ênfase em ser da natureza feminina cuidar de crianças permitiram, indiretamente, o trânsito das mulheres do espaço doméstico para o público”.

Além dos arquivos pessoais e dos guardados nas memórias, procurei ir em busca de elementos do contexto social, cultural e histórico vivido pelas depoentes, que se formaram nos anos de 1960, 1961 e 1962. Para isso foi necessário entrar em contato com os arquivos institucionais e os periódicos locais, verificando o que eles possuíam em termos de informações e dados relevantes para a constituição da tese.

1.6 Os acervos das instituições escolares e a contribuição dos periódicos para esta pesquisa

No intuito de ampliar os dados da pesquisa e para fazer o cruzamento com as narrativas e as imagens, documentos impressos e periódicos também serviram de fonte no presente trabalho.

Foram eles: regimentos dos colégios, relatórios, históricos, livro de atas escolares, registros de matrícula, legislações, ofícios do governo do Estado e as notícias publicadas nos exemplares do Diário Popular⁸ e a Opinião Pública⁹ entre os anos de 1959 e 1962, estes consultados na Bibliotheca Pública Pelotense, já que ainda não se encontram disponíveis de forma on-line.

Corsetti, ao examinar pesquisas que utilizam a análise documental como fonte de coleta de dados, argumenta que:

O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (CORSETTI, 2006, p. 36).

Sendo assim, a aproximação com documentos relacionados ao tema estudado pode contextualizar os acontecimentos, permitindo uma delimitação do âmbito da pesquisa e indicando, inclusive, possibilidades de busca.

Na pesquisa documental, ocorre a comparação, verifica-se o cruzamento constante de informações e um documento pode abrir questionamentos novos, levando à busca de outros dados.

⁸ O Diário Popular é um jornal de grande circulação na cidade de Pelotas/RS, fundado em 27 de agosto de 1890 (LONER, 1998). Ainda hoje, possui sua sede na Rua Quinze de Novembro e apesar de compreender que nenhum meio de comunicação é neutro, a opção por este periódico se fez, justamente, porque é ele que acompanha com assiduidade a vida dos mais favorecidos na cidade. Segundo Loner (1998), desde a sua origem, o jornal permaneceu vinculado aos partidos políticos de direita. Sendo assim, as formaturas e as notícias vinculadas aos Cursos Normais estavam bastante presentes em suas páginas nas décadas aqui estudadas.

⁹ Jornal de circulação diária da cidade de Pelotas entre os séculos XIX e XX. Fundado em 1896, circulou até 1962, (LONER, 1998). Para Loner (1998, p. 14), o Opinião Pública era “singular dentro do contexto pelotense da República Velha” por permitir a difusão de diferentes ideias em seus exemplares.

Neste contexto, investigações acerca do cotidiano das normalistas e do Curso Normal foram realizadas através de incursão nos arquivos do Colégio São José e do Instituto de Educação Assis Brasil.

As visitas ao arquivo do Colégio São José ocorreram entre os meses de maio de 2014 e maio de 2016. Werle (2004a), destaca que as memórias materiais das escolas estão sendo descartadas

É lugar comum afirmar que as escolas atualmente não preservam sua história. Incêndios, arrumações, limpezas, mudanças, superlotação e falta de espaço, ação de insetos e desconhecimento são alguns dos fatores que exterminam com a memória material, objetiva da educação. O consumismo, a competição, a valorização do novo, bonito, jovem, contribuem para o silenciamento do substrato não material das instituições que permanecem na memória dos “ex” alunos, professores, diretores, funcionários. Quando há alguma preservação, o acervo não se encontra organizado de forma que as informações sejam facilmente recuperadas (WERLE 2004a, p. 116).

Vale aqui ressaltar que o acervo do Colégio São José encontra-se organizado, fato que não ocorre na maioria das escolas, onde os arquivos geralmente são de difícil acesso, estando muitas vezes em estado deplorável de conservação. Mesmo assim, uma das funcionárias do educandário ressaltou que muitos documentos que não eram obrigatórios já haviam sido descartados.

Logo, o arquivo do Colégio São José é um presente para qualquer historiador que ousa aventurar-se nos acervos escolares, o que facilitou a procura dos documentos do Curso Normal, relatórios anuais, atas de reuniões, legislação e ofícios do governo estadual que contêm informações úteis para a pesquisa.

No referido arquivo, localizei um documento do Departamento de Educação Primária e Normal da Secretaria de Educação e Cultura, emitido pela Superintendência do Ensino Normal e datado de 17 de dezembro de 1943, assinado pelo Sr. Sylvio Soares de Souza, na época Superintendente do Ensino Normal, indicando que o educandário estava usando de forma incorreta a nomenclatura “Curso Normal”.

O ofício nº 2646 informava que, pelo Decreto nº. 775-A, de 15 de maio de 1943, artigos 9º e 180º, inciso I, do Regulamento do Ensino Normal, as denominações adequadas para o curso seriam “Curso de Formação de Professores Primários” ou “Curso Técnico-Pedagógico”.

O documento ressaltava que a denominação “Cursos Normais” abrangeria também os cursos de “Administradores Escolares” e os de “Especialização”, como consta no capítulo I do referido Regulamento. O capítulo I estava dividido em seções e, em cada uma delas, constava um curso que fazia parte do Normal na época. A seção II tratava apenas do Curso de Formação dos Professores Primários.

Na tentativa de buscar outros dados importantes para a pesquisa, realizei a leitura na íntegra do Decreto nº. 775-A, de 15 de maio de 1943, onde era anunciada a finalidade do Curso Normal, estabelecendo em seu artigo 1º, na parte I, que “o ensino normal tem por fim formar a personalidade do professor primário, organizando-lhe a disciplina mental e moral, em função da cultura que lhe proporciona”. Este dispositivo legal expressava o pensamento do legislador da década de 1940, época em que a questão disciplinar e moral era frequentemente citada nos textos legais e propagadas nas Escolas de Formação de Professores.

No arquivo do Colégio São José, encontrei fotografias e a história da fundação da instituição escolar no documento chamado “Histórico do Colégio” e no exemplar “O São José”¹⁰, visualizei as atas das reuniões da Escola Normal, os livros de notas das alunas em cada disciplina ano a ano, o histórico escolar das entrevistadas e as medidas regulamentares para a Escola Normal durante o período estudado. Esses documentos foram confrontados com os depoimentos colhidos, contribuindo para a escrita do Capítulo Três na análise dos currículos das Escolas Normais e do Capítulo Cinco, que revela as trajetórias docentes e discentes das professoras

Durante os meses de novembro de 2015 e fevereiro de 2016, realizei três visitas ao Instituto de Educação Assis Brasil, em busca de dados sobre a primeira Escola Complementar de Pelotas e sobre a História do Curso Normal daquela instituição. Fui muito bem acolhida pela direção da escola, que confiou na pesquisa e me colocou em contato com um vasto acervo de documentos. Lá, encontrei dificuldades em localizar atas e relatórios do Curso Normal classificados por ano e constatei, como aponta Vidal (2005), a desorganização em que se encontra grande parte dos acervos das escolas públicas no Brasil.

¹⁰ O exemplar “O São José”, publicado em 1960, tem como subtítulo, “O Colégio São José no seu cinquentenário”. A capa remete aos anos de 1910 – 1960. Trata-se de um livreto único escrito para dar destaque à história do educandário durante os cinquenta anos de existência na cidade de Pelotas. Foi organizado pelas alunas que estudavam no III Científico do ano em que foi publicado, 1960, sendo impresso pela gráfica do Instituto de Menores.

Os livros de relatórios e de atas estavam bastante remexidos. O histórico de cada aluno seguia uma numeração que não acompanhava a cronologia de estudos e algumas pastas estavam fora dos lugares corretos. Além disso, o arquivo era localizado numa sala separada do prédio principal da escola, exposta a constante umidade e com algumas goteiras, em razão do que havia certos documentos que estavam visivelmente danificados.

Apesar das dificuldades, no arquivo do IEAB encontrei, por exemplo, o histórico de uma aluna da turma que ingressou no curso no primeiro semestre de 1957, concluindo o estágio em 1960, documento através do qual pude verificar a relação de disciplinas que foram oferecidas no período de 1957 a 1960 do Curso de Formação de Professores Primários daquele educandário.

Além dos documentos encontrados nos arquivos, contribuíram de igual forma para a coleta de dados objetos e artefatos que tinham significado no tempo e espaço do problema investigado. Em Alves (2010), percebo que a materialidade dos arquivos também está sujeita a um processo eletivo,

Apesar das nuances nos modos de operar com o conceito, a materialidade dos suportes da atividade escolar – portadores dos indícios das práticas educativas, mas também de sua normatização, das formas de controle, bem como dos conteúdos selecionados no conjunto de saberes eleitos pela escola – impôs-se como parte da problemática da pesquisa histórica em educação, acompanhando a incorporação dos estudos em torno da cultura escolar (ALVES, 2010, p. 103).

A direção do Instituto de Educação Assis Brasil guarda em um armário específico, localizado na sala dos diretores, três pastas arquivos, com notícias relevantes sobre a História do Instituto, desde a sua fundação em 1929 como Escola Complementar de Pelotas, até os dias atuais.

Na minha primeira visita ao educandário, em novembro de 2015, fui colocada em contato com este material, que foi todo disponibilizado para cópias, e percebi que as referidas pastas continham notícias de jornais e discursos de ex-alunos que exaltavam a instituição e a sua história. Tratava-se de uma seleção de documentos escolhidos para estar num espaço de fácil acesso e de forma organizada, como se fosse um cartão de visitas do Instituto.

Na visão de Le Goff (2011), importa ao historiador observar a origem do documento deixado à disposição, lembrando que ele também é resultado de uma produção e de uma seleção. Para o autor “o documento não é inocente”, ou seja, é

necessário questionar o que se encontra nos acervos, pois “o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado tanto para impor uma imagem desse passado como para dizer ‘a verdade’” (LE GOFF, 2011, p. 167). Faz-se necessário explicar os “silêncios da história”, ou seja, estranhar os papéis selecionados para estar expostos ao leitor.

Como foi dito no começo desta seção, dentre as fontes documentais, para o presente estudo assumiram relevância também os exemplares dos periódicos locais – Diário Popular e a Opinião Pública -, que circulavam em Pelotas entre os anos de 1959 e 1962.

Mesmo assim, era importante que algumas notas e notícias publicadas nos jornais pudessem ser cruzadas com os depoimentos e os documentos escolares, a fim de auxiliarem na contextualização política, econômica e social do presente estudo.

Outra importante contribuição periódica adveio da Revista de Ensino, que serviu de fonte para contextualizar as políticas expansionistas da educação primária durante o governo de Leonel Brizola.

Foram analisados os exemplares dos anos de 1959, 1960 e 1961, que estão digitalizados e disponíveis no site da Universidade Federal do Pampa, com o intuito de coletar os dados de formação do governo Brizola, das secretarias criadas e de ampliação da educação na época estudada.

Conforme Luca (2005), o uso de jornais e revistas contribui em pesquisas dessa natureza e colabora sobremaneira para a coleta de dados e para a compreensão das representações de uma sociedade.

Convém lembrar, entretanto, os perigos que surgem da falta de neutralidade desses veículos de informação, por vezes vinculados a interesses pessoais dos produtores das reportagens e editores, tema esse que já foi objeto de inúmeros debates.

Pode-se admitir, à luz do percurso epistemológico da disciplina e sem implicar a interposição de qualquer limite ou óbice ao uso de jornais e revistas, que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público. O historiador, de sua parte, dispõe de ferramentas provenientes da análise do discurso que problematizam a identificação imediata e linear entre a narração do acontecimento e o próprio acontecimento (LUCA, 2005, p. 139).

Assim, busquei analisar notícias tendo em mente o objetivo de respaldar o uso dos periódicos em uma análise crítica e contextualizada, pois “a variedade da fonte imprensa é enorme e suas possibilidades de pesquisa são amplas e variadas” (LUCA, 2005, p. 141).

Os periódicos e os acervos das instituições escolares, mesmo que selecionando o que será arquivado ou noticiado, favoreceram a problematização entre as narrativas e os fatos acontecidos na época estudada.

Neste capítulo, em que faço uma exposição dos referenciais teóricos e metodológicos que contribuíram com a pesquisa realizada, não poderia deixar de trazer uma revisão organizada do que já foi escrito sobre os temas que circundam meu objeto de tese.

Apresento a seguir um breve estado do conhecimento.

1.7 Remexendo o que foi escrito sobre o tema da pesquisa

Na sequência, para o estudo da história das instituições educativas e dos Cursos de Formação de Professores Primários, algumas referências, como Amaral (2003), Magalhães (2004 e 2010), Saviani (2004), Tambara (1998), Werle (2004), Tanuri (2000), Saviani (2009) e Vilella (1990 e 2000) ajudaram na reflexão e viabilização desta tese.

Através desses autores, pude observar que a discussão em torno das instituições formadoras de professores ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas, tanto no campo da História da Educação como nas áreas de formação docente. Tanuri (2000) afirma que

O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas duas últimas décadas, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos CEFAMs, com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto (TANURI, 2000, p. 61).

Assim, o estudo em questão procura contribuir com o debate buscando revelar o contexto histórico das duas instituições de Pelotas que durante anos atuaram na formação docente da região. Ainda hoje, o Curso Normal é oferecido no IEAB, preparando professores para o exercício do magistério em séries iniciais.

Werle (2004) destaca que

a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que se apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional (WERLE, 2004, p. 14).

As instituições escolares são geradoras de desafios, centros onde ocorre a troca de conhecimentos e que ampliam os horizontes dos sujeitos que estão interagindo no ambiente educacional. São locais que transformam ideias em ideais e que, para além da sua estrutura física, atingem nos seus agentes uma dimensão sócio-cultural.

Nesse sentido, Magalhães (1999) analisa

As instituições educativas têm uma estrutura física, uma estrutura administrativa, mas também uma estrutura social, ou melhor sócio-cultural[...] Este desafio hermenêutico, em que as ações e os destinos de vida dos actores dão corpo às realizações institucionais, é porventura a via fundamental para a construção da identidade histórica das instituições educativas (MAGALHÃES, 1999, p. 71).

Mostra-se de suma importância, assim, a preservação e a pesquisa sobre a memória das instituições de uma sociedade. Segundo Werle (2007, p. 136), “a história das instituições escolares é uma abordagem ampla da vida institucional que poderá assumir múltiplos eixos...”.

Desse modo, o estudo em questão aborda a formação das normalistas e as influências que o período de formação em uma instituição pública e em uma privada trouxe para o início de seus exercícios da profissão docente.

Foi necessário para o alcance de tal objetivo, a partir do contato com as fontes, analisar o conceito de cultura escolar.

Viñao Frago (2000) afirma, com propriedade, que ela é identificada como:

um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos, que resistem ao tempo, que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. E esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes,

rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 01).

Nesta perspectiva, Magalhães (1999) aponta para o movimentado cotidiano de uma instituição educativa e para as relações que nela são envolvidas, alertando que existe uma totalidade de interesses que compreendem uma ideologia e afirmando:

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 pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversa natureza, dados os fins, os actores, os conteúdos, inserida num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionalismos e às circunstâncias (MAGALHÃES 1999, p. 68).

A presente pesquisa também busca contribuir para a história das instituições educacionais do estado do Rio Grande do Sul ao analisar questões sociais, culturais e pedagógicas envolvidas na constituição dos Cursos de Formação de Professores Primários, gerando novas formas de análise e oportunizando repensar a formação docente a partir de um estudo das experiências do passado.

É importante ressaltar que, como afirma Tambara,

O Estado do Rio Grande do Sul, apesar da inserção relativamente tardia no contexto socioeconômico nacional, tem desenvolvido um sistema educacional com grande destaque e com peculiaridades que fazem com que seja um lócus privilegiado para a investigação na área da educação (TAMBARA, 2008, p. 13).

Assim, a educação feminina no Rio Grande do Sul, através da preparação para o exercício do magistério, também constitui importante lócus de pesquisa na área da História da Educação.

Em uma pesquisa acadêmica, muitos são os textos que contribuem para que a investigação possa avançar e atingir o êxito desejado.

Aqui apresento textos, artigos e pesquisas que já foram realizadas em torno das instituições de ensino abordadas nesta investigação, de memórias de

normalistas, assim como de outras instituições formadoras de professores primários e sobre as questões educacionais da história do Governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul nos anos de 1959 até 1963, os quais serviram de apoio e de referência para as análises neste estudo.

Para isso foi necessário investigar teses e dissertações que já foram escritas sobre a temática estudada. É importante esclarecer que não tenho a pretensão de esgotar a enumeração de pesquisas nesta área que abordam os temas referidos, visto que esta é “uma teia que se atualiza ininterruptamente” (BARROS, 2007, p. 61).

Além disso, tenho consciência de que inúmeras são as pesquisas na área da História da Educação que ressaltam a importância da formação docente para o ensino primário. Assim, poderia correr o risco de deixar de citar um relevante estudo acadêmico que não tenha se apresentado dentre as minhas buscas.

Para Barros,

Estabelecer um diálogo com as teses que se desenvolveram em torno de temáticas afins com o trabalho que se pretende realizar é não apenas trazer novos elementos para o debate, mas potencializar a intertextualidade que será construída pelo pesquisador (BARROS, 2007, p. 61).

Com o intuito de realizar esta “intertextualidade”, fiz uma busca apurada em sites de pesquisa como o Google Acadêmico e a Versila Biblioteca Digital, usando as seguintes palavras-chaves: escolas normais, educação no Governo Brizola, formação de professores e ensino primário¹¹.

O Colégio São José e o Instituto de Educação Assis Brasil, especificamente, também foram tema de outras pesquisas e livros, que servem agora como referência neste trabalho de investigação.

As professoras Giana Lange do Amaral e Gladys Lange do Amaral organizaram uma coletânea de textos publicada em 2007 sobre o Instituto de Educação Assis Brasil, com o título “Instituto Estadual de Educação Assis Brasil:

¹¹ Consultei os sites das bibliotecas das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, de Pernambuco, do Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Norte, da Universidade Estadual Paulista, da Universidade de São Paulo, da Universidade de Campinas e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Busquei as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil através do Portal de Periódicos da CAPES. Pesquisei as revistas HISTEDBR on-line, as revistas da Associação Brasileira de História da Educação e da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação e os sites disponíveis em Portugal da Universidade de Coimbra, de Lisboa e da Universidade Aberta de Portugal.

Entre a Memória e a História”, contendo artigos de ex-aluno, de ex-professores e de pesquisadores, abordando a importância histórica da instituição para a comunidade de Pelotas.

Não posso deixar de citar que no volume 2 da coleção Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul, organizada por Elomar Tambara e Berenice Corsetti, em 2008, aparecem dois artigos relativos a cada um dos educandários em questão.

O primeiro artigo, de autoria de Eduardo Arriada, que tem por título “O Olhar de Deus: a Educação de Meninas no Colégio São José de Pelotas”, traz uma abordagem muito interessante sobre a obediência das moças às regras da igreja e a uma educação que zelava pela obediência.

No mesmo exemplar, Giana Lange do Amaral escreve sobre “A Escola Complementar de Pelotas: 1929-1943”, revelando aspectos históricos do hoje chamado de Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, primeira escola pública de formação de professores de Pelotas.

Saliento que outros dois artigos também foram publicados por Eduardo Arriada, um no ano de 2010, junto com Rita de Cássia Grecco dos Santos, sobre a vida das pensionistas do Colégio São José, e outro com Mônica Maciel Vahl, intitulado “Memórias Sobre a Cultura Escolar e a Modalidade do Internato do Colégio São José”, publicado em 2014.

Rita Grecco dos Santos, em sua tese de doutorado, datada de 2012 e intitulada “A Educação das Meninas em Pelotas: a Cultura Escolar Produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José (1910-1967)”, abordou o tema da cultura escolar do internato do Colégio São José, dando origem ao livro “A Educação das Meninas no Internato”, publicado em dezembro de 2012.

Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2012, sobre a trajetória docente de uma alfabetizadora, Irmã Luísa Maria, que desempenhou sua tarefa de educadora no Colégio São José em Pelotas/RS, também abordo aspectos da história do referido educandário.

Esclareço, ainda, que, sobre a História dos Cursos de Formação de Professores no Brasil, Leonor Maria Tanuri faz um apanhado geral e dedica boa parte de seus artigos ao assunto. No artigo intitulado “História da Formação de Professores”, a autora faz uma análise da evolução do ensino Normal brasileiro com foco na ação do Estado e da política educacional.

Alguns historiadores da educação também dedicaram grande parte de seus estudos a pesquisas sobre educação feminina, da feminização do magistério no Brasil, histórias de instituições formadoras de professores no país e a educação feminina e a religião. Dentre eles, destaco alguns a seguir.

O livro “Vestidas de Azul e Branco Como Manda a Tradição: Cultura e Ritualização na Escola”, oriundo da tese de doutorado de Iduína Mont’Alverne Chaves, editado em 2000, traz uma discussão sócio-antropológica, com reflexões acerca do imaginário sobre a Escola Normal Júlia Kubitscheck, localizada no Rio de Janeiro, que contribuiu bastante para a análise desta pesquisa.

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, em sua dissertação de mestrado abordou o assunto em “Vestidas de Azul e Branco: um Estudo Sobre as Representações de Ex-Normalistas Acerca da Formação Profissional do Ingresso no Magistério, 1920-1950”. No trabalho, a autora traz aspectos da história do Instituto de Educação Rui Barbosa, analisando as memórias de ex-normalistas do educandário e a inserção no magistério como professoras primárias em Aracaju.

O trabalho de Beatriz Daudt Fischer, em sua tese de doutorado, do ano de 1999, aborda o tema das memórias de professoras primárias em Novo Hamburgo/RS. A tese ensejou a publicação de livro, sob o título “Professoras: Histórias e Discursos de um Passado Presente”, onde a autora analisa depoimentos de professoras primárias aposentadas com uma abordagem foucaultiana.

Aponto, igualmente, as escritas de Jane Soares de Almeida, que privilegia temas como a feminização do magistério e da história de mulheres nas escolas de São Paulo. Muito de sua pesquisa está exposto no livro “Ler as Letras: Por Que Educar Meninas e Mulheres?”.

Outro relevante trabalho no estado de São Paulo é de Carlos Roberto da Silva Monarcha, sua tese de doutorado, do ano de 1994, intitulada “A Escola Normal da Praça – O Lado Noturno das Luzes”, onde trata o tema da Escola Normal no período de 1846 a 1930 (primeira abertura da escola e sua transformação em Instituto de Educação). O pesquisador faz minuciosa narrativa sobre momentos significativos, ressaltando também os períodos em que o educandário deixou de funcionar, além de fazer crítica à utilização da Educação como forma de controle social.

Refiro também o livro de Magda Chamon, “Trajetória de Feminização do Magistério: Ambigüidades e Conflitos”, fruto de sua tese de doutorado, em que faz

um apanhado da história da feminização do magistério em Minas Gerais, nos séculos XIX e XX.

Relevantes os textos de Heloísa de Oliveira Santos Villela, que dedica boa parte de suas pesquisas à história da formação de professores, atualmente com ênfase na diversidade e desigualdade social. Para este trabalho, referencio sua dissertação de mestrado “A Primeira Escola Normal do Brasil: Uma Contribuição à História da Formação de Professores”, escrita em 1990, e sua tese de doutorado intitulada “Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro Entre o Artesanato e a Formação Profissional (1868-1876)”.

Ainda no Rio de Janeiro, destaco a obra “Oficina de Mestres: História, Memória e Silêncio Sobre Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)”, oriunda da tese de doutorado de Sonia de Castro Lopes. Esta instituição de ensino, o Instituto de Educação, foi, em sua origem, a Escola Normal da Corte.

Uma obra que cabe referir é o livro “As Escolas Normais no Brasil: do Império à República”, organizado por Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Antônio de Pádua Carvalho Lopes e José Carlos Souza Araújo, com 22 capítulos escritos por diferentes pesquisadores, nos quais cada um deles faz referência a uma Escola Normal Brasileira.

Outra importante contribuição surgiu da professora Marilda da Silva, que fez compreender as especificidades das estruturas e representações das práticas docentes através da sua dissertação de mestrado de 1994, intitulada “O Movimento Didática em Questão: Alguns de seus Embaraços”, que deu origem ao livro “Controvérsias em Didática”. E sua tese de doutorado (1999), “As Experiências Vividas na Formação e a Constituição do Habitus Professoral: Implicações para o Estudo da Didática”, que resultou na obra “Como se Ensina e Como se Aprende a ser Professor: a Evidência do Habitus Professoral e da Natureza Prática da Didática.

Além das pesquisas elencadas, posso afirmar, pelas leituras realizadas durante a elaboração desta tese, que inúmeros são os historiadores e educadores que trabalham com memórias docentes.

As obras organizadas por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, sobre pesquisas (auto)biográficas em educação, onde encontrei uma coletânea de histórias de vida de professores do Rio Grande do Sul e artigos oriundos do

Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, também serviram de referência nesta pesquisa.

Dentre as obras organizadas pela autora, em conjunto com outros pesquisadores, destaco: *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si* - organizado com Elizeu Clementino de Souza, em 2006; *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, Tomo II – organizado com Maria da Conceição Passeggi, em 2012; e *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España* – organizado com Antonio Bolívar, em 2014.

Neste programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas estive em contato, ainda, com pesquisas e artigos que abordam os temas deste trabalho de construção de tese.

Sobre os processos de (auto)formação, com foco na autobiografia e nas memórias docentes, refiro os artigos de Lúcia Vaz Peres, que contribuíram nesta pesquisa, especialmente na questão da representação das narrativas e da exploração das escritas de si: “Movimentos (Auto)Formadores por entre a pesquisa e a escrita de si” e “Narrativas como ‘Retalhos das Imagens’ (AUTO) Formadoras: matriciamentos em movimento”.

Ainda sobre as escritas de si, cabe mencionar os artigos de Maria Tereza dos Santos Cunha. Em “Do Baú ao Arquivo: escritas de si, escritas do outro”, a autora salienta a relevância dos diários íntimos de professoras e a valorização das experiências privadas a partir da análise de fragmentos das histórias do cotidiano, como fonte nas pesquisas em História da Educação.

O tema da formação de professores primários em Pelotas também é abordado nas pesquisas de Eliane Teresinha Peres, que escreveu, na dissertação de mestrado, sobre os cursos masculinos de instrução primária no final do século XIX e início do século XX em Pelotas, “Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Bibliotheca Pública Pelotense, 1875-1915” e, na tese de doutorado, sobre a formação de professores gaúchos, trabalho em que abordou as práticas das professoras até 1959, antes do Governo de Leonel Brizola, com o título “Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir – A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola primária gaúcha (1909-1959)”.

Patrícia Weiduschadt, que escreve com Beatriz Fischer sobre memória, identidade, cultura escolar e acervos de instituições, contribuiu com o artigo “História

Oral e Memória: Aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes”.

Essa busca de referenciais bibliográficos teve a intenção de me certificar da relevância do estudo e do seu “caráter inovador” (BARROS, 2007, p. 36). Para esse autor, a originalidade de um tema já explorado em outras pesquisas poderá estar na interpretação dada às fontes, nos aportes teóricos e na metodologia que emprega.

O mesmo autor orienta:

Assim, o pesquisador não deve deixar que o persiga obsessivamente a idéia de que é preciso encontrar um tema que ainda não tenha sido trabalhado. Tanto mais que, com uma superpopulação sempre crescente de dissertações de mestrado e teses de doutorado, os temas literalmente virgens tornam-se cada vez mais raros (BARROS, 2007, p. 36).

Certamente os livros, artigos e pesquisadores relacionados neste item da tese não esgotam as pesquisas em torno do tema, mas pretendem mostrar que minha intenção foi buscar aportes e autores que pudessem contribuir para o meu trabalho.

Em seguida, passo a apresentar os caminhos que foram percorridos, os estudos que realizei e as escritas que foram produzidas para alcançar os objetivos elencados na introdução desta tese.

2 Um panorama histórico da pesquisa

O Estado do Rio Grande do Sul, desde 1879, data de sua primeira escola normal, tem construído uma rede de escolas de professores. Muitas delas, por diversas circunstâncias, já encerraram suas atividades, outras ainda continuam em sua labut, mas todas elas tiveram uma contribuição significativa na formação de uma sociedade que se orgulha de ter um dos melhores padrões de ensino do país. De modo que, resgatar suas histórias, suas diferenças, suas similitudes, em suma todo e qualquer aspecto de seu agir pedagógico, constitui uma contribuição singular na compreensão da história institucional destas escolas e da sua particular inserção na história da educação gaúcha (TAMBARA e CORSETTI, 2009, p. 8).

Conforme afirmei anteriormente, o percurso da escrita deste trabalho tem o objetivo de analisar, através das narrativas e trajetórias, a formação docente e as práticas pedagógicas das normalistas no ensino primário durante o governo de Leonel Brizola no Estado do Rio Grande do Sul. Faço um estudo de dois Cursos de Formação de Professores de Pelotas, investigando as disciplinas que foram oferecidas e cursadas, assim como verificando as possíveis influências do ensino de uma instituição privada religiosa e outra pública nas práticas docentes das ex-normalistas.

Com isso, inicialmente, entendo necessário situar o leitor em aspectos da História do Ensino Secundário, para o que apresento um breve panorama da História das Escolas Normais no Brasil.

Na sequência, esclareço como se deu a fundação e o desenvolvimento dos cursos que visavam à formação de professores - tanto no país como no estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Pelotas - em específico das instituições objeto

deste estudo, Instituto de Educação Assis Brasil e Colégio São José, para que se possa compreender a amplitude do tema pesquisado.

2.1 Aspectos da História do ensino secundário e das Escolas Normais no Brasil

Torna-se relevante, num primeiro momento, fazer um estudo sobre aspectos da História dos Cursos Normais, do Ensino Secundário Brasileiro e do surgimento das Escolas Complementares no Brasil. Verifico a intencionalidade da criação das Escolas Normais, seu desenvolvimento, apogeu e declínio.

A existência das escolas públicas que visavam à formação de professores teve início após a Revolução Francesa, já com o intuito de propagar os ideais liberais aos que não tinham acesso à informação, multiplicando-se tais instituições a partir do século XIX. Tanuri (2000) afirma que

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p. 62).

A mesma autora relata que, a partir de 1820, com as chamadas escolas de ensino mútuo, surgiu a preocupação com o preparo de professores, para que pudessem dominar o método. As primeiras notícias em termos de formação de professores no Brasil vêm através do Decreto de 1º de março de 1823, que cria uma escola de primeiras letras com o intuito de instruir as corporações militares. Em Tanuri (2000, p. 63), vemos que “algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método Lancaster”.

Em 1827, pela Lei de 15 de outubro, fica consagrada “a instituição do ensino mútuo no Brasil” (TANURI, 2000, p. 63). Mas apenas a partir do Ato Adicional de 1834 vê-se o estímulo à criação de instituições de ensino nas províncias, inclusive contando com o apoio do governo geral.

A Escola Normal no Brasil foi estabelecida, então, pela Lei Provincial de 1835, mesmo ano em que foi fundada a primeira Escola Normal, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Foi inspirada no modelo das escolas europeias, como todos os modelos educativos que transitavam pelas províncias brasileiras. Entretanto, sua duração foi momentânea, tendo sido extinta em 1849¹².

Assim, os cursos de formação de professores primários no Brasil tiveram sua origem no Período Imperial. Sua criação prende-se à ideia de crescimento econômico, social e político do país. Nesse contexto, era essencial a fundação de escolas que formassem professores para atuar nas províncias brasileiras. No entanto, muitos desses estabelecimentos foram criados e não duraram por muito tempo, alguns tendo sido extintos em seguida,

[...] em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado (TANURI, 2000, p. 64).

Após a fixação da Escola Normal de Niterói, aconteceu a criação de Escolas Normais em outras províncias imperiais. Tanuri (2000) refere que a fundação da primeira Escola da Bahia deu-se em 1842, seguindo-se Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco, Piauí, Alagoas, Pará, Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Maranhão.

Na província de São Paulo, a Escola Normal foi criada em 1846. Segundo Martins (2009, p. 176), as aulas eram ministradas “por um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral”.

Para Villela (2000), as Escolas Normais foram geradas como locais autorizados a criar um tipo de instrução normatizada com o intuito de uniformizar a formação do novo professor primário. Nota-se que desde sua origem, o poder estatal já tinha a intenção de um ensino formatado para aqueles que instruiriam a nação.

¹² Sobre a história e a evolução da Primeira Escola Normal no Brasil, ver Villela (1990 e 2000).

Entretanto, poucos alunos frequentaram estas instituições, que em sua origem eram exclusivamente masculinas.

Em 1847 foi criada a primeira Escola Normal Feminina, no Seminário da Glória, em São Paulo. Em Rabelo, vemos que

Algumas Escolas Normais Femininas foram abertas, mas de início também não tiveram grandes repercussões. Em 1847 foi criada uma Escola Normal Feminina no Seminário Glória (SP) que, inicialmente, destinava-se às órfãs sem dote e às jovens de poucos recursos que precisavam trabalhar para sobreviver. Em 1856 esta escola passa a ter seção feminina e masculina, mas fecha em 1878 por falta de verbas, reabrindo em 1880 (RABELO, 2012, p. 33).

Mais tarde, cabe destacar também a criação da Escola Normal da Corte, no ano de 1876, sendo que, posteriormente, ainda surgiriam escolas normais nas províncias do Paraná, Santa Catarina, Paraíba e Goiás.

Na província do Rio Grande do Sul, na segunda metade do século XIX, com a expansão das ferrovias, as charqueadas e outras formas de exploração do gado, a população cresceu repentinamente, mas o sistema educacional era precário e a inclusão na economia brasileira mostrava-se insatisfatória. (ARRIADA, 2007).

Dentro desse contexto, o desenvolvimento da instrução pública no Rio Grande do Sul, apesar de ter seu começo “em 1820, com a nomeação de seus primeiros professores régios” (ARRIADA, 2007, p. 42), deu-se lentamente, constatando-se o desinteresse total “tanto da elite local como das autoridades públicas, num efetivo desenvolvimento da educação” (ARRIADA, 2007, p. 44).

Nesse período de avanço e de fundação de escolas secundárias no Brasil, surgiu a necessidade de criação de uma instituição que oferecesse um ensino de maior qualidade, apto a formar os filhos das elites e elevar o nível da educação brasileira.

Por consequência, foi fundado, no Município da Corte, o Imperial Collegio Pedro II, através do Decreto de 02/12/1837, com o intuito de estabelecer um modelo a ser seguido por outras escolas secundárias do país e como centro difusor das ideias educativas aos liceus e ateneus das províncias.

Assim, o ensino secundário brasileiro foi se desenvolvendo conforme os interesses das elites e do governo, antes o imperial e depois o republicano. Segundo Vecchia:

Fundado com a finalidade de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e concebido para ser o centro difusor das idéias educacionais, relativas ao ensino secundário, foi considerado o “padrão” a ser seguido pelos congêneres em todo o país. A orientação pedagógica do Collegio foi expressa por Vasconcellos, em 1837, em seu discurso proferido na Câmara dos Deputados, qual seja, a de elevar os estudos das Humanidades, especialmente das línguas clássicas no Brasil (VECCHIA, 2005, p. 83).

O Collegio foi criado seguindo as tendências europeias e norte-americanas, onde ficava evidente a valorização das aulas referentes aos estudos das áreas humanísticas. Com o tempo, surge o interesse pelas outras línguas, incluindo o alemão e disciplinas ligadas às áreas das Ciências, que por volta da década de 1840 estavam crescendo no continente europeu.

Em 1878, o professor de Direito da Faculdade de São Paulo, Leôncio de Carvalho¹³ foi nomeado para assumir a Pasta do Ministério do Império. A partir de suas propostas educacionais, altamente influenciadas pelas ideias norte-americanas e das quais decorria uma maior liberdade de ensino, ele formulou uma série de regras que alteraram a organização do Collegio Pedro II. Dentre elas:

Tornou livre a frequência no Externato do Collegio e facultativo o ensino religioso aos não católicos, alterou o plano de estudos, restabeleceu o regime de matrículas avulsas, permitindo a qualquer pessoa, resguardando-se o requisito da idade, matricular-se em qualquer matéria do curso de externato. A adoção do sistema de “exame vago” possibilitava a quem não tivesse cursado as aulas do Collegio prestar exame de qualquer ou de todas as matérias ensinadas. Tendo obtido aprovação plena em todas as matérias do curso, receberia o título de Bacharel em Letras, mesmo que nunca tivesse freqüentado uma só aula (VECCHIA, 2005, p. 87).

Essas propostas revolucionaram a organização e os planos de estudos do Collegio Pedro II, causando problemas no processo educacional da instituição, que a partir do Decreto 1075, de 21/11/1890, passou a ser Ginásio Nacional.

O período final do Império Brasileiro foi permeado por debates em torno do campo educacional. As transformações políticas e os ideários liberais de vários membros do governo fizeram com que inúmeros projetos educacionais fossem propostos e discutidos no cenário nacional, lançando caminhos para a reforma do começo da República.

¹³ Leôncio de Carvalho era advogado e foi um reconhecido político do Partido Liberal da História do Império e começo da República do Brasil. Sobre Carlos Leôncio da Silva Carvalho, ler Machado (2006).

O mais importante documento, aprovado ainda durante o governo imperial, foi o Decreto 7.247, proposto por Leôncio de Carvalho em 19/04/1879, que trouxe novidades referentes ao Decreto 1331-A, de 17/02/1854, apresentado por Couto Ferraz. As determinações de Couto Ferraz regulamentavam a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte, tendo um capítulo específico para regulamentar a instrução pública secundária, prevendo:

[...] sete anos de duração, sua obrigatoriedade, seu currículo (no caso com ênfase em estudos científicos e que também sejam aplicáveis aos usos da vida), penas e condições para o prosseguimento de estudos superiores (Cury, 2010, p. 351).

Tais orientações, entre outras, trouxeram alguma organização ao ensino secundário ainda no final do período imperial. O citado decreto de Leôncio de Carvalho previa que os estabelecimentos de ensino secundário seguissem os planos de estudo do Collegio Pedro II,

O exemplo típico para o ensino secundário é o Colégio Pedro II, parâmetro e paradigma de desempenho educacional. Esse modelo vai consubstanciar-se no processo de equiparação que marcará a política educacional brasileira até a República Velha (ARRIADA, 2007, p. 21).

O mesmo Decreto 7.247 de 1879 também apontava para a fundação de escolas profissionalizantes que fossem ao encontro dos interesses das indústrias que vinham crescendo no país e autorizava ao governo central a criação de Escolas Normais nas províncias, com o envio de subsídios. Embora tal projeto não tenha sido executado, o fato de ser mencionado na legislação demonstra a preocupação com a formação docente.

Posteriormente, os projetos Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886) concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias. Apesar de malogrados, esses projetos evidenciam que o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário começava a ser reconhecido, o que também se depreende do empenho de praticamente todas as províncias na criação de estabelecimentos desse tipo, em flagrante contraste com o descaso de que foram alvo anteriormente (TANURI, 2000, p. 66).

As reformas de Leôncio de Carvalho expressavam a pretensão de restauração no âmbito educacional, mas a política e a economia da época

anunciavam alterações na ordem social do Brasil que precediam uma série de acontecimentos importantes: a Abolição da Escravatura em 1888, a Proclamação da República em 1889 e uma nova Carta Magna em 1891.

Importante aspecto relaciona-se ao fato de que as primeiras escolas normais eram destinadas, de forma exclusiva, ao público do sexo masculino, o que refletia uma política que já derivava da escola primária, onde o ensino às mulheres era mais restrito e voltado às lides domésticas, cenário que somente foi alterar-se já ao final do período imperial.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro (TANURI, 2000, p. 66).

Para a autora, desde então já estava preconizado que o exercício do magistério seria predominantemente feminino, prolongando o papel de educadora dos filhos e de administradora do lar, ideia que se propagava entre políticos e pensadores no início da República. Essa feminização precoce também tinha como motivações os baixos salários e o desprestígio social da profissão (TAMBARA, 1998), com o que o público feminino tornou-se o ideal para frequentar os referidos cursos.

Após a Proclamação da República, em 1889, durante o Governo Provisório, o primeiro Presidente da República, Marechal Deodoro da Fonseca, criou a Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ampliando os canais de comunicação entre as províncias e com os países estrangeiros. Quem assumiu o encargo foi Benjamin Constant¹⁴, que criou o Pedagogium, um centro que incentivava o debate educacional e que foi ensejador de reformas referentes à educação, com um forte cunho positivista (TAMBARA, 2005).

Em Dallabrida e Souza (2014), fica claro que a nomenclatura de Ensino Secundário firma-se com a Primeira República, com sua organização didática caminhando para a escola regular. Foi a partir de então que se começou a

¹⁴ Benjamin Constant, militar e político brasileiro, foi posteriormente titular do Ministério da Instrução Pública, criado ainda durante o Governo Provisório estabelecido logo após a Proclamação da República (LEMOS, 1997).

vislumbrar os contornos de uma educação diferenciada, autorizando aos Estados ou particulares a sua criação, de forma subordinada a condições impostas pela União.

Ainda assim, havia muitos obstáculos estruturais aos estados:

O regime republicano envidou esforços para superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, uma herança do antigo regime que tinha raízes nas reformas pombalinas, mas não teve êxito. Essa situação deve-se ao fato de que, com o estabelecimento da República, os Estados realizaram uma reforma modernizante no ensino primário com a implantação do modelo do grupo escolar, processo iniciado no estado de São Paulo na década de 1890 mas que se espalhou pelas outras unidades da federação brasileira. Entretanto, os Estados não conseguiram estruturar o ensino secundário, que foi dominado pelas redes confessionais – especialmente pela Igreja Católica (DALLABRIDA; SOUZA, 2014, p. 12).

Entretanto, a Constituição de 1891 não trouxe modificação da competência para legislar sobre o ensino normal. Conservava o poder descentralizado, assegurando aos estados e aos municípios esta tarefa (CF, 24/02/91, art. 35, nº 2). O Governo Federal na Primeira República mostrou-se ausente da atividade normativa ou financiadora tanto ao ensino normal como primário, obrigando aos estados que se organizassem. Assim, estados em pleno progresso, como São Paulo, desenvolveram segmentos de instrução que serviriam de modelo para os demais estados da União.

Após a Primeira Guerra Mundial, propagam-se no Brasil os ideais escolanovistas¹⁵. Na visão de Cunha (2010), o manifesto dos Pioneiros, apesar de propiciar inúmeras interpretações, dada a sua imprecisão na escrita, veiculava “a noção de indivíduo como parte inseparável da coletividade” e conseguia trazer uma definição da Escola Nova “como movimento animado por um ímpeto socializador que viria equilibrar as necessidades e características individuais com as exigências da sociedade” (CUNHA, 2010, p. 271).

Nesse clima de entusiasmo e otimismo pedagógico, vieram as críticas ao ensino normal, pois, para os gestores educacionais, o curso deveria primar por maior profissionalização de seus alunos, em detrimento das aulas que envolviam os estudos voltados à cultura geral.

¹⁵ Escolanovismo: movimento educacional de ideias liberais, com a forte preocupação com os métodos e as técnicas de ensino. O filósofo e pedagogo norte americano John Dewey foi o influenciador da elite pensante do Brasil com os ideais da Escola Nova. Na sua visão, a Educação era uma necessidade social e só será eficaz se construída numa sociedade democrática, respeitando as diversidades e as individualidades de seus cidadãos. Ver Nagle (1974, 1977).

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo (TANURI, 2000, p. 70).

Em 1920, o ensino normal é dividido em duas partes, a propedêutica e a profissional, ficando ressaltada a intenção da formação técnico profissional, com a disciplina de Metodologia do Ensino se distribuindo entre as específicas, como “metodologia da leitura e da escrita, do vernáculo, da aritmética, do ensino intuitivo, das ciências naturais, do desenho, da geografia, da música, dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais” (TANURI, 2000, p. 60).

Para os autores estudados, nas décadas de 1920 e 1930, existiu uma maior preocupação com a formação do professor, diferente do que havia no século XIX, onde muitos ensinavam sem preparo. Como afirma Rabelo (2012, p. 35)

[...] na década de 1920 a 1930 há um incentivo à formação do educador e à busca por profissionais bem preparados intelectualmente (assim como por novos espaços escolares), exaltava-se a nobre missão docente e queria-se romper com a imagem que existia que a Escola Normal era um colégio para moças, bom e menos dispendioso que estabelecimentos particulares. Na década de 1930 institui-se que o ingresso Escola Normal (que tinha 2 anos de formação profissional e que deveria ter escolas anexas – Primária e Jardim-da-Infância) faz-se após curso secundário.

A reforma de Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde, em 1931, ofereceu uma estrutura significativa ao ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos, o primeiro com duração de cinco anos e dirigido a uma formação geral e o segundo de dois anos, direcionando o aluno conforme o curso superior que almejava. Para Dallabrida e Souza (2014), esta estrutura assinalava uma elitização do ensino secundário brasileiro:

O aumento do número de anos e a sua divisão em dois ciclos deram uma estrutura mais complexa ao ensino secundário brasileiro, bem como proporcionaram formação mais específica aos cursos superiores. Essa configuração curricular, com cinco anos de cultura geral, sublinhava o caráter elitista do ensino secundário, distanciando-o ainda mais dos cursos técnicos e da escola normal, que preparavam jovens para o ingresso imediato no mercado de trabalho (DALLABRIDA; SOUZA, 2014, p. 13).

Assim, nota-se que foi apenas com o final da República Velha “que o esforço nacional pela educação começa a ganhar índices significativos” (CARVALHO, 2001, p. 143). Medidas adotadas logo depois, já pelo Presidente Getúlio Vargas, como a criação do Ministério da Educação e Saúde, vieram a consolidar o “Estado Educador” preconizado pelo chefe do Governo Provisório e reivindicado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Essas medidas de um governo voltado à preocupação com a educação trouxeram às Escolas Normais a cultura ao patriotismo.

Com a introdução do Estado Novo (em 1937) a educação passa a ser um dos instrumentos do Estado a serviço da Nação para divulgar valores morais. Uma forte onda de civismo impregnava o cotidiano da escola normal (o que é demonstrado inclusive nos periódicos que passam a exaltar Getúlio Vargas, cria-se novos hinos, cultua-se a pátria), mas a nobre tarefa da educação continua a ser elevada. (RABELO, 2012, p. 35).

Durante este período, ocorreu a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, que se concretizou pelo Decreto-Lei nº 580, no ano de 1938. O Instituto tinha a tarefa de centralizar todas as questões referentes ao contexto educacional brasileiro, que para ele convergiam.

Ao encontro destes avanços, em 1941 ocorrem a Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde, promovidas por intermédio do Ministério da Educação e Saúde, onde são levantadas importantes preocupações acerca do ensino nacional, entre elas a má formação de professores e a insuficiência de escolas nos estados federados.

Havia também uma inquietação referente à falta de uma legislação central que “garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 75).

Tais apreensões aparecem no texto da exposição de motivos do Decreto 8090/1941, apresentada ao Presidente da República Getúlio Vargas pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, trazendo como um dos planos de trabalho da Conferência, no item “C”:

Examinar de modo especial, a situação do ensino primário e do ensino normal no país, não só para que se possam fixar as diretrizes gerais da organização dessas duas modalidades de ensino, mas ainda para o estabelecimento de medidas de ordem administrativa e financeira tendentes à sua difusão e melhoria (BRASIL, 1941).

As preocupações com a formação de professores e com a estruturação de uma escola primária de qualidade ganham força na década de 1940. Neste caminho, também ocorre a estruturação do ensino secundário, sendo que em abril de 1942, o Decreto-Lei nº 4244 traz um novo marco para o ensino secundário: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, chamada Reforma Capanema, que reorganizou os ciclos do ensino secundário. O primeiro ciclo, agora com quatro anos de duração, era o chamado curso ginasial, enquanto o segundo ciclo tinha com três anos de duração, contando com o curso científico ou com o clássico.

Esta reforma teve algumas peculiaridades que também chamam a atenção. Uma delas foi a opção por uma formação humanista, que visava a formação do sujeito de forma integral, descartando a mera preocupação com a transmissão de conhecimentos, e a outra foi a apropriação da cultura católica, que recomendava a educação de adolescentes de forma segregada por gênero.

Dallabrida e Souza (2014) chamam a atenção para a segregação e conformidade com a doutrina católica:

A Reforma Capanema também se apropriou da doutrina Católica, fundamentada na Encíclica Divini Illius Magistri – publicada por Pio XI em 31 de dezembro de 1929 -, que condenava a coeducação, particularmente durante a adolescência, pois recomendava a educação das adolescentes mulheres em colégios de “exclusiva freqüência feminina” e, nos estabelecimentos de ensino misto, a criação de “classes exclusivamente femininas” (DALLABRIDA; SOUZA, 2014, p. 17).

Essas ideias de separação por gênero e de grande valorização das disciplinas humanistas, contudo, não estavam em acordo com as reivindicações anteriores dos seguidores da Educação Nova e voltaram a ser discutidas quando da análise do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir destas reformas, em 02 de janeiro de 1946, surge também a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8530, que centraliza na esfera federal as normas do ensino normal. Nela aparece o “padrão dualista de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados” (RABELO, 2012, p. 35).

Alguns meses depois, com a promulgação da Constituição Federal de 1946, foi retomada a ideia de descentralização, incumbindo novamente aos estados e ao Distrito Federal a competência de organização dos seus sistemas de ensino, respeitando as bases fixadas pela União.

Entretanto, a grande maioria dos estados tomou a referida Lei Orgânica como modelo para reorganização de suas escolas normais, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação, ainda que diversificado em dois níveis de escolas (TANURI, 2000, p. 77).

O estudo de Andreotti (2006) identifica o período de 1945 até 1961 como decisivo para o avanço da legislação educacional brasileira. Segundo o autor:

De 1945 até 1961, período identificado como a segunda fase de industrialização e de ajuste do país ao desenvolvimento econômico mundial, assiste-se a uma ampla discussão sobre a necessidade de se criar uma legislação nacional com diretrizes para todos os graus ou áreas de ensino, discussão que envolveu vários setores da sociedade e acabou por desembocar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961 (ANDREOTTI 2006, p. 103).

De acordo com Tanuri (2000), a primeira LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não previu grandes inovações aos cursos normais, mantendo o que os estados já vinham implementando. Todavia, apresentou a nomenclatura de Ensino Médio, visualizada em seu título VII: “da Educação de Grau Médio”. Além disso, passou a dar autonomia aos Estados da Federação quanto às disciplinas ministradas no ensino médio e equiparou os cursos técnicos e o Curso Normal ao então ensino médio, desde que fossem cumpridas as exigências das legislações vigentes.

Vemos na Lei nº 4.024/61, em seu artigo 34, a seguinte previsão: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”, já não havendo menção a qualquer distinção por gênero.

Com a Lei nº 5.692/71, que modificou a primeira LDBEN, os ensinos primário e médio passaram a ser chamados de primeiro e segundo graus. Assim estava descrito no seu artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Uma das principais reformas proporcionadas pela Lei nº 5.692/71 foi a profissionalização do que antes era chamado de ensino secundário, eliminando as

diferenças entre o ensino secundário normal, agrícola, industrial e comercial, no propósito de unificação do ensino primário e médio.

Para Tanuri (2000, p. 80), tal iniciativa tirou do normal o “status de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau”. Foi então que surgiu a Habilitação Específica para o Magistério.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, prevê o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, sendo responsabilidade primordial dos estados federados.

A mesma legislação, LDBEN/96, preconiza em seu artigo 62, modificado recentemente pela Lei nº 13.415/2017, as exigências de hoje para o exercício da docência primária no Brasil:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDBEN/96, art. 62).

Verifica-se, assim, a importância dada ao Curso Normal na legislação nacional, sendo aceito, ainda hoje, depois de tantas discussões em torno do ensino secundário e do ensino superior, no Brasil, como formação para aquele professor que deseja atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

2.2 Os Cursos de Formação de Professores no RS e em Pelotas: apontamentos históricos sobre o Instituto de Educação Assis Brasil e o Colégio São José

Cabe aqui debater a evolução dos Cursos de Formação de Professores em âmbito estadual e municipal, estabelecendo a ligação com a fundação dos Cursos Normais que são objeto deste trabalho.

Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul também se enfrentou a discussão acerca da necessidade do preparo docente, pois era imperioso que os professores fossem preparados para o seu ofício. Em Tambara (2008), verifiquei que eram muitos os aspectos em razão dos quais a sociedade de então clamava pela

criação de cursos que contribuíssem para formar professores, como a procura por mão de obra qualificada, a consolidação do capitalismo, pretendendo que as relações internacionais fossem ampliadas, e a defesa de “um processo de profissionalização do magistério em cima da idéia da percepção de um objeto específico – a ciência pedagógica” (TAMBARA, 2008, p. 14).

No Rio Grande do Sul, a primeira Escola Normal data de 05/04/1869, localizada na capital provinciana, com o nome de Escola Normal de Porto Alegre, inicialmente atrelada ao Liceu Dom Afonso. Tendo em vista que a primeira Escola Normal brasileira foi a de Niterói, fundada em 1835, e depois a de São Paulo em 1846, os referidos acontecimentos reforçam as afirmações de Arriada ao referir a tardia “implementação de um sistema público de educação, em relação ao resto do país” (ARRIADA, 2007, p. 40). O autor afirma que a formação intelectual do estado do RS durante muitos anos foi frágil, deixada apenas à iniciativa privada¹⁶.

Na visão de Tambara (2008), a fundação desta escola de formação de professores primários no estado foi alvo de conflitos políticos e discussões curriculares.

Após muitas delongas, a Escola Normal foi criada em 1869. Entretanto, desde o início foi um foco de conflitos, tanto de cunho político como de cunho propriamente técnico. Sob este último prisma, a questão dizia respeito justamente ao aspecto essencial da escola normal, isto é, à estrutura curricular para a formação de professores. Em termos pragmáticos, o que se verificou foi uma disputa ideológica entre vários paradigmas que propugnavam estruturas diferenciadas para o processo de formação e profissionalização do professor (TAMBARA, 2008, p. 15).

Importante referir que foi a partir da criação da Escola Normal no Rio Grande do Sul que “se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério e, concomitantemente, um processo de reserva de mercado desta atividade para a mulher” (TAMBARA, 2002, p. 72).

Este processo de feminização do magistério de instrução primária no Rio Grande do Sul intensificou-se com a instalação da escola normal quando se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério e, concomitantemente, um processo de reserva de mercado desta atividade para a mulher. Este fenômeno ocorreu, principalmente, no magistério do ensino primário, uma vez que tanto no secundário como no nível superior a predominância masculina manteve-se por longo tempo (TAMBARA, 1998, p. 39).

¹⁶ Sobre a história da implementação da instrução pública e a educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, ver a tese de Arriada (2007).

O autor alerta que esta docência por parte da mulher desde o início ocorreu principalmente no ensino primário, pois nos demais níveis da educação ainda se verificava a predominância masculina. Com o tempo é que a mulher foi ocupando o espaço educacional, tornando-se maioria nos demais níveis de ensino¹⁷.

As Escolas Normais tinham o intuito de contribuir na formação dos futuros professores, mas pude depreender que além do seu desenvolvimento ser paulatino, estavam totalmente atreladas ao ensino secundário. Em seus currículos eram acrescentadas apenas “Exercícios Práticos de Ensino” e a “Pedagogia” (TANURI, 2003).

Cabe referir que, no âmbito estadual, o desenvolvimento dos Cursos Normais, a partir das Escolas Complementares, foi sendo delineado de acordo com as alterações e reformas legislativas de cunho nacional.

Nas primeiras décadas do século XX, o crescimento da indústria manufatureira propiciou um representativo desenvolvimento urbano no Brasil, observando-se, entretanto, que a burguesia não conseguiu despontar, na época, “como classe hegemônica dominante” (CORTÉS, 1999).

Assim, pode-se constatar mudanças e reformas, inclusive de cunho educativo e pedagógico, mas ainda mantendo tradições.

[...] a partir de meados da década de 20, iniciou-se um processo de reformas educativas, primeiramente em nível local e, posteriormente, em nível nacional. No interior deste processo de transformações, os discursos que alimentaram as idéias pedagógicas estiveram influenciados pelo escolanovismo, que tinha se apropriado dos progressos da psicologia e da pedagogia experimental, crivo pelo qual foram interpretados os problemas educativos e pedagógicos (CORTÉS, 1999, p. 103).

Como consequência, é relevante pensar de forma categórica na importância da formação docente no Estado do RS. A criação de Escolas Complementares estava sendo a alternativa encontrada para a preparação dos profissionais da educação.

Conforme Amaral e Amaral (2006):

¹⁷ O processo de feminização e feminilização do magistério no RS está analisado por Tambara (2002) no artigo Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública – 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria Manuela (orgs.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002. p. 67-97.

No entanto, em função das possibilidades e peculiaridades regionais, estas escolas, na maioria dos estados, objetivaram a preparação do pessoal docente para o ensino primário em escolas públicas. No caso do Rio Grande do Sul, mais especificamente, este objetivo está explícito no decreto estadual n 874 de 28.02.1906 (AMARAL; AMARAL, 2006, p. 20).

O Decreto Estadual publicado em 28/02/1906 e referido pelas autoras na obra sobre a memória e a história do Instituto de Educação Assis Brasil, tinha o objetivo de reorganizar a instrução pública do estado. Já no artigo primeiro do decreto, fica especificado que “O ensino primário ministrado pelo Estado será livre, leigo e gratuito e compreenderá dois cursos: elementar e complementar”.

Importante analisar o artigo sexto, que elenca as disciplinas que irão compor o ensino nas escolas complementares:

Art. 6º Portuguez: especialmente redação e composição. Francez: regras essenciais de grammatica, estudadas praticamente tradução, versão e exercício de conversão; Geographia geral, corographia do Brazil e cosmographia; História universal e especialmente do Brazil; Mathematica: Arthmetica, álgebra e geometria, noções de mechanica e de trigonometria rectilinea; Pedagogia: sua história, educação physica; intelectual e moral, methodologia, practica do ensino; Elementos de sciencias physicas e de historia natural; applicaveis às industrias, á agricultura e á hygiene; Noções de direito pátrio; Desenho geométrico, de ornato de paisagem e topographico; Musica por audição. (LEIS, DECRETOS e ACTOS do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1906, p. 83, 84, 85 e 86).

O texto legal, como se observa, impõe o cunho formativo das Escolas Complementares. Nele é exposta, dentre as disciplinas obrigatórias do curso, a pedagogia, incluindo a história da pedagogia, a metodologia e a prática do ensino, que são matérias elementares nos cursos formadores de docentes e ainda hoje fazem parte dos currículos dos Cursos Normais e dos cursos de Pedagogia.

Foi a partir das reformas educacionais das primeiras décadas do século XX, portanto, que se deu a implementação das escolas complementares no Rio Grande do Sul. Elas foram criadas em 1906 em substituição aos Colégios Distritais (WERLE, 2005), com o objetivo de oferecer preparação ao magistério público primário. Para a autora, o Curso Complementar era “um tipo de curso profissional que tem como objetivo a formação de professores para classes de primeiras letras” (WERLE, 2008, p. 159).

Segundo Werle (2008), de 1909 até 1927, apenas a capital do Estado possuía a prerrogativa de ter instalada a Escola Complementar, concedida pelo Decreto nº

1.479, de 26 de maio de 1909. Posteriormente, através do Decreto nº 3.898, de 04 de outubro de 1927, intitulado “Novo regulamento da instrução pública”, foi aberta a possibilidade da fundação de Escolas Complementares no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Previo o Decreto nº 1.479, de 26 de maio de 1909, em seu artigo 6º, que “Haverá escolas complementares, com o objectivo de desenvolver o ensino primario e preparar candidatos ao magisterio publico”. Esta legislação demonstra o objetivo principal das escolas complementares, deixando claro o seu caráter de formação, com o intuito da preparação docente para o exercício do professorado.

Neste mesmo Decreto nº 1.479, de 26 de maio de 1909, “Novo regulamento da instrução pública”, o último artigo, integrante de suas disposições gerais, conferia uma liberdade limitada ao ensino privado, prevendo que “É livre o ensino particular, sujeito apenas à fiscalização do estado para os efeitos da estatística da moral e da hygiene.”. Verifica-se, portanto, que as instituições privadas já nesta época se submetiam à fiscalização estadual, limitada neste início, entretanto, apenas aos aspectos da moralidade e da higiene.

É relevante salientar e contextualizar a cidade de Pelotas na época que antecede a criação das instituições de ensino aqui estudadas. Pelotas era uma cidade que se destacava por sua economia pujante e vida cultural movimentada na segunda metade do século XIX, fase em que a cidade era tida como a segunda mais importante do Rio Grande do Sul, tendo recebido os apelidos de “Princesa do Sul” e de “Atenas Rio-Grandense¹⁸”, e de onde se originaram vários intelectuais de renome.

É importante salientar que no século XIX, a cidade, tendo por base um sólido desenvolvimento econômico assentado na indústria do charque, só perdia para a capital a posição de destaque na vida econômica, social e política do estado. A “Princesa do Sul”, como vem sendo denominada desde o século XIX, viveu seu apogeu econômico na segunda metade daquele século (AMARAL, 2003, p. 56).

Apesar da decadência do ciclo do charque, do fechamento do Banco Pelotense¹⁹ em 1931 e da consequente crise que se alastrou na Princesa do Sul, no

¹⁸ Para aprofundar as leituras referentes à História da Cidade de Pelotas e seu período de apogeu, ver Osório (1922), Magalhães (1994 e 1999), Arriada (1994), Amaral (2002) e Peres (2002).

¹⁹ Amaral aponta que “Esse banco, criado em 1906, a partir da iniciativa e investimentos de alguns ‘ilustres pelotenses’, tinha agências, inclusive, em outros estados do Brasil.” (AMARAL, 2003, p. 60)

início do século XX (AMARAL, 2008) se via um movimento grande de urbanização na zona central do município, com um considerável crescimento populacional. Em razão disso, houve a necessidade de instituições educacionais capazes de suprir a demanda por um ensino de maior qualidade, sendo que a população ansiava por uma instituição pública de formação de professores na região sul do estado do Rio Grande do Sul.

Neste contexto histórico, a criação de uma escola complementar no município que viesse a suprir a carência das famílias cultas foi de grande valia para a cidade e contou com o apoio das autoridades locais e do governo estadual (AMARAL, 2008).

Para uma compreensão da sociedade local e da constituição das Escolas Normais Assis Brasil e São José, é relevante estudar, com base nos referenciais apontados anteriormente, como estes educandários, hoje conhecidos como Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB) e Colégio São José (CSJ) começaram as suas histórias de formação de professores primários no âmbito pelotense.

O Assis Brasil tem a origem da sua história com a criação da Escola Complementar de Pelotas, em 1929. O intendente municipal, João Py Crespo, intercedeu junto ao Governo do Estado, então ainda liderado por Getúlio Dorneles Vargas, e junto ao responsável pela Instrução Pública, Osvaldo Aranha, que também comandava a Secretaria do Interior, para que fosse concedida autorização para que a Escola Complementar fosse fundada em Pelotas.

Estas escolas de formação instruíam os alunos com o intuito de desenvolver a “educação física, intelectual e moral”. Aqueles alunos que se formavam na Complementar recebiam o “atestado de aluno-mestre” (WERLE, 2008).

Segundo Amaral e Amaral (2007, p. 11), “teoricamente, foi fundada a Escola Complementar de Pelotas em 13 de fevereiro de 1929”. As autoras relatam, entretanto, que a instituição foi oficialmente criada apenas em 5 de março do mesmo ano, através do Decreto nº 4.273, datado de 05/03/1929, mas suas atividades tiveram início em 30/06/1929, contando com a matrícula de 89 alunos.

Na visão de Werle, o Complementar era visto como um curso de cunho profissionalizante que possuía o objetivo de instruir para o exercício do magistério primário

[...] caracterizava-se como ensino técnico e profissional com o fim de oferecer formação avançada, de desenvolver a formação proporcionada no ensino elementar e de preparar candidatos ao magistério público primário. Compreendia estudos de Português, especialmente redação e composição; Francês: regras de gramática, tradução, versão e exercícios de conversação; Alemão: regras de gramática, tradução, versão e exercícios de conversação; Geografia Geral, chorografia do Brasil e cosmografia; História universal e especialmente do Brasil; Matemática: aritmética, álgebra e geometria, noções de mecânica e de trigonometria retilínea; Pedagogia: sua história, educação, metodologia, prática do ensino; Elementos de Ciências Físicas e de História Natural aplicáveis, Às indústrias, à agricultura e à higiene; Noções de direito pátrio; Desenho geométrico, de ornato, de paisagem e topográfico, bem como, Música por audição (WERLE, 2008, p. 160).

No entanto, apenas em 1929 é que são instaladas escolas complementares no interior do Estado. A primeira Escola Complementar de Pelotas (ECP) iniciou suas atividades em 1929 (atual Instituto de Educação Assis Brasil) e a segunda em 1930 (atual Colégio São José).

Cabe referir que o primeiro diretor da Escola Complementar de Pelotas foi Emílio Boeckel²⁰, que teve a missão de instalar e dirigir a ECP, chegando à cidade em janeiro de 1929. Atuou na direção da ECP até 12/04/1935, quando foi obrigado a deixar a cidade de Pelotas em decorrência de sérios problemas de saúde (AMARAL e AMARAL, 2007).

O funcionamento da Escola Complementar de Pelotas ocorreu no prédio localizado na esquina entre as ruas Uruguai e XV de novembro.

Na imagem que mostro a seguir, visualizamos a casa, que até hoje existe na mesma esquina, tombada pelo patrimônio histórico e cultural de Pelotas.

²⁰ Sobre Emílio Boeckel, ver o Jubileu da Escola Normal Assis Brasil, 1954.



Figura 01: Prédio da ECP, década de 1920.

Fonte: Acervo do Arquivo do IEAB.

Nessa esquina, atualmente, se encontra a Casa da Criança São Francisco de Paula²¹, um educandário que funciona no sistema de creche e que acolhe durante o dia crianças de zero até sete anos de idade, mantida por beneméritas da cidade, entre elas ex-normalistas das escolas aqui estudadas.

Nesse prédio, a Escola Complementar permaneceu de 1929 a 1931, quando por força do aumento do número de matrículas foi necessária a mudança para um prédio de porte maior.

Com o crescente interesse por cursar a Escola Complementar, na década de 1930 a instituição precisou trocar por duas vezes suas instalações. Em 1932, estabeleceu-se o educandário na esquina entre as ruas Santa Cruz e General Neto e, posteriormente, a partir de 1933, na Rua General Osório, onde permaneceu até 1943.

[...] o primeiro prédio tornou-se exíguo e a Escola Complementar foi obrigada a procurar outro mais adequado às suas necessidades, mudando-se para a Rua Santa Cruz, esquina General Neto, funcionando aí de 1932 a 1933. Novamente não preenchendo as exigências adequadas às suas necessidades, muda-se para o prédio situado à Rua General Osório (AMARAL, 2008, p. 197).

²¹ Estabelecimento de referência como creche na cidade de Pelotas, já foi tema de trabalhos de conclusão de curso. Ali comecei minha carreira no magistério, atuando com maternal e pré-escolar, de 1990 até 1995. Sobre a Casa da Criança São Francisco de Paula, ler Venzke (2006).

Na imagem a seguir, percebe-se a movimentação das alunas em volta da escola, já em seu terceiro local de funcionamento, na esquina das ruas General Osório e Cassiano do Nascimento.

Nesta casa residiu o Coronel Pedro Luiz da Rocha Osório e a residência foi doada pela família para o Estado, tendo em seguida sido derrubada e, no local, foi construído um novo prédio, onde, hoje, funciona a Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório.

Chama a atenção na fotografia o uso dos uniformes pelas complementaristas, a predominância do gênero feminino em torno do prédio e a imponência da arquitetura da época.



Figura 02: Terceiro prédio da ECP, década de 1930.

Fonte: Acervo do Arquivo do IEAB.

Nota-se a semelhança na arquitetura dos dois prédios que abrigaram a Escola, praticamente idênticos. Tendo as fotos em questão sido registradas sob o mesmo ângulo. Segundo Oliveira, Tambara e Amaral (2009, p. 111), “As fotografias, em geral, são tiradas de um ângulo que permite a visualização, além da fachada, da

parte lateral do prédio.” Para os autores, o que se verifica nas imagens que mostram fachadas de prédios escolares é uma necessidade de mostrar as condições arquitetônicas, explorando também o entorno, o movimento que está se visualizando em volta do prédio.

Com a saída do Professor Emílio Boeckel, a professora Margarida Pardelhas veio para Pelotas e assumiu a direção da Escola, atuando até 28 de fevereiro de 1939, quando foi nomeada para exercer o cargo de Delegada Regional de Ensino da 9ª Região, com sede em Cruz Alta.

Segundo Amaral e Amaral (2007, p. 13), “a esta altura, a Escola Complementar já havia formado oito turmas num total de 219 alunas”, o que para a época era uma grande conquista na formação de professores da região.

Margarida Pardelhas foi substituída por Maria da Glória Pancinha de Sá, que ficou no cargo de 1939 a 1959, período em que a instituição sofreu inúmeras modificações. Em 1939, foi fundada a Biblioteca “Emílio Martins Boeckel”, em homenagem ao primeiro gestor da instituição. No ano de 1940, foi criado o jardim de infância.

O educandário aos poucos ia se transformando. Em 1940, através do Decreto nº 91, passou a se chamar Escola Complementar Assis Brasil (ECAB), tendo como patrono Dr. Joaquim Francisco de Assis Brasil²².

Ainda na gestão de Maria da Glória Pancinha, a Escola mudou-se definitivamente para o prédio onde está localizada até hoje, na esquina entre as ruas Antônio dos Anjos e Gonçalves Chaves, sendo que a inauguração aconteceu em 07 de abril de 1942.

Em Amaral e Amaral (2007), as autoras revelam que os prédios escolares estaduais, da época, estavam sendo construídos de acordo com a finalidade escolar, em conformidade com as exigências pedagógicas. O Assis Brasil foi projetado para ocupar um terço da área total do terreno, possuindo três pisos.

Esses projetos eram do arquiteto João Baptista Pianca, formado na Escola de Engenharia de Porto Alegre, que elaborou uma planta arrojada para a época, organizando o prédio por eixos ortogonais, com corredores onde as salas de aula, em sua maioria, ficavam apenas em um dos lados da circulação (MOURA e

²² Sobre Joaquim Francisco de Assis Brasil, ver Amaral e Amaral 2007. Para Assis Brasil, “Um povo sem instrução não pode ser livre”, frase que está escrita numa placa do Instituto de Educação Assis Brasil. Era um político que acreditava que a educação tinha um grande valor para a humanidade.

SCHLEE, 2002). O prédio, imponente para a época, seguia uma tendência dos demais institutos espalhados pelo Brasil. O objetivo era demonstrar grandiosidade e o investimento que os estados vinham fazendo em Educação.

Na imagem²³ que segue, apresento a fachada do prédio do Instituto de Educação Assis Brasil, na década de 1950, ainda chamado de Escola Normal Assis Brasil.



Figura 03: Fachada do prédio da ENAB, década de 1950.

Fonte: Site – Pelotas Cidade Antiga/Outras Instituições/Educação.

Conforme já afirmado, a Escola Complementar de Pelotas foi a primeira destinada à formação de professores primários no município. Permaneceu como Escola Complementar até o ano de 1943, quando passou a Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal. Era mantida pelo governo estadual.

As Escolas Normais que são investigadas nesta pesquisa tiveram início como escolas complementares, tendo funcionado a pública e gratuita desde 1929, e a privada e confessional, pertencente ao Colégio São José, a partir de 1930. Na época

²³ Fiz a opção por usar esta fotografia, por ser uma das mais antigas imagens da fachada do prédio atual do Instituto de Educação Assis Brasil. Esta imagem está publicada no site Pelotas/ cidade antiga no endereço:

[HTTP://pu3yka.com.br/homepage/Brasil/riograndesul/Pelotas/cidadeantiga/OutrasInstituicoes/educacao/educacao.htm](http://pu3yka.com.br/homepage/Brasil/riograndesul/Pelotas/cidadeantiga/OutrasInstituicoes/educacao/educacao.htm), acesso em 23/03/2018

localizadas na zona central de Pelotas, ficavam ambas muito próximas uma da outra.

No período em que as normalistas, sujeitos desta pesquisa, estudavam nas Escolas Normais, as instituições já se localizavam nos atuais endereços. O São José situado na Rua Félix da Cunha esquina com a Rua Três de Maio e o Assis Brasil instalado na Rua Antônio dos Anjos esquina com a Rua Gonçalves Chaves. O mapa a seguir oferece uma ideia da localização das instituições de ensino e da distância entre as duas:

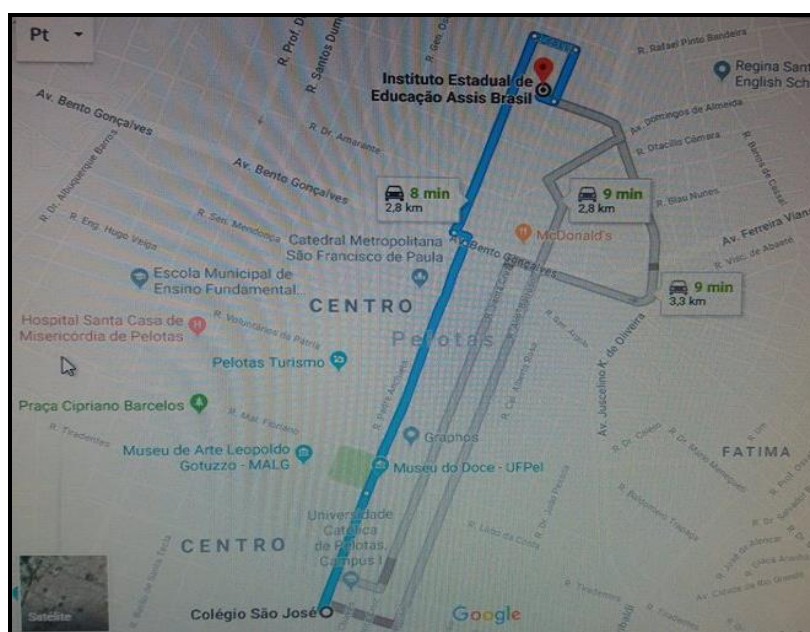


Figura 04: Mapa da distância entre IEAB e CSJ, 2018.

Fonte: Site – Google Maps – acesso em 19/03/2018.

O Colégio São José foi fundado em 19 de março de 1910. Cabe referir aqui o contexto político, religioso e educacional que permeava a cidade na época de sua fundação.

Com o liberalismo apregoado pelos ideais republicanos de laicização e sentimentos anticlericais (ARRIADA, 2008), a Igreja precisava buscar alguma maneira de alicerçar seus preceitos e a educação seria um caminho que tornaria aos poucos bastante fecunda esta tarefa.

Assim, além da instalação do Colégio São José, temos a criação da Diocese de Pelotas, em 15 de agosto de 1910, e o pronto estabelecimento do Bispado em

1911, que centralizava a parte administrativa da Igreja na região²⁴. A Diocese, criada pelo Papa Pio X, teve como primeiro Bispo Dom Francisco de Campos Barreto, com o intuito da expansão do catolicismo na região, onde esse havia perdido espaço com a implantação do sistema republicano e de secularização da sociedade.

Nesse sentido a educação tornou-se um elemento extremamente importante para a igreja que, entre outras determinações, passou a obrigar seus seguidores a freqüentar somente escolas católicas. Essa seria uma forma de reforçar os preceitos do catolicismo junto às famílias, aumentando o controle doutrinário da Igreja (AMARAL, 2003, p. 83).

Nesse contexto, no final do século XIX e começo do século XX, muitas congregações chegam ao Brasil, fundando escolas e evangelizando através do ambiente educacional. Como é colocado pela pesquisadora, a Igreja expande seus locais de atuação para escolas, meios de comunicação e para a política, como forma de controle social, formando uma elite intelectual mobilizadora em favor do cristianismo e das ideias do catolicismo (AMARAL, 2003).

De acordo com Arriada (2008), na cidade de Pelotas o começo do século XX é marcado por uma expansão do ensino privado, cenário em que chegam à cidade as Irmãs de São José para fundar um educandário em 1910²⁵.

A congregação das Irmãs de São José tem sua origem na França, no século XVII, na cidade de Le Puy-em-Velay. Naquele tempo, o povo estava sofrendo as consequências de guerras civis e religiosas e o Padre Jesuíta Jean Pierre Médaille começou a organização de pequenos grupos de mulheres que se dedicariam ao próximo.

Assim, a Congregação das Irmãs de São José, apoiada pelo Bispo Monsenhor Henrique de Maupas, foi fundada em 15 de outubro de 1650. Com a missão evangelizadora como meta, um de seus focos foi a educação, objetivo com o qual vieram para o Brasil, no ano de 1858, instalando-se primeiramente na cidade de Itu, em São Paulo. As primeiras irmãs a chegarem ao Rio Grande do Sul, em 1898, fixaram-se na localidade de Conde D'Eu, hoje cidade de Garibaldi, na região da serra gaúcha, lugar de forte imigração italiana e alemã (GRAZZIOTIN, 2010).

²⁴ A partir de 13/04/2011, houve elevação para Arquidiocese, abrangendo as Dioceses de Bagé e Rio Grande.

²⁵ Sobre aspectos da história do Colégio São José em Pelotas/RS, ver os apontamentos de Arriada (2008), Louzada (2012), Dissertação de Mestrado, e Santos (2012), Tese de Doutorado.

Alguns católicos entendiam como primordial que se estabelecesse aqui uma instituição que tivesse forte vínculo com essa religião, a fim de que as moças estudassem e se formassem valorizando os preceitos do catecismo e a frequência aos sacramentos. O Colégio São José, assim, conforme consta no primeiro livro de matrículas do educandário, foi fundado em 19/03/1910, num contexto de segmentação escolar por sexo, pois ainda não se dispunha de uma escola que pudesse proporcionar às moças da cidade a educação que então se almejava.

Cabe ressaltar que, provavelmente, o principal motivo de sua fundação deveu-se à ação do então intendente municipal, José Barbosa Gonçalves, que buscava uma instituição em que a filha, Maria Barbosa Gonçalves, pudesse estudar sem se afastar da cidade (ARRIADA e SANTOS, 2010), tendo cedido, inclusive, o primeiro prédio do educandário, localizado na esquina entre as ruas XV de Novembro e Gomes Carneiro. Para além do interesse pessoal do intendente Barbosa Gonçalves, é relevante o fato de que a criação deste educandário na região sul do Rio Grande do Sul atendia a uma necessidade de propagação da fé cristã fundada na doutrina católica (SANTOS, 2012).

A ilustração que segue mostra a época em que o Colégio passou a ministrar suas aulas e a gerir sua organização, em 16 de abril de 1916, na esquina das ruas Félix da Cunha e Três de Maio.



Figura 05: Prédio do Colégio São José no início da década de 1920.

Fonte: Acervo do arquivo do CSJ.

Essa imagem revela parte do prédio que deu origem ao atual Colégio São José, na esquina entre as ruas Félix da Cunha e Três de Maio. Nele, ao longo dos anos posteriores, foram sendo acrescentados outros espaços, até constituir-se no que é hoje: um Colégio que ocupa um quarteirão inteiro da zona central da cidade de Pelotas.

A instalação do Colégio São José ensejou a nomeação de uma equipe de gestão. Constatei, na documentação analisada junto ao arquivo da instituição, que a Madre Ephrém Blanc, então responsável pela província, determinou que a Madre Saint Maurice Reichmoz exercesse a função de primeira diretora do novo estabelecimento de ensino, sendo auxiliada, inicialmente, pelas religiosas Mari Alix Rellier, Saint Jean Marquis Ract, Lídia Nicoline e Albina Derordi.

Essa instituição foi idealizada, desde logo, como um estabelecimento de ensino destinado à educação da infância e juventude feminina. Era também voz corrente a necessidade de uma melhor e mais ampla formação das estudantes do sexo feminino.

Santos e Arriada (2008) analisam que

Em relação à educação feminina, desde o final do século XIX, o discurso sobre a necessidade de uma melhor formação para o “sexo frágil” se faz presente. Articulada aos princípios da modernização da sociedade, que em parte jogava algumas mulheres no mercado de trabalho, uma forte preleção se fazia ouvir: a do pensamento positivista, que pregava que às mulheres cabia o relevante papel de dar continuidade às suas “vitais”, “importantes” e “decisivas” atividades domésticas, só que agora, numa extensão do lar, ou seja, desenvolvendo essas aptidões no labor escolar” (SANTOS e ARRIADA, 2008, p. 4).

Desde o início de suas atividades, o colégio contou com o expressivo número de 117 alunas (Histórico do Colégio São José, 1989)²⁶. Entretanto, em Venzke encontramos o seguinte relato de que na década de 1960,

Mesmo priorizando a educação feminina, essa instituição matriculou alguns meninos desde a sua fundação no ensino primário e, mais adiante, no pré-primário. Conforme o Art. 5º, § único, Regimento Interno de 1965, “enquanto houver conveniência para o Colégio, manter-se-ão alunos do sexo masculino, nas primeiras séries do curso primário” (VENZKE, 2011, p. 108).

Quanto à questão da segmentação por sexo, cabe esclarecer que a partir do começo da década de 1970, com a publicação da LDBEN nº 5692/71, que

²⁶ O histórico de 1989 foi redigido pela direção e pelo setor de comunicação do Colégio São José.

reorganizou o ensino de primeiro e segundo graus, finalmente encerrou-se o discurso do ensino direcionado apenas às moças, passando oficialmente a ser aceitas no educandário matrículas para estudantes do sexo masculino.

No ano de 1930, o Colégio São José foi equiparado às Escolas Complementares do Estado. Antes desse período, apesar das tentativas, encontrou entraves que impediram o pedido de equiparação à Escola Complementar, esbarrando-se em questões burocráticas e relativas aos interesses políticos e econômicos, que aventavam já existir a uma Escola Complementar na região.

O fato de na cidade ter sido criada a primeira escola complementar do interior do Estado, contudo, não impediu que logo se travasse a luta para que outra instituição de ensino também pudesse ser equiparada a Escola Complementar. Em documento encontrado no arquivo do CSJ, verifiquei que houve uma solicitação expressa do bispo de Pelotas, na época, Sr. D. Joaquim Ferreira de Mello, ao Monsenhor Nicolao Max em Porto Alegre, pedindo ajuda para que ocorresse a equiparação do São José em Escola Complementar

Nesse documento, datado de 07 de dezembro de 1929, está expresso que um dos entraves que retardaram a autorização para equiparação do Colégio São José em Escola Complementar foi exatamente o fato de que em Pelotas já existia uma escola dessa modalidade. A justificativa era de que não haveria público para as duas escolas. Entretanto, na mesma correspondência, o Monsenhor alerta que “talvez não seja de todo o impossível” e solicita que o pedido seja reforçado através do Dr. Russomano e do Dr. Py Crespo ao próprio Oswaldo Aranha, todos figuras políticas importantes na região.

Na visão de Alves, a manipulação política esteve sempre presente entre as “negociatas” ligadas ao ensino privado no Brasil. O autor afirma:

Antes, porém, reconheça-se ser impossível ignorar as denúncias de que a coisa pública, no campo da educação, tem sido caudatária dos interesses das empresas particulares de ensino e que as recorrentes negociatas, por elas empreendidas, ferem sistematicamente o bem comum. Desde o período colonial, paternalismo, oportunismo, compadrio e privilégios têm sido o apanágio do tráfico realizado entre as mais importantes empresas particulares mantenedoras do escolas e o Estado (ALVES, 2005, p. 100).

Isso vem ao encontro do que o documento apresentado demonstra, ou seja, que os caminhos para o ensino privado passavam pelos interesses políticos da

região. Na carta apresentada, pode-se aferir que o Monsenhor Nicolao Max, ao redigir o documento enviado a Dom Joaquim Ferreira de Melo, demonstra a troca de favores que então prevalecia, quando inicia afirmando que “Em obediência ao que V. Ex. me solicitou em sua carta, procurei o Sr. Dr. Oswaldo Aranha para indagar se era viável a equiparação do Collegio das Irmãs dahi com a Escola Completar”. Mesmo assim, naquele momento não obteve êxito em sua solicitação

Com a resposta negativa, seguiram-se tratativas para que finalmente, em 1930, acontecesse a equiparação em Escola Complementar. Posteriormente, com a intervenção do Coronel Pedro Luiz da Rocha Osório, no mesmo ano a instituição foi equiparada às Escolas Complementares do Estado e formou sua primeira turma de Complementaristas em 19/03/1933.

Era de grande interesse da comunidade católica local a existência de uma escola para a formação de professores na região que lhes atendessem o anseio de preparar profissionais que também transmitissem valores religiosos aos estudantes.

Ainda assim, a Escola Complementar São José era subordinada à legislação e às regras impostas pelo Estado. Todos os ofícios com normas e recomendações eram encaminhados pela então “Secretaria de Estado dos Negócios da Educação”. Na Circular nº 4311, encontrada no arquivo do CSJ e datada de 06/06/1941, por exemplo, consta determinação sobre os uniformes de Educação Física para as alunas. No documento versa que

Comunico-vos, de acordo com a determinação do Snr. Secretário, que o uniforme oficial das Escolas Normais e Complementares, estaduais e equiparadas, para as aulas de educação física, é a saia-calção, modelo adotado pelo Instituto de Educação desta Capital, a blusa branca apropriada ou camiseta” (ARQUIVO CSJ, CIRCULAR 4311, 06 jun. 1941).

Percebe-se que simples recomendações, como a do uso do uniforme nas aulas de Educação Física, eram encaminhadas aos educandários equiparados e as instituições precisavam cumprir as determinações.

A fiscalização de tais regras ficava a cargo das fiscais das Escolas Complementares Equiparadas. No Ofício Circular nº 8111, datado de 14/10/1941, localizado no arquivo do CSJ e dirigido “À Sra. Fiscal da Escola Complementar Equiparada”, é visível a preocupação com as questões relativas ao cumprimento das determinações estaduais:

Afim de assegurar orientação uniforme ao trabalho de fiscalização das Escolas Complementares Equiparadas e evitar intervenção direta e simultânea aí de duas ou mais autoridades, deliberou o Snr. Secretário se encarregasse a professora-fiscal de velar pelo cumprimento das leis de nacionalização do ensino, em todos os cursos que funcionam nessas escolas. (ARQUIVO CSJ, OFÍCIO 8111, 14 out. 1941).

Interessante notar, também, a preocupação na década de 1940 com as questões relativas aos hábitos cívicos, pois o mesmo documento ainda ressalta que a fiscal deverá empenhar-se para que se “mantenha ambiente brasileiro” nas atividades educativas da instituição de ensino.

Em relação aos espaços do CSJ, no ano de 1940 foram concluídas as obras do auditório e de uma ampla capela. Ainda houve a aquisição de mais um prédio, em 1948, pertencente à família Maciel. No novo prédio, situado na Rua Félix da Cunha, nº 412, funcionaram, durante cinco anos, a Escola Normal e o curso primário gratuito denominado “Dona Leopoldina Maciel”, com o objetivo de suprir a necessidade de prática profissional das normalistas e ir ao encontro do que a Congregação das Irmãs de São José busca no sentido de auxílio aos mais necessitados.



Figura 06: Prédio da Escola Normal São José, década de 1940.

Fonte: Acervo do arquivo do Colégio São José.

Posteriormente, o prédio foi cedido para a Faculdade Católica de Filosofia (HISTÓRICO DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1989). Foi então que, no mês de março de 1949, começou a funcionar o Curso Científico, na Rua Félix da Cunha quase

esquina com a Rua Dom Pedro II, onde hoje funciona a Reitoria da Universidade Católica de Pelotas.

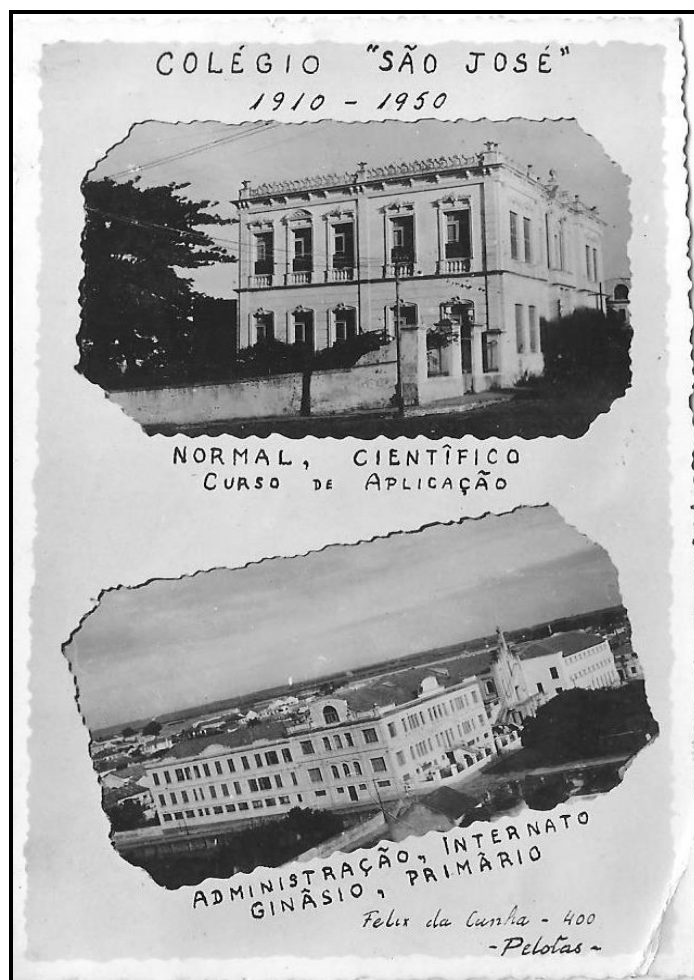


Figura 07: Postal comemorativo aos 40 anos de fundação do CSJ, 1950.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.

Nesse postal, proveniente do arquivo pessoal de Lúcia Helena Brauner, pode-se observar duas instalações diferentes do Colégio, ambas na Rua Félix da Cunha, sendo que o segundo prédio é onde funciona atualmente o Colégio São José (CSJ).

O postal retrata a arquitetura da época e a suntuosidade dos prédios na cidade. Segundo Oliveira, Tambara e Amaral (2009), as imagens dos prédios escolares muitas vezes eram exploradas também para campanhas dos governos locais, justamente por se tratarem de prédios imponentes.

No ano de 1958, quando já integravam o Curso Normal as alunas aqui entrevistadas, o Colégio foi ampliado, conforme notícia publicada no jornal Diário

Popular em 10/09/1959. A nota, com o título de “Colégio São José núcleo de ensino que enobrece a cidade pelotense”, esclarece que a ampliação do prédio foi iniciada no ano de 1953, com a finalidade de “proporcionar mais conforto as numerosas alunas internas que aqui vem buscar religião virtude e saber”.

Assim, deu-se a inauguração da ala localizada na esquina entre as ruas Gonçalves Chaves e Três de Maio. A seguir, a imagem retrata a construção do prédio da Rua Três de Maio na esquina com a Rua Gonçalves Chaves e a posição das janelas voltadas para onde hoje está localizada a Universidade Católica de Pelotas, local em que vemos apenas um terreno plano com vegetação.

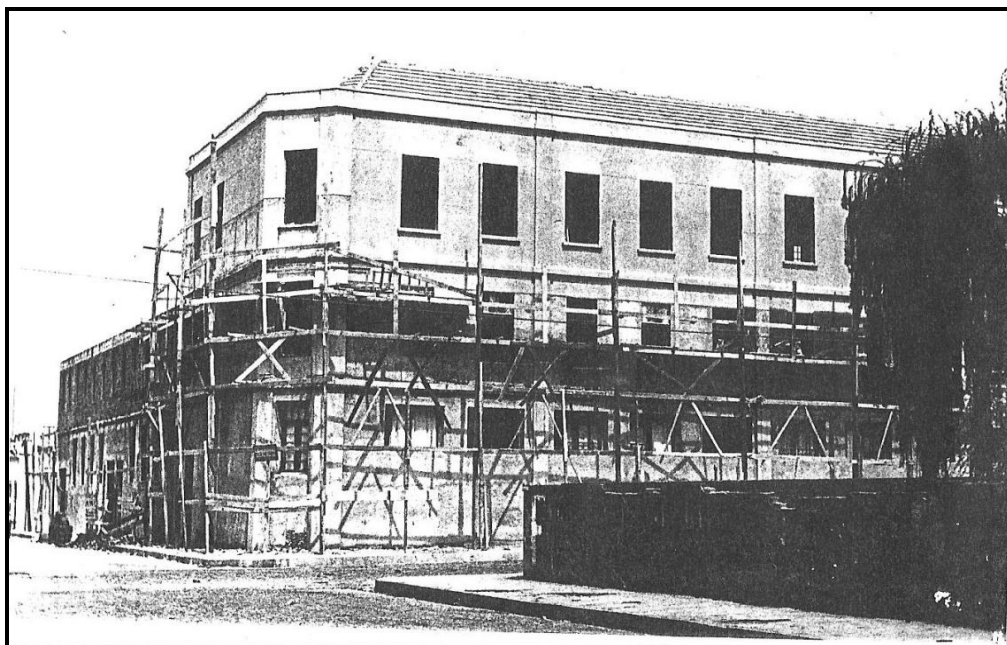


Figura 08: Obra de ampliação do CSJ, Rua Três de Maio, 1950.

Fonte: Acervo da Biblioteca do CSJ.

Em 18 de fevereiro de 1942, um grupo de irmãs, entre elas a Irmã Luísa Maria, com 18 anos de idade e que foi objeto de pesquisa do meu trabalho de mestrado, chegou a Pelotas para que atuassem como professoras e administradoras do Colégio São José.

No mesmo ano, as escolas complementares do Estado passaram a denominação de Cursos Normais, destinados a formar professoras primárias. Ainda hoje, a escola é dirigida pelas irmãs da Congregação de São José de Chambéry, sendo que sua primeira diretora foi a Madre Saint Maurice e hoje o Colégio é dirigido

por Rosa Maria Porangaba.²⁷

Como referido anteriormente, as Escolas Complementares foram extintas no ano de 1942 e passaram à denominação de Escolas Normais, sendo que a fundação da Escola Normal São José deu-se em 1943 e a da Escola Normal Assis Brasil cinco anos depois, em 1947, uma época de forte influência do momento econômico e social vivido e das novas concepções pedagógicas trazidas pelas discussões escolanovistas.

O Decreto Estadual nº 775-A, de 15 de maio de 1943, que referenda o regulamento federal do Ensino Normal aqui no Estado do Rio Grande do Sul, em suas considerações iniciais, revela um pouco dessas mudanças ideológicas na área da educação. O Decreto cita como uma de suas grandes finalidades o propósito de que o ensino normal pudesse adotar uma sistemática capaz de manter o conteúdo ideológico e a “unidade de formação profissional do educador”, de acordo com “as solicitações do meio social e as exigências da cultura e da civilização brasileira”.

A Escola Normal Assis Brasil formou a sua primeira turma de normalistas em 23 de dezembro de 1949. Segundo Amaral e Amaral (2007), esta primeira turma teve como paraninfa a diretora do educandário na época, Maria da Glória Pancinha.

Conforme já afirmado, no ano de 1971, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692, de 11/08/1971, as Escolas Normais e seus respectivos Cursos de Formação de Professores Primários foram substituídos pelo Curso de Magistério. O aluno que se formava neste curso recebia o diploma que lhe conferia o título de “Professor do Ensino de Primeiro Grau, de 1ª a 4ª série”, por ter concluído o seu ensino de segundo grau com a “Habilitação Profissional Plena para o Magistério”.

Desde 1995, o Curso de Magistério deixou de funcionar no Colégio São José. Conforme documentos verificados no arquivo do educandário, a baixa procura, a pouca valorização dos professores primários e da própria carreira acabaram por

²⁷ A direção do São José esteve a cargo da Madre Saint Maurice, em três oportunidades, nos períodos de 1910 a 1918, 1925 a 1932 e 1937 a 1941. Entre os anos de 1919 a 1924, esteve à frente do cargo a Madre Ana Filomena. Entre 1933 e 1936 assumiu a Madre Saint Jean. Já em 1942 a 1944 era diretora a Madre Maria Alice. Madre Joana Maria geriu de 1945 a 1950. Nos anos de 1951 a 1956, por Madre Joana da Cruz. A Madre Maria Gonzaga, assumiu em 1957 até 1962. Madre Jeanne de Chantal, de 1963 a 1968. A irmã Renata Anelda Segat de 1969 a 1974. Entre 1975 e 1977, a Irmã Enedina Pierdoná. De 1978 a 1982 a diretora foi a Irmã Sylla Antônia Della Costa e de 1983 a 1986 foi a Irmã Emília Sonda. Em 1987 assumiu a direção do educandário a Irmã Anita Pastore. Foi o período mais longo de gestão quatorze anos. A Irmã Maria Célia Fritzen assumiu em maio de 2011, mas permaneceu apenas até janeiro de 2012. Desde então, encontra-se a frente da direção do CSJ a Irmã Rosa Maria Porangaba.

afastar dos estudantes de uma escola privada a intenção de cursar tal formação em nível secundário.

Assim, o Colégio continuou oferecendo aos alunos o segundo grau, mas parou de formar educadores para atuarem na comunidade local, diferentemente do Instituto de Educação Assis Brasil, que até hoje atua na formação de professores e mantém funcionando em suas instalações o Curso Normal. Lá são formados professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme indica a atual LDBEN, Lei nº 9.394/96²⁸, que em seu artigo 62 prevê

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Hoje, o Curso Normal do IEAB conta com 104 alunos no ensino regular, 44 no primeiro ano, 25 no segundo ano e 35 no terceiro ano. O Curso ainda conta com 52 alunos que estão matriculados em forma de aproveitamento de estudos, 38 no primeiro ano e 14 no segundo ano, dados que foram fornecidos pela secretaria do Instituto de Educação em 20/02/2018. O aproveitamento atinge aqueles alunos que frequentaram e concluíram o ensino médio e manifestaram o desejo de cursar o Normal. Para esses alunos, são ministradas apenas as disciplinas específicas que envolvem metodologia, práticas docentes e didática.

Entretanto, nem sempre foi assim, pois, com a desvalorização profissional do professorado durante a história deste curso, houve muitos altos e baixos. Hoje, o magistério segue sendo desvalorizado. Ocorre que classes menos privilegiadas economicamente vêm nesse curso uma alternativa de um ensino médio focado na profissionalização, o que oportuniza que as pessoas possam ser inseridas no mercado de trabalho mais cedo, permitindo-lhes contribuir no sustento familiar. A atuação no magistério, assim, deixa de ter o caráter de vocação para assumir uma forte natureza profissionalizante.

²⁸ As legislações brasileiras, assim como as que se referem à educação, encontram-se atualizadas e disponíveis para consulta na página <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>.

Diferentemente, nas décadas de 1950 e 1960, quando a mulher buscava firmar-se no mercado de trabalho, o magistério era tido como uma alternativa favorável às moças que deveriam formar família e também trabalhar fora dos limites domésticos.

Ressalto que nas duas instituições educacionais estudadas nesta pesquisa, as Escolas Normais eram frequentadas por uma “elite”, ou seja, jovens de classes sociais mais favorecidas que procuravam na formação docente uma maneira de ingressar no mercado de trabalho e conciliar a futura vida matrimonial com a profissão.

É importante destacar que a origem e manutenção de um educandário e dos cursos por ele oferecidos têm vínculo direto com as necessidades da comunidade em que se insere, devendo mostrar-se articulado aos anseios políticos e sociais regionais e à própria formação de sua identidade, valores e princípios.

Conforme declara Faria Filho:

[...] a história de uma instituição educativa traduz-se na construção de uma identidade cultural e educacional, que resulta da articulação do itinerário histórico com o modelo educacional. A história de uma instituição educativa inicia-se pela reinterpretação dos históricos anteriores, das memórias e do arquivo, como fundamento de uma identidade histórica (FARIA FILHO, 2004, p. 147).

Nesse sentido, percebo através de autores como Magalhães (2004) a relevância da história de uma instituição educativa para a sociedade em que se insere. Segundo o mesmo pensamento, Saviani (2007) afirma que:

Propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como precisamos conhecer (SAVIANI, 2007, p. 24).

A explicitação dessas relações entre as duas instituições favorece um bom entendimento do ambiente específico da investigação e fornece elementos para que se forme a rede de interações entre os sujeitos que atuaram nestes espaços escolares num dado período.

Neste capítulo em que apresento aspectos históricos da pesquisa, faz-se relevante também contextualizar o período político que o Rio Grande do Sul vivenciava, onde Leonel Moura Brizola, assume, em janeiro de 1959, o governo do

Estado, trazendo como lema de campanha “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”.

Dessa forma, a seguir, busco, através da análise dos depoimentos, dos documentos da Assembleia Legislativa gaúcha, dos periódicos locais, da Revista do Ensino e de autores que dedicaram parte de seu tempo para analisar o Governo do estado do Rio Grande do Sul de 1959 até 1962, apresentar aspectos das políticas públicas de expansão do ensino primário no período em questão.

2.3 O governo de Leonel Brizola e a expansão da Educação Primária Estadual

O Governador Leonel Brizola adotou importantes medidas vinculadas à educação durante seu governo (1959-1963), inclusive na área do ensino técnico e do ensino médio. Mas neste trabalho, haverá atenção especial às políticas educacionais referentes à expansão do ensino primário estadual.

Após 1945, com a saída de Getúlio Vargas da Presidência da República após 15 anos de governo e a chamada “redemocratização do país”, até o golpe militar de 1964, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul viveu uma alternância em seu poder entre os partidos Trabalhista Brasileiro, o PTB, e Social Democrático, o PSD, ambos criados sob a inspiração de Vargas.

Havia terreno fértil para que partidos políticos populares despontassem, pois, com a redemocratização, sindicatos, organizações populares e forças que representavam classes trabalhadoras e de estudantes começam a se estruturar e se mobilizar, conquistando espaço como importantes centros de luta por melhores condições de ensino e de trabalho no Brasil.

No Rio Grande do Sul, o panorama histórico e político não é diferente do contexto do resto do país. Na segunda metade da década de 1950 e início da década de 1960, nosso estado também está passando por um processo de organização e de afirmação do trabalhismo (MADEIRA, 2010).

Foi nesta conjuntura que se destacou a figura de Leonel de Moura Brizola, eleito Governador do Estado em 03 de outubro de 1958 pela coligação PTB/PSP/PRP, tendo recebido 667.863 votos, correspondentes a 52,53% dos votos

válidos, contra 603.339 votos, correspondentes a 47,46% do votos válidos, recebidos pelo candidato opositor, Walter Perachi de Barcelos que concorria pela coligação PSD/PL/UDN/PR/PDC (QUADROS, 2003).

Desde o início de sua carreira política, durante a qual até então havia sido Deputado Estadual (1947-1955), Deputado Federal (1955-1956) e Prefeito Municipal de Porto Alegre (1956-1958), Brizola estabeleceu junto ao povo gaúcho uma imagem de popularidade ligada à questão do desenvolvimento através da educação em massa e de medidas ligadas à reforma agrária.

No seu discurso de posse, proferido à Assembleia Legislativa, o então governador exaltou suas origens, afirmando que:

Não me considero melhor do que ninguém, nem ungido de condições ou poderes que não aqueles inerentes ao posto que vou desempenhar. Sou um simples cidadão, agora investido transitoriamente nas funções de Governo. Venho da humanidade comum, das camadas mais modestas da população e quero permanecer fiel às minhas origens. Minhas preocupações estarão permanentemente voltadas para os pequenos, para os humildes e desamparados (Brizola, 1959, p. 215).

Em Bemfica (2007), a autora alega que o povo gaúcho cultuou a imagem mitificada de um governador populista, por ser ele de origem humilde e usar este fato para justificar a demasiada valorização da questão educacional. Para a pesquisadora, Brizola contribuía muito, através de suas falas, para enaltecer sua origem humilde:

[...] um discurso que repetia sua concretização, ajudaram a construir uma imagem mitificada tanto do governador como de sua gestão, na qual Brizola se destacaria como uma liderança política nacionalista, que valorizava muito a educação devido a sua origem humilde, e que não se acanhava ante o enfrentamento de interesses de elites nacionais associadas ao capital internacional, além de estabelecer detalhados planejamentos que viriam a sanar os problemas estruturais do Estado, promovendo seu desenvolvimento (BEMFICA, 2007, p. 12).

Segundo Quadros (2001), ao assumir o governo gaúcho, Brizola não mediu esforços no sentido de priorizar a educação como meio para alcançar o desenvolvimento, e esse princípio que adotou, relativo à importância da educação no sistema político e social de um estado, tem origem muito antes de sua eleição como Governador, aos 36 anos de idade.

O Governador Leonel Brizola era de origem pobre, oriundo da zona rural da cidade de Carazinho, interior do Rio Grande do Sul. Formou-se Engenheiro Civil e, após estabelecer-se em Porto Alegre, elegeu-se por duas vezes Deputado Estadual, em 1946 e 1950. Mas foi a partir de sua atuação administrativa como Secretário de Obras durante o Governo de Ernesto Dornelles, no início da década de 1950, que teve abertas as possibilidades de ascensão na carreira política, sendo que, desde essa época, já mencionava que o país só atingiria o desenvolvimento se priorizasse a educação (BRAGA, et al 2014).

Outras duas importantes vitórias de Brizola em atuação política foram a eleição como Deputado Federal em 1954, com um expressivo número de votos para a época, 103.000, e a candidatura à Prefeitura de Porto Alegre, capital estadual, tendo sido eleito com 670.000 votos em 1955 (BRAGA et al, 2004).

Essas conquistas o levaram gradativamente a percorrer o caminho até assumir o Palácio Piratini, em 31 de janeiro de 1959.

Na visão de Madeira (2010), antes mesmo de ser Governador do Estado, ainda como Prefeito de Porto Alegre (1956-1958), Leonel Brizola, efetivamente, já encampava as questões educacionais como prioritárias.

Eleito prefeito de Porto Alegre, Leonel Brizola, em dois anos, acabou com a falta crônica de vagas. Com a participação da comunidade, que se encarregava de conseguir adesões de outras autoridades e empresários, brotam escolas em pátios de quartéis e em trechos ociosos de ruas, algumas daquelas até hoje em funcionamento (MADEIRA, 2010, p. 67).

Passando a Governador, Brizola inicia seu mandato numa circunstância diferenciada, em uma grande conjuntura de mudanças, prevalecendo ideais populares que visavam ao desenvolvimento. Como afirma Quadros (2001, p. 01):

o governo Brizola se insere em um contexto marcado pela ideologia do desenvolvimentismo, pelo populismo e pelo conflito acirrado entre grupos que defendiam diferentes projetos de sociedade e de futuro para o estado e para o país (QUADROS, 2001, p. 01).

Durante seu governo, algumas das iniciativas de Brizola causaram polêmica e receberam críticas. O Governador desapropriou terras e contribuiu para a distribuição da posse de áreas improdutivas ou de baixa produção, atitudes que desagradaram aos mais conservadores.

Segundo Bemfica (2007), dentre os grandes exemplos de desapropriação de terras do governo de Brizola estão a fazenda Sarandi, localizada em Nonoai, e a região do Banhado do Colégio, em Camaquã. Conforme essa autora

O assunto reforma agrária era discutido à exaustão não apenas no Estado, mas em todo o país, e as reações à possibilidade de uma efetiva distribuição de terras podiam ser observadas principalmente entre produtores e em parte da igreja, ganhando eco entre os parlamentares, principalmente no decorrer dos anos de 1961 e 1962 (BEMFICA, 2007, p. 89).

O foco central para o então Governador, contudo, era o educacional. Para o homem público Leonel Brizola, a educação era o único caminho para a emancipação humana, tanto assim que seu governo tinha como lema “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”.



Figura 09: Anúncio do programa de governo de Brizola.

Fonte: Perfil da Assembleia Legislativa do RS.

Deve-se ressaltar que o Estado do Rio Grande do Sul, na década anterior à eleição de Brizola como Governador, havia recebido um incremento no número de matrículas na rede pública de ensino e aumentado o número de escolas e de professores, Quadros destaca que

No período de nove anos que antecedeu o governo de Leonel Brizola (1950/1958), percebe-se um crescimento quantitativo generalizado de alguns indicadores educacionais. Entre 1950 e 1958, no âmbito do ensino estadual, o número de estabelecimentos escolares passou de 899 para 1.795; o número de professores aumentou de 6.468 para 12.244. No que se refere às matrículas, nota-se que a matrícula geral passou de 164.837, em 1950, para 306.171 em 1958. A frequência média à escola, descontada a evasão, aumentou em 71,97%; as aprovações aumentaram em 109.945, e as conclusões de curso, em 149.595. Tais indicadores permitem inferir que o crescimento das matrículas deu-se proporcionalmente à expansão da rede escolar pública, que vinha se processando de forma paulatina no Estado (QUADROS, 2003, p 48–49).

Mesmo diante desse cenário, entretanto, a eleição da educação básica como cerne das propostas desenvolvimentistas de Leonel Brizola não se mostrava despropositada.

Como ressalta o mesmo autor (Quadros 2003), ainda que tenha havido um incremento dos índices educacionais por parte do Estado entre 1950 e 1959, em 1958 eram os municípios que ainda mantinham 7.489 escolas, correspondentes a 80,65% do total dos estabelecimentos públicos de ensino, sendo que 54,66% do magistério estadual sequer ostentava titulação relativa ao curso normal. Além disso, 55,03% dos alunos do ensino estadual e 57,48% dos alunos do ensino municipal não concluíam seus ciclos em decorrência de evasão ou repetência.

O autor conclui que

Foi nesse contexto educacional de precariedade, seletividade e insuficiência, com altos índices de evasão e repetência, com um magistério pouco qualificado, com poucos recursos materiais e insuficiente número de prédios escolares, que veio a se processar a ação do governo Leonel Brizola no âmbito educacional no Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963 (QUADROS, 2003, p. 50).

Assim, logo que assumiu como Governador, Brizola implementou importantes medidas referentes ao ensino gaúcho e elegeu a Secretaria da Educação como prioritária em sua gestão.

A partir disso, foi criado um Grupo de Trabalho, com o objetivo específico de elaborar um relatório, estabelecendo as bases para o trabalho que viria a ser executado em seguida na área educacional.

Conforme notícia da Revista de Ensino:

Para tanto, foi determinado um levantamento completo da situação em que estava o ensino primário, através de um Grupo de Trabalho (GT-1), cujo relatório serviu de base para o planejamento da atividade governamental nesse ramo da educação. São os próprios autores do trabalho que dão a idéia de sua extensão e profundidade, no seguinte período de sua introdução: “Em face do vivo interesse do atual Governo no setor educacional em todos os seus aspectos, notadamente no que diz respeito à expansão do ensino e à eliminação do analfabetismo, o GT-1 entendeu preparar não um simples relatório, mas uma análise pormenorizada e a crítica da situação do ensino primário em nosso Estado, visando a focalizar as deficiências atuais e, ao mesmo tempo, apontar as medidas corretas julgadas necessárias” (REVISTA DO ENSINO nº. 76, maio de 1961, p. 12).

De acordo com esse relatório, foi contabilizado que a população de 7 a 14 anos de idade, em 1º de janeiro de 1959, era de 1.003.830 indivíduos, e o número de crianças frequentando escolas primárias era de 730.735, distribuídas em 129.317 no ensino particular, 320.048 no ensino municipal e 281.370 no ensino estadual, verificando-se, portanto, um déficit escolar de 284.652 matrículas.

Levando em consideração tais números, concluiu o GT-1 que “se fosse mantido o ritmo de alfabetização dos últimos anos anteriores a 1958, jamais o ensino primário conseguiria eliminar o analfabetismo no Estado gaúcho; pelo contrário, a partir de 1970, mais grave se tornaria o problema” (REVISTA DO ENSINO, nº. 76, maio de 1961, p. 12).

Estimava-se, então, que,

Para superar o déficit e oferecer matrículas a todas as crianças de sete a catorze anos, o sistema de ensino estadual deveria manter a matrícula anterior, aumentá-la em proporção ao crescimento vegetativo da população e, além disso, absorver o déficit escolar estimado. Para tanto, uma vez mantida a linha ascensional das matrículas nos ensinos municipal e particular, o Estado deveria arcar com um esforço adicional capaz de elevar matrículas de 281.370 em 1958, para 350.000 em 1960, 586.090 em 1961 e 605.066 em 1962. Igualmente, o número de professores estaduais deveria ser aumentado de 23.000 (...) e o número suplementar de salas de aula deveria ser elevado de 10.000 (REVISTA DO ENSINO, nº. 76, maio de 1961, p. 13).

Uma vez delineada a magnitude da tarefa a que se propunha, o novo governo estadual passou, de imediato, a efetivar as medidas que considerou necessárias para combater o déficit educacional, elaborando-se “o Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário, tendo por meta a escolarização de todas as crianças entre os 7 e os 14 anos e a erradicação do analfabetismo no Rio Grande do Sul” (BRAGA et al, 2014, p. 57).

Diante dessa visão, ante a constatação de que os problemas educacionais há muito tempo vinham se prolongando por força da inoperância dos governos anteriores, verificou-se que, além da falta de vagas nas escolas primárias, do alto índice de analfabetismo e da intensa evasão escolar ainda na infância, destacava-se a questão da existência de poucos professores contratados para assumir a docência estadual.

A reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura, então, propiciou que o plano de emergência de expansão do ensino primário sul-riograndense entrasse em ação, providenciando novas contratações de professores e ampliando as vagas para o acesso das crianças às escolas estaduais.

Eleito, reestruturou a Secretaria da Educação e Cultura e criou três subsecretarias: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Técnico. Elaborou o plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário, com duas metas: a escolarização de todas as crianças em idade escolar, dos 7 aos 14 anos, e a erradicação do analfabetismo. Mergulhado na pobreza, o Rio Grande do Sul, em 1958, amargava índices negativos na educação (MADEIRA, 2010, p. 68).

Pode-se observar de forma clara, portanto, que, para que fosse atingido esse objetivo proposto de erradicação do analfabetismo, uma das principais medidas efetivadas foi a definição de uma política de contratação de professores, com o que a previsão da política educacional era de contratação, por parte do Estado, de 23 mil professores até o ano de 1962 (BRAGA, et al, 2014).

Esses professores trabalhariam em escolas construídas em diversos municípios do Estado no âmbito do “Programa de Expansão Descentralizada do Ensino Primário”.

Para implementar o programa de escolarização, o governo usou cinco expedientes 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).

Como afirma Quadros:

Foi colocado em prática o Plano das Duas Mil, meta governamental de construir duas mil escolas em dois anos. A Comissão Estadual de Prédios Escolares — Cepe, criada pelo decreto nº 10.416, de 25 de março de 1959 — funcionava em cooperação com a SEC e a Secretária de Obras Públicas. O órgão fiscalizava e coordenava as obras das unidades escolares (QUADROS, 2010, p. 68).

Tais escolas viriam a se tornar célebres como “brizoletas” e situavam-se, em sua maior parte, em municípios do interior do Rio Grande do Sul, particularmente na zona rural, onde havia maior carência de salas de aula.

Estaria fadado ao insucesso o Plano Escolar do Govêrno Leonel Brizola, caso não contasse ele com a conjugação dos esforços de toda a coletividade gaúcha. Acolhendo as recomendações das maiores autoridade do ensino, o Govêrno do Estado promoveu, ao lado da intensificação da atividade tipicamente estatal, a descentralização do ensino no meio rural, em estreita colaboração com tôdas as prefeituras rio-grandenses, sem qualquer discriminação, totalmente independente da situação política dominante (REVISTA DO ENSINO, nº. 76, maio de 1961, p. 15).

Para viabilizar projeto tão ambicioso, as novas escolas detinham particularidades que visavam a reduzir os custos das obras. Segundo Madeira

As escolas tinham características próprias. Eram construídas em madeira e, no geral, tinham uma ou duas salas de aula e se popularizaram como as escolinhas do Brizola, ou as Brizoletas. A opção pelos prédios de madeira, no interior, foi pela disponibilidade de madeira no Estado, menor custo, mão-de-obra disponível em carpintaria ou marcenaria e dificuldade de transporte para o interior dos materiais necessários para a construção de prédios de alvenaria. Os prédios escolares eram construídos às margens das estradas ou voltados para a rua, em vales e picadas, eram edifícios simples e modestos (MADEIRA, 2010 p. 68).

Na sequência a imagem de uma “brizoleta”, construída no interior do Estado, localizada em área rural.



Figura 10: Brizoleta localizada na zona rural.

Fonte: Perfil da Assembleia Legislativa do RS.

No mesmo contexto em que eram construídas escolas em todas as regiões do Estado, fez-se necessária a contratação de um grande número de professores.

A primeira consequência favorável, por motivo da execução do plano educacional do Governo Leonel Brizola, foi o aproveitamento de professoras formadas que não encontravam oportunidade de exercer o magistério oficial. O Estado, no primeiro ano de governo, contratou todas as professoras formadas disponíveis e chamou outras pessoas necessárias à realização do plano, admitindo-as como auxiliares de ensino. Estas auxiliares foram, posteriormente, e estão sendo ainda, submetidas a cursos intensivos nos períodos de férias, com a finalidade de melhor prepará-las para o exercício do magistério, e só tiveram seus contratos renovados as que obtiveram aprovação nos exames de seleção realizados pela Secretaria de Educação e Cultura (Revista do Ensino, nº. 76, maio de 1961, p. 17).

Esse ponto fica bem delineado no depoimento da professora Vera Maria Moreira, esclarecendo que logo que se formaram na Escola Normal foram atuar nas escolas estaduais pelo interior do RS,

Todas nós praticamente quando nos formamos, fomos trabalhar em escolas do Estado. Porque naquela época o Brizola tinha multiplicado as escolas. Tinha aquelas escolas de Brizoletas, de madeira assim. Então ele expandiu muito as vagas nas escolas do estado. Então a gente era contratada, a gente não era nomeada (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

Esclarece a professora Vera que as professoras contratadas podiam começar a trabalhar imediatamente e percebiam menor remuneração do que as professoras nomeadas, que haviam prestado concurso público, sendo que estas também tinham mais direitos, como licenças-prêmio. O exercício do contrato, contudo, contava pontos para a classificação em concursos públicos posteriores na área do magistério estadual.

Importante referir que na entrevista com a professora Valesca de Oliveira, são confirmadas as informações sobre as contratações imediatas das professoras:

Terminávamos o estágio e o próximo passo era o contrato. Chegava o final do ano e aí a gente ia lá na Delegacia de Ensino, em janeiro ou fevereiro, tinham esses contratos do Estado. A gente ia lá, se inscrevia e entrava... é eu tenho impressão que desse contrato a gente era nomeada depois... a gente podia ficar num contrato um ano, dois, e aí dava na cabeça deles, vamos nomear e nomeavam todo mundo, ...foi uma vantagenzinha até porque a gente não teve que fazer esse concurso... é verdade, a gente era contratada e depois vinha a nomeação, a gente ficava torcendo para ser nomeada, porque as nomeadas recebiam normal, o contratado é que não recebia direito por mês, mas o nomeado sim (VALESCA DE OLIVEIRA, 20 abr. 2015).

Conforme se depreende das narrativas das ex-normalistas, com a ampliação do ensino primário e a demora na efetivação dos concursos, elas eram contratadas no final do ano em que findavam o estágio e assumiam nas escolas estaduais. Entretanto, percebo nos depoimentos que esses contratos não eram devidamente valorizados.

A professora Valesca de Oliveira relata, “não sei as outras, mas eu fiquei um ano sem receber”. Ela complementa seu depoimento sem mostrar indignação pela situação, pois “a maioria, os pais, claro, ajudavam, tinham condições e sabiam que iam acabar recebendo mesmo, né, porque eles pagavam, isso é verdade, pagavam” (VALESCA DE OLIVEIRA, 20 abr. 2015).

No mesmo sentido, Clara Maria Lucas narra que “foi o único governador que apesar de termos ficado nove meses sem receber, no dia 7 de dezembro, não lembro de que ano, pagou o dezembro. Isso me marcou” (CLARA MARIA LUCAS, 20 abr. 2017).

Esses relatos vão ao encontro dos dados informados por Quadros (2003, p. 68 – 69), quando chama a atenção para o significativo crescimento do quadro de professores do Estado entre os anos de 1959 e 1961, apontando dados provenientes do Anuário de 1961, os quais indicam que, na área comum (urbana), enquanto se dispunha de 7.688 professores na carreira (concursados) em 1959, já se contava com 13.080 em 1961. Já na área rural, havia 484 professores concursados em 1959, número que chegou a 907 em 1961, ao passo que a quantidade de professores contratados, também na área rural e no mesmo período, foi aumentado de 1.302 para 3.848.

Essas inovações no plano educacional, tão expressivas, interferiram diretamente na trajetória pessoal e profissional das ex-normalistas que se formaram nos anos de 1960, 1961 e 1962 nos cursos de formação de professoras primárias das Escolas Normais Assis Brasil e São José em Pelotas.

Se, ao ingressarem nos cursos, essas então estudantes tinham uma perspectiva bastante limitada de possibilidades de exercício profissional, restritas aos postos de trabalho disponíveis nas redes de ensino particular, municipal e estadual, cujos estabelecimentos existiam em número baixo e bastante aquém da necessidade, conforme acima demonstrado, passaram a se deparar com um cenário completamente distinto a partir da eleição de Leonel Brizola e da implementação de seu ambicioso plano educacional.

A realidade, então, era uma situação de pleno e imediato emprego na rede estadual de ensino, com a ressalva de que a maior parte das novas vagas criadas era vinculada a cidades do interior do Estado, de acordo com o programa de descentralização das salas de aula.

Narra a professora Maria Lúcia Moraes que, uma vez formada, foi trabalhar no interior do Estado em escola primária, ainda jovem e afastando-se, assim, da família:

Quando me formei, em julho de 1961, eu já estava na universidade. Entrei em janeiro, para fazer a pedagogia. Durante todo o 61 eu não trabalhei. Teve chamada de classificação na Delegacia do Estado e eu me inscrevi na 5ª DE para chamada de classificação e comecei a trabalhar em 1962. Na mesma semana, fui chamada no município e no estado. Eu optei pelo Estado. Naquele tempo, minha mãe estava doente e eu ajudava a cuidar dos meus irmãos, então fui na delegacia perguntar se eu não poderia ficar em Pelotas. Eu era a terceira classificada. Disseram que não, que eu tinha que ir para o interior. Então eu fui para o interior, para o município de Cerrito, hoje Pedro Osório. Cheguei lá e assumi uma turma de primeira série. Trabalhei lá em 1962, 1963, até a metade de 1964 (MARIA LÚCIA MORAES, 06 jul. 2016).

As jovens professoras assumiram a carreira docente justamente nessa fase de expansão educacional, em que a instalação e a construção de novas escolas pelo interior do Estado fez-se presente entre os objetivos almejados por Brizola à frente do Piratini. Segundo Silva:

O aspecto mais significativo da expansão quantitativa da rede estadual de ensino primário foi sem dúvidas a sua interiorização durante o governo de Brizola. A partir dessa política, comandada pelo Serviço de Expansão e Descentralizada do Ensino Primário – SEDEP e pela Comissão Estadual de Prédios Escolares – CEPE, já referidas acima, é que o acesso à escola se tornou realidade para uma parte significativa das populações interioranas (SILVA 2015, p. 146).

Por certo que a insistente propaganda relativa a tal realização e reiterada de forma recorrente durante toda a longa carreira política de Leonel Brizola²⁹, contribuiu para que os índices educacionais do Rio Grande do Sul durante tal período resultassem divulgados de forma exagerada, como ressalta Bemfica,

²⁹ Leonel Brizola faleceu em 2004 após ter exercido, ainda, duas gestões como Governador do Estado do Rio de Janeiro e uma candidatura derrotada à Presidência da República em 1989.

[...] na rede estadual, durante o governo de Leonel Brizola, foram criadas cerca de 133 mil novas matrículas e 941 escolas e contratados 7,7 mil professores. Já nas redes municipais foram, arredondando-se os dados, 30,4 mil novas matrículas, 1,5 mil escolas e 3,2 mil professores. Assim, mesmo que fossem somadas todas as novas matrículas da rede estadual com as das redes municipais (como se o Estado respondesse por todas elas, o que não acontecia), os números não chegam às mais de 300 mil novas matrículas, às cinco mil novas escolas ou aos 25 mil professores contratados divulgados com insistência pelo governo Brizola durante sua gestão e que passaram a fazer parte dos dados apresentados por petebistas e pedetistas ao longo das últimas cinco décadas. A propaganda de governo, inclusive, conforme já referido, é bastante contraditória. (BEMFICA, 2007, p. 61).

As notícias veiculadas pelos jornais de circulação local também exaltavam as aplicações de Brizola na educação. Na região de Pelotas, eram constantes as publicações que remetiam aos investimentos na área e ao crescimento em relação ao ensino primário. A 5ª Delegacia Regional de Ensino divulgava através do Diário Popular as remoções e aberturas de vagas para contratações. No exemplar de 05/01/1961 foi anunciado

A 5 delegacia regional de ensino de pelotas avisa aos interessados:
 1) conforme fonograma recebido da Srs. Sub secretaria do ensino primário, era Amnerys F. Albano, será aberto o concurso de remoção para todas as estancias e que os professores inscritos nesse concurso poderão ser comissionados, como medida de necessidade do ensino para localidades onde pleiteiam sua remoção.
 2) Aos elementos estranhos ao quadro do magistério, diplomados por escolas normais de 1º e 2º ciclos, contratados ou não até 15 de dezembro de 1960, e aos auxiliares de ensino dispensados da prestação dessas provas, cujos contratos findavam em 15-12-60 que serão abertas inscrições nas delegacias regionais de ensino para contratação de professores nos primeiros dias de janeiro de acordo com regulamentação própria a ser publicada brevemente.
 Pelotas, 31 de dezembro de 1960 (DIÁRIO POPULAR, 5 jan 1961).

Foram inúmeras as vagas abertas neste período, contribuindo para a contratação das professoras e para a expansão do ensino primário.

Outra notícia publicada em janeiro de 1961 destaca o investimento do governo estadual em instituições escolares municipais. O jornal veiculou que “estudantes e professores do colégio pelotense agradecem Leonel Brizola pelo novo auxilio de 3 milhões de cruzeiros para prosseguimento das obras e equipamentos daquele educandário” (DIÁRIO POPULAR, 05/01/1961).

Observe terem sido tantas as medidas tomadas que favoreciam a educação no estado do Rio Grande do Sul que chamavam a atenção do resto do país. Em

notícia publicada no jornal Diário Popular de 23/08/1961, com o título “Brizola e o Ministro da Educação”, havia boatos de que assim que Brizola deixasse o Governo do Estado, ele poderia assumir a pasta da educação. Através da reportagem, verifica-se que o presidente Jânio Quadros estava “estudando a obra educacional” que vinha sendo realizada no sul do país.

De qualquer modo, é imperioso o reconhecimento de que o lema “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” inspirou uma verdadeira revolução no ensino gaúcho, com a instalação de centenas de escolas nas zonas urbanas e rurais de nossos municípios, educandários cujo funcionamento exigiu intensa contratação de professores primários durante tal período, muitos deles tendo sido destino das docentes recém formadas pelas Escolas Normais São José e Assis Brasil.

Quando as professoras eram questionadas, porque muitas escolhiam o Normal, elas respondiam “Era a profissão mais certa de arrumar emprego, já saíamos do curso empregadas, tinham muitas vagas no Estado”.

Compreende-se, assim, que as políticas públicas voltadas para a Educação no final da década de 1950 e início da década de 1960 interferiram na trajetória das professoras que passaram pelos educandários estudados.

Foi necessário contextualizar o governo de Leonel Brizola no estado e a expansão do ensino primário, além de historicizar as Escolas Normais e trazer aspectos da constituição dessas instituições formadoras de professores no Brasil, no Rio Grande do Sul e na cidade de Pelotas, para que posteriormente fosse possível apresentar os cursos de formação de professores primários objetos desta pesquisa.

A Escola Normal Assis Brasil e a Escola Normal São José serão exploradas no capítulo que segue com um estudo da cultura escolar e dos currículos dos cursos que formaram as normalistas egressas dos anos de 1960, 1961 e 1962. Cada instituição educacional se posiciona política e socialmente de uma maneira própria, reproduzindo práticas sociais e interativas. Assim, é relevante analisar o cotidiano escolar e os hábitos rotineiros dos educandários em questão.

3 A Escola Normal Assis Brasil e a Escola Normal São José: aspectos da cultura escolar nas décadas de 1950 e 1960

[...] a história das instituições escolares não é um relato ou recitação de acontecimentos, mas uma narrativa com interpretações, releituras que se apresentam na dimensão de representação, de uma versão da história institucional (WERLE, 2004, p. 14).

Apresento aqui aspectos da cultura escolar dos Cursos Normais do Assis Brasil e São José. O foco são as atividades que foram desenvolvidas no Ensino Normal dos dois educandários.

Serão mostrados os currículos dos Cursos, as disciplinas ministradas e o estágio docente no ensino primário, especificamente das turmas que se formaram em 1960, 1961 e 1962 e são objeto de estudo desta pesquisa.

3.1 Perpassando a cultura escolar das Escolas Normais das duas instituições formadoras de professores

Segundo Werle (2004), os pesquisadores em História da Educação não devem se limitar a analisar puramente a história das instituições, e sim ir além, trazendo o universo da reflexão e das interrogações das práticas escolares cotidianas, contribuindo para que a instituição escolar possa criar novas formas sociais.

Nesse sentido

[...] a capacidade das instituições colocarem-se interrogações, perceberem suas contradições e refletirem sobre si mesmas e seu percurso, tem por base a preservação documental e o respeito pela memória institucional a qual é recriada constantemente. Esta capacidade dinâmica e compartilhada pelo corpo social da escola possibilita abertura e um movimento instituinte criador de novas formas sociais (WERLE, 2004, p. 111).

Para Frago (2011), no centro da ligação entre a memória e o patrimônio está a instituição educacional, foco de transmissão do saber e do conhecimento de um grupo social, onde é construída, através do tempo e dos espaços de interação, a história dos sujeitos que fazem parte daquele educandário.

El nexo entre memoria y patrimonio no termina ahí. Por dos razones: primero porque entre una y otro se halla la historia; después porque, paradójicamente, el creciente interés por la memoria y el patrimonio se produce en un momento caracterizado por la desmemoria, la destrucción de lo común o comunitario, y los profundos cambios en los medios y soportes de transmisión intergeneracional del saber y del conocimiento que en cada momento se considera valioso. En el centro de todo ello se halla la educación institucional, esa actividad o tarea que las sociedades han ido configurando a lo largo de varios siglos para llevar a cabo, de modo sistemático y formalizado, dicha transmisión (FRAGO, 2011, p. 35).

Na visão de Werle (2007), no estudo de instituições escolares, podem ser vislumbrados vários aspectos diferentes, conduzindo a diversos eixos de abordagem. Buscar acontecimentos e dados, colher informações, valorizar recursos, estar em contato com vidas que fazem ou fizeram parte de uma instituição é conhecer e reconhecer de que maneira esse estabelecimento de ensino contribuiu para o crescimento e o aprimoramento da sua comunidade, assim como os interesses envolvidos na sua criação.

Estudar a cultura escolar de um educandário e buscar fontes de informações sobre determinada instituição permite ao historiador realizar sua própria interpretação dos fatos.

Os fenômenos históricos, sociais e políticos influenciam os processos educacionais e as circunstâncias que proporcionaram a fundação de instituições de ensino. Nesse sentido, procuro abordar a relevância dos contextos formativos e das ideologias que induziam a criação de escolas que transmitissem e ensinassem as práticas pedagógicas às futuras professoras.

A história da escola combina a cultura material e a cultura escrita com a oficialização e a subjetivação do aluno. Na oficialização revela o instituído; na subjectivação, uma dinâmica constitutiva. A escolarização tende a ser interpretada em função da mudança e do futuro idealizado. Contudo, quer como construção de cidadania e preparação de uma sociedade mais capacitada e justa, quer como ideologia/ ofício, a escola atenuou o conflito geracional, bem como o eventual sofrimento nos meandros institucionais (MAGALHÃES, 2010, p. 45).

Nessa perspectiva histórica, cabe apontar Chartier (1990, p. 16), afirmando que a história cultural tem como principal objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Cada ambiente educacional constrói a memória, através do que armazena em seus arquivos ou nas memórias dos sujeitos que ali se relacionaram.

Portanto, as dinâmicas institucionais também são expostas através dos acervos particulares e das narrativas das alunas, constituindo assim uma organização entre as relações que são mantidas dentro dos educandários e dão suporte para desvendar a cultura escolar vivenciada no tempo de estudantes.

Há que se destacar que nas décadas de 1950 e 1960, os sistemas disciplinares que envolviam regras de organização e de punições eram rigorosos com as jovens estudantes.

A entrevistada Maria Lúcia disponibilizou a caderneta escolar do ano de 1958, onde eram carimbadas as presenças e as faltas das estudantes nos dias de aula e as eventuais saídas em horários diversos do regular.

Logo abaixo dos dados de identificação da aluna estava discriminado o objetivo central da caderneta, que seria usada para anotar o controle da frequência, a questão do aproveitamento escolar e aspectos referentes ao comportamento. Isso demonstra o exercício do poder por parte dos educandários, estando com a vida escolar do aluno sob o controle da supervisão institucional educativa.

Figura 11 e 12: Capa e primeira página da caderneta escolar da ENAB.

Fonte: Acervo particular de Maria Lúcia Moraes.

Pelas imagens apresentadas, percebe-se que a caderneta continha os dados do aluno, filiação, data de nascimento e uma foto, que foi retirada, deixando uma falha no carimbo da Escola Normal Assis Brasil.

Como se pode observar a seguir, além do controle de assiduidade e pontualidade, também constavam no documento as regras impositivas que as alunas deveriam seguir.

Figura 13: Páginas da caderneta escolar da ENAB.

Fonte: Acervo particular de Maria Lúcia Moraes.

Nessa imagem, constata-se o caráter controlador e definidor deste dispositivo de disciplinamento, que respalda a direção ao afirmar que “não garante renovação de matrícula para os alunos de mau comportamento”. Da mesma forma, solicita “encarecidamente” a participação e acompanhamento dos responsáveis pelos alunos nesse processo de fiscalização de sua vida escolar, disponibilizando o espaço para a assinatura dos mesmos.

Já na Escola Normal do educandário confessional, Colégio São José, pude perceber com a análise das imagens fotográficas aspectos dos rituais religiosos. Na fotografia que segue, vemos as normalistas durante a missa, na capela da instituição, “uniformizadas”, todas de véu e luvas demonstrando o respeito aos momentos de oração.

Através da figura, fica nítido que a Escola, além de um espaço educativo, também era um local onde se vivenciavam os valores religiosos apregoados por aquela comunidade nas suas atividades diárias. Mesmo sendo a imagem de uma missa de formatura, depreende-se dos depoimentos que a missa e os momentos de oração eram ritos que faziam parte do cotidiano do educandário.



Figura 14: Missa de Formatura da ENSJ, 1961.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.

Uma das regras atitudinais na Escola São José era o uso de luvas em solenidades importantes. A missa de formatura era considerada um ato solene. As normalistas contam em suas entrevistas que o véu representava uma questão de

respeito, pois precisavam cobrir a cabeça em reverência a hóstia consagrada. Se alguma delas esquecia o véu na hora de ir para a fila da comunhão, pedia o véu emprestado para uma colega. O véu era cinza ou branco, mas as viúvas usavam véu preto.

Em Santos (2012), ao analisar as atitudes das meninas na missa da instituição confessional, a autora deixa claro que o uso do véu branco apontava a “pureza espiritual e física”. Segundo sua referência, “as alunas deveriam se converter em ícones de moralidade para, como exemplos modelares, contribuir à construção do Reino de Deus!” (SANTOS, 2012, p. 93).

Interessante observar, entretanto que na missa de formatura da instituição pública e laica as formandas não vestiam o véu e estavam com o chapéu da formatura, também não tinham luvas em suas mãos. Depreendo que cada instituição constitui sua própria forma de agir nos ritos sagrados de acordo com os valores que institui nas suas vivências.

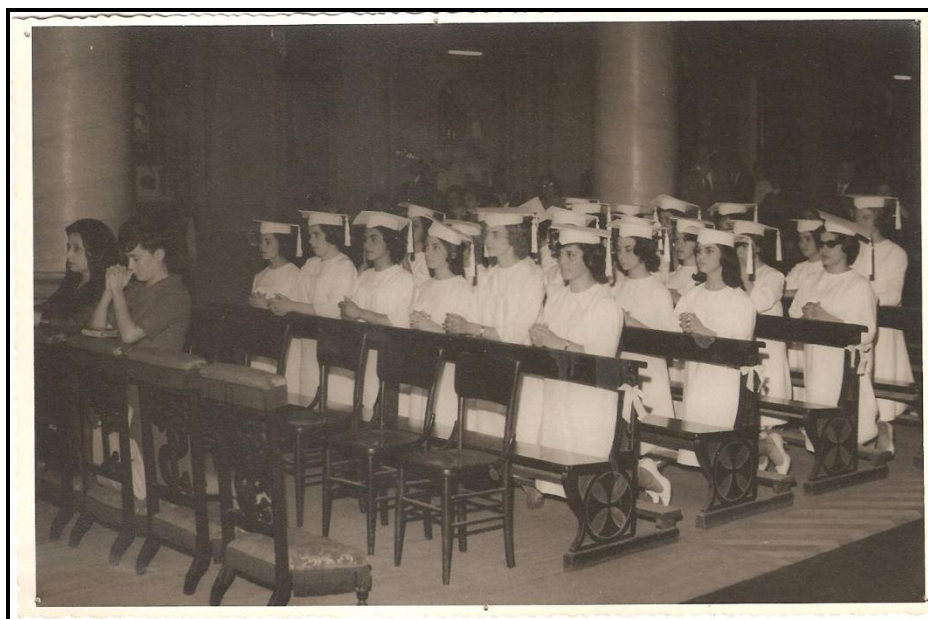


Figura 15: Missa de Formatura da ENAB, 1962.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique

As instituições educacionais são importantes centros geradores de histórias e nelas se desenvolvem, além da história da própria escola, histórias de vida e de trajetórias docentes e discentes. Para Werle (2004), são espaços de relações sociais

As instituições são lugares de ação social e, como tal, marcadas pelo tempo, espaços e pessoas, são formas sociais dotadas de organização jurídica e material, cujo estudo envolve a análise de suas origens, gênese, estabilidade, rupturas e processos de formação. Elas são o espaço real, tanto objetivo como subjetivo, no qual vivenciamos relações, valores, normas, poder, experiências de lideranças, rivalidades, conflitos e competição (WERLE, 2004, p. 111).

Nas Escolas Normais eram comuns os jogos nos pátios dos colégios, não só durante as aulas de Educação Física, mas também em outros momentos de descontração ou de competição. A imagem fotografada em 21 de abril de 1961, revela uma dessas atividades esportivas. As normalistas aparecem jogando com sapatos confortáveis, mas usando camisas de abotoar, cintos que demarcavam as cinturas e saias que provavelmente atrapalhavam o desempenho no esporte. Segundo Teixeira (2017, p. 5124) “as meninas normalistas jogavam vôlei de saia”. Para a pesquisadora “ao mesmo tempo em que elas deveriam ser competitivas também deveriam estar alinhadas”. As estudantes, inclusive na prática dos esportes precisavam mostrar “postura de moças recatas e bem comportadas” (TEIXEIRA, 2017, p. 5124).



Figura 16: Jogo de voleibol no pátio da ENSJ, 1961.

Fonte: Acervo particular de Ana Elfrides Freitas.

Ainda sobre os momentos de descontração, mostro a imagem das normalistas da ENAB, na última semana de aula, despedindo-se da Escola Normal em frente ao educandário.

A época da despedida significava um período de vitórias e alegrias pela conclusão de uma etapa, mas também de dúvidas e incertezas que deixavam as estudantes inseguras em relação às práticas que estavam por vir. A fotografia que foi tirada em 14 de dezembro de 1961, revela a alegria das estudantes por estarem concluindo as disciplinas do curso e dando adeus aos bancos escolares.



Figura 17: Última semana de aula da turma de agosto de 1962.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

O diário da normalista Lúcia Helena vai ao encontro do que é revelado na imagem das alunas da Escola Normal Assis Brasil. A estudante da Escola Normal São José expõe os sentimentos antagônicos ao escrever, em 23 de dezembro, a felicidade com as notas de conclusão das disciplinas do Curso de Formação de Professores Primários, revelando: “Sou a pessoa mais feliz do mundo”. Entretanto, dois meses depois, no dia 03 de março, ela escreve sobre o temor de ir para a escola do estágio todos os dias: “A escola fica longe”.

As narrativas e as imagens vão apresentando a cultura escolar, mostrando que o grupo de discentes contribui para a consolidação das determinações das instituições escolares, levando a concluir que “[...] seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 25), revelando uma definição da representação do que seriam as escolas normais daquela época.

A seguir, apresento as imagens das flâmulas dos Cursos Normais das instituições aqui estudadas. Elas foram encontradas nos guardados particulares das

entrevistadas Maria Lúcia Moraes, da ENAB, e Lúcia Helena Brauner, da ENSJ. Ambas as professoras guardavam estes objetos como parte importante de um acervo pessoal do tempo de estudantes.

As flâmulas são símbolos representativos da identidade dos dois educandários e a preservação destes objetos pelas professoras demonstra o caráter de pertencimento ao grupo de alunas daquela Escola Normal, resguardando a memória individual.

Para Cunha, 2008, p. 126 “Os documentos que permanecem nos acervos pessoais são aqueles que resistiram ao tempo, à censura de seus titulares e a triagem das famílias.” Sendo assim, tendo resistido a essas seleções, são integrantes da memória das trajetórias discentes.



Figura 18: Flâmula da ENSJ, 1961.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.



Figura 19: Flâmula da ENAB, 1961.

Fonte: Acervo particular de Maria Lúcia Moraes.

Estas flâmulas fazem parte do processo de identificação da cultura escolar da época. Conforme Warde e Carvalho (2000), a escola não é um dado natural. Ao analisá-la, todas as pessoas, objetos, decisões, tempos e espaços passam a ser objetos de estudo.

Para essas autoras, importa fazer o estudo da materialidade, das práticas e do cotidiano da escola, que vai sendo composto pelo conjunto dos fatos miúdos, onde cada acontecimento que pode parecer não ter importância, histórias de trajetórias de alunos e professores pouco exploradas, episódios de sala de aula e fatos da rotina, incontestavelmente, fazem parte da vida escolar.

A imagem que segue, de outubro de 1961, revela o cotidiano da sala de aula expositiva durante o Curso de Formação de Professores Primários, com as alunas sentadas, escrevendo nos cadernos e apoiadas nas classes de madeira. No fundo

da aula, há um mural de informações e, próxima à freira, uma imagem de Nossa Senhora na estante no canto. As imagens de santos nas salas de aula das instituições confessionais até hoje fazem parte do contexto, induzindo as manifestações religiosas, como as orações diárias.



Figura 20: Sala de aula do 3º ano da ENSJ, 1961.

Fonte: Acervo particular de Ana Elfrides Freitas.

Esses fatos miúdos, que aparentemente possuem pouca relevância, estão explícitos nas narrativas das entrevistadas e nas fotografias escolares. Outra demonstração disso é o conteúdo das lembranças em comum.

Em mais de um depoimento, por exemplo, foi apontada pelas professoras a vista da janela do prédio da Rua Três de Maio voltada ao prédio da Faculdade de Odontologia, localizado na Rua Gonçalves Chaves e com janelas laterais.

A professora Lúcia Helena Brauner relata que dali elas podiam enxergar as janelas do prédio da Faculdade de Odontologia, situada a cerca de duzentos metros, na Rua Gonçalves Chaves, entre as ruas General Telles e Tiradentes.

Ela ressalta que não esqueceu deste fato porque uma das colegas namorava um rapaz que cursava Odontologia e ambos trocavam acenos pelas janelas dos educandários. Nesse sentido, Julia, ao analisar as diversas faces da definição de cultura escolar, afirma que:

por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 11).

Sendo assim, a noção de cultura escolar, então, é definida como o “conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas. Interferem neste toda a mentalidade, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações, dentre outros” (FRAGO, 2000, p. 100). As exposições dos trabalhos e dos materiais produzidos pelas normalistas também faziam parte da cultura da Escola Normal.

Porque, sabe o que acontecia, a gente tinha aula de manhã, de tarde a gente tinha que fazer um monte de material, álbum seriado. A época não tinha data show, essas coisas, então a gente ia para aula de manhã e de tarde se reunia das duas às cinco horas da tarde preparando esses materiais. Depois, tinha até exposição no colégio. Então, lá em casa mesmo, a Maria,.... a gente se reunia, a gente juntava pauzinho de picolé, tampinha para dar noção de número, tudo isso aí...(VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).



Figura 21: Exposição de materiais didáticos, 1º ano da Escola Normal, 1958.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.

A prática das exposições se tornou um evento importante na trajetória acadêmica das estudantes. Aparece tanto no relato da professora Vera Maria

Moreira, que se formou em 1960, como no álbum de fotografias da professora Lúcia Helena Brauner, que se formou em 1961, ambas na Escola Normal São José.

Além das exposições, as alunas montavam recantos nas salas de aula, como alternativa para tornar o ambiente mais descontraído. Essas atividades geralmente eram realizadas nas aulas de artes e usavam material de sucata.

Na imagem que segue, a mesa de centro foi feita pela normalista Lúcia Helena Brauner e mais duas colegas.



Figura 22: Sala de aula montada pelas alunas na ENSJ, 1958.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.

As alunas se inseriam em turno inverso nessas tarefas, que sempre tinham a supervisão de uma professora. Em geral eram atividades que faziam parte das disciplinas optativas.

Nas entrevistas, as normalistas deixam claro o envolvimento nas atividades no turno da tarde, quando retornavam na Escola para realizar trabalhos, como a elaboração de materiais pedagógicos.

Na visão de Faria Filho (2000), a definição de cultura escolar, apresentada por Frago (2000), possibilita que possa haver uma análise mais complexa de tempos, sujeitos e espaços educacionais, articulando esses entre outros

componentes do processo educativo, tornando viável uma apreciação histórica de práticas escolares.

Na imagem que apresento a seguir, vemos um grupo de alunos do Colégio São José, em 1947, época em que as professoras objeto de estudo desta pesquisa estavam cursando o Jardim de Infância, na escada que dá acesso à capela do colégio, voltada à Rua Félix da Cunha, nº 400, preparando-se para a procissão do Corpo de Deus.

As alunas mais novas estão vestidas de anjinho e as maiores devidamente uniformizadas. Dentre o grupo de irmãs que aparecem na foto, segundo a ex-normalista Lúcia Helena Brauner narrou em sua entrevista, encontra-se a Madre Saint Maurice, que foi diretora do educandário por três vezes, sendo que seu último período na função foi entre os anos de 1937 e 1941 e, após, continuou trabalhando no educandário.



Figura 23: Grupo de alunos e freiras do CSJ, 1947.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner

A imagem traz ricos detalhes de uma determinada cultura escolar, onde os anjos posavam para a fotografia com as mãos postas como se estivessem em oração, sinal de respeito aos preceitos católicos. Nesta imagem, a professora Lúcia Helena Brauner era um dos anjinhos.

As normalistas, na parte inferior, aparecem representando o culto às instituições, carregando as bandeiras e demonstrando um sentimento patriótico que deveriam cultivar e que teriam que repassar aos seus alunos num futuro breve.

As irmãs estavam atrás dos anjos, posicionadas na escada e perfiladas, enquanto as normalistas que se destacavam eram as que carregavam as bandeiras.

A bandeira central é a Bandeira Nacional, a da esquerda da Bandeira Nacional é a Bandeira da Cidade de Pelotas e a da direita a da Mitra Diocesana.

Em Santos (2012), está explícita a relevância das hierarquias nas instituições de ensino,

A hierarquia era fundamental num mundo ordenado, única forma, segundo essa concepção, de funcionamento possível. Aqueles e aquelas que se destacavam, nesse universo tão hierarquizado eram premiados e enaltecidos. Na maioria dos colégios confessionais sempre havia distinções que, inclusive eram publicizadas nos periódicos...(SANTOS, 2012, p. 113).

Ainda hoje, as distinções são encontradas nas instituições tanto de ensino público como de ensino privado, onde são oferecidos prêmios para os alunos destaques do ano, como forma de divulgar e enaltecer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas.

Em consonância com a questão hierárquica, vemos, na imagem que segue, em comemoração ao 30º aniversário da Escola Normal Assis Brasil, em 29 de junho de 1959, o posicionamento das autoridades no pavilhão da escola, especialmente em relação à composição da mesa. No IEAB algumas solenidades aconteciam, e ainda hoje acontecem, no pavilhão de esportes, onde há um palco. Geralmente, a mesa das autoridades nas semanas acadêmicas dos Cursos Normais é organizada neste palco.

Chama a atenção que na instituição pública e laica, encontram-se dentre as autoridades que fazem parte da mesa a figura central do padre, representando a diocese de Pelotas, e uma freira. Pode-se depreender que se trata da educação pública abrindo espaço à igreja Católica, que impunha a sua presença constante nos educandários, agindo sobre a formação humana.



Figura 24: Solenidade de 30º aniversário da ENAB, 1959.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

Durante as entrevistas pude perceber, através dos depoimentos, que as normalistas eram ativas e sentiam a necessidade de uma formação vinculada à prática. Assim, as alunas, por conta dos estágios do Curso Normal, buscavam inserir-se em ações que possibilitassem o exercício dos ensinamentos pedagógicos recebidos e da cidadania.

Um exemplo era a participação no Grêmio Estudantil das instituições, o que também fazia parte das incumbências de uma futura professora, como demonstra a notícia veiculada pelo jornal Diário Popular em 1º de janeiro de 1959, que fazia referência à aprovação dos estatutos e à eleição do primeiro presidente do grêmio estudantil da ENAB e o jornal destacava os anseios dos alunos apontando “[...] Satisfazendo desse modo um dos maiores anseios dos alunos daquele tradicional educandário pelotense”.



Figura 25: Carteira estudantil da UGES, 1961.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

Além disso a professora Ana Maria Echenique, em sua entrevista, em 27 de junho de 2017, fala sobre uma atuação ativa na ENAB em favor dos direitos das normalistas e do Cuso de Formação de Professores Primários.

A professora disponibilizou cópia de um documento que havia guardado em seu acervo, dirigido ao Congresso de Estudantes do Rio Grande do Sul em 08 de julho de 1961, no qual as normalistas reivindicavam remuneração pelos estágios obrigatórios, alegando que “nesse período as estagiárias estão realizando com seus alunos trabalho idêntico a qualquer professora primária efetiva ou contratada”.

Ana Maria Echenique parecia estar em sua época de estudante ao efetuar a leitura do documento, mostrando um tom de voz rude ao referir que

Aconteceu o congresso da UGES em Porto Alegre nós fomos representando a escola. Uma coisa que a gente vinha reivindicando muito e que não podia porque o estatuto não permitia, a gente queria uma ajuda de custo pro estágio, porque gastava muito, era muita coisa... ...nós fizemos um manifesto, que a gente já tinha preparado, apresentamos o arrazoado nesse congresso da UGES (ANA MARIA ECHENIQUE, 27 jun. 2017).

Consta ainda no texto do documento que foi lido no congresso o pedido de que fosse encaminhada uma proposição à Assembleia Legislativa do Estado, com o intuito de “corrigir esta lacuna e solucionar este angustioso problema que se apresenta a todas normalistas na conclusão de seu curso”. As representantes das Normalistas estavam convictas de que os estágios deveriam ser remunerados e ainda computados como tempo de serviço público. A seguir, o crachá do evento guardado simbolicamente pela professora como forma de relembrar as lutas durante a Escola Normal:

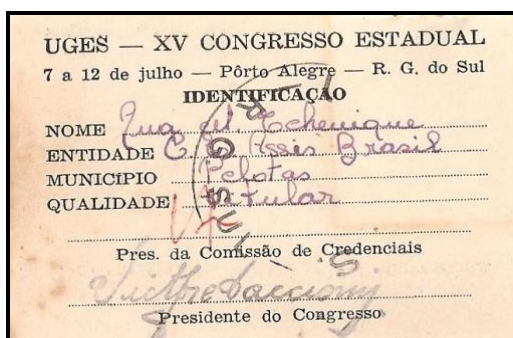


Figura 26: Crachá do XV congresso da UGES, 1961.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

Ainda segundo a narrativa da professora Ana Maria, com um tom de voz de decepção, a proposta das estudantes não saiu do papel, “mas ficou ali, engavetada, como sempre, para variar”.

ai nós falamos com um professor, o professor Frigueto, já falecido, ele não era aqui de Pelotas, ele era mais lá de cima, e o professor disse que tinha um ex colega que era deputado estadual: “eu dou um cartãozinho para vocês e ele vai receber vocês”. Aí, quando a gente foi para o congresso da UGES, nós fomos lá e apresentamos todo arrazoado do que a gente tinha feito do porque da ajuda de custo já que não podia ser pago, né, ajuda de custo, levamos para esse deputado, ele nos recebeu muito bem. Não me lembro mais o nome dele. Mas ficou ali, engavetado, como sempre, para variar (ANA MARIA ECHENIQUE, 27 jun. 2017).

Desde a década de 1940, as organizações estudantis se destacavam nas escolas públicas, onde os alunos mostravam-se bastante ligados às questões políticas. No início da década de 1960, o movimento estudantil ganha força, tendo em vista que os estudantes estavam mais envolvidos e engajados com os temas educacionais e as diferenças sociais (SANFELICE, 1986).

A professora Valesca de Oliveira guarda a sua carteira do Grêmio Estudantil da ENSJ, do período em que atuou como tesoureira, já no final do seu curso, época em que se comprometiam mais com as atuações dentro da instituição. Mesmo fazendo parte da equipe do Grêmio Estudantil, percebe-se que as normalistas da ENSJ não eram tão engajadas em questões políticas como as da ENAB. Em sua entrevista, ela mesma se surpreende ao revelar: “É! Olha aqui! Eu era tesoureira” (VALESCA DE OLIVEIRA, 20/04/2015).



Figura 27: Carteira estudantil do CSJ, 1960.

Fonte: Acervo particular de Valesca de Oliveira.

É sabido que em certos períodos as instituições de ensino e seus alunos valorizam e comemoram o fim de um ciclo escolar, ainda que este não seja do ensino superior. Os atos formais e solenes fazem parte das histórias das instituições. Nas pastas do acervo do IEAB, havia um relato ressaltando a relevância do fato de que a solenidade de formatura da primeira turma de normalistas da Escola Normal Assis Brasil foi realizada no “importante Theatro Sete de Abril”³⁰. Iwaya (2001), em seu artigo sobre o Instituto de Educação do Paraná, ressalta a relevância dos rituais de formatura:

Levando-se em conta a origem social das alunas do Instituto, o prestígio que a escola possuía, e que a profissão de professor detinha, além do fato de ainda serem minoria as mulheres que cursavam o curso secundário nesta época, é de se esperar que as solenidades de formatura fossem planejadas cuidadosamente, não só pelos alunos, mas também pela escola, para que estas resultassem em espetáculos de harmonia, de alegria, e otimismo. As dificuldades de qualquer nível, as rivalidades internas, as dúvidas e incertezas, deveriam dar lugar aos aplausos, sorrisos e choros emocionados. Nas formaturas, a escola não somente mostra-se à sociedade no máximo de seu brilhantismo mas, principalmente realiza-se, na entrega simbólica de novos profissionais (Iwaya, 2001, p. 07).

No diário da normalista Lúcia Helena, que se formou na Escola Normal São José em 15/07/1961, encontramos registradas as seguintes palavras sobre o dia da formatura da turma:

A formatura foi linda. Um aluno de cada turma se apresentou no colégio, a pedido da D. Evangelista, para nos entregar 2 cravos de cabo comprido, naturais. Foi comovente. Recebi o diploma da mão da D. Lélia, que me disse: Lúcia, com muita honra te entrego o diploma! Meus parabéns! Aí fui até a Madre Maria Gonzaga que me deu uma medalha de “Honra ao Mérito” e as inscrições do C.S.J. (LÚCIA HELENA BRAUNER, 24/04/2015).

Tanto no âmbito público como no privado, as questões referentes às formaturas dos Cursos de Formação de Professores Primários eram muito valorizadas e entendidas como uma solenidade de reconhecimento ao esforço e ao empenho das normalistas durante a época dos seus estudos, o que se revela em suas memórias, através das narrativas e da história das instituições formadoras de

³⁰ O Theatro Sete de Abril, fundado em 1833, encontra-se localizado num dos pontos mais nobres da cidade de Pelotas, no centro, no entorno da Praça Coronel Pedro Osório. Foi o primeiro teatro construído no Rio Grande do Sul. Hoje aguardando por reforma, é um dos teatros mais antigos do Brasil. Ver MAGALHÃES (1994; 1997) e site do teatro <http://www.teatrosetedeabril.com.br/historico/historico.htm>, acesso em 05 de maio de 2015.

professores. Na visão das jovens professoras, após formadas, assumiriam uma missão de grande relevância para a sociedade da época.

A questão missionária está intrínseca no discurso histórico do magistério. A docência era assumida pelas professoras como uma missão.

Chartier (2010) aponta para as representações coletivas dos discursos que acabam constituindo conceitos que o próprio grupo se impõe.

Percebe-se pelas narrativas que o discurso da “missão” do docente está presente na sala de aula e estava sendo incutido nas futuras mestras. Sobre essas falas durante a formação da “missionária”, Fischer (2005) alerta

Nesse sentido, cada vez mais os ditos se complementam, reforçando o papel que a professora deve ocupar como responsável pela *salvação dos indivíduos para Deus, e de cidadãos para a Pátria*. Se ela ainda não se deu conta dessa verdade e, portanto, não está suficientemente consciente das exigências que a posição lhe obriga, as recorrentes palavras e expressões a farão lembrar (FICHER, 2005, p. 191).

Ao encontro dessas representações dos discursos coletivos, pesquisar sobre os aspectos de uma cultura escolar induz a analisar a sua história, tendo em mente as necessidades e as forças sociais que contribuíram na formação de todo esse conhecimento escolarizado.

A fotografia da lembrança escolar do tempo de normalista, com a bandeira brasileira ao fundo, os livros e o globo em cima da mesa, representam um cenário tipicamente produzido para o momento da foto.

Esta lembrança escolar do ano de 1959, da Escola Normal Assis Brasil, ainda hoje é encontrada no âmbito do Colégio São José, mais especificamente entre o público infantil.



Figura 28: Lembrança escolar da ENAB, 1959.

Fonte: Acervo particular de Maria Lúcia Moraes.

Nem sempre a imagem é fruto de um contexto real. Nessa situação específica, tudo é montado para que se guarde a recordação escolar. Na visão de Souza, (2001, p. 79), “Entre os diversos tipos de conteúdo temático retratados, o mais popular é a foto de classe. Produzidas com uma finalidade comercial, essas fotografias compreendem um objeto-mercadoria para a recordação”.

Segundo Magalhães (2001, p. 35), a partir das transformações materiais dos espaços em que convivem é que os indivíduos “se assumiram como sujeitos educativos e se transformaram em pessoas”.

Nesse sentido, para o autor

A história da escola é uma constante de transversalidades e de subjectivação que ficaram manifestas no curriculum, na apropriação informativa e cognoscente, e na capacitação das competências intelectuais e das técnicas escrevente, investigativa, projectiva. A constituição curricular concretiza o transversal entre cultura escrita, conhecimento, ciência, bem como a relação entre sistemas escolares nacionais e oferta local de educação (MAGALHÃES, 2010 p. 34 e 35).

É, portanto, levando em consideração a importância da cultura escolar na formação da constituição das normalistas como educadoras e da relevância das

disciplinas ministradas nos Cursos de Formação Docente, que a seguir apresento uma análise comparativa dos currículos desses dois cursos estudados.

3.2 As disciplinas escolares dos Cursos de Formação de Professores Primários

O objetivo maior aqui é a melhor compreensão dos currículos educacionais destes cursos e das intenções de ensino que estão por trás das disciplinas ministradas, levando em conta a existência ou não, por parte de cada instituição, da criação de uma “cultura própria” e uma seleção das disciplinas escolares oferecidas. Viñao esclarece que

A instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura próprias. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagógica em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares (VIÑAO, 2008, p. 189).

Veremos a seguir que em ambas as Escolas Normais existiam disciplinas ministradas que eram obrigatórias e outras que eram facultativas. O estudo destas disciplinas e a intencionalidade de propor as disciplinas facultativas estão ligados aos fatores de seleção de cada educandário, valorizando alguns conteúdos em detrimento de outros.

De acordo com a legislação vigente na época, o Curso de Formação de Professores Primários era semestral. Cada semestre era identificado como período. Os períodos I e II, do primeiro ano do Curso de Formação de Professores Primários era denominado de Departamento de Cultura Geral. Os dois anos seguintes, formados pelos quatro semestres restantes, eram denominados como Departamento de Cultura Profissional.

Na entrevista com a Professora Vera Maria Moreira, normalista da ENSJ, ela enfatiza: “Nosso regime era semestral! Não era anual! No final do semestre elas davam um papel com as notas e a frequência daquele semestre.” (VERA MARIA MOREIRA, 08/09/2014).

Através do Decreto nº 6.004, de 26 de janeiro de 1955, que aprova o regulamento do ensino normal do Estado do Rio Grande do Sul, vemos expressa esta divisão de departamentos prevista nos artigos quinto e sexto:

Art. 5º - O ensino nas Escolas Normais de 1º e 2º ciclos e Instituto de Educação, se distribuirá pelos seguintes departamentos:

I – Departamento de Cultura Geral;

II – Departamento de Cultura Profissional.

Art. 6º - Os Departamentos a que se refere o artigo anterior serão assim constituídos:

I – DEPARTAMENTO DE CULTURA GERAL:

a) Divisão de Línguas e Literatura;

b) Divisão de Matemática e Ciências Físico-naturais;

c) Divisão de Ciências Sociais;

d) Divisão de Desenho e Artes Aplicadas;

e) Divisão de Atividades Econômicas;

f) Divisão de Música, Recreação e Jogos;

g) Divisão de Educação para a Saúde.

II – DEPARTAMENTO DE CULTURA PROFISSIONAL:

a) Divisão de Fundamentos da Educação;

b) Divisão de Direção da Aprendizagem;

c) Divisão de Administração de Classes e Escolas.

Assim, fica esclarecido pelo Decreto e pelos documentos analisados que as unidades de estudo referentes ao Departamento de Cultura Profissional são aquelas que trazem os ensinamentos ligados diretamente aos assuntos específicos da profissão docente.

As normalistas levavam três anos para cursar as disciplinas, o que era seguido pelo estágio docente, que acontecia no semestre posterior, indispensável para a conclusão da referida formação.

Busquei junto aos arquivos das instituições e nos encontros com as normalistas entrevistadas os históricos escolares das alunas, para o reconhecimento das disciplinas que foram ministradas nos Cursos de Formação de Professores durante os anos de 1957 até 1962.

No arquivo do Colégio São José foi fácil o acesso aos históricos escolares das entrevistadas, pois o acervo está catalogado por ano de matrícula. Além disso, tive acesso aos livros de relatórios do Curso Normal, onde estão as listas de arguições de notas mês a mês das turmas estudadas, podendo fazer uma análise mais segura das disciplinas que eram ministradas e oferecidas em cada semestre do Curso de Formação de Professores Primários daquela instituição.

COLÉGIO SÃO JOSÉ
PELOTAS — Rio Grande do Sul

Relatório de Arquivagem e Trabalhos mensais
Relativo ao mês de Março de 1959
D.O.P. (C) Curso de Formação de Professores Primários
1ª Per. Turma A

NOMES	MATERIAS											
	Portug.	Mat.	Hist.	Geog.	Fis.	Quím.	Biologia	Latim	Grego	Classe	Relat.	Outros
Beatriz Vianna	70	100	70	85	60	-	65	80	-	-	-	-
Charmen C. Machado	70	100	70	85	70	-	50	90	-	-	-	-
Elma Rochefort	80	100	65	85	70	-	40	-	-	-	-	-
Elaine Pereira	90	100	80	85	75	-	60	-	-	-	-	-
Emilio Chiquine	80	90	90	80	60	-	40	-	-	-	-	-
Eva de Souza	-	90	70	80	60	-	50	-	-	-	-	-
Eva Barbosa	70	90	80	60	70	-	40	-	-	-	-	-
Era Lenzetta	-	90	80	85	60	-	40	-	-	-	-	-
Eida Centeno	90	90	100	85	90	-	60	-	-	-	-	-
Ene de Oliveira	-	90	80	75	60	-	50	-	-	-	-	-
Facy Cavalheiro	80	100	80	80	60	-	30	-	-	-	-	-
Miliana Colvara	-	-	-	-	-	-	desistiu	-	-	-	-	-
Maria de Freitas	-	90	60	-	60	-	60	50	-	-	-	-
Maria da C. Gonçalves	70	90	80	85	60	-	50	-	-	-	-	-
Maria H. Marques	80	90	80	60	60	-	70	-	-	-	-	-
Maria H. da Conceição	100	100	90	85	60	-	80	-	-	-	-	-
Marisa Haubmann	30	90	50	60	60	-	95	-	-	-	-	-
Neusa Rodrigues	60	100	90	85	60	-	40	-	-	-	-	-
Norma Silveira	80	100	50	85	90	-	70	-	-	-	-	-
Ruth Soares	70	100	80	85	60	-	50	-	-	-	-	-
Saraia Kalil	80	100	90	70	60	-	70	100	-	-	-	-
Valasco de Oliveira	-	90	90	85	60	-	55	-	-	-	-	-
Valasco Giacobbe	80	80	80	55	65	-	60	-	-	-	-	-
Vera Torres	-	60	60	-	60	-	20	-	-	-	-	-

Maria Gonzaga DIRETORA
M. da Rocha O-INSPECTOR
pro fiscal

Figura 29: Livro de Relatórios da ENSJ 1958 a 1962.

Fonte: Arquivo do Colégio São José.

A cada mês do Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal São José, as notas das alunas eram datilografadas nas folhas e arquivadas. Esses relatórios foram encadernados e se encontram no arquivo do Colégio para pesquisa.

Hoje, nos cursos de formação de professores, sejam secundários ou superiores, notas e presenças são lançadas e armazenadas através de softwares.

No arquivo do Instituto de Educação Assis Brasil, como já foi referido anteriormente, a dificuldade de pesquisa foi maior, tendo em vista que o acervo necessita uma melhor organização. Os históricos de algumas das professoras entrevistadas nem foram encontrados. Localizei no acervo a pasta de uma aluna que se formou na turma de 12/08/1960, onde constava toda a vida escolar da normalista, inclusive o histórico da Escola Normal.

Através da entrevista com a professora Maria de Lourdes Schid, que se formou em 14/07/1961 na ENAB, também foi disponibilizado o seu histórico, com acesso a todas as disciplinas por ela cursadas no Curso de Formação de Professores Primários desta instituição.

Em visita posterior ao Instituto de Educação Assis Brasil, em janeiro de 2017, pude contar com o apoio de uma funcionária da secretaria que está habituada a fazer as buscas no arquivo. Somente assim encontramos o histórico de uma das alunas que se formou em agosto de 1962.

De posse dos currículos escolares de alunas das seis turmas, que ingressaram nos cursos em 1957, 1958 e 1959 e que se formaram em agosto de 1960, 1961 e 1962, respectivamente, construí quadros de cada semestre para que pudessem ser melhor visualizadas as disciplinas cursadas pelas normalistas objeto deste estudo.

Saliento que, sobre o recorte temporal aqui pesquisado, os currículos das Escolas Normais dos Cursos de Formação de Professores Primários ofereciam disciplinas apontadas como unidades obrigatórias e unidades eletivas, instituições obrigatórias e instituições facultativas e, ainda, unidades de recuperação.

Nas instituições facultativas, eram feitas opções por parte das alunas. Essas disciplinas foram citadas diversas vezes nas entrevistas, sendo referidas por algumas das professoras com o nome de “Disciplinas Clube”. Eram atividades realizadas em turno inverso ao do curso, na parte da tarde, onde a normalista poderia optar por cursá-las ou não.

A seguir, passo a apresentar o contexto de formação curricular de cada turma (1957-1960; 1958-1961 e 1959-1962) das duas instituições pesquisadas. Para tal, apresento quadros que descrevem as disciplinas cursadas. Como pode ser observado, optei por organizar os quadros descrevendo as disciplinas por período de curso de cada turma, sendo que cada quadro compara o que as duas instituições de ensino ofertaram de formação em cada período, com o objetivo de favorecer o olhar comparativo sobre os Cursos de Formação de Professores.

3.2.1 As disciplinas escolares das turmas de 1957 – 1960

Neste primeiro quadro, aparecem as disciplinas do primeiro período (primeiro semestre) cursado pelas normalistas que ingressaram no Curso de Formação de Professores das Escolas Normais aqui estudadas em 1957 e se formaram em agosto de 1960.

Quadro 3: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1957 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1960.

Unidades Obrigatórias 1º Período/1957 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1957 Escola Normal São José
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Ciências Físico-Naturais
Ciências Sociais	Ciências Sociais
Introdução à Filosofia	Introdução à Filosofia
Unidades eletivas 1º Período/1957	Unidades eletivas 1º Período/1957
Literatura	Atividades Econômicas
Espanhol	Inglês
Instituições Obrigatórias 1º Período/1957	Instituições Obrigatórias 1º Período/1957
Música	Clube de Música
Educação Física	Associação Esportiva
-----	Associação Religiosa
Instituições Facultativas 1º Período/1957	Instituições Facultativas 1º Período/1957
Religião	-----
Liga da Bondade	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

O quadro apresentado esclarece que no primeiro período do ano de 1957, nas Unidades Obrigatórias encontramos as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físico-Naturais, Ciências Sociais e Introdução à Filosofia, oferecidas em ambas as Escolas Normais. A diferença foi encontrada nas Unidades Eletivas na ENAB, onde havia uma oferta de Espanhol e Literatura, enquanto no CSJ a opção foi pelo Inglês e Atividades Econômicas.

Conforme a narrativa da aluna Vera Maria Moreira em 08/09/2014, no começo do curso elas tinham as disciplinas gerais: “Quem coordenava era a Dona Lélia, tinha a irmã da Paz e tinha duas freiras que estudaram conosco. A gente fazia observação, mas não no primeiro ano. Era mais geral, Filosofia, Sociologia...”.

Verifico que no currículo da Escola Normal São José, dentre as Instituições Obrigatórias oferecidas no primeiro período do Curso de Formação de Professores Primários, a Associação Religiosa já aparece disponibilizada às normalistas com caráter obrigatório. Na ENAB, a disciplina de Religião e a Liga da Bondade aparecem no quadro como Instituições Facultativas, sendo que a estas não eram atribuídas notas.

A seguir, passo a apresentar as disciplinas do segundo período do ano de 1957 das duas Escolas Normais.

Quadro 4: Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1957 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1960.

Unidades Obrigatórias 2º Período/1957 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1957 Escola Normal São José
-----	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Ciências Naturais
Ciências Sociais	Ciências Físico Naturais
Introdução à Filosofia	Introdução à Filosofia
Introdução à Psicologia	Introdução à Psicologia
Unidades eletivas 2º Período/1957	Unidades eletivas 2º Período/1957
Atividades Econômicas	Literatura
Desenho	Desenho
Instituições Obrigatórias 2º Período/1957	Instituições Obrigatórias 2º Período/1957
Música	Associação Religiosa
Educação Física	-----
Instituições Facultativas 2º Período/1957	Instituições Facultativas 2º Período/1957
Religião	Clube de Música
Liga da Bondade	Associação Esportiva

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Nesse segundo período de 1957, pude depreender que a disciplina de Língua Portuguesa da Unidade Obrigatória foi oferecida apenas na ENSJ. Pode-se notar através do quadro que neste semestre, nas Unidades Eletivas, as Atividades Econômicas foram oferecidas na ENAB e Literatura na ENSJ, o que demonstra que ambas as Escolas Normais precisavam disponibilizar essas disciplinas ainda no período do Departamento de Cultura Geral.

Na ENSJ, as disciplinas de Clube de Música, Associação Esportiva e Associação Religiosa encontram-se como Instituições Obrigatórias no primeiro período. No segundo período, apenas a Associação Religiosa segue como

obrigatória no currículo da ENSJ, que não abre mão do oferecimento da Religião. Fica perceptível que na ENAB a Religião está nos dois semestres entre as Facultativas. Mesmo assim, pude depreender pelas narrativas que muitas das alunas faziam opção por cursar a disciplina.

A seguir, mostro as disciplinas do primeiro período de 1958, relativamente ao segundo ano dos Cursos de Formação de Professores Primários, das duas Escolas Normais, das duas turmas (1957-1960), terceiro semestre de estudos das normalistas e primeiro do Departamento de Cultura Profissional.

Quadro 5: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1958 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1960.

Unidades Obrigatórias 1º Período/1958 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1958 Escola Normal São José
Filosofia	Fundamentos Filosóficos
Psicologia	Fundamentos Psicológicos
Biologia	Fundamentos Sociológicos
Sociologia	Fundamentos de Higiene Escolar
Aprendizagem	Problema Geral de Aprendizagem
Unidades Eletivas 1º Período/1958	Unidades Eletivas 1º Período/1958
Desenho	Desenho e Artes
Educação Física	Recreação e Jogos
Unidades Facultativas 1º Período/1958	Unidades Facultativas 1º Período/1958
-----	Português
Instituições Obrigatórias 1º Período/1958	Instituições Obrigatórias 1º Período/1958
-----	Centro Catequético
-----	-----
Instituições Facultativas 1º Período/1958	Instituições Facultativas 1º Período/1958
Religião	Clube Pedagógico
Clube do Lar	Centro das Tradições Gaúchas

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Como observei anteriormente, as disciplinas ligadas à área de Ensino Religioso são uma constante nos períodos que se sucedem na Escola Normal São José, onde aparecem sempre elencadas como Obrigatórias. Entretanto, na Escola Normal Assis Brasil, aparecem como Instituições Facultativas.

Conforme citei antes nas disciplinas facultativas, não era necessário que a aluna atingisse a média para seguir no próximo período. No histórico da aluna Vera Maria Moreira, encontrado no arquivo do CSJ, está descrita a seguinte ressalva “Não é necessário recuperar Português, por ser matéria Facultativa”, comprovando que naquele 1º período de 1958, a disciplina de Português era uma opção da aluna.

Chama a atenção que no Centro Catequético, oferecido na ENSJ como instituição obrigatória, era necessária a frequência e a aprovação. Nessa disciplina as alunas eram preparadas para serem catequistas. Uma das missões das Irmãs de São José na constituição e fundação de educandários pelo mundo é justamente a de propagar a religião católica.

Em documento do Conselho Geral das Irmãs de São José, abrindo o ano letivo de 2018 para as escolas da rede, continua aparecendo que o carisma das Irmãs de São José nos educandários é “construir comunhão ou de promover a unidade dentro de diversos grupos é um valor que tentamos transmitir aos alunos de todas as idades”.

Elas destacam na mensagem que “este é um valor que eles não recebem em outras escolas”. Ainda hoje, famílias optam pelo estudo no Colégio para que seus filhos tenham uma educação dirigida aos valores humanos e cristãos.

O próximo quadro apresenta o segundo semestre do Departamento de Cultura Profissional e o quarto semestre de estudos das turmas de formandas de agosto de 1960.

Quadro 6: Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1958 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1960.

Unidades Obrigatórias 2º Período/1958 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1958 Escola Normal São José
Ética	Fundamentos Filosóficos
Psicologia	Fundamentos Psicológicos
Direção da Apend. em Ciênc. Sociais	Fundamentos Estatísticos
Estatística	Fundamentos Biológicos
Higiene Escolar	Direção de Aprendiz. em Português
Direção da Apend. em Linguagem	-----
Unidades eletivas 2º Período/1958	Unidades eletivas 2º Período/1958
Música	Literatura Infantil
-----	Música
Unidades Facultativas 2º Período/1958	Unidades Facultativas 2º Período/1958
-----	Português
Instituições Obrigatórias 2º Período/1958	Instituições Obrigatórias 2º Período/1958
-----	Catequese
Instituições Facultativas 2º Período/1958	Instituições Facultativas 2º Período/1958
Clube de Filosofia	Clube Pedagógico
Religião	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

As disciplinas escolares estão diretamente ligadas ao contexto social, econômico e cultural da sociedade onde estão sendo trabalhadas. Para Chervel (1990, p. 180), “Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos, como tais, à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. A afirmativa do autor vai ao encontro do que verifiquei nos documentos dos arquivos das instituições de ensino ora analisadas, no sentido de que cada educandário impõe aos alunos o que sua cultura cultiva.

Também no depoimento da professora Vera Maria Moreira, ela relata que nas aulas da disciplina de Filosofia da Educação eram ensinadas que no exercício da profissão docente deveriam objetivar a formação da criança no sentido integral: estético, ético, lógico, social, físico, intelectual, moral e religioso.

O mesmo autor traz a preocupação de que os estudos das disciplinas devem atentar para a finalidade da proposta daquela disciplina para aquele determinado currículo e dos resultados concretos que são produzidos por ela (CHERVEL, 1990).

Percebi nos documentos encontrados nos arquivos que, por vezes, as disciplinas eram consideradas como de Unidades Obrigatórias e em outros momentos como de Unidades Eletivas.

Importante salientar que tanto nas Unidades Obrigatórias como nas Eletivas eram exigidas a frequência e a média 6,0, nas duas Escolas Normais aqui estudadas.

Esses aspectos que parecem obscuros aos poucos foram sendo desvendados no decorrer da análise dos dados.

No 2º período de 1958, a disciplina de música estava sendo ofertada como de Unidade Eletiva em ambas as Escolas Normais, sendo exigida frequência e nota, o que foi verificado também através do acervo pessoal da normalista Lúcia Helena Brauner, onde encontrei o caderno de música.

A imagem da capa forrada com motivo de brinquedos infantis faz lembrar o objetivo do estudo do Curso de Formação de Professores Primários e do Departamento de Cultura Profissional, onde o ensino, neste período de estudos, era direcionado às aprendizagens de práticas de uma futura docente.

A página do caderno de música, que mostro ao lado da capa, ao referir as questões sonoras, exemplifica uma educação tipicamente voltada ao público feminino para a época, utilizando sons que seriam de afazeres domésticos.

O caderno da professora Lúcia Helena traz o questionamento para as estudantes de quais seriam os sons que elas gostariam ou não de ouvir e cita o som da louça quebrada ou o barulho da vassoura. Exemplos ligados aos afazeres domésticos femininos nas décadas de 1950 e 1960.

Estas imagens, que serão apresentadas, ressaltam o que as professoras narram em seus depoimentos, quando citam que o magistério era a tido como a escolha ideal para a mulher que deveria atender a casa, a família e exercer a função de educar.



Figura 30: Capa do caderno de música

Fonte: Acervo particular de Lúcia H. Brauner



Figura 31: Página do caderno de música

Fonte: Acervo particular de Lúcia H. Brauner

Outro ponto a ser novamente destacado, já a partir da análise da formação das turmas de 1957-1960, são as diferentes conotações com que a formação religiosa aparece nos currículos das duas instituições de ensino estudadas.

Dentre as Instituições Facultativas oferecidas na Escola Normal Assis Brasil, encontrei as disciplinas de Religião, Liga da Bondade, Clube do Lar, Clube de Filosofia, Associação da Normalista, Clube de Floricultura e Clube de Decoração, Clube Esportivo, Clube de Literatura e Clube de Teatro. Na Escola Normal São José, são verificados o Clube Pedagógico, Clube de Literatura Infantil, Clube Social, Clube do Lar, Clube de Cinema e Clube de Psicologia.

Observei que, pela dificuldade em encontrar o currículo de muitas alunas, especialmente no arquivo do IEAB, as disciplinas facultativas aqui citadas podem não esgotar as possibilidades daquelas ofertadas às alunas.

Apesar de as disciplinas oferecidas de forma facultativa serem uma opção dos estudantes, nota-se nos arquivos e nas entrevistas que as alunas frequentavam estas aulas e cumpriam plenamente com as exigências que os clubes imprimiam.

As Instituições Facultativas e os Clubes eram disciplinas que propiciavam atividades de integração e lazer, mas que também mantinham um cunho evangelizador e disciplinador de condutas.

Esta evangelização através das disciplinas era encontrada com facilidade nos educandários confessionais. Arriada (2008), em seu texto sobre a educação das meninas internas do Colégio São José³¹, nos remete a este cunho controlador:

O internato impunha uma educação altamente disciplinada, cerceadora de qualquer iniciativa que questionasse os princípios organizativos da Congregação. Os altos muros, a vigilância constante, não permitiam um espaço de liberdade às alunas, ao contrário, todo o movimento era controlado, saídas e entradas não eram permitidas sem autorização. (ARRIADA, 2008, p. 121).

A presente pesquisa, entretanto, vem mostrando que no interior das instituições de ensino públicas também havia uma tendência a manter nas jovens o espírito de viver a prática das virtudes e o controle sobre o pensamento político das alunas.

Esta tendência estava explícita na legislação, pois vemos que o Regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul, Decreto nº 6.004/55, traz um título específico para tratar “Da Educação Religiosa” que seria ministrada para os alunos, nos cursos das Escolas Normais, dispondo em seu artigo 24 e parágrafos que:

Art. 24 – A Educação Religiosa terá caráter ativo, e será obrigatório para os alunos que no ato da matrícula por si ou por seus responsáveis, declararem desejar participar da mesma.
Parágrafo 1º - As atividades acima serão praticadas de acordo com a confissão religiosa do aluno.
Parágrafo 2º - Para o funcionamento e orientação das atividades religiosas será organizada associação de caráter extra-classe, mas curricular e, por isso, obrigatória, tendo em vista as diretrizes das autoridades confessionais

³¹ Colégio São José disponibilizou a modalidade de Internato às moças da cidade e da região desde a sua fundação, em 1910, até o final de ano de 1967. Em Santos (2012, p. 17), encontramos referência inclusive ao número de meninas matriculadas nestes anos.

baixadas de comum acordo com os órgãos técnicos da Secretaria de Educação e Cultura.

Parágrafo 3º - Haverá tantas associações quantos forem os credos religiosos reconhecidos nos termos do parágrafo único do art. 2º do decreto nº 4898, de 13 de março de 1954.

Parágrafo 4º - Os alunos que não participarem de nenhuma das associações organizadas nos termos do §2º deste artigo, deverão inscrever obrigatoriamente numa associação que tenha por objetivo o conhecimento e a prática dos valores morais.

No referido artigo, em seu parágrafo 4º, está especificado que é obrigatório o aluno da Escola Normal cursar alguma disciplina referente às práticas de valores morais, independente do educandário do qual ele faz parte. Vemos no parágrafo 1º do Decreto citado que o aluno poderia, no ato da matrícula, manifestar a sua confissão religiosa para frequentar uma das associações de caráter extraclasse que oferecesse tal orientação.

Na narrativa da aluna Maria de Lourdes Schild, normalista da ENAB, aparece a questão da opção religiosa, relatando a aluna que

[...] a parte de religião naquela época, nós tínhamos opções, porque concentrava tudo mais na religião católica, mas tinham pessoas que não eram da religião católica, eram espíritas, evangélicas... então essas pessoas tinham a opção de fazerem outras atividades. Sempre nós tivemos atendimento na educação religiosa, mas tinha a opção.

Chama a atenção o fato de a legislação possibilitar o oferecimento de associações de acordo com os credos religiosos reconhecidos pelo Estado, uma vez que dificilmente as escolas teriam a capacidade de acolher em seus currículos tantas possibilidades de escolha. Inclusive, na Escola Normal pública havia a necessidade legal de ser oferecida alguma unidade onde fossem tratados os temas ligados à moral.

Além disso, fica evidente o caráter controlador da Igreja e do Estado no oferecimento desta associação, quando, no parágrafo 2º, especifica este dispositivo legal que a organização da mesma necessariamente seguirá as diretrizes determinadas pelas autoridades confessionais, em acordo com a Secretaria de Educação e Cultura.

Verifico que, ao mesmo tempo em que a lei oferece abertura para outras confissões religiosas, mantém seu controle através das atividades oferecidas nas associações.

No quadro que segue, aparecem as disciplinas do terceiro semestre do Departamento de Cultura Profissional e quinto semestre da Escola Normal das turmas que se formaram em agosto de 1960.

Quadro 7: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1960

Unidades Obrigatórias 1º Período/1959 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1959 Escola Normal São José
Psicologia	Direção da Apend. em LÍng. Portug. e Port.
História da Educação	Direção da Apend. em Matemática
Estética	Princípios da Administração Escolar
Direção da Apend. em Matemática	Fundamentos Filosóficos
Direção da Apend. em Linguagem	Fundamentos Humanos da Educação
Unidades eletivas 1º Período/1959	Unidades eletivas 1º Período/1959
Direção da Apend. em Ciências Nat.	Direção da Apend. em Ciências Nat.
-----	Direção da Apend. em Classe 4º ano
-----	Direção da Apend. em Classe Pré-Primário
Instituições Obrigatórias 1º Período/1959	Instituições Obrigatórias 1º Período/1959
-----	Educação Religiosa
Instituições Facultativas 1º Período/1959	Instituições Facultativas 1º Período/1959
Clube de Filosofia	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

No quadro das disciplinas ministradas no primeiro período de 1959 destas turmas que se formaram em 1960 nos educandários, aparecem as Direções da Aprendizagem.

Conforme os documentos analisados, as direções da aprendizagem eram voltadas para o ensino das práticas docentes nas diferentes modalidades.

A imagem do verso do diploma da normalista Ana Elfrides Freitas, da ENSJ, aponta a importância das disciplinas de Direção da Aprendizagem como um núcleo que implicava uma média efetuada a partir dessas unidades cursadas durante a Escola Normal.

O verso do diploma elenca as médias obtidas pela professora. Percebe-se no documento a “Média obtida nas unidades de Direção da Aprendizagem” e, no caso da aluna que cedeu a cópia, aparece que a sua média, neste quesito do currículo, foi de 83,68.



Figura 32: Verso do diploma da ENSJ, 1962.

Fonte: Acervo particular de Ana Elfrides Freitas.

Chama a atenção no diploma, a nota da Professora Ana Elfrides na valorização do estágio, onde atingiu 93,00, e ao lado consta um elogio, considerando como ótimo o desempenho. Ao encontro dessa informação, na sua narrativa, a ex-normalista ressalta que, quando terminou o estágio, permaneceu na escola até o término daquele período letivo, como contratada e recebendo salário. Ela relata:

A gente terminava o normal e depois tinha o estágio. Nós fizemos o estágio ali do Padre Gurgel e a Dona Dorinha Fadrique era a diretora. Fica ali quem vai para o Fragata, perto da Escola Técnica. Terminamos em julho e ficamos trabalhando com ele até o fim do ano, e ele nos pagava um salário. Depois, me chamaram para ir para Pedro Osório (ANA ELFRIDES FREITAS, 2 maio 2017)

Isso denota que as alunas que se destacavam nos estágios eram convidadas a permanecer nas escolas assumindo a regência das turmas e as responsabilidades decorrentes disso, e recebendo remuneração via contratações temporárias, até completarem o período letivo escolar, conforme relatado durante as entrevistas com as normalistas.

No próximo quadro, apresento as disciplinas do terceiro semestre do Departamento de Cultura Profissional e do quinto semestre, último ano da Escola Normal das turmas que se formaram em agosto e 1960.

Quadro 8: Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1960.

Unidades Obrigatórias 2º Período/1959 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1959 Escola Normal São José
Leitura e Escrita 1º e 2º anos	Direção da Aprendiz. em Matemática
Problemas da Educação	Direção da Aprendiz. em Estudos Sociais
Psicologia das Relações Humanas	Administração Escolar e Língua Portuguesa
Psicologia do Adolescente	Filosofia da Educação
Direção de Aprendizagem em Matemática	Psicologia
Unidades eletivas 2º Período/1959	Unidades eletivas 2º Período/1959
A Escola e o Educando	História da Filosofia
Planejamento	Reforma do Ensino Primário
Socorros de Urgência	Ética
Literatura Infantil	Direção da Aprendizagem em Classe 1º Ano
Instituições Obrigatórias 2º Período/1959	Instituições Obrigatórias 2º Período/1959
-----	Associação Religiosa
Instituições Facultativas 2º Período/1959	Instituições Facultativas 2º Período/1959
Associação da Normalista	Clube Pedagógico
-----	Clube de didática da Matemática
-----	Direção de Enfermagem
-----	Clube de Festas Escolares

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Cabe salientar que, ainda no primeiro semestre de 1960, as alunas que ingressaram nas Escolas Normais analisadas realizaram o estágio docente e somente após a publicação das médias de estágio é que estiveram aptas à formatura. Mesmo encerrados os três anos letivos do Curso de Formação de Professores, ainda eram submetidas ao período de prática docente, com estágio, e por isso as formaturas eram realizadas apenas em agosto do ano seguinte.

3.2.2 As disciplinas escolares das turmas de 1958 – 1961

Depois de explicitado o currículo do Curso de Formação de Professores Primários das turmas que se formaram em 1960 nas Escolas Normais Assis Brasil e

São José, é relevante para a pesquisa que possamos fazer o comparativo com as turmas que ingressaram nos cursos em 1958 e que se formaram em 1961 nos mesmos educandários.

Assim, passo a apresentar os quadros, semestre a semestre, mostrando os currículos dos Cursos de Formação de Professores Primários da Escola Normal Assis Brasil e da Escola Normal São José, das turmas que se formaram em 1961.

Quadro 9: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1958 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1961.

Unidades Obrigatórias 1º Período/1958 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1958 Escola Normal São José
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Ciências Físico-Naturais
Ciências Sociais	Ciências Sociais
Psicologia e Filosofia	Introdução à Filosofia
-----	Introdução à Psicologia
Unidades eletivas 1º Período/1958	Unidades eletivas 1º Período/1958
Inglês	Inglês
Desenho	-----
Literatura	
Instituições Obrigatórias 1º Período/1958	Instituições Obrigatórias 1º Período/1958
Educação Física	Associação Esportiva
-----	Associação Religiosa
-----	Clube de Música
Instituições Facultativas 1º Período/1958	Instituições Facultativas 1º Período/1958
Religião	-----
Clube de Literatura	-----
Clube de Inglês	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Pude verificar através dos históricos examinados que, nesse primeiro semestre do ano de 1958, o Clube de Música, na Escola Normal São José, oferecido como instituição obrigatória, realmente fazia parte do currículo daquele período, não sendo apenas facultativo, pois era conferida nota às alunas.

Conforme já foi salientado, nas disciplinas facultativas apenas eram avaliadas a presença, a participação ativa e a frequência nas aulas. Pelo que deparei do livro que guarda as notas das arguições de cada mês no arquivo do CSJ, nessas disciplinas na ENSJ eram conferidos às alunas conceitos como MB (muito bom), B (bom) e R (regular). Já na ENAB, percebe-se pelos históricos que

eram conferidas às alunas, nessas disciplinas, porcentagens pelo aproveitamento, como, por exemplo, 80%, 94% ou 100%.

Em seguida, passo a mostrar o quadro das disciplinas oferecidas no segundo período do Departamento de Cultura Geral, segundo semestre do Curso de Formação de Professores Primários, para as alunas que se formaram em 1961.

Quadro 10: Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1958 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1961

Unidades Obrigatórias 2º Período/1958 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1958 Escola Normal São José
Língua Portuguesa	Literatura e Português
Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Anatomia
Ciências Sociais	Ciências Sociais
Filosofia	Introdução à Filosofia
Psicologia	-----
Unidades eletivas 2º Período/1958	Unidades eletivas 2º Período/1958
-----	Atividades Econômicas e Arte Culinária
-----	Desenho e Artes
-----	Inglês
	Português
Instituições Obrigatórias 2º Período/1958	Instituições Obrigatórias 2º Período/1958
Música	Clube de Música
Educação Física	Associação Esportiva
-----	Associação Religiosa
Instituições Facultativas 2º Período/1958	Instituições Facultativas 2º Período/1958
Religião	-----
Clube de Literatura	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Na instituição pública, claramente havia uma maior valorização das disciplinas esportivas, sendo que a prática da Educação Física aparece constantemente no decorrer do Curso de Formação de Professores da Escola Normal Assis Brasil elencada entre as instituições obrigatórias.

Na instituição de ensino privada, por diversas vezes, tal prática parece ser desvalorizada em comparação a outras disciplinas, que direcionavam para as aprendizagens econômicas e para as artes culinárias. Depreende-se que a jovem professora precisava ater-se mais às habilidades domésticas, como a culinária, do que às habilidades esportivas.

Quadro 11: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1961.

Unidades Obrigatórias 1º Período/1959 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1959 Escola Normal São José
Filosofia	Fundamentos Filosóficos
Psicologia	Fundamentos Psicológicos
Biologia	Fundamentos Biológicos
Sociologia	Fundamentos de Matemática e Estatística
Princípios da Aprendizagem	Problema Geral de Aprendizagem e L.P.
Estatística	-----
Unidades eletivas 1º Período/1959	Unidades eletivas 1º Período/1959
Higiene	Fundamentos de Puericultura
Problemas da Comunidade	Fundamentos de História da Educação
-----	Fundamentos Sociológicos
Instituições Obrigatórias 1º Período/1959	Instituições Obrigatórias 1º Período/1959
Atividades Econômicas	Educação Religiosa
-----	-----
Instituições Facultativas 1º Período/1959	Instituições Facultativas 1º Período/1959
Clube Esportivo	Clube de Literatura Infantil
-----	Clube Pedagógico

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados encontrados nos arquivos

A partir das entrevistas e das análises dos históricos escolares, pude averiguar que as Instituições Facultativas, oferecidas em sua grande maioria pelas disciplinas clubes, eram uma opção da normalista, que poderia ou não fazer a opção por cursar e se matricular.

Verifiquei, através dos currículos, que a aluna optava por fazer parte da Disciplina Clube e que esta trabalhava conteúdos e habilidades que ela apresentava maior dificuldade em desenvolver ou que a direcionasse aos valores institucionalmente deferidos às mulheres da época.

Entretanto, na visão de algumas normalistas, elas não tinham de fato essa possibilidade de escolha. Narram que apesar de serem facultativas no papel, se sentiam coagidas a cursar as disciplinas.

Segundo Clara Maria Lucas, 20 abr. 2017 “...não tinha nada de optar, botavam ‘goela abaixo’”. A partir da narrativa, percebi que algumas se sentiam obrigadas a frequentarem os Clubes.

Quadro 12: Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1961.

Unidades Obrigatórias 2º Período/1959 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1959 Escola Normal São José
Ética	Fundamentos Filosóficos
Psicologia	Fundamentos Psicológicos
Direção da Apend. em Ciênc. Natura.	Estatística Aplicada à Educação
Direção da Aprendizagem em Música	Higiene Aplicada à Educação
Direção da Apend. em Linguagem	Direção de Apendiz. em Linguagem e L.P.
Direção da Aprendizagem em Artes	-----
Unidades eletivas 2º Período/1959	Unidades eletivas 2º Período/1959
-----	Música e a Criança
-----	Arte na Escola Primária
-----	Sociologia
Instituições Obrigatórias 2º Período/1959	Instituições Obrigatórias 2º Período/1959
Direção da Apend. em Ed. Fís., Rec. e Jogos	Associação Religiosa
Instituições Facultativas 2º Período/1959	Instituições Facultativas 2º Período/1959
Clube de Decoração	Clube de Literatura Infantil
-----	Clube Social
-----	Clube Pedagógico

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos

O Clube de Decoração oferecido na ENAB, por exemplo, foi citado nas narrativas da professora Maria de Lourdes Schild. A professora narrou que faziam atividades direcionadas fora da instituição, onde aprendiam sobre cuidados domésticos.

A Unidade Eletiva denominada, no histórico das alunas, como Sociologia, oferecida na ENSJ no segundo período do Departamento de Cultura Profissional, no segundo ano do Curso de Formação de Professores Primários, no livro de notas das arguições mensais do arquivo do Colégio, consta com o nome de “Família, Escola e Comunidade”, fazendo maior referência aos conteúdos abordados na disciplina durante o semestre.

A seguir, veremos as disciplinas cursadas no último ano do Curso de Formação de Professores pelas normalistas que se formaram em 1961. O quadro aponta as unidades ofertadas no terceiro semestre do Departamento de Cultura Profissional. Nele, percebe-se a presença significativa das Direções de Aprendizagem, visto que as alunas estavam chegando ao final do Curso de Formação de Professores Primários.

Quadro 13: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1960 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1961.

Unidades Obrigatórias 1º Período/1960 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1960 Escola Normal São José
Estética	Fundamentos Filosóficos
Psicologia	Fundamentos Psicológicos
Direção de Aprendiz. em Linguagem	Administração Escolar
Direção de Aprendiz. em Matemática	Direção de Aprendiz. em Linguagem e Port.
Grandes Educadores	Dir. de Aprendiz. em Estudos Naturais
Língua Portuguesa	-----
Unidades eletivas 1º Período/1960	Unidades eletivas 1º Período/1960
	História da Educação
Dir. de Aprendiz. em Estudos Sociais	Direção de Aprendiz. em 4º ano
Modernas Técnicas de Ensino	Direção de Aprendiz. em Artes
Instituições Obrigatórias 1º Período/1960	Instituições Obrigatórias 1º Período/1960
-----	Departamento de Cultura Religiosa
-----	Direção de Aprendiz. em Ed. Física
Instituições Facultativas 1º Período/1960	Instituições Facultativas 1º Período/1960
Clube de Floricultura	Clube do Lar
-----	Clube de Cinema

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

A disciplina Clube de Floricultura, oferecida na Escola Normal Assis Brasil, é lembrada pela aluna Maria de Lourdes Schild, que gravou na memória recordações dos jardins da casa da professora Dona Alda Spiker, além de ressaltar que ela também ministrava as aulas de Educação Física na ENAB.

A professora do Clube de Floricultura era a Dona Alda Spiker. Ela adorava. Tinha um jardim maravilhoso na sua casa na Rua Marechal Deodoro. Ela era nossa professora de Educação Física e completava o horário dela oferecendo o Clube de Floricultura, ela se dedicava muito às plantas, a gente colhia mudas, visitava o jardim. Ela era muito entusiasmada com as flores dela. Todo mundo ia para o curso dela porque ela era muito alegre e o jardim era colorido. Na Educação Física ela era exigente, reta, firme, cobrava e no Clube ela era mais discontraída.

Nesse mesmo semestre, na Escola Normal São José eram oferecidos os Clubes do Lar, mais uma vez na instituição confessional aparece a valorização das habilidades femininas ligadas aos afazeres domésticos. Era preciso formar a jovem professora primária para dar conta das suas aulas e do lar.

No quadro que segue, serão apresentadas as disciplinas que foram oferecidas no segundo semestre de 1960 para a turma que iria se formar em 1961, ou seja, último semestre no Curso de Formação de Professores Primários, antes do estágio.

Quadro 14 – Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1960 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1961.

Unidades Obrigatórias 2º Período/1960 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1960 Escola Normal São José
Psicologia	Direção da Aprendiz. em Matemática
Especialização em 1º e 2º anos	Direção da Aprendiz. em Estudos Soc.
Direção da Aprendizagem em Matemática	Aprend. Escrita e Língua Portuguesa
A Escola Primária, Organiz. e Administração	Filosofia da Educação
Testes e Medidas para o Curso Primário	Técnica e Planejamento
Unidades eletivas 2º Período/1960	Unidades eletivas 2º Período/1960
Planejamento	Direção de Aprendiz. em 1º Ano
Especializ. na Didática das Ciências Naturais	Direção de Aprendiz. em Pré- Primár.
Especialização em Ciências Sociais	Direção de Aprendiz. em 4º Ano
Instituições Obrigatórias 2º Período/1960	Instituições Obrigatórias 2º Período/1960
Literatura Infantil	Departamento de Cultura Religiosa
Instituições Facultativas 2º Período/1960	Instituições Facultativas 2º Período/1960
Associação da Normalista	Clube de Psicologia
Clube de Floricultura	-----
Religião	-----

Fonte: Quadro elaborada pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

É importante que se observe o oferecimento da Psicologia em todos os semestres de curso na ENAB, como Unidade Obrigatória, sendo que na ENSJ, nesse último semestre da turma que se formou em 1961, foi oferecida apenas como “Clube de Psicologia”.

De acordo com Lhullier e Gomes (2006), o surgimento da Psicologia nos cursos ligados à educação foi gradativo. Segundo os autores, “a Psicologia não aparece nos primeiros documentos sobre a Educação no estado do Rio Grande do Sul, sendo dado o maior destaque à Pedagogia”. Apenas a partir de 1925 a psicologia aparece nos Cursos de Formação de Professores como uma disciplina autônoma.

O ensino de Psicologia despertou o interesse para as questões do desenvolvimento psicológico infantil, da saúde mental e do aconselhamento profissional, reafirmando a existência de uma relação de complementaridade entre Psicologia e Pedagogia (LHULLIER E GOMES, 2006, cap. 04).

A professora Maria Lúcia Moraes narra sua experiência positiva com a disciplina de Psicologia ao referir algumas aprendizagens que foram essenciais na sua formação

[...] psicologia eu gostava muito. Nosso professor era maravilhoso. Até foi nosso paraninfo o professor de psicologia, Angelo Frigueto. Ontem ainda, conversando sobre coisas da vida com um grupo lá da universidade que nos reunimos e falando das necessidades pessoais, me lembro tão bem das aulas da Dona Maria Nobre sobre mecanismos de defesa, foi uma das coisas assim que eu achei aquilo maravilhoso, porque me mostrou muita coisa da vida. A gente vinha do ginásio, de um ginásio mais fechado, uma família fechada também, e quando abordava essas coisas era um abrir as portas, eu penso assim... Na psicologia, a parte dos mecanismos de defesa são aquelas compensações que as pessoas criam ao longo da vida e nós ali, naquela idade, naquela coisa....Era muito bom.

Para a normalista, a disciplina de Psicologia e suas discussões abria caminhos que levavam as alunas a refletir e também a conseguir lidar melhor com as emoções e os novos desafios que estavam por vir. Como futuras educadoras, encontrariam entraves na profissão. A Psicologia, além de desenvolvimento infantil, também contribuía na formação profissional das normalistas.

3.2.3 As disciplinas escolares das turmas de 1959 – 1962

A seguir passo a analisar as disciplinas cursadas pelas últimas turmas investigadas neste estudo das normalistas que se formaram em agosto de 1962 e que ingressaram nos cursos em 1959. É interessante observar que Leonel Brizola assumiu o poder executivo no estado do RS em janeiro de 1959. Com as imediatas medidas referentes à expansão do ensino primário, verificou-se a necessidade de formação de um maior número de professoras primárias.

Ao encontro desses acontecimentos, no meio do ano de 1959 ingressou, na Escola Normal Assis Brasil, escola vinculada ao Estado, uma turma de estudantes normalistas. Apesar de termos entrevistado duas alunas desta turma, não faremos a análise curricular da mesma, pois na ENSJ não houve uma turma de ingressantes no meio do ano.

Assim, o quadro que segue apresenta as disciplinas do primeiro semestre do Departamento de Cultura Geral do Curso de Formação de Professores Primários das turmas que ingressaram no início do ano de 1959 e se formaram em agosto de 1962, nas ENSJ e ENAB.

Quadro 15: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1962.

Unidades Obrigatórias 1º Período/1959 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1959 Escola Normal São José
Filosofia e Psicologia	Língua Portuguesa
Matemática	Matemática
Língua Portuguesa	Ciências Físico-Naturais
Ciências Naturais	Ciências Sociais
Ciências Sociais	Introdução à Filosofia
-----	Introdução à Psicologia
Unidades eletivas 1º Período/1959	Unidades eletivas 1º Período/1959
Espanhol	Atividades Econômicas - Decoração
Desenho	Arte Culinária
Instituições Obrigatórias 1º Período/1959	Instituições Obrigatórias 1º Período/1959
Educação Física	Educação Religiosa
Música	Clube de Música
-----	Associação Esportiva
Instituições Facultativas 1º Período/1959	Instituições Facultativas 1º Período/1959
Clube Literário	Classe Lar

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Observo que no Curso de Formação de Professores da Escola Normal São José, a Introdução à Filosofia e a Introdução à Psicologia estão separadas de forma bem especificada, indo ao encontro do que a aluna Vera Maria Moreira narrou em seu depoimento, quando salientou que a Filosofia era muito “puxada”.

Conforme se depreende da narrativa da professora Vera (2014), a Filosofia, na visão do catolicismo, leva ao pensamento reflexivo e à busca de respostas que nem sempre são encontradas pelo ser humano.

Assim, para uma futura professora que também era preparada para ser catequista, era imprescindível que dominasse o pensamento dos filósofos mais destacados na época.

Em seguida mostro o quadro das disciplinas do segundo semestre do Departamento de Cultura Geral para as turmas formandas em agosto de 1962.

Quadro 16: Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1959 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José – turma de formandas de 1962.

Unidades Obrigatórias 2º Período/1959 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1959 Escola Normal São José
-----	Língua Portuguesa
Ciências Sociais	Matemática
Ciências Naturais	Ciências Físico-Naturais
Língua Portuguesa	Ciências Sociais
Introdução à Filosofia e à Psicologia	Introdução à Filosofia
Matemática	
Unidades eletivas 2º Período/1959	Unidades eletivas 2º Período/1959
Atividades Econômicas	Literatura
Literatura	Desenho e Pintura
Instituições Obrigatórias 2º Período/1959	Instituições Obrigatórias 2º Período/1959
Educação Física	Clube de Música
-----	Educação Física
-----	Associação Religiosa
Instituições Facultativas 2º Período/1959	Instituições Facultativas 2º Período/1959
Clube de Danças Gaúchas	Clube Social
-----	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Quando a aluna era reprovada em alguma disciplina, ela fazia a recuperação no semestre posterior. Em ambas as Escolas Normais, isso ficou comprovado pelos históricos e também pelo livro onde estavam arquivadas as notas das arguições mensais de cada aluna.

Na narrativa das professoras, também aparece a questão da recuperação

Eu acho que até os conteúdos do curso, a gente era bem exigida no conhecimento. Se tu não passasses em uma matéria, isso é importante te dizer, tu ia de tarde fazer a recuperação daquela disciplina com outro professor. Caso tu não conseguisse aprovação, no outro semestre, porque era no regime semestral. Tu até pagava em separado, eu acho. Aí tu fazia aquela disciplina, não sei era um numero X de aulas, não era todo o semestre. Depois que te consideravam apta, normalizava (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

É importante esclarecer que a aluna reprovava na disciplina, mas seguia cursando o próximo período, fazendo as disciplinas oferecidas no semestre seguinte.

A seguir, o quadro das disciplinas do primeiro semestre do Departamento de Cultura Profissional para as turmas que se formaram em agosto de 1962.

Quadro 17: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1960 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1962.

Unidades Obrigatórias 1º Período/1960 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1960 Escola Normal São José
Princípios Filosóficos da Educação	Fundamentos Filosóficos
Desenvolvimento da Criança na Escola Primária	Fundamentos Psicológicos
A Escola, a Família e a Comunidade	Fundamentos Biológicos
Fundamentos Biológicos	Matemática e Estatística
Princípios de Ensino	Problemas Geral de Aprendizagem e Portug.
Unidades eletivas 1º Período/1960	Unidades eletivas 1º Período/1960
Grandes Educadores	História da Educação
Saúde e Educação	Higiene e Puericultura
Instituições Obrigatórias 1º Período/1960	Instituições Obrigatórias 1º Período/1960
Estatística Educacional	Departamento de Cultura Religiosa
-----	-----
Instituições Facultativas 1º Período/1960	Instituições Facultativas 1º Período/1960
Clube de Literatura	Clube de Pedagogia
Clube de Teatro	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Torna-se interessante analisar como as alunas das Escolas Normais se dedicavam nas atividades das Disciplinas Clubes. Nos depoimentos, elas narram acontecimentos em que normalmente se envolviam no turno inverso das aulas. No depoimento da professora Ana Maria Echenique, ela revela os caminhos que as colegas percorreram para que fosse oferecido o Clube de Teatro na ENAB

[...] inclusive, vou te dar um exemplo de uma coisa que nós fizemos. Naquele semestre a escola havia oferecido o Clube de Literatura, porque não havia professor para assumir o Clube de Teatro. Aí, tinha o professor Luis Carlos Correa da Silva, era professor de matemática e era envolvido em teatro e ele se ofereceu, tinha alguém da turma, não sei como, tinha algum conhecimento do professor Luis Carlos, aí foi o grupo que levou isso adiante, arrumaram tudo, falaram com o professor e foram falar com a Dona Ruth. Quando disseram que já tinha professor, que já tinha tudo pronto, ela autorizou, e aí nós resolvemos fazer teatro para tirar dinheiro para formatura. Ai, eu acho que a gente já estava no segundo ano, nós vendemos entrada para as crianças e arrumamos o pavilhão (ANA MARIA ECHENIQUE, 27, jun. 2017).

A imagem que segue mostra o grupo que fazia parte da disciplina do Clube de Teatro, quando apresentaram a peça “O rapto das cebolinhas”, em 06 de abril de 1960.



Figura 33: Grupo de alunas do Clube de Teatro da ENAB, 1960.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

Era comum as discentes da Escola Normal participarem de práticas nas quais aprendiam dinâmicas que pudessem, mais tarde, contribuir na sua atuação docente no ensino primário. Em outras palavras, tais práticas não estavam direcionadas exatamente aos seus futuros alunos, mesmo aqueles com os quais iriam trabalhar no período de estágio.

As dinâmicas experimentadas poderiam até ser representadas aos alunos do primário das próprias escolas onde faziam a sua formação. Contudo, ao que parece pelos depoimentos das entrevistadas, tinham o objetivo principal de aumentar o rol de estratégias pedagógicas.

Ao apresentarem as propostas entre si, tinham a oportunidade de aprender com as ideias umas das outras.

O próximo quadro expõe as disciplinas do segundo período de Departamento de Cultura Profissional das formandas de agosto de 1962.

Quadro 18: Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1960 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1962.

Unidades Obrigatórias 2º Período/1960 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1960 Escola Normal São José
Ética	Fundamentos Filosóficos
Psicologia do Desenvolvimento	Fundamentos Psicológicos
Direção da Apend. em Ciências Naturais	Estatística Aplicada à Educação
Direção da Aprendizagem em Linguagem	Direção da Aprendizagem em Ling. e Portug.
Direção da Aprendizagem em Matemática	Direção da Aprendizagem em Música
A Escola como Centro da Comunidade	-----
Unidades eletivas 2º Período/1960	Unidades eletivas 2º Período/1960
-----	Direção da Aprendizagem em Artes
-----	Fundamentos Sociológicos
Instituições Obrigatórias 2º Período/1960	Instituições Obrigatórias 2º Período/1960
-----	Departamento de Cultura Religiosa
Instituições Facultativas 2º Período/1960	Instituições Facultativas 2º Período/1960
Clube de Trabalhos para a Escola Primária	Clube de Psicologia
Religião	-----

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Nos últimos anos dos Cursos de Formação de Professores Primários, observa-se através dos quadros a presença constante de disciplinas que envolvem a direção da aprendizagem. A referida observação vem ao encontro da legislação, ao mencionar a divisão do Curso em Departamento de Cultura Geral e Departamento de Cultura Profissional.

Na divisão de Departamento de Cultura Profissional, as disciplinas são dirigidas à formação do processo de ensino e aprendizagem, visando a um maior preparo dos futuros profissionais da educação.

Ao término do curso, as futuras professoras recebiam o certificado de conclusão das disciplinas que integravam os departamentos, como pode ser vislumbrado na imagem a seguir

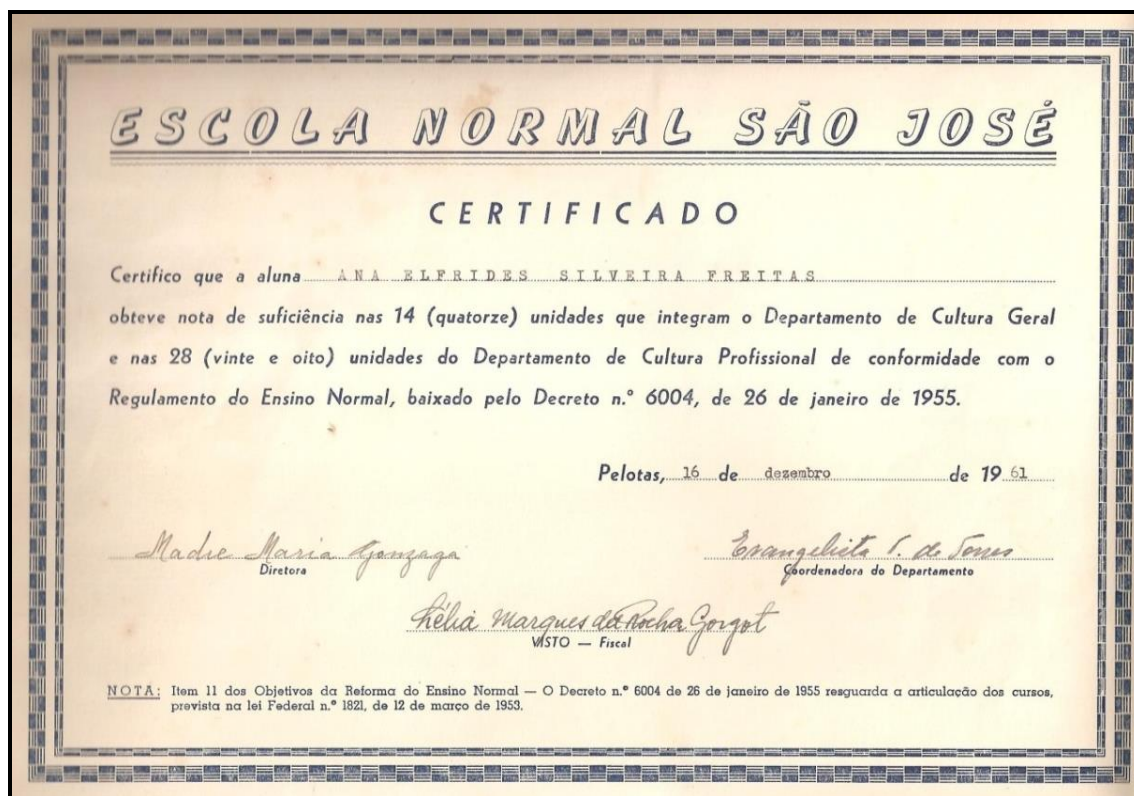


Figura 34: Certificado de conclusão das unidades da ENSJ, 1961.

Fonte: Acervo particular de Ana Elfrides Freitas.

Pelo documento acima, é possível observar que o Departamento de Cultura Geral era composto por 14 disciplinas, chamadas de unidades, e o Departamento de Cultura Profissional constituía-se por 28 disciplinas.

As entrevistadas guardam os certificados em seus arquivos pessoais junto com as fotografias e as recordações do tempo da Escola Normal.

Nos arquivos das instituições escolares, havia cópia nas pastas das alunas desses certificados de conclusão dos departamentos.

O quadro que segue exhibe o terceiro semestre do Departamento de Cultura Profissional das alunas formadas em agosto de 1962, referente ao primeiro período do ano de 1961.

Quadro 19: Quadro de disciplinas oferecidas no 1º período do ano de 1961 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1962.

Unidades Obrigatórias 1º Período/1961 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 1º Período/1961 Escola Normal São José
Fundamentação Psicológica das Matérias do Primário	Direção de Aprendiz. em Matemática
Direção de Aprendiz. em Linguagem	Direção de Aprendiz. em Linguagem
Direção de Aprendiz. em Matemática	Dir. de Aprendiz. em Estudos Naturais
Rumos da Educação	Técnica em Planejamento
A Arte no Currículo da Escola Primária	Administração Escolar
-----	Filosofia
Unidades eletivas 1º Período/1960	Unidades eletivas 1º Período/1960
Orientando a Recreação e os Jogos	Direção de Aprendiz. em Ed. Física
Utilização da Música na Escola Primária	Religião
Instituições Obrigatórias 1º Período/1960	Instituições Obrigatórias 1º Período/1960
-----	-----
Instituições Facultativas 1º Período/1960	Instituições Facultativas 1º Período/1960
Clube de Esporte	Clube de Ciências Naturais
Religião	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

É importante entender como as Direções de Aprendizagem indicavam um caminho para a futura professora e os conteúdos eram voltados para o trabalho que seria realizado em sala de aula nas escolas de ensino primário.

De acordo com o relato que segue, a Professora Vera Maria Moreira explica a questão da Direção da Aprendizagem em Estudos Naturais.

Uma outra coisa também que tinha, ah, tinha, era as Ciências Naturais, que tinha conteúdos de Química também. Mas não era a Química dos cientistas, era uma Química para te dar embasamento para tu trabalhar, porque o ensino de Ciências naturais era através de experimentos. Por exemplo: tu botava uma batata dentro de uma água com sal. Então essas matérias, Ciências, Matemática,... eram conteúdos voltados para embasar teu trabalho como professora primária (VERA MARIA MOREIRA, 08, set. 2014).

O relato vai ao encontro do que a professora Lúcia Helena contou em sua entrevista e estava, inclusive, escrito no diário pessoal, onde ela relata que aprendiam a fazer as experiências para aplicar com as crianças na sala de aula. Entretanto, cabe referir que nem sempre alcançavam o êxito que era esperado. Ela narra uma das experiências de ciências que não deu certo em sala de aula.

A Neida e eu tínhamos as duas terceiras séries e nós juntamos as crianças em uma aula e íamos fazer uma experiência. A gente tinha um caderno de ciências que tinha que fazer tal experiência, que era para todas as terceiras séries do Rio Grande do Sul, aprendíamos isso no Curso também. E eu sei que a nossa experiência não deu certo. A gente tinha feito em casa e deu certo, mas depois não deu certo. E eu disfarcei “Vocês estão vendo, não deu por causa da atmosfera...” (LÚCIA HELENA BRAUNER, 24 abr. 2015).

Pode-se perceber que nas Direções de Aprendizagem as professoras tinham um ensino voltado às práticas de sala de aula, mas o exercício da docência nem sempre vai ao encontro do que se aprendeu nos bancos escolares.

O último quadro de disciplinas indica o que as formandas de 1962 cursaram no final do Curso de Formação de Professores Primários.

Quadro 20: Quadro de disciplinas oferecidas no 2º período do ano de 1961 nas Escolas Normais – Assis Brasil e São José - turma de formandas de 1962.

Unidades Obrigatórias 2º Período/1961 Escola Normal Assis Brasil	Unidades Obrigatórias 2º Período/1961 Escola Normal São José
A Escola Primária, Organiz. e Administração	Direção da Aprendiz. em Matemática
Direção de Aprendiz. em Ciências Sociais	Direção da Aprendiz. em Estudos Soc.
Psicologia das Relações Humanas	Técnicas de Ensino
Currículo da Escola Primária	Administração Escolar e Português
Dificuldades do Ensino da Matemática	Psicologia
Literatura Infantil	-----
Unidades eletivas 2º Período/1961	Unidades eletivas 2º Período/1961
Legislação Escolar	Direção de Aprendiz. em Linguagem
Instituições Escolares	Orientação Educacional no Curso Primário
Instituições Obrigatórias 2º Período/1961	Instituições Obrigatórias 2º Período/1961
	Religião
Instituições Facultativas 2º Período/1961	Instituições Facultativas 2º Período/1961
Clube de Português	-----
Religião	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados encontrados nos arquivos.

Após reunir e visualizar detalhadamente o conjunto de ofertas que compuseram a rotina de formação das normalistas sujeitos desta pesquisa, é possível observar que os Cursos vivenciados por cada turma, ao mesmo tempo em que respeitam uma estrutura bastante comum, delineada pela legislação que os conforma, também apresentam diferenças de disciplinas.

E aqui não estou mencionando as diferenças já apontadas acima e que dizem respeito aos contextos institucionais público e privado-confessional. O que quero

indicar é que, ao que parece, nem as três turmas da mesma instituição cursaram currículos iguais em formação.

O que está em foco é, mais precisamente, a formação obrigatória, pois sabemos, e isto ficou claro nos depoimentos das entrevistadas, que as disciplinas eletivas e facultativas tiveram caráter também mais sazonal nos currículos analisados.

Em termos de estrutura de disciplinas obrigatórias, noto que, por exemplo, o SJ apresenta uma estrutura de primeiro e segundo anos de formação na qual apenas a turma de 1958-1961 cursou as disciplinas de Anatomia e Ciências Sociais no primeiro período do primeiro ano. Da mesma forma, no AB, apenas a turma de 1957-1960 não cursou Língua Portuguesa como unidade obrigatória no primeiro período do segundo ano de curso.

Entendo que na pesquisa que tem como um dos objetivos a análise da formação de professoras primárias, é imprescindível que, além das histórias das instituições e dos currículos dos cursos, se explore as narrativas que revelam as trajetórias docentes e discentes das professoras que passaram pelos dois cursos de formação de professores.

No capítulo que segue, faço um convite a vivenciarmos os tempos de estudante das normalistas e do início da profissão docente das novas professoras, fazendo uma análise dos relatos e das imagens evocadoras da memória das entrevistadas.

4 As trajetórias discentes e docentes sob a luz da História Cultural

Se a memória é não passividade, mas *forma organizadora*, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo...(BOSI, 2004, p. 56).

Neste capítulo, teço considerações sobre as trajetórias do tempo de estudante e do início da carreira das professoras entrevistadas, compondo “o mapa afetivo” (BOSI, 2004) das experiências discentes e docentes deste grupo que se formou entre os anos de 1960 e 1962.

Com embasamento teórico-metodológico na História Cultural, objetivo analisar as singulares experiências de cada uma delas, como estudantes da Escola Normal e como profissionais que, ainda jovens, eram submetidas a lecionar, a maior parte longe de suas famílias, morando no interior do estado e residindo, por vezes, dentro das próprias escolas onde iniciaram a carreira docente.

A História Cultural privilegia as singularidades oriundas de interpretações e enfoques distintos, mas com uma vivência comum. Segundo Chartier (2010, p. 35), “a totalidade das linguagens e das ações simbólicas próprias de uma comunidade constitui sua cultura.”

A opção por trabalhar com as turmas que se formaram em 1960, 1961 e 1962, conforme já foi esclarecido, advém de que, apesar das singularidades de cada uma, elas compartilharam questões comuns, como a ligação com a política de

expansão de escolas primárias do Governo de Leonel Brizola, e tiveram inseridas em seus currículos o estágio docente curricular obrigatório no ensino primário.

Em depoimento, a professora Vera Maria Moreira esclarece:

Nós só fomos fazer estágio em 60. Nos anos de 57, 58, 59 foi a nossa formação. Em 59, a gente terminou as disciplinas e em 60 a gente fez o estágio. Antes não tinha estágio no curso. A nossa foi a primeira turma, veio com a base curricular do curso (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

Consigo perceber no referencial bibliográfico que utilizo e nos relatos orais organizados para este estudo, que a recordação de experiências de vida são influenciadas sobremaneira pelas vivências da atualidade. Acredito que a pesquisa envolvendo trajetórias docentes e discentes traz consigo um potencial formador e transformador.

Nesse contexto, ao trabalhar com as vivências e experiências das normalistas, busco também como professora/pesquisadora que atua com curso de formação de professores, aprimorar a minha formação docente e de meus alunos.

Através da coleta de dados orais, durante os meses de agosto de 2014 a maio de 2017, foram realizadas quatorze entrevistas, com seis ex-normalistas da Escola Normal São José e oito da Escola Normal Assis Brasil, conforme foi esclarecido através do quadro apresentado na seção 1.2, do capítulo, desta tese.

As entrevistas resultaram em narrativas que trouxeram para o presente relações vividas no passado, suas ligações com a educação, com suas famílias e com amigas de aula que se tornaram colegas de profissão.

Para melhor compreender esses vínculos e as representações sociais que envolveram essas relações afetivas e profissionais, apresento um quadro onde podem ser visualizados aspectos da trajetória das normalistas entrevistadas após a formatura do Curso Normal.

O quadro mostra se as professoras casaram, quantos filhos tiveram e qual foi o primeiro local de atuação como docentes após a formatura do Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal. Esclareço, ainda, que apresento o nome de cada uma conforme referenciado anteriormente, pelo último sobrenome de solteira.

Quadro 21: Lista das ex-normalistas entrevistadas, estado civil, número de filhos e primeira cidade de atuação.

Normalista	Escola e ano da formatura	Estado civil e filhos	Primeira localidade de atuação
Vera Maria Moreira	São José agos, 1960	casada 03 filhos	Cerrito – Pedro Osório
Zilá Goulart	São José agos, 1960	viúva 02 filhos	Capão do Leão
Valesca de Oliveira	São José agos, 1961	divorciada 02 filhos	Canguçu - 6 meses, depois Olimpo – Pedro Osório
Lúcia Helena Brauner	São José agos, 1961	viúva 03 filhos	Coxilha dos Campos - Canguçu
Clara Maria Lucas	São José agos, 1962	viúva 02 filhos	Cerrito - Pedro Osório
Ana Elfrides Freitas	São José agos, 1962	divorciada 01 filho	Cerrito - Pedro Osório
Heloísa Maksud	Assis Brasil agos, 1960	casada 03 filhos	Olimpo – Pedro Osório
Maria da Glória Pereira	Assis Brasil agos, 1960	solteira 00 filhos	Sanga Funda -Canguçu
Maria de Lourdes Schild	Assis Brasil agos, 1961	viúva 02 filhos	Capão do Leão e Delegacia de Ensino – Pelotas
Maria Lúcia Moraes	Assis Brasil agos, 1961	casada 03 filhos	Cerrito - Pedro Osório
Laura Julieta Robe	Assis Brasil dez, 1962	casada 04 filhos	Cerrito – Pedro Osório
Maria Helena Freda	Assis Brasil dez, 1962	casada 03 filhos	Só começou a trabalhar em 1968, por opção pessoal.
Heloísa Helena Borba	Assis Brasil agos, 1962	viúva 02 filhas	Pelotas – no IEAB
Ana Maria Echenique	Assis Brasil agos, 1962	casada 03 filhos	Pelotas – no IEAB

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora para este estudo.

No quadro, é possível visualizar alguns aspectos relevantes para o desenrolar dessa tese, como, por exemplo, as datas de conclusão de curso das depoentes e a localidade de atuação. Também importante é a condição quase unânime das professoras, no sentido de que se tornaram esposas e mães, bem evidenciando o papel social das mulheres dessa faixa etária no Brasil.

Para Caixeta e Barbato (2004), o período em questão, década de 1960, foi um momento de consolidação de novas identidades femininas, onde o mundo do trabalho lhes era permitido, desde que viesse acompanhado com os papéis de esposa e mãe.

Cabe esclarecer que todas atuaram em escolas públicas estaduais, o que ficou explicitado nas narrativas colhidas. Como pudemos aferir anteriormente, o poder estadual também tomava para si a questão da alfabetização, ampliando o ensino primário e construindo escolas pelo interior do Rio Grande do Sul.

A partir do quadro apresentado, consigo traçar o “mapa afetivo” (BOSI, 2004), que envolveu as trajetórias de alunas a professoras. Denoto que, das entrevistadas nesta pesquisa, um número expressivo foi enviado para a localidade de Pedro Osório, antes dividido nas localidades de Olimpo e Cerrito. Mais precisamente, 7 das entrevistadas foram encaminhadas para essa região, 4 da ENSJ e 3 da ENAB.

Esclareço que estou considerando a professora Valesca de Oliveira como alocada no Olimpo, região de Pedro Osório, porque, apesar de ter sido enviada para Canguçu, permaneceu apenas 6 meses na região, sendo em seguida deslocada para Olimpo, onde ficou por cerca de 2 anos.

Destaco que 2 foram para Canguçu, 1 para o Capão do Leão e 2 ingressaram no próprio Instituto de Educação Assis Brasil, através do concurso interno realizado em 1962. A única que não começou a trabalhar em seguida foi a professora Maria Helena Freda, que se formou em dezembro e casou-se em janeiro, segundo a própria professora

eu me formei em 18 de dezembro e casei em 26 de janeiro. Eu comecei assim, engravidei em seguida e nasceu o meu primeiro filho, muito doente, [...], então eu não tinha condições de trabalhar e entregar para uma babá, então eu não trabalhei, eu fui trabalhar quando o meu filho foi para a escola (MARIA HELENA FREDA, 12 maio 2017).

Era comum na época algumas jovens professoras ainda fazerem a opção por ficar com a família e assumir apenas os afazeres domésticos. Na entrevista, a professora relata que começou a trabalhar apenas em 1968, pois precisava dar atenção à família e ao filho, que necessitava de cuidados. Quando começou sua carreira docente, assumiu na Escola Estadual Fernando Treptow, no Bairro Fragata, em Pelotas. Não precisou ir para o interior, pois, segundo relata, suas notas eram muito altas. E, também, pelo fato de estar casada.

Seria ingênuo, como pesquisadora, acreditar que aconteceu uma coincidência em ter escutado um grande grupo de professoras que foi para região de Cerrito e Olimpo, hoje Pedro Osório. Segundo Alberti, “A escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa” (ALBERTI, 2004, p. 31). Entretanto, para a autora também é necessário que o entrevistado tenha vontade de falar do seu passado. Além disso, vamos constituindo uma rede em que uma entrevistada, durante a narrativa cita outra, gerando a curiosidade e a inquietação

que fazem com que se busque aquela fonte específica, desencadeando a teia de entrevistadas.

Em cada entrevista realizada, as memórias são recheadas de emoções e ilusões. Para Ginzburg (2006), “o encontro da página escrita com a cultura oral” é que faz com que o narrador se atrapalhe ao revelar suas verdades, formando uma “mistura explosiva” na mente. Em diversos episódios, as entrevistadas, ao folhear os álbuns ou diários que tinham guardado, eram motivadas a lembrar de fatos e acontecidos que talvez jamais fossem relatados se não estivessem registrados.

Acontecimentos mais rotineiros e infantilizados pela emoção de um momento, com certeza estariam trancafiados nas gavetas da memória se não fosse a página escrita de um simples diário. Lúcia Helena Brauner, ao folhear o seu diário, mostrou as páginas escritas e chamou a atenção

Olha! Como nós éramos infantis!, aqui, 7 de dezembro de 1960, olha o que escrevi “hoje nos divertimos a valer lá no colégio, no recreio, jogamos bola na aula, e no recreio brincamos de roda. Escrevemos um mundo de asneiras no quadro... A Neida nos deu aula de bobagens. Estava muito e muito bom. Nesse dia eu estava muito contente porque tinha passado em Matemática” (LÚCIA HELENA BRAUNER, 24 abr. 2014).

No depoimento realizado junto com a leitura do diário, a ex-normalista revela uma percepção de um grupo frente a uma conjuntura temporal e social. O grupo de normalistas, estudantes felizes porque estavam completando mais um ano de estudos e encerrando o último ano das disciplinas do Curso de Formação de Professores Primários, indo em direção ao estágio.

Em todo o instante deste capítulo vão emergir, dos depoimentos e das vivências, as representações que irão “vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2010, p. 49).

Assim, passo a revelar o que, por intermédio de suas representações, as professoras se permitem explicitar ou ocultar, garantido ou não, as continuidades de suas memórias e das memórias do grupo ao qual pertenciam no tempo de estudantes do Curso de Formação de Professores Primários.

4.1 As lembranças do tempo de estudantes – a formação na Escola Normal

Observo constantemente, nas narrativas que envolvem histórias de trajetórias pessoais ou profissionais, que a pessoa realiza uma retrospectiva emocional, complexa, através da qual pode idealizar os fatos acontecidos de acordo com suas expectativas e vivências.

Nesse sentido pode-se dizer que a memória traz a história vivida em uma dada temporalidade, sem que haja o compromisso com uma racionalidade conscientemente organizada, pois, geralmente, ela é carregada de uma forte carga emocional. Na memória, o passado representa muito mais do que análise e reflexão; ele é elevado a um grau de sacro e de mito (AMARAL, 2010, p. 65).

Nesses relatos, foram revelados momentos de vida pessoal e de vida profissional. Nas pesquisas que envolvem depoimentos de trajetórias de discentes que viraram docentes, através da História Oral, as experiências vivenciadas nos tempos escolares são permeadas pela influência de um imaginário que muitas vezes manifesta-se como verdade absoluta, cabendo ao pesquisador apurar os fatos e avaliá-los através do que as fontes vão apontar.

Nas entrevistas percebo alguns marcos: o primeiro dia de aula, viagens e solenidades. A entrevistada Ana Maria Echenique revive o primeiro dia de aula da Escola Normal Assis Brasil, exaltando a relevância da opção feita de seguir um curso que preparava para o magistério, um curso de formação, e destacando a formação como uma qualidade

[...] eu me lembro perfeitamente do primeiro dia do curso normal, no orfeão a Dona Maricota nos recebendo e nos falando que nós estávamos entrando num curso de formação de professores que não era um curso como outro curso, e ela acentuava a palavra formação e isso foi batido no nosso ouvido os 3 anos, de que não era adquirir conhecimento simplesmente era formação. E eu até hoje tive essa briga muito grande lá na universidade onde trabalho. “Se vocês querem é instrução a gente olha no computador e está pronto?” Por causa das disciplinas de ensino religioso. Se vocês querem formação a gente tem que ter pouquinhos alunos na sala de aula e não 60. E a gente tem que ter tempo para conversar com eles, para formar é uma coisa. Informar é só abrir um computador hoje em dia e tá pronto, a gente faz uma apostila e entrega para eles e está pronto [...]. (ANA MARIA ECHENIQUE, 27 jun. 2017).

Segundo a depoente, para além das emoções do início de uma nova etapa, o que ficou marcado foram as palavras de Dona Maricota, diretora da Escola Normal Assis Brasil, que, entre a acolhida e um tom severo, buscava demonstrar a qualidade do curso em que estavam ingressando, destacando a formação como uma distinção dos demais cursos ofertados na cidade.

Na narrativa, ela ressalta que o referido ensinamento a perseguiu durante toda a carreira docente, defendendo até hoje a questão formativa. Percebo que não é por acaso que as mulheres eram “escolhidas” como preceptoras dos valores humanos e cristãos. As Escolas Normais, dominadas pelo Estado e pela Igreja Católica, tinham o claro objetivo de propagar os ensinamentos da moral, dos bons costumes e do civismo nas futuras educadoras e formadoras de lares (ALMEIDA, 2007). Seria o sexo feminino que teria essa incumbência de educar tanto os filhos como os pequenos alunos.

Nesse sentido, chama a atenção que, no exemplo dado pela entrevistada em defesa da formação nos dias atuais, apareçam as disciplinas vinculadas aos valores religiosos. Para Chartier (2010), os discursos podem ter o poder de construir as relações de dominação. Entendo que as instituições educacionais mantinham nessas jovens influências, que se disseminariam pelo Estado, em favor da moral e do patriotismo.

Percebi, ao longo das entrevistas, que as narradoras recriam de forma surpreendente e heroica suas vivências. O fato de fazerem uma prova de seleção para o ingresso na Escola Normal era um destes grandes atos. Conforme narra Vera Maria Moreira (08 set. 2014), “a gente ainda fazia uma prova de seleção. A redação era ‘aquela’ ideal. A redação era toda voltada para o ideal de ser professora”.

Na visão da entrevistada, o fato de o tema da redação ser voltado para o ideal de ser professora já demonstra a importância da carreira que estavam pretendendo assumir. Antes mesmo de ingressar no Curso de Formação de Professores Primários, percebe-se que as jovens, pretensas professoras, tinham um conceito elevado da Escola Normal, fruto de um discurso reproduzido em seus lares. Nesse intuito, ela continua relatando: “A gente até se preparava um pouco para fazer a redação”.

Na época, as jovens, frutos da sociedade industrializada e urbanizada, mesmo de forma tímida, estavam dando os primeiros passos para assumir novos

papéis, reivindicando seus direitos, e desejavam trabalhar fora de casa, mas por certo sem deixar de lado a maternidade e as obrigações domésticas.

A sociedade criou o estereótipo de que a carreira docente seria a melhor opção para aquelas que seriam futuras esposas e mães. A professora Vera Maria Moreira expressa isso em sua narrativa, onde não demonstra contrariedade e apenas faz uma constatação acerca do que entendia que havia sido imposto para o seu futuro:

Tinha muito candidato na época. Era assim, já te faziam a tua cabeça para o curso de Magistério. Já te orientavam que o melhor curso que a mulher tinha que fazer era o Magistério. Era meio turno, saía de lá e já conseguia emprego. E, assim, tu ías conciliar a tua vida de dona de casa. O que se esperava, tu ías casar, ías ter filhos e lecionar. Era... Como é que a gente diz? Era o padrão (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

As próprias professoras evidenciam essa padronização a ser seguida pelas jovens na sociedade da época. Esperava-se que as mulheres trilhassem a carreira do magistério, tivessem a possibilidade de uma educação que desse seguimento a uma inserção no campo profissional, sem descuidar dos seus compromissos com a família.

Interessante observar que, ao contrário da professora Vera Maria Moreira, a professora Heloísa Helena Borba, que se formou em agosto de 1962 na ENAB, na sua entrevista esclarece que algumas famílias obrigavam as jovens que quisessem estudar a abraçar a carreira docente e relata que ingressou no Normal contrariada.

A narrativa da professora é emocionada, ao revelar que

[...] eu fui obrigada a ir para escola normal, porque acima de mim eu tinha apenas uma prima e uma irmã e as duas fizeram o científico para seguir outras carreiras e não seguiram porque casaram no meio do caminho, e aí quando chegou minha vez disseram: “Tu vais para escola normal para ter uma profissão”, mas eu não queria, eu queria o científico, porque eu queria fazer arquitetura. Mas naquela época as meninas não discutiam as determinações.

Entretanto, as professoras que estudavam no final da década de 1950 e se formavam no início de 1960 se sentiam valorizadas como profissionais. A própria Heloísa Helena Borba, que admitiu ter seguido a carreira do magistério induzida pela família, segue a entrevista contando como foi o seu encontro com a docência:

Então comecei a escola normal e foi uma coisa tão maravilhosa. Me apaixonei tanto pelo magistério que até hoje sou apaixonada. Eu adoro encontrar meus alunos e saber da vida deles e dar conselho e a incentivar a estudar mais a progredir na carreira. Baixou assim a professora mesmo que estava escondida (HELOÍSA HELENA BORBA, 23 jun 2017).

Interessante que os discursos das professoras legitimam a construção de uma representação em prol da carreira docente, levando a crer que era a melhor opção para a mulher, como muitas relatam em suas falas. Nesse mesmo sentido, Chartier (2010) afirma:

As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é (CHARTIER, 2010, p. 51-52).

Nos depoimentos, as ex-normalistas levam a crer que ser professora, no tempo delas, era excelente! Na realidade, era um discurso que se produzia de acordo com as convenções sociais. A realização como professora era mais uma representação de grupo (CHARTIER, 2011) que aparece nas entrevistas. Nas narrativas, denotam a paixão pelo magistério desde o tempo do Curso de Formação de Professores Primários. A professora Maria Lúcia Moraes narra com disposição seu amor pela carreira que abraçou, ao referir que no tempo da Escola Normal se dedicava integralmente:

[...] bom, com relação ao curso, eu amava, porque eu sempre quis ser professora, então tudo aquilo que me diziam tudo aqui que fazia... Eu achava maravilhoso e ia em busca e fazia aquelas coisas, as disciplinas que eu também mais gostava eram aquelas de direção da aprendizagem especial porque era aquilo que me preparava. Tinha algumas, claro, que não me chamavam a atenção, mas que nós éramos obrigadas a fazer. Por exemplo, filosofia, que foi uma coisa que eu nunca me dei muito bem...eu não gostava, mas fiz (MARIA LÚCIA MORAES, 06 jul. 2016).

Nas entrevistas, além da paixão pelo magistério, caracterizada por uma construção coletiva que faz acreditar que ser professora era o melhor para a jovem da década de 1950 e 1960, percebe-se também uma dedicação quase que incondicional à profissão, já desde a época de estudantes durante a formação na Escola Normal. As alunas se dedicavam às mais variadas tarefas que envolviam a questão de ser uma futura educadora.

Em entrevista com a professora Heloísa Maksud, que se formou na Escola Normal Assis Brasil, nota-se, por exemplo, um grande envolvimento das alunas em atividades extraclasse com o intuito de arrecadar fundos para viagens de estudos e passeios.

A normalista revela que foram ao castelo Assis Brasil³², em Pedras Altas, numa homenagem ao Patrono da Escola:

Durante o curso, nós fizemos também uma viagem muito interessante. Foi ao castelo do Assis Brasil. Eles inauguraram a capelinha lá e nos convidaram. Sabiam que nós tínhamos um coral que cantava na igreja e nos convidaram para cantar na inauguração da capela. Era um dia frio, assim, horrível, e a capela era bem pequenininha. Era para a família só, então nós ficamos na rua cantando. Quando nós saímos dali estávamos congeladas e entramos no castelo. Tinha um caldo quente, era uma maravilha (HELOÍSA MAKSUD, 27 agos. 2015).

A visita ao Castelo da família Assis Brasil, em Pedras Altas, era considerada pelas alunas como um ato de agradecimento àquele que era patrono da Escola em que estudavam, sendo que jamais poderiam recusar um convite para cantar na inauguração da capela. As alunas enfrentavam o frio e assumiam, de acordo com o que narram, com encantamento a responsabilidade imposta.

Percebo mais uma vez as atitudes e os discursos que vão construindo a identidade do ser professora para as normalistas dos educandários no final da década de 1950 e início da década de 1960. Observo as memórias constituídas como verdades que levam a crer na missão da futura educadora, missão que também inclui as atitudes incorporadas àquela estrutura institucionalmente organizada (BOURDIEU; CHARTIER, 2011).

No decorrer das aulas na Escola Normal São José, rotineiramente, as estudantes tinham o momento de oração, além do que a noção de responsabilidade e solidariedade era intensa.

³² O Castelo Assis Brasil, localizado no Município de Pedras Altas, no estado do Rio Grande do Sul, foi construído por Joaquim Francisco de Assis Brasil entre os anos de 1909 e 1913. O castelo, em estilo medieval, hoje é um dos pontos turísticos do local, tombado desde 1999 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado. Para as alunas da Escola Normal Assis Brasil, a visita ao Castelo onde residiu o patrono da Escola era um passeio de relevância cultural e social. Pedras Altas fica aproximadamente 155 quilômetros distante da cidade de Pelotas. Joaquim Francisco de Assis Brasil era oriundo de São Gabriel, foi advogado e importante político para a região dos pampas gaúchos. Acervo do Memorial do Rio Grande do Sul, disponível em: [HTTP://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/assisbrasil.pdf](http://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/assisbrasil.pdf). Acesso em 15, dez, 2015.

Nesse contexto, a professora Vera Maria Moreira narra que, em termos políticos, eram “bastante doutrinadas”. Na época em que eram alunas da Escola Normal, “não se falava em comunismo, essas coisas não podiam”.

A ex-normalista ainda revela que não era tudo que podiam ler, pois “alguns autores franceses mais ousados eram descartados”. Para além do cenário histórico, ainda temos a questão religiosa, que naturalmente afastava de suas alunas aqueles textos considerados impróprios, principalmente para as mulheres.

Bourdieu, ao esclarecer sobre o conceito de *habitus*, alega que somos produtos de “uma educação associada a determinado meio” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 58).

Nesse sentido, os referidos “autores franceses mais ousados”, que poderiam levar a um pensamento reflexivo ou crítico da realidade em que estavam inseridas, não convinham para as instituições que tinham como objetivo propagar os bons costumes entre suas alunas. O mesmo autor ainda alerta que somos “produto de uma história coletiva” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 58).

Assim como os autores “mais ousados” eram descartados, a questão de cultivar os atos cívicos era ratificada e estimulada nas Escolas Normais. A Semana da Pátria era um evento valorizado e, segundo a professora Zilá Goulart, as alunas só poderiam deixar de ir para o colégio com o uniforme completo quando se aproximava esse período, pois “antes da Semana da Pátria a gente tinha que arrumar o uniforme. Então, podia ir sem uniforme, que era para colocar em ordem para o dia” (ZILÁ GOULART, 10 set. 2014).

Na imagem, pode-se constatar o uso impecável do uniforme, conforme a narrativa da professora Zilá Goulart:



Figura 35: Semana da Pátria, normalistas da ENSJ, 1958.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.

A participação nos desfiles era uma obrigação e, para as alunas, motivo de vaidade, ou seja, elas tinham orgulho de pertencer à instituição de ensino e de serem admiradas por seus familiares, especialmente num evento cívico.

Os desfiles também representavam um momento de visibilidade à imagem da normalista para além da demonstração coletiva de inserção na escola.

No álbum de fotografias de Lúcia Helena, aluna da Escola Normal São José, ela escreve que “foi com muito orgulho que carreguei a bandeira do Brasil na Semana da Pátria”, no ano de 1960.



Figura 36: Semana da Pátria, normalistas da ENSJ, 1960.

Fonte: Acervo particular de Valesca de Oliveira.

Já na Escola Normal Assis Brasil, muitas alunas tinham orgulho em fazer parte da banda. Participar da banda era outro ato de civismo. Além disso, proporcionava às normalistas um momento de descontração, um espaço de convivência para além da sala de aula que, embora também permeado de regras, não estava delimitado a quatro paredes. Sem falar das possibilidades de conhecerem pessoas novas e de se apresentarem em diferentes acontecimentos cívicos e sociais.

Em De León, 2007³³, ao narrar, no artigo sobre as memórias do Assis Brasil, as questões referentes à Semana da Pátria nas décadas de 1950 e 1960, percebe-se o valor dado aos desfiles característicos do evento:

Dentre as coisas positivas estavam, como em todas as escolas da época, os fantásticos desfiles da Semana da Pátria, ponto culminante de patriotismo onde o sacrifício dos pais em cuidar dos uniformes impecáveis, era uma satisfação em favor de uma pátria amada. Colocar um uniforme significava também patriotismo. Os estudantes se orgulhavam de ter o seu, aquilo que os deixava diferentes, e circulavam aos bandos nas ruas, imediatamente identificados (DE LEÓN, 2007, p. 59).

³³ A professora Zênia de León foi normalista da Escola Normal Assis Brasil, tendo se formado com a turma de agosto de 1960, mesma turma das entrevistadas Maria da Glória Pereira e Heloísa Maksud. A professora Zênia não integrou a minha teia de entrevistadas e as declarações que exploro no texto estão no livro organizado por Amaral e Amaral sobre a memória e a história do Instituto de Educação Assis Brasil.

Na imagem que segue, percebe-se a satisfação das meninas em fazer parte da banda nos eventos cívicos ou naqueles em que eram convidadas a representar a Escola.



Figura 37 - As gurias da banda do IEAB, década de 1960.

Fonte: Imagem do livro Amaral e Amaral (2007, p. 109).

Durante os encontros com as entrevistadas, as questões sobre a Semana da Pátria, questões sociais e políticas foram levantadas inúmeras vezes nas narrativas. Percebi, em depoimento de uma das ex-normalistas, algumas diferenças que havia nos cursos de formação de professoras nas escolas laicas e nas escolas vinculadas às confissões religiosas, principalmente em relação ao controle da disciplina.

Em narrativa a respeito de uma viagem de estudos que um grupo de alunas fez ao Rio de Janeiro, junto a colegas do Instituto de Educação Assis Brasil, no ano de 1959, uma das ex-normalistas do Colégio São José deixa clara a questão do controle disciplinar, ao referir que “as gurias do Assis Brasil tinham muito mais liberdade que nós, elas podiam sair e tudo, nós não, só com autorização e acompanhadas por algum responsável” (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

Nesta fala, a professora Vera destaca o rigor com que tinham que seguir as regras impostas pelo educandário São José. Vemos, na imagem reproduzida a seguir, as normalistas da Escola Normal São José em visita ao Palácio Itamarati, no Rio de Janeiro, posando para a foto:



Figura 38: Visita ao Palácio Itamarati no RJ, 1959.

Fonte: Acervo particular de Vera Maria Moreira.

A fotografia mostra que estavam todas com o uniforme escolar devidamente completo, o que era uma exigência da instituição educacional para os passeios oficiais. Isso demonstra uma prática das Escolas Normais, para que as alunas e o educandário fossem identificados e valorizados em outros locais. Fazia parte da identidade da instituição.

De acordo com Santos e Arriada (2010, p. 72), “O uso do uniforme implicava padronizar uma homogeneidade entre todas, inibir vaidades e ocultar as formas sensuais do corpo feminino”. Posso pensar que tal critério poderia servir também para diferenciá-las das colegas de outros cursos e impedir que algumas ousassem ao usar saias mais curtas ou camisas decotadas. Nas imagens em que aparecem uniformizadas, as saias de todas estão na mesma altura, pouco abaixo do joelho, e as camisas bem abotoadas, com um leve decote abaixo do pescoço, como revela a imagem.

Na Escola Normal Assis Brasil, também constava no uniforme o uso da saia de pregas e do emblema da instituição pregado na camisa. Na figura que segue, o emblema da Escola Normal Assis Brasil:



Figura 39: Emblema do uniforme da ENAB, 1960.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

Importante observar na imagem das alunas da turma de formandas de dezembro de 1962, todas posicionadas na frente do educandário com a saia de pregas no mesmo comprimento, a cinta que é tão referida nas narrativas e o emblema compondo o uniforme, preso à camisa branca.



Figura 40: Normalistas da ENAB, 1961.

Fonte: Acervo particular de Maria Helena Freda.

Assim, destaco que as próprias normalistas obrigavam-se a dar importância ao uniforme. No depoimento da professora Zilá, ao analisar a foto do passeio ao Palácio Itamarati, seu tom de voz demonstra saudosismo ao mencionar como eram suas vestimentas:

[...] era aquela saia de pregas, né? Olha, vou procurar que eu ainda devo ter o cinto, porque eu era uma magreza sem tamanho, um cinto amarelo, depois tinha o casaquinho. O casaquinho aquele que era tão bonitinho. Não sei se eu ainda tenho por aí o tal de casaquinho, mas tenho que ver nos meus guardados... era um casaquinho com aquele soutache amarelo. Era assim: era a saia toda marinho e o casaquinho era todo debruado com o tal de soutache amarelo, chamava soutache uma coisa fininha (ZILÁ GOULART, 10 set. 2014).

Aparece na imagem a seguir o emblema da Escola Normal São José, que era costurado na manga do casaco do uniforme, destacando o curso em que estavam inseridas como alunas.



Figura 41: Emblema do Uniforme ENSJ, 1959.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.

A turma de normalistas do São José que se formou no ano de 1962, no primeiro ano do Curso Normal, com o casaco e o emblema na lateral da manga. A seta o identifica na foto cedida pela entrevistada Ana Elfrides Freitas:



Figura 42: Normalistas da ENSJ, 1959.

Fonte: Acervo particular de Ana Elfrides Freitas.

A mulher, nessa época, era reverenciada não apenas como esposa e mãe, mas também como importante figura para a propagação do catolicismo. Se tivesse a intenção de estudar além do primário, era levada quase que naturalmente a seguir a profissão do magistério e, por conseguinte, a manter e propagar os valores morais e religiosos que assimilava durante sua formação.

Segundo Venzke, mesmo no Assis Brasil, um educandário considerado laico, sem vínculo religioso explícito, eram propagados valores que direcionavam a uma formação religiosa. A autora cita:

Inclusive o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB), mesmo sendo uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, também possuía um viés de cunho religioso, na medida em que direcionava seu trabalho para o público feminino enfatizando o magistério como missão e cujas orientações pedagógicas incluíam a preocupação com a formação religiosa das alunas, especialmente da Católica. Essas instituições carregavam em seus discursos a constituição das identidades femininas, conforme o ideário social e cultural que prevalecia naquela época. Apresentavam/reforçavam, assim, o que se esperava de uma mulher dentro da sua família e da sociedade — boa esposa, mãe zelosa, administradora do lar, formadora das novas gerações, suporte moral do lar, etc. — e, também, a sua responsabilidade na construção da pátria (VENZKE, 2011, p. 114).

Nas narrativas da professora Heloísa Maksud, que se formou em agosto de 1960 na Escola Normal Assis Brasil, é evidenciado o vínculo com o catolicismo: “tínhamos um coral que cantava nas missas, formado apenas por normalistas, e cantávamos sempre nas missas de comemoração aos aniversários do Instituto”. Ela exalta, ainda, que “na nossa formatura a missa se realizou na Catedral”.

Também a turma que se formou em agosto de 1962 no, então, Instituto de Educação Assis Brasil³⁴, teve a sua missa de ação de graças celebrada às 19 horas do dia 07, na catedral de Pelotas e a sessão solene às 20 horas, no Teatro Sete de Abril, conforme está apontado no convite, encontrado no acervo pessoal da professora Ana Elfrides Freitas. Nas imagens que passo a apresentar, encontram-se a capa e da folha de rosto do convite de formatura:



Figura 43: Capa do convite de formatura, 1962.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

³⁴ Nessa época, os jornais locais já noticiavam a transformação da Escola Normal Assis Brasil em Instituto de Educação. A referida alteração aconteceu através do decreto 13420, de 17 de abril de 1962, (AMARAL; AMARAL, 2007, p. 15). Assim, as alunas que se formaram em 07 de agosto de 1962 têm o maior orgulho em mencionar que foram a primeira turma de normalistas a se formar pelo então Instituto de Educação. Importante referir, entretanto, que, durante o curso, as disciplinas do Departamento de Cultura Geral e do Departamento de Cultura Profissional foram cursadas ainda na Escola Normal Assis Brasil.

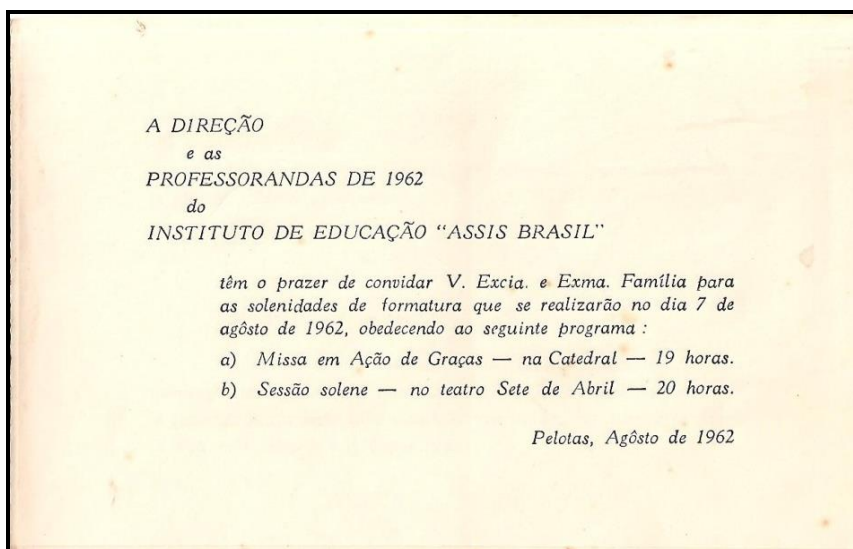


Figura 44: Folha de rosto do convite de formatura, 1962.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

Como se depreende, a celebração da missa em ação de graças pela conquista das alunas faz parte do cerimonial dos atos da formatura da época, tanto na instituição laica como no educandário confessional. Observo, ainda, que a missa acontecia no mesmo dia da sessão solene de colação de grau.

Sobre a presença na missa, De León (2007) faz uma crítica ao compromisso que por vezes era exigido pela escola laica:

Em tempos de discriminação religiosa – temos que admitir que havia – as missas na Catedral eram obrigatórias para todos os alunos, até os das religiões chamadas “toleradas” (segundo a constituição), quando as cadernetas de presença eram recolhidas na porta da igreja pela inspetora da escola. Falta seria dada a quem não comparecesse às missas (DE LEÓN, 2007, p. 59).

Ana Maria Echenique relata que logo após a missa, em 07 de agosto de 1962, aconteceu a sessão solene no Teatro Sete de Abril. Na época, a diretora do então Instituto de Educação era a professora Ruth Ribeiro. A oradora da turma foi a professora Heloísa Helena Borba, que em seu discurso exaltou que aquela era a primeira turma de normalistas formada pelo Instituto de Educação Assis Brasil.

Ainda no discurso, como oradora da turma que se formou em agosto de 1962 no educandário estatal, a professora Heloísa Helena Borba também levantou questões ligadas à valorização da criança, à pátria e aos rumos da educação. Num dos parágrafos, ela exalta a criança como uma “majestade sem trono”, por ser

subestimada pelo homem. A formanda, no seu discurso de oradora, chama a atenção para o cumprimento do dever escolhido pela turma

Eu bem sei, e vós bem sabeis do que representa em esforço e despreendimento, o cumprimento do dever que escolhemos: educar, ensinar, manipular com a matéria prima mais preciosa e delicada do universo: a criança, esta magestade sem trono. Sem trono, vos afirmo, porque o homem, parece, insiste em subestimar o valor inestimável que o porte frágil de uma criança comporta. A criança não é imensa, apenas, na sua projeção individual, mas, principalmente, coletiva. Já foi dito que a Pátria muito espera da criança de hoje, de vez que será o homem de amanhã (HELOÍSA HELENA BORBA, 7 agos. 1962).

Observo a questão referida no discurso de “manipular com a matéria prima” que vai ao encontro do que a Pátria espera, e do “homem de amanhã”, o que reforça a ideia da formação que elas tiveram, voltada a preparar um cidadão patriótico e pouco questionador.

Na imagem que segue, a tradicional foto das formandas da turma de dezembro de 1962 do Assis Brasil, na escada, com a professora homenageada. A vestimenta segue o modelo das turmas que se formaram nos anos anteriores.



Figura 45: Formandas da ENAB, dezembro de 1962.

Fonte: Acervo particular de Laura Julieta Robe

Como já citei em capítulo anterior, a formatura das normalistas, na cidade de Pelotas, era um evento de destaque social. No Diário Popular do dia 12 de agosto de 1960, tem evidência a notícia com o título: “Formatura, Hoje, Da Turma De Normalistas Do Assis Brasil” (com todas as palavras iniciando com letra maiúscula).

A notícia anunciava o horário da missa na Catedral e da colação de grau no Teatro Guarany, dando ênfase à importância das celebrações.

Nos depoimentos, a fala sobre as formaturas é uma constante. De acordo com Bósi (1994), a formatura, assim como o casamento, faz parte dos marcos temporais que são utilizados para demarcar fatos importantes da vida da mulher, ajudando assim a compor as referidas trajetórias.

Imagem da turma que se formou em 1960, pela Escola Normal Assis Brasil:



Figura 46: Formatura da turma da ENAB, 1960.

Fonte: Acervo particular de Heloísa Maksud.

A professora Maria Lúcia Moraes mostra a sua foto de formatura e relata: “[...] A formatura nós nos vestíamos assim. O traje era igual para todas, me parece que era assim: metade azul e metade rosa” (6 jul. 2016).

Como já mencionei anteriormente, o vestuário das normalistas era utilizado como distinção social. Seria parte da identificação de um grupo e, por vezes, diferenciação de status.

Durante o Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal São José, as normalistas absorviam os padrões morais e religiosos da instituição e eram preparadas para atuar no magistério primário e para desempenhar também um papel de propagadoras da fé cristã.

A imagem da turma das professoras Lúcia Helena Brauner e Valesca de Oliveira, que se formaram em 1961, retrata esse papel ao centralizar na foto a irmã diretora. Em sua volta, estão as normalistas que recém haviam iniciado a Escola Normal em 1957 e o símbolo do educandário ao centro, logo abaixo da freira:



Figura 47: Turma de normalistas ENSJ, 1957.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner

Durante as aulas do ensino normal, as alunas sentavam nas cadeiras de madeira e acomodavam o material em classes individuais. Muitas das disciplinas da Escola Normal eram ministradas pelas próprias irmãs de São José. Na imagem que segue, nota-se que uma freira, vestida com o hábito, está conduzindo a aula de uma das turmas do Curso de Preparação de Professores Primários.



Figura 48: Sala de aula ENSJ, 1959.

Fonte: Acervo pessoal de Vera Maria Moreira.

Estas normalistas aqui retratadas fazem parte da turma que se formou na Escola Normal São José em agosto de 1960. O lema desta turma de formandas era: “Tudo para a criança e a criança para Deus”. Na próxima imagem, as alunas que se formaram em 1961 e que tinham como lema: “Tornemo-nos pequeninos pelo amor, para tornar os pequeninos grandes pelo saber”. Em ambas as turmas, os lemas demonstram manter a base construída numa formação de cunho católico e evangelizador.



Figura 49: Sala de aula ENSJ- 1958.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.

Essa questão melhor transparece a partir do fato de que as alunas, assim que ingressavam no Curso de Formação de Professores Primários, eram compelidas a realizar, paralelamente à formação docente, a preparação para serem futuras catequistas.

Elas ministravam as aulas de Ensino Religioso nas escolas estaduais para as turmas dos anos iniciais, durante 50 minutos por semana, por um período de um ano, preparavam os conteúdos e os planos diários, eram supervisionadas e, após este processo, formavam-se catequistas. Imagens do diploma de uma das normalistas da turma de formandas de 1960:



Figura 50: Certificado de catequista da ENSJ, 1960.

Fonte: Arquivo do Colégio São José.

Segundo depoimento da normalista Vera Maria:

A religião era uma matéria que tinha, no currículo das escolas, nos cursos de primeira a quinta série, então as professoras das escolas do estado muitas vezes não eram católicas, não assumiam esta aula de religião, então a gente, que estava se preparando para ser professora, preparava aula, ia lá no Colégio uma vez por semana e trabalhava uns cinquenta minutos dando aula. Eu dei para uma segunda série lá no Pedro Osório, que era na Barão de Santa Tecla esquina Voluntários (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

Na imagem posterior, vemos as normalistas da Escola Normal São José no dia da formatura como catequistas, com os diplomas que as autorizavam a ministrar aulas de catequese nas mãos, como indica a seta.



Figura 51: Formatura como catequistas, 1957.

Fonte: Acervo particular de Vera Maria Moreira.

As imagens em que estão com roupas de festa e em ocasiões especiais são uma constante nos arquivos pessoais das professoras. Uma delas, que estudou na Escola Normal Assis Brasil, chama a atenção para os trajes que vestiam: “Repara como estas roupas nos deixam com jeito de mais velhas, hoje pareço até mais moça” (HELOÍSA MAKSDUD, 27 ago. 2015).

Existia na época, por convenção social, uma forma tida como adequada de se vestir em ocasiões e eventos importantes. De certa forma, os vestidos usados também reproduzem um padrão de seriedade e de maturidade que se espera do adolescente do final da década de 1950 e início da década de 1960.

Vejo nas entrevistas que isso as moldava a um padrão de conduta que reforçava as boas maneiras. No texto de Arriada (2008) sobre as meninas que viviam em regime de internato no Colégio São José e que estudaram na Escola Normal, verificamos que:

A preocupação básica das irmãs de São José era formar as jovens dentro de princípios que reforçassem a ordem, as boas maneiras, o respeito, a obediência. Desde o ato de levantar, até o deitar, um rol de obrigações, práticas de sociabilidades, rotinas, aprendizagens, visavam um fim precípua: formar moças educadas, cultas, obedientes, crentes em Deus, e Seguidoras das normas sociais da sociedade vigente (ARRIADA, 2008, p. 132).

Ao encontro dessa afirmativa do autor, de que as estudantes eram induzidas e conduzidas a princípios que reforçassem uma ordem social vigente, um padrão de boa moça para a sociedade das décadas de 1950 e 1960, apresento a imagem que segue, do dia da formatura da turma em 13 de agosto de 1960:



Figura 52: Dia da formatura ENSJ, 1960.

Fonte: Acervo particular de Vera Maria Moreira

A fotografia retrata um padrão desde a forma de vestir, pentear o cabelo e se posicionar para o retrato. São as formas de agir que se repetem como condicionantes de um comportamento culturalmente aceito por um grupo e assim

reproduzido em momentos solenes, o que remete à noção de *habitus* em que “determinadas constantes estruturais são mantidas” (Bourdieu, 2011, p. 57).

Para Bourdieu (1972), *habitus* são práticas sociais que deixaram de ser meros saberes práticos configurando um comportamento social. Para o autor, o *habitus* opera da seguinte maneira:

[...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1972, p. 15).

É importante salientar que a noção de *habitus* de Bourdieu (1996) foi formulada em consonância com sua ideia de representação, bem como sobre a força da representação na auto-organização dos agentes no âmbito da ação prática.

Para Thompson (1981), o conceito de *habitus* de Bourdieu é legitimado através da sua racionalidade. Essa análise é feita a serviço das estruturas lógicas da noção de experiência, formuladas a partir da observação da prática social no processo de sua auto-organização.

Depreendo que existia, para aquelas jovens normalistas, um sistema de disposições imposto onde elas eram inseridas e que determinavam os padrões de conduta frente às situações estabelecidas (BORDIEU, 2011). Em suas narrativas, aparecem os momentos de descontração em sala de aula, mas por trás sempre havia a preocupação com as questões disciplinares e controladoras. Ana Maria Echenique conta um episódio, se divertindo bastante, nesse momento da entrevista:

O Gastão dava aula de biologia, o Doutor Gastão era ótimo! A Beatriz Rosseli, ela tocava violão na época e nós descobrimos que o Dr. Gastão cantava e a Beatriz levava violão para aula e nós fazíamos o Doutro Gastão cantar. A nossa turma no primeiro ano era na frente da secretaria. E ela convenceu o doutor Gastão a cantar Granada e o doutro cantou Granada e o doutor termina de cantar Granada e eu não sei se foi a dona Alda ou foi a Dona Maricota, alguém entrou, mas a gente tinha desculpa porque o ensino naquele ano era referente ao estudo das Américas (ANA MARIA ECHENIQUE, 27 jun. 2017).

É importante, também, observar que, enquanto o cunho catequético era intenso na escola católica, as questões ligadas a Moral e Cívica, especialmente as de um patriotismo exacerbado, aparecem rotineiramente na escola pública e na laica.

As alunas do Curso Normal do Assis Brasil relatam que ainda fazia parte das obrigações escolares a participação nas datas cívicas. O Dia do Pan-Americanismo, 14 de abril, era um dia de cerimônia oficial no orfeão da Escola. Conforme relata a professora Heloísa,

Olha aqui, eu peguei meus álbuns que aí a gente vai lembrando. Comecei em 1957 meu curso do magistério aqui. Nós participávamos muito de todas as atividades cívicas e culturais. Nesse dia, nós estávamos comemorando o Dia do Pan-Americanismo (HELOÍSA MAKSDUD, 27 ago 2015).

O fato da professora pegar o álbum faz recordar o evento, e a cada imagem as memórias vão sendo evocadas (CHAUI, 1999). Como está representado na imagem a seguir, as normalistas se reuniram para o ato solene em 14 de abril de 1958:



Figura 53: Pan-Americanismo ENAB, 1958.

Fonte: Acervo particular de Heloísa Maksud.

A fotografia exalta a relevância do evento. No alto, atrás das alunas estão as bandeiras representando cada país pan-americano, enquanto as alunas uniformizadas traziam na mão uma pastinha que provavelmente continha o rito que estavam acompanhando naquele momento.

Todos esses detalhes compõem uma cerimônia que também expressa de forma simbólica a identidade daquele educandário (IWAYA, 2001).

Fiz a opção por não recortar a fotografia da página do álbum para ressaltar a organização e a importância dada às imagens guardadas como memórias de um tempo. Num álbum bastante organizado, a professora Heloísa Maksud escreve as

datas e o título de cada fotografia, solidificando assim a recordação de cada fato e fazendo evocar as suas memórias de estudante, ressaltando a importância da documentação iconográfica.

No IEAB, o orfeão é um espaço onde ocorrem as solenidades que preservam a história da escola, eventos e acontecimentos que marcam os alunos e a cultura daquela comunidade. Chartier exalta a atenção dedicada pelos historiadores às “ações simbólicas próprias de uma comunidade” (CHARTIER, 2010, p. 35) que se manifestam coletivamente

Para as alunas, a importância do espaço do orfeão ficou registrada nas trajetórias discentes de cada uma. A imagem que se apresenta revela esse simbolismo, quando, 40 anos após a formatura, voltam àquele lugar, em que tiveram sua primeira aula, para rememorar a solenidade de formatura. Na missa, celebrada em 10 de agosto de 2002, estavam presentes as alunas, professores e a direção do Instituto de Educação Assis Brasil, dada a valorização do evento por parte das ex-normalistas.



Figura 54: Missa de ação de graças pelos 40 anos de formatura, 2002

Fonte: Acervo particular de Heloísa Helena Borba

Para Souza (2001), essas imagens de importantes eventos preservam a memória e a história da instituição escolar, além de carregar a emoção dos envolvidos nestes momentos marcantes.

Além das fotos de classes, encontramos grupo de professores, fachadas de escolas, solenidades, encontros de autoridades do ensino, inaugurações, exposições escolares, aulas de educação física, salas de aula. Essas imagens mais fluidas quanto ao conteúdo e destinação, retratam momentos especiais da vida escolar, instantes congelados de uma trajetória institucional. Essas imagens podem ter sido produzidas como recordação individual, mas também podem ter sido tiradas com a finalidade de registrar eventos e situações importantes para a preservação da memória da instituição (SOUZA, 2001, p. 80).

Segundo a ex-normalista Ana Maria Echenique, um dos momentos que ficaram congelados na memória da turma foi a elaboração do painel na aula de Educação Artística com a Professora Ruth Blank. Ela relata:

Tinha um tema chave, em todo o primeiro ano, o tema foi pan-americanismo, então tudo que a gente fazia a geografia, a história. Tudo foi das Américas, geografia das américas, estudávamos espanhol por causa disso, nós escrevemos cartas para todas embaixadas dos países da América Latina. Cada uma era responsável por um país. Meu país foi o Peru, eu até tinha essa carta, pedindo material típico do país, coisas interessantes. Então se fez uma grande exposição depois. A Dona Ruth Blank, que era nossa professora de educação artística, ela desenhou um painel muito grande. Era toda evolução da América desde o Cristovão Colombo dos índios, eu tenho foto do painel aqui.....Isso aí nós fizemos todo de mosaico com papel de capa de revista, um mosaico pintado (ANA MARIA ECHENIQUE, 27 jun. 2017)

A imagem a seguir mostra o painel que as alunas produziram durante o Departamento de Cultura Geral, onde o tema central era o Pan-Americanismo. Na fotografia, consta um número de referência em cada normalista e, no verso, é indicado o nome de cada uma.

Cabe mencionar que a foto foi tirada no mês de junho, e a professora Ana Maria Echenique é a aluna de número dois.



Figura 55: Painel da Evolução da América ENAB, 1959.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

A cada instante da pesquisa são reveladas, através das imagens e das narrativas, as semelhanças entre as formações docentes das normalistas em ambas as instituições.

Através dos relatos, percebi que o curso no Assis Brasil também conduzia as jovens a abraçarem a profissão do magistério como uma missão, despontando com frequência nos depoimentos e documentos a valorização ao sentimento de maternidade. Na imagem, as normalistas da Escola Normal Assis Brasil na Catedral esperando para celebrar e agradecer pela etapa vencida, em agosto de 1962.



Figura 56: Turma de formandas ENAB, 1962

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique

A turma que se formou em agosto de 1962 pela ENAB distribuiu a lembrança com o lema “Sentir a alegria humana de aprender, para compreender a alegria divina de ensinar”. Para Almeida, missão, vocação e destino foram as palavras por traz da feminilização do magistério. As professoras estariam “imbuídas do dever sagrado de conduzir as novas gerações no caminho da educação e da instrução” (ALMEIDA, 1998, p. 6).



Figura 57: Santinho da missa de formatura ENAB, agosto de 1962.

Fonte: Acervo particular de Ana Maria Echenique.

No santinho da missa em ação de graças pelas professorandas de dezembro de 1962, a questão maternal vinculada à profissão docente está explícita no lema escolhido pelas jovens professoras: “Amar como mães, para educar como mestres”.

Nesse momento, retorno à questão já mencionada anteriormente: o papel da mulher na nossa sociedade, onde a profissão do magistério só se legitima enquanto extensão do papel de mãe zelosa.



Figura 58: Santinho da missa de formatura ENAB, dezembro de 1962.

Fonte: Acervo particular de Laura Julieta Robe.

Já no santinho da missa em ação de graças pelas formandas da Escola Normal São José do ano de 1961, vemos a presença forte do vínculo confessional da instituição ao citar como lema: "Tornemo-nos pequeninos pelo amor, para tornar os pequeninos grandes pelo saber".

É interessante mencionar que em ambos os lemas aqui citados observa-se, em primeiro lugar, o amor pela profissão, o que remete à questão da vocação feminina, premissa para o exercício do magistério.



Figura 59: Santinho da missa de formatura ENSJ, 1961.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner.

Finalizando, saliento que percebi um ar nostálgico nos depoimentos que fazem lembrar as trajetórias discentes. Ao recordar o tempo de estudantes, as professoras expressam nas entrevistas um saudosismo da época da formação durante a Escola Normal.

O tempo de estudantes não está registrado apenas nas memórias das normalistas, hoje professoras aposentadas, mas encontra-se entre as fotografias, os álbuns, os diários e os achados dos arquivos pessoais. Também nos diplomas, que guardam com orgulho e que apresento a seguir um de cada Escola Normal.

A representatividade do diploma está no fato de ser um marco na trajetória de vida dessas jovens, como um divisor de águas, transformando-as de alunas a professoras.

Algumas chegaram a registrar em cartório os seus diplomas, visto a representatividade do documento para a sociedade em que estavam inseridas.

A seguir, imagem do diploma da aluna Ana Elfrides Freitas, da Escola Normal São José, julho de 1962.



Figura 60: Diploma de professor primário ENSJ, 1962.

Fonte: Acervo particular de Ana Elfrides Freitas

Em seguida, a imagem do diploma da aluna Maria da Glória Pereira, da Escola Normal Assis Brasil, agosto de 1960.

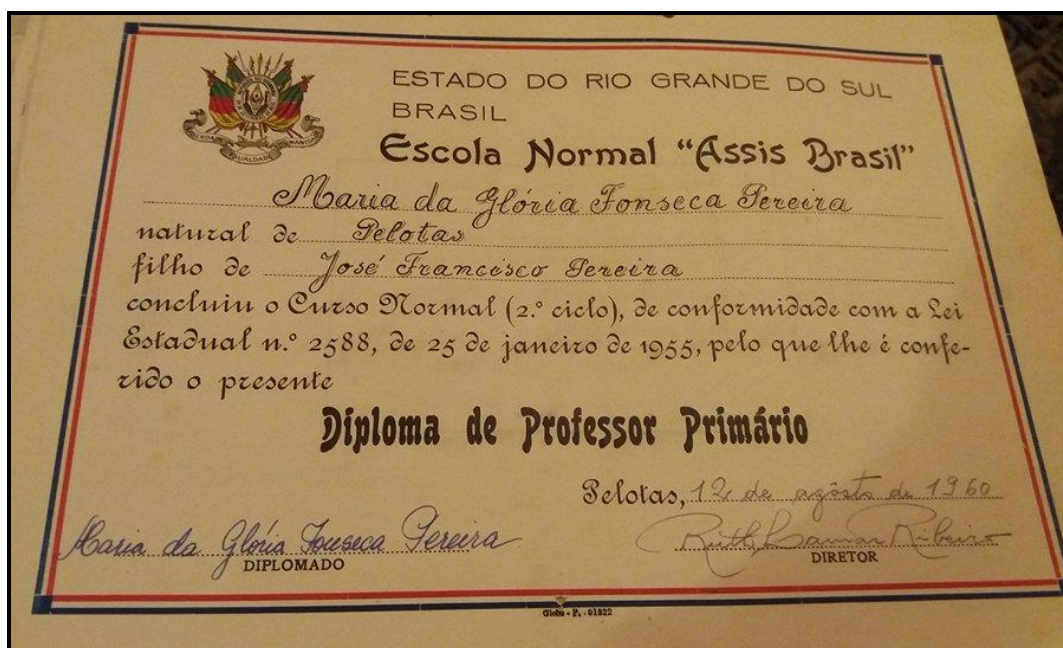


Figura 61: Diploma de professor primário ENAB, 1960.

Fonte: Acervo particular de Maria da Glória Pereira.

Em cada depoimento, é colocada a emoção. Risadas ou vozes embargadas celebram um tempo que já passou, mas por vezes parece tão próximo através dos relatos.

A imagem apresentada em seguida mostra a visita ao palácio do governo na capital do estado, realizada em 09 de novembro de 1960, último mês do Curso de Formação de Professores Primários. Depois desse passeio, o semestre se encerraria e no semestre seguinte viria o estágio e em agosto de 1960, a formatura.



Figura 62: Visita ao Palácio do Governo Porto Alegre, 1960.

Fonte: Acervo particular de Lúcia Helena Brauner

Cabe esclarecer que esta pesquisa revela também o começo da vida de docentes das professoras recém-formadas. Na seção que segue, exponho algumas considerações reveladas pelas entrevistadas sobre o início da carreira docente.

Nesse contexto, é importante salientar que optei por analisar as memórias e as imagens referentes ao estágio do Curso de Formação de Professores Primários na seção a seguir, por entender que faz parte do começo de uma trajetória docente, apesar de estar inserido no currículo da Escola Normal.

4.2 O estágio da Escola Normal e a docência assumida como missão

Apesar de reconhecer que o estágio da Escola Normal faz parte do período de formação discente, optei por abordar o tema nesta seção, compreendendo que as práticas pedagógicas do começo da trajetória docente das professoras novas também estariam inseridas nas memórias de docência.

Destaco, inclusive, que, quando eram indagadas nas entrevistas sobre o começo da carreira docente, suas narrativas as direcionavam em primeiro lugar para o estágio docente.

Reconheço ser esta uma parte importante da tese e difícil de ser delineada por abordar a atuação profissional de professoras, apresentando, por vezes, suas individualidades, dentro de um contexto socialmente estruturado e delineado pelas instituições de ensino e pela sociedade de que faziam parte. Nesse sentido, Abrahão destaca que “a história pessoal e profissional antes de ser unicamente individual, tem natureza social, pois se inscreve na e constrói a própria História da Educação e da Profissão Docente em nosso Estado (ABRAHÃO, 2004, p. 13)”.

Essas professoras certamente escreveram suas trajetórias profissionais a partir de um impulso inicial, com abertura de vagas em escolas públicas por todo o estado do Rio Grande do Sul, e muitas tiveram a coragem de desbravar um sistema imposto socialmente de que não havia, naquela época, a necessidade de fazerem faculdade.

Durante as entrevistas, as ex-normalistas deixaram bem claro que os professores e gestores das Escolas Normais, e por vezes até as famílias das jovens, não as incentivavam a ingressar na faculdade, entendendo que o Curso de Formação de Professores Primários já era suficiente para que trilhassem o caminho pré-determinado pela sociedade de professora, esposa e mãe (ALMEIDA, 2007).

Destaco que, em depoimento, a professora Ana Maria deixa claro que tiveram que ser firmes e determinadas porque os professores e gestores das Escolas Normais não estimulavam as jovens formandas a fazerem faculdade. Ela relata que “durante o estágio a gente bateu o pé porque elas não queriam que a gente fizesse a faculdade junto” (ANA MARIA ECHENIQUE, 27 jun. 2017).

Cabe destacar que, em Silva (1999), partindo das noções de *habitus* de Bourdieu, e da experiência trazida por Thompson (1981), a autora revela o que chamou de *habitus* professoral. Essa definição contribuiu para as minhas reflexões em torno das narrativas reveladas nesta pesquisa.

Percebe-se nas atitudes e na prática docente das educadoras uma repetição de fatos que se interligam formando o “mapa afetivo” (BOSI, 2004) das experiências desse grupo, do qual essas professoras fizeram parte e configuraram suas próprias trajetórias.

Nesse sentido, a repetição de algumas ações com determinados fins, é produto dos condicionantes práticos próprios do ato de ensinar. A similaridade entre a categoria experiência e a noção de *habitus* é perceptível em diferentes práticas (SILVA, 2005). Para Silva “[...] seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa” (SILVA, 2005, p. 29).

Silva (2005) explica que o *habitus* e a experiência contribuem para os estudos da prática docente, principalmente sobre o modo por meio do qual se aprende para ensinar na sala de aula.

Percebo, assim, que o *habitus* professoral foi sendo adquirido bem antes dessas jovens iniciarem seus trabalhos como educadoras, seja nas disciplinas de Direção de Aprendizagem, seja nos estágios ofertados ao longo de suas vidas como estudantes.

Nas entrevistas, quando questionadas sobre o início da profissão, as professoras acabavam sempre trazendo em primeiro plano as narrativas sobre seus estágios obrigatórios, momento em que começam suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Nós também pegamos na época da didática, através da direção de aprendizagem, era a época da gramática funcional que a secretaria da educação do estado estava implantando. Então, a gente ia à sala de aula, contava a história da “Galinha ruiva”, fazíamos separações, mudávamos as orações. Então, o Estado, ele tinha uns programas enormes, de Língua Portuguesa, então ali vinha, tudo o que tu tinhas que trabalhar na primeira série. Então, ali vinha [...] e as provas vinham prontas de Porto Alegre em cima daquele programa. Então, o curso nos orientou para em cima daquele material executar e agilizar aquele programa todo que existia. Então, o curso assim tinha um vínculo com a Secretaria de Educação. Então, vinham aqueles programas e a gente ia abrindo assim [...] eu tenho a impressão que até uma coisa de ver agora. Então ele dizia o que tu tinha que desenvolver em cima das aprendizagens que vinham prontas (VERA MARIA MOREIRA, 08, set. 2014).

Através do relato de Vera Maria, observo que a disciplina de Direção da Aprendizagem ofertada era aliada à prática, a fim de que as normalistas pudessem ir adquirindo a “prática de sala de aula” mencionada em vários relatos. A respeito da aquisição da prática de sala de aula, Silva (2005) cita a teoria da ação prática formulada por Bourdieu, ao afirmar que:

[...] a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configura um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento que denominou *habitus* (SILVA, 2005, p. 8).

A autora reforça ainda que o *habitus* configura-se como teoria explicativa da prática educativa, a fim de explicitar que só se aprende a ensinar através da prática e é nesse “exercício que se desenvolve o *habitus* professoral” (SILVA, 2005, p. 155).

Nesse sentido, é possível perceber através dos relatos das depoentes que as ações práticas iniciadas ainda no Curso Normal passaram a constituir o *habitus* professoral desse grupo de mulheres, e que veio a consolidar-se a partir do seu trabalho em sala de aula, no dia-a-dia. Corroborando com a ideia de

[...] que a vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer, e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos que compõem aquela atividade, e não outra (SILVA, 2005, p. 154).

Interessante referir que na visita à professora Clara Maria Lucas, mal eu havia entrado no apartamento, ela já me esperou com uma queixa a respeito da sua nota de estágio, uma narrativa interessante pelo tom de voz indignado da professora com sua média:

[...] tô reclamando, fui ler isso aqui e fiquei reclamando, porque pelo seguinte. Olha aqui, estágio 88, achei muito baixo, sabe porque achei muito baixo, vou te dizer porquê. Nós éramos muitas estagiárias na escola do (Condigo) Gougel, Nossa Senhora de Lurdes que não era Nossa Senhora de Lourdes do estado. Era ali, no começo do Fragata, no que passa a escola técnica. Mas de todas as estagiárias, eu fui a única convidada pela direção a continuar até o fim do ano. Bom, como eu não tinha nada para fazer mesmo, aí eu continuei, que foi muito interessante[...] então isso que eu te disse, eu fiquei muito aborrecida com esse 88 porque eu acho que devo ter sido muito boa, porque eu fui a única convidada (CLARA MARIA LUCAS, 20 abril 2017).

A partir desse relato, denoto o quanto as notas (conceitos) eram importantes para as jovens alunas, que dedicavam grande parte do seu tempo à tarefa de

aprender a ensinar, respondendo a uma exigência social de serem mulheres exemplares, dentro e fora da sala de aula (ALMEIDA, 2007).

A imagem a seguir mostra este padrão de “mulheres exemplares”, ao retratar a professora com a turma de alunos que assumiu, pelo Estado, na cidade de Pedro Osório, posicionada ao lado dos alunos como uma mãe que zela pelo cuidado com seus filhos.



Figura 63: Professora e turma do 3º ano primário em Pedro Osório, 1963.

Fonte: Acervo particular de Ana Elfrides Freitas

Logo que encerravam os seis semestres de disciplinas, entravam no sétimo semestre, que era onde realizavam os estágios de formação docente vinculados ao Curso Normal. Nestas aulas práticas, as normalistas se preocupavam bastante com a supervisão dos professores, que visitavam as professoras novatas em sala quando estavam ministrando as tarefas aos seus alunos.

Essa apreensão aparece nos depoimentos colhidos. No relato da professora Lúcia Helena, ela narra como faziam para driblar as supervisoras:

Naquela época a gente fazia horrores de coisas, de se divertir. A gente não era muito boba não. A gente preparava uma aula muito boa, maravilhosa. Se chegasse a turma da Dona Lélia, Dona Evangelista, a madre que elas chegassem de repente a gente pegava aquela folha como se fosse daquele dia e mostrava. As coisas eram maravilhosas, a gente fazia tudo bem, brincava e se divertia, mas também tinha essas tretas, a gente preparava uma aula mais especial para quando elas chegassem (LÚCIA HELENA BRAUNER, 24 abr. 2015).

Em seu depoimento, Lucia Helena explica a forma que as alunas tinham de, por vezes, driblar o sistema rígido imposto pela educação da época. Eram jovens criando estratégias para serem melhor avaliadas. As disciplinas que envolviam as Direções da Aprendizagem ofereciam um modelo ideal de aula, e este deveria ser seguido à risca para que a normalista conseguisse uma avaliação satisfatória, desconsiderando os imprevistos que pudessem surgir na prática de sala de aula.

A professora Laura Julieta também reforçou a questão da supervisão durante o estágio da Escola Normal. Ela relatou que

Durante o estágio as professoras iam lá. Acho que isso continua, porque depois eu fui supervisora e eu também fazia isso. Elas assistiam as aulas, davam as notas depois faziam a reunião semanal. Uma reunião semanal onde elas colocavam tudo e orientavam o que estava mal, o que a gente tinha feito errado. Eu peguei quarta série. Olha a foto...(LAURA JULIETA ROBE, 02 maio 2017).

Com a fotografia na mão, a professora relata as dificuldades que enfrentou durante o seu estágio da Escola Normal

[...] vou te dizer, uma experiência bem difícil que eu tive. Eu peguei a quarta série, que a gente era sorteada. Os alunos não eram muitos, mas eram bem difíceis, e a gente sem experiência nenhuma. Nunca me esqueço numa aula de educação física, que chegou a supervisora, a Lelinha. E eles não estavam me atendendo na educação física, eu fiquei nervosa (LAURA JULIETA ROBE, 02 maio 2017).

A seguir, a imagem da professora Laura Julieta, reunindo sua turma de alunos da 4ª série junto ao portão da escola onde realizou o estágio obrigatório, para um registro fotográfico do momento vivido:



Figura 64: Estágio discente, 1962.

Fonte: Acervo particular de Laura Julieta Robe.

Nas entrevistas, aparece a questão do planejamento. A professora Laura Julieta relata que estava sempre com as aulas bem planejadas e, quando as supervisoras chegavam, analisavam os planos: “a aula toda programadinha, tudo direitinho, era tudo com planejamento mesmo, a gente era muito fanática” (LAURA JULIETA ROBE, 02 maio 2017). Entretanto, apesar do planejamento, enfrentavam as dificuldades da prática com turmas que muitas vezes se mostravam agitadas.

Nesse mesmo sentido, a professora Maria Lúcia Moraes narra em seu depoimento como enfrentou o problema com os alunos agitados, ela conta:

[...] Mas lá em Cerrito, os alunos tinham bastante dificuldade. Era outro tipo de criança, outra coisa, eram muito agitados, e eu, o que eu fazia com essa criançada? Não sei se era uma linha bem pedagógica ou não... Então antes de começar o trabalho nós corríamos a volta da escola que era para eles gastarem as energias e depois nós íamos para sala de aula...Fazia uma corrida uma coisa para eles gastarem todas aquelas energias (MARIA LÚCIA MORAES, 06 jul. 2016).

Percebo que, apesar de as professoras elogiarem a formação que tiveram nas Escolas Normais, exaltando seus excelentes professores e enaltecendo as disciplinas onde aprendiam as práticas escolares, ainda assim, ao se depararem com os alunos em sala de aula, precisavam driblar as situações problemas que se

apresentavam e, assim, iam criando o seu próprio *habitus* e quem sabe constituindo as práticas de um grupo, das professoras formadas no início da década de 1960.

A professora Zilá Goulart conta que começou seu estágio da Escola Normal com uma segunda série. A imagem retrata a normalista em sua prática docente inicial.



Figura 65: Estágio discente, 1960.

Fonte: Acervo particular de Zilá Goulart.

A fotografia mostra uma parte do que era a sala de aula onde a entrevistada atuava, na Escola Nossa Senhora Aparecida em Pelotas. Mesmo com a imagem recortada, a sala aparenta ser um espaço reduzido e, de certo modo, apertado, com um quadro negro bastante pequeno. Ao analisar esta imagem, após já ter feito as entrevistas, questiono o quanto tais espaços e condições eram desafiadores para jovens professoras recém preparadas e que precisavam assumir a responsabilidade de ensinar, da melhor forma possível, as turmas de estágios, sempre tendo em vista eram observadas e avaliadas pelas suas supervisoras.

As imagens também colaboram para a rememoração e os guardados de uma época. Matos (2011) ressalta a importância de resguardar as memórias do século XX. Segundo a autora:

Ao olharmos para trás percebemos que o século XX nos parece um fantasma que a cada dia se perde nos mares de nossos esquecimentos. Sua memória é mantida pelos registros de suas imagens, livros, filmes e documentários (MATOS, 2011, p. 68).

Ao guardar essas imagens, as professoras lembram da história das suas trajetórias docentes e também do tempo em que foram estagiárias. Zilá relata em sua entrevista:

Eu fiz estágio numa escola que eram só estagiárias, tinha a diretora, a secretária e o resto éramos todas nós estagiárias. Era em séries iniciais. Eu tinha uma segunda série. A supervisora, a Dona Evangelista, ia nos visitar, ela sentava no fundo da aula e observava tudo. Fazia anotações. (ZILÁ GOULART, 10 set. 2014).

Pelos depoimentos, depreende-se que todas as normalistas eram supervisionadas em seus estágios, e de forma persistente, pelas professoras da Escola Normal, que inclusive interferiam em suas práticas. Zilá narra que tinha um aluno muito inquieto e que quem conversou com os pais do menino foi a supervisora, tomando a frente pela professora, que estava se constituindo.

Ainda a respeito do estágio obrigatório, Valesca comenta que não gostava de trabalhar com crianças muito pequenas,

Eu fiz meu estágio lá no Diocesano, eram seis meses que a gente fazia, não foi isso? [...] é meio ano que a gente fazia, por isso que a gente se formava na metade do ano. É o terceiro ano que eu fiz meu estágio, eu não gostava de criança muito pequena [...](VALESCA DE OLIVEIRA, 20 abr. 2015).

A professora demonstra através do relato que fez o curso normal para agradar os pais, “[...] o que mais eu podia fazer na época, ser professora era o que restava [...]”. A sua narrativa vem a corroborar a ideia de que o exercício do magistério era uma das únicas profissões adequadas às mulheres de meados do século XX, que, mesmo não exercendo a preferência por trabalhar com crianças pequenas, deveria exercer seu papel de cuidadora e seu amor maternal.

A professora Valesca de Oliveira aponta ainda o exercício do magistério como sendo uma possibilidade de mudar de vida e de, financeiramente, ajudar a família:

O meu estágio foi bom, a Alice Lorea foi muito boa comigo, me convidou, devo ter sido mais ou menos boa, porque ela me convidou para ficar até o final do ano, aí me pagando, me dei! Porque no estágio a gente não recebia nada, mas depois que, ali, como a gente, eu sempre tive dificuldade como vou te dizer...monetária, a mãe e o pai. Então, a Alice é que me deu, eu me lembro perfeitamente o meu vestido, foi a Alice quem me deu (VALESCA DE OLIVEIRA, 20 abril. 2015).

Na fotografia, a Professora Valesca de Oliveira aparece no meio dos alunos e se percebe que são crianças maiores, como era da preferência da normalista.



Figura 66: Estágio curricular com 3ª série, 1961.

Fonte: Acervo particular de Valesca de Oliveira.

Entre as camadas populares, o trabalho feminino transformou-se, junto com a educação, em vetor de mudanças sociais. Mestre salienta:

Labutar para sobreviver era algo que se podia entender e, portanto, aceitar; foi o que as mulheres fizeram por muito tempo. Contudo, escolher trabalhar fora quando se podia ser sustentada pela família – pai e/ou marido – não fazia parte da mentalidade da maioria das pessoas desta época (1960-1970); era algo que estava apenas começando a fazer parte do cotidiano de algumas famílias, as de camada média e da alta, uma vez que para as de baixo poder aquisitivo isto já fazia parte do cotidiano (MESTRE, 2004, p. 144).

Nesse sentido a Professora Maria Lúcia Moraes relata como foi o seu ingresso no magistério público estadual. Mesmo tendo que ajudar a cuidar dos irmãos mais novos, precisou se afastar da família e enfrentar os desafios do início da carreira

[...] quando eu me formei em 61, me formei em julho de 61 eu já estava na universidade, que eu entrei em janeiro no primeiro semestre para fazer a pedagogia. Então, durante todo 61 eu não trabalhei, teve chamada de classificação na 5ª DE, eu fui lá e me inscrevi e comecei a trabalhar a partir de 62. Em 62, teve para o município de Pelotas, e para o Estado, eu fui chamada pro Estado e na mesma semana eu fui chamada pelo município, aí eu escolhi o Estado. Naquele tempo a minha mãe estava doente e eu que cuidava de toda turma lá de casa. Eu fui na delegacia, na coordenadoria, falar com a responsável e pedir se eu não poderia ficar em Pelotas, eu era 3ª classificada. Elas disseram “Não. Tem que ir para o interior!” Então me fui para o interior. Fui para o município de Cerrito, hoje, Pedro Osório (MARIA LÚCIA MORAES, 06 jul. 2016).

Na imagem a seguir, a professora Maria Lúcia Moraes na escola estadual em que assumiu a carreira docente, após a formatura da ENAB, em Cerrito.



Figura 67: Professora e turma de alunos em Cerrito, 1962.

Fonte: Acervo particular de Maria Lúcia Moraes.

A professora Vera Maria Moreira (08 set. 2014) esclarece que depois de formadas, elas eram direcionadas para o interior do Estado: “a gente ia para o interior, não sei se era em função das notas que eles escolhiam”. A narradora refere que não podiam escolher o destino: “A Valesca mesmo foi nomeada lá para o interior de Canguçu, não era nem na cidade, mas só ficou seis meses e depois foi para Cerrito”.

Em relação à escolha dos destinos, o conjunto de depoimentos das entrevistadas mostra que as notas eram o critério definidor da alocação de cada uma. Ou seja, aquelas com melhores notas eram alocadas nas escolas mais próximas aos seus domicílios.

Em seu depoimento, demonstra que esta escala das cidades realmente poderia ser vinculada às notas que tiravam durante o curso, fato que foi certificado em outros depoimentos:

Eu acho que a minha turma é a que teve mais chance de conseguir trabalho, porque era a primeira turma que estava se formando após o estágio no ensino primário. Eu mesma fui nomeada para Arroio Grande, mas como o pai tinha falecido eu consegui ir para Pedro Osório. Mas da minha turma, quem trabalhava melhorzinho era lá por Capão do Leão, da Pedreira (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

O fato de as notas da Escola Normal estarem vinculadas a uma classificação para serem alocadas nas cidades de preferência das professoras recém-formadas, foi referendado em mais de uma narrativa.

A própria professora Maria Helena Freda, que optou por não trabalhar nos primeiros anos de formada, também corrobora a questão da importância das notas para que pudessem ficar mais perto de Pelotas:

[...] então não trabalhei no início. Depois me arrependi horrores. As minhas notas eram ótimas. Eu sempre fiquei aqui por causa das minhas notas. Então eu era meio caxias. Eu estudava, fazia as coisas, sai bem, foi bom para mim, nunca sai daqui, porque o filho com problemas eu não tinha condições de ir, por exemplo, como muitas foram para o interior em Pedro Osório (MARIA HELENA FREDA, 12 maio 2017).

Assim, conforme as médias das notas da Escola Normal, a ex-normalista contratada pelo magistério público estadual era alocada em uma cidade do interior, mais próxima ou mais distante da sua cidade de origem, e começavam suas práticas docentes nas escolas estaduais do interior do Estado.

A partir de então, percebe-se nos depoimentos a presença dos desafios e das dificuldades do início da profissão docente. Na entrevista com a professora Maria da Glória Fonseca Pereira, que se formou na Escola Normal Assis Brasil em 1960 e começou a atuar numa Escola Estadual no interior de Canguçu, na Sanga Funda, ouve-se o relato sobre a diferença entre a teoria e a prática:

Porque uma situação é tu estudares, é escola, outra situação é a realidade, o que se vai fazer. Então nós saímos do curso normal, da escola, com muito conhecimento. A começar pelos professores, pessoas geniais, Dona Carmem Vaz, 'N' pessoas, em todas as áreas. Acontece que lá, na prática, era diferente, a gente tinha que aprender o como fazer, não é, é diferente (MARIA DA GLÓRIA PEREIRA, 14 fev. 2016).

O relato de Maria da Glória demonstra a preocupação para com a prática docente, ao enfatizar que a qualidade das aulas e dos professores durante o Curso de Formação de Professores Primários, por si só, não garantiam uma boa atuação em sala de aula, reforçando a ideia que se aprende a ensinar ensinando.

Nas narrativas da professora, aparecem os desafios iniciais das práticas profissionais das professoras recém-formadas e contratadas pelo Governo Estadual.

No início, eu dei aula de primeira a quinta série. E todos os alunos na mesma sala, a gente repartia o quadro e fazia as atividades para uma determinada série. Se fosse primeira série, a gente muitas vezes tinha que pegar na mão pra ensinar a escrever, então era difícil e também fazíamos a parte administrativa, nós éramos de tudo. não tinha essa de diretora. Eu fui diretora e professora, tudo junto. Então eu nunca fui só diretora, então se a doméstica não vinha por algum motivo, então também isso nós fazíamos (MARIA DA GLÓRIA PEREIRA, 14 fev. 2016).

No momento das entrevistas, percebe-se que a entrevistada se impõe algumas barreiras ao narrar suas vivências, só se permitindo ir até um limite, o limite do que pode ser falado.

[...] as diferentes recordações expressam uma constante: o aprendizado de interdições, ou seja, do que podia e do que não podia ser feito, do que podia ou não podia ser pensado, atitude inclusive assumida no momento da entrevista, delimitando o que pode e não pode ser revelado. De fato, é assim que todos nós nos constituímos como sujeitos: impossível que alguém venha falar de si ou das histórias de que fez parte, sem ser a partir de um conjunto de regras e princípios que determinam seu texto (FISCHER, 2005, p. 40).

Observei através das entrevistas as relações que as novas professoras mantinham entre si, quase como uma corrente. As suas recordações revelam, quem sabe, uma rede formando um “mapa afetivo da experiência de um grupo” (BOSI, 2004). Através do encontro com a professora Ana Elfrides Freitas, pude depreender a importância do grupo, como se a sua experiência individual estivesse ligada à experiência das demais colegas. Sobre o início da docência, ela revela:

[...] terminava o normal e depois tinha o estágio, nós fizemos o estágio ali na, no Padre Réus, a Dona Dorinha Fadrique era a diretora. Ali quem vai para o Fragata e aí nós terminamos em julho. Aí nós ficamos trabalhando até o fim do ano com ele. Ele nos pagava um salário, nós todas que fizemos o estágio lá, que foi a Clara Maria Lucas, eu, e tinha outra que fazia lá também. Aí depois a gente ia, eu não lembro se a gente ia na delegacia ou se eles próprios faziam isso com a gente porque depois nos chamaram para

ir lá para Pedro Osório, que eu fui. Eu, por exemplo, peguei o lugar da Maria Lucia Moraes. A Maria Lucia dava aula para terceira série, porque eu fui para Pedro Osório em 10 de abril, então, ela estava lá dando aula, aí ela saiu, aí terminou a parte dela, ela saiu e vem embora, agora eu fiz de 10 de abril até dezembro (ANA ELFRIDES FREITAS, 02, maio, 2017).

Nesse grupo de professoras que foram morar no interior e assumir sua profissão, existiu um elo, como um pacto de ajuda mútua, para que pudessem segurar os desafios que estavam por vir.

Interessante observar no relato que segue, a ligação entre a professora Lúcia Helena Brauner, formada em agosto de 1961 pela Escola Normal São José, e a professora Maria da Glória Pereira, formada em agosto de 1960 pela Escola Normal Assis Brasil

Assim, na primeira escola que eu trabalhei foi na zona rural, lá em Sanga Funda, de Canguçu, e a Lúcia Helena trabalhou nos Irmãos, logo adiante na Coxilha dos Campos. Então nós tivemos uma relação muito grande porque eu trabalhava na Sanga Funda e ela iniciando ali na Coxilha. Então em muitas coisas, nos ajudávamos. Até um dia desses, nos encontramos numa missa e ela disse: “Glorinha, Glória, quanta coisa tu me ensinaste”. Então, nós trocávamos conhecimentos. Nós trocávamos muita informação. Com a Lúcia Helena tive uma grande relação de troca de informações (MARIA DA GLÓRIA PEREIRA, 14 fev. 2016).

Essa rede de colaboração fica evidente no momento em que grande parte das entrevistadas cita a cooperação e a amizade por parte das colegas, algumas de turma e outras, posteriormente, de trabalho.

O início da profissão foi o período de enfrentar os obstáculos. Moravam no interior e ficavam sem salário. A professora Maria Lúcia Moraes relata que “para economizar, a gente vinha de lá muitas vezes de carona, que era para não pagar a passagem do ônibus, nem do trem” (06 jul. 2016).

No mesmo sentido, Ana Elfrides Freitas conta que “para Pedro Osório nós íamos de trem, de ônibus, vínhamos de carona...”, tudo para economizar. “Era uma época em que podíamos pegar carona”. A professora relata que na época em que estavam em Pedro Osório, ficaram quase um ano sem receber salário: “no dia em que saiu o pagamento, a diretora nos deu feriado, nos deu folga para irmos a Pelotas para receber. Foi uma festa!” (ANA ELFRIDES FREITAS, 02 maio 2017).

As professoras expressam que trabalhavam por um ideal. Sentiam-se valorizadas, apesar de ficarem meses sem remuneração. Nos depoimentos, elas

confessam que só poderiam iniciar a carreira dessa forma, tendo o apoio da família que poderia garantir, naquele início, o sustento delas.

A gente passava quase cinco meses sem receber, por isso a gente trabalhou muito por ideal e coisa e tal. Então, tu tinhas que ter até uma família que te apoiasse porque tu não recebias. Então, a gente comprava numa loja lá em Pedro Osório, eles deixavam. Quando tu recebias, tu ias lá pagar. Era uma época em que a figura do professor era valorizada, tinham confiança. Quando eu recebia, eu pagava a faculdade e a pensão, porque não dava para mais nada. Tua família que te dava o respaldo (VERA MARIA MOREIRA, 08 set. 2014).

A narrativa da professora Vera Maria Moreira vai ao encontro do que narra a professora Clara Maria ao contar sobre o seu primeiro salário

[...] eu me lembro até hoje, eu ganhava 3500, acho que era cruzeiros. Aí, com o primeiro salário, fui comprar um sapato e o sapato custava 3600. Meu pai ficou gozando até o fim do ano. Mas eu gostava do que eu fazia. No ano seguinte, eu continuei lá. (CLARA MARIA LUCAS, 20 abr. 2017).

Nos relatos, chama a atenção a passividade a um sistema que se impõe. Como se vivessem uma ilusão de que o fato de não receberem, de viverem de favor na pensão até o dinheiro chegar ou de pegarem comida na venda para pagar depois, fosse natural. Quem sabe, juntas estavam traçando esse “mapa afetivo” (BOSI, 2004) das representações do ideal de ser professora.

E, a partir desse pensamento, escrevendo as suas trajetórias como heroicas e romanceadas. Dessa forma, a professora Zilá Goulart, ao referenciar sua carreira no magistério, relata que “Era uma entrega! Eu seria professora de novo mesmo com o pouco salário, com tudo isso! Eu seria!” (10 set. 2014). É imperioso, na voz da professora, ao fazer esta afirmativa, “o dever de memória” (CANDAU, 2011) de que ser professora era maravilhoso

Observo que a questão da baixa remuneração do magistério é uma discussão interminável. Esse debate, que se estende por décadas, corrobora a ideia de que se antes o magistério era a profissão ideal para a mulher que cuidava da casa e poderia ao mesmo tempo trabalhar fora, hoje o magistério é exercido de forma majoritária pelas mulheres que, por questões de convenções sociais, ainda enfrentam o problema da baixa remuneração em suas carreiras.

Ao encontro dessa análise, a professora Zilá Goulart, em sua entrevista, comentou sobre a remuneração docente, referindo que “na época, a gente não sentia que era pouco o salário”, e acrescentando que “hoje, vemos os professores

correrem de uma escola para outra trabalhando vários turnos para sobreviverem”. A professora aposentada ainda disse que “Eu nunca quis trabalhar dois turnos para não ter que sair e deixar os filhos” (ZILÁ GOULART, 10 set. 2014).

A luta pelos pagamentos em dia e pelo aumento de salários é antiga no magistério público estadual e se repetia nos jornais locais, nos diversos períodos do ano. Por exemplo, no jornal Opinião Pública, em 13 de março de 1959, era noticiado que “Professores querem 14 mil cruzeiros”, e segue a informação: “Professores a partir de 1º de julho do corrente ano o magistério estadual terá seus vencimentos aumentados segundo o que se pôde colher em círculos chegados ao governo”. Já o exemplar de 18 de agosto de 1959 trazia a seguinte manchete: “Professores primários querem 15 mil cruzeiros”.

Como se verificou anteriormente, era comum as professoras contratadas receberem seus salários com meses de atraso. Quando recebiam, era motivo de comemoração, como já relatou Ana Elfrides.

Depreende-se da pesquisa que todas as entrevistadas trabalharam como professoras primárias estaduais e assumiram as vagas disponibilizadas e ampliadas pelo Governo do Estado. Logo que terminavam os estágios obrigatórios, seguiam até o final do ano na mesma escola como convidadas, mas com remuneração. No início do ano seguinte, já se direcionavam para uma escola do interior do Estado contratadas pela 5ª Delegacia de Ensino, como professoras estaduais.

Durante as suas trajetórias docentes, exerceram cargos de gestão, supervisão, ministraram aula na Universidade Católica de Pelotas, trabalharam no curso Normal e todas, tendo sido professoras universitárias ou não, se aposentaram como professoras estaduais.

As narrativas, na perspectiva desta pesquisa, são exploradas pelos relatos desinteressados de professoras, que contribuem com informações que lhes vêm na memória, através das lembranças de acontecimentos cotidianos da rotina escolar da Escola Normal e do início das trajetórias docentes.

Assim, neste estudo, trabalhei com os contextos de vivências dessas ex-normalistas, respeitando os caminhos que elas, como recordadoras, iam abrindo nas suas evocações de memória, através das fotografias e dos guardados dos seus acervos pessoais, e fui delineando o “mapa afetivo” das suas trajetórias discentes e docentes, tanto individuais como coletivas (BOSI, 2004).

Considerações Finais

“Senhor!

Permite que construa de espírito minha escola de tijolos.”

Lema da turma de formandas, 12/08/1960, ENAB.

Ao final deste trabalho de escrita da tese, em que experiências foram realizadas e conhecimentos foram adquiridos a partir da busca e da coleta de dados que iniciou no ano de 2014, verifico o quanto o caminho da pesquisa é contínuo e inacabado, tanto assim que todas as vezes em que me encontrar diante deste texto, certamente novos ajustes serão feitos e outras roupagens serão experimentadas.

O desafio da escrita impulsionou-me desde o mestrado pela busca do conhecimento científico, com o intuito de me preparar melhor para o exercício da prática do magistério em sala de aula, não só no ensino primário, com classe de alfabetização, como na formação docente com turmas do curso de Pedagogia.

Nesse intuito, percorri uma caminhada de renúncias, incertezas e novos desafios – a escrita de uma tese. Preciso confessar que por vezes o cansaço parecia que iria vencer a construção desta trajetória de doutoramento, mas cada vez

que sentia certo desânimo, uma força maior me empurrava para seguir a caminhada e escrever a minha trajetória acadêmica.

Uma dessas forças foi a frase dita por uma professora ao final de uma das entrevistas, onde trocamos experiências e desabafos sobre os desafios da educação e da formação continuada na docência. Ela gentilmente mencionou: “Vencerás tudo!”.

Posso dizer que a partir daquela manhã um questionamento me acompanhou: o que significaria, o “vencer tudo”? Neste momento, volto a essa indagação e me remeto ao início deste trabalho de pesquisa e das trajetórias docentes com as quais aqui trabalhei, compondo assim algumas considerações sobre o “mapa afetivo” (BOSI, 2004) da tese.

A partir do tema apresentado na introdução desta pesquisa, que privilegia analisar, através das narrativas e da constituição das trajetórias discente e docentes, aspectos da formação e da atuação de egressas das Escolas Normais Assis Brasil e São José, em Pelotas, RS – sob a égide das políticas públicas educacionais do governo de Leonel Brizola (1959/1963), torna-se importante, após esse período de investigação, refletir sobre o que foi realizado.

Este trabalho buscou contribuir com a história da formação de professores primários em Pelotas, com a constituição histórica das duas instituições aqui estudadas, formadoras de professores do Rio Grande do Sul, e hoje conhecidas como Instituto de Educação Assis Brasil e Colégio São José, problematizando a formação discente das ex-normalistas e a inserção delas no magistério público estadual no início da década de 1960.

Num primeiro momento, respeitando o que já havia sido investigado por outros pesquisadores sobre as instituições e sobre o tema em questão, busquei reunir e ler os textos produzidos até então, e não foram poucos artigos e livros escritos por autores e com qualidade. Tendo me apropriado das escritas existentes, precisava destacar a singularidade do que estava para ser produzido através desta tese.

A singularidade veio por meio da primeira entrevista na, voz da professora Vera, ao mencionar que “[...] todas nós, praticamente, quando nos formamos, fomos trabalhar em escolas do estado”. E ela seguiu seu raciocínio dizendo: “Porque naquela época o Brizola tinha assim multiplicado. Tinham aquelas escolas de brizoletas. Então ele expandiu muito as vagas nas escolas do Estado” (VERA

MARIA MOREIRA, 08 set. 2014). Surgiu neste momento a curiosidade inicial. Senti a necessidade de investigar sobre a história e a trajetória dessas turmas que se formaram durante o governo de Leonel Brizola (1959/1963) e que vivenciaram as consequências das políticas de expansão das escolas primárias durante essa gestão.

Outra singularidade relevante, que se manifestou por intermédio das entrevistas e foi comprovada pela análise da legislação então vigente, é que essas mesmas turmas, que se formaram em 1960, 1961 e 1962, foram as primeiras a ter inserida em seus currículos a prática do estágio docente no semestre posterior aos três anos de estudo das disciplinas do Curso de Formação de Professores Primários, política pública educacional que permitiu a qualificação e o aperfeiçoamento na formação das discentes da Escola Normal, para a atuação na docência.

Observei também que essas professoras entrevistadas, todas aposentadas, estavam com idades avançadas, entre os 72 e 76 anos, o que me fez acreditar que esse era o momento de guardar estas memórias que estavam ocultas e precisavam ser ouvidas e registradas para que as trajetórias fossem construídas, a partir das narrativas, e não se perdessem no tempo.

Assim, esclareço que, partindo das quatorze entrevistas efetivadas, em conformidade com os referenciais teóricos metodológicos apontados no capítulo um desta investigação, comecei a delinear as trajetórias aqui apresentadas. A partir da constituição das trajetórias discentes e docentes do capítulo quatro, me propus, então, a realizar reflexões históricas que contribuíssem para compreensão do conhecimento sobre os processos inerentes à formação de professores primários na cidade de Pelotas, entre os anos de 1957 à 1962.

No capítulo três, tracei as considerações sobre a cultura escolar de cada instituição analisada, passando por um estudo comparativo entre os currículos dos Cursos de Formação de Professores Primários, através do apontamento das disciplinas ministradas nas Escolas Normais, durante o período de escolarização das alunas.

A tese proposta trouxe argumentos que confirmam a ideia de que as políticas de expansão do ensino primário, durante o governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul (1959/1963), influenciaram o início da carreira docente das normalistas que se formaram nas turmas de 1960, 1961 e 1962, tendo em vista o grande número de

contratos celebrados em tão pouco tempo e a criação de tantas Brizoletas, aumentando as salas de aula pelo interior e também nas escolas estatuais de grande porte das cidades, como foi o caso do Instituto de Educação Assis Brasil, em 1962, conforme explicitado no capítulo dois seção três.

Preciso admitir que, na historicização das trajetórias discente e docentes, uma importante fonte foi a memória do tempo de estudantes e das práticas pedagógicas iniciais das professoras aposentadas. Nessa construção das narrativas, as imagens manuseadas e apresentadas pelas ex-normalistas durante as entrevistas contribuíram sobremaneira para que fossem revelados momentos vivenciados durante a formação de cada uma.

As fotografias, os guardados pessoais e as escritas de si, através dos diários e dos álbuns de recordações que faziam parte dos acervos pessoais das entrevistadas, foram fortes evocadores de memória e auxiliaram na compreensão das singulares experiências reveladas pelo grupo de professoras e aqui delineadas.

Para chegar à construção desta tese, foi necessário contextualizar a história do Ensino Secundário no Brasil, fazendo compreender a constituição dos Cursos Normais no Brasil, no Rio Grande do Sul e na cidade de Pelotas.

Apesar de tardia a inserção do Ensino Secundário e das Escolas Normais no Rio Grande do Sul, em comparação a outras províncias da época, pude concluir, através dos autores estudados e relatados no capítulo dois deste trabalho, que as Escolas Normais do nosso estado se constituíram em instituições de grande porte e com um ensino valorizado pela comunidade local.

Entretanto, não posso deixar de analisar que essas escolas foram instituídas, em sua origem, apenas com o intuito de criar um tipo de instrução normatizada que pudesse uniformizar a formação dos professores primários, o que vem ao encontro do que foi explorado nesta pesquisa através do conceito do *habitus* de Bourdieu (2011), ao alertar que determinadas estruturas produzem e reproduzem os valores que julgam importantes de serem incorporados por aqueles que irão educar e que serão educados.

A reconstrução da evolução histórica das Escolas Normais objetos desta pesquisa, que tiveram sua origem na Escola Complementar, possibilitou concluir que nestas instituições também estavam presentes o objetivo central da formação voltada aos valores e ideais cultivados pela sociedade da época, produzindo agentes que, apesar de terem construído suas trajetórias individuais, são produtos

de uma estrutura social institucionalizada (BOURDIEU, 2011). Essas estruturas condicionavam as jovens das décadas de 1950 e 1960 a seguirem a carreira do magistério, percebendo-a como a melhor opção para conciliar os afazeres domésticos e os da maternidade com profissão docente.

Chamou a atenção no estudo comparativo dos currículos apresentados no capítulo três, cruzados com as imagens e com as narrativas das professoras que estudaram nos dois educandários, que, apesar de algumas divergências relativas às disciplinas, especialmente as eletivas e as facultativas, a semelhança entre os valores propagados em ambas as Escolas Normais era nítida. Depreendi durante a investigação que, tanto na instituição laica como na confessional, eram vinculados valores morais e de conduta, não apenas humanos como cristãos.

Tendo em vista o volume de dados relativos aos currículos e a cada disciplina ministrada nos educandários durante os anos dos cursos aqui analisados, percebo ter sido possível desenvolver uma visão geral das propostas curriculares estudadas nesta pesquisa. Assim, vislumbro que uma análise mais detalhada dos planos de ensino e dos conteúdos desenvolvidos em cada disciplina ofertada em períodos comuns, dentro da mesma instituição e, posteriormente, uma nova comparação da formação ofertada entre os educandários, pode ser um caminho para continuar desdobrando esta investigação.

Foi possível constatar que os Cursos de Formação de Professores Primários frequentados por cada turma respeitavam uma estrutura comum, delineada pela legislação que os conformava e que inseria nos currículos disciplinas dos Departamentos de Cultura Geral e de Cultura Profissional. Apesar disso, também apresentavam diferenças apontadas que diziam respeito aos contextos institucionais público e privado-confessional.

Além disso, enquanto numa instituição era visível uma maior valorização das datas religiosas, no outro se percebia essa conduta nas datas referentes à educação moral e cívica. O que indico é que, no final da década de 1950 e início de 1960, a formação destas normalistas preparadas para lecionar no ensino primário era muito semelhante nos dois educandários, ou seja, as diferenças curriculares, de disciplinamento e regramento eram sutis.

Saliento ainda que, apesar de um número relativamente grande de trabalhos realizados em torno do tema do magistério e da formação docente de normalistas, esta pesquisa se destaca por analisar especificamente a formação docente voltada

ao ensino primário, justamente numa época de políticas públicas visando a sua expansão promovidas durante o governo de Leonel Brizola no estado do Rio Grande do Sul (1959/1963). As jovens professoras, dentro desse contexto, eram compelidas a lecionar logo que se formavam, a maioria morando longe de suas famílias, em geral nas próprias escolas onde exerciam a docência.

Nesse processo expansionista, os contratos emergenciais de professores primários acabavam por adquirir não somente um papel de experiência docente, mas também de vida, como um status de desafio às normalistas.

Portanto, a conclusão que se mostra a partir dos elementos delineados neste trabalho, é no sentido de que, pela educação e formação que as normalistas receberam nos Cursos de Formação de Professores Primários das Escolas Normais São José e Assis Brasil, apesar de bastante elogiadas nas narrativas durante as entrevistas, as jovens moças não estavam preparadas para atuarem no mercado de trabalho como professoras de escolas primárias do estado do Rio Grande do Sul.

Considero isso a partir das análises das narrativas, quando indicam que a teoria e a prática eram diferenciadas: “uma situação é tu estudares, é a Escola Normal, outra situação é a realidade, o que se vai fazer”. A professora Maria da Glória, em seu depoimento ainda esclarece que “nós saímos da Escola Normal com muito conhecimento, a começar pelos professores, pessoas geniais”. Todavia, ao encontro do que este estudo verifica, ela segue narrando: “Acontece que, lá na prática, era diferente, a gente tinha que aprender o como fazer, é diferente!” (MARIA DA GLÓRIA PEREIRA, 16 fev. 2016).

Hoje, a discussão é a mesma. Constatado pelas entrevistas realizadas, que essas alunas cujas vivências escolares são aqui apresentadas, têm a mesma reclamação dos professorandos que frequentam atualmente os cursos de formação docente secundários e superiores. E apesar da inserção do estágio docente nos currículos dos cursos de preparação para o magistério, ficou evidenciado que é nas práticas docentes, ao assumirem a responsabilidade integral por uma turma de alunos, que irão desenvolver habilidades e aprender a tomar iniciativas e a fazer as melhores escolhas. O estágio é um ensaio do que está por vir: a prática docente nas escolas.

Devo reconhecer que a base aferida nas Escolas Normais, durante o Departamento de Cultura Geral, com as disciplinas de fundamentos filosóficos e de psicologia, que foi referendada pelas narrativas, foi essencial na constituição

individual das normalistas, contribuindo para que formassem suas identidades docentes e encarassem os desafios iniciais da profissão.

Além disso, as disciplinas que as direcionavam para os saberes técnicos, conhecidas como “direções de aprendizagem”, e as trocas de experiências mais descontraídas no decorrer das “disciplinas clubes”, auxiliaram sobremaneira a encararem as práticas pedagógicas nas escolas primárias estaduais, enfrentando juntas as dificuldades de sala de aula, que apenas o exercício da docência apresentou para as novas professoras.

As formas de apropriação das práticas que envolveram o exercício pedagógico em sala de aula e as trocas de experiências, especialmente entre as jovens que foram para o interior, formaram “o mapa afetivo” das representações da memória, inerentes à valorização da carreira do magistério, e, mesmo tendo ficado meses sem receber o salário relativo aos contratos, foram levadas a acreditar que ser professora no seu tempo era a melhor opção para as suas trajetórias de vida.

Essa insistência no fato de seguir a carreira, apesar dos salários atrasados e de outras dificuldades, não era apenas fruto de um amor incondicional pela educação, mas advinha da sociedade daquele tempo, que mantinha a posição de que o magistério era o melhor caminho.

Ficou comprovado que havia uma mística de respeito pela figura do professor, e todos conspiravam para que a trajetória docente fosse seguida. A comunidade local permitia que elas comprassem nos armazéns e anotassem nos caderninhos até receberem seus salários, as pessoas das localidades ofereciam carona para irem e voltarem do interior nos finais de semana para visitarem seus familiares e as famílias locais disponibilizavam ajuda de custo para que se mantivessem trabalhando.

Também foi perceptível que o apoio que imprimiram umas às outras, nas escolas do interior onde assumiram múltiplas tarefas pela falta de funcionários e gestores, foi essencial na formação docente das professoras recém formadas.

A pesquisa revelou que, nas pequenas cidades do Rio Grande do Sul, muitas precisaram ser diretoras, merendeiras e secretárias além de exercer a docência. Assim, ficou evidenciado que as experiências individuais contribuíram para a construção da identidade de um grupo que se fez professora primária estadual no início da década de 1960, levando-as a abraçar a profissão sem abandoná-la, até a aposentadoria.

Então, indo ao encontro do lema da turma que se formou na Escola Normal Assis Brasil em agosto de 1960 e que abre estas considerações finais – “Senhor! Permite que construa de espírito minha escola de tijolos” -, refiro que o espírito que tiveram que buscar para construir as suas trajetórias docentes iniciais foi o espírito constituído durante a formação discente.

A formação nos Cursos de Formação de Professores Primários as preparou teoricamente, mas os enfrentamentos do exercício da prática da docência e os problemas enfrentados ao assumirem múltiplas funções nas escolas públicas estaduais, fomentou nelas um espírito de solidariedade e de comunhão, propiciando que compartilhassem suas dificuldades e enfrentassem situações de gestão juntas, contribuindo para a formação de uma rede de afetos, segundo as narrativas exploradas no capítulo cinco.

Através das análises aqui realizadas, com base na História Cultural, pude aferir que as singulares experiências docentes advindas das políticas de expansão do ensino primário, durante o governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul (1959/1963), repercutiram no encaminhamento profissional e definiram a trajetória docente das egressas das Escolas Normais São José e Assis Brasil, que se aposentaram como professoras estaduais.

Reitero que o meu envolvimento com a pesquisa e a imersão nas fontes, me fizeram refletir sobre a minha trajetória discente e docente. Em cada dado colhido, especialmente durante as quatorze entrevistas realizadas, fui convidada a fazer um exercício contínuo de identidade.

Assim como na minha vida de educadora, nesta pesquisa também não se esgotaram as possibilidades de descobertas e de outras evidências capazes de revelar novos fatos sobre as trajetórias aqui analisadas.

É importante referir que, na área da educação, o que passou nem sempre é ultrapassado e poderá retornar em outra temporalidade, com nova roupagem, constituindo novos “mapas afetivos” de outras memórias a relatar, porque é sabido que em toda pesquisa acadêmica, novos questionamentos poderão surgir a partir de olhares diferenciados sobre as fontes, levando em consideração a singularidade do pesquisador e sua constante busca como ser inacabado.

Toda essa reflexão me fez voltar ao questionamento que me acompanhou nos últimos meses: o que significaria, o “vencer tudo”?

E, ao finalizar esta escrita, que pretendeu contribuir com o fazer historiográfico no campo da educação, concluo que, por ser professora e não me conformar com uma formação final, ficou claro que na minha caminhada profissional estou sempre em busca de novos desafios. Assim, me atrevo a dizer que o “mapa afetivo” da minha trajetória seguirá sendo delineado na busca de... “vencer tudo”.

Referências

1. Livros, artigos, revistas, leis, monografias, dissertações e teses

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Prefácio: Historiando os CIPAs em seu acontecendo... um escrito à guisa de prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **Educadoras sul-rio-grandenses**: muita vida nas histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de, (orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB. 2006.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição; Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II. **Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais**. Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB. 2012.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio; **La investigación (auto)biográfica em educación**: miradas cruzadas entre Brasil y España – organizado com Antonio Bolívar, Granda: EUG, Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. Mesa-redonda **Ouvir e narrar**: métodos e práticas do trabalho com História Oral. Belo Horizonte, 1996.

_____. **Manual de História Oral**. 2ªed., Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.

_____.Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo. UNESP. 1998.

_____. **Ler as letras** por que educar meninas e mulheres? Universidade Metodista de São Paulo. Campinas, SP. Autores Associados. 2007.

ALVES, Cláudia. Educação, Memória e Identidade: Dimensões Imateriais da Cultura Material Escolar. **História da Educação**, n. 30, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, jan./abr. 2010.

ALVES, Gilberto Luiz. A Inovação nas práticas Educativas das Escolas Estatais e Particulares: Subsídios para a Discussão da Relação entre o Público e o Privado na Educação Brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei [et. al.] (orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira** concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

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

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). 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. O Projeto “Histórias e Memórias de Escolas da Cidade de Pelotas. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPel, 2010, v. 4.

AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (Org.). **Colégio Anglicano Santa Margarida**: entre a memória e a história. 1934-2005. Pelotas: Seiva, 2007.

AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (Org.). **Instituto de Educação Assis Brasil**: entre a memória e a história. 1929-2006. Pelotas: Seiva, 2007.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930-1964). **Revista HISTEDBR online**, Campinas, número especial, p. 102-123, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf> acesso em 15 ago. 2015.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: a desoficialização do ensino público. 2007. Tese (Doutorado em Educação), PUCRS, Porto Alegre.

_____. O olhar de Deus: a educação de meninas no Colégio São José de Pelotas [101 – 134]. In: TAMBARA, Elomar; COSETTI, Berenice (org.). **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Vol. 02. Pelotas: UFPel/Seiva, 2008.

ARRIADA, Eduardo; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. “PURA, DURA E SEGURA”; a vida das pensionistas do Colégio São José de Pelotas [65 – 79]. In: Revista **Tempos e Espaços em Educação**. Julho/dezembro de 2010, nº 5. Sergipe: Editora MFS; Aracaju: Diário Oficial, 2010.

ARTIÉRES, Phillipe. Arquivar a própria vida. Revista **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, RJ: CPDOC, v. 11, n. 21, p. 09-34, 1998.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **História Comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAVARESCO, Agemir (org.). **História dos Cursos de Filosofia do RGS**. Educat/UCPel, Pelotas, 2002.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BEMFICA, Flávia Cristina Maggi. **Governo Leonel Brizola no Rio Grande do Sul**: desconstruindo mitos. 139f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BICA, Alessandro Carvalho. **Ginásio Santa Margarida**: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas. Pelotas: UFPEL, 2006. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. In BOSI, Alfredo (org.). **Cultura brasileira** - temas e situações. São Paulo: Ática, 1987. p. 16-41.

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

_____. **O tempo vivo da memória**. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Equisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Liv. Droz, 1972.

_____. Espaço Social e espaço simbólico. In: _____. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. 1ª reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

BRAGA, Kenny; et al. **Leonel Brizola: Perfil, discursos, depoimentos (1922-2004)**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, Projeto Memória do Parlamento, 1ª ed. 2004.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Decretada e Promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte. 24 de fevereiro de 1891.

_____. **Decreto-Lei 8530**. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Normal. 2 de janeiro de 1946.

_____. **Decreto 1331-A**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. 17 de fevereiro de 1854.

_____. **Decreto-Lei 7247**. Estabelece a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. 19 de abril de 1879.

_____. **Decreto 1075**. Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional. 21 de novembro de 1890.

_____. **Decreto-Lei 580**. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. 30 de julho de 1938.

_____. **Decreto 8090**. Fixa as datas da reunião da Primeira Conferência Nacional de Educação e da Primeira Conferência Nacional de Saúde. 22 outubro de 1941.

_____. **Decreto-Lei 4244**. Lei Orgânica do Ensino Secundário: Reforma Gustavo Capanema. 09 de abril de 1942.

_____. **Decreto-Lei 8530**. Lei Orgânica do Ensino Normal. 02 de janeiro de 1946.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei. n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: janeiro de 2016

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[HTTP://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: janeiro de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[HTTP://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: janeiro de 2016.

BRIZOLA, Leonel de Moura. **Íntegra do discurso de posse no cargo de governador do Rio Grande do Sul**, pronunciado perante a Assembléia Legislativa, 31 de janeiro de 1959. Acesso em 15, jan., 2018, SciELO Books, pp. 214-216. ISBN: 978-85- 99662-72-4. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/b23ds/pdf/debert-9788599662724-14.pdf>

BUFFA, Ester. O Público e o Privado como Categoria de Análise da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei [et. al.] (orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira** concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

_____. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia**: a Escola dos Annales, 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade /estadual Paulista, 1991.

_____. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru. Edusc, 2004.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAIXETA, J. E.; BARBATO, S. **Identidade Feminina** – Um conceito Complexo. Paidéia: Ribeirão Preto, 2004. V. 14, N. 28, Páginas: 211-220. Disponível on-line: <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6188>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAPELATO, Maria Helena. **O Ofício do Historiador**. Entrevista concedida em 25, março, 2015. Acesso em 30, abril, 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **A Educação Brasileira e a sua Periodização**. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE, julho/dezembro, nº2, p 137 a 152, 2001.

CARVALHO, Luís Miguel. Desafios na Fronteira da História Comparada da Educação. In: GATTI JUNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2007.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 1ª Ed., 2001a.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001b.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. P. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A Invenção do Cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1998

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

_____. A História entre Narração e Conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

_____. **A História ou a Leitura do Tempo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Janela da Alma, espelho do mundo. In Novaes Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 31-63, 1999.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004 (Coleção Fronteira da Educação).

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UniRevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

CORTÉS, Martha Cecília Herrera. Influência do Escolanovismo no Brasil e na Colômbia (1930-1945) Alguns Comentários Iniciais. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Estado e Escola Nova na História da Educação Brasileira. In: SAVIANI, Demerval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória. ES: EDUFES, 2010.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários Íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, BASTOS e CUNHA (Orgs.). **Refúgios do Eu: Educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p.159-180.

_____. **Do Baú ao Arquivo: escritas de si, escritas do outro**. São Paulo, UNESP, FCLAs, CEDAP, v.3, n.1, p. 45-62, 2007

_____. Essa Coisa de Guardar... Homens de Letras e Acervos Pessoais. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 109-130, Maio/Ago 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em 17, abr., 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei [et. al.] (orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira** concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

_____. Reformas Educacionais no Brasil. In: SAVIANI, Demerval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

D'ALESSIO, Márcia Mansor. **Reflexões sobre o saber histórico**: entrevistas com Pierre Villar, Michel Vovelle, Madeleine Rebérioux. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de (orgs.) **Entre o ginásio de elite e o colégio pupolar**: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia: EDUFU, v.5, 2014.

DE LÉON, Zênia. Instituto de Educação Assis Brasil: uma caminhada através dos tempos. In: AMARAL, Giana Lange do; AMARAL, Gladys Lange do (Org.). **Instituto de Educação Assis Brasil**: entre a memória e a história. 1929-2006. Pelotas: Seiva, 2007

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESCOLANO, Augustín; FRAGO, Antonio Viñao. Currículo, Espaço e Subjetividade – A Arquitetura como Programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia**: Usos e funções no século XIX. São Paulo: Edusp, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**; cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27928/29700> acesso em 15 mar. 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes et. al. **Entre-vistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coord.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

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

_____. (org.). **Tempos de escola**: memórias. São Leopoldo: Oikos, 2011.

FONSECA, Lúcia; PINHO, Márcia; FERREIRA, Rosângela. **Resgatando aspectos de uma caminhada**. 1999, Monografia (Conclusão da disciplina Metodologia e Didática de Estudos Sociais no Curso de Pedagogia) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. A produção dos estudos biográficos em Sergipe e as principais contribuições para a história da educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILL, Lorena Almeida. **Clientelchiks**: os judeus da prestação em Pelotas (RS) 1920-1945. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2001.

_____. **O Mal do século**. Tuberculose, Tuberculosos e Políticas de Saúde em Pelotas (1890-1930). Pelotas: EDUCAT, 2007.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.

_____. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

GOMES, Angela de Castro (org.). **Escritas de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

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

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo : Grijalbo, Edusp, 1972.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: PioneiraThomson, 2003.

_____. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Histórico do Colégio São José. Pelotas/RS. Fundação 19/03/1910. Redigido em 1989.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IWAYA, Marilda. **Palácio da Instrução-representações o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)**. Universidade Federal do

Paraná, Instituto de Educação do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação. 2001.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

JÚNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3. São Paulo, p. 391-408, set./dez. 2005.

KOSSOY, Boris. **Realidade e Ficções na Trama Fotográfica**, 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

_____. **Fotografia e História**, São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins; LOUZADA, Maria Cristina dos Santos. Políticas Públicas em Educação: o debate sobre ampliação e a qualidade do ensino. In: CÓSSIO, Maria de Fátima e RODRIGUEZ, Rita de Cássia (orgs.). **Novos Modos de Regulação das Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via**. Pelotas, RS: Ed. UFPeL, 2014.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **História e Memória**. 4ªed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEMOS, Renato Luís de Couto Neto e. Benjamin Constant: Biografia e Explicação Histórica. **Estudos Históricos**. p. 67 – 81, 1997. Disponível em: HTTP://www.lemp.historia.ufrj.br/imagens/textos/Benjamin_Constant_-_Biografia_e_Explicacao.pdf. Acesso em 05, maio, 2016.

LHULLIER, Cristina e GOMES, William B.. Psicologia na Escola Normal. In: GOMES, William B. (org.) Psicologia no Estado do Rio Grande do Sul. MuseuPSI, Porto Alegre, 2006, UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/sumars.htm>. Acesso em: 20, set., 2016.

LIBÂNEO, José Carlos (org.) **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LONER, Beatriz Ana. Jornais Pelotenses na República Velha. **ECOS Revista**, Pelotas, 2(1), p. 05-34, abril 1998.

_____. *Pelotas se diverte: clubes recreativos e culturais do século XIX*. In: **História em Revista**. Pelotas, v. 8, dezembro de 2002, pp. 37-68.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: A feminização do magistério. **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 22-40. 1991.

_____. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 105-114. 1992.

LOPES, Eliane M.T.; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priori, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto / UNESP, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 87, 1993. p. 45-57.

LOUZADA, Maria Cristina dos Santos. **A Trajetória Docente de uma Alfabetizadora do Colégio São José em Pelotas/RS nas décadas de 1940 a 1980**. Pelotas: UFPEL, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-153.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carlos Leôncio de Carvalho (Verbete). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. DR-Rom.

MADEIRA, Claudemir Pereira. **Da multisseriação à nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS: décadas de 1980 a 1990**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPel, Pelotas, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

_____. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. **Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)**. Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação: Lisboa, 2010.

MAGALHÃES, Mário Osório. **Pelotas: século XIX**. Pelotas, Livraria Mundial, 1994.

_____. **Histórias e Tradições de Pelotas**. Pelotas: Editora Armazém Literário, 1999.

MALERBA, Jurandir (org.). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto. 2006.

MANKE, Lisiane Sias. Docência Leiga. **História de vida profissional de professoras primárias leigas (Pelotas, 1960-1980)**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2006.

MANKE, Lisiane Sias. **História e Sociologia das práticas de leitura: A trajetória de seis leitores oriundos do meio rural**. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Breves Reflexões sobre as Primeiras Escolas Normais no Contexto Educacional Brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n 35, p. 173-182, set. 2009.

MATOS, Júlia Silveira. Da Escola dos Annales à História Nova: propostas para uma leitura teórica. **Revista Eletrônica Expedições**: Teoria da História e Historiografia, v. 4, p. 69-88, 2013.

_____. Memória e história do ensino das humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atual ciências humanas. Momento: **Diálogos em Educação**, v. 25, p. 111-128, 2016.

MAUAD, Ana Maria. Usos e Funções da Fotografia Pública no Conhecimento Histórico Escolar. **História da Educação** [online]. Porto Alegre. V.19, n. 47, set/dez., 2015. p. 81-108.

MEIHY, José Carlos Sebe B., HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MESTRE, Marilza Bertassoni Alves. **Mulheres do século XX: memórias de trajetórias de vida, suas representações (1936-2000)**. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof.aDr.a Etelvina Maria de Castro Trindade, 2004.

MICHELIN, Antenesca. História das Irmãs de São José (continuação). **Revista das Irmãs de São José**, n. 6. Caxias do Sul: São Miguel, jan-jul. 2010.

MICHELON, Francisca. Introdução: Fotografia para guardar, colecionar e tentar não esquecer... IN: MICHELON, Francisca; TAVARES, Francine (orgs.). **Fotografia e Memória**: ensaios. Pelotas: Ed. UFPEL, 2008. p. 7-16.

MIGNOT, Ana Chrystina. Eternizando a imagem pioneira. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 73-86.

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, n.17, abr. 2005, Pelotas: FAE/UFPEL.

_____. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-99, 2012. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/169> acesso em : 17, maio, 2016.

MORIN, Edgard. **A Cabeça Bem-Feita**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURA, Rosa Maria G. Rolim de; SCHLEE, Andrey Rosenthal. 100 imagens da arquitetura pelotense. Pelotas: Pallotti, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

_____. A educação na Primeira República. In:FAUSTO, Boris (org.), **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, t. III, v. 2, p. 251-291, 1977.

NEVES, Helena de Araújo. **O ensino privado em Pelotas-RS na propaganda impressa: séculos XIX, XX, XXI**. 410f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas: UFPel, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez/1993.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

_____. **Histoire e Comparaison**. Lisboa: Educa, 1998.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, v. 5, p. 7-64, 1993.

OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de RANZI, Serlei M. Fischer (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro; AMARAL, Giana Lange do. Fotografias de prédios escolares: a construção de obras visíveis como propaganda do governo Simões Lopes, na cidade de Pelotas. **Revista Pedagógica**, v. 11, n. 22, p. 109-132, 2009. Disponível em:< <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/376>> acesso em 17, maio, 2016.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930):** imagens e imprensa. Tese (doutoramento). Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. 403f. 2012.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

OSÓRIO, Fernando Luís. **A cidade de Pelotas:** corpo, coração e razão. Pelotas: Off. Typ. Diário Popular, 1922.

PERES, Eliane Teresinha. **Templo de Luz:** os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875–1915). Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

_____. Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir.** A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909- 1959). FAE/ UFMG, Belo Horizonte: 2000. (Tese de Doutorado)

PERES, Lúcia Maria Vaz; KUREK, Deonir Luis. Teias de alma: contribuições ao estudo do imaginário para a educação. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html> Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Narrativas como “Retalhos das Imagens” (AUTO) Formadoras: matriciamentos em movimento. **Atos de Pesquisa em EDUCAÇÃO**, v. 3, 2008.

_____. Movimentos (Auto)Formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Revista de Educação**. PUCRS. Online, v. 34, p. 173-179, 2011.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou o silêncio da história.** Bauru: EDUSC, 2005.

_____. PERROT, Michelle. “Práticas da memória feminina”, **Revista Brasileira de História**, V. 9, nº 18, p. 9-18, ago./89 set./89, 1989.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgard Morin – A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf> acesso em 17 maio 2016.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História, n.15, São Paulo: Ed. Educ da PUC/SP, 1997.

_____. História oral e poder. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em: www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/.../pdf_183 acesso em 15 mar. 2016

QUADROS, Claudemir de. **Brizoletas**: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). Revista Teias 2.3, p. 12-20, 2001.

_____. Claudemir de. **As Brizoletas cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Editora UFSM, 2003.

_____. Claudemir de. **Marcas do Tempo**: imagens e memórias das Brizoletas. Santa Maria: Unifra, 2005.

_____. Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisa e orientação educacional no RS**. Tese defendida na UFRGS em 2006.

QUELUZ, Maria Lopes Pinheiro. **Design & Identidade**. Curitiba: Peregrina, 2008.

RABELO, Amanda. **Escola de Formação de Professores no Brasil e em Portugal e a Feminização do Magistério**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 46, p. 24-45, jun 2012.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. Carlos Eduardo Vieira. **Educar em Revista**, n. 18, Curitiba, PR: Ed. da UFPR, p. 13-28, 2001.

_____. Os Estudos Histórico-Educativos e a História da Educação. In: SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **História da Educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; 1999.

Revista das Irmãs de São José, Ed. São Miguel, Caxias do Sul, n. 8, ago-dez. 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 874**. Reorganiza o serviço da instrução publica do Estado. 28 de fevereiro de 1906.

_____. **Decreto nº 1479**. Modifica o programa do ensino complementar e cria colégios elementares no Estado. 26 de maio de 1909.

_____. **Decreto nº 3898**. Regulamento da Instrução Pública. 04 de outubro de 1943.

_____. **Decreto nº 775A**. Aprova os regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais, 15/05/1943.

_____. **Decreto nº 6004**. Aprova o regulamento do ensino normal do Estado do Rio Grande do Sul e estabelece o estágio de prática docente, 26/01/1955.

_____. **Decreto nº 8.519**, 20 de jan. 1958. Altera o Artigo 50 do Decreto 6004, de 26.1.55, alínea c, relativamente ao tempo de estágio a ser realizado pelos alunos das escolas normais, e dá outras providências. Disponível em: <http://biblioteca.versila.com/2646773>. Acesso em 29 de maio de 2016.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. Tupy. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Autores Associados, 1986.

_____. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M; SANDANO, W; LOMBARDI, J.C. & SAVIANI, D.(orgs.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados. 2007.

SANTOS, Rita Grecco dos; TAMBARA, Elomar; FERRARI, Letícia. **Educando meninas, moldando mulheres**: impactos da cultura escolar produzida nos primeiros anos do Colégio São José de Pelotas (1910-1920). Anais do 15º Encontro da ASPHE. Pelotas, 2009, p. 1-12, CD ROM.

SANTOS, Rita Grecco dos. **“A educação das meninas em Pelotas”**: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José (1910-1967). Pelotas: UFPEL, 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SATURNINO, Edison Luiz. **Imagem, Memória e Educação** Um estudo sobre modos de ver e lembrar. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, f. 269, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Fontes e História das Instituições Escolares. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

_____. Instituições Escolares no Brasil conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et. al.] (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. p. 143-155, v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Público e o Privado como Categoria de Análise em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei [et. al.] (orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira** concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

SILVA, Marco Antônio Medeiros. **A última revolução**: o Governo Leonel Brizola no Rio Grande do Sul, 1959 – 1963. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PUC, 2015.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, maio - ago. 2005.

_____. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral**: implicações para o estudo da didática. Tese de doutorado em Didática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, n. 18, Curitiba, PR: Ed. da UFPR, p. 13-28, 2001.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico-Metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Demerval, LOMBARDI José Claudinei, SANFELICE José Luís (orgs.). **História e História da Educação**. SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 1998.

_____. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública – 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria Manuela (orgs.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. p. 67-97.

_____. **Positivismo e Educação. A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Ed. da UFPel, 1995.

_____. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H.C., **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II – Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPel, 2008, v. 1.

_____. **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPel, 2008, v. 2.

_____. **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPel, 2009, v. 3.

_____. **Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPel, 2010, v. 4.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da escola normal brasileira. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, p. 7-97, dez., 1970.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, jan./abr., 2000.

TEIXEIRA, Tânia Nair Alvares. “**Memórias de normalistas**”: análise das práticas pedagógicas de educação física na escola Assis Brasil de Pelotas- RS, durante o regime civil-militar brasileiro. *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – agosto de 2017*. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo4/individual/5116-5128.pdf>, p. 5116 – 5128, acesso em 03/03/2018.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História - PUC - SP: ética e história oral. São Paulo: Educ, n. 15, abr., 1997.

_____. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da História Oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; VERENA, Alberti (Orgs.). **História Oral**: desafios para o século XXI. Fundação Getúlio Vargas. Ed. Fiocruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

THOMSON, Alistar; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

VECCHIA, Ariclê. O Ensino Secundário no Século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: vol. 2, século XIX. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. Educação Infantil: espaços, tempos, desafios. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 153-169, set. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em 06 jul. 2016.

_____. Formação docente em Pelotas/RS (décadas de 1940 a 1960): uma questão de gênero. **Textura**, Canoas, Rio Grande do Sul, n. 24, p. 105-119, jul./dez., 2011.

VEYNE, Paul Marie. **Como se Escreve a História**. 3. ed. Brasília: UNB, 1995.

_____. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a História. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Ed. Da UnB, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documento e arquivos escolares. In: **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-30, 2005.

VIDAL, Diana e SCHWARTZ, Cleonara (orgs). **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

VILELA, Cláudia O. C. & RIBEIRO, Betânia de O. L. **Municipalidade e Municipalização da Educação Primária no Brasil**. In: Revista Horizontes, Vol. 29, nº 2, jul./dez 2011, p. 71 – 84.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

_____. mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T., FILHO, L. M. F. e VEIGA, C. G. (Ed/Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 306, p. 245-269, 1995. Disponível em: <redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70501>. Acesso em 15 abr. 2016.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Vol. V, n. 7, 1º Semestre de 2000. p. 93-110.

_____. A História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

_____. Memória, Patrimônio y Educación. **Revista História da Educação**, v. 15, n. 33 jan./abr., p. 31-62. Porto Alegre, 2011.

WARDE, Miriam Jorge e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Política e Cultura na Produção da História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Contemporaneidade e Educação. Ano V, n. 7, 2000.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz Daudt. História Oral e Memória: Aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira et. al. (orgs.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

_____. **História das Instituições Escolares**: responsabilidade do gestor escolar. Cadernos de História da Educação, nº. 3, jan./dez. 2004^a.

_____. **Práticas de gestão e feminização do magistério**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. p. 609-634.

_____. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: história institucional. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 5, nº 14, jan./abr., p. 35-50, 2005^a.

_____. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 5, n. 7, p. 187-200, jan./jun. 1996, p. 230-243.

ZAGO, Nadir. A entrevista em seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 138-179.

2. Jornais e periódicos

Diário Popular, Pelotas, jan.1959 até 1962.

Opinião Pública, jan. 1959 até 1962.

O São José – O Colégio São José no seu Cinquentenário. Pelotas, Oficinas Gráficas do Instituto de Menores, ano X, nº 1.

Revistas do Ensino, jan 1959 até 1961.

3. Entrevistas

ARAÚJO, Maria de Lourdes Schild Branco de. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 21/06/2016.

DIAS, Maria Lúcia Moraes. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 06/07/2016.

ECHENIQUE, Ana Maria Lemos. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 27/06/2017.

GOULART, Zilá. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 10/09/2014.

LIMA, Vera Maria Moreira. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 08/09/2014.

MACEDO, Clara Maria Lucas Leal de. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 02/05/2017.

MACHADO, Lúcia Helena Brauner. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 20/04/2017.

MECHEREFE, Heloísa Maksud. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 27/08/2015.

MENEZES, Valesca Maia de Oliveira. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 20/04/2015.

MOTTA, Heloísa Helena Borba. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 23/06/2017.

PEREIRA, Maria da Glória Fonseca. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 14/02/2016.

PENTEADO, Ana Elfrides Freitas. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 02/05/2017.

SILVEIRA, Laura Julieta Robe da. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 02/05/2017.

SOARES, Maria Helena Freda. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos Louzada. Pelotas, 12/05/2017.

Apêndices



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

Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Vera Maria Moreira Lima, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: Vera Maria Moreira Lima

Pesquisadora:

Maria Cristina dos Santos Louzada

Pelotas, 08 de setembro de 2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Zilá Goulart Menezes, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: Zilá Goulart Menezes

Pesquisadora: Maria Cristina Louzada

Pelotas, 10 de setembro de 2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Valesca Maia de Oliveira Menezes, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura:

Valesca Maia de Oliveira Menezes

Pesquisadora:

Giana Lange do Amaral

Pelotas, 20 de abril de 2015



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

Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Profª. Drª. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Lúcia Helena Brauner Machado, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: _____

Lúcia Helena Brauner Machado

Pesquisadora: _____

Maria Cristina Louzada

Pelotas, 30 de setembro de 2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Profª. Drª. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Clara Maria Lucas Leal de Macedo, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: Clara Maria Lucas Leal de Macedo

Pesquisadora: Maria Cristina dos Santos Louzada

Pelotas, 20 de abril de 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Ana Elfrides Penteado, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: Ana Elfrides Penteado

Pesquisadora: Maria Cristina dos Santos Louzada

Pelotas, 02 de maio de 2017



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

Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Profª. Drª. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Heloísa Maksude Mechereffe, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, escritas ordinárias, documentos, relatos orais e por escrito, entrevistas e narrativas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: Heloisia Maksud Mechereffe

Pesquisadora: Maria Cristina dos Santos Louzada

Pelotas, 10 de setembro de 2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Maria da Glória Fonseca Pereira, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: _____

Pesquisadora: _____

Pelotas, 14 de fevereiro de 2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria de Lourdes Schild Branco de Araújo
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Maria de Lourdes Schild Branco de Araújo, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: Maria de Lourdes Schild Branco de Araújo

Pesquisadora: Maria Cristina dos Santos Louzada

Pelotas, 21 de junho de 2016

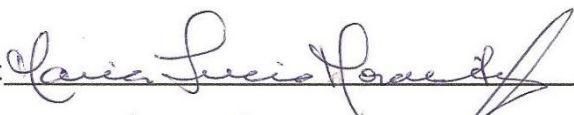
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

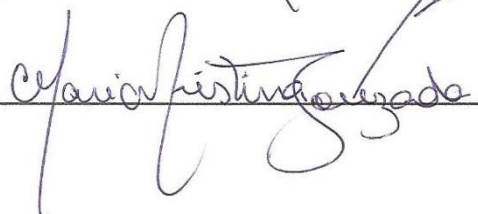


Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Maria Lúcia Moraes Dias, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: 

Pesquisadora: 

Pelotas, 05 de julho de 2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Profª. Drª. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Laura Julieta Robe da Silveira, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura:

Laura Julieta Robe da Silveira

Pesquisadora:

Maria Cristina dos Santos Louzada

Pelotas, 02 de maio de 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Maria Helena Freda Soares, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura:

Maria Helena F. Soares

Pesquisadora:

Maria Cristina Louzada

Pelotas, 12 de maio de 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Heloísa Helena de Borba Motta, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: Heloísa Helena de Borba Motta

Pesquisadora: Maria Cristina dos Santos Louzada

Pelotas, 23 de junho de 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



Acadêmica: Maria Cristina dos Santos Louzada
Orientadora: Profª. Drª. Giana Lange do Amaral

CEDÊNCIA DE USO

Eu, Ana Maria Echenique Dominguez, autorizo a acadêmica do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Maria Cristina dos Santos Louzada, a fazer uso dos direitos autorais para Dissertação de Mestrado e ou Tese de Doutorado, do PPGE/FAE/UFPEL, relacionado às minhas fotografias, relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que será desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha participação nestes trabalhos, é voluntária e concordo do uso do exposto acima mencionado.

Assinatura: _____

Pesquisadora: _____

Pelotas, 27 de junho de 2017