

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



**MISSÃO DE ESTUDOS AO URUGUAI: MUDANÇAS NO SISTEMA DE ENSINO
DO RIO GRANDE DO SUL (1913-1927)**

CAROLINE BRAGA MICHEL

**PELOTAS
2017**

CAROLINE BRAGA MICHEL

**MISSÃO DE ESTUDOS AO URUGUAI: MUDANÇAS NO SISTEMA DE ENSINO
DO RIO GRANDE DO SUL (1913-1927)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Arriada

Pelotas
2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M623m Michel, Caroline Braga

Missão de estudos ao Uruguai : mudanças no sistema de ensino do Rio Grande do Sul (1913-1927) / Caroline Braga Michel ; Eduardo Arriada, orientador. — Pelotas, 2017.

282 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Missão educacional. 2. Uruguai. 3. Rio grande do sul. 4. ¿quieres leer?. 5. Queres ler?. I. Arriada, Eduardo, orient. II. Título.

CDD : 370.98165

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Arriada – UFPel (Orientador)

Profª Dra. Eliane Peres – UFPel

Prof. Dr. Elomar Tambara – UFPel

Prof. Dr. Luis Mª Delio Machado – Facultad de Derecho - UdelaR

Profª Dra. Maria Helena Camara Bastos – PUCRS

Profº Dr. Paulo Pezat - UFPel

AGRADECIMENTOS

Como se sabe, o processo de construção de uma tese não se faz sozinho, mas sim, a partir de outros olhares e de outras leituras, por exemplo, que vão ao longo dessa árdua trajetória tornando-a mais leve, instigante e encantadora. Com esta tese, o processo não foi diferente.

Sendo assim, agradeço às instituições que estiveram presentes no processo de doutoramento:

À CAPES pela bolsa de estudo concedida pelo período de três anos;

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis (Pelotas-RS) pelo incentivo à formação continuada e apoio nos trâmites legais para a solicitação da licença interesse;

Ao Grupo de Pesquisa Centro de Estudos e Investigações na História da Educação (CEIHE);

Ao Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura e Escrita dos Livros Escolares (HISALES/UFPEL);

Aos funcionários dos arquivos pesquisados no Rio Grande do Sul e no Uruguai pela atenção e disponibilidade dispensadas durante as investigações.

Agradeço, também, às pessoas que compartilharam academicamente os quatro anos de estudo e de pesquisa:

Ao meu orientador Eduardo Arriada, por ter apostado em mim desde a seleção de doutorado e no decorrer dos quatro anos do curso. Pelos incentivos, questionamentos, ditos e não ditos que fizeram com que eu buscasse cada vez mais aperfeiçoar minhas leituras e minhas escritas. Pela confiança e empréstimo de inúmeros materiais que qualificaram a tese. Por permitir que eu me encontrasse e me encantasse com as pesquisas na área da História da Educação. Enfim, pela amizade e parceria de pesquisa construída!

Aos professores da banca, por aceitarem o convite de compor os exames de qualificação e de defesa. Pelas leituras atentas e rigorosas. Pelas inúmeras sugestões e empréstimos de materiais no decorrer da pesquisa;

Às professoras Gabriela Medeiros Nogueira e Méri Rosane Santos da Silva, por me incentivarem e acreditarem em mim desde a graduação. Pela amizade, parcerias de pesquisa e orientações na minha trajetória enquanto professora-pesquisadora;

Aos colegas de orientação, que várias vezes leram meus textos, ouviram minhas dúvidas e angústias, e me incentivaram e apoiaram nos diferentes momentos da pesquisa;

Aos colegas e professores/as do Grupo de Pesquisa CEIHE, que contribuíram com leituras e sugestões não só na escrita da tese, mas nas disciplinas realizadas e nas apresentações em eventos científicos;

Aos descendentes dos/as professores/as que participaram da missão de estudos ao Uruguai, que mesmo sem me conhecerem, me receberam em suas casas e responderam meus contatos. Obrigada por acreditarem na pesquisa, disponibilizarem e compartilharem suas memórias e os documentos salvaguardados.

Agradeço, ainda, às pessoas que viveram intensamente comigo, para além da Universidade, todos os momentos da elaboração desta tese.

Aos meus pais, Liana e Rudimar, por acreditarem em mim e me darem todo o suporte para que o sonho do doutorado fosse concretizado;

Aos meus irmãos, Juliana e Jeferson, por me acompanharem nesse processo e, às suas maneiras, me auxiliarem na pesquisa;

À Alessandra Amaral, pelo incentivo na trajetória enquanto professora-pesquisadora. Pelas discussões e parceria de pesquisa desde a graduação. Pela ajuda incansável nas tantas vezes que foi solicitada durante essa pesquisa e, especialmente, pela amizade!

Às amigas Fernanda Cardoso, Gabriela Severo, Gigliane Segovia, Renata Castro e Tatiane Viero que inúmeras vezes me ouviram, me incentivaram e me ajudaram nas diferentes etapas desta pesquisa;

Ao Maicon, por tudo!

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta tese teve como tema de investigação a missão de estudos enviada ao Uruguai nos anos de 1913 e 1914. A mesma foi organizada pelas autoridades gaúchas com o intuito de qualificar e de (re) organizar o sistema de ensino público do Rio Grande do Sul e foi realizada em dois momentos: no primeiro, em 1913, um grupo, composto por dois professores e quatro professoras, permaneceu três meses em Montevideu com o objetivo de estudar tudo que fosse relativo à instrução pública; no segundo, em 1914, um grupo de seis professoras foi aperfeiçoar seus estudos no país vizinho, sendo que três delas foram matriculadas com subsídio do governo uruguaio no *Instituto Nacional de Señoritas* e as outras três foram praticar tanto na Escola Normal como na escola de aplicação anexa à mesma os métodos de ensino ministrados. Cabe salientar, que a prática de organizar missões pedagógicas nesse período já estava, de certa forma, consolidada, uma vez que representava a possibilidade de, a partir de modelos de referência, inspirar e legitimar mudanças com a finalidade de qualificar os contextos educacionais dos viajantes. A pesquisa compreendeu um *corpus* documental amplo constituído, especialmente, por fontes do período de 1913 a 1927 e foi organizado em quatro grupos. O primeiro é composto por documentos oficiais (materiais do Rio Grande do Sul tais como, os Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, as Mensagens enviadas pelo Presidente do Estado à Assembleia Legislativa e o Relatório de viagem, escrito pelo grupo de professores que integrou a viagem de 1913 e fontes uruguaias como a Mensagem de Abel J. Pérez e os *Anales de Instrucción Primaria*). O segundo grupo contempla as legislações do estado do Rio Grande do Sul (Decretos de 1906, 1909, 1916 e 1927). O terceiro é constituído pelos periódicos jornalísticos sendo dois deles rio-grandenses – *A Federação* e o *Correio do Povo* – e um uruguaio – *El Dia*. E, por fim, o quarto grupo abarca as entrevistas realizadas com os descendentes dos/as professores/as que participaram da missão educacional ao Uruguai, bem como documentos de diferentes tipologias salvaguardados em seus arquivos privados. A análise de cunho documental possibilitou verificar que a escolha pelo Uruguai como possibilidade de aperfeiçoamento ocorreu em virtude de um conjunto de elementos - a distinção do Uruguai, as relações políticas, culturais e econômicas estabelecidas entre os dois territórios, a localização geográfica do país vizinho, a língua utilizada e o reduzido investimento financeiro para a missão -. E comprovou ainda que a missão de estudos inspirou e legitimou mudanças, especialmente, no que diz respeito a aspectos didático-pedagógicos e da cultura material escolar do ensino primário, na organização da formação de professores, bem como, colocou em circulação uma nova concepção para o ensino da leitura e da escrita através do uso da obra didática *Queres Ler?*.

Palavras-chave: Missão educacional; Uruguai; Rio Grande do Sul; *¿Quieres Leer?*; *Queres Ler?*

ABSTRACT

STUDY MISSION IN URUGUAY: CHANGES IN THE TEACHING SYSTEM OF RIO GRANDE DO SUL (1913-1927)

This research is aimed at the study mission in Uruguay, in the years 1913 and 1914, which was organized by the southern Brazilian state authorities with the purpose of qualifying and (re)organizing the public education system of the State of Rio Grande do Sul (RS). This was held in two moments: first, in 1913, a group composed of two male and four female teachers stayed for three months in Montevideo to study everything that was related to public education; secondly, in 1914, a group of six female teachers went to improve their studies in the neighboring country, three of which were enrolled with funding from the Uruguayan government at the *Instituto Nacional de Señoritas* [National Institute for Ladies] while the other three practiced the teaching methods taught at the Normal School and at the Application School attached to it. Organizing pedagogical missions during this period was already somewhat consolidated, since it represented the possibility of inspiring and legitimizing changes in order to qualify the educational contexts of missionaries. The research comprised a large documentary corpus constituted mainly by sources from 1913 to 1927, and was organized into four groups. The first one is made up of official documents (materials from the Brazilian State of RS such as the Reports of the Office of the Interior and Exterior Affairs, the Messages sent by the President of the State to the Legislative Assembly, and the Travel Report written by the group of teacher who integrated the mission of 1913, and Uruguayan sources such as the Message of Abel J. Pérez and the Annals of Primary Instruction). The second group contemplates the legislation of RS (Decrees 1906, 1909, 1916, and 1927). The third one is composed of journalistic periodicals; two of them from RS – *A Federação* [The Federation] and *Correio do Povo* [People's Courier] – and one from Uruguay – *El Dia* [The Day]. And the fourth group includes interviews with the descendants of the teachers who participated in the educational mission to Uruguay, as well as documents of different typologies safeguarded in their private archives. The documentary analysis verified that the choice of Uruguay as a possibility for improvement was made due to a set of elements: the Uruguayan distinction; the political, cultural and economic relations established between the two territories; the geographic location of the neighboring country; the language; and the reduced financial investment for the mission. Results also found that the study mission has inspired and legitimized changes, especially with regard to didactic-pedagogical aspects and the school material culture of Primary Education, as well as in the organization of teacher training and in putting into circulation a new conception for the teaching of reading and writing by the use of the textbook *Queres Ler?*.

Keywords: Educational mission; Uruguay; Rio Grande do Sul; *¿Quieres Leer?*; *Queres Ler?*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visita de professores brasileiros ao Uruguai.....	70
Figura 2: Reportagem anunciando a decisão do governo	73
Figura 3: Professores rio-grandenses no Uruguai, 1913.....	77
Figura 4: Florinda em Montevideu	78
Figura 5: Pagamento ao grupo que viajou em 1913.....	80
Figura 6: Ofício encaminhado ao <i>Instituto Normal de Señoritas</i>	83
Figura 7: Estudantes rio-grandenses no Uruguai.....	84
Figura 8: Ofício ao Cônsul Geral do Uruguai	89
Figura 9: Ofício de designação da professora Marina Cunha ao Colégio Félix da Cunha, Pelotas/RS.....	111
Figura 10: Affonso Guerreiro Lima.....	112
Figuras 11, 12 e 13: Livros didáticos de autoria de Affonso Guerreiro Lima.....	113
Figura 14: Alfredo Clemente Pinto.....	114
Figura 15: Obra didática de autoria de Alfredo Clemente Pinto.....	115
Figura 16: Branca Diva Pereira de Souza.....	115
Figuras 17 e 18: Obras didáticas de autoria de Branca Diva Pereira de Souza.....	117
Figuras 19 e 20: Florinda Tubino Sampaio.....	118
Figuras 21 e 22: Obras didáticas de autoria de Florinda Tubino Sampaio.....	119
Figuras 23 e 24: Georgina Godoy Moritz.....	120
Figura 25: Maria Idalina Mariante Pinto Gomes da Silva.....	121
Figura 26: Marina Barreto da Cunha.....	123
Figuras 27 e 28: Olga Acauan Gayer.....	124
Figura 29: Dimensão da primeira reportagem veiculada sobre a missão de estudos no jornal <i>A Federação</i>	137
Figura 30: Dimensão da notícia “Os professores rio-grandenses em Montevideu” na página do jornal <i>A Federação</i>	139
Figura 31: Relação do número de escolas primárias criadas no Uruguai entre 1890 e 1914.....	168
Figura 32: Número de crianças matriculadas e número de frequência entre os anos de 1890 e 1914 nas escolas públicas do Uruguai.....	170
Figura 33: Vista exterior do edifício do jardim de infância.....	192
Figura 34: Vista exterior do edifício do Instituto de Surdos-Mudos.....	192
Figura 35: Escola de 1º grau nº 4.....	193
Figura 36: Escola de 1º grau nº 9.....	194
Figura 37: Diário da Professora do 1º ano da escola de 1º grau nº 9.....	203
Figura 38: Escuela de Aplicación de Varones – Una lección de higiene – Montevideo.....	207
Figura 39: Exercício de construção em uma classe do jardim de infância de Montevideu.....	208
Figura 40: Livro de poesia de Carlos Roxlo.....	229
Figuras 41 e 42: Ofícios expedidos por Protasio Alves	230

Figura 43: Atividade da lição “ojo” da obra didática <i>¿Quieres Leer?</i> em caderno de alfabetização (1928).....	232
Figuras 44, 45 e 46: Capa dos exemplares uruguaio e gaúchos.....	237
Figuras 47 e 48: Lição do primeiro grupo de palavras “normais” do exemplar uruguaio e lição do segundo grupo de palavras “normais” da edição gaúcha.....	239
Figuras 49 e 50: Notas Gerais da 2ª parte do <i>¿Quieres Leer?</i> e Nota explicativa de <i>Queres Ler?</i>	240
Figura 51: Gráfico com número de imagens associadas às lições.....	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de colégios elementares e grupos escolares criados e instalados no Rio Grande do Sul entre os anos de 1909 e 1928.....	51
Quadro 2: Matrícula geral das aulas elementares e complementares das Escolas Complementares de Porto Alegre, Montenegro, Santa Maria e Santa Cruz no ano de 1908.....	56
Quadro 3: Relação total de escolas e aulas públicas não providas no Estado de 1900 a 1909.....	58
Quadro 4: Relação de professores/as que viajaram no ano de 1913, tempo de exercício no magistério, na Escola Complementar e a atuação no referido ano	95
Quadro 5: Desempenho das alunas no 3º ano do curso complementar no ano de 1913.....	102
Quadro 6: Total de professores públicos atuantes no Rio Grande do Sul, por sexo (1899-1906).....	109
Quadro 7: Relação de reportagens localizadas entre 1913 e 1917 nos jornais <i>A Federação</i> e o <i>Correio do Povo</i>	133
Quadro 8: Respostas publicadas em <i>A Federação</i> às críticas apresentadas pelo <i>Correio do Povo</i>	136
Quadro 9: Instituições visitadas em Montevideu pela comissão rio-grandense.....	186
Quadro10: Materiais escolares fornecidos para três colégios elementares do Rio Grande do Sul no ano de 1914.....	209
Quadro 11: Matérias ministradas na Escola Complementar e carga horária a partir de 1916	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

E.U.A. – Estados Unidos da América

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

HISALES – História da Alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares

PRR – Partido Republicano Rio-Grandense

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1. INTERCÂMBIO DE PROFESSORES/AS: UMA ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAR O SISTEMA EDUCACIONAL	35
1.1 A prática das viagens pedagógicas nos séculos XIX e XX.....	35
1.2 A realidade educacional gaúcha e a iniciativa de uma viagem pedagógica	45
2. A MISSÃO PEDAGÓGICA ENVIADA AO URUGUAI	67
2.1 “A missão que nos foi commettida”: organização, objetivos, desempenho e financiamento	68
2.2 O processo seletivo dos/as professores/as viajantes	94
2.3 Os “dedicados professores rio-grandenses”	107
3. “A VIZINHA REPUBLICA ORIENTAL” COMO POSSIBILIDADE	129
3.1 A missão de estudos: o que dizem os jornais <i>A Federação</i> e o <i>Correio do Povo</i> ?	130
3.2 “Devemos procurar fora o que já temos em casa”?.....	142
4. AS IMPRESSÕES DA MISSÃO ESCOLAR ACERCA DO SISTEMA DE ENSINO URUGUAIO: INSPIRAÇÕES E CONFIRMAÇÕES	184
4.1 Impressões acerca do sistema de ensino uruguaio e proposições para o ensino gaúcho: o que registraram os/as professores/as rio-grandenses?	185
4.2 A circulação de um novo método para o ensino da leitura e da escrita	231
CONCLUSÃO	248
FONTES DE PESQUISA	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	265
APÊNDICE I	278

INTRODUÇÃO

Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema [...]
(FISCHER, 2005, p.122).

No final do século XIX, assim como nas primeiras décadas do século XX, havia uma prática por parte das autoridades brasileiras, de enviar missões educacionais ao estrangeiro com a finalidade de identificar os métodos de ensino e os avanços pedagógicos das nações tidas como referência (NÓVOA e SCHRIEWER, 2000).

Segundo Vidal (2009a, p. 41), a compreensão largamente partilhada no “[...] pensamento científico da época, da trajetória humana como evolutiva, referendava a observação das soluções implementadas pelas nações europeias e pelos Estados Unidos da América no seu caráter modelar”. Contudo, por vezes, essas missões também atravessavam fronteiras nacionais, pois alguns governantes selecionavam grupos ou sujeitos para estudar e observar as práticas desenvolvidas em Estados considerados mais adiantados no próprio território brasileiro.

Conhecer, descrever, apropriar e resignificar na prática o que foi observado e vivenciado nas realidades dos países e/ou Estados tidos como referência configurou-se nesse período, portanto, como uma estratégia importante para aqueles que almejavam promover mudanças em seus setores educacionais. Por isso, muitas vezes, essas viagens eram incentivadas e financiadas pelo poder público.

Considerando, assim, a importância dessas missões para a organização das realidades educacionais brasileiras, esta tese teve como objeto de investigação a missão de estudos enviada ao Uruguai na primeira década do século XX. Organizada e autorizada por Antonio Augusto Borges de Medeiros¹ – Presidente do

¹ Nasceu em Caçapava do Sul no ano de 1863 e faleceu no ano de 1961. Borges de Medeiros diplomou-se em Direito no ano de 1885, na Faculdade de Recife. Integrou a bancada gaúcha na Assembleia Nacional Constituinte de 1890/1891. Em 1898 foi indicado por Julio de Castilhos para sucedê-lo na chefia do governo estadual permanecendo no poder por mais de duas décadas. Seus mandatos tiveram somente um intervalo entre os anos de 1908 a 1913, quando assumiu Carlos

do Rio Grande do Sul, bem como líder do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) -, essa estratégia tinha o intuito de analisar os modelos escolares, os métodos pedagógicos e tudo que fosse relativo ao sistema de ensino uruguaio a fim de identificar possibilidades modernas que contribuíssem para a melhor estruturação do sistema educacional do Rio Grande do Sul.

Com esse objetivo, a missão de estudos foi realizada em dois momentos². No primeiro, concretizado no ano de 1913, um grupo (composto por dois professores e quatro professoras) permaneceu três meses em Montevidéu. Affonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Gomes Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino Sampaio foram liderados pelo diretor da Escola Complementar de Porto Alegre/RS³ Alfredo Clemente Pinto, e durante a estadia no país vizinho visitaram prioritariamente as escolas de ensino primário e as instituições consideradas no país como modelares por atenderem a especificidades de ensino como, por exemplo, crianças surdas e propensas à tuberculose. Além desses estabelecimentos, também conheceram o *Instituto Normal de Señoritas*⁴, a escola de aplicação anexa à mesma⁵, o jardim de infância, o asilo maternal, a biblioteca nacional e o museu pedagógico.

O segundo momento da missão foi realizado no ano de 1914. Desta viagem participaram Carlina Carneiro Cunha, Marina Barreto Cunha, Olga Acauan (recém formadas pela Escola Complementar de Porto Alegre), Branca Diva Pereira de Souza, Maria Idalina Mariante Pinto e Maria José de Souza Cunha (professoras em exercício no magistério público primário). As três primeiras receberam subsídio do governo uruguaio e foram aperfeiçoar seus estudos no *Instituto Normal de Señoritas* e as demais, financiadas pelo governo do Rio Grande do Sul, foram praticar nesse estabelecimento e na escola de aplicação anexa os métodos de ensino lá utilizados

Barbosa Gonçalves, aliado político e associado do PRR. (Cf. Verbetes do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas). Disponível em:

< http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/borges_de_medeiros>.

² Sobre essa questão, cabe salientar que foi possível observar através dos documentos oficiais que embora tenham ocorrido duas viagens, elas fazem parte de um mesmo projeto, de uma mesma ação, pois foram planejadas, anunciadas e autorizadas juntas, por isso, estão sendo entendidas nesta tese como uma única missão educacional, desenvolvida em dois momentos.

³ Criada no ano de 1906 e única instituição estatal responsável pela formação de professores desde 1909.

⁴ Instituição estatal responsável pela formação de professores no Uruguai. Foi criada em 1882 em caráter de internato passando, a partir de 1900, a ser externato e denominada Instituto Normal.

⁵ Na época, as escolas de formação de professores possuíam uma escola de ensino primário anexa, a qual era destinada para a prática dos aspirantes ao magistério.

a fim de aprimorar suas práticas e seus conhecimentos. Vale ressaltar, que somente Branca Diva Pereira de Souza e Olga Acauan concluíram seus estudos em Montevideu no ano de 1917. Carlina Carneiro Cunha, Marina Barreto Cunha, Maria Idalina Mariante Pinto e Maria José de Souza Cunha permaneceram em Montevideu somente no ano de 1914.

A temática de estudo proposta nesta tese vincula-se a minha trajetória profissional de diferentes formas. Por um lado, está imbricada com minha atuação como professora dos anos iniciais⁶ e do curso de Licenciatura em Pedagogia⁷ e, por outro, está relacionada com a participação em projetos de pesquisa, cujos focos foram o Ensino Fundamental de nove anos⁸, a formação de gestores⁹ e de professores¹⁰.

A rede de reflexões tecidas a partir dessas experiências aguçou o meu olhar para problematizar os diferentes discursos que constituem o cenário educacional. São rotinas, espaços, tempos, práticas, regulamentações, formas de ensinar, de organizar, de estruturar e compreender a escola que são legitimadas em detrimento de outras, ao mesmo tempo em que são colocadas em funcionamento por diferentes sujeitos que reinventam, também por meio das práticas, os discursos defendidos sobre o processo de ensino-aprendizagem e o ser professor/a, por exemplo.

Compreender que os discursos que tramam e constituem o campo educacional não estiveram sempre aí, não foram naturalmente dados, mas foram/são produzidos ao mesmo tempo em que possibilitam condições para pensá-los e problematizá-los, implica entendê-los como efeito de uma construção (FOUCAULT, 2008). E que, em meio a relações de forças, de conflitos, de

⁶ De 2009 a 2014 atuei como professora dos anos iniciais na rede municipal de Pelotas/RS.

⁷ Em 2009 ingressei como tutora do curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal do Rio Grande – UAB/FURG e, de 2010 a 2014, atuei como Professora Pesquisadora I e Coordenadora de turma do curso de Pedagogia a distância da UAB/UFPel.

⁸ Esta pesquisa começou a ser desenvolvida no Grupo de Pesquisa de História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES) em 2006 e passou a contar com apoio financeiro do CNPq no ano de 2008. Tinha como objetivo principal investigar as alterações dos aspectos políticos, pedagógicos e curriculares, em razão da ampliação do Ensino Fundamental em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul: Capão do Leão, Rio Grande, São Lourenço do Sul, Piratini, Bagé, Pelotas, Jaguarão e Santa Vitória do Palmar.

⁹ Participei como formadora do Polo de Porto Alegre no Projeto de Assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância a um grupo de municípios do Rio Grande do Sul coordenado pelas Prof^{as} Dras. Maria Luiza Flores e Simone Albuquerque, desenvolvido de 2012 a 2013 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

¹⁰ Participei do Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento, coordenado pela Prof^a Dra. Gabriela Medeiros Nogueira, desenvolvido em 2014 na FURG.

continuidades e descontinuidades instituem formas de pensar cada época, conduzem práticas, regulam comportamentos, produzem formas de ser professor/a, constituem currículos, entre outros.

Pensar sobre essas questões a partir das experiências vivenciadas na minha trajetória profissional, me incentivou a questionar as formas como esses regimes de verdades¹¹ que compõem o campo pedagógico foram e vão se colocando, se impondo a nós como verdadeiros e, por sua vez, constituindo, principalmente, a escola primária e a maneira como ela é compreendida hoje.

O anseio em abordar esta temática através de uma tese de doutorado ganhou força a partir da discussão realizada no curso de mestrado¹², da minha participação no Grupo de Pesquisa de História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES) e nas disciplinas cursadas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Discutir a historiografia da educação primária gaúcha sob diferentes enfoques, tais como, os métodos de ensino, as práticas pedagógicas, as disciplinas ministradas e as reformas realizadas, me incitou a pensar sobre as permanências e rupturas que foram paulatinamente a configurando; não para buscar suas histórias lineares e relações de causa-efeito, mas as reincidências, rupturas e dispersões dos discursos que a produziram (FOUCAULT, 2008).

Assim, o interesse em discutir nesta tese especificamente as questões do cenário educacional gaúcho no início do século XX se deu pelo fato de evidenciar que nesse período o Estado estava organizando, expandindo e procurando consolidar um ensino público (TAMBARA, 1995; CORSETTI, 1997; GIOLO, 1997; PERES, 2000), bem como, por identificar que na década de 1910 também houve uma “reformatação dos princípios pedagógicos do Estado” (BASTOS e TAMBARA, 2011, p. 367).

Nesse contexto, existia um anseio pelo que era considerado moderno, pela eficiência e, para tanto, distintas estratégias foram adotadas e novos discursos

¹¹ Esse entendimento está pautado nas proposições de Foucault (2009) de que “cada sociedade tem seu regime de verdade, são constituídas de diferentes intencionalidades, utilizando-se de múltiplas estratégias e produzindo efeitos distintos nos sujeitos em cada época”.

¹² Na dissertação de mestrado intitulada “Interações Infantis e Relações de Poder: fios que tecem uma trama” (2011), analisei como as relações de poder atravessam, constituem e possibilitam as próprias ações infantis no espaço e tempo do recreio escolar. A mesma foi realizada sob a orientação da Prof^a Dr^a Méri Rosane Santos da Silva.

pedagógicos foram colocados em funcionamento instituindo mudanças, isto é, instaurando novas formas de organizar a escola pública¹³.

Analisar essas questões sem deslocá-las da conjuntura social-política-econômica em que foram realizadas, implica compreender que não houve um momento específico, uma única ação ou proposta que tenha qualificado imediatamente o setor educacional. Pelo contrário, houve diferentes acontecimentos, em distintos momentos, que foram possibilitando uma determinada organização da escola primária. Desse modo, a pesquisa realizada nesta tese se deteve sobre um deles: a missão pedagógica enviada ao Uruguai no início do século XX para qualificar o sistema de ensino do Rio Grande do Sul.

A opção por este objeto de pesquisa se deu em razão da constatação, após a realização de um significativo levantamento bibliográfico¹⁴, de que embora existam diversos trabalhos que explicitem que professores/as rio-grandenses foram estudar o sistema educacional uruguaio e indiquem a relevância desta estratégia para o cenário gaúcho, nenhum deles teve como foco específico de análise a missão de estudos ao país vizinho. Ou seja, as pesquisas localizadas, a saber: Dill (1984), Giolo (1997), Beiser (1997), Corsetti (1998), Peres (1999), Trindade (2001), Gonçalves (2013) e Arriada e Tambara (2013), mencionam o período em que a missão de estudos foi realizada, o nome dos professores e das professoras que viajaram nos anos de 1913 e de 1914, as instituições visitadas e as principais impressões dos/as professores/as rio-grandenses acerca do cenário uruguaio. Todavia, mesmo sendo destacada pelos autores e autoras como uma temática importante, ela não foi aprofundada tanto no que diz respeito à sua organização

¹³ A utilização dos pressupostos da modernidade foi, no Rio Grande do Sul, adequadas às condições locais e aos interesses específicos do grupo dirigente. Portanto, a modernização que significou a prática da modernidade em termos sulinos implicou o traçado de políticas públicas que demonstraram as convicções da nova elite dirigente, centradas na busca de uma racionalização que transformou o Estado rio-grandense em importante agente social, político e cultural, à época. Nesse contexto, a educação passou a ter uma ênfase destacada, pois se colocou como central para a garantia da ordem e para a consciência do papel social dos sujeitos (CORSETTI, 1998).

¹⁴ As pesquisas foram realizadas no Banco de dissertações e teses (CAPES-Brasil), nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, do Congresso Brasileiro de História da Educação e da Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores da História da Educação (ASPHE) e, ainda, na Revista Brasileira de História da Educação, na Revista da Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE) e na base de dados *Scielo* – Uruguai. Em todas as buscas realizadas foram utilizados os seguintes descritores, que poderiam estar localizados no título ou no resumo do trabalho e redigidos em português ou espanhol: “missão pedagógica”, “missão educacional”, “República Velha”, “ensino primário”, “Rio Grande do Sul”, “Uruguai”, “formação de professores”, “Escola Normal”, “Escola Complementar”. Ora tais palavras foram digitadas isoladamente e ora associadas, ampliando assim as possibilidades de busca.

como no que tange às possíveis inspirações e/ou mudanças legitimadas no sistema educacional do Rio Grande do Sul.

É importante ressaltar ainda, que a maior parte dos trabalhos localizados no levantamento bibliográfico teve como fontes de pesquisa documentos oficiais de diferentes tipologias, o que acarretou no entendimento de que a pesquisa em outros materiais, que não foram utilizados nos referidos trabalhos, tais como jornais da época e possíveis documentos salvaguardados no Uruguai, poderia contribuir significativamente para compreender melhor tanto a organização da missão como sua repercussão e influência no sistema de ensino gaúcho. Logo, as ressalvas explicitadas demonstram a originalidade e relevância da tese apresentada a fim de contribuir com a historiografia da educação do Rio Grande do Sul.

Assim, esses trabalhos se constituíram como ponto de partida desta tese não só por apresentarem alguns dados e informações sobre a missão pedagógica, mas também por possibilitarem visualizar enfoques e fontes não contempladas.

Desse modo, considerando, portanto, que a missão de estudos tinha como propósito principal reorganizar o sistema de ensino do Estado, esta pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: Que inspirações e/ou mudanças a missão de estudos teria efetivado no sistema educacional do Rio Grande do Sul? Em quais aspectos do sistema de ensino gaúcho a missão pedagógica teria apresentado contribuições? Que possíveis concepções pedagógicas a missão poderia colocar em circulação no cenário educacional gaúcho?

A observação de ter sido aprovado no ano de 1916, logo após a missão pedagógica, o Decreto n. 2.224 - que reorganizava o ensino ministrado na Escola Complementar de Porto Alegre e que apresentava novas orientações para o ensino primário - permitiu a hipótese de que a missão educacional teria apresentado inspirações e/ou mudanças, especialmente, para esses dois âmbitos: a formação de professores e o ensino primário.

A constatação de Peres (1999), Trindade (2001) e Arriada e Tambara (2013), de que um dos resultados mais perceptíveis proveniente do segundo momento da missão foi relativo à adoção de um material didático no espaço da sala de aula, mais pontualmente nos processos de ler e escrever, pois, foi adaptada e publicada no Rio Grande do Sul a obra de José Henriques Figueira, intitulada, *¿Quieres leer? Método Analítico-Sintético para la enseñanza de la lectura y de la ortografía*, que era

utilizada nas escolas públicas do Uruguai, também reforçou a hipótese de que a missão pedagógica possibilitou mudanças em alguns aspectos do ensino primário, bem como, colocou em circulação no cenário educacional gaúcho uma nova concepção para o ensino da leitura e da escrita.

A pesquisa desenvolvida nos quatro anos do doutorado possibilitou identificar que a missão de estudos realizada ao Uruguai, em um período em que as tradições europeia e americana eram significativas, ocorreu em razão de um conjunto de elementos - a distinção do Uruguai, as relações políticas, culturais e econômicas estabelecidas entre os dois territórios, a localização geográfica do país vizinho, a língua utilizada e o reduzido investimento financeiro para a missão -. E permitiu, ainda, verificar que a missão de estudos inspirou e efetivou mudanças no sistema de ensino do Rio Grande do Sul, especialmente, no que diz respeito a aspectos didático-pedagógicos e da cultura material do ensino primário e na organização da formação de professores, bem como, colocou em circulação uma nova concepção para o ensino da leitura e da escrita através do uso da obra didática *Queres Ler?*.

Constatou-se, assim, que diversas proposições apresentadas pelos/as professores/as rio-grandenses às autoridades gaúchas foram acrescentadas às redações das legislações instituídas posteriormente à missão pedagógica realizada ao Uruguai, outras, no entanto, foram postas em circulação no cenário gaúcho a partir das práticas pedagógicas dos/as professores/as que participaram da missão.

Desse modo, a partir das legislações foi possível identificar as seguintes mudanças: o número máximo nas classes de alfabetização deveria ser de 30 alunos; o livro Diário deveria ser usado nas instituições de ensino para o registro das principais práticas do cotidiano escolar; o acréscimo de um ano de estudos no curso de formação de professores da Escola Complementar de Porto Alegre para ampliar a carga horária destinada ao ensino prático dos aspirantes ao magistério; a realização de sabatinas mensais e a articulação da média atingida pelos alunos nesses exames à aprovação na matéria. A partir das reportagens veiculadas no jornal *A Federação* foi possível corroborar que modificações foram realizadas no ensino da matemática de forma a torná-lo mais prático, sendo que a noção de dezena passaria a ser desenvolvida assim que a criança aprendesse o número 10 e o 5º dom de Froebel subsidiaria o aprendizado do estudo de quebrados (frações

ordinárias)¹⁵. E a partir das práticas pedagógicas de Branca Diva Pereira de Souza e Olga Acauan foi possível confirmar a circulação de um novo método para o ensino da leitura e escrita, circunscrito a obra *Queres Ler?*

Para além disso, os registros da comissão de professores/as afirmaram existir similaridades entre a organização educacional gaúcha e a uruguaia e, ainda, que o método usado para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul era superior ao do país vizinho, o que possibilitou que as autoridades gaúchas veiculassem e corroborassem a concepção de que a instrução do Rio Grande do Sul possuía elementos de uma educação moderna e, portanto, não estava aquém de outras organizações educacionais consideradas nacionalmente como referência.

Por certo, tantos outros aspectos e concepções podem ter sido resignificados e colocados em circulação através das práticas dos/as professores/as que participaram da missão de estudos durante o período em que exerceram o magistério público ou que atuaram em cargos públicos, uma vez que se tem a compreensão, assim como Ianni (2003, p. 31), de que “há sempre uma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa”. Contudo, muitas dessas possíveis apropriações¹⁶ não são datadas e tampouco possíveis de serem capturadas. Elas ultrapassam fronteiras temporais e espaciais, uma vez que estão relacionadas às diferentes experiências e concepções dos/as professores/as, às distintas instituições, cidades e Estados pelos quais os sujeitos circularam durante suas trajetórias profissionais, entre outras relações.

No entanto, ressalta-se que nesta tese optou-se por um estudo mais amplo e geral sobre as possíveis inspirações e mudanças efetivadas no sistema de ensino do Rio Grande do Sul a partir da missão de estudos ao Uruguai. Como balizadores para o período de análise, considerando as constatações realizadas na tese, demarcaram o recorte temporal desta pesquisa os anos de 1913 e 1927. O marco inicial se deu por ser este o ano em que foi organizada a missão de estudos e em

¹⁵ Frederico Froebel (1782-1852) nasceu em Oberwersback, Alemanha. Segundo Arce (2014), Froebel foi um educador nascido da prática, e toda sua metodologia de trabalho foi baseada nela. O 5º dom de Froebel é composto por um cubo dividido em vinte e sete cubos.

¹⁶ O conceito de apropriação é entendido nesta tese a partir da perspectiva de Chartier (2003) e De Certeau (2014) que consideram que os sujeitos interpretam e fazem usos diferenciados e opostos dos bens culturais. O “consumo” é uma produção astuciosa, dispersa e “quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas *nas maneiras de empregar* os produtos impostos [...]” (CERTEAU, 2014, p. 39).

que foi realizada a primeira viagem. E o final, por serem promulgadas, neste ano, as últimas orientações legais assinadas por Borges de Medeiros, que organizou e autorizou a missão pedagógica, acerca do ensino primário, sendo elas o Decreto nº 3.898 - que expede novo regulamento para o ensino primário - e o Decreto nº 3.903 - que aprova o regimento interno das escolas públicas primárias.

Dentre as fontes selecionadas para a realização desta tese prevaleceram as documentais. Quanto ao uso da pesquisa documental nas investigações do campo da história da educação cabe destacar que o modo de entender a história, pautado nas premissas de linearidade e de um ponto de partida (origem), prevaleceu até o final do século XVIII e XIX. No século XX, por volta da década de 1930, as discussões sobre o aspecto interpretativo da história passaram, de forma mais densa, a ocupar o horizonte dos historiadores e, através de caminhos diferenciados, no decorrer dos anos houve “a redescoberta do simbólico, do subjetivo e do cultural nas análises históricas” (RAGO, 1995, p. 70).

Sem entrar em detalhamentos sobre cada uma das vertentes historiográficas que foram promovendo essas discussões, o que exigiria outro tipo de trabalho, considera-se pertinente extrair do conjunto delas as implicações desse movimento epistemológico para os fazeres da pesquisa na área educacional¹⁷, especialmente na sua relação com a história. Desse modo, vale salientar que através das diferentes perspectivas, fossem elas, por exemplo, a história-problema, a Escola dos *Annales* e a Nova História, as discussões emergentes proporcionaram, em linhas gerais, uma revolução epistemológica e uma mudança de postura historiográfica, ou seja, no que diz respeito às compreensões e procedimentos historiográficos a serem adotados¹⁸.

Assim, é importante mencionar que o movimento conceitual desenvolvido, principalmente a partir das décadas de 1930 e 1960, ampliou o entendimento acerca das fontes a serem utilizadas nas pesquisas, problematizou a forma de interrogar os documentos e, também, a forma de compreender e fazer história. Esses entendimentos influenciaram, de forma geral, as pesquisas na área educacional, pois, conforme salientou Saviani (2006), o significado da educação está intimamente entrelaçado à história, seja “[...] do ponto de vista do objeto, em razão da

¹⁷ Para um aprofundamento acerca da temática da História da Educação como campo de pesquisa indica-se ver Lopes e Galvão (2001).

¹⁸ Para um estudo mais detalhado sobre a história-problema indica-se ver Rago (1993). Para a história dos *Annales* e da Nova História, ver Dosse (1992) e Burke (1993).

determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo” ou do ponto de vista do enfoque, já que “[...] pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica” (SAVIANI, 2006, p. 12).

Diante disso, ressalta-se que na consulta às fontes que compõem o *corpus* de análise desta tese, se levou em consideração que elas não mostram o passado vivo como se algo estivesse lá esperando para ser descoberto, ou ainda, nas palavras de Fischer (2002, p. 43), como se esses documentos apresentassem textos que fossem “realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertados, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas”. Foi preciso, pois, compreendê-los como documentos repletos de “[...] relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade [...]” (LUCHESE, 2014, p. 5). Teve-se, desse modo, a percepção de que os documentos possibilitam pistas, isto é, “[...] nos permitem conhecer um acontecimento somente mediante indícios” (VEYNE, 1998, p.15), não apresentam a veracidade do passado.

Portanto, ao investigar nos documentos a missão educacional e as inspirações e/ou mudanças efetivadas no sistema de ensino do Rio Grande do Sul estaremos “[...] tratando de uma das versões sobre os fatos, de uma das histórias possíveis, vista sobre determinado ponto de vista e a partir dos indícios que o passado nos apresenta [...]” (FISCHER, 2002, p.8). O que significa recusar a crença na transparência da linguagem e na antiga certeza de encontrar através dos textos o passado tal e qual como aconteceu (RAGO, 1995). Por isso, como afirmou Le Goff (1990, p. 110), pelo fato de nunca ser puro e objetivo, o documento deve ser compreendido como um monumento e deve “ser desestruturado, desmontado e desmistificado”. Assim, foi fundamental observar o contexto social e político em que esses documentos foram produzidos, com que intencionalidade, quem os escreveu, o lugar social de onde falava o sujeito que o escrevia.

A acuidade no cruzamento dos dados, no entanto, foi um desafio enfrentado no decorrer da pesquisa, pois as fontes analisadas são de ordens discursivas diferentes. Logo, não há como tratar os decretos e os regulamentos expedidos pelas autoridades gaúchas, por exemplo, como se tivessem sido produzidos com a mesma intencionalidade de uma reportagem publicada em um jornal da época, pois esses documentos não possuíam a mesma finalidade, não foram escritos para os mesmos

leitores e não tiveram a mesma circulação. Assim, por serem de diferentes tipologias e de distintas ordens, os documentos que compõem o *corpus* de análise desta tese foram reunidos em quatro grupos, assim denominados: documentos oficiais, legislações, periódicos jornalísticos e arquivos privados. Cabe a ressalva de que se tem a compreensão de que as legislações também são documentos oficiais, no entanto, por possuírem objetivos, formatos e leitores distintos dos Relatórios e Mensagens, por exemplo, optou-se por agrupá-las em outro grupo.

O primeiro grupo é composto por documentos oficiais do Rio Grande do Sul e do Uruguai. Dele fazem parte os seguintes documentos do Estado do Rio Grande do Sul: os Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, as Mensagens dos Presidentes de Estado enviadas à Assembleia Legislativa, o Relatório de viagem escrito pelos professores e professoras que estiveram no Uruguai em 1913. Quanto aos documentos uruguaios, fazem parte deste grupo: a Mensagem de Abel J. Pérez¹⁹ e os *Anales de Instrucción Primaria*.

Os Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior²⁰ eram documentos apresentados anualmente ao Presidente do Estado. Neles, o Secretário do referido departamento registrava “[...] o historico da vida administrativa [...]” que estava sob sua responsabilidade (RELATÓRIO, 1908, p. 23), dentre elas, a instrução pública. É importante mencionar que durante todo o período pesquisado a instrução pública esteve vinculada a esta Secretaria.

As Mensagens enviadas pelo Presidente do Estado²¹ à Assembleia Legislativa compreendiam “[...] uma verdadeira synopse, que não tem outro fim senão o de relatar exclusivamente os factos e actos da gestão administrativa” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1918, p. 3). Cumprindo os preceitos constitucionais estaduais, a Mensagem era enviada anualmente pelo Presidente do Estado à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul com a intenção de relatar o andamento dos negócios públicos referentes ao ano concluído. Eram contemplados nesse documento assuntos como justiça, instrução pública, saúde pública, brigada militar, estatísticas, obras públicas, municípios, terra, colonização,

¹⁹ Este material faz parte do Arquivo privado do Prof^o Eduardo Arriada, a quem agradeço o empréstimo. Abel J. Pérez (1857-1945) nasceu em Montevidéu e assumiu como Inspetor Nacional da Instrução Primária do Uruguai no ano de 1900.

²⁰ Os Relatórios foram localizados na Biblioteca Pública de Pelotas (RS), na Biblioteca Rio-Grandense (RS) e no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS. O local de pesquisa em que cada exemplar foi consultado encontra-se discriminado nas referências.

²¹ As Mensagens foram consultadas em: <http://historiasocialecomparada.org/fontes/mensagem-1957>

viação férrea, terrestre e fluvial, economia, dívidas, balanço geral, exportação e importação, agricultura, despesa orçamentária para o ano seguinte, entre outros.

O Relatório de viagem é composto por 12 relatórios independentes que foram redigidos pelos/as professores/as que participaram da viagem do ano de 1913 com o intuito de manter o governo do Estado informado sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido em Montevideu. A sequência em que excertos das observações contidas no Relatório foram publicados nos jornais *A Federação* e o *Correio do Povo* permite o entendimento de que os mesmos tenham sido enviados ao Estado de forma separada e, posteriormente ao recebimento das correspondências, as autoridades gaúchas tenham os anexado compondo um único Relatório, o qual foi disponibilizado no Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior do ano de 1914²². Por isso, considerou-se pertinente trabalhar estes documentos em seu conjunto e intitulá-lo Relatório de viagem. Todo o documento está datilografado com letra de imprensa e redigido em português, com exceção dos anexos que apresentam os horários de cada ano escolar da instituição de 1º grau nº 9²³ que está em espanhol.

A Mensagem de Abel J. Pérez é um documento uruguaio que contém informações da instrução pública do país referentes aos anos de 1911 a 1914. É um relatório apresentado pelo Inspetor Nacional Abel J. Pérez à *Dirección General de Instrucción Primaria* e ao *Ministerio de Instrucción Pública* com fotografias dos prédios escolares, gráficos com o número de escolas construídas nos últimos anos, porcentagem de matrículas e de frequência escolar, número de professores/as atuantes no magistério público primário, informes de algumas diretoras dos estabelecimentos de ensino, entre outros. Em síntese, apresenta um panorama geral da instrução pública no Uruguai no intervalo de três anos (1911-1914).

Na capa da Mensagem consta a data de publicação de 1916, contudo, na folha de rosto há a indicação de edição no ano de 1915. Considerando este detalhe, bem como buscando evitar possíveis confusões na identificação deste documento e

²² Destaca-se nesse sentido, que foram realizadas pesquisas no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul e no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul a fim de encontrar outras correspondências que, possivelmente, tenham sido trocadas entre as autoridades gaúchas e o grupo de professores, contudo, nenhum material foi localizado.

²³ O ensino primário no Uruguai era organizado em 3 graus. Sendo o 1º grau composto de três anos (1º, 2º e 3º ano) precedido de uma aula preparatória para os analfabetos, a qual admitia crianças com seis anos de idade. O 2º grau estava dividido em dois anos, 4 e 5º ano e o 3º grau em 6º e 7º ano. Até o ano de 1913, o curso normal tinha duração de três anos.

das Mensagens do Rio Grande do Sul optou-se por referenciar no decorrer da tese ambas as fontes seguidas pelo sobrenome do responsável por sua elaboração e o ano. Assim, este documento do Uruguai será citado como Mensagem Abel J. Pérez, 1916, e as fontes gaúchas seguindo a seguinte estrutura: Mensagem, sobrenome do Presidente do Estado e ano.

Os *Anales de Instrucción Primaria*²⁴ é uma revista que foi criada no ano de 1903 pela Direção Geral de Instrução Pública do Uruguai, em substituição ao Boletim do ensino primário que deixou de circular desde o final do século XIX, objetivando sanar tanto uma necessidade de “[...] funcionamiento interno, como en sus relaciones exteriores.” (*ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA*, 1903, p. 1).

Como principais características dos textos apresentados neste grupo de documentos, ou seja, tanto nos Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior como nos das Mensagens do Rio Grande do Sul e da Mensagem do Uruguai, destacam-se os problemas enfrentados, as estratégias possíveis de solucioná-los, assim como, os progressos identificados no decorrer de cada ano. Como observou Corsetti (1998) para o caso dos Relatórios referentes ao Rio Grande do Sul, estes documentos apresentavam um discurso ufanista da ação do Estado.

Neste sentido, é importante ressaltar que os dados quantitativos apresentados nestes documentos, embora possam aparentar certa neutralidade, não podem ser considerados por este viés, pois, estes registros, muitas vezes, foram utilizados como propaganda não só dos esforços que estavam sendo desempenhados pelo Diretor da Secretaria e o Inspetor Geral (no caso do Rio Grande do Sul) ou do Inspetor Nacional (para a realidade uruguaia), como também dos desenvolvimentos e progressos alcançados pelo setor educacional, fosse do território gaúcho ou uruguaio. Além disso, a expressão documentos oficiais é assumida justamente pela razão de os mesmos serem compostos por um discurso autorizado, por “[...] uma tecnologia de poder que diz, fala, movimenta, legaliza, institucionaliza e estrutura” um campo de ação para o sistema educacional (OSÓRIO e GARCIA, 2011, p. 121). São textos que embora tenham sido assinados por

²⁴ A maior parte das revistas consultadas foi localizada no acervo do Museu Pedagógico José Pedro Varela, em Montevideu. Outras edições foram consultadas no Arquivo Privado do Profº Elomar Tambara, a quem agradeço o empréstimo. Vale destacar que também foram localizadas algumas edições da revista na Biblioteca Rio-Grandense/RS, embora não tenham sido consultadas, a saber: 1910-1914, 1916-1917, 1919-1923, 1927-1934, 1938-1942, 1947-1950.

sujeitos específicos não podem ser compreendidos como opiniões individuais. Pelo contrário, são imbricados a um pensamento político e social que vigorava á época.

Da mesma maneira, o Relatório de viagem apresentado pelos comissionados no ano de 1913, é compreendido nesta tese como um documento que não é neutro, uma vez que a escrita é uma atitude reflexiva transposta ao papel (MIGNOT e SILVA, 2011). Logo, o registro não se esgota no que foi selecionado, visto e observado, mas está circunscrito às diferentes interpretações dos/as professores/as, às distintas crenças, valores e experiências que estes carregavam consigo e que, conseqüentemente, permearam as reflexões tecidas.

O segundo grupo de documentos analisado é constituído por Leis, Decretos e Regulamentações escolares promulgadas entre os anos de 1906 a 1927²⁵. Constitui assim este grupo o Decreto nº 874, de 1906 - que estabeleceu o novo regulamento da instrução pública organizando o ensino primário em dois cursos: elementar e complementar e criou ainda as Escolas Complementares para ministrar o ensino complementar; o Decreto nº 1.479, de 1909 - que criou os colégios elementares para ministrar o ensino elementar e reorganizou o programa da Escola Complementar; o Decreto nº 1.576, de 1910 - que estabeleceu o regimento interno dos colégios elementares orientando sobre as lições a serem desenvolvidas, o funcionamento das instituições, os critérios de matrícula e exames, assim como as regras e punições aos professores/as e alunos; o Decreto nº 2.224, de 1916 – que modificou aspectos do ensino primário e complementar; o Decreto nº 3.898, de 1927 – que regulamentou a instrução pública – e o Decreto nº 3.903, de 1927 – que aprovou o regimento interno do ensino público.

Vale ressaltar que se tem clareza da diferença existente entre as culturas prescritas, constituída por orientações legais que “[...] definem conhecimentos a ensinar e comportamentos a inculcar”, e as culturas escolares praticadas no interior das escolas de maneiras singulares (JULIA, 2001; GONÇALVES e FARIA FILHO, 2005). Contudo, entende-se que a legislação efetiva “[...] um determinado modo de pensar a educação, a escola, a infância, os processos pedagógicos” e, portanto, é ““texto” revelador de tensões, disputas, negociação, acordos e práticas pedagógicas.” (SOUZA, 2004, p. 77) e, por isso, também merece ser investigada.

²⁵ A maior parte das legislações analisadas está disponível no Repositório da UFSC, <https://repositorio.ufsc.br/>. As demais foram consultadas nos livros de Leis, Decretos e Atos dos referidos anos, no Arquivo Histórico de Porto Alegre e na Biblioteca Rio-Grandense.

O terceiro grupo que compõe o *corpus* de análise é constituído por periódicos jornalísticos, sendo dois jornais rio-grandenses - *A Federação*²⁶ e o *Correio do Povo*²⁷ - e um uruguaio, *El Dia*²⁸.

No que faz referência ao período analisado nesta tese, é importante salientar que, nas primeiras décadas do século XX, os jornais buscavam noticiar e informar sobre diversos acontecimentos e eram, em sua maioria, vinculados a partidos políticos (OSÓRIO, 1930; SILVA, 1986; ALVES, 2006; FRANCO, 2010). Logo, os jornais serviam como difusor dessas diferentes ideias, buscando disseminar e formar pontos de vistas.

Espig (2013), pautada nas contribuições de Rudiger, salienta que foram dois grandes marcos que contribuíram para a caracterização do jornalismo político-partidário: a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889. A autora destaca, ainda, que o jornalismo político-partidário vai, inicialmente, dividir espaço com o literário independente, que logo vai ceder espaço ao informativo moderno. Seguindo a discussão, Alves (2006, p. 362) ressalta que:

[...] o avanço do jornalismo político se deu a partir da inversão partidária de 1868, acompanhando o acirramento das disputas que daí em diante marcaria a vida política brasileira. Nesse período, a agremiação republicana que se organizava, também se utilizou largamente dos jornais para difundir seus princípios.

Percebe-se através dessas referências que os jornais da época possuíam posicionamentos diferentes, cada qual referente à ideologia defendida. Nesse sentido, a escolha por dois jornais rio-grandenses com papéis e posicionamentos diferenciados foi fundamental para que se pudesse analisar, também, como a estratégia adotada pelo governo republicano foi noticiada na imprensa sul-rio-grandense. Assim, a opção pelo jornal *A Federação* deu-se em razão deste impresso ter se constituído como um importante veículo de propagação dos ideais defendidos pelos republicanos, uma vez que o mesmo era órgão do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). Segundo Pacheco (2006), a criação desse jornal foi pensada justamente como uma estratégia partidária para divulgar o

²⁶ Foi criado em Porto Alegre em 1884 e começou a circular no dia 1º de Janeiro do referido ano.

²⁷ Foi criado em 1895, em Porto Alegre, por Francisco Antonio Vieira Caldas Júnior. Sobre a história do jornal ver: DILLENBURG, Sérgio Roberto. *Correio do Povo: história e memórias*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1997. FRANCO, Sérgio da Costa. *A evolução da imprensa gaúcha e o Correio do Povo*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 131, p. 33-40, 1995.

²⁸ Fundado no ano de 1886, como órgão do Partido Colorado.

programa do partido, ao invés de realizar uma ação revolucionária. Por sua vez, a opção pelo *Correio do Povo* ocorreu em virtude dele se auto declarar como um periódico independente - não estando vinculado diretamente a um partido político e/ou ao governo -, e, ainda, por ser, naquele momento histórico, o jornal de maior circulação no Estado. Logo, pesquisar esses dois jornais se mostrou como uma possibilidade de investigar contrapontos sobre a deliberação do Estado, assim como, ampliar as análises da pesquisa.

Do mesmo modo, a escolha por *El Dia* ocorreu por ser este também um jornal partidário, órgão do partido ao qual o presidente Batlle y Ordóñez²⁹ era vinculado, além da ampla circulação dentro do país.

Assim, considerando a potencialidade dos impressos jornalísticos como “arquivos do cotidiano” (ZICMAM, 1985), investigar a missão pedagógica através da imprensa sul-rio-grandense e da uruguaia configurou-se também como uma contribuição importante para a historiografia da educação do Rio Grande do Sul tendo em vista, como demonstrou o levantamento bibliográfico mencionado anteriormente, que até o momento nenhuma pesquisa havia contemplado o que foi divulgado nesse material, fato esse que, talvez, possa estar interligado à constatação de Barbosa (2009) de que é no decorrer do século XX que as pesquisas começam a considerar o periódico jornalístico como fonte da pesquisa histórica, pois até pouco tempo seu uso era bastante restrito, já que “[...] as pesquisas limitavam-se a utilizar documentos atas, notícias, discursos oficiais [...]” (BARBOSA, 2009, p. 87).

Corroborando com essa ideia, Espig (2013) enfatiza que a documentação jornalística, por ser produto de um momento histórico, deve ser tratada como resultado de determinadas relações e discursos, destaque esse que incide na necessidade de ter certa acuidade no trabalho com o jornal, uma vez que, assim como as outras fontes, ele não é um documento neutro. Pelo contrário, o impresso jornalístico foi visto como “[...] uma importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades maneiras e costumes. Sobretudo os jornais foram vistos como importante estratégia educativa.” (FARIA FILHO, 2002, p. 134). As palavras de Cruz e Peixoto (2007) também são nesse sentido. Segundo as autoras:

²⁹ Nasceu em Montevideu. Formado em direito foi político e jornalista. Fundador do jornal *El Dia* e chefe político da província de Minas (1887), Deputado pela província de Salto (1890-1893) e Senador de Montevideu (1899-1902). Presidente do Uruguai no período de 1903 a 1907 e de 1911 a 1915 (SOUZA, 2003).

[...] De há muito, acertamos que o passado não nos lega testemunhos neutros e objetivos e que todo documento é suporte de prática social, e por isso, fala de um lugar social e de um determinado tempo, sendo articulado pela/na intencionalidade histórica que o constitui (CRUZ e PEIXOTO, 2007, p. 258).

Nesse sentido, uma leitura minuciosa do periódico tal como conhecer um pouco da história do editorial, das questões políticas que envolvem a circulação das reportagens e anúncios e o valor de venda, entre outros, foi fundamental para se compreender um pouco mais das reportagens publicadas referentes à missão.

Quanto às pesquisas realizadas nestas fontes, cabe mencionar que, inicialmente, foi investigado o jornal *A Federação* nas edições disponíveis na Biblioteca Pública Pelotense, localizada na cidade de Pelotas/RS. A decisão por iniciar por esse impresso foi pelas características já descritas, isto é, sua ligação com o partido que estava no governo do Estado à época. Posteriormente aos primeiros manuseios com a materialidade na referida instituição, teve-se conhecimento de que o jornal estava disponível on-line no site da Biblioteca Nacional³⁰. A partir de então, a pesquisa passou a ser realizada de forma virtual. Entretanto, cabe salientar que ainda que a tecnologia tenha suas facilidades e que o programa da Biblioteca Nacional possibilite uma investigação rápida através da busca por descritores, a opção foi pela continuidade da leitura diária do jornal. Essa escolha foi feita por considerar a importância de entender o contexto da época e, também, por ter evidenciado que a ferramenta de busca por descritores nem sempre localizava as mesmas reportagens, ainda que a palavra pesquisada fosse a mesma.

Nas primeiras notícias que foram divulgadas sobre a deliberação do Estado no ano de 1913, foi possível identificar uma menção ao periódico *Correio do Povo*, que anunciava, segundo a notícia de *A Federação*, um posicionamento contrário ao destino escolhido para a missão. Depois dessa informação, a investigação começou a ser realizada nos dois periódicos rio-grandenses³¹.

³⁰ O jornal *A Federação* pode ser acessado em:
<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653>>.

³¹ A pesquisa neste periódico foi iniciada no Núcleo de Pesquisa em História da UFRGS, contudo, o material disponibilizado em microfilme não apresentava nitidez nas reportagens encontradas sobre a missão. Posteriormente, então, a investigação teve continuidade no Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria, por ser esta também uma instituição pública. Algumas edições específicas que não foram localizadas nestes arquivos foram consultadas na sede do *Correio do Povo*, em Porto Alegre/RS.

O jornal *El Día*, por sua vez, foi pesquisado em microfilme no Parlamento Uruguaio e, assim como nos outros dois periódicos, a investigação contemplou o período de 1913 a 1917³².

A pesquisa nestas fontes apresentou-se como relevante, pois possibilitou, através das 62 reportagens localizadas, evidenciar críticas e um debate acerca da ação do Estado que não havia sido registrado nos documentos oficiais consultados. E ainda, permitiu visualizar como a missão foi abordada nos impressos.

O quarto grupo de documentos, os arquivos privados, é composto pelos materiais disponibilizados pelos descendentes dos/as professores/as que participaram da missão pedagógica e pelas entrevistas realizadas com eles/as. O contato com estes familiares foi uma tarefa árdua e complexa principalmente por três motivos: (i) o trânsito dos/das professores/as e de seus descendentes por diferentes cidades e Estados; (ii) as mudanças de sobrenomes no decorrer das histórias geracionais e (iii) por algumas professoras não seguirem atuando no magistério após um período de suas vidas como, por exemplo, Marina Barreto Cunha e Maria Idalina Mariante Pinto.

Assim, para localizar os descendentes, foram realizadas pesquisas em sites genealógicos, contatos com os responsáveis por fomentar tais sites, nas redes sociais de sujeitos com o mesmo sobrenome, entre outros. Ao todo, foram encontrados descendentes de seis professoras, a saber: Branca Diva Pereira de Souza, Georgina Gomes Moritz, Marina Barreto Cunha, Maria Idaliana Mariante Pinto, Olga Acaun e Ondina Gomes Godoy³³.

Em um primeiro contato, fosse por telefone, pelas redes sociais ou por e-mail, foi apresentado a cada um/a desses descendentes o objetivo da pesquisa. Posteriormente, foram sendo realizadas conversas a fim de coletar informações referentes à missão de estudos e à trajetória profissional de cada professor/a. Com os parentes que ainda moram no Estado, foi possível o agendamento de uma

³² Para a investigação desta fonte, assim como de outros possíveis materiais uruguaios, foram realizadas duas viagens para Montevideú. A primeira foi realizada anteriormente à qualificação, e neste momento foram visitados diversos estabelecimentos tais como, a Biblioteca Nacional, o Museu Pedagógico, o Arquivo do *Instituto Normal de Señoritas*, o Parlamento uruguaio, entre outros. A segunda viagem foi realizada após o exame de qualificação e contou, além das visitas realizadas no *Instituto Normal de Señoritas* e no Parlamento uruguaio, com minha participação no 1º *Congreso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación*, realizado de 24 a 25 de Junho de 2016, em Montevideú.

³³ É importante mencionar que a localização da descendente de Ondina Gomes Godoy foi realizada no último mês da pesquisa de doutorado. No entanto, por motivos particulares da mesma, a conversa de apresentação da pesquisa não pode ser concretizada.

entrevista. Assim, foram encontradas pessoalmente Francelina Porcella³⁴ (sobrinha de Branca Diva Pereira de Souza), Ramiro Castro³⁵ (bisneto de Marina Barreto Cunha) e Roberto Acauan Araujo³⁶ (afilhado de Olga Acauan). Embora a neta de Georgina Gomes Moritz também resida no Rio Grande do Sul (Maria Lucia Moritz³⁷), os dados para a pesquisa foram coletados por e-mail em virtude de ela ter sido localizada somente nos últimos meses da pesquisa. Do mesmo modo, Luiz Benevides³⁸ (neto de Maria Idalina Mariante Pinto) cedeu informações através das redes sociais, por residir no Rio de Janeiro.

Os questionamentos que nortearam as conversas-entrevistas³⁹ solicitavam, basicamente, dados biográficos das professoras (nome completo; data de nascimento; nome dos pais; cidade em que nasceu; data do casamento; número de filhos; fotos pessoais), da trajetória profissional (formação; principais instituições em que atuou; produções; materiais pessoais) e, ainda, da missão de estudos ao Uruguai (possíveis recortes de jornais da época com notícias; fotos, materiais e registros da viagem; motivo pelo qual a família acredita que o/a professor/a tenha participado da missão).

Por se tratar de uma viagem que ocorreu há muitos anos, a maior parte dos descendentes não possuía informações detalhadas a respeito da mesma, tampouco materiais ou registros fotográficos. Contudo, foi interessante observar que, com exceção de Maria Lucia, todos os demais tinham conhecimento da participação de seus familiares na missão de estudos, o que evidencia a importância da mesma nas trajetórias pessoais e profissionais de cada uma das professoras.

Alguns descendentes digitalizaram os materiais que possuíam tais como, fotos pessoais, livros trazidos do Uruguai, outros documentos foram consultados nos

³⁴ Francelina é formada em Educação Física e a entrevista foi realizada em maio de 2016.

³⁵ Ramiro é bacharel em direito e concedeu a entrevista no lugar de seu pai, Antonio Escosteguy (neto de Marina), em dezembro de 2016.

³⁶ Roberto é bacharel em direito pela PUC-RS. A entrevista e a pesquisa em seu arquivo privado foram realizadas no mês de maio de 2016.

³⁷ Maria Lúcia Rodrigues de Freitas Moritz, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), disponibilizou os dados entre janeiro e março de 2017.

³⁸ Luiz Correa de Sá e Benevides é advogado, filho da terceira e última filha de Maria Idalina Mariante Pinto. Forneceu informações a partir de abril de 2016.

³⁹ Utilizo esse termo, pois, embora tenha sido agendado um momento específico para encontrar os familiares e que questões tenham sido elaboradas para conduzir a entrevista, outras informações e materiais também foram disponibilizados em outros momentos, ou seja, em outras conversas para além do referido momento, as quais foram realizadas por telefone, por e-mail e pelas redes sociais.

arquivos privados destes familiares – especialmente os de Olga Acauan⁴⁰ - e outros, ainda, foram mostrados durante a entrevista – como é o caso do anel de formatura de Branca Diva Pereira de Souza. Desse modo, reuniram-se além das transcrições das entrevistas, fotos, livros, cartas, anotações pessoais, entre outros materiais que foram sendo disponibilizados no decorrer da pesquisa.

O conjunto de informações coletadas por meio desses contatos forneceu subsídios não só para a elaboração dos breves perfis profissionais de cada um/a dos/as professores/as como também contribuiu para pensar algumas questões sobre a missão de estudos.

Além desses quatro grupos de materiais, outras fontes também foram importantes para a pesquisa. Dentre as uruguaias, salienta-se a *La instrucción pública primária: Noticia escrita para la Exposición Internacional de San Francisco (1914)*⁴¹, a qual apresenta uma síntese da realidade educacional uruguaia no referido ano, e a cartilha *¿Quieres Leer?*. No que tange ao Rio Grande do Sul destaca-se a obra didática *Quieres Ler?*, adaptada da versão uruguaia.

Desse modo, a tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Intercâmbio de professores/as: uma estratégia para a qualificação do sistema educacional” está subdividido em duas seções. Na primeira é realizada uma discussão sobre a relevância que a prática das viagens pedagógicas teve para a circulação de um modelo escolar que começou a ser organizado na Europa e nos Estados Unidos entre os séculos XVIII e XIX, e que se expandiu ao longo do século XX com relativa homogeneidade no plano mundial apresentando-se como o mais adequado para a universalização da educação primária e como símbolo da modernidade educacional. A organização de viagens pedagógicas, nesse contexto, era entendida como uma possibilidade de, a partir do visto e do vivido nas realidades educacionais consideradas como referência, qualificar os contextos dos viajantes. Contribuíram na discussão os trabalhos de Nóvoa e Schriewer (2000), Warde (2000), Bastos (2000, 2002), Chamon (2005), Mignot e Gondra (2007), Gondra

⁴⁰ É importante mencionar que Roberto Acauan Araujo possui um número significativo de materiais pessoais de Olga Acauan, pois a sua família organizou um livro. No mesmo, são apresentadas informações de todos os integrantes da família, dentre eles, Olga. Sendo assim, há salvaguardado fotos pessoais, cartões de felicitações em virtude do seu casamento, orações, manuscritos com discursos de formatura, ofícios do período em que esteve no Uruguai, folhas de cadernos com rascunhos de atividades, entre outros.

⁴¹ O acesso a esse material foi possibilitado pelo empréstimo realizado pelo Prof^o Elomar Tambara, a quem agradeço. Posteriormente, a notícia também foi localizada no site <<https://archive.org/details/lainstruccinpb100primgoog>>.

(2010), Monarcha (2010), Souza (1998; 2011) e Carvalho (2015). Na segunda seção é apresentada uma contextualização do cenário educacional gaúcho nas primeiras décadas do século XX a fim de elucidar os aspectos que, na concepção das autoridades gaúchas, justificaram a necessidade de organizar uma missão de estudos para qualificar o sistema educacional. Foram fundamentais neste momento os trabalhos de Dill (1984), Tambara (1995), Giolo (1997), Corsetti (1998), Peres (2000) e Werle (2008).

O segundo capítulo, “A missão pedagógica enviada ao Uruguai”, tem como objetivo abordar especificamente a missão pedagógica designada pelo Estado para conhecer o sistema de ensino público uruguaio. Como as viagens foram organizadas, quais seus objetivos, as atividades realizadas no país vizinho e por quem a missão foi financiada é o foco da primeira seção. Como se deu a seleção e/ou convite dos/as professores/as que participaram das viagens ao Uruguai? Quais os critérios elencados? Quem eram os/as profissionais/as selecionados/as? São questões que balizam a segunda seção. Por fim, na terceira seção, buscando responder quem eram esses/as professores/as e onde atuaram é apresentado um perfil geral do grupo, para posteriormente, uma síntese da trajetória profissional de cada professor/a. Subsidiaram as análises deste capítulo as pesquisas de Louro (1986), Costa (2003), Beiser (1997), Tambara (1998), Peres (1999) e Arriada e Tambara (2013).

O terceiro capítulo, “A vizinha República Oriental como possibilidade”, contempla uma discussão acerca de como a missão de estudos foi abordada na imprensa sul-rio-grandense, bem como dos elementos presentes nas reportagens veiculadas que respaldaram a deliberação do Estado, a saber: (i) o grau de adiantamento da instrução pública do Rio Grande do Sul e a similaridade da mesma com a organização paulista; (ii) a distinção do Uruguai, (iii) o caráter internacional, (iv) a localização geográfica do Uruguai, (v) a língua utilizada, (vi) o baixo custo financeiro da missão, (vii) as relações culturais, políticas e econômicas estabelecidas entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai e (viii) a vigência de um modelo político partidário, tanto no Rio Grande do Sul, como no Uruguai estruturado no positivismo. Neste capítulo, as pesquisas de Luca (2005), Charaudeau (2013), Dillenburg (s/d) e Espig (2013) subsidiaram as análises referentes à imprensa sul-rio-grandense; as de Souza (1998; 2011; 2012), contextualizaram o cenário educacional paulista; e as de

Araújo (1911), Devoto (1956), Bralich (1987), Machado (1973), Caetano (2011), Greissing (2000), Souza (2003) e Palomeque (2012a; 2012b) o contexto uruguaio.

O quarto capítulo, “As impressões da missão escolar acerca do sistema de ensino uruguaio: inspirações e confirmações”, elucida os resultados dos dois momentos da missão pedagógica. Assim, na primeira seção são apresentadas as impressões dos/as professores/as que viajaram no ano de 1913 ao Uruguai, bem como o conjunto de proposições indicadas pelos/as mesmos/as ao Estado para qualificar o sistema de ensino gaúcho. De forma articulada, são expostas as mudanças efetivadas pelas autoridades gaúchas a partir de tais sugestões. Logo, para serem melhor explorados, os aspectos contemplados nos registros dos/as professores/as foram agrupados em cinco categorias: (i) infraestrutura, (ii) disciplina, (iii) cultura material escolar, (iv) aspectos didáticos-pedagógicas e (v) formação de professores. Contribuíram para a análise realizada, especialmente, os trabalhos de Viñao Frago (1995), Escolano (1998), Souza (1998), Carvalho (2001), Valdemarin (2004), Felgueiras (2005), Possamai (2009), Vidal (2009b), Faria Filho (2014). Posteriormente, na segunda seção, é realizada uma análise sobre a adaptação do livro didático uruguaio *¿Quieres Leer?*, feita por duas professoras que participaram do segundo momento da missão – Branca Diva Pereira de Souza e Olga Acauan -, e da nova concepção de ensino da leitura e da escrita que foi posta em circulação com o uso da obra *Queres Ler?* no ensino público gaúcho.

Desse modo, os capítulos demonstram de forma articulada que a missão propiciou significativas experiências e aprendizados para os/as professores/as participantes da mesma, além de efetivamente deixar marcas e influenciar o sistema educacional gaúcho que estava sendo consolidado no Estado nas primeiras décadas do século XX.

1. INTERCÂMBIO DE PROFESSORES/AS: UMA ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAR O SISTEMA EDUCACIONAL

“Por toda parte se observa essa tendencia investigadora [...] São missões militares, de economistas, de engenheiros, de professores, de medicos, de agricultores, etc., que por toda parte enveredam na ancia de ver, observar e imitar.”

(A FEDERAÇÃO, ed. 250, 28 de out. 1913, p.1).

A “tendência investigadora” de viajar a países e/ou estados para estudá-los e aprender com o outro para, então, aperfeiçoar seus conhecimentos, bem como avaliar ambos para possibilitar avanços no contexto em que se vive e em suas práticas é uma ação que foi e, ainda é, muito incentivada. No entanto, em cada período histórico, em cada contexto, e para cada sujeito, as viagens possuem sentidos e objetivos distintos.

Compreender os significados e as intencionalidades que permeavam essa prática no fim do século XIX e início do século XX é o foco da primeira seção deste capítulo. Assim, na mesma é realizada uma discussão acerca da importância que as missões pedagógicas tinham nesse período, enquanto técnica de conhecimento, que buscava ver, observar e imitar para aperfeiçoar. Para tanto, são apresentados alguns exemplos de intercâmbios realizados desde os oitocentos até o recorte temporal desta tese.

Considerando a intensidade e a relevância de tais viagens para o período pesquisado, buscou-se, então, na segunda seção apresentar um panorama geral da realidade educacional gaúcha no final do século XIX e início do século XX a fim de evidenciar os aspectos que, na ótica das autoridades gaúchas, impediam a expansão e qualificação do ensino público primário e que, portanto, estavam articulados às justificativas apresentadas pelo Governo gaúcho para respaldar a organização de uma viagem pedagógica.

1.1 A prática das viagens pedagógicas nos séculos XIX e XX

Por mais que se corra riscos ao se fazer generalizações, como indicou Chamon (2005), é possível assinalar que o ato de viajar faz parte da história dos povos. Empreendido em diferentes contextos históricos, dotado de motivações e

sentidos singulares, com deslocamentos e horizontes variados, esse trânsito de sujeitos possibilitou descobertas, aprendizados e mudanças nos diferentes âmbitos das sociedades.

Fosse “breve ou demorada, instantânea ou de longa duração, delimitada ou interminável”, presente, pretérita ou futura, “peregrina, mercantil ou conquistadora”, tanto quanto “turística, missionária, aventureira, filosófica, artística ou científica”, as viagens permitiram, e ainda permitem, aos sujeitos experimentarem o movimento de “invenção do outro”, de “recriação do eu”, de “ultrapassar fronteiras, dissolvê-las e recriá-las” (IANNI, 2003, p.13).

Dentre as distintas modalidades de viagens interessa nesta tese aquelas denominadas nas pesquisas históricas da educação como viagem e/ou missão pedagógica, educacional ou de estudos. Essas tinham como intencionalidade estudar aspectos educativos de outros países e, enquanto estratégia de aproximação, “[...] funcionavam como técnica de investigação e de conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o outro [...]”, mas também sobre “o eu” (GONDRA, 2010, p.13). Assim, reconhece-se as distintas dimensões das viagens educacionais, pois ao mesmo tempo em que elas possibilitavam conhecer o outro e aprender com ele, colocando em contato diferentes saberes, formas de organização, entre outros elementos, elas também permitiam aos sujeitos tecer comparações, avaliar sua própria realidade educacional e propor modificações nas mesmas, se assim considerassem pertinente. Logo, as viagens pedagógicas em suas distintas dimensões, seja de mediação, formativa ou avaliativa, se constituiu como uma tendência investigadora no século XIX e XX.

Conforme Bastos (2002, p. 68), Marc-Antoine Jullien, em 1817, inaugurou o gênero de educação comparada ao apresentar na obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* “[...] um modelo de estudo a ser seguido e questões que o observador deve fazer-se ao pretender conhecer outro sistema de educação [...]”. Pode-se salientar que as respostas a tais questionamentos eram peças fundamentais nesse contexto, pois elas contemplavam as observações daquele que viajou e viu de perto a organização e infraestrutura das instituições, os mobiliários, os métodos de ensino, os livros escolares, entre outros aspectos. Assim, independentemente do documento - livros, relatórios oficiais, cartas e artigos em jornais ou revistas -, os registros das missões pedagógicas

passaram a ser uma maneira de divulgar para o seu povo os modelos escolares visitados possibilitando, assim, análises e comparações entre as realidades (CHAMOM e FARIA FILHO, 2007). Por essa razão, quanto mais informações e detalhes fossem apresentados nesses registros, mais ampliada seria a percepção sobre o outro e as possibilidades de aproximação e intersecção entre os diferentes modelos.

Os escritos desses sujeitos que viajavam por diferentes lugares em busca de inovações pedagógicas apresentava uma possibilidade de analisar o sistema educacional de países considerados mais desenvolvidos nos quais deveriam se espelhar (BASTOS, 2000). Para o caso brasileiro, são elucidativos os relatórios de Célestin Hippeau e de Ferdinand Buisson - resultantes de viagens empreendidas na metade do século XIX respectivamente para os Estados Unidos e para Viena, e Filadélfia -, que tiveram significativa “[...] influência nos escritos e atividades de figuras da elite brasileira [...]”, principalmente, pela posição política e profissional que ocupavam em seus países (BASTOS, 2000, p. 83)⁴².

O anseio em conhecer o funcionamento e os padrões de ensino de países mais adiantados caracterizou-se pela crença de que as sociedades com um sistema de ensino mais estruturado e avançado, serviriam como modelos de referência para aqueles que estavam em fase de consolidação de um sistema nacional. Por serem considerados exemplares e eficientes, diversos aspectos educacionais desses países, tidos como mais civilizados e desenvolvidos, foram reconhecidos e avaliados como positivos e dignos de serem seguidos (NÓVOA e SCHRIEWER, 2000). Assim, por oportunizarem olhares de familiaridade e estranhamento que tentavam “inspirar e legitimar mudanças” nos contextos próprios daqueles que realizavam as travessias (MIGNOT e GONDRA, 2007, p.9), por vezes, as viagens de estudo foram designadas e patrocinadas pelo poder público.

Destaca-se, nesse sentido, que o modelo escolar que começou a ser organizado na Europa e nos Estados Unidos entre os séculos XVIII e XIX, e expandiu-se ao longo do século XX, desenvolveu-se com relativa homogeneidade

⁴² Célestin Hippeau viaja em 1855 para a Inglaterra em uma missão literária; em 1859 viaja à Itália, em 1865 a Florença e em 1867 aos Estados Unidos da América para estudar os estabelecimentos de ensino. Em 1869 é encarregado para organizar o ensino secundário feminino em Paris. Ferdinand Buisson em 1871 foi nomeado Secretário da Comissão de Estatística do ensino primário da França, representando a mesma na Exposição de Viena (1873) e na da Filadélfia (1876). Sobre ambos intelectuais ver Bastos (2000; 2002).

no plano mundial apresentando-se como o mais adequado para a universalização da educação primária e como símbolo da modernidade educacional (NÓVOA e SCHRIEWER, 2000).

As principais características desse modelo estavam articuladas à escola graduada: classificação homogênea dos alunos, correspondência entre classe e série, funcionamento de várias salas de aulas em um edifício, divisão do trabalho docente, estabelecimento de um plano de estudos, adoção do método intuitivo e determinação de uma jornada escolar (SOUZA, 1998; 2011). A circulação e apropriação desses elementos, circunscritos a uma forma escolar⁴³, possibilitou não só um amplo debate em torno da instrução pública como também permitiu um intercâmbio de ideias, materiais e práticas consideradas modernas e inovadoras e que tiveram função modelar no processo de configuração da instituição escolar (NÓVOA e SCHRIEWER, 2000; CARVALHO, 2015).

É possível pensar, ainda, que esse modelo, de certo modo, produziu uma nova cultura escolar, isto é, reconstruiu sentidos para a instituição escolar, para o ensino, para o professor, para as práticas, para os materiais, os quais não foram homogêneos, pois envolveram sujeitos, sentidos, cenários e redes de relações diferentes, produzindo, assim, modos singulares de usos e de práticas escolares em cada contexto (CERTEAU, 2014). Desse modo, por exemplo, legislações, mobiliários, materiais e métodos pedagógicos foram recriados de acordo com os contextos regionais, municipais e institucionais.

Vale salientar que as participações dos países nas Exposições Universais⁴⁴ contribuíram para que os mesmos tivessem acesso a esse repertório de práticas e modelos pedagógicos, uma vez que as também chamadas Exposições Internacionais “[...] ensinavam, festivamente, a ciência de se exibir, a pedagogia de se mostrar e a didática de bem-ver. Deixar-se ver e ver; essa era a via de construir compositamente a identidade e a alteridade das nações [...]” (WARDE, 2000, p. 40). Para o caso brasileiro, a participação nesses eventos possibilitou “[...] maior contato com o processo de consolidação da educação como signo de civilização, de progresso, da sociedade moderna [...]” (BASTOS, 2000, p. 104).

⁴³ Para Vicent, Lahire e Thin (2001) a forma escolar é entendida como um modelo de socialização, com suas características próprias e com um modo social próprio de ser, que se impôs no transcurso histórico, principalmente, a partir do século XVII, a outros modos de socialização como referência.

⁴⁴ Para aprofundar acerca da temática das Exposições Universais indica-se ver Pesavento (1997) e Kuhimann Júnior (2001).

Os modelos de referência brasileiros se fortaleciam nesses eventos. Buscava-se desse modo, durante o século XIX, inspirações e soluções para o âmbito educacional no mundo extracontinental, uma vez que “[...] os pares latino-americanos não foram o espelho onde o Brasil tinha de se mirar [...]” (WARDE, 2000, p. 37). Logo, foi nas experiências europeias - em especial as francesas - que o Brasil buscou inicialmente inovações pedagógicas. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX há um deslocamento, mas não um apagamento dessa referência. São deslocamentos ora flagrantes, ora sutis que começam a demonstrar que seguir o modelo do “Velho Mundo” deixa de ser a única forma de atingir o progresso; o modelo educacional norte-americano passa a ser visto também como referência e ganha espaço (WARDE, 2000).

É a partir desse cenário, quando há a constituição e estabelecimento dos sistemas nacionais de ensino, que a mobilidade dos sujeitos, visando à modernização do ensino e da escola pública, ganha intensidade. Schueler (2006), ao analisar em sua pesquisa diferentes documentos do Distrito Federal, demonstra que, no ano de 1890, um dos princípios apresentados pelo governo provisório ao estabelecer a reforma da instrução primária e secundária, era a realização de viagens pedagógicas. Ou seja, a designação de professores/as brasileiros/as dos vários níveis e instituições de ensino para examinarem durante dois anos os progressos da instrução e aperfeiçoar as suas habilitações profissionais nos países estrangeiros, sobretudo, na Europa e nos Estados Unidos da América (SCHUELER, 2006). E assim como o Distrito Federal, outros estados brasileiros também se valeram dessa estratégia por muitas décadas.

As travessias brasileiras, tendo como destino os países considerados modelares - Europa e os Estados Unidos - foram intensas desde os oitocentos até o século XX. É elucidativa a esse respeito, a viagem realizada por João Batista de Queiróz à França, em 1820, com o propósito de estudar o método lancasteriano para ser aplicado no Brasil (BASTOS, 1997, p. 126)⁴⁵.

⁴⁵ Segundo Bastos (1997; 2011a) esse método foi sistematizado por André Bell, nas Índias Inglesas, e Joseph Lancaster, em Londres. Na França é adotado a partir de 1815 e, posteriormente ao processo de independência das colônias de Portugal e Espanha, em vários países da América Latina. Neste método a responsabilidade do ensino é dividida entre um professor e alunos selecionados para atuar como monitores. Os alunos são organizados em classes por grau de adiantamento, dependendo de seus conhecimentos em leitura, escrita e cálculo. O método possibilitava uma redução de gastos, pois um professor conseguia ensinar um número significativo de crianças e

Abílio César Borges⁴⁶ - médico, professor, diretor de escola e integrante do Conselho de Instrução Pública da Corte -, o Barão de Macaúbas, como era conhecido, também viajou para a Europa. Realizou três viagens pedagógicas (1866, 1870 e 1879) buscando práticas e modelos escolares que pudessem contribuir com a qualidade de seu estabelecimento de ensino (CHAMON e FARIA FILHO, 2007).

Ainda nesse período, teve significativa repercussão a viagem de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade⁴⁷. Professora, escritora e tradutora, atuou no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais na segunda metade do século XIX e início do século XX, e viajou, em 1883, aos Estados Unidos. Permanecendo nesse país até 1887, estudou o método froebeliano na *Academia Kraus Boelte*, em Nova York. Ao retornar ao Brasil abriu um jardim de infância e a primeira escola para formação de jardineiras na Corte carioca (CHAMON, 2005, p. 15-17).

Joaquim José de Menezes Vieira⁴⁸ foi outro intelectual que teve como destino a Europa. Médico, educador, fundador de um jardim de infância no Rio de Janeiro (1875)⁴⁹ e diretor do *Pedagogium* de 1890 a 1897⁵⁰, realizou viagens em 1882, 1888 e 1889 a fim de conhecer os principais centros educacionais da França, Itália, Bélgica, Alemanha e Suíça (BASTOS, 2000; 2013).

também uma disciplina constante, a qual era incentivada pela hierarquia e pelas recompensas de trabalho aos alunos.

⁴⁶ Nasceu em 1824 na vila de Minas do Rio de Contas. Em 1858 fundou o Ginásio Baiano em Salvador. Ao retornar da Europa, em 1871, mudou-se para o Rio de Janeiro onde inaugurou o Colégio Abílio que funcionou até 1880. Residindo em Barbacena, Minas Gerais, em 1881, criou um novo Colégio Abílio. À convite de Pedro II assumiu o Conselho de Instrução Pública da Corte, exercendo esse mandato de 1872 a 1877 (SAVIANI, 2000).

⁴⁷ Maria Guilhermina de Loureiro de Andrade nasceu em 1839, em Minas Gerais. Dedicou, pelo menos, 50 anos de sua vida à tarefa de educar meninos e meninas. Em 1864, abriu um colégio para meninas na vila de Nossa Senhora da Conceição, em Vassouras. Em 1869 fundou o colégio Andrade na cidade do Rio de Janeiro. Após sua viagem aos Estados Unidos foi convidada para participar de duas reformas de instrução: em São Paulo em 1890 e em Minas Gerais em 1906. Escreveu um livro de História do Brasil e alguns livros de leitura destinados ao ensino primário (CHAMON e FARIA FILHO, 2007, p. 41-44).

⁴⁸ Nasceu em 1848, em São Luís do Maranhão. Fundou e dirigiu o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, de 1875 a 1887. Durante anos, foi professor de linguagem articulada no Instituto de Surdos-Mudos. Também atuou na Escola Normal da Corte como professor de Medicina Doméstica. Em 1889 recebeu, em Paris, do Juri Pedagógico da Exposição Universal medalha de ouro pelos valiosos trabalhos didáticos apresentados. Editou vários periódicos e publicou inúmeros trabalhos pedagógicos (BASTOS, 2000; 2011b).

⁴⁹ Gizele de Souza (2004) tenciona em sua tese a investigação acerca das primeiras iniciativas particulares de jardins de infância ao salientar que Emilia Ericksen criou no Paraná, em 1862, uma instituição desse nível. Temática essa que foi estudada por Gislene Bida (2006) em sua dissertação de mestrado.

⁵⁰ Fundado em 1890, por iniciativa de Benjamim Constant, tinha como propósito impulsionar reformas e melhoramentos para a instrução pública nacional. Segundo Bastos (2000, p.96) a criação do *Pedagogium* “[...] foi a expressão da modernidade educacional brasileira, atendendo à necessidade pública em uma sociedade revolucionada, seguindo as iniciativas dos países mais adiantados”.

No período republicano essa prática teve continuidade. Logo nos primeiros anos, Manoel José Pereira Frazão⁵¹, professor público no Rio de Janeiro, foi designado, no ano de 1890, para realizar visitas em instituições educacionais na Europa e nos Estados Unidos da América. Contudo, devido a cortes de verbas e dos subsídios concedidos pelo governo, o segundo destino foi retirado do itinerário em 1891. Sendo assim, o professor viajou para Paris (França), Londres (Inglaterra), Bélgica (Bruxelas), Berna, Genebra e Zurique (Suécia), Milão e Turim (Itália). O relatório com os registros das observações referentes a essas viagens foi organizado em quinze capítulos e publicado em 1893 pela Tipografia da Gazeta de Notícias (SCHUELER, 2006)⁵².

Alda Lodi⁵³ e Benedicta Valladares⁵⁴, ambas professoras em Belo Horizonte, foram para os Estados Unidos em agosto de 1927. A primeira era professora das classes anexas da Escola Normal Modelo e, a segunda, professora do grupo escolar Barão do Rio Branco. Juntamente com mais duas professoras, elas foram selecionadas para estudar como bolsistas do governo mineiro no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque (FONSECA, 2010; ARAÚJO, 2010)⁵⁵.

Da mesma forma, não só os destinos internacionais foram privilegiados em muitas missões de estudo, mas também os Estados brasileiros considerados, nesse período, como mais desenvolvidos. Com efeito, vale destacar a liderança política e econômica de São Paulo em nível nacional nos primeiros anos do período republicano, o que repercutiu no âmbito educacional.

⁵¹ Nasceu em 1836, em Itaipu, Niterói. Em 1863 assumiu como professor da escola de meninos da freguesia do Sacramento, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Em 1865 assumiu como professor da escola da freguesia da Glória, permanecendo até 1873. Neste ano, mudou-se para a freguesia da Lagoa atuando até se aposentar, em 1895 (SCHUELER, 2005).

⁵² Juntamente com o Prof^o Frazão, foram convocados para a comissão o professor Luiz Augusto dos Reis e as professoras Amélia Costa e Adelina Doyle e Silva, sendo que esta desistiu da viagem antes de partir e o segundo visitou Portugal, Espanha, França e Bélgica em 1890 e 1892, retornando anteriormente devido ao corte de verbas (PINTO, 2011).

⁵³ Nasceu em 1898, em Belo Horizonte. Em 1916 foi admitida no grupo escolar anexo à Escola Normal Modelo da Capital, como professora contratada. Em 1925 foi nomeada professora primária da primeira classe mista anexa à Escola Normal. Em 1929, assumiu a disciplina Metodologia da Aritmética na Escola de Aperfeiçoamento, na qual foi nomeada. Em 1951, foi comissionada diretora do Curso de Administração Escolar e Especialização do IEMG (mais tarde, Curso de Pedagogia do IEMG, hoje Faculdade de Educação da UEMG). Aposentou-se em 1988 (FONSECA, 2010).

⁵⁴ Nasceu no ano de 1905 em Pará de Minas, Minas Gerais. Formou-se professora em 1922, na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. Iniciou sua carreira no grupo escolar Henrique Diniz e, posteriormente ao seu retorno dos Estados Unidos, passou a trabalhar na Escola Normal Modelo. Atuou como professora até se aposentar, em 1967 (ARAÚJO, 2010).

⁵⁵ As outras duas professoras eram: a vice-diretora Amélia de Castro Monteiro do Grupo Escolar Silviano Brandão e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro, professora do mesmo grupo escolar que Benedicta Valladares Ribeiro (FONSECA, 2010, p. 73).

O investimento do governo paulista em prol da difusão e expansão do ensino público primário iniciou com um ciclo de reformas: em 1890 houve a reorganização da Escola Normal da Capital e a criação da Escola-Modelo destinada à prática de ensino dos alunos mestres da Escola Normal; em 1892 a reestruturação do ensino primário; e em 1893 novas disposições foram acrescentadas às leis anteriores instituindo os grupos escolares. A modalidade grupo escolar foi organizada seguindo os moldes da escola graduada e representou uma das mais importantes renovações nacional do ensino proporcionando ao estado paulista, no início do século XX, o *status* de centro da modernização educacional do Brasil (SOUZA, 1998; 2011).

A representação de um aparelho escolar modelar fez com que São Paulo passasse a ser uma referência para vários estados brasileiros:

Tal imagem atraiu a atenção das autoridades políticas de outros estados empenhados no ideal republicano de reforma da educação popular. Os expedientes de visibilidade e reconhecimento multiplicaram-se: visitas comissionadas, viagens de estudo, elaboração e publicações de relatórios, circulação de impressos, livros e materiais didáticos (SOUZA, 2011, p.128).

A circulação e disseminação dos elementos característicos do modelo escolar paulista em outros estados deram-se tanto pelas visitas feitas ao estado de São Paulo como também através das intituladas missões de professores paulistas. Em linhas gerais, pode-se defini-las como a atuação de professores paulistas em vários estados brasileiros, especialmente nas primeiras décadas do século XX, em que eles “[...] disseminaram a modernização educacional pondo em destaque a influência dos métodos de ensino propagados por São Paulo e a excelência de suas instituições modelares [...]” (SOUZA, 2011, p. 137-138).

Nessas viagens, diferentes ações eram desempenhadas pelos professores, tais como: (i) implantar e/ou reorganizar as escolas normais e escolas-modelo, grupos escolares, escolas reunidas e isoladas; (ii) assumir cargos de direção fosse nas inspetorias, nas escolas normais ou nos grupos escolares; (iii) reorientar os programas escolares e os métodos didáticos e (iv) elaborar legislações específicas (MONARCHA, 2010).

Pesquisas realizadas nos últimos anos mostram a contribuição desses “mediadores do moderno” (CARVALHO, 2015) nas reformas implementadas em diferentes Estados brasileiros, tais como, Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Alagoas, Ceará, Pernambuco, Goiás, Piauí e nos territórios de Acre e Ponta Grossa (MONARCHA, 2010).

As autoridades mineiras, por exemplo, comissionaram o inspetor técnico Estevão de Oliveira⁵⁶ para visitar, no ano de 1902, as escolas de São Paulo e do Rio de Janeiro no intuito de delinear um plano de reforma para o ensino primário e normal para o Estado. Da experiência dessa viagem resultou um relatório que foi publicado em 1902 intitulado “Reforma do Ensino Primário e Normal em Minas Gerais”, no qual o inspetor teceu críticas à realidade educacional de Minas Gerais justificando e fundamentando a necessidade de uma reforma para a instrução pública. Esse documento serviu como base para as reformas que foram discutidas em 1903, no governo Francisco Salles, e implementadas em 1906, por João Pinheiro, sendo nesta última adotado o modelo de grupos escolares (CHAMON e FARIA FILHO, 2010).

No ano de 1909, o Estado de Sergipe também recebeu um professor paulista. Permanecendo por um ano no Estado, o professor Carlos Silveira foi convidado para reorganizar a instrução pública. Conforme Nascimento (2003, p. 158), as reformas implementadas sob “inspiração das ideias que se irradiavam a partir de São Paulo não beneficiaram todo o estado” apenas as principais cidades.

Nesse mesmo período, no Estado do Espírito Santo foi instituído o primeiro grupo escolar capixaba, denominado “Gomes Cardim”, em homenagem ao professor paulista Carlos Alberto Gomes Cardim que liderou as reformas consubstanciadas entre 1908 e 1909. As mesmas tinham como objetivo padronizar o sistema de ensino do Estado, no entanto, segundo as pesquisadoras Simões e Salim (2012), a reforma dos grupos escolares capixabas foi realizada no improviso, sinalizando as debilidades e ambiguidades da ação do governo uma vez que apenas uma instituição seguindo esse modelo foi criada em todo o Estado.

O conjunto de viagens destacadas, tendo como destino o estrangeiro (especialmente a Europa e os E.U.A) ou o nacional (especificamente a experiência de São Paulo), mostra a circulação de ideias, práticas e materiais pedagógicos circunscritos a uma forma escolar, a qual no caso do Brasil esteve, inicialmente, significativamente relacionada a experiência de São Paulo. Desse modo, salienta-se que as viagens pedagógicas tiveram um papel importante no cenário educacional

⁵⁶ Nasceu em 1853 na freguesia São José do Turvo, município de Pirai, província do Rio de Janeiro. Estabeleceu-se em Juiz de Fora no ano de 1893. Atuou como professor do ensino primário e secundário, jornalista, literato e tradutor dos clássicos latinos. Foi inspetor extraordinário de ensino no fim da década de 1890. Exerceu a profissão de inspetor técnico até 1909 e foi membro fundador da Academia Mineira de Letras em 1910 (CHAMON e FARIA FILHO, 2010).

entre os séculos XIX e XX, uma vez que através delas era possível observar, experimentar e propor mudanças a partir dos padrões vigentes nos países e/ou Estados tidos como referência. Viajar com o intuito de conhecer de perto o que de mais novo e moderno existia em termos pedagógicos era, portanto, entendido como uma prática importante para aqueles que almejavam a qualificação de suas realidades educacionais.

O intercâmbio de professores/as possibilitado por meio do “bandeirismo paulista do ensino” (MONARCHA, 2010; SOUZA, 2011) e das viagens internacionais influenciou, como observado através das práticas mencionadas, não só as formações e pensamentos dos sujeitos que realizaram tal deslocamento como também as legislações e reformas educacionais, os mobiliários, materiais e métodos pedagógicos usados nos sistemas de ensino de suas realidades.

Entretanto, é importante ressaltar que as propostas apresentadas e/ou as mudanças efetivadas a partir das experiências dessas missões não eram simples reproduções, pois envolviam adaptações e reconstruções de significados e de práticas. Os destaques apresentados pelos pesquisadores que investigaram, por exemplo, a implantação do modelo paulista nos diferentes estados brasileiros são exemplares nesse sentido, uma vez que eles mostram que a maior parte dos mesmos instituiu a escola graduada – na materialização do grupo escolar - de acordo com os seus contextos. Dessa maneira, aspectos foram sendo modificados e resignificados, denominações foram alteradas de acordo com a realidade financeira e social e, ainda, tendo em vista os interesses e jogos políticos de cada um dos Estados.

Logo, observa-se no decorrer desta seção que as ideias e tendências pedagógicas consideradas modelares estiveram em circulação, tendo alguns aspectos recusados, outros reinventados, negociados e/ou adaptados de acordo com os múltiplos movimentos, relações e condições em que se estabeleceram, o que implica compreender que esse processo é complexo e, ainda que em detalhes, são importantes e merecem ser aprofundados para compreender as diferentes relações que foram constituindo os sistemas de ensino público.

Para o caso desta tese, diante do exposto neste tópico cabe indagar: Como estava organizado o sistema educacional gaúcho? Por que as autoridades gaúchas

tiveram a iniciativa de organizar uma viagem pedagógica? O que consideravam ser necessário reestruturar?

São essas questões que serão contempladas na seção seguinte.

1.2 A realidade educacional gaúcha e a iniciativa de uma viagem pedagógica

O período descrito na historiografia brasileira como Primeira República ou República Velha (1889-1930) designa uma série de mudanças nas estruturas políticas, econômicas e sociais do país, que estavam articuladas a um contexto mundial de modernização. Em linhas gerais, é possível destacar que nesse período houve a expansão da industrialização, a emergência de novos grupos sociais, assim como a separação entre Estado e Igreja e uma reconfiguração na função do Estado⁵⁷.

Não obstante a essa realidade mundial e nacional, o Rio Grande do Sul também foi alvo de significativas mudanças, as quais foram expressas através de um projeto político modernizador articulado aos interesses de um grupo específico, o Partido Republicano Rio-Grandense (PRR).

Através da figura de Júlio de Castilhos⁵⁸, os ideais desse partido tiveram forte influência na organização do Estado na Primeira República. Como salienta Tambara (1995, p. 135), o “[...] castilhismo constituiu-se no melhor exemplo, no Brasil, da práxis política positivista que em outras regiões teve um caráter implícito, mas que no Rio Grande do Sul foi assumida de forma explícita [...]”.

Assim, nas administrações republicanas durante o período da República Velha, o Governo do Estado contou sempre com a participação efetiva do PRR, ocupando o Presidente do Estado a chefia do partido. Pautadas na ideologia

⁵⁷ Para um panorama sobre a temática a nível nacional, indica-se ver os dois tomos sob a organização de Boris Fausto: O Brasil Republicano, Tomo I - Estrutura de poder e economia e Tomo II - Sociedade e Instituições (1889-1930). In: **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Difel, 1977. Para o caso do Rio Grande do Sul, sugere-se ver o volume 3, tomo I e II da obra **República Velha (1889-1930)**, sob a Coordenação Geral de Nelson Boeira e Tau Golin. Passo Fundo: Méritos Editora, 2007.

⁵⁸ Júlio Prates de Castilho nasceu em 1859. Formou-se em Direito no ano de 1882. Neste mesmo ano participou da fundação, em Porto Alegre, do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). Em 1884 criou um órgão oficial do partido, o jornal *A Federação*, para defender as ideias republicanas do partido. Governou o Estado do Rio Grande do Sul de 1893 a 1898. Faleceu em 24 de outubro de 1903, em Porto Alegre. (Cf. Verbete do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CASTILHOS,%20J%C3%BAlio%20de.pdf>>.

positivista (inspirada em Augusto Comte)⁵⁹, as ações desenvolvidas pelo PRR acarretaram mudanças significativas no que tange à economia, à política e à cultura (TAMBARA, 1995; GIOLO, 1997; CORSETTI, 1998), uma vez que o partido tinha como objetivo eliminar todo e qualquer resquício do passado que fosse referente à estagnação, à escravidão e à ignorância; ideal esse articulado aos pressupostos modernos da época que associava o atraso à sujeira, à feiura, à doença e à desordem e que, portanto, deveriam ser eliminados (CORSETTI, 1998).

Nesse sentido, o PRR rejeitava a velha ordem, apresentando uma proposta que reorganizava a sociedade a partir da liberdade e da igualdade, propugnando que o progresso do Rio Grande do Sul dependia de uma reforma intelectual e moral. Para colocar em funcionamento essas premissas, Tambara (1995, p.89) frisa que um dos “[...] preceitos mais caros ao positivismo foi a criação de mecanismos de ação social que [engendrassem] a transformação da sociedade sem traumas violentos [...]”, o que implicou para o partido investir em diferentes estratégias que buscassem a ordem social para, então, alcançar o progresso da sociedade.

Para tanto, o investimento recaiu sobre aquele que passou a ser considerado “o melhor de todos os bens”: a educação, uma vez que “[...] aperfeiçoando o indivíduo física, intelectual e moralmente, não só o torna apto e disposto às lutas que a vida impõe, como coopera eficazmente para o engrandecimento da Patria.” (MENSAGEM CARLOS BARBOSA, 1908, p. 13-14). Assim, elevando o nível intelectual da população, conseqüentemente, na ótica dos republicanos, se contribuiria para o desenvolvimento do Estado (DILL, 1984, TAMBARA, 1995; GIOLO; 1997; CORSETTI, 1998).

A educação assume o papel de condutora do comportamento social e individual, da adaptação do indivíduo e da regulamentação dos princípios de uma

⁵⁹ Em linhas gerais, é possível destacar como algumas características do positivismo defendido por Auguste Comte: (i) a ideia de humanidade que deveria passar por três fases: a teológica (ligada a imaginação, pois o mundo é compreensível através das ideias de deuses), a metafísica (buscando as essências, a natureza “íntima das coisas”) e o positivo (relações constantes entre os fenômenos observáveis) (COMTE, 1978); (ii) a ciência enquanto único conhecimento possível, sendo que o método era puramente descritivo, expondo as relações mútuas entre os fatos. Não existia nesse pensamento um interesse em apresentar as causas que geravam os fenômenos, mas sim em mostrar através da ciência tanto a ordem intelectual como social. Nas palavras do autor: “pretendemos somente analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção e vinculá-las umas às outras, mediante relações normais de sucessão e similitude” (COMTE, 1978, p.43), o que por sua vez, acarretou à ciência o papel de detentora da veracidade já que subordinava a imaginação científica à observação empírica; (iii) o entendimento de que o progresso provém da ordem e aperfeiçoa os elementos permanentes de qualquer sociedade; (iv) e a compreensão de que cabe ao Estado governar as demandas sociais.

conduta ética da sociedade, que, a partir de então, se pretenderia virtuosa e construtora de seu próprio destino político (VIOLA, 1998).

Entendida por esse prisma, a formação dos sujeitos passou a ser considerada como indispensável à nova ordem. O que fez com que as instituições de ensino primário se transformassem em instrumento fundamental para o Estado no que diz respeito às garantias da estabilidade e do controle social (CORSETTI, 1998). Ainda segundo a autora, seria através da educação que os sujeitos poderiam sair da ignorância e serem educados de forma a ter “[...] aptidão para governar-se e adquirir o gosto pelo exercício da liberdade [...]”, além de adquirir a “consciência nacional” (CORSETTI, 2008, p. 60).

Desse modo, as falas das autoridades gaúchas enfatizando a necessidade de expandir a instrução pública passou a ser cada vez mais intensa nesse período. Werle (2008) destaca que, na maioria das vezes, esse discurso político era fortalecido e justificado com dados internacionais que evidenciavam que a relação entre o número de alunos e a população total de uma região era o indicador da cultura do povo.

Logo, como divulgado em uma notícia no jornal *A Federação*, o entendimento era de

[...] o que dá a uma nação o direito de apresentar e de se defender como verdadeiramente civilizada, é a propagação e a generalização da instrução primária, porque o maior inimigo de um povo, do seu progresso é o analfabetismo. Onde predomina o analfabetismo, a ignorancia, esta preparado o terreno para todas as violências [...] (*A FEDERAÇÃO*, ed. 142, 19 de jun. de 1906, p. 1)⁶⁰.

Seguindo essa perspectiva, o Governo passou a investir na expansão da escola pública primária⁶¹ e por meio da política educacional buscou supervisionar a atuação dos diversos agentes interessados em agir nesse âmbito, procurando manter “[...] uma posição equilibrada entre as participações da iniciativa privada, da municipalidade e do Estado” (TAMBARA, 1995, p. 281), uma vez que “[...] todos apostavam na escola como a instituição ideal para implantar seu projeto social, e

⁶⁰ Como as reportagens desse periódico foram consultadas no site da Biblioteca Nacional incluiu-se nas referências das mesmas o número da edição, pois é por essa informação que elas são acessadas.

⁶¹ É importante salientar que a partir da Constituição de 1891, que propunha educação para todos, as atribuições de legislar sobre o ensino primário e secundário passou a ser das províncias, mantendo-se assim o que já havia sido decretado pelo Ato Adicional de 1834. À União, estava incumbida a organização do ensino universitário e do ensino do Distrito Federal.

disputavam palmo a palmo, o espaço e o tempo da sala de aula [...]” (GIOLO, 1997, p.20).

Para ter um maior controle do desenvolvimento do setor educacional estadual, todas as decisões envolvendo esse serviço público eram deliberadas diretamente pelo Presidente do Estado que, no recorte temporal desta tese, teve predominância de Antônio Augusto Borges de Medeiros. O mesmo tinha o auxílio do Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior, pois a instrução pública era subordinada a referida Secretaria. Até o ano de 1910-1911 somava-se a estes o papel específico do Inspetor Geral, contudo, nesse ano a Inspetoria Geral da Instrução Pública foi extinta e as suas funções delegadas à 3ª Diretoria da Repartição Central, passando as questões educacionais a respeitar a seguinte hierarquia: Presidente do Estado, Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior e Diretor Geral. Essa configuração permaneceu até o ano de 1927 quando novamente foi reestabelecida a Direção Geral da Instrução Pública. No entanto, ainda que essas autoridades tivessem suas funções delimitadas a partir dos Decretos, “[...] o poder máximo estava centralizado no Presidente do Estado, havendo, portanto, rigidez de estrutura e concentração do poder [...]” (DILL, 1984, p. 220).

Os sujeitos que assumiram tais cargos identificavam-se com os ideais positivistas defendidos pelo Partido Republicano e eram de confiança do Presidente do Estado. À frente da instrução pública estiveram com certa regularidade, Protasio Antonio Alves⁶² como Secretário dos Negócios do Interior e Exterior - 1906 a 1928-, e Manoel Pacheco Prates, como Inspetor Geral - desde o início da República até 1910-1911. A nomeação do primeiro, por exemplo, no ano de 1906, repercutiu na imprensa: “E’ um nome conhecido e estimado entre os dos dedicados cooperadores dos altos trabalhos republicanos do Estado, na política e na administração [...]” (A *FEDERAÇÃO*, ed.55, 06 de março de 1906, p. 2,).

⁶² Protásio Alves nasceu em Rio Pardo, em 21 de Março de 1859 e faleceu em Junho de 1933, na cidade de Porto Alegre. Formou-se em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro e foi um dos fundadores, em 1898, da Faculdade Livre de Medicina e Farmácia de Porto Alegre, assumindo como diretor da instituição de 1898 a 1904 e de 1905 a 1907. Foi ainda, em 1891, eleito deputado à Primeira Constituinte. De 1893 a 1896 foi o segundo Presidente da Assembleia dos Representantes. De 1891 a 1896 ficou responsável pela Diretoria da Higiene do Rio Grande do Sul. E em 1906 passa a exercer o cargo de Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior (CAMPOS e D’AZEVEDO, 2005).

Imbuídos pelo ideário positivista e dedicados aos interesses do Estado, esses dirigentes buscaram por meio de legislações organizar e regulamentar o sistema de ensino público que estava sendo consolidado. Diversos foram os Decretos aprovados sob a gestão deles nas primeiras décadas do século XX que reorganizaram a instrução pública: Decreto nº 874, de 1906 - estabeleceu o novo regulamento da instrução pública organizando o ensino primário em dois cursos: elementar e complementar e criou ainda as Escolas Complementares para ministrar o ensino complementar; Decreto nº 1479, de 1909, criou os colégios elementares para ministrar o ensino elementar e reorganizou o programa da Escola Complementar; Decreto nº 1.576, de 1910 - estabeleceu o regimento interno dos colégios elementares orientando sobre as lições que deveriam ser desenvolvidas, o funcionamento das instituições, os critérios de matrícula e exames, assim como as regras e punições aos professores e alunos; Decreto nº 2.224, de 1916 - modificou aspectos do ensino primário e complementar; Decreto nº 3898, de 1927 - regulamentou a instrução pública - e Decreto nº 3903, de 1927 - aprovou o regimento interno do ensino público.

Visando o caráter físico, intelectual, moral e cívico da instrução; definindo objetivos para o ensino e organizando seus níveis; criando e alterando as denominações das instituições de ensino; delimitando as funções, condutas, direitos e deveres dos/as diretores/as, professores/as e dos alunos; criando estratégias de fiscalização do trabalho docente; orientando os métodos de ensino; estabelecendo critérios para os concursos públicos e para os exames das escolas públicas, entre outros, o Estado procurou, nas primeiras décadas do século XX, qualificar e modernizar o sistema de ensino público, o qual estava articulado a um cenário mais amplo que envolvia fatores econômicos, políticos, sociais, nacionais e internacionais.

Segundo Peres (2000), nesse processo de expansão e consolidação do ensino público talvez umas das medidas mais expressivas tenha sido a criação dos colégios elementares em 1909. Esses estabelecimentos deveriam ministrar o ensino primário, que era dividido em dois cursos: elementar e complementar, totalizando seis anos de duração (três classes em cada um). O ensino elementar era destinado às crianças com mais de sete anos e ministrado em escolas elementares rurais ou urbanas, as quais eram classificadas em três entrâncias dependendo da

localização⁶³. O ensino complementar, oferecido para aqueles que concluíssem o ensino elementar, deveria ser ministrado nas Escolas Complementares e, sempre que possível, preparar os candidatos ao magistério público primário (DECRETO Nº 874 de 1906).

A criação dos colégios elementares, conforme Peres (2000), significou um dos momentos mais estruturantes da instrução pública primária do Estado no início do século XX, pois um modelo novo de escola primária começou a ser erguido, representando (na ótica das autoridades) uma superação das velhas e arcaicas escolas elementares (escolas isoladas) que no geral funcionavam em uma única sala de aula e com apenas um/a professor/a atendendo grupos de diferentes idades e graus de adiantamento. Segundo a autora, com a criação dos colégios elementares, passou a funcionar no Estado as principais características da escola graduada (modelo esse utilizado desde o final do século XIX em vários países da Europa e dos Estados Unidos e considerado como o mais adequado para a universalização do ensino primário), instituindo assim, uma nova organização escolar: o ensino seriado com um/a professor/a responsável por cada classe, várias salas de aula funcionando em um único prédio sob a responsabilidade de um diretor, a adoção do ensino intuitivo, o uso mais racional do material didático, entre outros.

Contudo, Peres (2000) e Gil (2016) enfatizam que a nova cultura escolar que se impôs com a criação desses colégios não representou uma ruptura imediata do modelo existente. Ainda que essa nova organização escolar tenha tido um papel importante no processo histórico de modernização do sistema de ensino público gaúcho, ela foi sendo instalada de forma gradativa, levando algumas décadas para se consolidar.

A partir de 1909, então, até o recorte temporal final desta pesquisa, o ensino primário estadual foi ministrado de forma paralela tanto nos colégios elementares⁶⁴,

⁶³ As escolas de 3ª entrância eram localizadas dentro dos limites urbanos de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas, as de 2ª dentro dos limites das outras cidades do Estado, e fora dos limites até dois quilômetros de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas e as de 1ª entrância eram todas as demais escolas (Cf. Decreto nº 874 de 1906). A partir do Decreto nº 3.898 de 1927 o critério para a classificação das entrâncias dos colégios elementares passou a ser a frequência escolar. Assim, de 3ª entrância eram aqueles que tivessem uma frequência superior a 400 alunos, os de 2ª mais de 300 alunos e os de 1ª entrância os colégios que tivessem uma frequência entre 200 e 300 alunos.

⁶⁴ Os critérios de instalação para os colégios elementares eram: matrícula mínima de 200 alunos e que, preferencialmente, os terrenos fossem cedidos pelas municipalidades (Cf. Relatório, 1909). Conforme Peres (2000), na instalação dos nove primeiros colégios, no ano de 1909, foi o que efetivamente aconteceu em pelo menos quatro deles: Rio Pardo, Santa Cruz, Santa Maria e São Jerônimo.

como nos grupos escolares⁶⁵ e nas predominantes escolas isoladas (única aula). O quadro apresentado a seguir, mostra o número de colégios elementares e de grupos escolares durante todo o período analisado na tese evidenciando o quanto a constituição do processo de consolidação do ensino primário não foi homogênea.

Quadro 1: Número de colégios elementares e grupos escolares criados e instalados no Rio Grande do Sul entre os anos de 1909 e 1928

Anos	Colégios Elementares	Grupos Escolares
1909-1910	09	-
1910-1911	12	-
1911-1912	19	-
1912-1913	21	-
1913-1914	29	-
1914-1915	29	-
1915-1916	29	06
1916-1917	29	07
1917-1918	34	09
1918-1919	34	08
1919-1920	35	09
1920-1921	35	09
1921-1922	40	12
1922-1923	43	15
1923-1924	43	18
1924-1925	44	22
1925-1926	46	23
1926-1927	48	26
1927-1928	48	28

Fonte: Peres (2000, p. 104).

Observa-se a partir do Quadro 1 que o número de colégios elementares aumentou a cada ano, de nove colégios entre os anos de 1909-1910 atingiu a cifra

⁶⁵ Os primeiros grupos escolares foram instalados no ano de 1915. Conforme os Decretos em vigência, tratava-se de prédios que reuniam aulas isoladas, sob a direção de um dos professores, não podendo exceder a matrícula de 200 alunos, embora muitas vezes, essa não fosse a realidade.

de 48 entre os anos de 1927-1928. Do mesmo modo, o número de grupos escolares também cresceu no intervalo de 13 anos, passando de seis para 28.

Além dessas instituições, o Estado manteve também as escolas isoladas, as quais foram responsáveis pela maior parte das matrículas do ensino primário estadual. Conforme consta nos Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, a redução das aulas isoladas a partir do ano de 1911 ocorreu em virtude do desenvolvimento de uma política educacional do Estado de subvenção que tinha como intencionalidade ampliar o número de colégios elementares repassando a responsabilidade das aulas rurais às municipalidades⁶⁶.

Nas argumentações apresentadas pelas autoridades gaúchas é perceptível que, mesmo com a expansão do ensino primário e consideráveis avanços obtidos com o modelo da escola seriada, tais como, “[...] ampla fiscalização do ensino, seu método, exata regularidade do horário e, principalmente, pelo estímulo entre os professores” (RELATÓRIO, 1911, p. 237), havia elementos de diferentes ordens que impossibilitavam o desenvolvimento do ensino público na perspectiva desejada pelos republicanos.

Em uma reportagem publicada no jornal *A Federação*, no mês de outubro de 1913, que intencionava defender o progresso que a instrução do Rio Grande do Sul vinha obtendo desde o início da República através das reformas instituídas, é possível observar dois desses elementos:

O que o Rio Grande do Sul ainda não tem – força é confessa-lo - é um corpo forte de professores. E a maior preocupação actual do nosso governo – já não é – como se pensa da reorganização das escolas que temo-la feita, mas a de obter professores, em número bastante para alcançar os resultados que pode produzir a reforma introduzida, há alguns annos [...] Dest’arte, dentro de poucos annos, estará o nosso Estado com um corpo de professores capazes, e de grande competência. E’ só isso que lhe falta para ter completado a solução do grande problema da instrucção primaria [...] (A FEDERAÇÃO, ed. 210, 09 de out. de 1913, p.3).

Como destacado no excerto, embora tenha ocorrido mudanças nos primeiros anos da administração de Borges de Medeiros, a fim de qualificar e modernizar o setor educacional, o número reduzido de professores/as e o processo de formação dos/as mesmos/as, na ótica das autoridades, era representativo da estagnação do

⁶⁶ Corsetti (1998) relembra que as primeiras subvenções ocorreram nos anos de 1896 e 1907 quando o Presidente do Estado subvencionou algumas escolas particulares devido a inexistência de aulas públicas nas proximidades. Segundo a autora essa prática delineou-se com os objetivos específicos de nacionalização do ensino e de diminuição de gastos do Estado com a educação. Para aprofundar o assunto indica-se a leitura do trabalho da referida autora (p. 176-183).

sistema público de ensino. Evidencia-se desse modo, a partir do fragmento, que a figura do mestre era ao mesmo tempo peça chave para o Estado como também um elemento problemático. Pois, por um lado, ele seria o principal responsável, no espaço escolar, pela concretização da política educacional republicana e, por isso, era necessário instruí-lo e produzir um perfil para o professorado que estivesse de acordo com os ideais positivistas. Por outro, o corpo docente deveria ser em número suficiente para suprir a demanda existente pela criação das novas escolas.

O número reduzido de professores/as para atuar no ensino estadual foi um elemento ressaltado não só na imprensa gaúcha como também em distintos documentos oficiais. Alguns deles, redigidos pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates, já apresentavam essa fragilidade desde a primeira gestão de Borges de Medeiros (1898-1907). A partir da consulta a essas fontes foi possível observar que diferentes motivos contribuíram para essa adversidade, dentre eles, a baixa remuneração que o professorado recebia.

Tambara (1995), Giolo (1997) e Corsetti (1998) indicaram em suas pesquisas que a questão salarial esteve em pauta por vários anos, pois os vencimentos pagos aos docentes do magistério não os estimulavam a ingressar e/ou a permanecer na função. Corsetti (1998) ressalta nesse sentido, que: (i) os valores pagos ao professorado manteve-se de 1897 a 1916; (ii) havia diferença salarial entre os próprios profissionais, sendo a mesma feita a partir das classificações das aulas públicas por entrâncias, tendo maior privilégio os que atuavam nos estabelecimentos urbanos, desse modo, os profissionais de 3ª entrância recebiam 2:400\$000, de 2ª entrância 2:040\$000 e de 1ª entrância 1:680\$000; e (iii) os vencimentos pagos às/aos professoras/es eram inferiores até mesmo aos salários dos funcionários situados hierarquicamente em uma posição inferior, como por exemplo, o porteiro do gabinete do Presidente que recebia no ano de 1907 o valor de 2:640\$000 e em 1916 a quantia de 3:240\$000.

A precária condição salarial incidia, dentre outros aspectos, na reduzida procura pelas instituições que preparavam para o magistério, formação estatal esta que no período analisado nesta tese foi predominantemente realizada na Escola Complementar de Porto Alegre. Vale destacar, que a formação pública dos aspirantes ao magistério no Rio Grande do Sul no século XIX era desenvolvida na

Escola Normal⁶⁷. Ainda que, no final da década de 1880, as autoridades gaúchas já tivessem a compreensão de que apenas essa escola não era suficiente para formar o número de professores/as que o Estado necessitava, Louro (1986) salienta que, mesmo assim, em 1901 o governo republicano a extinguiu, por considerá-la dispendiosa.

Desse modo, pelo Decreto nº 373, de 14 de março de 1901, a Escola Normal de Porto Alegre foi extinta e substituída pelo Colégio Distrital de Porto Alegre. A criação desse colégio fez com que se concretizasse o que estava indicado no Decreto nº 89, de 1897: que o ensino primário deveria ser ministrado nos Colégios Distritais e em tantas escolas elementares quanto fosse necessário (ART. 1º, Decreto nº 89, de 1897)⁶⁸. Assim, as escolas elementares seriam responsáveis por ministrar o ensino elementar e os colégios distritais, o curso complementar⁶⁹, que como destacado por Prado (1969), seria um desdobramento do ensino primário – sem os fins de preparação profissional que mais tarde lhe deram novo significado.

Embora os colégios distritais não tenham sido organizados especificamente para preparar os futuros mestres, é importante salientar que eram os estudantes que concluíam o curso complementar oferecido nessas instituições que poderiam concorrer a uma vaga ao magistério público. Essa afirmação pode ser observada no fragmento do Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior de 1901.

Por decreto de 14 de março do ano que passa foi criado o primeiro Collegio Districtal nesta capital. Este estabelecimento vem substituir com vantagem a decadente Escola Normal e reais benefícios pode trazer para o ensino. Além das matérias que constituem o ensino elementar, ali também são ministrados conhecimentos complementares, que muito podem reverter em benefício do Estado. Dali poderão ser retirados sempre os professores habilitados para a regência das aulas públicas. Ao estabelecimento em questão foi dada organização de colégio modelo e servirá de tipo aos que de futuro sejam criados nos municípios (RELATÓRIO, 1901, p. 13).

Essas informações evidenciam que para ser professor/a, na época, era suficiente uma formação geral, ou seja, um conhecimento complementar àquele que era ministrado nos primeiros anos do ensino primário.

Com a transformação do Colégio Distrital de Porto Alegre, no ano de 1906, em Escola Complementar, o Estado passou a contar com uma instituição de caráter

⁶⁷ Criada em 1869. Sobre a Escola Normal no Rio Grande do Sul ver: Schneider (1993) e Arriada e Costa (2009).

⁶⁸ Jaime Giolo (1997) aborda algumas questões sobre esses colégios em seu trabalho: Estado, Igreja e Educação no RGS da Primeira República. p. 324-329.

⁶⁹ O curso estava organizado em três classes e para se matricular era necessário ser aprovado nas disciplinas do curso elementar (Cf. Regimento Interno dos Colégios Distritais, 1901).

prático e profissional, que tinha como objetivo habilitar os candidatos, sempre que possível, para o magistério público. Contudo, vale a ressalva de que, mesmo assinalada essa preocupação, a formação dos professores era legalmente caracterizada como ensino primário, pois como destacado no Decreto nº 874 de 1906, que instituiu a Escola Complementar, ela deveria ministrar o curso complementar do ensino primário. Provavelmente, o fato de habilitar para uma profissão tenha possibilitado a compreensão do curso como uma etapa posterior ao ensino primário, sendo distinguido por pesquisadores, muitas vezes, como ensino secundário.

No mesmo ano, em 1906, os Colégios Distritais de Santa Maria, Montenegro e Santa Cruz também foram transformados em Escolas Complementares, passando, assim, o Estado a manter quatro escolas de formação de professores/as: uma na capital e três no interior do Estado. O curso ministrado nestes estabelecimentos era desenvolvido em três anos e teve o acréscimo no currículo da matéria de Pedagogia associada às Noções de Direito Pátrio, que deveria tratar sobre “a história da Pedagogia, educação psíquica, intelectual e moral, metodologia e prática de ensino” (ART. 6º, Decreto nº 874 de 1906).

A ampliação do número de Escolas Complementares repercutiu no jornal *A Federação* como algo positivo:

Tínhamos a Escola Normal. Temos agora os cursos complementares. Ninguém pode contestar a vantagem da difusão de tais institutos em vez de um único em Porto Alegre, só acessível a poucos e que jamais produzirão prejuízos, como por exemplo, ao de ser facultado aos professores cursá-lo nesta capital, deixando as suas escolas entregues a prepostos, como acontecia outrora. [...] (*A FEDERAÇÃO*, ed. 129, 04 de jun. 1906, p. 1).

Todavia, a manutenção das quatro Escolas Complementares teve uma duração efêmera. No ano de 1909, com exceção da Escola Complementar de Porto Alegre, as demais foram transformadas em colégios elementares após inspeção realizada pelo Inspetor Geral (RELATÓRIO, 1909). Dentre os principais argumentos apresentados pelas autoridades para respaldar tal decisão, estava a assertiva de que as escolas do interior não correspondiam à finalidade prevista de preparar os/as candidatos/as ao magistério. O quadro apresentado a seguir, demonstra essa realidade em termos quantitativos:

Quadro 2: Matrícula geral das aulas elementares e complementares das Escolas Complementares de Porto Alegre, Montenegro, Santa Maria e Santa Cruz no ano de 1908

Municípios	Matrícula Geral	Matrícula nas aulas elementares	Matrícula nas aulas complementares
1. Porto Alegre	310	182	128
2. Montenegro	254	217	37
3. Santa Maria	101	71	30
4. Santa Cruz	51	38	13
Total Geral	716	508	208

Fonte: Quadro apresentado por Peres (2000, p. 87).

Como pode ser observado, quase todos os estabelecimentos apresentavam um número maior de matrículas no curso elementar do que no complementar⁷⁰, o que para as autoridades não cumpria com o objetivo inicial da instituição que era formar em número significativo profissionais para atuar nas escolas primárias que estavam sendo criadas. A exceção era a escola de Porto Alegre, a qual possuía uma diferença pequena entre o número de matrículas elementares e complementares. Além desse argumento, consta ainda no Relatório de 1909 que o ensino ministrado nesses estabelecimentos era muito frágil e que vários alunos dessas escolas que tinham se inscrito para os concursos públicos não haviam obtido bons resultados. Nesse sentido, Peres (2000, p.15) salienta que “[...] é possível que a falta de investimentos do governo estadual nas Escolas Complementares, a ausência de profissionais preparados para atuar nessas escolas [...]” também tenham influenciado no fechamento dessas instituições.

As informações expostas até o momento possibilitam constatar que o número reduzido de professores/as para prover as aulas do Estado, a precária condição salarial e a ínfima procura pelos cursos complementares implicavam-se mutuamente. Contudo, é importante considerar outro elemento nesta rede para que algumas relações possam ser estabelecidas: o número de candidatos habilitados nos concursos para o magistério.

Analisando os índices de aprovação e reprovação nos concursos públicos, especialmente no período em que existiam as Escolas Complementares do interior, observa-se que não eram somente os alunos egressos das instituições do interior

⁷⁰ Todas as Escolas Complementares deveriam ter, em anexo, duas aulas elementares para que os futuros mestres pudessem praticar os métodos de ensino (Cf. Decreto nº 874 de 1906).

que não obtinham bons resultados nos exames, pois essa realidade é anterior à institucionalização das Escolas Complementares no Rio Grande do Sul. No ano de 1903, por exemplo, dos 107 candidatos inscritos em concursos apenas 64 foram habilitados; em 1904, foram aprovados 79 candidatos, dos mais de 200 inscritos; em 1908, quando já existiam as quatro Escolas Complementares, dos 667 inscritos somente 153 foram aprovados (RELATÓRIO, 1903, 1908; MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1904).

Arthur Toscano⁷¹, em uma reportagem publicada no jornal *A Federação* no ano de 1905, denunciava o motivo de tantas reprovações nos concursos públicos: a fragilidade na formação dos candidatos.

Nas provas escriptas de portuguez, por exemplo, em se tratando de redação, ainda sobre os assumptos menos complexos, verifica-se que lhes escasseia o habito desse indispensavel exercicio. Homens ou mulheres feitos exprimem-se com a ingenuidade e inconsciencia de creanças de 10 a 12 annos, commettendo, ás vezes, erros contra o mais elementar bom senso. Em francez, notam-se, em maior gráo semelhantes lacunas. A tradução do trecho mais simples constitue para o maior numero dos examinandos um verdadeiro martyrio, que se manifesta pelo desperdício de papel, pelo folhear nervoso do dictionario e pela ancia lida no olhar de colar de um visinho mais bem apercebido. [...] O mesmo se nota em mathematica e nas disciplinas que devem ser estudadas de cór: sendo que, em grande numero de casos, estão os examinadores diante de alumnos dotados de talento, de amplas faculdades receptivas, que luctam consigo mesmo para acertar, que querem entender mas se encontram impotentes, porque não lhes ensinaram aquillo ou porque lhes ensinavam mal. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 61, 13 de mar. de 1905, p. 1).

Se era exíguo o número daqueles que tinham interesse em exercer o magistério, com os altos índices de reprovação nos concursos públicos, menores eram as chances do Governo em preencher todas as aulas existentes no Estado. Logo, o reduzido número de professores/as aprovados/as nos concursos não era suficiente para sanar as demandas do Estado e tampouco a criação de Escolas Complementares, como observado, representou uma melhoria nesta formação considerada frágil. Com o intuito de ilustrar essa questão, é apresentado a seguir um panorama que mostra o número de aulas existentes e de aulas vagas.

⁷¹ Nasceu em Rio Grande em 26/08/1861 e faleceu em Porto Alegre em setembro de 1945. Jornalista, foi articulista do jornal *A Federação* e depois do *Correio do Povo*.

Quadro 3: Total de escolas e aulas públicas não providas no Estado de 1900 a 1909

Ano	Total de escolas públicas	Total de aulas não providas	% de aulas não providas
1900	867	177	20,41
1901	869	100	11,50
1902	882	109	12,35
1903	926	105	11,33
1904	966	92	9,52
1905	1011	133	13,15
1906	1122	226	20,14
1907	--	--	--
1908	1230	161	13,08
1909	1237	161	13,01

Fonte: Quadro adaptado de Corsetti (1998, p. 372) e dos Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior de 1907, 1908, 1909 e 1910⁷².

Como mostra o quadro, o número de professores/as entre 1900 e 1909 era insuficiente para suprir a demanda de escolas existentes no Estado, uma vez que durante o período mostrado no quadro sempre houve aulas não providas, mesmo que essa porcentagem tenha oscilado entre cada ano.

Embora os dados sejam referentes aos primeiros anos do século XX, alguns registros oficiais indicam que essa foi uma realidade vivenciada por mais de uma década no Estado. Corrobora nesse sentido a assertiva localizada no Relatório de 1920 de ainda ser difícil, no referido ano, prover “[...] os pontos longíquos onde estão localizadas as aulas” (RELATÓRIO, 1920, p. XLV).

Também é possível aferir, ainda que os dados dos documentos oficiais não especifiquem na maior parte das vezes a localização das aulas vagas, que essa dificuldade de provimento foi mais latente nas escolas de 1ª entrância (aulas mais distantes dos centros urbanos), uma vez que para atuar nos estabelecimentos de 2ª e de 3ª entrância os profissionais eram nomeados “[...] por acesso, por antiguidade,

⁷² Os dados referentes aos anos de 1900 a 1906 foram extraídos do trabalho de Corsetti (1998) os demais, dos Relatórios apresentados na fonte.

e merecimento, tendo-se em vista a idoneidade moral e profissional e os bons serviços prestados ao ensino” (ART. 39, Decreto nº 874 de 1906), salvo as situações de transferência de professores/as rurais para a zona urbana que estava condicionada à aprovação em exames públicos. Assim, para atender as exigências do ensino e a árdua tarefa que os colégios elementares requeriam de/as professore/as com sua nova configuração “[...] o governo procurará aproveitar nos collegios creados os professores que tiverem revelado maior aptidão para o magisterio [...]” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 40, 15 de fev. de 1913, p. 1).

Frente ao reduzido número de professore/as habilitado/as para atuar, especialmente nas áreas rurais, algumas estratégias foram adotadas pelo Governo, na tentativa de dirimir essa realidade: (i) diminuir o número de escolas, deslocando os estudantes de estabelecimentos com pouca frequência para outros com localização próxima; (ii) contratar professores/as interinos/as, isto é, sem formação para a magistério; (iii) modificar o programa dos concursos públicos para as escolas rurais, reduzindo as exigências aos conhecimentos de português, aritmética prática, geometria prática, geografia e história (ART. 40, Decreto nº 874 de 1906), já que “[...] as escolas ruraes, quanto ao desenvolvimento do ensino, não tem tão amplas exigências como as urbanas” (DECRETO nº 806 de 1905). Sobre esse aspecto, Corsetti (1998) indicou que a opção do Estado gaúcho foi pela menor exigência de qualificação do ensino ministrado nas pequenas escolas isoladas perdidas no mundo rural, que atendiam a maior parte da população do Estado.

A iniciativa de menor exigência profissional para suprir a demanda das escolas rurais, entretanto, parece ter ido na contramão dos anseios republicanos. Pois, se por um lado as taxas elevadas de reprovação nos concursos serviam como respaldo para o discurso das autoridades gaúchas de que o Estado ainda não possuía um corpo docente qualificado, haja vista a menção de que “[...] á idoneidade do professorado é assegurada pelas provas a que se submettem os pretendentes.” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1904, p. 17). Por outro, diminuir as exigências de qualificação do corpo docente contribuiu para reforçar a concepção de que a baixa instrução dos profissionais que atuavam no magistério público implicava diretamente na precariedade do ensino, pois eram eles os responsáveis por dar “[...] vida aos programmas interpretando-os e executando-os. Não bastam os bons

regulamentos escolares, os bons professores impõem-se com uma condição essencialíssima.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 40, 15 de fev. de 1913, p. 1).

Nas argumentações apresentadas pelos dirigentes é explícito que a desqualificação do professorado era caracterizada pela falta de formação da maioria dos profissionais, e ainda, pela frágil preparação que muitos tinham recebido nas Escolas Complementares do interior, o que, na prática, implicava diretamente, segundo as autoridades, na falta de unidade do ensino.

Para o PRR, essa situação representava uma ameaça ao seu projeto político, uma vez que as limitações didáticas dos que atuavam nas escolas estaduais poderiam impedir que o ensino fosse ministrado nos moldes positivistas e, ainda, inviabilizar a unidade do ensino, concebida à época como uma necessidade dos povos cultos (TRINDADE, 2001). Assunto esse destacado pelo Inspetor Geral, Pacheco Prates, ainda no ano de 1906 quando mencionou que

A unidade de orientação de ensino primário é idéia vencedora, pois invariavelmente sustentam os pensadores modernos que o ensino primário deve ser uniforme na direção, orientação e método, e que systema tal de educação racionalmente aplicado pôde, dentro de certos limites, modificar as condições sociais de um povo e alterar sensivelmente o curso e seguimento da sua história (RELATÓRIO, 1906, p. 343).

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante frisar que nos documentos oficiais é perceptível que essa apreensão com a qualificação profissional dos mestres estava, de certa maneira, vinculada ao cumprimento, ou não, dos princípios instituídos nas legislações do período, ou melhor, na preocupação do enquadramento dos/as professores/as públicos/as primários/as à doutrina assumida pelos republicanos.

É um indicativo desse anseio os recorrentes registros acerca da dificuldade que o professorado tinha em aplicar de forma adequada os métodos adotados pelo Estado para serem ministrados nas escolas públicas primárias. O método João de Deus⁷³, por exemplo, adotado oficialmente de 1890 até 1930, e que deveria ser

⁷³ O método João de Deus, materializado na Cartilha Maternal, foi adotado no Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 1890 e 1930. Essa obra foi publicada, em 1876, pelo poeta e pedagogo português João de Deus e amplamente utilizada para o ensino da leitura nas escolas portuguesas. Segundo Oliveira (1998) e Trindade (2001) o método consiste em apresentar as dificuldades da língua de forma gradual, assim, primeiramente deve ser realizado o ensino das vogais - a, e, i, o, u. Na sequência, seriam ensinadas as consoantes certas - v, f, t, d, b, p, l, k, q -, as consoantes incertas - c, g, r, z, s, x, m, n -, as consoantes compostas certas - th, rh, nh, lh, ph -, e a consoante composta incerta - y -, e por fim, o alfabeto maiúsculo. As autoras ressaltam ainda que este era um método

usado pelos/as professores/as, através de mapas murais, para ministrar as lições de leitura na primeira seção da 1ª classe (DECRETO nº 1576, de 1910) parecia ser de pouco domínio didático dos/as mesmos/as, ainda no ano de 1906. Nesse ano, o Inspetor Geral Manoel Pacheco Prates, ao anunciar a criação da Escola Complementar de Porto Alegre, indicou que o diretor da instituição iniciasse, assim que recebesse os mapas murais, “[...] pessoalmente o ensino de leitura às classes elementares pelo methodo classico de João de Deus, incomparável quando bem applicado, o que até agora aqui não se tem feito.” (RELATÓRIO, 1906, p. 11).

A orientação de adotar o método intuitivo⁷⁴ nas escolas públicas primárias também pode ser considerada como um exemplo. Pois, ainda que tivesse sido, em 1897, estabelecido através de um Regulamento que esse método deveria ser usado nas escolas públicas e tal decisão ter sido reafirmada no Regulamento do ano de 1906, ainda era identificada certa dicotomia entre a orientação oficial do governo e a realidade da formação dos/as professores/as. Segundo o Inspetor Geral:

Para provar esta affirmação basta a seguinte ponderação: Nas escolas primarias de todos os paizes, sob o titutto de licções de cousas, ministram-se conhecimentos practicos de hygiene, agricultura, criação, noções de physica, chimica e historia natural, technologia das industrias, civismo, etc. Ora os professores com o preparo exigido pelo citado decreto (decreto de concurso rural) jamais poderão comprehender e muito menos desenvolver estas noções tão necessarias á vida, principalmente das pessoas que vivem na campanha e occupam-se com as industrias ruraes. (RELATÓRIO, 1906, p. 348).

Segundo Corsetti (2004), essa situação de desqualificação docente referente à diversidade de métodos era decorrente do fato de muitos dos profissionais em exercício no magistério no início do século XX terem realizado sua formação na tradicional Escola Normal de Porto Alegre, que foi extinta em 1901. Assim,

[...] Enquanto o governo estabelecia por decreto a adoção do método indutivo, vinculado à perspectiva empirista, os professores guardavam, em função de sua formação recebida na Escola Normal, estruturada no Império

fundado na língua viva, na pronúncia destas como entidades globais com significado próprio. Para informações mais detalhadas sugerimos a leitura dos trabalhos mencionados.

⁷⁴ Desde a segunda metade do século XIX, o método intuitivo foi indicado no discurso educacional brasileiro como o mais adequado para a instrução da população. Preconizava-se a conveniência da educação baseada no ensino pelos sentidos. Segundo Valdemarin (2004) o método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir. Para mais informações indica-se a leitura do trabalho da autora Valdemarin (2004).

quando a influência da Igreja Católica era determinante, uma orientação vinculada ao idealismo cristão de caráter dedutivista (CORSETTI, 2004, p. 9).

Ainda segundo a autora, essa realidade somada à quantidade elevada de professores/as contratados/as para ocupar as aulas públicas sem formação, especificamente nas áreas rurais, e habilitados/as por meio de um concurso menos exigente, representou além do empobrecimento qualitativo do trabalho docente uma pluralidade de orientações e de práticas no cotidiano dos colégios. Cenário esse que as autoridades tentaram contornar, especialmente, com o mecanismo das inspeções escolares⁷⁵. Segundo Werle (2008), a inspeção era entendida como uma maneira de qualificar o ensino e de controlar o trabalho docente. E por ser considerada nesse contexto como fundamental, as autoridades gaúchas também buscaram respaldo na experiência internacional para organizá-la.

Talvez, pela diversidade de práticas pedagógicas e pelo anseio dos republicanos em obter o “êxito da orientação governamental” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1920, p. 13) tenha sido perceptível nos documentos oficiais consultados a ênfase das autoridades públicas, desde 1894, à competência profissional que adquirira aquele que se habilitava para o magistério através das Escolas Normais ou das Escolas Complementares, no caso do Rio Grande do Sul. Defendiam, assim, que “[...] as melhores aulas são regidas por normalistas, e quanto mais modernos são estes, mais aperfeiçoados são os seus métodos de ensino” (RELATÓRIO, 1894, p. 92).

São relevantes, nesse sentido, as constatações de Gonçalves (2013) ao perceber que a expressão normalista nos jornais rio-grandenses foi, aos poucos, se

⁷⁵ Conforme o Decreto nº 89 de 1897 haveria no Estado inspetor regionais responsáveis por fiscalizar as escolas de sua região, nomeados diretamente pelo Presidente do Estado. Suas atribuições eram fiscalizar as escolas e o trabalho didático-pedagógico da professora assim como providenciar os recursos materiais para as escolas. Além dos inspetores regionais, a legislação de 1897 previu a criação dos Conselhos Distritais que deveriam funcionar em cada distrito escolar que tivesse uma ou mais escolas. O Conselho era composto por cinco chefes de família que tivessem seus filhos matriculados nas referidas instituições de ensino e deveriam prestar informações ao Inspetor Geral, a cada três meses. Dentre as funções do Conselho fazia parte visitar as escolas, informar o comportamento moral da professora, atestar o exercício do corpo docente, avaliar a escrituração escolar e o adiantamento dos alunos. A partir de 1906, passou-se a dar preferência para que professores preenchessem o cargo de inspetor regional e os Conselhos Distritais foram substituídos pelos Conselhos Escolares que deveriam ser constituídos em cada município. (Cf. Decreto nº 89 de 1897 e Decreto nº 874 de 1906).

tornando sinônimo de competência, de prestígio e de atualização em termos educativos.

As autoridades gaúchas reforçavam em seus registros e na mídia impressa que ao frequentar a Escola Complementar, que era “[...] servida por um corpo docente ilustrado e competente” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 66, 20 de mar. de 1916, p. 1), o aspirante ao magistério aprenderia o que de mais moderno existia em termos de educação, “[...] não pelo debate teórico, mas pela ênfase na experimentação, na prática, na demonstração e na aplicação” (WERLE, 2003, p. 270). Assim, a Escola Complementar, no decorrer dos anos, passava a formar “[...] professores e professoras que dali saem em condições de desempenhar efficientemente as suas delicadas funções [...]” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1920, p. 13), professores/as habilitados/as moral e intelectualmente que, através da prática de ensino, aprendiam as “técnicas” do fazer docente segundo as orientações do Estado (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1924).

Tal foi a relevância dada àquelas que se diplomavam por essa instituição, que no decorrer do século XX, as alunas-mestras ou normalistas, passaram a ser “[...] preferidas para o preenchimento interino das vagas abertas no magisterio” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1913, p.10). Assim, pela razão de as autoridades compreenderem que “[...] as distintas patrícias que, anualmente, concluem o curso do conceituado estabelecimento de ensino, saem, solidamente preparadas para as lutas do magisterio publico.” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 129, 04 de jun. de 1906, p. 1), as alunas-mestras tinham a possibilidade, inclusive, de após provas práticas exibidas em concurso, serem promovidas como professoras de 1ª entrância caso demonstrassem bons aproveitamentos no exercício do magistério.

Situação essa que ocorreu com algumas das professoras que participaram da missão de estudos ao Uruguai nos anos de 1913 e 1914 e que será melhor descrita no próximo capítulo, quando será apresentado o perfil profissional de cada viajante. Por ora, cabe mencionar que Florinda Tubino Sampaio formou-se pela Escola Complementar em 1909 e atuou como auxiliar de ensino na mesma escola por mais ou menos seis anos, sendo promovida como professora de 1ª entrância no ano de 1917. Do mesmo modo, Marina Barreto Cunha diplomou-se em 1913 e, após trabalhar como auxiliar de ensino, também recebeu a titulação de professora de 1ª entrância em 1917.

Em linhas gerais, é possível observar, a partir do exposto nesta seção, que

[...] o certo é que os que estavam à frente da educação pública gaúcha fizeram um esforço nessa (re) organização do ensino primário para estabelecer um novo modelo de escola considerada mais moderna, mais eficiente, mais adequada a uma sociedade em mudança e especialmente mais adequada às “zonas de maior densidade demográfica” (PERES, 2000, p.20).

Reorganizações essas que foram sendo realizadas em prol de uma escola moderna, mais qualificada, que contribuísse para o desenvolvimento do setor educacional do Rio Grande do Sul. E que, muitas vezes, tiveram como parâmetro as experiências internacionais de países considerados mais adiantados. Segundo Werle (2008), tal prática ocorreu devido ao entendimento da época de que o novo, o moderno, situava-se em outras nações. Nas palavras da autora:

[...] desde o período imperial [...] a construção do sistema educativo não ocorria pela formulação de propostas originadas em interesses e valores locais e pelo potencial analítico dos governantes que ocupavam a Diretoria de Instrução Pública. Ao contrário, demonstravam uma significativa parcela de esforços de transformação e inovação com base em tecnologias externas referidas descritivamente [...] O novo, o moderno, o avançado situava-se em outras nações e era introduzido de fora para dentro. (WERLE, 2008, p. 180).

Conforme a autora, desse modo, diversas legislações e práticas foram institucionalizadas/impostas no Estado a partir dos modelos desenvolvidos em países tidos como referências. Como exemplo, Werle (2008) ressalta em sua discussão a referência existente nos Relatórios do Estado em 1895 à Holanda, à Bélgica, à Inglaterra, aos Estados Unidos e à Argentina para a liberdade de ensino; a experiência positiva que países como a Prússia, a Holanda, os E.U.A., a França e a Inglaterra estavam tendo com a instituição da educação e os índices de escolarização que países como a Inglaterra, os E.U.A., a Holanda, a Bélgica, a França e a Itália estavam atingindo com a obrigatoriedade da escolarização; a menção, em 1900, a Portugal, à França e à Itália como referência para o ensino complementar; as citações à Argentina, aos E. U. A., ao Uruguai, à Dinamarca e à Suécia pelos altos valores dispensados com a instrução e com a criação de impostos e taxas específicas para a manutenção da instrução pública.

Contudo, como demonstrado no decorrer da seção, no início do século XX, na ótica das autoridades, diversos fatores impediam o processo de expansão e consolidação do ensino público primário. De modo especial, foram contempladas na

discussão apresentada as questões do reduzido número de professores/as para prover as escolas públicas estaduais bem como a desqualificação do corpo docente.

Fosse pela ínfima procura aos cursos complementares, pelo reduzido salário ou, ainda, pelos baixos índices de aprovação nos concursos foi possível notar que o Estado teve dificuldade em suprir a demanda de professores/as públicos/as exigida pela expansão do ensino primário. Para as autoridades gaúchas, as elevadas taxas de reprovação nos concursos públicos além de contribuírem para esse cenário serviram para corroborar a argumentação da dificuldade de encontrar profissionais qualificados para desempenhar o magistério.

Aos poucos, aqueles que concluíam suas formações nas Escolas Complementares foram ganhando um *status* diferenciado no magistério público, pois representavam conjuntamente o rejuvenescimento do professorado gaúcho e a possibilidade de colocar em prática as técnicas de ensino aprendidas na referida instituição, pautadas nos ideários republicanos. Assim, as autoridades vislumbravam maior uniformidade no ensino público gaúcho bem como o êxito da orientação governamental.

Como evidenciado no decorrer da seção, muitas foram as estratégias adotadas pelo Governo para enfrentar as questões entendidas como estagnadoras do progresso e desenvolvimento do sistema de ensino público como, por exemplo, a institucionalização de uma nova organização escolar, a redução do programa do concurso público para o magistério e a fiscalização das práticas administrativas e de ensino efetivadas nas escolas. No conjunto dessas ações, que visavam modernizar o sistema de ensino público e qualificar o professorado gaúcho, cabe destacar que o Rio Grande do Sul buscou distintas vezes subsídios nos Estados e/ou países tidos como referência no período.

Considerando, portanto, a importância das experiências desses países, e reconhecendo, especialmente, “[...] as enormes vantagens decorrentes da visita dos professores de um país às instituições de ensino e professores de países diferentes.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 234, 08 de out. de 1913, p.1) como demonstrado na primeira seção deste capítulo, o Estado utilizou-se, ainda, de mais uma estratégia na tentativa de qualificar o setor educacional: constituiu uma missão pedagógica para conhecer de perto a realidade educacional uruguaia nos anos de 1913 e 1914. Com essa ação, o Estado estava “[...] agindo dentro de uma corrente de idéas

generalizadas e proclamadas por uma orientação toda de actualidade” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 250, 28 de out. de 1913, p. 1) que era aprender com a experiência de países mais adiantados.

Como se deu a organização e financiamento desta missão de estudos, quais os principais objetivos do Estado com esta ação, bem como, quem foram os/as professores/as que a integraram as viagens realizadas é o foco do próximo capítulo.

2. A MISSÃO PEDAGÓGICA ENVIADA AO URUGUAI

Como salientado no capítulo anterior, o intercâmbio de professores/as no início do século XX era uma prática que, de certo modo, já estava generalizada entre “os povos cultos” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 234, 08 de out. de 1913, p. 1). Fosse por acreditar na eficiência da pesquisa *in lócus* nos países considerados referência ou para demonstrar investimento e/ou preocupação pelo setor educacional, muitos países e Estados utilizaram-se dessa estratégia para qualificar elementos dos sistemas de ensino, tais como práticas e materiais pedagógicos, métodos de ensino, entre outros.

Não obstante, o Rio Grande do Sul também procurou, no início do século XX, aperfeiçoar o setor educacional, que estava em fase de expansão e consolidação, através dessa prática. Buscando pautar suas decisões e reestruturações na experiência de países considerados mais adiantados, as autoridades gaúchas constituíram uma missão de estudos ao Uruguai, nos anos de 1913 e 1914.

O objetivo deste capítulo, portanto, é abordar especificamente a missão pedagógica designada pelo Estado para conhecer o sistema de ensino público uruguaio. Como as viagens foram organizadas, quais seus objetivos, as atividades realizadas no país vizinho e por quem a missão foi financiada é o foco da primeira seção. Como se deu a seleção e/ou convite dos professores e professoras que participaram das viagens ao Uruguai? Quais os critérios elencados? Quem eram os/as profissionais/as selecionados/as? São questões que balizam a segunda seção. Os dados sistematizados na terceira seção a respeito dos “dedicados professores rio-grandenses” apresentam informações anteriores e posteriores à missão, intencionando compreender: quem eram esses/as professores/as? Onde atuaram? Assim, inicialmente é apresentado um perfil geral do grupo, para posteriormente, a trajetória profissional de cada professor/a.

2.1 “A missão que nos foi commettida”⁷⁶: organização, objetivos, desempenho e financiamento

O anseio em organizar missões pedagógicas que viessem contribuir com o sistema de ensino público que estava em fase de expansão e consolidação no Rio Grande do Sul no início do século XX foi identificado nos documentos oficiais consultados. Referindo-se a relevância da prática de buscar subsídios no exterior para o desenvolvimento do ensino de cunho prático e profissional que era almejado nas escolas públicas do Estado, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates, registrou no Relatório de 1909 sobre a conveniência “[...] de examinar alguns institutos, onde o ensino profissional esteja fundado e fructificando.” (RELATÓRIO, 1909, p. 226).

Por vezes, essa pretensão também foi anunciada nos periódicos jornalísticos. Em pesquisas realizadas no jornal *A Opinião Pública*, Arriada e Tambara (2013) localizaram uma reportagem, em 1913, que indicava a intencionalidade de Borges de Medeiros em enviar “[...] em setembro para Buenos Aires os delegados das aulas públicas do estado para estudar os métodos de ensino usados na Argentina, consta que Borges de Medeiros pretende mandar comissão à Europa com o mesmo fim” (*A OPINIÃO PÚBLICA*, 20 de agost. de 1913, p.2).

Embora os registros das autoridades e a imprensa evidenciassem o interesse por parte do governo em constituir uma missão pedagógica para qualificar o ensino primário e o corpo docente atuante no mesmo desde o ano de 1909, tal estratégia foi concretizada somente em setembro de 1913, ao país vizinho Uruguai.

Não foram localizados nas fontes analisadas dados explícitos acerca da organização desta missão, de como se efetivaram os contatos, as negociações, entre outros aspectos. Algumas dessas informações são esclarecidas pelo Cônsul uruguaio V. M. Carrió⁷⁷ em uma carta redigida especialmente para ser publicada nos jornais *A Federação* e *Correio do Povo*, na qual foram explicitadas algumas questões sobre a deliberação do governo. Mesmo que o referido documento tenha sido divulgado após o embarque dos/as professores/as ao Uruguai, é possível

⁷⁶ Relatório de Viagem (1914, p. 165).

⁷⁷ Nasceu em 08 de dez. de 1880, em Canelones, Uruguai. Formou-se em jurisprudência e ciências sociais pela Universidade de Montevideo. (Cf. La Base de datos de autores de Uruguay). Disponível em: <<http://autores.uy/autor/7142>>. Segundo Scarone (1942) produziu diversas obras, tais como: Apuntes de Derecho Internacional Privado (1911), Crónicas y Estudios (1916) e Del Plata al Pacífico (1918). Em seus escritos assumiu diferentes pseudônimos tais como Víctor M. Raceine, Enrique Gruntz e René Mac-Vlcoti.

identificar como se efetivaram os primeiros contatos e acordos entre as autoridades gaúchas e uruguaias:

[...] A principios del corriente año, en ocasión del baile ofrecido por la Facultad de Matemáticas al Señor Diputado Doctor João Simplicio Carvalho, el ilustre presidente de Rio Grande, cuyas altas condiciones de laboriosidad no le permittem descansar, me significó que le seria grato conocer concretamente el estado de la instrucción pública en mi país, sobre cuyos adelantos ya tenia elocuentes noticias. (*CORREIO DO POVO*, 10 de out. de 1913, p. 1).

Segundo a descrição do Cônsul, portanto, o primeiro contato para a organização da missão partiu do Presidente Borges de Medeiros, demonstrando esse, interesse em ampliar o seu conhecimento sobre o setor educacional do país vizinho. Se existiram contatos e solicitações similares a outros países e/ou Estados, não se teve conhecimento.

A partir dessa solicitação, então, Carrió mencionou que se apressou

[...] em satisfacer los deseos del Doctor Borges de Medeiros haciendo venir de Montevideo toda a clase de publicaciones sobre la matéria: textos, memórias, programas, revistas, etc. En un total de cerca de cien mil paginas impresas. – Después de estudiarse el punto en esta amplia fuente informativa, fué recien entonces que se decidió un programa de labor, habiéndole costado de la determinación muchas horas de fatigoso trabajo al ilustrado secretario del Interior, Doctor Protasio Alves. (*CORREIO DO POVO*, 10 de out. de 1913, p. 1).

Apesar de não terem sido localizados, ou talvez salvaguardados, outros registros, é provável que contatos entre as autoridades gaúchas e uruguaias tenham ocorrido antes de a decisão final de Borges de Medeiros em enviar professores/as ao Uruguai, ser divulgada na imprensa gaúcha. Possivelmente os materiais estudados pelo Presidente do Estado tenham reafirmado para ele o nível de desenvolvimento da instrução pública no Uruguai, fazendo então com que optasse em enviar uma missão de estudos ao país vizinho. Uma caracterização mais detalhada sobre a situação deste país em termos econômicos, políticos, educacionais, etc, será realizada no próximo capítulo.

É interessante problematizar que, talvez, a solicitude e o interesse do Cônsul em firmar e ampliar a parceria entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai tenha sido também um elemento importante para a decisão de Borges de Medeiros. Nesse sentido, são válidas as palavras editadas no jornal *A Federação*, quando da chegada do Cônsul no Rio Grande do Sul no ano de 1913: “[...] Certa de que a sua presença em Porto Alegre será para manter e estreitar ainda mais, si é possível, as boas

relações de cordialidade que mantemos com o seu país.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 007, 8 de jan. de 1913, p. 3). Vale ressaltar ainda, que dentre as fontes localizadas sobre a missão nos arquivos públicos investigados, desconsiderando os documentos oficiais, a maior parte delas fazia referência ou era de autoria do Cônsul, o que demonstra o papel ativo de mediador que ele teve entre as autoridades de ambos os territórios para a efetivação da mesma.

Após esses primeiros contatos e estudos, a decisão do Estado em enviar um grupo de professores/as para conhecer o sistema e os processos educativos utilizados nas aulas da adiantada e florescente República uruguaia (RELATÓRIO, 1913) foi noticiada no mês de setembro de 1913 no jornal *A Federação* em uma seção localizada quase ao final do jornal, com dimensão pequena.

Da mesma maneira, sem muito destaque no impresso, a viagem dos/as professores/as rio-grandenses no ano de 1913 foi publicada em dois jornais uruguaios. Como pode ser notado na figura abaixo, *El Dia* anunciou aos uruguaios que seu país estaria recebendo uma missão de estudos:

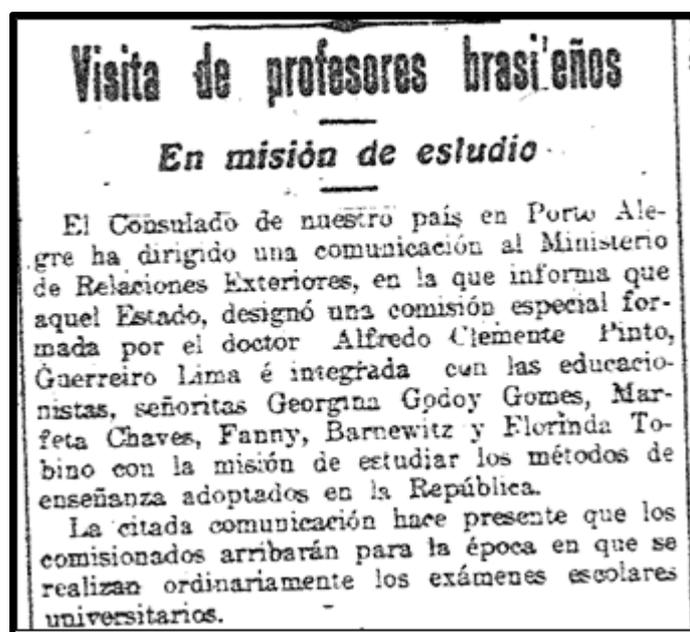


Figura 1: Visita de professores brasileiros ao Uruguai
Fonte: Jornal *El Dia*, 16 de set. de 1913, p.5.

E o jornal *El Siglo*⁷⁸, nas mesmas características já mencionadas, também divulgou a ida dos/as professores/as rio-grandenses ao Uruguai:

⁷⁸ Periódico fundado em 1863, inaugurando a primeira imprensa a vapor, procurava seguir o modelo da imprensa europeia. Vinculado ao partido Colorado, tinha ampla autonomia. Como principais

[...] obedece a la iniciativa de estudiar la organización y método de enseñanza vigente en nuestro país, la progresiva reinante en el Estado vecino en favor de una rápida evolución educacional que ponga el Río Grande del Sur al nivel de São Paulo, considerado como un modelo desde la reforma implementada allí por elementos norte-americanos, europeos y del Uruguay. Pasarán dos semanas aquí y cumplirán un programa con el objetivo de asistir a los exámenes, visitar la escuela de aplicación [...] (*EL SIGLO*, 12 de set. de 1913, p.3).

É importante salientar, a partir das duas reportagens uruguaias, que por mais que elas não tenham, explicitamente, exaltado o Uruguai por estar recebendo uma missão pedagógica, o fato de terem sido divulgadas em dois periódicos de bastante circulação no país coloca, de certa forma, o mesmo em posição de destaque, de credibilidade, de exemplo a ser seguido por outros países que também queiram alcançar o progresso. Sobre esse aspecto, são relevantes as palavras de Costa (2003) ao enfatizar que essas viagens e missões traziam benefícios não só para aqueles que estavam indo estudar e observar uma determinada realidade, mas também para o país para o qual o grupo se dirigia, uma vez que isso possibilitava reforçar a sua organização enquanto referência.

Ainda que as imprensas gaúcha e uruguiaia tenham anunciado em um primeiro momento apenas a viagem que seria realizada no ano de 1913, a missão educacional foi projetada para ser desenvolvida em dois momentos. Assim, foi possível identificar nas fontes da pesquisa que desde 1913 foi prevista uma continuidade dos estudos no país vizinho para o ano de 1914, isto é, acordos foram firmados e estabelecidos para a realização do segundo momento da missão ainda no ano de 1913 antes da primeira viagem ocorrer.

A Mensagem do Rio Grande do Sul enviada à Assembléia Legislativa pelo Presidente do Estado no ano de 1913 também já anunciava a organização do segundo momento da missão, como pode ser evidenciado no excerto a seguir:

Em missão de estudos seguiu para a Republica Oriental do Uruguay uma comissão de professores, que ali observará os metodos e trabalhos de ensino. Não será a unica, nem se limitarão á simples inspecção, as medidas a adoptar-se. Irá estudar tambem na Escola Normal de Montevideo, uma turma de alumnos escolhidos entre os melhores da nossa escola complementar. (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1913, p. 10-11).

periodistas destaca-se: o francês Adolfo Vaillant, José Pedro Ramírez, Elbio Fernández, Fermín Ferreira, Carlos María Ramírez, Julio Herrera y Obes, Julián Alvarez y Pablo de María. (Cf. **De 1807 a 1918 - Panorama de la prensa a principios del siglo XX**). Disponível em: <http://historico.elpais.com.uy/Especiales/aniversario_86/2.asp>. O jornal *El Siglo* foi pesquisado na Biblioteca Nacional do Uruguai, sendo realizada uma pesquisa somente no mês de setembro de 1913. Para ter acesso ao jornal microfilmado é necessário fazer agendamento e participar de um minicurso para manusear os scanners.

Da mesma maneira, as reportagens editadas em *A Federação* já indicavam em 1913 a realização do segundo momento da missão:

E a acção do governo do Rio Grande não para ahí; não se limitará a essa unica commissão. Para o próximo anno deve seguir outra turma de professores do Estado, com equal destino. Após o regresso, o governo escolherá seis alumnos diplomados pela escola Complementar para irem especialmente fazer o curso da Escola Normal de Montevideo, onde se demorarão o tempo que for necessario. Desses seis alumnos, três serão aposentados pelo governo uruguayo, graças à gentileza que elle nos quis dispensar. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 210, 09 de set. de 1913, p. 3).

Assim, diferentemente do que indicaram Peres (1999) e Arriada e Tambara (2013) de que a viagem no ano de 1914 realizou-se em decorrência da convicção de excelência do modelo escolar vigente no Uruguai obtida a partir da viagem de 1913, os trechos apresentados acima esclarecem que o segundo momento da viagem já estava programado desde o ano de 1913. Ainda que as afirmações dos autores possibilitem problematizar se a viagem de 1914 teria, realmente, se efetivado caso os/as professores/as que foram ao Uruguai em 1913 não tivessem considerado a organização do ensino uruguaio exemplar, vale ressaltar que o acordo de custeio de bolsas de estudos no *Instituto Normal de Señoritas* já estava firmado como demonstrou o excerto apresentado anteriormente.

Desse modo, evidencia-se que o primeiro momento da missão de estudos seria realizado no ano de 1913 e o segundo no ano de 1914. Nota-se ainda, que assim como a organização da primeira viagem, a segunda foi acertada diretamente entre as autoridades de ambos os territórios, não se tendo muitas informações a respeito do processo e das negociações estabelecidas.

Portanto, é possível observar que, embora tenham ocorrido duas viagens, elas fazem parte de um mesmo projeto, de uma mesma ação, pois foram planejadas, anunciadas e autorizadas juntas, por isso, estão sendo entendidas nesta tese como uma única missão educacional, desenvolvida em dois momentos.

Assim, em 1913 um grupo de seis profissionais do magistério público foi comissionado para viajar ao Uruguai. Os professores e professoras que foram “brindados com a inusitada oportunidade de atualização” (BEISER, 1997, p. 64) foram o diretor da Escola Complementar de Porto Alegre, Alfredo Clemente Pinto, o professor Affonso Guerreiro Lima, e as professoras Marieta Chaves, Florinda Tubino Sampaio, Ondina Godoy Gomes e Georgina Moritz Gomes. A intencionalidade da viagem, o destino escolhido e a informação de que a data de partida ainda não

estava confirmada, mas em breve seria divulgada por reportagem na imprensa local, estavam nessa primeira notícia, conforme pode ser observado na figura a seguir:

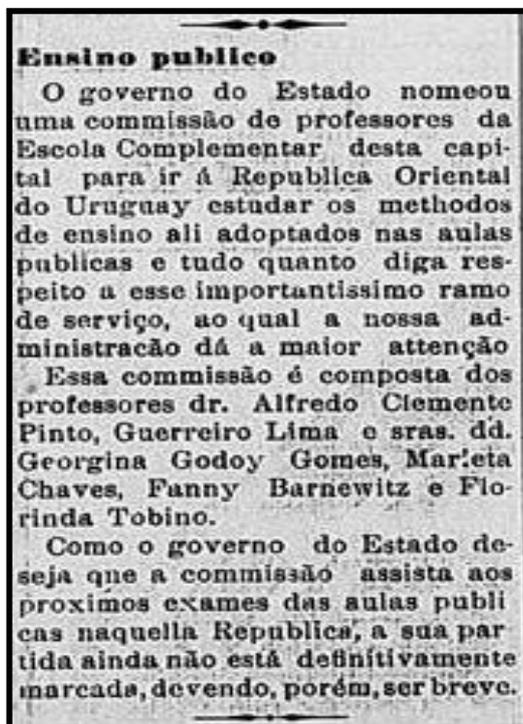


Figura 2: Reportagem anunciando a decisão do governo
Fonte: Jornal *A Federação*, ed. 203, 01 de set. de 1913, p. 5.

Conforme exposto nesta primeira reportagem publicada na imprensa jornalística do Rio Grande do Sul, o Estado tinha como intenção que esse grupo estudasse tudo que fosse relativo ao “importantíssimo” ramo de serviço da instrução como, por exemplo, os métodos de ensino e os exames adotados nas aulas públicas daquele país. As autoridades gaúchas defendiam que, a partir dessa viagem, os/as professores/as poderiam ter “[...] a oportunidade de colher dados preciosos de observação, que os habilitem a fazer uma útil apreciação dos nossos métodos, mediante o confronto deliberado do que lá existe com o que aqui se pratica” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 258, 06 de nov. de 1913, p.1). Percebe-se, desse modo, a viagem não só em sua dimensão de mediação – ao aproximar as duas realidades e possibilitar o intercâmbio de ideias -, mas também de avaliação – ao ser entendida como possibilidade de avaliar a própria realidade, neste caso, de acordo com o discurso das autoridades, o sistema educacional gaúcho e os métodos de ensino utilizados nas aulas públicas.

O embarque desse grupo ocorreu em 15 de setembro de 1913 pelo *Javary*, sendo noticiado tanto pelo jornal *A Federação* como pelo *Correio do Povo*. Segundo

informações de ambos os periódicos, estiveram presentes para a despedida autoridades como o Dr. Protásio Antônio Alves e diversos/as professores/as e alunos da capital gaúcha, o que demonstra ter sido esse um momento importante para o cenário educacional na época.

O tempo de permanência desse grupo no Uruguai foi criticado por um articulista do *Correio do Povo*:

Os professores rio-grandenses vão assistir aos exames em Montevideú; visitarão alguns colégios numa quinzena de dias; [...] é possível crer que uma viagem de quinze dias baste para desfazer a obra de vinte anos de rotina e de velhos usos e processos inveterados na nossa prática escolar? [...] (CORREIO DO POVO, 07 de set. de 1913, p. 6).

Todavia, logo nas primeiras reportagens publicadas em *A Federação*, em resposta a crítica apresentada pelo jornalista, foi mencionado pelo professor Oswaldo Vergara que a comissão iria permanecer três meses no Uruguai (*A FEDERAÇÃO*, ed. 210, 09 de set. de 1913, p. 3).

Os/as professores/as embarcaram para a República Uruguiaia no mês de setembro de 1913 e lá permaneceram até o regresso, em “06 de dezembro de 1913” (RELATÓRIO, 1914, p. 137). Verifica-se, desse modo, que os/as mesmas/as não permaneceram por apenas quinze dias no país vizinho, o que indica que ou os dirigentes alteraram o cronograma de viagem após a crítica do colunista ou que as informações do *Correio do Povo* não correspondiam às intenções do governo. Vale ressaltar ainda, a partir do excerto, que o jornalista problematizou não só o período de permanência dos/as professores/as no Uruguai, como também, os resultados da estratégia adotada, no entanto, esse aspecto será abordado no próximo capítulo. Por ora, vale somente destacar a repercussão que a ação do Estado teve em um jornal de grande circulação estadual.

Na chegada em Montevideú, esse grupo foi recepcionado no porto pelo inspetor uruguaio Luiz Pecantet, representante do governo uruguaio, e se “[...] destinaron a visitar la ciudad;” (*LA RAZON*, 23 de set. de 1913, p. 12). As primeiras visitas foram à “Comissão Departamental da Instrução Pública” – encarregada da Instrução Pública - e ao “Conselho da Instrução do Departamento de Montevideú” – responsável pelas questões escolares específicas da capital (*CORREIO DO POVO*, 03 de out. de 1913, p.12)⁷⁹. Sobre a organização da primeira, vale salientar que:

⁷⁹ As informações referentes à chegada do grupo de professores em Montevideú foram publicadas no *Correio do Povo* em 03 de out. de 1913 e no jornal *A Federação* somente no mês de janeiro de 1914.

Esta corporação compõe-se de um presidente, que é também o Inspetor Nacional da instrução, de um vice-presidente, quatro *vocales* e um secretário. A ela compete tudo o que diz respeito às escolas e aos outros institutos de ensino primário oficial, desde a nomeação do respectivo corpo docente até à adoção de livros. E ainda, todas as reformas e modificações aconselhadas pelo progresso das ciências e pela prática cotidiana, quer na organização, quer nos sistemas e métodos de ensino (A *FEDERAÇÃO*, ed. 25, 30 de jan. de 1914, p.1)⁸⁰.

Explicitando as diferenças entre a tarefa do Inspetor Nacional e a do Inspetor Departamental, menciona-se que:

O inspetor nacional exerce a suprema fiscalização das escolas primárias da República, sendo obrigado, segundo o texto da lei, a visitá-las, ao menos uma vez por ano. Cabe-lhe também dirigir o trabalho dos inspetores de instrução de modo que a inspeção das escolas seja uniforme e proveitosa. Os inspetores de instrução ou inspetores escolares informam a Direção Geral sobre o estado das escolas, distribuem os livros, utensílios e mobiliário e tratam de despertar o zelo da população em prol do melhoramento e difusão do ensino, já organizando conferências, já por outros meios a seu alcance.

Até certa época, cremos que 1897, o regime escolar da vizinha República esteve descentralizado: aos departamentos incumbia prover todas as suas necessidades relativas à instrução. A experiência encarregou-se de ir demonstrando as desvantagens de tal sistema. Hoje, [1913] a instrução é, quando possível centralizada, isto é, a palavra de ordem, em todos os seus assumptos, parte da capital para os diversos pontos do país (A *FEDERAÇÃO*, ed. 25, 30 de jan. de 1914, p.1).

No primeiro estabelecimento visitado, o grupo de professores/as assistiu as provas práticas de um exame que estava sendo realizado para o preenchimento de uma vaga de professor de 1º grau e para o cargo de diretora de uma escola de 2º grau, e no segundo, receberam as boas vindas do inspetor nacional Abel J. Pérez e assistiram a uma palestra sobre a organização escolar da República (A *FEDERAÇÃO*, ed. 25, 30 de jan. de 1914, p. 1).

Durante a estadia no Uruguai os/as professores/as rio-grandenses observaram, com exceção das quintas-feiras e do domingo em que não havia atividade escolar, duas escolas de 1º grau e de 2º grau, uma escola de 3º grau, uma escola de aplicação, o Jardim de Infância⁸¹, o Asilo Maternal, a Escola ao Ar Livre⁸², o Instituto de Surdos-Mudos⁸³ e o Museu e a Biblioteca Pedagógica⁸⁴.

⁸⁰ Essa estrutura jurídica de ensino primária só vai ser modificada no ano de 1918 quando a então Direção Geral de Instrução Pública é substituída por um Conselho Nacional de ensino primário e Normal, o qual passa a ter autonomia para as decisões (BRALICH, 1987, p. 81).

⁸¹ O jardim de infância recebeu um prédio próprio que estava encerrando suas obras no ano de 1913. Funcionavam nesse prédio, dois cursos. Um era o jardim de infância propriamente dito, que atendia, em classe mista, crianças com idade entre 3 e 6 anos. O segundo curso era de ensino primário, que possuía uma aula preparatória e os 1º, 2º e 3º anos, frequentados somente por meninos (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914).

Com o intuito de manter o governo gaúcho informado sobre todo esse trabalho que estava sendo desenvolvido em Montevideu, os professores e professoras deveriam organizar uma escrita semanal para ser enviada ao Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Alves, e ao Diretor Geral, Firmino Paim Filho. A maior parte dessas informações apresentadas às autoridades gaúchas, em formato de relatório, foi publicada resumidamente tanto no *Correio do Povo* como em *A Federação*. As impressões contidas neste documento serão discutidas no Capítulo 4.

Além das visitas mencionadas, apesar de não estarem registradas no Relatório de viagem, outras também foram realizadas, tais como: entrevistas concedidas à imprensa uruguaia e visitação das sedes dos jornais; participação em chás oferecidos pelas autoridades uruguaias e pelas escolas observadas; visitas à “[...] Plaza Vecinale, onde se acham installados os jogos e os exercícios phisicos para creanças.” (*CORREIO DO POVO*, 03 de out. de 1913, p.12), e ao “[...] Museu Nacional e a Penitenciaria.” (*CORREIO DO POVO*, 16 de out. de 1913, p. 1).

Uma dessas atividades, a visita ao periódico uruguaio *La Razón*, foi publicada nas páginas do jornal. Mesmo o registro fotográfico não apresentando uma imagem nítida e de melhor qualidade, em virtude dos recursos de imagem e da imprensa da época, optou-se por expô-lo na tese por ser esta uma das poucas imagens localizadas sobre a missão.

⁸² A Direção Geral de Instrução Pública autorizou a criação da primeira Escola ao Ar Livre em 1912, contudo, suas atividades iniciaram somente no mês de Junho de 1913 (PALOMEQUE, 2012b). Essa instituição, em caráter de externato, tinha como objetivo fortalecer as crianças “débiles y propensos a la tuberculosis” (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916, p. 259) através de constantes exercícios físicos para que a *cura* fosse alcançada o mais breve possível. A escola funcionava no “jardim do ambulatório” da “Liga contra la Tuberculosis” (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916, p. 258). A própria liga era quem financiava a escola, concedendo o lugar de funcionamento e os elementos necessários para o alojamento e manutenção das crianças. Em contrapartida, as autoridades uruguaias proviam a escola com todo o mobiliário, de utilidades de ensino e pagavam os professores. No ano de 1914 havia um total de 99 crianças matriculadas, sendo 52 meninos e 47 meninas com idade entre 6 e 15 anos (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916, p. 210).

⁸³ Inicialmente foi criado no formato de uma classe que atendia crianças surdas-mudas (nomenclatura usada na época) e posteriormente, em 1909, foi transformado no *Instituto dos Surdos-Mudos*.

⁸⁴ Conforme os/as professores/as registraram em seu Relatório de viagem este estabelecimento possuía mais de 4.000 volumes de obras de Pedagogia, reunindo assim tudo o que pode dar uma ideia dos progressos da pedagogia teórica ou prática (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 223).



Figura 3: Professores rio-grandenses no Uruguai, 1913.
Fonte: *La Razón*, 23 de set. de 1913, p. 12.

Na pesquisa realizada por Beiser (1997), também foi localizado o registro fotográfico de uma das professoras em Montevideu. A lembrança foi salvaguardada por Iria, filha de Florinda Tubino Sampaio, e pode ser visualizada na página seguinte:



Figura 4: Florinda em Montevidéo
Fonte: BEISER, 1997, p. 65.

O *Instituto Normal de Señoritas*, mesmo não estando entre as instituições mencionadas no Relatório de viagem, recebeu a visita de um dos professores rio-grandenses, a qual foi destacada pela diretora do estabelecimento:

El establecimiento fué a su vez visitado por ilustrados representantes de la cultura extranjera, entre otros, la doctora Rosalia Morton, médica neoyorkina; el señor Alfredo Clemente Pinto⁸⁵, Director de la Escuela Complementaria de Porto Alegre. Esta última visita fué de resultados trascendentales, pues como fruto de ella, al iniciarse el curso de 1914, nuestro Gobierno ofreció tres becas al de Río Grande, y habiendo sido aceptado el ofrecimiento se presentaron con el objeto de seguir los cursos, las señoritas Olga Acauan, Marina da Cunha y Carlina da Cunha⁸⁶, e como oyentes para varias clases teóricas y la práctica de la enseñanza, las señoritas Blanca D. Pereira, Idalina Pinto y Mauá, J. de Souza, becadas por el Gobierno de Río Grande del Sur (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916, p.69).

Ainda que tenha sido citado só o nome do professor Clemente Pinto, não é improvável que os demais integrantes da comissão também tenham participado dessa visita, ainda mais por se tratar da Escola Normal, instituição responsável pela formação dos aspirantes ao magistério no Uruguai e, portanto, com o mesmo objetivo da instituição em que os/as professores/as atuavam no Rio Grande do Sul.

⁸⁵ Nesse documento, foi registrado o nome Adolfo Pinto.

⁸⁶ Diversas vezes os nomes foram grifados de maneira equivocada, caso de Olga Acanan. Tomou-se a liberdade de fazer as devidas correções.

Assim, em linhas gerais, é possível destacar que no desempenho da missão a eles confiada, entre os meses de setembro a dezembro, o grupo de professores

[...] observó de visu todos nuestros establecimientos de enseñanza: nuestros institutos, nuestras escuelas, nuestros jardines de Infancia, nuestros museos pedagogos, estudió los programas, los textos; y reunió en fin, los elementos de juicio suficientes para formar un criterioso acerca de nuestra enseñanza. (*EL DIA*, 17 de mar. de 1914, p. 5).

O regresso da comissão estava agendado para a segunda quinzena de novembro. No entanto, devido a uma enfermidade do Prof. Alfredo Clemente Pinto, o retorno de alguns/mas professores/as do grupo foi adiado para os primeiros dias do mês de dezembro a fim de que esperassem a recuperação do mesmo (*A FEDERAÇÃO*, ed. 280, 02 de dez. de 1913, p. 3)⁸⁷. Da mesma maneira, permaneceu com o professor sua filha Glorinha Pinto, que também se encontrava em Montevideu. Contudo, a professora Georgina Gomes Moritz, por exemplo, retornou com seu filho ainda no final do mês de novembro (*CORREIO DO POVO*, 21 de nov. de 1913, p. 4).

Quanto ao financiamento desta primeira viagem é possível afirmar, apesar de não ter sido localizada nenhuma informação explícita de seu custeio integral, que o Estado gaúcho tenha sido responsável pela maior parte dos gastos. Pois, consta no Livro de Minutas da 3ª Diretoria da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior que, durante a estadia no Uruguai, os professores e professoras recebiam mensalmente uma quantia do Estado, conforme mostra o ofício apresentado na página seguinte.

⁸⁷ Há no Livro de Minutas da 3ª Diretoria Geral diferentes rascunhos dos ofícios que foram enviados ao grupo de professores. Dentre eles, que esperassem Alfredo Clemente Pinto melhorar para, posteriormente, então, regressar ao Estado. É importante mencionar que os Livros de Minutas foram consultados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS.

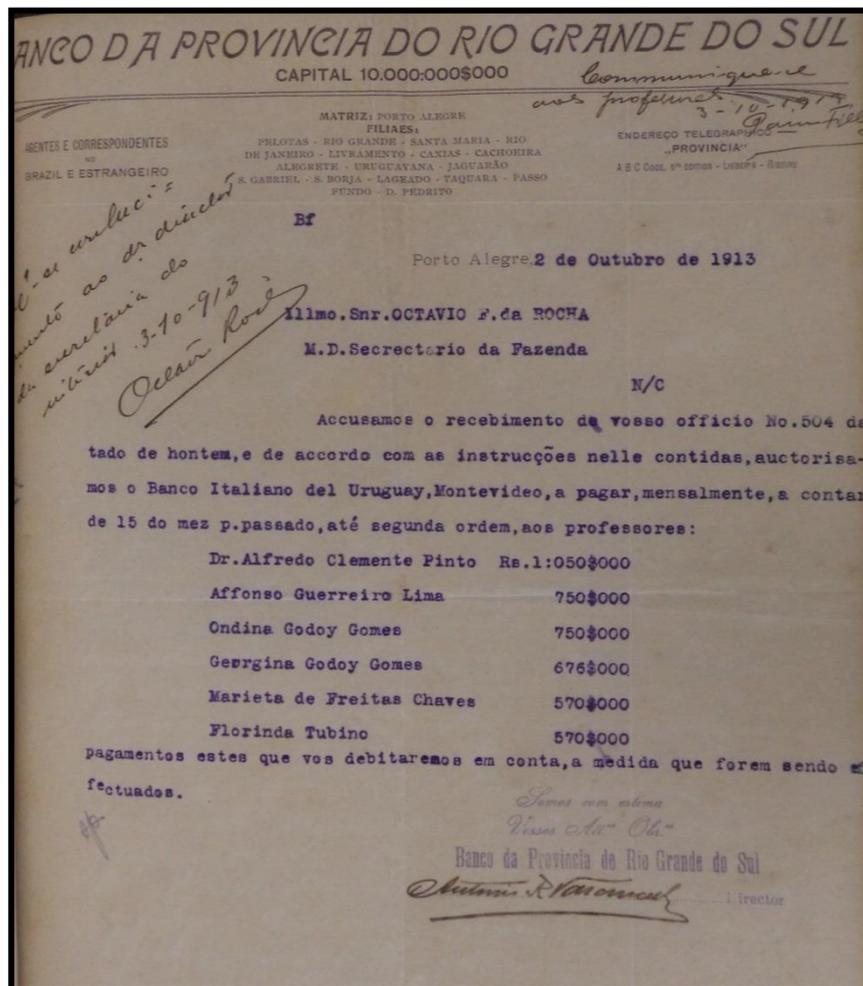


Figura 5: Pagamento ao grupo que viajou em 1913
 Fonte: Livro de Minutas, Offício nº 3017, 2 de out. de 1913.

O Offício mostra que os integrantes do grupo receberam valores distintos no cumprimento da missão. Possivelmente essa diferença estava relacionada aos salários que cada um deles recebia no desempenho de suas funções no Rio Grande do Sul, respectivamente, como diretor, professor/a ou auxiliar de ensino na Escola Complementar, pois cada um desses cargos recebia salários diferentes, sendo o de auxiliar de ensino o menor deles. Corroborando nessa direção, o fato de Marieta Chaves e Florinda Tubino Sampaio desempenharem a função de auxiliar de ensino na referida instituição em 1913 e receberem, em Montevideu, os menores vencimentos.

Também foi constatado o pagamento por parte do Estado de uma quantia extra de “um conto e quinhentos mil reis” ao professor Clemente Pinto no mês de novembro de 1913, como auxílio à comissão de professores/as (LIVRO DE MINUTAS, Offício s/nº, 07 de nov. 1913), e das passagens de regresso do grupo - o que permite a hipótese de que, provavelmente, as passagens de ida também tenham sido custeadas pelo erário público. Além disso, como mostra o Offício nº 871

transcrito abaixo, os professores e professoras também foram indenizados pelo Estado no ano de 1914.

Repartição Central, 22 de maio, 1914.

A' Fazenda,

Solicito providencias vossas no sentido de serem indenizados os professores que fizeram parte da Comissão que esteve em Montevideo na importancia de 91,97 pesos ouro, despendidos no desempenho da missão na razão de 29,75 a D. Ondina Godoy Gomes; 25,71 a Affonso Guerreiro Lima; 14, 75 a D. Marieta Chaves; 12, 26 a Dr. Alfredo Clemente Pinto; 4, 75 a D. Georgina Gomes Moritz e 4, 75 a D. Florinda Tubino.

Saude e Fraternidade,

Protasio Alves (LIVRO DE MINUTAS, Ofício nº 871, 22 de maio de 1914).

Mesmo não sendo apresentados os motivos de tais indenizações, pressupõe-se que elas tenham sido efetuadas para cobrir eventuais gastos despendidos pelos/as próprios/as professores/as, o que mostra que o Estado procurou restituir despesas extras que os/as mesmos/as possam ter tido com deslocamento, estadia, entre outros.

Do segundo momento da missão, realizado em 1914, participaram seis professoras. Elas viajaram para Montevideo a fim de “[...] aperfeiçoarem os seus estudos e práticas do magistério, colhendo os proveitosos ensinamentos da observação dos métodos e resultados do ensino em um meio escolar diferente daquele em que fizeram os seus cursos.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 83, 09 de abr. de 1914, p.4).

Por orientação do Cônsul Carrió ao Presidente Borges de Medeiros, esse grupo viajou ao Uruguai antes do início do período letivo de 1914⁸⁸, pois assim o mesmo poderia auxiliar as professoras nos primeiros dias de estadia, antes de regressar ao Rio Grande do Sul. A partida deste grupo ao país vizinho foi realizada no início do mês de março de 1914 e também foi divulgada na imprensa.

As autoridades gaúchas enviaram no dia 13 de março um telegrama ao Ministro da Instrução Pública do Uruguai:

Agradecendo cordealmente a V. Ex. acolhimento fidalgo dispensado comissão professores que ahi esteve, communico que, de accordo gentil offercimento Governo Uruguay transmittido Sr. Consul Vicente Carrió, designei candidatas magisterio Carolina Cunha, Olga Acauan, Marina Cunha se matriculem Escola Normal.

Rogo V. Ex. sejam admittidas praticar Applicação, ouvindo licção algumas cadeiras Escola conta Governo Rio Grande, d. d. Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira.

Todas seguiram hoje vapor Oyapock essa Capital.

⁸⁸ Conforme consta no jornal *El Dia*, as atividades no Instituto Normal tiveram início no dia 18 de março.

Affirmo V. Ex. protestos elevada estima, muito distincta consideração. Protasio Alves. Secretario Estado Negocios Interior e Exterior. (RELATÓRIO, 1914, p. 137).

Quanto ao custeio desta viagem, há o registro de que o governo gaúcho enviava, mensalmente, um pagamento às seis professoras. Em sua carta anterior ao embarque das estudantes ao Uruguai, o Cônsul uruguaio Carrió afirmou que a quantia não precisaria exceder a 30 pesos mensais (valor da época), uma vez que com esse valor era possível viver dignamente no Uruguai, pois “[...] la vida aquí es algo mas barato que en Porto Alegre” (CARTA DO CÔNSUL CARRIÓ, 25 de jan. de 1914)⁸⁹.

Além disso, foi anunciado desde as primeiras reportagens na imprensa gaúcha, que o governo uruguaio concederia três bolsas de estudos às alunas que fossem matriculadas no *Instituto Normal de Señoritas*, conforme mostra o fragmento extraído da carta do Cônsul uruguaio divulgada nos jornais analisados:

En el curso da gestión pregunté á Montevideo cuales eran los requisitos necesarios para el ingreso de estudiantes á nuestras escuelas normales, pues sería posible el viaje de algunos jóvenes. El Ministerio de Instrucción Pública, adelantándose á cualquier determinación, por mi intermedio, puso á disposición del Gobierno de Rio Grande tres becas oficiales. – El señor Doctor Borges de Medeiros, aceptando y retribuyendo la galanteria tan simpaticamente halagadora, resolvió crear otras tres pensiones y es así como á fin de año los alumnos que se distingam en las escuelas primarias, tendrán como premio seis becas para estudiar de maestros en Montevideo.- (CORREIO DO POVO, 10 de out. de 1913, p. 1).

Assim, pode-se considerar que o segundo momento da missão foi financiado tanto pelo Rio Grande do Sul como pelo Uruguai, pois das seis professoras que participaram da viagem de 1914, três receberam, além do valor pago pelo Estado gaúcho, um subsídio mensal de 90 pesos do governo uruguaio (valor da época) (A FEDERAÇÃO, ed. 83, 09 de abril de 1914, p. 4)⁹⁰.

Como exposto, as três professoras recém formadas na Escola Complementar de Porto Alegre e que receberam bolsas uruguaias, foram matriculadas no *Instituto Normal de Señoritas* com a intencionalidade de aperfeiçoarem seus estudos: Carlina Carneiro da Cunha, Marina Barreto da Cunha e Olga Acauan. Vale salientar que o

⁸⁹ Carta do Cônsul uruguaio V. M. Carrió enviada ao Presidente Borges de Medeiros em 25 de janeiro de 1914. Consultada no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

⁹⁰ Vale destacar que há divergência sobre esses valores. A reportagem publicada pelo jornal *A Federação*, como citado, indica um decreto uruguaio com o valor de 90 pesos. E consta no Relatório de 1914 e nas pesquisas de Peres (1999) a quantia de 30 pesos.

ensino da Escola Complementar, nesse período no Rio Grande do Sul, equivalia ao ensino primário, diferentemente do curso Normal no Uruguai.

A condição de bolsistas das três alunas foi lembrada pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Uruguai à Direção do *Instituto Normal de Señoritas*, no início do semestre letivo do ano de 1914, como pode ser visualizado através do Ofício nº 820 apresentado a seguir:

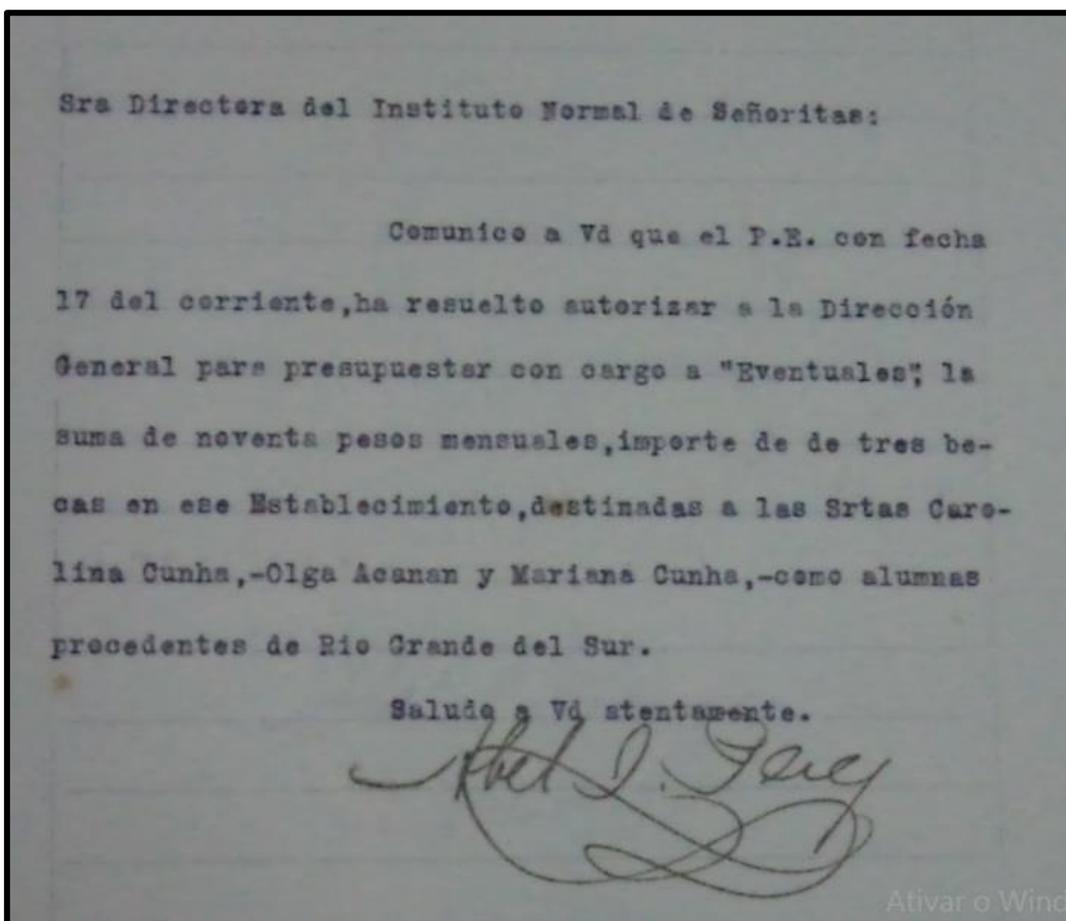


Figura 6: Ofício encaminhado ao *Instituto Normal de Señoritas*.
Fonte: Coleção do *Archivo Histórico de los Institutos Normales*, Ofício nº 820, 24 de março de 1914.

Registros do Livro de Minutas da 3ª Diretoria da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior do Rio Grande do Sul permitem inferir que todas as despesas com passagens desse segundo momento da missão também foram pagas pelo Estado, pois consta no Ofício nº 1688, de 18 de nov. de 1914, a solicitação de que fossem postas à disposição das seis estudantes e das três senhoras que as

acompanhavam passagens⁹¹, em 1ª classe, de retorno à capital gaúcha. E ainda, no Ofício nº 356, de 14 de março de 1915, requisição de passagens de retorno, em 1915, à Montevideu para Branca Diva e Olga Acauan e para as duas senhoras que as acompanhavam⁹², uma vez que elas foram as únicas professoras rio-grandenses que retornaram ao país vizinho para concluir seus estudos.

Por sua vez, as três professoras que já atuavam no ensino primário – Branca Diva Pereira de Souza, Maria José de Souza e Maria Idalina Mariante Pinto-, além de assistirem algumas disciplinas do curso *magisterial*, deveriam também praticar na escola de aplicação, anexa ao Instituto Normal.

Alguns dias após a chegada em Montevideu, acompanhadas da Sr^a. Sara Silva de Orlandi (Secretária do *Instituto Normal de Señoritas*), o grupo foi entrevistado pelo periódico *El Dia*. Esse momento foi registrado e publicado no jornal, como pode ser observado na imagem apresentada a seguir:



Figura 7: Estudantes rio-grandenses no Uruguai

Fonte: *El Dia*, 17 de mar. de 1914, p. 5.

⁹¹ Não foram localizadas informações a respeito de quem seriam as senhoras que acompanhavam as estudantes. Infere-se pelos dados que serão apresentados na próxima seção que, possivelmente, tratava-se das mães de algumas das estudantes.

⁹² Também não foi possível localizar informações sobre essas acompanhantes.

Na reportagem publicada há a indicação de que as alunas deveriam mensalmente enviar um informe às autoridades gaúchas com as observações realizadas e com os conhecimentos que haviam adquirido. Da mesma maneira, em uma reportagem publicada pelo jornal *A Federação*, em dezembro de 1914 no retorno do grupo ao Rio Grande do Sul, há o comunicado de que os relatórios de viagem seriam entregues em breve. Todavia, nos arquivos pesquisados não foram localizados esses materiais. Por isso, é importante mencionar que as informações correspondentes ao desempenho dessas alunas no desenvolvimento de suas atividades foram sistematizadas a partir dos relatórios enviados pelas autoridades uruguaias ao Presidente Borges de Medeiros, que foram publicados na imprensa gaúcha, e de um Ofício salvaguardado no arquivo privado de um familiar de Olga Acauan.

A notícia veiculada no periódico uruguaio anunciava, ainda, que as jovens gaúchas chegaram ao país para estudar no *Instituto Normal de Señoritas* em um momento em que entrava em vigência a duração de quatro anos para a obtenção do título de professor de 1º grau. Diante disso, conforme as palavras da diretora do estabelecimento, Leonor Hourticou⁹³, em um primeiro momento o clima foi de angústia por não saber como as autoridades gaúchas iriam proceder, devido à manutenção das bolsas de estudos já que pelas novas legislações, as estudantes deveriam permanecer por mais tempo no Uruguai (*A FEDERAÇÃO*, ed.30, 05 de fev. de 1915, p. 1). Ainda segundo a diretora, “[...] el desconocimiento, por mi parte, de los programmas seguidos en la Escuela Complementaria de donde procedian, fué tambien un obstáculo que impidió adoptar desde el principio um temperamento decisivo.” (*A FEDERAÇÃO*, ed.30, 05 de fev. de 1915, p. 1).

Passados esses instantes de incertezas, foi acordado entre a diretora e as alunas matriculadas no Instituto Normal que para elas possuírem o título de professoras de 1º e 2º grau, poderiam cumprir o curso de acordo com as resoluções antigas, que estabeleciam o período de três anos de estudos. Para tanto, teriam que, à medida do possível, cumprir uma carga horária maior de estudos e antecipar disciplinas dos anos consecutivos. Diante dessa circunstância, Marina Barreto

⁹³ Assumiu como diretora do Instituto Normal em 1912. Leonor Hourticou começou sua carreira como professora com 15 anos de idade, atuou no 1º, 2º e 3º grau. Contribuiu com produções pedagógicas sobre o ensino da moral (1896) e o ensino da economia doméstica (1901). Foi diretora da escola de aplicação (PALOMEQUE, 2012b, p. 353). Permaneceu como diretora do Instituto Normal até 1931.

Cunha, Carlina Carneiro Cunha e Olga Acauan em seu primeiro ano no Uruguai cumpriram as matérias do 1º ano e assistiram as disciplinas de Pedagogia, Desenho e Moral, ministradas no 2º ano do curso (*A FEDERAÇÃO*, ed. 30, 05 de fev. de 1915, p. 1).

Branca Diva Pereira de Souza, Maria José de Souza Cunha e Maria Idalina Mariante Pinto, que foram praticar na escola de aplicação e assistir algumas disciplinas no Instituto Normal, em virtude da alteração na grade curricular e no horário de matérias do curso normal, também não cumpriram todas as solicitações advindas do Rio Grande do Sul, que previa assistir na condição de ouvinte “[...] as classes de anatomia, fisiologia e higiene, física, caligrafia, desenho, pedagogia e a prática na escola de aplicação. [...]” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 30, 05 de fev. de 1915, p. 1). Conforme a diretora, isso ocorreu devido às modificações curriculares, que tornou alguns horários incompatíveis e eliminou do 1º ano do curso disciplinas como anatomia e fisiologia.

Ainda que não tenha sido localizada nos documentos analisados uma cópia ou referência a um possível plano de trabalho ou de estudos organizado pelas autoridades gaúchas para essas três professoras que não foram matriculadas no curso normal, a justificativa da diretora do Instituto Normal do Uruguai em Ofício ao Estado gaúcho permite inferir que o mesmo existiu e orientou as tarefas desempenhadas pelas professoras rio-grandenses no decorrer da estadia no país vizinho.

Diante dessa inferência é interessante notar que as autoridades gaúchas solicitaram que as professoras acompanhassem algumas disciplinas, tais como anatomia e fisiologia, que não faziam parte do currículo da Escola Complementar de Porto Alegre⁹⁴, o que evidencia o interesse por parte do Estado para que as professoras se aperfeiçoassem em assuntos ou temáticas específicas.

Do mesmo modo, o anseio para que elas assistissem as matérias de pedagogia e prática pedagógica, pode estar relacionado à ênfase que era dada no período aos conhecimentos adquiridos através da experiência vivenciada no cotidiano da sala de aula, na aplicação de lições, ou seja, à prática pedagógica na formação dos aspirantes ao magistério, bem como, ser decorrente do interesse em

⁹⁴ O curso complementar, ministrado na Escola Complementar de Porto Alegre, possuía o seguinte currículo: Português, Francês, Geografia, História, Matemática, Direito Pátrio, Ciências, Pedagogia, Escrituração Mercantil, Noções de higiene, Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Ginástica Sueca (DECRETO nº 1.479 de maio de 1909).

conhecer melhor a organização e desenvolvimento das referidas matérias, uma vez que elas foram muito elogiadas pelos professores rio-grandenses que participaram do primeiro momento da missão no ano de 1913⁹⁵.

Contudo, em Ofício do Ministro do Exterior do Uruguai às autoridades gaúchas, é descrito que Branca Diva Pereira de Souza, Maria José de Souza Cunha e Maria Idalina Mariante Pinto não conseguiram participar regularmente da prática desenvolvida nas classes iniciais do ensino primário da escola de aplicação porque o horário desse grau de ensino coincidia com as disciplinas que elas deveriam assistir como ouvintes. Assim, elas acompanharam somente as aulas de 2º grau da escola nº 27, a qual funcionava pelo turno da manhã e atendia meninos, sendo orientadas a deixarem o exercício prático das primeiras classes da escola de aplicação “para el entrante”, para então “[...] vencerem por elas mesmas as muitas dificuldades que possui o ensino dos pequenos.” (A FEDERAÇÃO, ed. 30, 05 de fev. de 1915, p. 1). No decorrer do ano de 1914, essas três professoras acompanharam ainda, um curso de Trabalhos Manuais realizado na mesma escola em que acompanhavam as aulas de 2º grau.

Além das atividades destacadas (acompanhamento como ouvinte de disciplinas, observações e prática de ensino), todo o grupo visitou, ainda no referido ano, “[...] a Exposição Nacional de Agricultura y Pecuária, o Instituto climatologia do Prado, o Frigorífico Montevideo e o Museu Pedagógico [...]” (A FEDERAÇÃO, ed. 30, 05 de fev. de 1915, p.1). As visitas ao jardim de infância, ao Instituto de Surdo-Mudo, ao de Cegos e à Universidade Feminina⁹⁶, que foram solicitadas pelas autoridades gaúchas, em virtude do extenso cronograma de estudos seguido pelas professoras no ano letivo, foram transferidas para o ano de 1915.

Nas informações referentes à conclusão do primeiro ano do curso, há diversos elogios da diretora do Instituto Normal especialmente à Olga Acauan – possui a exata percepção das coisas, inteligência clara, ansiosa por conhecimentos novos, imaginação rica e boa, disciplinada, notável firmeza de caráter e bondade de

⁹⁵ Esta questão será abordada no Capítulo 4.

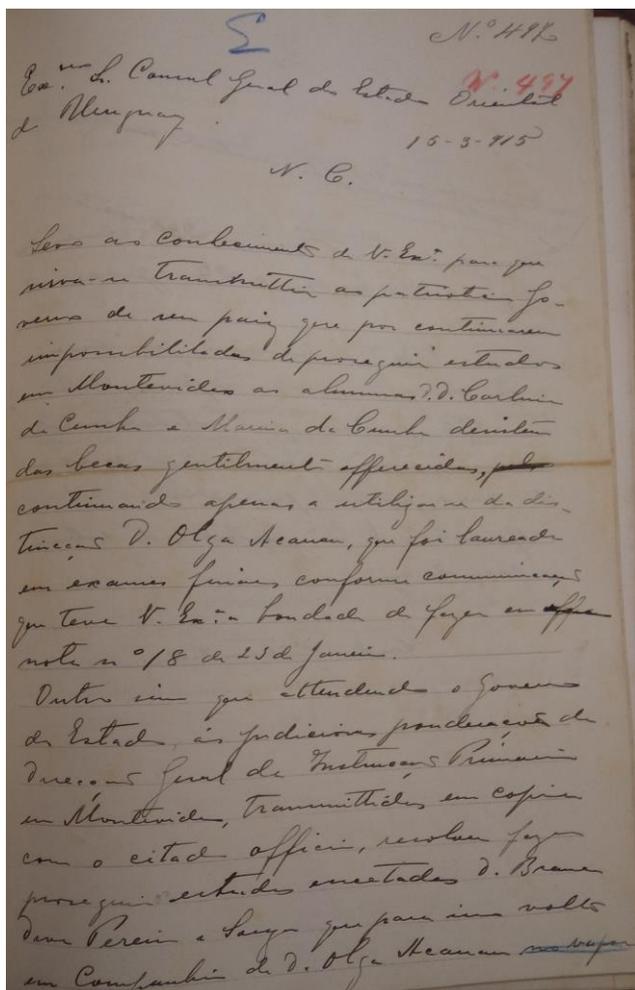
⁹⁶ Na Universidade, foi criada por lei de 17 de maio de 1912, uma sessão de *Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres*, que popularmente foi denominada de Universidade Feminina. Esta cobria os “dos ciclos de Secundaria”. Como disciplinas optativas, ofereceu, com o passar dos anos, os cursos de Datilografia, Contabilidade, Encadernação, “Taquígrafia”, Corte e Confecção (PALOMEQUE, 2012c).

coração e é favorecida por uma boa constituição física (saúde) (*A FEDERAÇÃO*, ed. 30, 05 de fev. de 1915, p.1) - e à Branca Diva Pereira de Souza:

[...] Aunque da calidad de simples oyentes con que dichas señoritas asistir al Instituto Normal me eximiria de la obligación de manifestar juicios á respecto, no puedo dejar de tributar una palabra de caloroso elogio á Sta Blanca Diva Pereira, directora de ese grupo, la que demonstro siempre el más vivo interés por toda las questiones escolares y que, con marcada predilección por la Pedagogia, hizo de esta materia un objeto especial de estudio. Creo que convendria favorecer esa vocación de la Sta. Pereira que puede llegar á ser una buena profesora con uno o dos años más de consagración al estudio particular de la Pedagogia teórica y de la Metodologia, acompañado con la práctica activa de la Enseñanza en la Escuela de Aplicación. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 30, 05 de fev. de 1915, p.1).

Ao final do ano todas as estudantes retornaram ao Rio Grande do Sul e realizaram uma visita ao Presidente Borges de Medeiros, no dia 27 de dezembro (*A FEDERAÇÃO*, ed. 305, 27 de dez. de 1914, p. 7). Entretanto, somente Branca Diva Pereira e Olga Acauan tiveram autorização para retornar ao Uruguai em março de 1915 a fim de concluírem seus estudos, recebendo, então, o diploma de professoras primárias de 1º e 2º grau no ano de 1917⁹⁷. Não há nos documentos localizados informações sobre o porquê de as demais estudantes e professoras não terem concluído seus estudos no Uruguai. O único registro que possibilita alguma inferência foi encontrado no Livro de Minutas da 3ª Diretoria da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior do Rio Grande do Sul e é exposto na página seguinte:

⁹⁷ No livro de registro de diplomas, consultado no *Archivo Histórico de los Institutos Normales*, os dados de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza não estão preenchidos, constando apenas a numeração dos diplomas expedidos e a data de expedição: dezembro de 1917.



Ex. Sr. Consul Geral do Estado Oriental do Uruguay
N. C

Levo ao conhecimento de V. Ex.^a. para que [?] transmitir ao patriótico governo de seu paiz que por continuarem impossibilitadas de prosseguir estudos em Montevideo as alunas D. D. Carlina da Cunha e Marina da Cunha desistem das becas gentilmente offerecidas, continuando apenas a utilizar da distincção D. Olga Acauan, que foi louvada em exames finaes conforme comunicação que teve V. Ex.^a. bondade de fazer em nota nº 18 de 25 de janeiro.

Outro sim que atendendo o governo do Estado, ás [?] da Direção Geral da Instrução Primaria em Montevideo, transmittidos em copia com o citado officio, resolveu fazer prosseguir os estudos [?] D. Branca Diva Pereira e Souza que para [?] volta em companhia de D. Olga Acauan [...].

Figura 8: Ofício ao Cônsul Geral do Uruguai.
Fonte: Livro de Minutas, Ofício nº 497, 15 de mar. de 1915.

Como mostra o Ofício da página anterior, foram apresentadas justificativas apenas para as duas alunas-mestras que, juntamente com Olga, recebiam as bolsas uruguaias. Maria José de Souza e Maria Idalina Mariante não foram mencionadas. O que impossibilitava Carlina e Marina de continuarem seus estudos no Uruguai? E porque Maria José e Maria Idalina não deram prosseguimento aos estudos de aperfeiçoamento?

Sobre as primeiras, consta no *Archivo Histórico de los Institutos Normales* alguns Ofícios indicando que elas estiveram doentes no decorrer do ano letivo de 1914. Conforme Ofício nº 2892, Carlina Carneiro Cunha recebeu do corpo médico nacional escolar, em julho do referido ano, atestado de licença pelo período de dois meses e Marina Barreto Cunha, de acordo com Ofício nº 4699, ficou de atestado por igual período a partir do mês de novembro.

Segundo as informações de Leonor Hourticou (diretora da referida instituição) em Ofício enviado às autoridades gaúchas, em virtude dessas enfermidades Carlina

Cunha obteve frequência irregular no ano letivo de 1914 e Marina Cunha não conseguiu realizar os exames finais. Mas, mesmo assim, foi proposto ao governo gaúcho que as estudantes se apresentassem em exame complementar no mês de março do ano de 1915 para que não perdessem seus estudos. Entretanto, provavelmente isso não tenha ocorrido, pois não foram localizadas referências à compra de passagens para o retorno e nem o resultado dos exames.

Embora o Ofício apresentado na Figura nº 8 indique que ambas as alunas desistiram do curso por ainda apresentarem-se enfermas e, portanto, impossibilitadas de retornar a Montevideú, vale problematizar se as autoridades gaúchas não teriam interferido na decisão levando em consideração os seus rendimentos escolares no decorrer do primeiro ano do curso.

E Maria Idalina Mariante e Maria José de Souza, por que não permaneceram no Uruguai assim como Branca Diva Pereira? Inicialmente, havia se construído a hipótese de que por serem bolsistas apenas do governo gaúcho elas poderiam ter sido autorizadas a permanecerem no país vizinho somente no ano de 1914. Contudo, a diretora do Instituto Normal relatou em um de seus relatórios, como já mencionado, ter transferido algumas visitas solicitadas pelo Estado gaúcho a determinados estabelecimentos uruguaios por saber que a “[...] distinguida delegação rio-grandense continuaria sus estudios en esta el año entrante, preferi dejar para entonces hacerles conocer los distintos centros de enenseñanza especiales con que cuenta nuestro paíz.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 30, 05 de fev. de 1915, p. 1). Logo, é possível pensar que o Estado cogitou a permanência das professoras por mais de um ano no Uruguai.

Nesse sentido, vale questionar se o encerramento das atividades no curso normal foi decorrente da desistência por parte das professoras, de impossibilidades pessoais, ou ainda, se foi uma decisão do Estado. O fato de Branca Diva Pereira, altamente elogiada pela diretora uruguaia, ter sido a única das três professoras financiadas pelo governo gaúcho a continuar o aperfeiçoamento no país vizinho, também permite a hipótese de que se foi uma escolha das autoridades rio-grandenses, a opção foi em continuar custeando as despesas daquela que demonstrou mais habilidades e aptidão ao magistério, isto é, bom desempenho no decorrer dos estudos no ano de 1914. Diante disso, infere-se que as autoridades gaúchas não tinham a intenção de deixar a comissão demorar-se no Uruguai “[...] o

tempo que for necessário.” (A FEDERAÇÃO, ed. 210, 09 de set. de 1913, p. 3) como foi anunciado na imprensa.

A respeito da continuidade dos estudos de Branca Diva Pereira e de Olga Acauan, as informações encontradas fazem referência, principalmente, as disciplinas cursadas e aos conceitos obtidos nos exames finais das mesmas. Assim, foi possível identificar que no ano de 1915, Branca Diva cursou, na condição de ouvinte, algumas cadeiras no curso normal a fim de concluir o programa de trabalho que havia sido estabelecido no ano de 1914. Assim, assistiu e participou ativamente das aulas de “[...] desenho, história natural, economia, corte e costura (1º ano), desenho, geografia, anatomia e psicologia (2º ano), pedagogia e prática de ensino (3º ano) e trabalhos manuais (4º ano) [...]” (A FEDERAÇÃO, ed. 128, 03 de jun. de 1916, p.7). No ano de 1916, assistiu com “[...] regularidad a las clases de Higiene, Moral y Constitución de 3er año, y Cosmografía, Pedagogia, Constitución, Moral, Agricultura y Zootecnia, Dibujo y Práctica de la Enseñanza en 4º año [...]” (COLEÇÃO PRIVADA OLGA ACAUAN, Ofício nº 4030, 24 de set. de 1917).

É interessante destacar que na condição de ouvinte, ela não necessitava realizar os exames das disciplinas cursadas, no entanto, realizou todos eles obtendo as seguintes classificações: *muy bueno* na disciplina de Moral relativa ao 3º ano e *sobresaliente* nas demais. Assim também o fez no ano de 1917 ao solicitar no mês de março ao governo gaúcho autorização para permanecer no Uruguai até o encerramento dos exames das disciplinas cursadas, logo, “[...] rindió los exámenes de Moral, Ganadería y Agricultura de 3er año, obteniendo muy bueno en Agricultura y sobresaliente en las otras.” (COLEÇÃO PRIVADA OLGA ACAUAN, Ofício nº 4030, 24 de set. de 1917. Grifos do original).

Ainda no mesmo Ofício, a diretora do Instituto Normal afirma que

Todas estas clasificaciones, ganadas con meritísimos esfuerson, hablan elocuentemente de la contracción e inteligencia desplegada por la Srta de Pereira, la que pudiendo haver limitada su acción a la assistencia a un número redicido de cursos, con el único fin de hacer acopio de observaciones, prefirió pasar por las duras pruebas de los exámenes afrontándolas con una decisión ejemplar. Bién ha hecho el Gobierno de Rio Grande del Sur en autorizar sua permanencia en esta por unos meses más, lo que seguramente le permitirá adquirir la posesión de un titulo como justo premio a su labor [...] (COLEÇÃO PRIVADA OLGA ACAUAN, Ofício nº 4030, 24 de set. de 1917).

Além de frequentar o *Instituto Normal de Señoritas*, Branca Diva Pereira também cursou algumas disciplinas da Universidade Uruguia Feminina, na qual

estudou “[...] com afinco o programma escolar desse instituto [...]”, bem como se dedicou “[...] ao conhecimento perfeito de línguas e sciencias inclusive pedagogia” tendo revelado “[...] acurado estudo das materias respectivas, [...] e vastos conhecimentos de filosofia, historia natural e universal.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 18, 21 de jan. de 1916, p.1).

Olga Acauan, por sua vez, no ano de 1915 seguiu cursando as disciplinas referentes ao 2º ano do curso e algumas matérias do 3º ano “[...] consagrando-se ao estudo com uma constancia digna dos maiores elogios.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 128, 03 de jun. de 1916, p. 7). Em 1916,

– La Srta Olga Acauán curso regularmente [...] el 4º año normal y algunas materias de 3º que no había podido seguir en el año anterior, y en todas las aulas fué siempre la alumna ejemplar que de acuerdo con sus antecedentes [?] con voluntad firme y perseverante la fina labor de su intelecto, que se descata con hermosos y bién definidos caracteres. – Las clasificaciones que abtuvo fueron: Muy bueno en Matemática de 3er año y sobresaliente en Higiene, Constitución, Gramática, y Labores, de 3er año, y sabresaliente en Pedagogía, Constitución, Moral, Matemática, Física, Agricultura y Zootecnia, Dibujo, Trabajos Manueales, Cosmografía, Gramática, Historia Nacional y Prácticas de la Enseñanza. (COLEÇÃO PRIVADA OLGA ACAUAN, Ofício nº 4030, 24 de set. de 1917. Grifos no original).

No início do ano de 1917,

Srta de Acauán dió en el mismo período los exámenes de Moral de 2º año, Historia Nacional, Industrias, Química, Minerología, Moral y Ganaderia de 3er año y Caligrafia de 4º obteniendo en todas la clasificación de sobresaliente. – No pudo esperarse mejor resultado. COLEÇÃO PRIVADA OLGA ACAUAN, Ofício nº 4030, 24 de set. de 1917. Grifos do original).

Ao terminarem os exames no último ano de aperfeiçoamento no Uruguai, tanto Branca Diva Pereira como Olga Acauan se dedicaram a conhecer a organização do jardim de infância, tendo esta última assistido diariamente “[...] las clases de ese establecimiento anpapándose en las doctrinas froebelianas que han encontrado en la Srta da Compte y Riqué una maravilhosa intérprete y una feliz inovadora.” (COLEÇÃO PRIVADA OLGA ACAUAN, Ofício nº 4030, 24 de set. de 1917).

É recorrente nas notas e relatórios enviados pela diretora do Instituto Normal às autoridades gaúchas que Branca Diva e Olga “[...] deram provas reaes de que possuem solido preparo normal, observando sempre uma conducta exemplar” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 128, 03 de jun. de 1916, p. 7).

Ressalta-se ainda, que foi identificado que Branca Diva Pereira de Souza e Olga Acauan redigiram cada uma um texto que foi publicado nos *Anales de Instrucción Primaria*. Os mesmos abordavam temas discutidos em classe e foram divulgados no ano de 1917, o de Olga Acauan foi intitulado “Pestalozzi” e o de Branca Diva Pereira “*Evolución de la Pedagogia*”. Essa produção evidencia aspectos do que era estudado por elas no *Instituto Normal de Señoritas*, bem como, demonstra a qualificação e empenho das estudantes, ao terem suas produções veiculadas em uma revista de ampla circulação no Uruguai.

As informações sobre o custeio dos estudos dessas duas professoras rio-grandenses entre os anos de 1915 a 1917 nos documentos oficiais do Estado são divergentes, pois na Mensagem de 1915 as autoridades gaúchas informam que “[...] Continuam a frequentar a Escola Normal de Montevideo duas alumnas-mestras, correndo as despesas de estadia por conta do Estado.” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1915, p.11-12). A justificativa apresentada pelo Estado para estar pagando as despesas das duas professoras foi que Olga teria deixado de receber a bolsa concedida pelo governo uruguaio a partir de abril de 1915 (LIVRO DE MINUTAS, Ofício nº 843, 27 de abril de 1915).

Todavia, na coleção do *Archivo Histórico de los Institutos Normales* consta a informação de que as autoridades uruguaias cancelaram duas das três bolsas que eram concedidas no ano de 1913 às professoras rio-grandenses (COLEÇÃO INSTITUTO NORMAL DE SEÑORITAS, Ofício nº 1600, 12 de maio de 1915). Ao considerar este documento, subentende-se que Olga Acauan teria continuado a receber auxílio financeiro do país vizinho.

Ainda que os documentos apresentem dados distintos, eles contribuem para pensar sobre o financiamento dos estudos destas professoras que participaram do segundo momento da missão, o qual foi custeado tanto pelo Uruguai como pelo Rio Grande do Sul.

Exposta a organização, os objetivos, o desempenho e o financiamento da missão de estudos, passa-se a discutir, na próxima seção, sobre o processo seletivo dos professores e professoras que integraram a mesma.

2.2 O processo seletivo dos/as professores/as viajantes

Os nomes dos/as professores/as que faziam parte da missão de estudos no ano de 1913, como já elucidado, foram apresentados na primeira reportagem publicada no jornal *A Federação* que anunciava a missão pedagógica: “[...] dr. Alfredo Clemente Pinto, Guerreiro Lima, e sras. dd. Georgina Godoy Gomes, Marieta Chaves, Fanny Barnewitz e Florinda Tobino.” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 203, 01 de set. de 1913, p.1).

Nos anúncios seguintes publicados sobre a viagem de 1913, foram mantidos todos os nomes mencionados, exceto o da Prof^a Fanny Barnewitz. Ao invés do referido, passou a constar na listagem o nome de Ondina Godoy Gomes. Desistência? Impossibilidade de viajar? Substituição? Não foram localizadas justificativas.

Como esses/as professores/as, e as que participaram da viagem de 1914, foram selecionados/as? Embora não tenha sido possível identificar nas fontes consultadas a realização de um processo seletivo com etapas e critérios delimitados, constatou-se que ambos os grupos que participaram da missão pedagógica foram escolhidos especialmente pelos dirigentes do Estado e/ou pelo diretor da Escola Complementar, isto é, a escolha daqueles que participariam das viagens ao Uruguai ficou a cargo de autoridades rio-grandenses.

Como mostra o Quadro 4, apresentado na página seguinte, com exceção de Georgina Gomes Moritz, todos/as os/as demais/as professores/as que viajaram em 1913 atuavam na Escola Complementar de Porto Alegre.

Quadro 4: Relação de professores/as que viajaram no ano de 1913, tempo de exercício no magistério, na Escola Complementar e a atuação no referido ano

Professores/as	Atuação no ano de 1913	Tempo de exercício no magistério	Tempo de exercício na Escola Complementar até 1913
Alfredo Clemente Pinto	Diretor e professor de português e francês	--	7
Affonso Guerreiro Lima	Professor do curso elementar	24	3
Florinda Tubino	Auxiliar de ensino do curso elementar	2	2
Marietta Freitas Chaves	Auxiliar de ensino do curso elementar	3	1
Ondina Godoy Gomes	Professora do curso elementar	17	5 meses

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos Relatórios da Secretaria do Interior e Exterior.

O Quadro mostra que o tempo de serviço no magistério e/ou na Escola Complementar parece não ter influenciado na escolha das autoridades gaúchas, pois alguns professores como Alfredo Clemente Pinto e Affonso Guerreiro Lima, possuíam no ano da viagem mais tempo de docência na Escola Complementar do que as demais professoras, que atuavam na referida instituição no mínimo há um ano, com exceção de Ondina, que havia sido contratada há apenas cinco meses. Do mesmo modo no exercício do magistério, Alfredo Clemente Pinto, Affonso Guerreiro Lima e Ondina Godoy desempenhavam a docência há mais tempo enquanto Florinda Tubino e Marietta Chaves estavam, praticamente, iniciando suas carreiras profissionais.

O fato de, excetuando Georgina Moritz, todos os demais selecionados atuarem na Escola Complementar de Porto Alegre indica que, possivelmente, esse tenha sido um critério seletivo. Vale lembrar, que a referida escola, situada na capital, era a única pública e gratuita no Estado responsável pela formação dos candidatos ao magistério, o que de certa maneira, lhe dava visibilidade. Desse modo, por um lado, assumia uma “[...] posição de pioneirismo quanto a teorias educacionais” e, por outro, representava a possibilidade das moças de classes mais privilegiadas “[...] adquirirem uma preparação cultural mais ampla”, bem “[...] como era praticamente a única oportunidade de formação profissional considerada

conveniente para mulheres, servindo assim também àquelas que precisavam trabalhar” (LOURO, 1986, p. 58).

Logo, se fazer parte do corpo docente da referida instituição foi um dos critérios de seleção, parece interessante questionar então, por que o nome de Georgina Moritz, que não atuava na Escola Complementar, constava na lista de professores/as publicada no jornal *A Federação* antes mesmo do nome de Ondina Godoy, que atuava na instituição? E ainda: por que selecionar somente professores/as que atuavam na Escola Complementar?

Os materiais consultados não trazem respostas a essas questões. No entanto, eles apresentam alguns indícios que possibilitam se não respondê-las, ao menos problematizá-las. Nesse sentido, vale resgatar os argumentos presentes nas falas das autoridades de que a falta de um corpo docente qualificado impedia o desenvolvimento e a melhoria do sistema público de ensino que estava sendo consolidado no Rio Grande do Sul. Assim, teria o Estado considerado importante que os/as integrantes da missão de estudos atuassem nessa instituição que formava os/as aspirantes ao magistério público por intencionar qualificar o processo de formação dos/as mesmos/as?

Corroborando essa questão as investigações de Alfredo Bosi (1996) ao destacar que, talvez, a iniciativa das autoridades gaúchas possa ser entendida como um “[...] sinal de zelo do governo por uma formação docente [...]” (BOSI, 1996, p. 302). Desse modo, na ótica das autoridades, mais eficiente do que oportunizar a ida de professores/as primários/as seria, então, possibilitar a atualização dos profissionais responsáveis pela formação dos aspirantes ao magistério? De profissionais que atuavam em uma instituição com representação e visibilidade?

Imbricado a atuação na escola de formação de professores, outro critério que parecer ter conduzido a seleção e/ou indicação do grupo foi o reconhecimento profissional, isto é, o qualificado trabalho que esses professores e essas professoras desempenhavam no magistério público, a responsabilidade empreendida no desenvolvimento de suas funções.

É interessante registrar, que assim como nos colégios elementares, a nomeação dos cargos vagos na Escola Complementar poderia ser feita por concurso ou por meio da escolha direta do governo quando esse julgasse “[...] conveniente, contractar profissionaes de reconhecida competência, tanto para o

ensino complementar, como para o elementar ministrado nessa escola” (ART. 4, Decreto nº 1.479 de 1909). Desse modo, o próprio fato desses professores e professoras atuarem na Escola Complementar de Porto Alegre já os colocava em posição de reconhecimento profissional, uma vez que eles haviam sido contratados e/ou convidados diretamente pelas autoridades gaúchas por sua qualificação, prestígio, empenho e/ou destaque nas tarefas do magistério.

Salienta-se como exemplo a figura da professora Florinda Tubino Sampaio. Ela diplomou-se pela Escola Complementar no ano de 1911 e foi convidada para trabalhar na escola assim que recebeu seu diploma devido ao seu empenho durante sua formação. No ano de 1912, em uma visita realizada na Escola Complementar pela redação do jornal *A Federação* e pelo Secretário do Interior Dr. Protásio Alves, a professora teve a sua turma escolhida para mostrar os bons resultados de seu trabalho, o qual foi descrito na imprensa:

Começamos por um exercício de leitura. A professora faz um signal, batendo duas palmas leves e compassadas e as crianças, que já conhecem aquelle genero de ordem, empunham o segundo livro. Chamadas nominal e sucessivamente, levantam-se varias crianças, que leem com a maior clareza, dicção fácil e agradável. Seguem-se perguntas sobre a pagina lida, para ver si as pequenas comprehenderam o que leram. As respostas são as mais satisfactorias possiveis. As meninas que acabavam de ler o segundo livro com real desempenho pertenciam á turma deste anno, sendo matriculadas analfabetas por occasião da abertura das aulas. Tivemos uma palavra de louvor e um irreprimível gesto de admiração pelo incontestavel aproveitamento. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 234, 05 de out. de 1912, p. 1).

Após esse relato, como pode ser observado no excerto seguinte, a professora recebeu diversos elogios pelo seu trabalho:

Felicitemos a professora Florinda Tubino, pelo real aproveitamento da sua aula e apresentamos-lhe as nossas despedidas. A distincta jóvem apertou-nos a mão com um gesto de prazer e nobre orgulho pela prova que havia dado dos resultados do seu trabalho. E ficamos pensando quanto era justo e digno de apreço o intimo contentamento de uma moça que desempenha a cansativa missão de dar as primeiras licções a crianças. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 234, 05 de out. de 1912, p. 1).

Assim como o de Florinda Tubino, os nomes dos demais comissionados ao serem referidos na imprensa ou nos documentos oficiais, eram precedidos por expressões como “distinctas”, “illustrado preceptor Dr. Alfredo Clemente Pinto”, “Dedicados professores rio-grandenses” (RELATÓRIO, 1914, p. XIII).

Vale questionar: a escolha de Florinda Tubino Sampaio, assim como dos demais professores e professoras, representaria uma premiação pelos bons

resultados de seus trabalhos, pela maneira responsável e disciplinada com que desempenhavam o exercício do magistério? A ressalva feita por Beiser (1997, p.64) de que os/as professores/as rio-grandenses “foram brindados com uma inusitada possibilidade de atualização”, é interessante nessa perspectiva.

Também na mesma linha, são relevantes os registros de alguns familiares desses/as professores/as. Beiser (1997. p. 64) indicou, por exemplo, que Iria, filha de Florinda Tubino, relembra que “Por seu amor à cultura, foi-lhe concedida, pelo Governo do Estado, ao iniciar a carreira, uma bolsa de estudos na República Oriental do Uruguai [...]”.

Articulado aos elementos já apresentados, as relações e os vínculos estabelecidos fosse com as autoridades gaúchas ou com os colegas de serviço, parecem também ter influenciado na seleção ou indicação daqueles que fariam parte da missão de estudos. Dois exemplos são interessantes de serem mencionados.

O primeiro é acerca da relação das professoras Ondina Godoy Gomes e Georgina Gomes Moritz. Logo após a partida da comissão para Montevideu foi divulgada no jornal *A Federação* uma reportagem criticando a maneira espalhafatosa e grosseira com que o periódico *O Século* editava suas epígrafes e anunciava os fatos. Tal censura era referente a notícia que havia sido editada em 22 de setembro de 1913 sob o título “A oligarchia positivista do Rio Grande”, a qual alertava que “Da comissão de professoras que foram observar o methodo de instrucção adoptado na Republica do Uruguay fazem parte duas parentes do dr. Borges de Medeiros” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 231, 04 de out. de 1913, p. 3).

Após apresentar a reportagem, assim se manifestou o órgão do PRR:

O correspondente laborou em completo equivoco.

Fazem parte dessa comissão duas distinctas professoras sobrinhas do dr. Olavo Godoy, as quaes não têm relação alguma de parentesco com o dr. Borges de Medeiros.

O engano deve provir do facto de ter sido o dr. Olavo Godoy cunhado do finado Victorino Borges de Medeiros, irmão do dr. presidente do Estado.

Dahi, porem, não decorre nenhum parentesco entre o nosso preclaro chefe e as sobrinhas do dr. Olavo Godoy (*A FEDERAÇÃO*, ed. 231, 04 de out. de 1913, p. 3).

No entanto, além de serem irmãs, Jacinto Godoy Gomes, irmão delas, foi nomeado em 1910 para o cargo de Secretário da Procuradoria-Geral do Estado e de Secretário particular de Borges de Medeiros (PICCININI, 2004), o que evidencia que

mesmo sem grau de parentesco, como defendia o jornal *A Federação*, havia sim relações estabelecidas entre o Presidente do Estado e a família Godoy Gomes.

Além disso, o esposo de Georgina, Gustavo Moritz⁹⁸, atuava como editor do *Correio do Povo* e viajou juntamente com a comissão ao Uruguai. Com a abreviatura G. M. foram identificadas no periódico, três reportagens noticiando as atividades que estavam sendo desenvolvidas pelo grupo de professores/as.

Todas essas informações evidenciam a rede de relações políticas e de poder que, provavelmente, a família Godoy Gomes estava envolta, o que sem dúvida, contribuiu para a escolha das professoras, assim como a indicação de Georgina para integrar a comissão mesmo sem atuar na Escola Complementar de Porto Alegre.

O segundo exemplo é sobre a figura de Alfredo Clemente Pinto, pois o mesmo já havia sido diretor da Escola Normal do Estado no período Imperial, Diretor da Instrução Pública no ano de 1886, e convidado para dirigir a Escola Complementar de Porto Alegre em 1906. O exercício desses cargos evidencia que o professor possuía relações duradouras com as autoridades gaúchas. Além disso, era um professor reconhecido publicamente e sempre lembrado com distinção como pode ser observado na homenagem realizada pelas alunas-mestras no ano de 1922:

O Dr. Alfredo Clemente Pinto ocupa lugar saliente entre os benemeritos da terra gaúcha, da nossa terra, onde doutrinou a mocidade, durante meio século, iluminando-a com as irradiações de sua intelligencia privilegiada.[...] Olhando para o passado longa trajectoria de brilhantes serviços, consagrados todos á instrucção, um sorriso de alegria e orgulho deve iluminar-lhe a fronte veneranda. Quanto Saber! Que profundos conhecimentos linguísticos! Como é bello e suave o latim que o eminente Magister fala! (*REVISTA O ESTUDO*, Olina Bandeira, ano I, nº 2, de junho de 1922, p. 7)⁹⁹.

O trecho e as informações expostas elucidam que com maior ou menor tempo de exercício no magistério os professores e professoras possuíam relações bem estabelecidas, fosse pelo sucesso escolar obtido no curso de formação, pelos cargos já ocupados, pelo desempenho de suas tarefas, pelos vínculos instituídos no próprio ambiente de trabalho, ou ainda, pelas redes de relações mantidas com as

⁹⁸ Gustavo Moritz é autor do livro *Acontecimentos Políticos do Rio Grande do Sul* (parte 1) lançado em 1938. Não concluiu o projeto de escrita da segunda parte do mesmo, pois faleceu no ano de 1945. Alguns familiares trabalharam para a conclusão do mesmo e realizaram o lançamento no ano de 2015. Trabalhou por 35 anos como repórter, redator e chefe da Revisão do jornal *Correio do Povo*.

⁹⁹ A revista *O Estudo* foi publicada pelo Grêmio Estudantil da Escola Complementar de Porto Alegre de 1922 a 1931. As edições consultadas nesta tese fazem parte da dissertação de Andrea Silva de Fraga, a quem agradeço o gentil empréstimo do material.

autoridades gaúchas. Além disso, também evidenciam que apesar de não ter sido realizado um processo seletivo com etapas pré-estabelecidas, a seleção ou indicação dos professores e professoras que comporiam a comissão de estudos esteve pautada por um conjunto de elementos, tais como qualificação, reconhecida competência profissional, prestígio, idoneidade e responsabilidade profissional.

Conjunto esse que parece ter regido também a seleção do grupo que foi estudar em Montevideu no ano de 1914. Ratifica essa assertiva o seguinte registro: “Irá estudar também na Escola Normal de Montevideo, uma turma de alumnos escolhidos entre os **melhores** da nossa escola complementar.” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1913, p. 11. Grifo meu).

As duas únicas diferenças observadas em comparação ao grupo anterior, se assim pode-se dizer, foi que a listagem dos nomes das alunas-mestras e das professoras indicadas em 1914 foi divulgada somente no dia de embarque das mesmas para o Uruguai, não sendo publicada anteriormente na imprensa nem nos documentos oficiais. E ainda, que tais nomes foram sugeridos pelo diretor da Escola Complementar, pois um Ofício assinado por Protasio Alves assim foi redigido para Alfredo Clemente Pinto: “Devendo seguir para Montevideo 6 alumnas desse estabelecimento, afim de ali se matricularem na Escola Normal, cumpre-vos fazer a necessária indicação” (LIVRO DE MINUTAS, Ofício nº 296, 28 de fev. de 1914).

Assim, formadas pela referida instituição no ano de 1913, Carlina Carneiro da Cunha, Marina Barreto da Cunha e Olga Acauan foram indicadas para aperfeiçoarem sua formação e serem matriculadas no *Instituto Normal de Señoritas*, com bolsas concedidas pelo governo uruguaio, por terem sido elas “[...] las alumnas que más se han distinguido en el curso de su carrera tanto por su inteligencia como por su contracción al estudio.” (*EL DIA*, 17 de mar. de 1914, p. 5).

Logo, é possível aferir que a indicação das alunas recém formadas pautou-se pelo sucesso escolar (boas notas, distinção) e pelo empenho (dedicação aos estudos, responsabilidade) no decorrer do curso de formação. E ainda, que essa oportunidade configurou-se como uma premiação pela conclusão do curso com distinção. Ação essa que era muito praticada no período investigado tanto nacional como internacionalmente, pois várias instituições tinham por hábito custear os estudos dos alunos com melhor desempenho ao final do curso.

A Escola Nacional de Belas Artes, por exemplo, realizava essa prática e, no ano de 1911, reorganizou os critérios seletivos para as viagens de premiação à Europa aos alunos que merecessem por distinção na pintura (*A FEDERAÇÃO*, ed. 28, 01 de fev. de 1911, p. 1). No Rio Grande do Sul, desde 1918, alunos dos institutos anexos à Escola de Engenharia que demonstrassem propensão a determinadas especializações também tinham a possibilidade de, através de uma bolsa do governo federal, aperfeiçoar seus estudos no estrangeiro. Em 1920, estavam em especialização 14 estudantes nos países europeus e americanos, sendo um na Bélgica, um na Suíça, três na França, cinco nos Estados Unidos, e quatro na Alemanha. Sendo indicados, no mesmo ano, mais sete diplomados para se especializarem em cursos na Alemanha e na França (RELATÓRIO, 1920, p.13).

Desse modo, as notas dos exames finais realizados pelas estudantes no decorrer do curso, e publicadas no jornal *A Federação*, reforçam a assertiva de terem sido premiadas com essa viagem. Constatou-se que, nos anos de 1911 e 1912, Carlina Cunha e Olga Acauan obtiveram aprovação plena nos dois primeiros anos de curso, nota essa que era atribuída ao aluno que “obtivesse a maioria das notas boas e nenhuma má” (ART. 31, Decreto nº 1576 de 1910); Olga recebeu ainda, durante sua formação, um prêmio oferecido pela Mestra Olga Talaia de Moura por inteligência e aptidão e no ano de 1912, Marina Cunha foi aprovada com distinção, nota essa que só era emitida quando proposta por um dos professores participantes da banca avaliadora e aceito com unanimidade pelos demais (ART. 31, Decreto nº 1576 de 1910).

Os resultados dos exames prestados pelas alunas no último ano do curso complementar também foram publicados no jornal *A Federação*, e podem ser observados, de forma geral, no Quadro apresentado a seguir. Os conceitos divulgados no impresso são referentes às disciplinas de Português, Matemática, Francês, Ciências Físicas, Escrituração Mercantil, Ginástica, Pedagogia, Desenho e Música. Ressalta-se que as matérias de História e Geografia tiveram um único conceito.

Quadro 5: Desempenho das alunas no 3º ano do curso complementar no ano de 1913

Alunas	Aprovada com distinção	Aprovada Plenamente	Aprovada Simplesmente	Total
Carolina Cunha	3	3	3	9
Marina Cunha	6	3	--	9
Olga Acauan	8	2	--	10

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir da reportagem publicada em *A Federação*, ed. 297, 21 de dez. de 1913, p. 6.

Como pode ser evidenciado no Quadro 5, a reportagem informa os conceitos finais de Carlina e Marina em nove exames, e os de Olga Acauan em dez. Isso se deve em razão de não constar os resultados referentes ao exame de Ciências de Marina e o de História e Geografia de Carlina. No entanto, seus nomes constam na relação de alunas que receberam o diploma de aluna-mestra no ano de 1913 (*A FEDERAÇÃO*, ed. 303, 30 de dez. de 1913, p. 7). Se elas não realizaram as disciplinas, os exames ou se foi um equívoco do jornal a omissão de seus nomes, não foi possível verificar.

Observa-se a partir do Quadro que Marina e Olga obtiveram na maior parte das disciplinas aprovação com distinção, o que indicava posição de destaque. Pela primeira, esse conceito foi obtido nas disciplinas de Português, Francês, Escrituração Mercantil, Ginástica, Desenho e Música. Sendo aprovada plenamente em Matemática, Pedagogia e História e Geografia. Olga, por sua vez, obteve a apreciação de distinção em quase todas as disciplinas com exceção de Pedagogia e Música, nas quais foi aprovada plenamente. Ressalta-se que ambas as alunas não receberam nenhum conceito de aprovada simplesmente (maioria das notas favoráveis).

Entretanto, se efetivamente o desempenho escolar foi um dos critérios que respaldou a escolha do diretor da Escola Complementar, chama a atenção o fato de Carlina Cunha integrar o grupo, pois é perceptível no Quadro 5 que em comparação com as outras duas colegas, ela apresentou um rendimento regular, sendo aprovada com distinção em Ginástica, Desenho e Música; plenamente em Português, Ciências, Escrituração Mercantil e aprovada simplesmente em Matemática, Francês e Pedagogia. Cotejando ainda os resultados de Carlina, com os aproximadamente 23 nomes que constam na listagem publicada no jornal, evidencia-se que tiveram outras alunas com um desempenho geral no curso melhor que o dela. É o caso, por

exemplo, de Zulmira Godoy Gomes que teve sete distinções e três aprovações plenas; Marieta Silva com seis distinções e quatro aprovações plenas; e Ernestina Sappo com cinco distinções e quatro aprovações plenas. Diante disso, vale questionar: Será que alguma dessas outras alunas foi convidada para ir a Montevidéu? Será que elas não tiveram interesse?

Para além das opções pessoais de querer ou não participar da missão, há de se considerar para o caso das estudantes, que no ano de realização da viagem elas eram jovens, possuindo entre 18 e 19 anos e que a decisão de ir ou não a Montevidéu pode ter sido influenciada pela necessidade de acompanhamento de um responsável. Luiz Benevides, neto de Maria Idalina Mariante - professora que viajou juntamente com as três estudantes recém-formadas -, destaca esse aspecto ao narrar suas lembranças sobre a viagem: “Também ninguém nunca soube dizer como uma família conservadora de Porto Alegre em 1913 deixou que a filha fizesse essa viagem, já que nunca constou que alguma irmã ou a mãe a tivesse acompanhado.” (ENTREVISTA BENEVIDES, abril de 2016). O relato do neto de Maria Idalina elucida que não só o fato de ser jovem, mas também de ser mulher, as colocava quase que na impossibilidade de realizar uma viagem ao estrangeiro sem uma companhia.

No livro de matrículas do *Instituto Normal de Señoritas* havia uma coluna para ser preenchida com o nome de um responsável e endereço residencial no Uruguai. Uma acompanhante ou responsável que permanecesse no país vizinho pelo período de aperfeiçoamento concedido pelo governo, também poderia representar um gasto extra para as famílias, pois ainda que as passagens das acompanhantes tenham sido pagas pelo Estado, como já mencionado na primeira seção deste capítulo, não há informações de que a estadia das mesmas, por exemplo, tenha sido financiada pelo poder público.

Quiçá esses requisitos tenham impossibilitado a indicação de outra aluna-mestra que não fosse Carlina, pois, para ela, talvez isso não tenha se configurado como um problema ou empecilho, uma vez que como sua responsável em Montevidéu constava, no livro de matrículas, o nome de sua mãe - Anacleto F. da Cunha - e o endereço de residência na rua San José, nº 950, o mesmo indicado para Marina Cunha (COLEÇÃO *INSTITUTO NORMAL DE SEÑORITAS*, Livro de Matrículas, 1914).

Embora o nome da responsável de Marina não tenha sido preenchido no livro de matrículas do Instituto é possível que sua mãe, Eulalia Barreto, tenha a acompanhado na viagem, pois,

[...] a Vó Laia tinha muitas relações e se não me engano ela tinha uma irmã ou uma prima que morava em Montevidéu que era bastante abastada. É bem provável que a mãe dela [mãe de Marina] tenha ido para Montevidéu, até porque acredito que se a filha foi, como moravam só as duas e era a família dela, é capaz de ter ido junto. (ENTREVISTA CASTRO, 12 de dez. de 2016).

A situação de Olga também parece não ter sido distinta da de Marina e de Carlina, pois consta nos registros familiares a informação de que no Uruguai, ela “[...] estudou com proveito por quatro anos, estando sempre acompanhada de sua amada mãe.” (ARAÚJO, s/d, p. 38).

Essas informações mostram que as indicações de Alfredo Clemente Pinto, talvez, não tenham sido pautadas somente pelo critério de bom desempenho e melhores notas. Sem dúvida, esses foram alguns dos elementos que subsidiaram a sua escolha, mas não o único; outras questões permearam a indicação como, por exemplo, elementos pessoais e financeiros. Ou ainda, as relações políticas.

São interessantes sobre este último, os destaques feitos pelo bisneto de Marina Cunha ao relatar sobre as inúmeras transferências concedidas à professora pelas autoridades gaúchas, após o seu retorno de Montevidéu:

Uma coisa que marcou muito a vida da mãe dela, da Vó Laia, como a vida da minha bisavó que era a Marina, é que era uma família muito bem relacionada, porém, que já não tinha posses. E isso influenciou. Por exemplo, o governador do Rio Grande do Sul na época, isso segundo a Tia Regina, eu conferi e meio que bate as datas era o Carlos Barbosa. O Carlos Barbosa era primo da vó Laia, no caso. E não só isso, mas o Secretário da Educação na época acompanhou o pai da Vó Marina em uma viagem à Espanha, os dois estudaram juntos e eram amigos de infância. Então elas tinham acesso, e isso acho que é a coisa mais relevante, porque elas tinham acesso irrestrito ao governo do Estado do Rio Grande do Sul e à Secretaria da Educação, tanto é que a vó Marina foi professora e foi transferida várias vezes. (ENTREVISTA CASTRO, 12 de dez. de 2016).

Os elementos que fizeram com que as outras três professoras, Branca Diva Pereira, Maria Idalina Mariante Pinto e Maria José de Souza, fossem também indicadas para a viagem de 1914 parecem ter sido, assim como para o grupo de 1913, o bom desempenho de suas funções no magistério público e a competência profissional. Maria Idalina e Maria José foram contratadas para atuar na escola anexa à Escola Complementar logo após a conclusão do curso de formação ao

magistério, o que as caracterizam nesse contexto, como já mencionado anteriormente, com elevada competência profissional.

Dona Francelina, sobrinha de Branca Diva Pereira, salientou que sua tia recebeu o convite para ir ao Uruguai “[...] porque ela sempre se destacou nos estudos e no trabalho. Ela foi como prêmio.” (ENTREVISTA PORCELLA, maio de 2016). Luiz Benevides, neto de Maria Idalina, também informou que “O que sempre se falou na família é que foi um prêmio por sua cultura incomum na época, especial naquela capital e naquela idade” (ENTREVISTA BENEVIDES, abril de 2016).

É interessante ressaltar ainda sobre Branca Diva Pereira, que mesmo já atuando como professora primária pública desde 1908, ela frequentou a Escola Complementar de Porto Alegre, diplomando-se no ano de 1913. Em seus conceitos no último ano do curso obteve cinco distinções (Português, Matemática, Ciências, Escrituração Mercantil e Ginástica), quatro aprovações plenas (Francês, Pedagogia, História e Geografia e Desenho) e uma aprovação simplesmente (Música). Conceitos esses que, provavelmente, contribuíram para a indicação do diretor Alfredo Clemente Pinto.

Em linhas gerais, evidencia-se que embora o processo de escolha de ambos os grupos não tenha sido explicitado nas fontes oficiais, os critérios que conduziram as indicações não foram diferentes: premiação pelo bom desempenho de suas funções, idoneidade moral, responsabilidade, competência profissional, o amor ao estudo e a vocação ao magistério (*A FEDERAÇÃO*, ed. 18, 21 de jan. de 1916, p.1).

Possivelmente esses critérios tenham sido elencados, pois, como bem salientou Geraldino Silveira em uma reportagem:

O critério que predomina em todos os países de onde se pretende reorganizar serviços de administração pública, é confiar a pessoas competentes a missão de ir ao estrangeiro estudar-os, aproveitando a experiência já adquirida por outros. Por toda parte se observa essa tendência investigadora. [...] (*A FEDERAÇÃO*, ed. 250, 28 de out. de 1913, p. 1).

Ao que tudo indica a experiência do Rio Grande do Sul não parece ter sido diferente. Sobre essa tendência, são relevantes as observações do Inspetor Nacional uruguaio Abel J. Pérez, ao ressaltar que aquele que é selecionado para participar dessas viagens tem a difícil tarefa de “[...] llevar á un país cercano y amigo, la prueba tangible de sus progresos en la instrucción normal exteriorizada en alumnas de un nivel intelectual elevado y de una cultura positiva traducida en todos

sus actos y acciones” (*ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA*, 1904, Tomo II, p. 54).

Assim, para além de conhecer a realidade do país visitado, aperfeiçoar seus conhecimentos e aprender novas tendências, aqueles/as que foram escolhidos/as para ir ao Uruguai deveriam ao mesmo tempo demonstrar que apesar de estar indo aprender com o outro, o local de onde vinham também possuía uma base sólida no que diz respeito à formação de professores e à organização do ensino público.

Tarefa essa que parece ter sido cumprida pelos sujeitos escolhidos, uma vez que são reincidentes, por exemplo, nos relatórios e notas enviadas pela diretora do *Instituto Normal de Señoritas* às autoridades gaúchas elogios tanto à Branca Diva quanto à Olga: “[...] deram provas reaes de que possuem solido preparo normal, observando sempre uma conducta exemplar”. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 128, 03 de jun. de 1916, p. 7).

As autoridades do Rio Grande do Sul parecem ter feito questão de divulgar essas respostas positivas, pois, foi possível observar que todas as notícias recebidas das autoridades uruguaias sobre o bom desempenho das estudantes eram divulgadas na íntegra em *A Federação* ou registradas nos documentos oficiais.

Do mesmo modo, quando a conduta do grupo que viajou em 1914 foi posta em xeque através de reportagens publicadas nos periódicos jornalísticos, o Estado do Rio Grande do Sul procurou esclarecer a “Calúnia Torpe”. Foi com esse título que uma reportagem foi publicada em *A Federação* com o objetivo de reparar a calúnia e difamação feita sobre as alunas por um jornal de Livramento. Os “insultos” apresentados nesse periódico advertiam sobre a conduta das estudantes que, “ao invés de estudarem, estavam apenas se ocupando de divertimentos, entregando-se aos tangos”. Assim, a pedido de Muniz de Aragão - encarregado dos Negócios do Brasil no Uruguai –, *A Federação* publicou uma reportagem “corrigindo tal calúnia”. Para tanto, editou um atestado do *Instituto Normal de Señoritas* que comprovava a frequência das alunas e, ainda, um abaixo-assinado com assinaturas de oito moradores do Hotel *La Plata*, onde, segundo a reportagem, residiam as moças. É interessante destacar que ao lado das assinaturas havia a informação da profissão e/ou atuação dos sujeitos tais, como estancieiro, bacharelado e estudante de medicina (*A FEDERAÇÃO*, ed.157, 04 de jul. de 1914, p.1), o que demonstra que, talvez, por si só as assinaturas não fossem suficientes para comprovar a idoneidade

das estudantes, era preciso que pessoas com certo *status*, como estancieiros e advogados, provassem a falsidade acometida às comissionadas. A reportagem indicou ainda a necessidade de as pessoas terem mais cuidado ao se referirem às alunas, pois, deveria ser considerada a importância social que o magistério público desempenhava na missão.

Apresentada a discussão acerca dos elementos que constituíram o processo seletivo dos professores e professoras que participaram da missão de estudos, passa-se a tratar, na seção seguinte, sobre a trajetória profissional de cada um/a deles/as.

2.3 Os “dedicados professores rio-grandenses”¹⁰⁰

Como demonstrado anteriormente, os professores e professoras rio-grandenses selecionados/as para participarem da missão de estudos organizada pelo Estado do Rio Grande do Sul eram considerados/as dedicados/as, idôneos/as, competentes e responsáveis.

No entanto, vale ressaltar que se por um lado os sujeitos que viajavam eram considerados idôneos, distintos, competentes, por outro, participar dessas experiências proporcionava ainda mais *status* profissional a eles, pois observar de perto, examinar determinada realidade, poderia representar um marco nas suas trajetórias profissionais e pessoais. Para além das aprendizagens individuais, essas situações propiciavam certo prestígio dentre os demais no campo educacional (MIGNOT, 2010) possibilitando, no retorno das missões, maior legitimidade para propor projetos e mudanças nos diferentes níveis educativos, para participar de debates e para assumir cargos estratégicos no setor educacional. Sem dúvida, essa foi a realidade para alguns/mas dos/as professores/as que participaram da missão de estudos, uma vez que a mesma representou não só o aperfeiçoamento de conhecimentos e práticas como também uma maior visibilidade no magistério público.

De maneira geral, os materiais consultados (Relatórios da Secretaria do Interior e do Exterior, livros com informações pessoais, reportagens publicadas no jornal *A Federação*, recortes de jornais e/ou revistas localizados tanto nos arquivos públicos como em arquivos privados e, ainda, as entrevistas realizadas com os

¹⁰⁰ Relatório 1914.

familiares) indicam que os/as professores/as selecionados/as eram pessoas envolvidas com as questões educacionais de seu tempo e reconhecidas nesse campo fosse pela participação em debates, pelo desempenho no trabalho pedagógico, pela autoria de livros didáticos, ou ainda, pela participação que tiveram nas reorganizações propostas para o ensino público no Estado.

Os dados sistematizados nesta seção a respeito dos “dedicados professores rio-grandenses” apresentam informações anteriores e posteriores à missão. Contudo, não se trata de apresentar um registro linear como se as experiências realizadas após o período da viagem ao Uruguai fossem única e exclusivamente decorrentes da mesma. Pelo contrário, tem-se a clareza de que as trajetórias profissionais desses/as professores/as são resultados de várias relações – pessoais, profissionais, políticas, entre outras - as quais nem sempre são capturadas por aqueles que tentam reconstruir suas trajetórias. A intenção principal é compreender: quem eram esses/as professores/as? Onde atuaram? Quais as mudanças ocorridas em suas trajetórias profissionais? Assim, inicialmente é apresentado um perfil geral do grupo, para posteriormente, a trajetória profissional de cada professor/a.

Desse modo, salienta-se que a composição dos grupos da missão de estudos era majoritariamente feminina. Do total dos 12 profissionais selecionados, 10 eram mulheres. Todas elas se formaram pela Escola Complementar de Porto Alegre, sendo que a maior parte delas concluiu o curso entre os anos de 1911 e 1913.

A predominância feminina nos grupos deve-se justamente à presença majoritária de profissionais do sexo feminino tanto no exercício do magistério público primário como na Escola Complementar. Segundo Tambara (1998, p. 39)

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.

Segundo o autor, esse processo foi lento e gradual. No ano de 1887, 48,3% dos professores atuantes no magistério público eram do sexo masculino e 51,7% do sexo feminino. No início do século XX, o cenário era o seguinte:

Quadro 6: Total de professores públicos atuantes no Rio Grande do Sul, por sexo (1899-1906)

Ano	Total	Homens	%	Mulheres	%
1899	635	242	38,11	393	61,89
1900	690	273	39,57	417	60,43
1901	769	318	41,35	451	58,65
1902	773	312	40,36	461	59,64
1903	821	335	40,80	486	59,20
1904	874	352	40,27	522	59,73
1905	878	347	39,52	531	60,48
1906	896	343	38,28	553	61,72

Fonte: Corsetti, 1998, p. 371.

Ainda que tenha se tornado expressivo o número de professoras atuando no ensino público primário no século XX, como mostra o Quadro 6, era pouco comum que elas realizassem viagens ou cursos no exterior¹⁰¹. Observando esse fato em relação ao que ocorria em outros estados brasileiros, é perceptível que, geralmente, eram enviados em comissões pedagógicas homens, quase sempre autoridades ligadas ao governo ou figuras de destaque no cenário educacional do Brasil como, por exemplo, os intercâmbios realizados por Abílio César Borges, Joaquim José de Menezes Vieira e Manoel José Pereira Frazão, mencionados no Capítulo 1 desta tese. Desse modo, Louro (1986, p. 167) destaca que é “[...] inegável que uma caravana de moças recém-formadas representava – em 1914 – uma quebra de posição conservadora que não admitia a profissionalização feminina.”

A maior parte das professoras que participaram da missão de estudos dedicou-se intensamente ao magistério público primário: Florinda Tubino Sampaio, Olga Acauan e Ondina Godoy Gomes atuaram por um longo período na Escola Complementar de Porto Alegre; Carlina Carneiro Cunha, Georgina Gomes Moritz, Maria José de Souza e Marina Barreto Cunha trabalharam por vários anos como professoras primárias. A atuação dessas professoras ocorreu, principalmente, na cidade de Porto Alegre/RS e, por vezes, na mesma instituição de ensino como, por exemplo, no caso de Carlina Cunha que trabalhou aproximadamente seis anos no Colégio Fernando Gomes (1916-1922), Georgina Gomes, que atuou nesta mesma

¹⁰¹ Sobre essa temática, Leite (1997) salienta que no início do século XIX era pouco comum que mulheres realizassem viagens longas e perigosas. Contudo, por volta de 1850, esse espaço foi sendo conquistado lentamente pelo sexo feminino, embora seja perceptível a predominância masculina em viagens.

instituição, por no mínimo, 11 anos (1916-1927) e de Maria José de Souza que desempenhou a função de diretora entre os anos de 1928 e 1929.

Além disso, por vezes, algumas das professoras primárias eram transferidas para colégios elementares quando os mesmos eram inaugurados, pois estes eram frequentemente preenchidos com alunas-mestras e professoras com bom desempenho no magistério. Nestas situações, as transferências poderiam representar a confiança que o Estado depositava nos serviços destas profissionais, a distinção no magistério público em virtude do aperfeiçoamento no Uruguai como também as relações e contatos já estabelecidos com as autoridades gaúchas. Sobre esse aspecto, é exemplificativa a mudança de Marina Cunha, em 1915, para o Colégio Elementar Félix da Cunha¹⁰² em Pelotas/RS. Segundo relatou Castro (12 de dez. de 2016) em sua entrevista: “Ela pediu para ser transferida para Pelotas justamente porque a família do pai, que faleceu cedo, estava lá [...] e assim poderiam ter auxílio para as distintas dificuldades que ela e a mãe passavam nesse período”.

Assim, logo após o seu retorno do Uruguai, Marina foi designada para atuar no Félix da Cunha e o ofício que a apresentava para a referida instituição trazia articulado em seu nome a missão de estudos da qual participou, o que, de certa forma, representava sua distinção em relação aos demais professores/as públicos/as. O mesmo pode ser observado a seguir:

¹⁰² Segundo Leal (2015) esse colégio foi inaugurado em 14 de julho de 191.

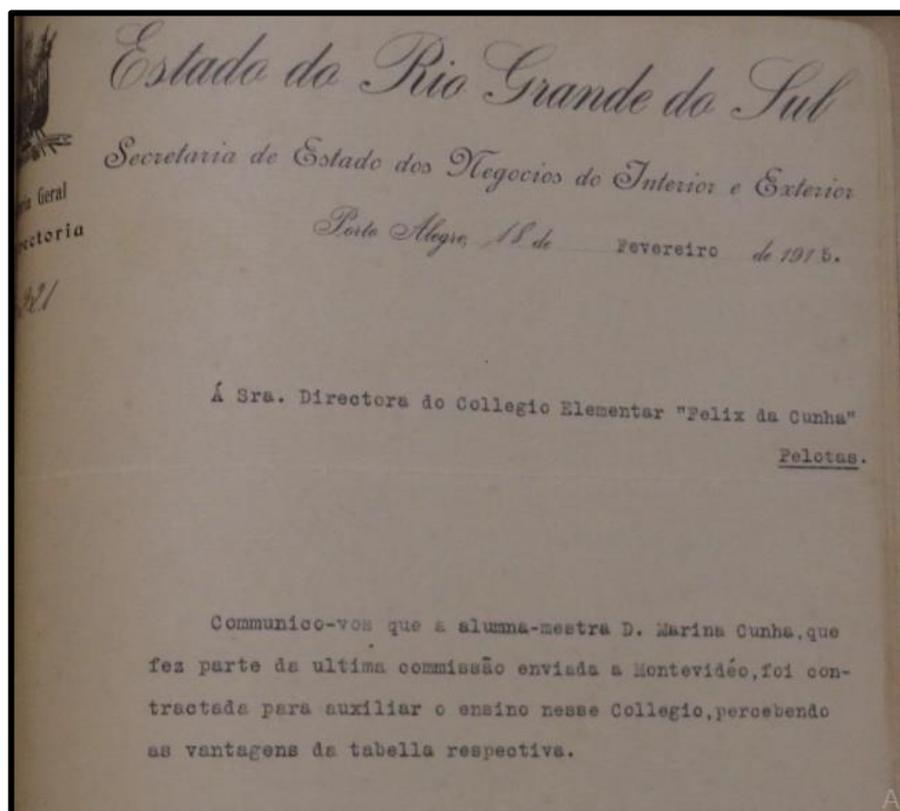


Figura 9: Ofício de designação da professora Marina Cunha ao Colégio Elemental Félix da Cunha, Pelotas/RS.

Fonte: Livro de Portarias de designação de professores da Escola Estadual Félix da Cunha 1913 a 1927, consultado no arquivo da instituição.

Além de desempenharem a função de professoras primárias, Branca Diva Pereira, Florinda Tubino e Maria José de Souza foram diretoras de instituições de ensino. Branca Diva permaneceu no cargo no Colégio Elemental Souza Lobo¹⁰³ pelo período de 18 anos. Florinda Tubino foi pioneira no cargo de direção do Instituto de Educação, antiga Escola Normal que recebeu esta denominação em 1939, exercendo o mesmo por 11 anos (1936-1945). Maria José de Souza, por sua vez, desempenhou a função no Colégio Elemental Fernando Gomes¹⁰⁴ por pelo menos dois anos (1928-1929)¹⁰⁵. Olga Acauan também foi a primeira mulher a assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública no ano de 1937.

No decorrer de suas trajetórias educacionais alguns desses profissionais também foram autores de livros didáticos. Affonso Guerreiro Lima e Florinda Tubino publicaram livros didáticos para o ensino da história. Branca Diva Pereira de Souza

¹⁰³ Segundo Bastos e Ermel (2013) o colégio foi criado em janeiro de 1913.

¹⁰⁴ Construído no ano de 1913 (ERMEL, 2011).

¹⁰⁵ Dados extraídos do Relatório do Estado dos anos de 1928 e 1929. Não foi possível identificar o período de permanência como diretora para além desse período.

e Olga Acauan adaptaram a cartilha *¿Quieres Ler?*, do professor uruguaio José H. Figueiras, para o ensino da leitura. O diretor Alfredo Clemente Pinto já tinha publicado antes da viagem ao Uruguai o livro *Seleção em Prosa e verso* (1883), o qual segundo Tambara (2008, p. 86) “[...] no alvorecer da República e, de modo especial, no período da República Velha, vai constituir-se no livro de leitura, por excelência, da escola primária no Estado do Rio Grande do Sul.”.

Apresentado, de forma geral, o perfil do grupo, passa-se, então, aos registros individuais, considerando, especialmente, as atuações dos/as professores/as no setor educacional.

Affonso Guerreiro Lima



Figura 10: Affonso Guerreiro Lima
Fonte: Revista *O ESTUDO*, outubro de 1925, s/p.

Nasceu na cidade de Porto Alegre, em 01 de março de 1870¹⁰⁶. Filho de Joanna d’Avila Campos (Guerreiro Lima) e de Antonio Joaquim Guerreiro Lima. Casou-se com Josephina de Couto Lima (Guerreiro Lima) e teve filhos.

Começou a atuar no magistério público no ano de 1889 no município de Viamão. A partir de 1910 passou a atuar na escola anexa a Escola Complementar de Porto Alegre e, em 1917, assumiu como professor do curso complementar.

¹⁰⁶ Síntese produzida a partir das obras: BEZERRA, Valdeci N. de S.; *Vidas a rebrilhar: Da Escola Normal da Província ao Centro Estadual de Formação de Professores*. Porto Alegre: Itpuy, 2011. p. 45; Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior (1929, p. 295); Franco (2011); site myheritage.com.br.

Trabalhou nesta instituição por mais de 17 anos, especialmente, como professor nas cadeiras de Geografia e Escrituração Mercantil.

Participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1913.

Foi Sócio Fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (1920). Participou da avaliação dos programas de 1932 da Escola Normal dos cursos complementares e de aperfeiçoamento, fazendo parte da comissão responsável pelos pareceres das matérias de português, ciências, matemática e psicologia (A *FEDERAÇÃO*, ed. 102, 04 de maio de 1932, p. 4). Foi Diretor da Instrução Pública no ano de 1936.

Dentre as obras didáticas de sua autoria, destacam-se: “Noções de História do Brasil” (1915), “Cronologia da História Rio-Grandense” (1916), “Geografia do Rio Grande do Sul” (1918), “Manuscrito Brasileiro” (1920), “Noções de Geografia – 1ª Parte” (1929), “Atlas Escolar - 1º parte - Globo Terrestre” (1932); “Atlas Escolar, 2º parte, Brasil”; “Geografia Secundária”, com 5 série (1934/1935), “Noções de Aritmética” (1935), “Já sabemos Ler – método de leitura para adultos” (1948). Algumas delas podem ser visualizadas a seguir:



Figuras 11, 12 e 13: Livros didáticos de autoria de Affonso Guerreiro Lima.
Fonte: Acervo Privado Profº Eduardo Arriada.

Affonso Guerreiro Lima aposentou-se em 22 de abril de 1941. Faleceu no mês de outubro de 1959.

Em sua homenagem foi inaugurada, no ano de 1962, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Affonso Guerreiro Lima, localizada na cidade de Porto

Alegre/RS. A mesma salvaguarda até os dias atuais algumas de suas obras didáticas.

Alfredo Clemente Pinto

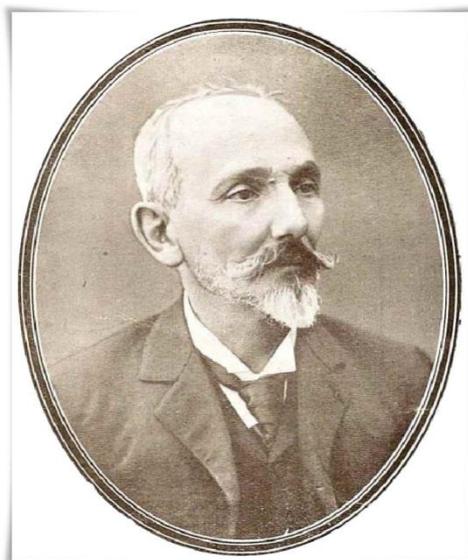


Figura 14: Alfredo Clemente Pinto
Fonte: Revista *O ESTUDO*, 1922, s/p.

Nasceu em 15 de agosto de 1854¹⁰⁷. Filho de Clemente José Pinto e de Maria Emília d'Alcântara Machado Pinto. Casou-se com Maria da Glória de Vasconcellos Pinto e teve filhos. Diplomou-se em Filosofia, na Universidade Gregoriana, Roma, em 1874.

Em 1878 atuou como professor de línguas no Ginásio São Pedro. Foi professor de português e alemão na Escola Normal no período imperial, e diretor da mesma em 1885. No ano de 1886 foi nomeado Diretor da Instrução Pública. Atuou como Deputado Estadual entre 1891 e 1895. Auxiliou na instituição da Escola Complementar de Porto Alegre em 1906, atuando como diretor da mesma até o ano de 1918.

Participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1913.

Como escritor, produziu a obra *Seleção em Prosa e verso* (1884), a qual a capa pode ser observada a seguir:

¹⁰⁷ Síntese produzida a partir de BEZERRA, Valdeci N. de S.. *Vidas a rebrilhar: Da Escola Normal da Província ao Centro Estadual de Formação de Professores*. Porto Alegre: Itypuy, 2011. p. 48-49. E do site myheritage.com.br

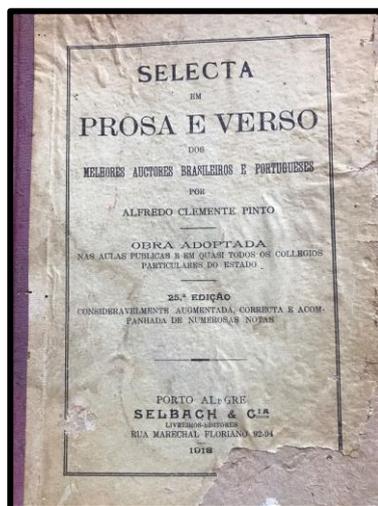


Figura 15: Obra didática de autoria de Alfredo Clemente Pinto
Fonte: Acervo Privado Profº Eduardo Arriada.

Escreveu, ainda, a Gramática “Língua Materna – 1º Curso – Primeiras noções de Gramática” e “Leituras Escolhidas para as aulas primárias com um apêndice de exercícios de composição”. Diversas dessas obras tiveram inúmeras tiragens caso, por exemplo, da “Seleta em Prosa e Verso” que teve mais de 50 edições; assim como a obra “Leituras escolhidas” que, em 1928, atingia a 49ª edição, feita pela Livraria Selbach de J. R. Da Fonseca & Cia.

Faleceu em 21 de janeiro do ano de 1938.

É patrono de escolas estaduais e municipais em diferentes cidades do Estado, tais como, Novo Hamburgo e Rio Grande.

Branca Diva Pereira de Souza



Figura 16: Branca Diva Pereira de Souza
Fonte: Acervo da Escola Branca Diva Pereira de Souza, Porto Alegre/RS.

Filha de Leonel Pereira de Souza e de Francelina Pereira de Souza nasceu em Conceição do Arroio, atual município de Osório, em 11 de setembro de 1884¹⁰⁸. Não casou e não teve filhos.

Nas reportagens localizadas no jornal *A Federação* aparece seu nome em exames prestados na Escola Normal de Porto Alegre no ano de 1899 e, posteriormente, na obtenção do título de aluna-mestra pela Escola Complementar no ano de 1913. Assumiu no magistério público em 01 de Julho de 1908, em Cidreira, município de Conceição do Arroio.

Participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1914, obtendo o diploma de professora de 1º e 2º grau no *Instituto Normal de Señoritas* no ano de 1917.

Atuou como diretora do Colégio Elementar Souza Lobo, em Porto Alegre/RS, de 1918 a 1939. Participou como bibliotecária da Sociedade Rio Grandense de Educação no ano de 1931¹⁰⁹.

Adaptou, em parceria com Olga Acauan, para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul o “Primeiro Livro de Leitura ¿*Quieres Leer?*”, do professor uruguaio José Henriques Figueira. O livro “*Quieres Ler?*” foi publicado pela editora Selbach. Além dessa, foi autora de mais duas obras: “*Primeiras Leituras*” (s/ed.) e “*Quero Ler*” (s/ed.), as quais possuem as capas reproduzidas a seguir:

¹⁰⁸ Informações extraídas de BEZERRA, Valdeci N. de S.; *Vidas a rebrilhar: Da Escola Normal da Província ao Centro Estadual de Formação de Professores*. Porto Alegre: Itpuy, 2011. p. 68; Relatório dos Negócios do Interior e Exterior (1909, p. 153); *A Federação* (ed. 198, 24 de agosto de 1931, p. 4); Entrevista com Francelina Porcella; Site da historiadora Marina Raymundo da Silva (<http://www.rotaacoriana.com.br/blog.php?blog=632&i=21&c=0>). É importante mencionar, ainda, que foi feito contato com a Escola Souza Lobo (Porto Alegre/RS) para eventuais pesquisas em seus arquivos. No entanto, a resposta foi de que não há materiais salvaguardados desse período, com exceção aos referentes ao patrono Souza Lobo.

¹⁰⁹ Fundada em 1929 por João Simplicio e filiada à Federação Nacional de Educação (*A FEDERAÇÃO*, ed. 80, 04 de abril de 1933, p. 4).



Figuras 17 e 18: Obras didáticas de autoria de Branca Diva Pereira de Souza
Fonte: Acervo Escola Branca Diva Pereira de Souza, Porto Alegre/RS.

Aposentou-se no ano de 1942 como orientadora do ensino primário. Faleceu em 8 de novembro de 1956. É patrona da Escola Estadual de Ensino Fundamental Branca Diva Pereira de Souza criada em 11 de fevereiro de 1958, no Bairro São Geraldo em Porto Alegre/RS, a qual possui em seu arquivo algumas obras didáticas da autora, bem como uma carta de sua autoria para um sobrinho.

Carlina Carneiro Cunha

Filha de Carlos Carneiro da Cunha e de Anacleto Furtado. Nasceu na cidade de Rio Grande, provavelmente entre os anos de 1894-1896¹¹⁰. Casou-se, no ano de 1915, com Arthur Ernesto de Barros.

Formou-se como aluna-mestra na Escola Complementar de Porto Alegre no ano de 1913. E participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1914.

Em 1915, Carlina Cunha foi contratada como auxiliar de ensino no Colégio Elementar Juvenal Muller, situada na cidade do Rio Grande/RS. E no ano de 1916 foi transferida para o Colégio Fernando Gomes, na capital do Estado. Há registros nos Relatórios do Estado e no jornal *A Federação* de que no ano de 1922 ainda compunha o corpo docente da referida instituição.

Em 1917 foi promovida a professora de 1ª entrância pelo bom desempenho no magistério.

¹¹⁰ Informações extraídas do myheritage.com.br, do Livro de matrícula do *Instituto Normal de Senhoritas* e de reportagens do jornal *A FEDERAÇÃO* (ed. 303, 30 de dez. de 1913, p.7); (ed. 43, 21 de fev. de 1915, p.7); (ed. 132, 8 de jun. de 1922, p. 5). Vale ressaltar que também foram consultados os arquivos das escolas Juvenal Muller, mas nenhuma informação a respeito da professora foi localizada.

Florinda Tubino Sampaio



Figuras 19 e 20: Florinda Tubino Sampaio

Fonte: Revista *O ESTUDO*, julho de 1925, s/p e Revista do Instituto de Educação, ano I, nº 1, dez. de 1942.

Nasceu na cidade de Quaraí em 23 de agosto de 1895¹¹¹. Filha de Dartagnan Baptista Tubino e de Íria de Moura Tubino, casou-se com Severino Leite Sampaio no ano de 1919 e teve duas filhas.

Ao transferir-se para Porto Alegre foi matriculada no colégio D. Cecília Corseuil Pasquier e, posteriormente, na Escola Complementar de Porto Alegre concluindo o curso no ano de 1909. Juntamente com a colega Maria Cecília Corseuil recebeu o prêmio de aplicação, aproveitamento, assiduidade e comportamento da turma.

No ano de 1911 foi contratada na referida instituição como auxiliar de ensino da escola anexa, atuando até o ano de 1923 no mesmo cargo. A partir desse período passou a ministrar a disciplina de Português, de História Geral e do Brasil no curso complementar.

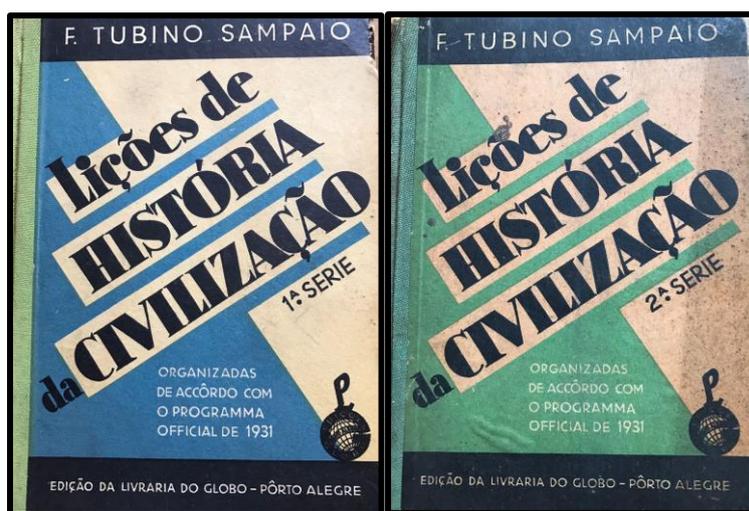
Participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1913.

Foi presidente da Liga Pró-Infância Desvalida em 1920; Secretária Geral da Sociedade Rio-Grandense de Educação no ano de 1933 e diretora da Escola

¹¹¹ Informações extraídas de BEZERRA, Valdeci N. de S.; *Vidas a rebrilhar: Da Escola Normal da Província ao Centro Estadual de Formação de Professores*. Porto Alegre: Itpuy, 2011. p. 102-103.; Beiser (1997), Tambara (2008), *A Federação* (ed. 133, 10 de out. de 1920, p. 3); (ed. 80, 04 de abril de 1933, p. 4).

Normal de Porto Alegre no período de 1936 a 1945, sendo diretora provisória até 1939 e depois efetiva. Participou da avaliação dos programas de 1932 da Escola Normal dos cursos complementares e de aperfeiçoamento, fazendo parte da comissão responsável pelos pareceres das matérias de português, ciências, matemática e psicologia (*A FEDERAÇÃO*, ed. 102, 04 de maio de 1932, p. 4).

Foi autora do livro “Lições de História da Civilização”, publicado em dois volumes pela livraria do Globo, sendo o primeiro tomo editado no ano de 1935 e o segundo em 1936. As capas desses livros didáticos podem ser visualizadas a seguir:



Figuras 21 e 22: Obras didáticas de autoria de Florinda Tubino Sampaio
Fonte: Acervo Privado Profº Eduardo Arriada.

Posteriormente a sua exoneração do cargo de direção, atuou como professora de História no curso do Instituto de Educação Flores da Cunha até 1958, ano em que se aposentou. Faleceu no ano de 1966 em Porto Alegre.

É patrona da Escola Estadual Florinda Tubino Sampaio, localizada no bairro Petrópolis, em Porto Alegre/RS.

Georgina Gomes Moritz



Figuras 23 e 24: Georgina Gomes Moritz
Fonte: Arcevo Privado Maria Lúcia Rodrigues de Freitas Moritz¹¹².

Filha de Corina Godoy Gomes e Pedro Gomes nasceu no dia 11 de outubro de 1881, na cidade de Cachoeira do Sul/RS¹¹³. Casou-se com Gustavo Moritz no ano de 1903 e teve sete filhos.

Na busca realizada no jornal *A Federação*, tendo seu nome como descritor, foi possível constatar que foi habilitada em alguns exames do curso preparatório da Escola Normal de Porto Alegre no ano de 1895 (*A FEDERAÇÃO*, ed. 268, 14 de nov. de 1895, p. 3). Concluiu os estudos tornando-se professora formada pela Escola Normal de Porto Alegre/RS.

De 1900 a 1903 atuou como professora da 3ª aula mista, na cidade de Cachoeira/RS. Ainda no ano de 1903 foi transferida para Santa Maria para uma escola de 2ª entrância. Consta no Relatório de 1908 que a professora estava em disponibilidade desde 03 de fevereiro de 1905.

Participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1913.

¹¹² Na primeira foto Georgina tinha aproximadamente 21 anos e na segunda, 60 anos de idade.

¹¹³ Síntese construída a partir de informações do jornal *A Federação* (ed. 264, 02 de nov. de 1895, p.2); (ed. 45, 21 de fev. de 1901, p. 1); (ed. 36, 11 de fev. de 1903, p.1); (ed. 67, 21 de março de 1914, p. 5); Relatório da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e do Exterior (1908, anexo I); site myheritage.com.br; dos dados fornecidos pela neta Maria Lúcia Rodrigues de Freitas Moritz.

Atuou como professora no Colégio Elementar Souza Lobo, em Porto Alegre/RS, no ano de 1914. No ano de 1916 fazia parte do corpo docente do Colégio Elementar Fernando Gomes, em Porto Alegre/RS. Provavelmente tenha atuado nesta instituição por no mínimo 18 anos, uma vez que há registros nos Relatórios do Estado e no jornal *A Federação* de que nos anos de 1921, 1927 e 1934 ainda trabalhava no colégio.

Faleceu em 23 de julho de 1964, em Florianópolis/SC.

Maria Idalina Mariante Pinto Gomes da Silva



Figura 25: Maria Idalina Mariante Pinto Gomes da Silva
Fonte: Acervo Privado de Luiz Correa de Sá e Benevides¹¹⁴

Filha de Alfredo Lemos Pinto e Maria da Gloria Mariante Lemos Pinto nasceu em 22 de maio de 1896, em Porto Alegre/RS¹¹⁵. Casou-se com o General castilho Cesar Gomes da Silva, que comandou uma das colunas do exército na Campanha do Contestado, e teve três filhos.

Formou-se na Escola Complementar de Porto Alegre no ano de 1911. Foi contratada como auxiliar de ensino na referida instituição em 1913, permanecendo até o ano de 1917, quando foi dispensada a pedido (RELATÓRIO, 1917).

Participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1914.

¹¹⁴ Foto de Maria Idalina quando era solteira, possivelmente, datada da época pesquisada.

¹¹⁵ Síntese elaborada a partir das contribuições de Luiz Correa de Sá e Benevides; Jornal *A Noite*, 19 de Junho de 1929, p.1.

No ano de 1925, em virtude da nomeação de seu esposo como diretor do presídio da Ilha Grande, Maria Idalina transferiu residência para o Sul do Rio de Janeiro, na Colônia de Dois Rios. Lá abriu e manteve o Grupo de Escoteiros do Mar, do qual participavam os filhos dos colonos e de presidiários cujas famílias se mudavam para lá para ficarem próximas do parente preso. Em 1930, ao perder o cargo de diretor, o casal mudou-se para o Rio de Janeiro.

Posteriormente a esse episódio, Maria Idalina não retornou a trabalhar. Faleceu no dia 24 de janeiro de 1942.

Maria José de Souza Cunha

Casou-se com Aristides Cunhas, em 11 de novembro de 1916, passando a assinar como Maria José de Souza Cunha devido ao matrimônio¹¹⁶. Teve filhos.

Professora formada pela Escola Complementar de Porto Alegre no ano de 1912. Foi contratada pela referida instituição em 1913 e trabalhou na mesma, provavelmente, até o ano de 1924.

Participou da missão de estudos no ano de 1914. E em 1917 foi promovida a professora de 1ª entrância pelo bom desempenho no magistério.

Posteriormente a sua atuação como professora na Escola Complementar, foi diretora, entre 1928 e 1929, do Colégio Fernando Gomes, situado em Porto Alegre/RS.

Integrou o Conselho Deliberativo da Associação dos Funcionários Públicos do Estado no ano de 1935.

Marietta Freitas Chaves

Nasceu em Porto Alegre/RS, no dia 11 de setembro, provavelmente no ano de 1885. É filha de Josino de Freitas Chaves e de Palmira de Vasconcellos Ferreira Chaves¹¹⁷.

Diplomou-se na Escola Complementar no ano de 1909 e em 1911 foi contratada como auxiliar de ensino da mesma instituição, permanecendo no mesmo cargo até o ano de 1917 quando solicitou, a pedido, dispensa (RELATÓRIO, 1917).

¹¹⁶ Resumo produzido a partir de reportagens localizadas no jornal *A Federação* (ed. 262, 11 de nov. de 1916, p.3); (ed. 101, 02 de maio de 1928, p.5); (03 de dezembro de 1929, p. 4); (ed. 77, 4 de set. de 1935, p. 2). Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e do Exterior (1913; 1917).

¹¹⁷ Informações extraídas do jornal *A Federação* de 1912 (ed. 235, p. 2) e do Relatório dos Negócios do Interior e Exterior de 1922.

Posterior a essa informação não foi localizado nos documentos consultados nenhuma referência ao exercício do magistério.

Marina Barreto Cunha



Figura 26: Marina Barreto Cunha
Fonte: Arquivo Privado Ramiro Castro¹¹⁸.

Filha de Affonso Viera da Cunha e de Eulalia Barreto nasceu em 1895, na cidade de Santos, São Paulo. No ano de 1920 casou-se com João Escosteguy, comerciante e fazendeiro. Com ele teve quatro filhos¹¹⁹.

Formou-se pela Escola Complementar de Porto Alegre no ano de 1913. Participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1914. Ao retornar de Montevidéu, atuou de 1915 a 1917 no Colégio Elementar Felix da Cunha, em Pelotas/RS. Sendo que neste último ano foi promovida a professora de 1ª entrância pelo bom desempenho no magistério e passou a trabalhar na escola anexa da Escola Complementar de Porto Alegre.

No ano seguinte, foi transferida para o colégio de Quaraí/RS e em 1919 deste município para Santana do Livramento/RS. Após o casamento, no ano de 1920, não exerceu mais o magistério público.

Faleceu no ano de 1986.

¹¹⁸ Foto do ano de 1924. Marina segura no colo sua filha Giselda, sendo as outras duas crianças enteadas de Marina.

¹¹⁹ Resumo produzido a partir do Livro de matricula do Instituto Normal de Senhoritas e do jornal *A Federação* (ed. 56, 1918, p. 7). Relatório da Secretaria dos negócios do Interior e Exterior (1917). Vale destacar que foram realizadas pesquisas nos arquivos do Colégio Félix da Cunha, mas além do documento já exposto na seção anterior com sua apresentação à escola, não foi localizado nenhum material.

Olga Acauan Gayer



Figuras 27e 28: Olga Acauan Gayer

Fonte: Revista *O ESTUDO*, julho de 1925, s/p. e Arquivo Privado de Roberto de Acauan Araujo.

Filha de Manoel Marques da Silva Acauan e de Adelaide Oliveira Mozart Uflacker nasceu no dia 25 de fevereiro de 1895¹²⁰, em Quaraí/RS. Casou-se com Claudino Geyer, desembargador, e não teve filhos.

Formou-se na Escola Complementar de Porto Alegre no ano de 1913. Participou da missão de estudos ao Uruguai no ano de 1914, obtendo o diploma de professora de 1º e 2º grau no *Instituto Normal de Señoritas* no ano de 1917.

“A jovem que foi considerada no Uruguai Aluna Mestra Notável, viu seus vínculos com a educação em sua terra natal se fortalecerem ao longo de anos de trabalho dedicado.” (ARAUJO, s/d, p. 44). Assim, em 1917 foi nomeada como auxiliar de ensino da Escola Complementar de Porto Alegre. Em 1919 foi declarada professora efetiva de 1ª entrância. Atuou ainda na referida instituição como professora nas disciplinas de Metodologia (1922), Pedagogia e Prática Profissional (1929).

Participou da comissão de Exame de Obras Públicas nos anos de 1925, 1926 e 1928 e da comissão de elaboração do Regulamento do ensino normal e

¹²⁰ Síntese produzida a partir de FERREIRA (2004, p. 213), BEZERRA (2011, p. 207-209). Livro de matrícula do *Instituto Normal de Señoritas*. E dos dados apresentados pelos familiares, do Relatório dos Negócios do Interior e Exterior de 1929, p.297-298 e do recorte da Revista *O Cruzeiro* localizado no Arquivo Particular dos familiares de Olga.

complementar de 1929. Em 1936, foi designada como Inspetora Escolar. Foi Diretora Geral da Instrução Pública durante a gestão do Secretário de Educação Otelo Rosa, em 1937, e Diretora do Departamento Geral de Educação Primária e Normal da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul em 1942. De 1948 a 1955 exerceu o cargo de Diretora do Instituto de Educação Flores da Cunha, antiga Escola Normal de Porto Alegre.

Em parceria com Branca Diva Pereira de Souza, adaptou para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, o “Primeiro Livro de Leitura ¿*Quieres Leer?*”, do professor uruguaio José Henriques Figueira. O livro “*Quieres Ler?*” foi publicado pela editora Selbach.

Foi professora homenageada e paraninfa de várias turmas da Escola Normal de Porto Alegre e, posteriormente, do Instituto de Educação, recebendo distintas homenagens como a que pode ser acompanhada no fragmento a seguir:

A' senhorita Olga Acauan, espírito de empreendimentos, alma de escól e de combate, devemos em grande parte o fogo santo do entusiasmo que nos accendia o animo para a aspiração constante á conquista de ideaes, para a ascensão ao melhoramento e á perfectibilidade no árduo mister a que nos preparavamos. No seu convívio diario de professora e de amiga, transmittia-nos os seus ensinamentos e os seus conceitos que, como correntes electicas, communicavam a cada fibra de nossos seres uma magnetização de sympathia, uma inducção de energias e de vigor intellectual. (REVISTA O ESTUDO, Ano I, nº 6 e 7, 1922, p. 26).

Aposentou-se no ano de 1955 e recebeu o título de Professora Emérita do Estado do Rio Grande do Sul em 1958. Faleceu dia 24 de julho de 1985 em Porto Alegre/RS.

Ondina Godoy Gomes

Filha de Corina Godoy Gomes e Pedro Gomes, comerciante de Cachoeira do Sul/RS¹²¹. Não casou e não teve filhos.

Em pesquisa realizada no jornal *A Federação*, tendo seu nome como descritor, foi possível constatar que foi aprovada em exames do curso preparatório da Escola Normal de Porto Alegre nos anos de 1893 e de 1895.

Foi designada no ensino público em 1896. De 1900 a 1906 atuou como professora primária no município de Cachoeira/RS e, em abril de 1913, foi

¹²¹ Síntese produzida a partir das informações do Relatório dos Negócios do Interior e Exterior de 1929 e do jornal *A Federação* (ed. 58, 11 de mar. de 1893, p. 3); (ed. 285, 5 de dez. de 1895, p. 3); (ed. 45, 21 de fev. de 1901, p. 1); (ed. 222, de 19 de set. de 1914, p. 3).

contratada para atuar na Escola Complementar de Porto Alegre, permanecendo nesta instituição por mais de 15 anos, uma vez que consta seu nome na lista de docentes até o ano de 1925.

Participou da missão de estudos no ano de 1913.

Teve a regência do Coro da igreja de Nossa Senhora das Dores a partir de 1914. No ano de 1929 foi efetivada como professora de 3ª entrância no Parthenon, em Porto Alegre/RS. Há a informação de que atuou no Colégio Fernando Gomes, também em Porto Alegre/RS, no ano de 1934.

Como exposto ao longo deste segundo capítulo, a missão de estudos designada pelas autoridades do Estado do Rio Grande do Sul teve como objetivo conhecer o sistema de ensino público uruguaio para qualificar o cenário educacional gaúcho.

Os dados analisados elucidaram que os primeiros contatos para a efetivação da missão foi realizado por Borges de Medeiros, sendo de responsabilidade deste também, a organização das viagens. Todavia, os registros localizados evidenciaram, ainda, que o cônsul uruguaio V. M. Carrió teve papel fundamental nesta ação mediando os contatos e acordos entre as autoridades gaúchas e uruguaias.

Observou-se através das reportagens localizadas nos jornais que, desde o início das negociações, foi anunciado que a missão de estudos seria realizada em dois momentos: o primeiro no ano de 1913 e o segundo em 1914. E que cada uma dessas etapas possuía objetivos distintos, sendo que, inicialmente, viajaria para Montevideu um grupo de professores com a intenção de observar a realidade educacional uruguaia, os métodos de ensino adotados, os materiais usados, entre outros aspectos, para, então, posteriormente no segundo momento, um grupo de professoras estudar e aperfeiçoar seus conhecimentos e sua prática de ensino no *Instituto Normal de Señoritas* e na Escola de Aplicação anexa à mesma.

Constatou-se que o financiamento de ambas as viagens foi realizado pelo Estado do Rio Grande do Sul, uma vez que este custeou as passagens dos/as professores/as ao Uruguai, enviou mensalmente uma quantia a cada um/a deles/as, bem como, ressarciu possíveis gastos extras despendidos pelo grupo que viajou em 1913. Além disso, foi possível identificar que os estudos das professoras que participaram do segundo momento da missão, no entanto, também foram custeados

pelo Uruguai, pois as autoridades uruguaias concederam três bolsas de estudos à comissão rio-grandense.

No que tange a seleção e/ou indicação dos profissionais que integraram a missão de estudos, foi possível verificar que tais nomes foram sugeridos pelas autoridades gaúchas e pelo diretor da Escola Complementar de Porto Alegre - Alfredo Clemente Pinto. Contudo, apesar de não ter sido realizado um processo seletivo com etapas pré-estabelecidas, a seleção e/ou indicação dos professores e professoras esteve pautada por um conjunto de elementos, tais como qualificação, reconhecida competência profissional, prestígio, idoneidade, dedicação aos estudos e responsabilidade profissional. Desse modo, os registros analisados demonstraram que, com maior ou menor tempo de exercício no magistério, os integrantes da missão de estudos eram envolvidos com as questões educacionais da época, possuíam relações bem estabelecidas, fosse pelo sucesso escolar obtido no curso de formação, pelos cargos já ocupados na administração pública, pelo desempenho de suas tarefas no exercício do magistério, pelos vínculos instituídos no próprio ambiente de trabalho, ou ainda, pelas redes de relações mantidas com as autoridades gaúchas.

Além desses elementos, observou-se que, especificamente para o grupo que viajou em 1914, questões financeiras podem ter influenciado a indicação feita pelo diretor da Escola Complementar de Porto Alegre, uma vez que se tratava de professoras jovens que necessitavam à época, para poder viajar, companhia de um/a familiar, o que para umas poderia ser, ou não, um empecilho.

Em linhas gerais, destaca-se, portanto, que a composição dos grupos que participaram da missão de estudos era majoritariamente feminina, sendo 10 dos 12 profissionais selecionados mulheres. Todas formadas pela Escola Complementar de Porto Alegre entre os anos de 1911 e 1913. Algumas destas professoras dedicaram-se por muitos anos ao ensino na Escola Complementar, tanto no curso elementar como no complementar, e outras - a maior parte delas-, dedicaram-se intensamente ao magistério primário.

A construção da trajetória profissional de cada uma dessas professoras possibilitou perceber que a maioria das que permaneceram exercendo o magistério após a missão de estudos atuaram, especialmente, nas escolas públicas de Porto Alegre/RS. Para muitas, a viagem representou uma distinção em suas carreiras

profissionais, pois assumiram cargos da administração pública, foram diretoras de instituições de ensino, assim como, foram reconhecidas pelo aperfeiçoamento no Uruguai.

Apresentada a organização, o objetivo, o financiamento e os profissionais que participaram da missão de estudos, passa-se a discutir no capítulo seguinte o destino escolhido pelas autoridades gaúchas para a mesma.

3. “A VIZINHA REPUBLICA ORIENTAL” COMO POSSIBILIDADE¹²²

Procurar no estrangeiro, em países tidos como referência, o que era considerado novo e/ou avançado para o setor educacional foi uma prática recorrente no início do século XX, pois se acreditava, como destacou Werle (2008), que o moderno estava situado em outras nações.

Assumindo essa compreensão, o Rio Grande do Sul também procurou subsídios para reorganizar seu sistema de ensino público nas práticas desenvolvidas em outras nações. Werle (2008), como apresentado no Capítulo 1, demonstrou em suas pesquisas que não foram poucos os registros a países como a Holanda, a Bélgica, a Inglaterra, os Estados Unidos, a Prússia, a França, a Suécia, entre outros, nos documentos oficiais do Estado no período imperial. No entanto, esses países continuaram sendo referenciados ainda no período republicano. Observa-se em Relatórios posteriores aos analisados pela autora, a menção a diferentes países dos Estados Unidos e da Europa no que tange a construção de prédios, aos métodos de ensino, as disciplinas ministradas no ensino primário, ao mobiliário e espaços utilizados e a organização da inspeção escolar, entre outros.

Assim, evidenciou-se que as autoridades gaúchas não só tiveram as experiências desses países como base para suas ações e decisões como incentivaram e financiaram o intercâmbio de estudantes e professores/as em missões de estudos a esses locais durante o século XX. Com destino para a Europa e Estados Unidos da América do Norte viajou, no ano de 1909, o diretor do Instituto Técnico Profissional anexo à Escola de Engenharia¹²³. O mesmo tinha o propósito de completar a organização material das oficinas do Instituto e contratar profissionais competentes para atuarem nas mesmas (RELATÓRIO, 1909, p. IX).

Olga Fossati foi estudar educação artística na Europa no decorrer do ano de 1911 e, a partir do Decreto nº 1.691 do referido ano, teve o financiamento de 3.000\$000 do governo gaúcho. Também com o mesmo objetivo, foi liberado o crédito de 2.400\$000 para Anna Roorecke estudar na Europa ou no Rio de Janeiro (*A FEDERAÇÃO*, ed. 21, 24 de jan. de 1911, p. 1).

Elucida-se, portanto, a partir das viagens mencionadas, que

¹²² *A Federação*, ed. 210, 09 de set. de 1913, p.3.

¹²³ O instituto era mantido pelo município de Porto Alegre e a cargo da Escola de Engenharia.

O peso hegemônico da realidade externa pode ser identificado na exemplificação de práticas, na demonstração numérica, e na utilização de argumentos baseados em experiências de outros países para legitimar decisões de políticas públicas de educação elementar. Estados Unidos da América, França, Inglaterra, Bélgica, dentre outros exerciam a dominância (WERLE, 2008, p. 174).

Dessa maneira, é interessante questionar: Por que o Rio Grande do Sul organizou uma viagem pedagógica ao Uruguai, em um período em que as tradições europeia e americana eram significativas? Que elementos contribuíram para a escolha deste país como destino da missão de estudos organizada nos anos de 1913 e 1914?

Essa questão foi suscitada ainda no período de realização da missão de estudos pelo articulista de um jornal de grande circulação no Estado, o *Correio do Povo*. Considerando, portanto, não só o espaço que essa discussão acerca da escolha do Uruguai como uma possibilidade de qualificação teve na mídia impressa, mas também a cobertura da missão como um todo nos jornais da época, este capítulo trata sobre o que foi veiculado na imprensa as viagens realizadas, do destino da missão e os argumentos apresentados nas justificativas do Estado para respaldar tal decisão. Para tanto, a discussão apresentada pauta-se, especialmente, nas 62 reportagens encontradas nos dois impressos jornalísticos rio-grandenses pesquisados: *A Federação* e o *Correio do Povo*.

Assim, como a missão de estudos foi abordada na imprensa sul-rio-grandense é a discussão realizada na primeira seção. A problematização relativa à escolha do Uruguai como destino para as viagens, observada nas reportagens analisadas, bem como o conjunto de elementos que respaldou a deliberação do Estado é o foco da segunda seção.

3.1 A missão de estudos: o que dizem os jornais *A Federação* e o *Correio do Povo*?

A potencialidade do uso dos jornais como fontes nas pesquisas reside, principalmente, no fato de a imprensa, cotidianamente, registrar “[...] cada lance dos embates na arena do poder” (LUCA, 2005, p. 128). Assim, as variadas percepções de um mesmo acontecimento registradas nos jornais enriquecem as possibilidades de análise, uma vez que elas apresentam elementos que, muitas vezes, não estão presentes nos documentos oficiais salvaguardados. As articulações, intersecções e

constantes enfrentamentos entre os dados encontrados nessas diferentes fontes permitem um olhar mais abrangente do objeto de estudo, assim como ampliam o debate acerca do mesmo.

No entanto, é preciso ter a compreensão de que a “[...] imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até público” (LUCA, 2005, p. 139). O que implica no entendimento de que as notícias publicadas não são imparciais e não contemplam a veracidade dos acontecimentos, elas constituem-se como uma versão, um relato a respeito do ocorrido.

Logo, a autora enfatiza ser necessária certa acuidade ao utilizar-se de fontes como os jornais buscando compreender um pouco da história do editorial analisado, o grupo responsável pela publicação do periódico, o lugar de onde falam esses sujeitos, as ligações políticas e econômicas que influenciam sua produção, entre outros aspectos. A articulação dessas informações subsidia o pesquisador permitindo que o mesmo problematize e entenda um pouco mais sobre a disposição das notícias do objeto de análise no periódico, o contexto e as relações em que elas foram produzidas, os argumentos apresentados para corroborá-las ou refutá-las, bem como os costumes e ideais que estavam em jogo, mostrando assim que elas são resultado de relações e jogos de poder, das contingências de um determinado período e das escolhas feitas por aqueles que produziram e publicaram as notícias. Como indicou Charaudeau (2013, p.39):

Comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente escolha das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha de efeito de sentido, para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolhas de *estratégias discursivas* (Grifo do autor).

Assim, para melhor compreender o contexto de construção das reportagens analisadas nesta seção, é importante, inicialmente, apresentar um breve histórico de cada um dos periódicos pesquisados.

A *Federação* foi criado por Júlio de Castilhos, em Porto Alegre/RS, no ano de 1884, como um veículo de propagação das ideias defendidas pelo Partido Republicano Rio-grandense (PRR). Entre seus idealizadores estavam Venâncio Aires, Ramiro Barcelos, Ernesto Alves, Barros Cassal, Borges de Medeiros, Carlos Barbosa, Germano Hasslocher, entre muitos outros (DILLENBURG, s/d).

O periódico começou a circular no dia 1º de Janeiro do referido ano como órgão do PRR. Segundo Dillenburg (s/d, p. 11-12), este jornal foi o “[...] iniciador de uma nova e importante fase do jornalismo rio-grandense, dando maior ênfase à publicidade comercial, alguns ilustrados com gosto, melhor seleção das notícias de interesse público, abolição do arcaico estilo literário [...]”. Além disso, configurou-se como um dos expoentes máximos do jornalismo político-partidário (ESPIG, 2013).

Dentre os diretores do jornal *A Federação* destaca-se: Lindolfo Collor, Pinto da Rocha, Evaristo Amaral, Carlos Penafiel, Vieira Pires, Gonçalves de Almeida e Othelo Rosa. Na redação passaram: Demétrio Ribeiro, Barros Cassal, Germano de Oliveira, Ramiro Barcelos, Ernesto Alves, Germano Hasslocher, Felicíssimo de Azevedo, entre outros. Todos estes ligados ao PRR e defensores dos ideais positivistas adaptados à realidade gaúcha. (GONÇALVES, 2013, p.118).

No período da pesquisa realizada nesta tese, a redação e administração do jornal estavam situadas na Rua das Andradas, nº 94, na capital do Estado, e tinha como Diretor de Redação Ildfonso Pinto e como Gerente, H. de Barros Figueiredo Junior. A circulação do periódico ocorria de segunda a sábado e, geralmente, continha de seis a oito páginas, custando cada número avulso 100 réis, e os exemplares eram produzidos em oficinas próprias. Em algumas situações como datas comemorativas, campanhas eleitorais ou transcrições de Leis e Decretos, foi possível identificar edições com 12 a 20 páginas. Assim como outros jornais da época, *A Federação* raramente publicava uma fotografia.

O *Correio do Povo* foi criado em 1895, em Porto Alegre/RS, por Francisco Antonio Vieira Caldas Júnior e, segundo Duarte (2007), constava em suas primeiras edições que o jornal se caracterizava como um periódico informativo, desvinculado de ligações partidárias, no entanto, era “[...] simpático as ideias de Silveira Martins, do partido Federalista e do Partido Libertador” (DUARTE, 2007, p. 63).

O autor ressalta ainda, que no início do século XX o *Correio do Povo* buscava espaço próprio, e vinha em crescente ascensão desde o fechamento do jornal *A Reforma*, principal opositor de *A Federação*.

Contudo, há referências a dificuldades de ordem material, que teriam afligido o jornal nos últimos anos de vida de seu fundador, morto em 1913. Nesse momento, a propriedade do jornal passou à viúva Dolores Alcaraz Caldas, que, valendo-se do auxílio de Joaquim Alcaraz, seu irmão, a partir de então diretor da empresa, conseguiu superar a crise financeira. (LEAL e DILLENBURG, s/d, p. 1).

No referido ano assumiu como Gerente da empresa João Obino. A periodicidade do jornal no recorte temporal investigado também tinha como exceção o domingo e o número médio de páginas era seis, custando o jornal avulso na capital 100 réis e fora da capital, 200 réis.

Conforme Leal e Dillenburg (s/d), como diretores destacaram-se: Emílio Kaemp, Dionélio Machado, Arlindo Pasqualini, Alcides Gonzaga, Paulo de Gouveia, Rivadávia de Sousa. E como redatores, alguns nomes como: Nestor Ericksen, Othelo Rosa, Luís Vergara, Manuelito de Ornelas, Carlos Rizini, Daniel Job, Arquimedes Fortini, Alcides Maia, Edgar Luís Schneider, Roque Callage, Francisco de Leonardo Truda, Luís Cândido de Lacerda, entre outros.

Essas informações permitem evidenciar que os jornais possuíam posicionamentos distintos, o que sem dúvida, influenciava no espaço que determinadas reportagens recebiam em detrimento de outras, no ponto de vista com que cada uma era abordada e até mesmo na veiculação de alguns e não de outros assuntos.

Assim, de variados tamanhos e em distintos espaços do impresso, *A Federação* e o *Correio do Povo* veicularam reportagens sobre a missão de estudos fosse no sentido de anunciar a decisão do governo, de informar o trabalho que estava sendo desenvolvido pelos/as professores/as e a estadia dos mesmos no país vizinho, ou ainda, de argumentar sobre a deliberação do governo gaúcho. O quadro apresentado a seguir mostra a relação de reportagens encontradas em cada um dos jornais rio-grandenses, assim como o total de notícias identificadas em todo o período investigado sobre a missão de estudos:

Quadro 7 - Relação de reportagens localizadas entre os anos de 1913 e 1917 nos jornais *A Federação* e o *Correio do Povo*

Periódicos	Ano de 1913	Ano de 1914	Ano de 1915	Ano de 1916	Ano de 1917	Total de reportagens por periódico
<i>A Federação</i>	29	7	2	2	1	41
<i>Correio do Povo</i>	14	4	2	1	--	21
Total de reportagens por ano	43	11	4	3	1	62

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados coletados nos jornais *A Federação* e o *Correio do Povo* de 1913 a 1917.

A distribuição das reportagens no quadro apresentado na página anterior possibilita, de antemão, identificar que o jornal *A Federação* publicou um número maior de notícias sobre a missão de estudos do que o *Correio do Povo*. O primeiro veiculou no intervalo de cinco anos 41 reportagens enquanto o segundo noticiou 20. Lembra-se, nesse sentido, o papel que *A Federação* tinha como órgão do Partido Republicano Rio-Grandense e, portanto, a ação do seu próprio governo não poderia passar despercebida. E ainda, o quanto os mesmos se utilizavam da palavra escrita como um instrumento pela consolidação do domínio republicano (CORSETTI, 2004) que neste caso, era legitimar a veracidade da ação governamental.

Vale salientar, que as primeiras informações sobre os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos pelos/as professores/as em Montevideu no ano de 1913 foram divulgadas pelo jornal *Correio do Povo*, em 03 de outubro, sendo que *A Federação* publicou as primeiras impressões dessa viagem somente no ano de 1914. Desse modo, é importante ressaltar que embora as reportagens estejam classificadas no Quadro 7 pelo ano de publicação, evidenciou-se que nem todas as notícias reproduzidas no ano de 1914 faziam referência ao segundo momento da missão. Das sete reportagens encontradas em *A Federação* no ano de 1914, três traziam em seu conteúdo informações sobre a viagem realizada em 1913, sendo apresentados então, os principais destaques feitos pelos/as professores/as em seus relatórios acerca das observações realizadas nas escolas públicas do Uruguai. Logo, foi possível constatar que somente quatro notícias eram referentes à viagem que estava sendo realizada no presente ano. Todavia, as quatro notícias encontradas no *Correio do Povo* no ano de 1914 eram alusivas ao segundo momento da viagem. Essa comparação permite afirmar que ambos os jornais publicaram, no ano de 1914, o mesmo número de reportagens sobre a viagem que estava em curso.

É possível observar a partir do Quadro 7 que a viagem do ano de 1913 teve uma divulgação mais ampla do que a de 1914. Sendo inclusive nesse ano a diferença mais expressiva entre o número de notícias publicadas pelos periódicos, *A Federação* editou 16 reportagens a mais do que o *Correio do Povo*. Realizando a leitura de todas as notícias constatou-se que o número significativo de notícias editadas no ano de 1913 se deu em razão de uma contestação apresentada no *Correio do Povo* logo após o anúncio do governo do Estado em enviar um grupo de professores/as ao Uruguai. Na mesma, um dos articulistas questionou não só o

destino escolhido para a missão pedagógica como também os resultados imediatos da própria estratégia adotada pelo Estado. Assim, foi possível evidenciar que as 42 reportagens localizadas no ano de 1913 não tratavam somente da viagem realizada no referido ano, mas apresentavam uma série de argumentos tentando respaldar a decisão do governo ou criticá-la.

Apesar de esse debate ser apresentado e discutido na próxima seção, por ora vale referir que a manifestação contrária à deliberação do governo foi fortemente rebatida pela *A Federação*. Do total das 29 notícias encontradas no ano de 1913 neste jornal, 16 foram publicadas com o objetivo de respaldar a decisão do governo.

Na maior parte dessas reportagens foi reiterado que a missão pedagógica contribuiria para o avanço da realidade educacional do Rio Grande do Sul, que vinha aos poucos sendo transformada. Para comprovar esse contexto de mudanças e refutar as colocações apresentadas pelo colunista do *Correio do Povo* foram utilizados dados extraídos dos Relatórios anuais da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior relativos à instrução pública e, ainda, informações sobre o Uruguai, emitidas pelo Cônsul, mostrando o quanto aquele país vinha avançando em seu sistema educacional e, por isso, era digno de receber uma missão pedagógica. Além disso, também foram editadas reportagens escritas pelo professor Oswaldo Vergara, as quais apresentavam dados estatísticos de São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal a fim de elucidar que o Rio Grande do Sul não possuía uma instrução tão atrasada como enfatizou o jornalista em suas críticas.

No quadro exposto a seguir, é possível visualizar que o espaço de tempo entre a edição da reportagem de Léo d'Utra¹²⁴, que criticava a ação do Estado, em 07 de setembro, e a primeira notícia de resposta publicada em *A Federação*, foi curto, de somente dois dias. Além disso, é possível verificar os autores das reportagens, os títulos atribuídos e o assunto abordado em cada uma das 14 reportagens.

¹²⁴ Léo d'Utra era o pseudônimo de Francisco Leonardo Truda. Era comum na época que os jornalistas assinassem as reportagens usando nomes fictícios. Francisco formou-se em Direito. No ano de 1925, com o auxílio de vários companheiros, fundou em Porto Alegre o jornal *Diário de Notícias* que dirigiu até 1930, sendo este o primeiro jornal a disputar a preferência dos leitores gaúchos com o *Correio do Povo*.

Quadro 8: Repostas publicadas em *A Federação* às críticas apresentadas pelo *Correio do Povo*

A Federação – 1913					
Edição	Data	Página	Autor	Título da reportagem	Assunto
00210	09 de set.	6	Oswaldo Vergara	Instrução primaria	Resposta ao Correio do Povo
00230	03 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria I	Resposta ao Correio do Povo
00231	04 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria II	Resposta ao Correio do Povo
00232	06 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria III	Resposta ao Correio do Povo
00233	07 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria IV	Resposta ao Correio do Povo
00234	08 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria V	Resposta ao Correio do Povo
00238	13 de out.	2	V. M. Carrió	A instrução no Uruguay	Organização da viagem e dados sobre o Uruguai
00243	18 de out.	1		O Relatório do Interior – Instrução publica	Dados do Relatório da Instrução Pública
00244	21 de out.	1		O Relatório do Interior – Collegios elementares	Dados do Relatório da Instrução Pública
00245	22 de out.	1		O Relatório do Interior – escolas subvencionadas	Dados do Relatório da Instrução Pública
00245	22 de out.	4		Professores no Uruguay	Retratação do Correio do Povo
00246	23 de out.	1		O Relatório do Interior – escolas subvencionadas	Dados do Relatório da Instrução Pública
00249	26 de out.	1		O Relatório do Interior – escolas subvencionadas	Dados do Relatório da Instrução Pública
00250	28 de out.	1	Geraldino Silveira	Os nossos professores no Prata	Parecer emitido de Buenos Aires sobre a viagem ao Prata
00252	30 de out.	1		Relatório do Interior	Dados da instrução e análise de uma reportagem do Correio do Povo
00252	30 de out.	6	Othelo Rosa	Chronica Semanal	Histórico da educação no Uruguai

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir das reportagens publicadas em *A Federação*¹²⁵.

¹²⁵ Todas as demais reportagens localizadas nesta tese estão organizadas do mesmo modo no quadro apresentado no Anexo I.

O número expressivo de reportagens editadas posteriormente às críticas apresentadas pelo colunista do *Correio do Povo* evidencia o anseio dos republicanos em defender a opção do governo. O Quadro 8 mostra que para tanto, houve uma articulação não só das autoridades gaúchas e da redação do órgão do PRR, como também de outras figuras ligadas a este partido, pois as reportagens foram assinadas por diferentes sujeitos: Oswaldo Vergara, Cônsul do Uruguai Vicente M. Carrió, Othelo Rosa e Geraldino Silveira. Vale ressaltar, nessa perspectiva, que a assinatura das reportagens por pessoas reconhecidas socialmente, de certa maneira, permitia maior legitimidade às interposições apresentadas.

O Quadro 8 possibilita constatar ainda que a maior parte das notícias que intencionavam “restabelecer a verdade adulterada dos factos” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 210, 09 de set. de 1913, p.3) foram publicadas na primeira capa do jornal, diferentemente da primeira reportagem veiculada sobre a decisão do governo em *A Federação*, que foi publicada em uma seção intitulada *Varias*, localizada quase ao final do periódico, em dimensão pequena e com o título sem fazer relação direta com a decisão das autoridades gaúchas, a qual pode ser visualizada na figura apresentada a seguir:



Figura 29: Dimensão da primeira reportagem veiculada sobre a missão de estudos no jornal *A Federação*.

Fonte: Jornal *A Federação*, ed. 203, 01 de set. de 1913, p. 5.

O fato de essa primeira reportagem sobre a decisão do governo ter sido publicada na referida seção *Varias* permite inferir que não houve, inicialmente, uma preocupação demasiada por parte deste em divulgar na mídia impressa a estratégia que estava sendo adotada para superar as dificuldades enfrentadas no sistema de ensino público, o que parece ter ganho força à medida que a ação do Estado é posta em xeque, pois como foi mencionado, posteriormente a esse acontecimento, todas as notícias de *A Federação* que procuravam respaldar a ação do governo em 1913 foram publicadas na primeira página do jornal. Nota-se assim que *A Federação* se coloca a serviço de suas principais características, exaltando e enaltecendo a atitude governamental por meio de notícias publicadas na primeira página do jornal.

Da mesma maneira, dentre todas as 62 reportagens, aquelas que apresentavam as observações dos/as professores/as, os resultados da missão ou, por exemplo, o bom desempenho das estudantes na Escola Normal de Montevideu entre os anos de 1914 a 1917 foram divulgadas neste periódico nas primeiras páginas, sendo na maior parte das vezes reportagens extensas que ocupavam duas ou mais colunas do jornal e possuíam, ainda, títulos redigidos com letras maiores e em negrito e fazendo referência àquilo que o leitor iria encontrar no conteúdo da notícia. Estavam em torno de: “Professores rio-grandenses no Uruguay”, “Missão Escolar”, “As primeiras impressões dos professores rio-grandenses no Uruguay”. O que, sem dúvida, chamava a atenção do/a leitor/a. Um exemplo dessas reportagens pode ser visualizado na página seguinte:



Figura 30: Dimensão da notícia “Os professores rio-grandenses em Montevidéu” na página do jornal *A Federação*.

Fonte: Jornal *A Federação*, ed. 25, 30 de jan. de 1914 p. 1.

O *Correio do Povo* também seguiu esse padrão apresentando notícias extensas e com títulos alusivos ao conteúdo, sendo eles: “Normalistas rio-grandenses em Montevidéu”, “Instrução pública”, “Professoras rio-grandenses no Uruguay”. O local destinado para essas reportagens variou bastante, elas foram localizadas desde a primeira página até a décima segunda. E a maior parte delas foi assinada por Léo d’Utra, o jornalista responsável pela crítica apresentada.

Em contrapartida, as reportagens que informavam sobre o embarque ou o regresso dos/as professores/as e/ou alunas, publicadas em *A Federação*, foram mantidas em páginas situadas mais ao final do jornal e com dimensões pequenas.

Essas observações são importantes, pois elucidam as ideologias políticas do periódico, aquilo que o grupo priorizava, selecionava. Assim, cabe ressaltar que foi perceptível uma diferença entre as convicções que cada jornal buscou defender, as quais ganharam evidência especialmente, através das reportagens em defesa, ou não, da missão pedagógica. Constatou-se desse modo que ambos os impressos apresentaram um discurso em defesa de seus ideais, entretanto, *A Federação* o fez de forma mais ferrenha, sem poupar críticas e insultos ao *Correio do Povo*. *A Federação*, nesse caso, configurou-se como um legítimo defensor da estratégia adotada pelo seu partido divulgando em 1913, principalmente, reportagens que informavam o andamento da missão educacional enviada ao país vizinho, que

reforçavam as possíveis contribuições e/ou resultados da missão assim como a relevância de efetivação da mesma. Nas notícias do *Correio do Povo*, por sua vez, foi notório um discurso com posicionamento contrário à missão de estudo e, ainda, uma predominância de reportagens informativas, isto é, com dados a respeito do trabalho que estava sendo desenvolvido em Montevideu no ano de 1913.

As reportagens divulgadas nos anos seguintes, entre 1914 e 1917, em ambos os jornais não tinham conteúdos muito distintos, pois elas traziam especificamente os registros das autoridades uruguaias acerca do desenvolvimento dos estudos das professoras que estavam realizando o segundo momento da missão.

Assim, pode-se dizer que, de forma geral, foi possível evidenciar a intenção das autoridades governamentais de noticiar por meio do órgão do seu partido, reportagens que demonstrassem a relevância da estratégia que estava sendo adotada para o progresso da instrução pública, e atrelado a isso, que deixassem transparecer o interesse das autoridades pela instrução pública, isto é, a preocupação e o investimento que estava sendo feito por parte do Estado para com este setor da administração pública.

Quando estas questões eram enfatizadas por outros sujeitos, a redação do jornal não hesitava em reproduzi-las. Assim foi após a censura apresentada nas páginas do *Correio do Povo* sobre a estratégia adotada pelo Estado. O professor da Escola Complementar Oswaldo Vergara, foi o primeiro a se manifestar em defesa da deliberação e das boas intenções das autoridades gaúchas:

Professor que sou da Escola Complementar, e conhecendo os intuitos de que anda o benemerito governo rio-grandense a respeito do magno problema da instrucção primaria – não posso deixar que passe despercebida a critica daquelle chronista. [...] Infelizmente aquelle chronista desconhece as intenções do governo e ignora, por absoluto, a organização da instrucção primaria do Rio Grande. Certo, se os conhecesse outro seria o rumo da sua critica. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 210, 09 de set. de 1913, p. 3).

Em artigos posteriores, o professor continuou discorrendo sobre a questão e contribuindo para a construção de um imaginário de um Estado preocupado com os progressos da educação:

Dir-se-há, ou que ella ignora o que nosso benemerito governo tem feito nesse importantissimo departamento da administração publica, ou que a anima um espírito de opposição, que nada vê, porque nada quer ver. Incliamo-nos, porém, para admittir a primeira hypothese. Em verdade, há ignorancia da parte da illustrada redacção do Correio, por sobejo manifestada nas apreciações que tem feito sobre a instrucção primaria do Rio Grande. Si tivesse perfeito conhecimento dos ingentes esforços que o nosso governo tem despendido para uma solução tão breve

e segura quanto possível, do magno problema da escola primaria – certo havíamos de vê-la em outra trilha, para aplaudir, como o fazemos, a acção governamental. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 230, 03 de out. de 1913, p. 1).

Da mesma maneira, quando foi publicado no *Correio do Povo*, em meio aos registros das primeiras atividades desenvolvidas pelos/as professores/as em Montevideú, o seguinte parecer favorável à deliberação de Borges de Medeiros: “Muito bem avisados, pois, andaram os drs. Borges de Medeiros e Protasio Alves em mandar essa comissão ao Uruguay fazer estudos sobre a instrucção primaria.” (*CORREIO DO POVO*, 21 de out. de 1913, p. 2), *A Federação* imediatamente no dia seguinte reproduziu o excerto com a seguinte crítica:

Quando daqui partiu a missão de professores rio-grandenses, que foi á vizinha Republica do Uruguay, visitar os estabelecimentos de ensino e colher observações, **o nosso collega** do <Correio do Povo> desaprovou essa medida, negando-lhe todo e qualquer merecimento. [...] Entretanto, agora, **aquella folha** parece ter mudado completamente de opinião sobre o assumpto, pois deu, hontem, acolhida, a uma carta de Montevideo na qual faz-se completo elogio ao acto do governo. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 245, 22 de out. de 1913, p. 4. Grifo meu).

A reportagem, sem assinatura, transmite ao leitor a ideia de que o colega que em outro momento havia criticado a constituição da missão, teria mais de um mês depois revisto seu posicionamento. Contudo, o respectivo trecho faz parte de uma notícia intitulada “Cartas de Montevideó”, de autoria de Gustavo Moritz (G. M.) que como já mencionado, era redator do *Correio do Povo* e também permaneceu no país vizinho pelo mesmo período que os comissionados. É interessante, nesse sentido, destacar o jogo de palavras que a redação de *A Federação* utiliza a fim de propagar a aceitação que a ação do Estado estava tendo até mesmo pelos seus opositores.

Posteriormente, a carta de Geraldino Silveira, enviada de Buenos Aires, também foi transcrita na primeira página de *A Federação*. Um fragmento que enaltecia a ação do Estado pode ser acompanhado a seguir:

Quando tivemos noticia da resolução official enviando ao Uruguay um grupo de professores para estudar no paiz vizinho o que houvesse de aproveitavel para o Rio Grande, o nosso primeiro gesto foi desde logo de applausos a essa acertada deliberação. Nem podia ser de outra fórma. [...] Está, pois, o Rio Grande do Sul agindo dentro de uma corrente de idéas generalizadas e proclamadas por uma orientação toda de actualidade. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 250, 28 de out. de 1913, p. 1).

São válidas nessa perspectiva as pesquisas de Corsetti (1998). A autora destaca que identificou nos Relatórios da Secretaria do Interior e do Exterior, no mesmo período analisado nesta tese, a presença de um discurso ufanista da ação

do Estado sobre o setor educacional. Sobre esse aspecto, Giolo (1997) também salientou em seus estudos que

[...] os positivistas foram mestres no discurso elogioso sobre si mesmos e sobre sua administração. Precisavam disso para estabelecer-se no governo e conservar o poder, em meio a conjunturas nem sempre favoráveis. Tanto para permanecer, em nível nacional, no pacto dos governadores; quanto para manter a nível local, a oposição sufocada, o PRR precisou dar mostras de ser um grupo coeso, forte e representativo de toda sociedade gaúcha, provando com palavras e atos a sua “boa política”. É claro que o discurso sobre suas realizações administrativas jamais poderia apresentar lacunas que derivassem da vontade ou ineficiência do governo (GIOLO, 1997, p. 315).

Discurso esse, elogioso e ufanista, que parece ter tido continuidade e repercussão na mídia impressa. Assim, pelo exposto, identificou-se por meio das reportagens analisadas que, para além de anunciar e informar sobre a viagem pedagógica realizada ao Uruguai e do interesse da possibilidade real de alavancar a educação sul-rio-grandense, o governo republicano buscava também vender a imagem de uma administração moderna, eficiente e preocupada com os rumos a serem tomados pelo Estado.

3.2 “Devemos procurar fora o que já temos em casa”?¹²⁶

Logo após a notícia veiculada no jornal *A Federação*, em 01 de setembro, que anunciava a decisão do governo em enviar ao Uruguai uma comissão de professores/as e apresentava os objetivos da missão de estudos, o colunista Léo d’Utra (Francisco Leonardo Truda) publicou no jornal *Correio do Povo* uma reportagem intitulada “Registro – Instrução Pública”, na qual questionava não só a ação do Estado e seus efeitos imediatos para a reorganização do ensino primário, mas também o destino escolhido para servir de modelo ao Rio Grande do Sul. Essa crítica suscitada pelo jornalista chama a atenção, pois, é a partir dela que se observa toda uma articulação por parte do Estado e de alguns sujeitos adeptos às ideias republicanas em defender, na imprensa, a estratégia adotada pelo governo. Debate esse que não aparece nos documentos oficiais do Rio Grande do Sul.

Conforme indicaram Mignot e Gondra (2007), no início do século XX, todas as atenções se voltavam para os Estados Unidos e para a Europa, haja visto que eles eram países considerados referência. Nacionalmente, como abordado no Capítulo 1, o modelo considerado de excelência no setor educacional era o que vinha sendo

¹²⁶ CORREIO DO POVO, ed. 07 de set. de 1913, p. 6.

desenvolvido em São Paulo. Talvez por isso, a opção pelo Uruguai como destino da missão de estudos tenha chamado a atenção de alguns grupos da sociedade rio-grandense e produzido posições díspares, levando os mesmos a questionarem tal escolha.

Considera-se pertinente transcrever alguns trechos da reportagem escrita por Francisco Leonardo Truda para que se possa compreender melhor o que especificamente foi problematizado pelo jornalista:

Certamente, merece todo o apoio e os mais calorosos applausos tudo quanto se fizer em prol da instrução pública.
Não nos parece, porém, que essa visita, nas condições em que se anuncia e no momento em que se fará, possa trazer todos os resultados que della se esperam e constituir a base sólida da reforma radical de que tanto carece o ensino público no Estado [...] Os professores rio-grandenses [...] Regressarão, depois, encantados das gentilezas recebidas e trazendo consigo uma sincera admiração pelo que houverem visto e examinado, porque a instrução pública no Uruguay se acha, realmente, elevada a um grau de invejável superioridade. Mas será isso o suficiente para garantir o resultado prático da anunciada excursão? Nisso é que residem as nossas principaes duvidas. (*CORREIO DO POVO*, ed. 07 de set. de 1913, p. 6).

Como exposto, o articulista argumenta que uma comissão de estudos, nas condições em que se anunciava: de curta duração (como ressaltado anteriormente, Léo d'Utra mencionou que a viagem seria realizada em um período de quinze dias) e próximo ao final do ano (setembro), não seria capaz de proporcionar a real mudança que a instrução pública gaúcha necessitava. Na concepção do mesmo, o Estado carecia de uma reforma mais radical que modificasse as bases e a estrutura da educação. Assim, interroga se somente as impressões dos comissionados seriam suficientes para a concretização de tal anseio.

Seguindo sua linha de argumentação, o jornalista expõe que sua dúvida quanto aos resultados da estratégia adotada residia, especialmente, no número de profissionais selecionados para integrar a missão de estudos:

Os professores de ambos os sexos que compõem a missão rio-grandense são, ao todo, apenas seis. Por maior que seja o cabedal de conhecimentos obtidos nessa visita, que não póde ser muito demorada, e por mais abundante que seja a colheita de informações sobre o ensino no Uruguay, essa missão não poderá ter, de regresso ao Estado, a força necessaria para operar a transformação de "fond en comble" que ha muito se impõe na instrução pública rio-grandense.
[...] bastarão esses seis professores para pôr ao alcance do grau de adiantamento da instrução uruguaya toda a multidão de professores disseminados pelo Estado, para uniformisar o ensino primario, nas aulas estadaes e nas mantidas pelos municípios?
Também o consideramos obra de difícil execução.
Por isso nos parecerem duvidosos os resultados práticos e positivos da visita anunciada. (*CORREIO DO POVO*, ed. 07 de set. de 1913, p. 6).

Como visto, Léo d'Utra salientou que em decorrência do reduzido número de profissionais comissionados, além de não serem rápidas, as mudanças pretendidas não alcançariam o Estado como um todo. Questionava assim, como um grupo tão pequeno conseguiria efetivar a reforma radical, considerada por ele, como fundamental para o progresso do ensino no Rio Grande do Sul? E ainda, colocava em suspenso como esse ínfimo número de professores/as conquistaria uma das principais características dessa reforma: a uniformização do ensino.

Sem dúvida o número de seis profissionais era realmente pequeno se cotejado ao total do corpo docente e das instituições de ensino públicas existentes nesse período. No entanto, ele não era divergente da realidade de outras missões organizadas à época. Em algumas, como visto no Capítulo 1, somente um sujeito era comissionado para a tarefa de colher os dados *in locus* e, posteriormente, propor melhorias para seu contexto.

O colunista defendeu ainda, que não lhe parecia necessário “[...] procurar fóra o que já temos em casa.” (*CORREIO DO POVO*, ed. 07 de set. de 1913, p. 6). Logo, destacou como exemplo a experiência paulista e também a existência de uma interminável série de obras em língua portuguesa “[...] sobre a organização contemporânea do ensino público primário, inclusive revistas dessa especialidade.” (*CORREIO DO POVO*, ed. 04 de out. de 1913, p. 1).

Nota-se assim, que mesmo reconhecendo em sua escrita o "grau invejável de superioridade" do Uruguai em comparação ao Rio Grande do Sul, Léo d'Utra questiona o porquê de ir estudar a organização da educação uruguaia e não a paulista, que também era reconhecida nesse período pelo seu grau de adiantamento? Isto é, por que procurar fora, no exterior, o que já temos em casa, no Brasil?

Como pode ser observado no fragmento a seguir, na justificativa de sua assertiva o jornalista do *Correio do Povo* enfatiza que São Paulo vinha contribuindo, significativamente, nas reformas educacionais de outros Estados brasileiros:

[...] Matto Grosso e, recentemente, Santa Catharina recorreram a São Paulo para reorganizar a sua instrução pública. A todos esses Estados foram mandados professores paulistas com esse fim.

O proprio governo federal, para as escolas dos aprendizes marinheiros, recorreu aos professores paulistas. Porque não ha de o Rio Grande do Sul poder fazer o mesmo?

Reconhecida a necessidade de melhorar, reformar ou ampliar, como se queira dizer, o ensino publico no Rio Grande do Sul e sendo notoria e innegavel a superioridade de São Paulo, nesse ramo da administração

publica, porque não recorrer a esse Estado? (*CORREIO DO POVO*, 07 de set. de 1913, p. 6).

Léo d'Utra ressalta, portanto, a excelência do modelo paulista e cita alguns Estados que estavam pautando suas reformas a partir dessa experiência. Destaca que se as visitas dos professores paulistas estavam auxiliando outros Estados, poderiam beneficiar também o Rio Grande do Sul.

Para além dessa questão, ao final de sua reportagem, o jornalista enfatizou que diferentemente da ida ao Uruguai, se igual viagem fosse realizada a São Paulo, resultados práticos e imediatos poderiam ser esperados:

[...] para uma reforma completa, de resultados práticos e imediatos, tal como a que se impõe e cuja necessidade está implicitamente reconhecida, o melhor alvitre nos parece seguir o exemplo do que, com grande vantagem, fizeram o Paraná, Santa Catharina e Alagôas e outros Estados. E nenhum desdouro poderá haver para nós em pedirmos o auxílio dos professores paulistas, nossos irmãos, brasileiros como nós [...] (*CORREIO DO POVO*, ed. 07 de set. de 1913, p. 6).

Observa-se que a defesa do articulista para que a missão de estudos tivesse como destino São Paulo ao invés do Uruguai estava pautada, principalmente, no elemento de reconhecimento de excelência de São Paulo no que tange à educação. Todavia, é interessante ressaltar, como o próprio jornalista advertiu em outros artigos publicados, que em nenhum momento ele negou o grau de adiantamento do Uruguai. Mas, então, se ambos os destinos eram considerados qualificados, por que o articulista apresenta um posicionamento contrário à viagem ao Uruguai? Por que Léo d'Utra não questiona como fez anteriormente em relação ao Uruguai o número reduzido de participantes que integraria a viagem a São Paulo? Pois, como sugeriu, se semelhante missão fosse realizada a São Paulo, não seria também ínfima a quantidade de profissionais que dela participariam? Se o Rio Grande do Sul subvencionasse a vinda de um professor, ou de uma comissão de professores paulistas, como outros Estados estavam fazendo, não seria também esse um número exíguo em relação a toda a extensão do Estado? Não estaria também, portanto, os resultados imediatos da missão ameaçados?

Desse modo, é interessante questionar: o que fez com que o jornalista afirmasse que somente a viagem realizada a São Paulo traria benefícios se em meio a suas escritas ele registrou que tanto o Uruguai como São Paulo eram considerados como uma experiência modelar?

O único posicionamento mais elaborado de Léo d'Utra a respeito dessas questões encontra-se no trecho em que o mesmo justifica suas críticas ao Cônsul uruguaio:

E si o s. s., como bom patriota que mostra ser, se julga no dever de exaltar os méritos do Uruguay, que nós jamais contestamos, permita, que nos também, louvemos o que é nosso, e não se irrite com o nosso patriotismo, porque livres de preocupações bairristas e discordando desse “moderno” critério que quer fazer da Republica Brasileira uma enxame de “patriolas”, pensamos com aquelles, para quem a pátria vae do Oyapock ao Chuy e confundimos num mesmo e unico affecto S. Paulo e o Rio Grande, a Bahia e Minas, como a qualquer outra circumscripção do paiz, entre as quaes, razões administrativas poderão estabelecer limites, mas que jamais serão extranhas umas ás outras, como infelizmente se o tem querido fazer. E, por isso, deverá perdoar-nos s. s. que continuemos a lamentar que fossemos buscar fóra, o que em nossa própria casa já tínhamos. (*CORREIO DO POVO*, 10 de out. de 1913, p 1-2).

A ausência de respostas nas reportagens analisadas aos questionamentos apresentados, possibilita levantar a hipótese de que os ideais defendidos pelo jornalista e as relações políticas em que estava envolto tenham subsidiado sua crítica ao destino da missão de estudos ao Uruguai e não somente a representação modelar de São Paulo como ele explicitou. Vale destacar, assim, que Léo d'Utra iniciou suas atividades jornalísticas na redação do periódico *A Reforma*. Conforme Gonçalves (2013), este jornal foi criado no ano de 1869 e circulou até o ano de 1912, quando foi extinto por razões de enfretamento partidário. O jornal fundado por Gaspar Silveira Martins representava o Partido Federalista (antigo Partido Liberal) que, segundo Giolo (1997, p. 105), diziam-se “[...] defensores dos ideais da democracia, das vantagens do parlamentarismo e da liberdade individual, contra a ditadura do PRR, os prejuízos do presidencialismo e a dominação da máquina política”.

Com o fechamento deste jornal, o articulista assumiu a direção de um periódico partidário de Bagé e no ano de 1909 ingressou no *Correio do Povo*. As atividades desempenhadas no decorrer de sua trajetória profissional demonstram que, por um período, o mesmo possuiu vínculos com ideais diferentes dos defendidos pelos republicanos.

As palavras de Carvalho (2015) corroboram a hipótese apresentada ao explicitar que

[...] a pedagogia dos técnicos para intervir nas rotinas escolares, reformando os sistemas de instrução pública, embutia promessas de modernização social, política e econômica. Nesse jogo oligárquico são os governantes de São Paulo, direta ou mediatamente por meio de seus representantes na

Presidência da República, que distribuem benesses a seus aliados eleitorais. Punham à disposição os seus 'técnicos', homens cuja experiência na institucionalização do sistema escolar paulista os havia credenciado como portadores de um saber vazado nos preceitos da "pedagogia moderna" (CARVALHO, 2015, p. 233-234).

Como destacado pela autora, era preponderante nessas missões o jogo político entre as autoridades de São Paulo e outros Estados brasileiros, o que contribuía não só para projetar no cenário nacional os "mediadores do moderno" e a excelência paulista como também para reforçar alianças políticas e econômicas. Nesse sentido, provavelmente, a afiliação de Léo d'Utra nesse período aos ideais liberais, mesmos preceitos defendidos pelo Partido Republicano Paulista, tenha feito com que ele defendesse São Paulo como destino para a missão. Talvez o jornalista acreditasse que ao adotar essa estratégia as relações entre o Rio Grande do Sul e São Paulo pudessem ser estreitadas.

Contudo, no período da Primeira República, como é demonstrado por ampla bibliografia da história brasileira, o Rio Grande do Sul liderou uma forte oposição às ações e às perspectivas partidárias seguidas pelos Estados de São Paulo e Minas Gerais, que detinham a hegemonia política e econômica em razão da oligarquia do café com leite. Além disso, os ideais defendidos pelo Partido Republicano Rio-Grandense, pautados no positivismo, diferenciavam-se do Partido Republicano Paulista, que seguiam os princípios liberais. É possível que, de certa forma, estes aspectos tenham influenciado também a decisão do Estado gaúcho em enviar a missão de estudos ao Uruguai e não a São Paulo.

Em virtude das diferentes concepções partidárias, o papel de São Paulo na reconfiguração escolar almejada na Primeira República gerava posicionamentos e debates divergentes. A preferência pelo Uruguai para o aperfeiçoamento dos/das professores/as rio-grandenses foi mencionada no periódico paranaense *Diário da Tarde*. A reportagem de autoria de Antonio Gomes e intitulada "Imitemos o Rio Grande do Sul" chamava a atenção para o fato de que existiam outras experiências modelares para além da paulista que poderiam servir de exemplo para as reformas pretendidas pelo Paraná. Desse modo, "[...] a sugestão era fazer como o Rio Grande do Sul e mandar os professores paranaenses estudar e conhecer a experiência pedagógica do Uruguai." (SOUZA, 2004, p. 42).

Todavia, a autora ressalta que a representação do modelo escolar paulista como excelência se cristalizou entre as autoridades paranaenses. E por isso, o

Estado financiou diversas comissões a São Paulo. Dentre as viagens efetivadas, foram destacadas pela autora a de Victor Ferreira do Amaral e Silva¹²⁷ que, em 1904, foi conhecer o sistema educacional paulista; a de Maria Francisco Correia de Miranda que, em 1907, foi estudar em São Paulo a organização do jardim de infância e o método Froebel desenvolvido no jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos; a de Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos¹²⁸ no ano de 1912; a de uma equipe de professores em 1916 e a visita comissionada de Cesar Prieto Martinez, de São Paulo, para assumir em 1920 a Inspeção Geral do Ensino com a responsabilidade de reformar o ensino público paranaense (SOUZA, 2004).

Em contrapartida ao que foi anunciado por Léo d'Utra, as análises da autora demonstram que na prática as reformas paranaenses instituíram-se de forma diferenciada das orientações e modelo paulistano, uma vez que o Estado criou grupos e semigrupos escolares e não seguiu exclusivamente o modelo de grupo escolar adotado em São Paulo. No caso do grupo escolar paranaense, o professor ficava responsável por uma série, e no semigrupo, por duas séries diferentes. Conforme as palavras da autora, esta situação

[...] revelava as dificuldades do Paraná em levar a cabo a organização de um "tipo" de escola primária que tinha na base da sua constituição um modo particular de organização do ensino em séries, de estrutura administrativa, de espaço e arquitetura escolar, de método intuitivo e provimento de utensílios para o ensino, assim como, de dotação de pessoal qualificado para as suas funções. (SOUZA, 2004, p. 139).

As pesquisas catarinenses realizadas por Nóbrega (2001) e Auras (2006; 2007) indicam que o Estado de Santa Catarina também subvencionou a viagem de um professor paulista ao município de Joinville entre os anos de 1907 e de 1909. Nesse período, Orestes Guimarães¹²⁹ foi diretor do Colégio Municipal de Joinville e,

¹²⁷ Nasceu em Vila Nova do Príncipe, na cidade da Lapa, em dezembro de 1862. Em 6/7/1886, foi nomeado professor de Francês do Instituto Paranaense; exerceu este cargo até 1888. De 11/1/1893 a 31/12/1894, foi superintendente do Ensino Público no Paraná. Mais tarde, foi médico adjunto do Exército e, em 1897, foi nomeado médico legista do Paraná. Em 22/10/1900, foi nomeado diretor geral da Instrução Pública, cargo que ocupou até 25/2/1904 (SOUZA, 2004, p. 20).

¹²⁸ Nasceu em Recife, em 4/1/1862. Aos 24 anos, diplomou-se bacharel em Direito. Foi fundador do Colégio Paranaense e delineou os *Primeiro* e *Segundo livro de leitura*, publicados em 1910, com o opúsculo *Ligeira excursão pela psicologia do ensino*. Ingressou na política e exerceu os cargos de secretário de Viação, diretor da Instrução Pública, secretário do Interior e Justiça, juiz municipal e federal de Morretes, prefeito (SOUZA, 2004, p. 36).

¹²⁹ Guimarães nasceu em São Paulo, na cidade de Taubaté, a 27 de fevereiro de 1871. Formou-se professor pela Escola Normal da Capital naquele Estado aos 18 anos. Iniciou o magistério em uma

posteriormente, no ano de 1910, retorna sendo convidado para atuar como Inspetor Geral da Instrução Pública (cargo que ocupa até 1918) e assim, reestruturar e modernizar a instrução pública de todo o Estado (NÓBREGA, 2001). Por conta de seu empenho em apresentar o novo e o moderno, “[...] ele foi comparado ao personagem bíblico Paulo de Tarso - o sementeiro do novo” (AURAS, 2007, p. 108).

A partir da reforma implementada por Orestes Guimarães, foi alterada a maneira de o Estado de Santa Catarina intervir no sistema educacional, bem como foram criados os primeiros grupos escolares (sendo que os diretores deveriam ser professores paulistas) e as escolas complementares. Contudo, Auras (2007) salienta que por diferentes motivos, dentre eles, a demanda de alto custo financeiro e a exigência de matrícula mínima de 300 crianças, o novo modelo institucional – grupo escolar - foi instaurado, especialmente, nos centros urbanos. Sendo assim, a idealização de oferecer um ensino moderno no Estado foi restrita a uma pequena parcela da população.

Os dados das pesquisas apresentadas são relevantes por evidenciarem que por mais que a experiência paulista tenha se constituído enquanto modelar, os demais Estados tiveram dificuldades em implementar tal organização em suas realidades. O que evidencia que as visitas dos professores paulistas a estes Estados assim como o envio de comissões a São Paulo não garantia a reconfiguração da instrução pública. Outros fatores estavam envolvidos, tais como: o contexto regional e local, as condições financeiras dos Estados, o número e a qualificação dos profissionais atuantes no magistério, entre outros. Todavia, mesmo considerando todos esses aspectos, não há dúvida entre os pesquisadores apresentados que as missões de professores paulistas contribuíram significativamente para a circulação de novos preceitos para a educação no início do século XX.

Por que, então, diante da circulação dessa representação, o Estado gaúcho não decidiu constituir uma missão pedagógica a São Paulo ou subvencionar a vinda de professores paulistas ao Rio Grande do Sul? Quais elementos pautaram as argumentações apresentadas nas reportagens veiculadas sobre a deliberação do Rio Grande do Sul de optar pelo Uruguai?

Ao analisar as 62 reportagens publicadas nos periódicos rio-grandenses sobre a decisão do Estado, foi possível constatar que as autoridades gaúchas não

escola rural em Quiririm, na região de Taubaté. Foi diretor do Grupo Escolar “Dr. Lopes Chaves” instalado em 1º de setembro de 1896 nesta cidade (NÓBREGA, 2001, p.2).

expressaram nenhuma justificativa explícita acerca do assunto. Entretanto, a argumentação apresentada nas 14 notícias editadas em *A Federação* em prol da ação do Estado permitiu identificar a partir das “reincidências e das ausências” nesses documentos escritos (LOPES e GALVÃO, 2001) um conjunto de oito elementos/aspectos que respaldaram tal determinação. São eles: (i) o grau de adiantamento da instrução pública do Rio Grande do Sul e a similaridade da mesma com a organização paulista; (ii) a distinção do Uruguai, (iii) o caráter internacional, (iv) a localização geográfica do Uruguai, (v) a língua utilizada, (vi) o baixo custo financeiro da missão, (vii) as relações culturais, políticas e econômicas estabelecidas entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai e (viii) a vigência de um modelo político partidário, tanto no Rio Grande do Sul como no Uruguai, estruturado no positivismo.

O primeiro deles, o grau de adiantamento da instrução pública do Rio Grande do Sul e a similaridade da mesma com a organização paulista, foi exposto nos artigos assinados pelo professor Oswaldo Vergara. Ao responder as críticas apresentadas por Léo d’Utra de que o Estado carecia de uma reforma radical, o professor indicou inicialmente que o Rio Grande do Sul já tinha implementado tal reforma:

O sr. redactor da secção *Registro* do *Correio do Povo* acolcheteou na sua chronica de domingo comentarios injustos sobre a instrucção do Estado. [...] Estou, por esse motivo, na estricta obrigação de vir, por esta columna, refutar os immerecidos conceitos emittidos – e dest’arte restabelecer a verdade adulterada dos factos. A commissão de professores que dentro em breve, irá a Republica Oriental [...] não vae ahi – como affirma o chronista – buscar cabedal bastante <para operar a transformação de *fonr em comble* que há muito se impõe na instrucção publica rio-grandense>. O Rio Grande do Sul felizmente, já completou a sua reforma escolar. [...] Convém dizer que a missão não vai ali estudar a organização das escolas uruguayas, para, depois, segundo as observações, colhidas, modelar a nossa instrucção. Vai apenas melhorar o seu cabedal. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 210, 09 de out. de 1913, p.3).

Ainda que Oswaldo Vergara não tenha assinalado a data de realização da reforma radical já estabelecida, pressupõe-se que o professor estava fazendo referência às mudanças implementadas pelos republicanos através das legislações de 1897, 1906 e de 1909, as quais respectivamente, reorganizou a instrução pública estadual, instituiu a Escola Complementar de Porto Alegre e criou os colégios elementares. Assim, o professor argumentava que a base sólida da instrução pública já estava posta, o que faltava para o progresso desse setor da administração pública eram detalhes.

No entanto, é interessante ressaltar que Oswaldo Vergara apresenta, em seu último artigo, um trecho senão contraditório, ao menos intrigante, pois assim redige:

[...] é bom lembrar que ainda estamos em face de uma reorganização que se não estendeu a todo o Estado, pois que tais reformas se não fazem de um momento para outro.

E não é temeridade afirmar – dado o enorme empenho em que se acha o nosso governo – que, dentro de poucos annos – teremos um serviço de instrucção primaria à altura dos mais exigentes. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 234, 08 de out. de 1913, p. 1).

Na sequência de sua argumentação, o professor destaca que a reforma rio-grandense já concretizada, havia sido, inclusive, pautada pela experiência modelar paulista:

Pode-se dizer, sem temeridades, que a organização da nossa instrucção é igual a de S. Paulo, por isso que foi por ella modelada. E' só a denominação dos estabelecimentos que difere. E' unicamente, uma questão de nome. Que são os nossos collegios elementares disseminados por todo Estado, se não os mesmos grupos escolares, cujo beneficos resultados são tão preconizados?

Que é a Escola Complementar desta cidade – cujos fructos já de a cinco annos estamos a colher, com grandes vantagens, se não a Escola Normal de S. Paulo?

A organização é – não ha de negar – sem eguaes são tambem os processos e methodos adoptados.

Ha de ter surpresas bem agradáveis e occasião de sentir quão injustas foram as recriminações que fez ao nosso benemerito governo. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 234, 08 de out. de 1913, p. 1).

Sobre as ponderações feitas por Oswaldo Vergara e a possível similaridade entre as duas estruturas educacionais cabe salientar que assim como São Paulo, países estrangeiros também eram mencionados nos Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior quando as autoridades ressaltavam os principais aspectos das reformas que estavam sendo implementados. Logo, em nenhum momento observou-se nos documentos analisados a referência exclusiva a São Paulo, mas sim ao que de moderno estava sendo colocado em prática por diversas gestões, fossem elas nacionais ou internacionais.

Inclusive, quando Léo d'Utra expôs em suas críticas que “os methodos de ensino, a organização da instrucção pública primária, os processos lectivos do vizinho e adiantado paíz, differem por completo, em tudo e por tudo, dos nossos” (*CORREIO DO POVO*, 07 de set. de 1913, p. 6), Oswaldo Vergara também contestou tal assertiva enfatizando serem injustas as colocações apresentadas:

Principalmente, nas classes inferiores e medias – daquela escola – os resultados obtidos pelos processos e methodos applicados tem sido espantosos.

Nenhum visitante tem saído daquele estabelecimento que não leve uma impressão agradabilíssima de tudo quanto viu e ouviu. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 210, 09 de out. de 1913, p.3).

Apesar de Oswaldo Vergara não ter mencionado as possíveis similitudes entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai, como fez para São Paulo, o fato de ter rejeitado a fala de Léo d'Utra indica que, em sua concepção, ele vislumbrava tais semelhanças. Considerando, portanto, as comparações enunciadas pelo professor entende-se importante, sempre que as argumentações das reportagens indicarem a possibilidade, tecer o contraponto entre os três contextos (gaúcho, paulista e uruguaio). Vale ressaltar, entretanto, que não se tem como propósito apresentar uma comparação minuciosa entre as três realidades educacionais, o que sem dúvida seria outra pesquisa.

No que tange as similaridades salientadas por Oswaldo Vergara sobre São Paulo e o Rio Grande do Sul, destaca-se primeiro a criação dos colégios elementares. Foi possível notar, como já mencionado no Capítulo 1, que a instalação dessas instituições no Estado gaúcho, segundo Peres (2000), ocorreu em um período posterior ao de São Paulo, sendo 1894 neste e 1909 no Rio Grande do Sul. Entretanto, as características administrativas e pedagógicas que deveriam constituir os colégios elementares citadas na documentação rio-grandense eram as mesmas atreladas aos grupos escolares instituídos em São Paulo: responsabilidade do colégio atribuída a um diretor; funcionamento em um edifício com várias salas de aula, uso do método intuitivo, controle do tempo e das disciplinas ministradas (PERES, 2000)¹³⁰.

Ambas as instituições eram responsáveis por ministrar o primeiro curso do ensino primário, que era dividido em elementar e complementar. No Rio Grande do Sul, os colégios elementares podiam ser criados nas localidades que houvesse no mínimo 200 alunos. Em São Paulo, a inauguração dos grupos escolares estava circunscrita a existência de no mínimo 200 crianças de cada sexo (SOUZA, 2012, p. 41). Assim, em ambos os Estados, essas instituições se constituíram, especialmente, como urbanas e dividiram espaço com outros modelos de escola, tais como, para o caso do Rio Grande do Sul as escolas isoladas e para São Paulo, as escolas ambulantes, as escolas reunidas, as escolas isoladas e as escolas

¹³⁰ Vale ressaltar que os Decretos de 1897 e de 1901 já indicavam que os colégios distritais no Rio Grande do Sul deveriam seguir as características da escola graduada.

modelo. O que evidencia que o processo de institucionalização da escola graduada nas duas realidades teve dificuldades para se consolidar. Souza (2011) frisa que se por um lado registros e narrativas reforçavam a excelência do modelo escolar paulista, por outro, “revelam um contundente contraponto colocando em evidência um conjunto de problemas de grande amplitude e complexidade” (SOUZA, 2011, p.130).

A seleção dos profissionais para atuar tanto nos colégios elementares do Rio Grande do Sul como nos grupos escolares de São Paulo era feita por indicação. Isto é, os profissionais considerados mais capacitados, responsáveis e idôneos eram convidados para enfrentar os desafios impostos pela nova organização proposta na escola graduada.

No Uruguai, o ensino primário era organizado em 1º, 2º e 3º grau, diferentemente do Rio Grande do Sul e de São Paulo, que como visto, compreendia o curso elementar e complementar. As escolas não receberam a denominação de grupo escolar ou de colégio elementar, mas sim de escolas primárias. Também eram dirigidas por um diretor e abrangiam várias turmas em um mesmo prédio, estando cada uma sob a responsabilidade individual de um/a professor/a. As instituições também atendiam mais que 200 alunos. Uma das escolas visitadas pelos/as professores/as rio-grandenses, por exemplo, tinha cerca de 350 matrículas de ambos os sexos. No entanto, diferentemente do Estado gaúcho e do paulista, que possuíam classes separadas para meninos e meninas, no Uruguai o ensino nos primeiros anos do ensino elementar era misto. Quanto ao método de ensino que deveria ser usado nestes estabelecimentos, as legislações em vigor no país vizinho também orientavam o uso do método intuitivo.

Relativo às Escolas Complementares, há de se ressaltar que no Rio Grande do Sul, de 1906 a 1909, coexistiram, além da Escola Complementar de Porto Alegre, mais três instaladas no interior do Estado. Entretanto, a partir de 1909 permaneceu em funcionamento somente a de Porto Alegre. O curso da Escola Complementar tinha duração de três anos e as matérias ministradas eram: português, francês, geografia, história, matemática, direito pátrio, ciências, pedagogia, escrituração mercantil, noções de higiene, trabalhos manuais, desenho e música e ginástica sueca (DECRETO nº 1.479 de 1909).

Em contrapartida, segundo Souza (1998), de 1890 a 1911 funcionaram em São Paulo cinco Escolas Complementares e uma Escola Normal, as quais se diferenciavam por completo. As primeiras ministravam um ensino um pouco mais aprofundado que o primário e não possuíam matéria de formação específica para o magistério enquanto a Escola Normal apresentava um ensino de qualidade superior, com as seguintes disciplinas:

línguas (português, francês, latim, inglês), aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, caligrafia, desenho, física, química, astronomia, geografia, mecânica, história natural, anatomia, fisiologia e noções de higiene, história, trabalhos manuais, ginástica e exercícios militares, música, escrituração mercantil, exercícios de ensino, pedagogia e educação cívica. um conteúdo de formação geral e a disciplina de Pedagogia (SOUZA, 1998, p. 64)

Evidencia-se pelo exposto, que os métodos, a organização administrativa e pedagógica das escolas de ensino primário do Rio Grande do Sul, de São Paulo e do Uruguai eram semelhantes embora com denominações distintas, assim como frisou o professor Oswaldo Vergara em seu artigo. Contudo, no que diz respeito às Escolas Complementares do Rio Grande do Sul e de São Paulo, apenas a denominação e o objetivo eram o mesmo: formar professores/as para atuar no ensino primário. A Escola Complementar do Rio Grande do Sul, diferentemente do que informava o professor Oswaldo Vergara, era distinta da Escola Normal de São Paulo, se assemelhando mais em termos de organização e programa de ensino das Escolas Complementares de São Paulo. A Escola Normal de São Paulo, como visto, possuía um programa mais complexo que as Escolas Complementares de ambos os Estados. Assim, mesmo a Escola Complementar de Porto Alegre possuindo em seu programa a cadeira de pedagogia (que era ministrada no último ano do curso conjuntamente com Direito Pátrio), é perceptível pelo exposto que ela não se equiparava à Escola Normal de São Paulo.

Na sequência de sua argumentação Oswaldo Vergara enfatiza que as similaridades entre o Rio Grande do Sul e São Paulo não estavam somente na denominação dos estabelecimentos de ensino e nas suas organizações, mas também nas dificuldades acometidas aos dois Estados. Para exemplificar, o professor usou fragmentos de uma Mensagem paulista:

A mensagem inaugural do sr. dr. Rodrigues Alves fez sentir as enormes dificuldades que se têm a superar, e por ella bem se vê que S. Paulo ainda não attingio à perfeição com que nos acenam para modelo.

Basta dizer que nesse adiantadíssimo Estado há mais de 2.000 aulas vagas – somma bastante elevada e que nos mostra, à saciedade, que a solução do caso ainda se não rematou.

E é bem de ver que essa vacancia é expoente da insuficiência de professores – grande mal com que nós também nos vimos a braços. (A *FEDERAÇÃO*, ed. 230, 03 de out. de 1913, p. 1).

O desafio enfrentado no Rio Grande do Sul para prover as aulas públicas, já demonstrado no Capítulo 1, foi uma realidade que persistiu até os anos 20 e tal dificuldade se deu, principalmente, com as escolas situadas mais distantes da zona urbana. Do mesmo modo, Souza (2012) destaca que em São Paulo as dificuldades de provimento das aulas públicas também se deram com as escolas isoladas situadas no interior do Estado e nas zonas rurais.

A expansão do ensino público primário assim como a porcentagem de matrícula e a frequência dos alunos nas escolas públicas do Rio Grande do Sul e de São Paulo também foram aspectos contemplados no debate. Conforme indicou o professor rio-grandense, Léo d’Utra utilizou-se de dados estatísticos referentes a esses aspectos para comparar a instrução pública gaúcha com a de outros Estados e, por meio deles, provar que o Rio Grande do Sul estava aquém das demais organizações, especialmente da de São Paulo. Todavia, Oswaldo Vergara procurou demonstrar que o jornalista estabelecia “[...] premissas falsas e sobre estas procura calcar conclusões verdadeiras. E’ uma aberração da logica.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 232, 06 de out. de 1913, p. 1).

Mas que relações o jornalista estabeleceu? Léo d’Utra discorreu sobre a instrução pública nos Estados de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Posteriormente a apresentação detalhada da organização de cada Estado, ele sistematizou o número de aulas públicas e da população escolar em um quadro, a partir do qual confrontou a realidade educacional do Rio Grande do Sul com os demais Estados. O quadro pode ser conferido a seguir:

Estados	Nº. de aulas publicas	Pop. Escolar
São Paulo	2.717	194.106
Minas	2.000	201.347
Rio Grande	1.718	104.977
Rio de Janeiro	874	37.477
Districto Federal ..	1.200	53.943

(*CORREIO DO POVO*, 04 de out. de 1913, p. 1).

Em resposta à exposição de Léo d’Utra, Oswaldo Vergara diz que pelo próprio quadro é perceptível que o Rio Grande do Sul estava entre os primeiros

lugares no que diz respeito à oferta e expansão do ensino público primário. Ocupar o 3º lugar, conforme relatou o professor, não era um indicativo de que o ensino primário não estivesse ao alcance de toda a população do Estado. Nesse sentido, ele alerta para a ausência de um elemento importante nessa comparação e que não deveria ter sido desprezado pelo jornalista do *Correio do Povo*: a população geral de cada Estado.

Assim, o professor aproveita-se dos próprios dados apresentados por Léo d'Utra, acrescentando os referentes à população geral de cada Estado, para fazer algumas ponderações e defender a impropriedade da argumentação do jornalista:

São Paulo tem aproximadamente 3.000.000 de habitantes; o Rio Grande 1.500.000.

Vejamos agora se a população escolar desses outros dois estados está em proporção à sua população geral.

Uma ligeira proporção aritmética, porém, vem salientar a superioridade do Rio Grande.

Se a 3.000.000 de habitantes corresponde uma população escolar de 194.106 – a 1.500.000 que população deverá corresponder?

E os números nos mostram, segundo este cálculo:

$3.000.000 : 1.500.000 :: 194.106 \times$ que deveria corresponder uma de ... 97.068

Ora o Rio Grande, tem uma população escolar, conforme nos indica aquele quadro, de 104.977, isto é, mais 7.914.

Se também compararmos o número de aulas – resulta desde logo, uma proporção superior a que lhe devia corresponder.

Diante dessa verdade dos algarismos – força é convir que a instrução primária no Rio Grande, está espalhada, como em S. Paulo. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 232, de 06 de out. de 1913, p. 6).

Como elucidado na argumentação, a expansão do ensino primário no Rio Grande do Sul atingia praticamente a mesma cifra da população de São Paulo. Logo, na perspectiva de Oswaldo Vergara, a educação no Rio Grande não estava tão aquém da existente em São Paulo, como tentou provar Léo d'Utra.

Ao cotejar dados de pesquisadores que investigaram esses Estados no período republicano observa-se que, em São Paulo, no ano de 1900 “[...] as escolas primárias do Estado atendiam cerca de 7,9% da população dos 7 aos 14 anos.” e em 1910, esse índice elevou-se para 33% (SOUZA, 2012, p. 50) enquanto no Rio Grande do Sul, em 1900 a cifra da população escolar era de “41,6% da população em idade escolar” e 53% em 1910 (GIOLO, 1997).

Para além do número da população geral, como salientado por Oswaldo Vergara, ressalta-se que a diferença nas porcentagens de crianças atendidas nos dois Estados é representativa de um conjunto de condições tais como políticas, econômicas, regionais, culturais e extensão territorial. E, portanto, não podem ser

analisadas de forma isolada. Um investimento nesse sentido seria interessante, no entanto, para o objetivo desta tese por ora importa salientar, a partir dos dados apresentados, que tanto São Paulo como o Rio Grande do Sul tiveram por muitos anos o desafio de expandir o ensino público primário a toda população de seus Estados.

Na opinião de Oswaldo Vergara, ao apresentar o orçamento despendido pelos diferentes Estados com o setor educacional, Léo d'Utra também agia de forma enganosa procurando caracterizar o Rio Grande do Sul como atrasado, pois, desconsiderava a receita arrecadada por cada Estado. Nesse sentido, o professor rebateu a indicação de que São Paulo gastava altos valores com a educação: "Quanto despendiam os Estados de S. Paulo e Minas quando arrecadavam uma renda igual á que o nosso Estado consegue arrecadar? (*A FEDERAÇÃO*, ed. 234, 08 de out. de 1913, p. 4). Contudo, conforme argumentou em seu artigo, faltavam dados para Léo d'Utra construir tal comparação.

Sobre as porcentagens de investimento do Rio Grande do Sul na instrução, Giolo (1997, p. 316) destaca que a média geral da receita destinada para esse setor entre os anos de 1890 e 1920 foi de 19,4%, atingindo a menor cifra em 1895 (12,1%) e a maior em 1905 (24,2%). Em São Paulo, Souza (2012, p. 67) salienta, pautada nas pesquisas de Costa (1983), que os recursos orçamentários gerais oscilaram entre "um mínimo de 15% em 1895, a um máximo de 24% em 1920".

Especificamente sobre as despesas do ano de 1913, Léo d'Utra acentuou que a quantia gasta por São Paulo com a instrução havia sido de 14.750:21\$000, sendo destes, 10.5000 utilizados exclusivamente para a construção de edifícios escolares. Conforme o jornalista, nesse aspecto, a superioridade de São Paulo não era somente em relação ao Rio Grande do Sul e em nível nacional, mas também no tocante ao Uruguai. Menciona, por exemplo, que São Paulo investia mais em educação do que o país vizinho:

Si o Uruguay "no ha medido sacrificios" e gasta annualmente "cerca de quatro millones de pesos, más de diez mil contos, para atesorar um verdaeiro caudal de ciencia teórica y practica", lembraremos ao sr. dr. Carrió que, só no anno de 1912, o Estado de S. Paulo gastou dez mil e quinhentos contos – mais que o orçamento geral da instrucção no Uruguay – só para a construcção de edifícios escolares. E de passagem, podemos affirmar, pois conhecemos uns e outros, que neste particular, S. Paulo é superior ao Uruguay. (*CORREIO DO POVO*, 10 de out. de 1913, p. 2).

Não obstante, evidencia-se da mesma maneira que na argumentação de Oswaldo Vergara, uma contradição na arguição de Léo d'Utra, pois, o mesmo havia mencionado dias antes em sua coluna que

[...] não é o facto de se ter muitas escolas e de gastar muito dinheiro com ellas que se affirma possuir boa instrucção primaria [...]
Toda a questão de ensino prende-se, hoje, aos methodos, aos programmas e á competência do professorado.
O que se exige, hoje, como condição essencial para um leccionamento qualquer, principalmente o primario, é o methodo adoptado. E essa preocupação do methodo preferido não vae só até a maneira de ministrar e zelar o ensino: alcança tambem os livros, os compendios adoptados, a partir da cartilha inicial e acabando no livro de sciencia. (*CORREIO DO POVO*, 04 de out. de 1913, p. 1).

Observa-se, desse modo, que o debate sobre a excelência da educação no Rio Grande do Sul e em São Paulo, bem como das possíveis similitudes entre esses contextos vai sendo intensificado a cada reportagem com o acréscimo de novos elementos. No fragmento exposto acima, por exemplo, Léo d'Utra apresenta mais um componente para desqualificar a organização do Rio Grande do Sul. Ainda que não faça menção direta ao Estado de São Paulo, explicita que a exigência do método de ensino

[...] é tão pronunciada que nas organizações perfeitas desse serviço publico se abrem concursos para apresentações de livros didacticos, que obedeçam ao methodo de ensino adoptado. E' tambem o methodo que regula a divisão das classes, e das escolas, constituindo, assim, o programma de ensino. Temos, porventura, alguma coisa semelhante? (*CORREIO DO POVO*, 04 de out. de 1913, p. 1).

Oswaldo Vergara, assim contesta:

Mais uma vez se nos põe de manifesto a absoluta ignorancia em que ella se acha, da acção governamental, nesse sentido.
Os methodos que se applicam na Escola Complementar e em todos os collegios elementares – podemos certificar que são os mais modernos.
E' certo que em grande numero de aulas singulares elles não têm ainda a sua applicabilidade perfeita como, aliás, convinha. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 234, 08 de out. de 1913, p. 1).

Como mencionado em páginas precedentes, as legislações do Rio Grande do Sul reafirmavam, desde 1897, o uso do método intuitivo no ensino primário, o qual era considerado como uma das principais características da escola moderna. Todavia, como anunciado no Capítulo 1, a falta de unidade na utilização deste método nas práticas cotidianas escolares do Estado era uma fragilidade identificada pelas autoridades gaúchas e, inclusive, registrada em vários documentos oficiais.

Pelo que foi discutido até o momento, é possível constatar através da argumentação construída pelo professor Oswaldo Vergara, adepto aos ideais defendidos pelo Partido Republicano, que o setor educacional gaúcho vinha, por meio das reformas implementadas, alcançando significativos progressos nos anos iniciais da República, o que lhe permitia defender a concepção de que o Rio Grande do Sul possuía uma instrução desenvolvida, senão tanto quanto a de São Paulo, ao menos seguindo os mesmos caminhos.

Logo, se semelhanças existiam entre o Rio Grande do Sul e São Paulo e ainda, entre o estado gaúcho e o Uruguai e se tanto o país vizinho quanto o Estado paulista eram considerados modelares, a argumentação apresentada pelo professor Oswaldo Vergara deixa transparecer que, na concepção dos republicanos, a distinção do Uruguai ainda era mais elevada.

As reportagens veiculadas em *A Federação*, especialmente a carta publicada pelo Cônsul uruguaio, buscaram caracterizar o cenário uruguaio não só como uma possibilidade de aperfeiçoamento para a comissão rio-grandense e para o contexto gaúcho como também enfatizar seu elevado grau de distinção na América Latina. Assim, constatou-se o segundo elemento que respaldou a estratégia adotada pelo Estado: a distinção do Uruguai.

Sobre este aspecto vale salientar que, no período analisado nesta tese, estava na presidência do Uruguai Batlle y Ordóñez¹³¹ (1903-1907 e 1911-1915)¹³². Em seu governo, o contexto uruguaio mostrou significativos avanços e passou a ter um papel de destaque na América Latina (BRALICH, 1987; CAETANO, 2011; GREISSING, 2000; PALOMEQUE, 2012a).

Na visão desses autores, Batlle y Ordóñez considerava-se um reformista e, portanto, negava a violência de uma revolução para as transformações almejadas. Através de uma atitude paternalista, da atuação como mediador nos intensos conflitos sociais que se produziram no início do século (enfrentamentos de trabalhadores e classe patronal) e também na atuação como propulsor de um

¹³¹ Nasceu em Montevideú. Formado em direito foi político e jornalista. Em 1886 fundou o diário *El Día* e foi chefe político da província de Minas (1887), Deputado pela província de Salto (1890-1893) e Senador de Montevideú (1899-1902) (SOUZA, 2003).

¹³² No período de 1907 a 1911 assumiu a presidência Claudio William. Nesse período, Batlle viajou para a Europa, onde viu na Suíça o modelo de “governo compartilhado”, que será defendido em seu segundo governo.

desenvolvimento industrial voltado à substituição das importações, ele foi considerado como o principal intérprete dos novos tempos uruguaios¹³³.

A centralidade de seu projeto estava na integração moderna do país. Para tanto, foram percorridos seis caminhos: a reforma econômica, social, rural, fiscal, moral e política. Todavia, nem todas chegaram a ser efetivadas no decorrer de seus dois mandatos (CAETANO, 2011)¹³⁴, mesmo assim, foi por meio dos feitos nesses setores que, segundo os autores mencionados, desapareceu um país e nasceu outro. Dentre os principais feitos, destaca-se em seu primeiro mandato: o projeto da Lei de Trabalho¹³⁵ que foi aprovado em 1905 e o papel de conciliador assumido pelo Estado, intervindo mediante uma legislação protetora ou com garantias efetivas de direito de sindicalização¹³⁶. Após o primeiro mandato, ressalta-se: (i) a inauguração do porto de Montevideu em 1910; (ii) a ampliação da comunicação com a compra da rede telegráfica; (iii) a melhoria das estradas; (iv) a criação do ministério de Indústrias e Obras públicas em 1907 e o da Justiça e da Instrução Pública em 1911; (v) a aprovação da pensão à “la vejez” em 1914 e (vi) em 1915, a regulamentação das eleições para a Convenção Nacional Constituinte que autorizava o voto secreto, universal e masculino (SOUZA, 2003).

¹³³ Caetano e Rilla (1994) enfatizam a acuidade que se deve ter para não atrelarmos simplesmente à figura de Batlle todos os progressos alcançados. Nesse sentido, os autores lembram que a América Latina no século XIX buscava a modernização, que pelos discursos da época era associada à industrialização, ao urbano, à comunicação, à estabilidade financeira, à cidadania política, à cultura científica e ao “progresso indefinido” (CAETANO e RILLA 1994). Não obstante, o Uruguai, assim como os demais países latino-americanos, tentou meios para modernizar-se, integrar-se e afirmar-se no mercado internacional. Desse modo, foi sob a presidência de Lorenzo Latorre (1876-1880) que o processo de modernização teve início complementando-se, a partir dos anos de 1900, com a atuação de Batlle. Para aprofundar a temática indica-se a leitura das pesquisas de Machado (1973), Caetano (2011), Souza (2003) e Palomeque (2012a).

¹³⁴ As bases desse programa de reformas pautavam-se nas seguintes premissas: a crença de que a principal função do Estado era promover a justiça social e a tranquilidade política, a defesa do plebiscito por acreditar que o povo representava a única fonte de poder político e a liberdade de consciência através da separação entre Estado e Igreja (SOUZA, 2003). Portanto, a política e a educação eram vistas como os principais veículos de produção de uma identidade nacional.

¹³⁵ Esse projeto dispôs como obrigatório um dia de descanso na semana. Todavia, ele só entrou em vigor em 1916, acrescido da indicação do pagamento de indenização por acidentes de trabalho e a diminuição da carga horária de trabalho para 8 horas.

¹³⁶ Machado (1973, p. 353), entretanto, destaca que o Uruguai em vista de outros países encontrava-se *atrasado* no que tange as questões trabalhistas, pois, no Chile desde 1913 já estava em vigor a redução para 8h de carga de trabalho, assim como na Espanha, que já estava implementado desde 1900 a indenização por acidente de trabalho e já era concedido o descanso semanal desde 1904. Mesmo diante da observação feita pelo autor, salienta-se que por mais que aos olhos de países considerados mais desenvolvidos o Uruguai pudesse ser caracterizado como lento para implementar as leis propostas, há de se considerar que desde 1900 o país já vinha discutindo a temática, o que evidencia que estava, ainda que no plano das idealizações e projetos, estudando e discutindo sobre as possibilidades de reestruturações socioculturais.

Em linhas gerais, no que tange à economia cabe salientar que medidas protecionistas foram tomadas com o intuito de recuperar o plano econômico após a grande crise vivida no final do século XIX: o governo procurou isentar impostos, taxar os produtos estrangeiros, importar maquinarias e estimular a construção (SOUZA, 2003 p. 42). Houve ainda, a estratégia de nacionalização de bens e serviços, tais como a nacionalização do Banco da República que monopolizou a emissão monetária e a capacidade de expansão do crédito (julho de 1911), a criação do Instituto de Pesca (setembro de 1911), a criação do Banco de seguros (dezembro de 1911), a criação das Usinas elétricas estatais (outubro de 1912) e a criação da administração de transportes elétricos e de trens do Estado (janeiro de 1915) (MACHADO, 1973).

No que tange às transformações de infraestrutura da sociedade uruguaia, destaca-se o calçamento das ruas de Montevidéu com paralelepípedos, os bondes puxados a cavalo que funcionavam desde 1869 e, a partir de 1906, foram cedendo espaço aos bondes elétricos (ilustrados nas imagens a seguir). A iluminação a gás começou a ser substituída desde 1886. A rede telefônica, instalada desde 1882, já alcançava em 1900, somente em Montevidéu, a cifra de 3.968 atendimentos, sendo que esse serviço era utilizado, principalmente, pelos comerciantes. Além da capital, a linha já havia sido estendida desde 1897 aos Departamentos de Canelones, San José e Florida (PALOMEQUE, 2012a)¹³⁷.

Quanto ao plano social, enfatiza-se que houve um crescimento vegetativo da população, assim como uma acelerada taxa de urbanização da mesma. Desde o fim da “Guerra Grande” e o começo do novo século “la población del Uruguay, que alcanzaba unos 132.000 habitantes iniciales, se multiplicó, en números redondos, por ocho, rondando el millón. La de Montevideo saltó de 34.000 a 270.000.” (PALOMEQUE, 2012a, p. 41)¹³⁸.

Nas primeiras décadas do século XX houve ainda estratégias que buscaram limitar o poder da Igreja com a aprovação de leis liberais, tais como, a lei do divórcio em 1907 e o acréscimo na mesma em 1913 da consideração do desejo da mulher

¹³⁷ A nomenclatura Departamento equivale aos Estados de um país.

¹³⁸ Cabe destacar que este aumento populacional se deve, em grande parte, aos fluxos migratórios ocasionados pela Primeira Guerra Mundial. O censo de 1900 dos Departamentos da campanha destacou que havia 647,313 habitantes, destes 549,898 eram nacionais e 97.415 estrangeiros: italianos, espanhóis, brasileiros, argentinos e franceses (DEVOTO, 1956, p. 381).

na separação¹³⁹; a troca dos nomes dos dias festivos, cuja origem era religiosa¹⁴⁰; a troca do horário da classe de religião nas escolas em 1901, passando para o último período para que os pais pudessem retirar seus filhos, caso não professassem a religião católica; a supressão, em 1911, das honras militares nos atos religiosos; a aprovação da retirada de imagens religiosas de hospitais públicos; a supressão do ensino religioso consubstanciada pela Lei de 6 de abril de 1909 - disposições essas que se enquadram no plano de laicização do Estado.

Todas essas ações, avanços e progressos nos diferentes setores renderam ao país nesse período o status de “Suiça latino-americana”¹⁴¹. A crônica assinada pelo historiador Othelo Rosa, e publicada em meio ao debate estabelecido acerca da missão pedagógica na imprensa gaúcha, contribuía para reiterar no Rio Grande do Sul esse *status* concedido ao Uruguai. Intitulada “Chornica Semanal”, a mesma apresentava um histórico sobre o desenvolvimento do setor educacional uruguaio e o progresso daquele país nas últimas décadas. Assim, conforme indicou o autor:

Com uma proporção de 37,4% de analfabetos sobre uma população escolar de 218.938, ocupa inquestionavelmente a Republica Oriental do Uruguai um saliente lugar, em matéria de instrução publica, entre os estados sul americanos, sobrepujando, nesse particular, a Argentina, o Chile, o Equador, o Paraguai, o Panamá, o Brasil, a Bolívia, o Peru e a Venezuela. (A FEDERAÇÃO, ed. 252, 30 de out. de 1913, p. 6).

Como pode ser observado, a porcentagem de analfabetos era um indicativo que contribuía para a sustentação de um discurso de modernidade, pois o alto índice de analfabetismo era característico de um contexto em atraso, com um ensino precário. Desse modo, quanto menor o índice de analfabetos em um país, mais inteligente e culto o mesmo era considerado. Logo, como o Uruguai vinha paulatinamente, nos últimos 40 anos, diminuindo o seu índice de analfabetismo, passava a ser considerado uma República que estava avançando significativamente desde a reforma educacional implementada por José Pedro Varela¹⁴² em 1877, a qual ficou conhecida como Lei Comum.

¹³⁹ Segundo Souza (2003, p. 33) essa questão gerou forte tensão no país, pois, de certa forma, ele ainda era tradicional católico.

¹⁴⁰ Palomeque (2012a) e Souza (2003).

¹⁴¹ Giúdice e Gonzáles Conzi apud SOUZA, 2003, p. 82.

¹⁴² Nasceu em 1845 em Montevideú. Entre 1860 e 1866 foi um dos principais colaboradores da “Revista Literaria”. Em 1867 fez uma viagem à Europa e aos E.U.A. Em 1870 foi exilado à Buenos Aires por desavenças políticas. Quando retornou passou a dirigir “La Paz”. Participou da *Sociedad de Amigos de la Educación Popular*, que era composta por universitários que buscavam discutir sobre a

Diversos estudos sobre a historiografia do ensino uruguaio, como por exemplo, as de Araújo (1911), Bralich (1987) e Greissing (2000), referenciam a importância dessa reforma para as reestruturações que foram sendo implementadas no cenário uruguaio do século XX. Diante disso, é importante salientar, ainda que em linhas gerais, as contribuições e o legado de José Pedro Varela.

Em 1876, Varela passou a ocupar o cargo de diretor da Instrução Pública a pedido do presidente Latorre. Aos três meses de sua gestão apresentou um projeto de lei geral de educação comum que buscava organizar o ensino público uruguaio. Essa proposição foi estudada por uma comissão instituída pelo governo e aprovada no ano de 1877 com algumas alterações, principalmente, no que tange aos aspectos que tinham como objetivo certa descentralização nas decisões sobre o setor educacional (DEVOTO, 1956; BRALICH, 1987).

Em suma, a lei de 1877 – decreto lei de educação comum -, estabelecia que o ensino primário deveria ser gratuito, obrigatório e laico, composto por três graus e de responsabilidade do Estado. A educação, nessa lei, era entendida como um serviço de utilidade pública, condição para a participação cívica e um bem irrefutável ao progresso.

Ao ser aprovada a referida lei, Varela foi nomeado Inspetor Nacional de Instrução Pública e a reforma começou a ser efetivada. Segundo Bralich (1987, p. 65), “[...] se crearon escuelas rurales, se efectuaron congresos nacionales de inspectores, se establecieron diferencias en los programas de escuelas rurales y urbanas, se logró imponer la coeducación [...]”.

Os registros presentes nos documentos uruguaiois oficiais das primeiras décadas do século XX elucidam que essa forma de compreender a escola continuou sendo o motor das ações governamentais. As lideranças educativas desse período, capitaneadas pelo Inspetor Nacional da Instrução Primária Dr. Abel J. Pérez¹⁴³, compreendiam que a base fundamental de toda educação estava alicerçada na escola: “[...] de la escuela primaria surge el verdadero y más sólido progreso de las naciones; es allí que se elabora y se prepara la evolución científica de la sociedad [...]” (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1904, p. 84). Percebe-se, assim, todo um investimento em defesa da escola como espaço que deveria ser frequentado por

instrução. Morreu em 1879. Para ver mais detalhes sobre sua vida indica-se ver DEVOTO, 1956, p 438.

¹⁴³ Como *vocales* de sua administração foram nomeados José Piaggio, Juan Paullier, Carlot Vaz Ferreira e Mariano Pereira. (ARAÚJO, 1911, p. 504).

todos e que era eminente à cultura do povo e ao progresso do Estado, ideal esse também defendido pelo Partido Republicano Rio-grandense como mencionado no Capítulo 1.

A fim de cumprir esse objetivo, diferentes ações foram sendo desenvolvidas no século XX pela administração de Abel J. Pérez com o intuito de qualificar o setor educacional uruguaio, em especial o ensino primário. Dentre elas, destaca-se (i) a adequação e aparelhamento das bibliotecas escolares com novos aportes de obras didáticas, inclusive sendo a maior parte delas do exterior. Conforme indicaram os professores rio-grandenses em seu Relatório de viagem, a biblioteca possuía mais de 4.000 volumes de obras de Pedagogia, reunindo assim “[...] tudo o que pode dar uma ideia dos progressos actuaes da pedagogia theorica ou pratica” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 223); (ii) a reorganização e ampliação, em 1903, dos programas primários que estavam em vigência desde 1897; (iii) a ampliação e disseminação de Conferências¹⁴⁴, em que Carlos Vaz Ferreira desempenhou um papel relevante; (iv) a organização de Congressos de Inspetores em 1907; (v) a criação de um corpo médico escolar, em 1908¹⁴⁵; (vi) a construção de prédios escolares; (vii) a criação dos liceus de ensino secundário em 1912 e a criação da Universidade para mulher em 1912 (ARAÚJO, 1911; DEVOTO, 1956).

Ressalta-se, ainda, a reorganização da formação docente que, a partir dos primeiros anos do século XX, passou a ser realizada no *Instituto Normal de Señoritas* e no *Instituto Normal de Varones*, ambos situados em Montevideú. Somente em período posterior à visita da comissão de estudos que instituições com o objetivo de formar professores/as foram criadas em outros Departamentos do país. Esta informação é interessante, pois se assemelha a realidade gaúcha que de 1906 a 1929 também ofereceu, somente na capital do Estado, a formação docente de cunho estatal. Diferencia-se ainda do contexto rio-grandense e paulista no que diz respeito à denominação e ao ensino ministrado, pois em ambas as realidades prevaleceram a formação de professores e professoras nas Escolas Complementares, isto é, uma formação mais geral do que a oferecida na Escola Normal.

¹⁴⁴ As Conferências eram destinadas aos professores com o intuito de criar uma unidade nos discursos e práticas desenvolvidas no ensino primário.

¹⁴⁵ O regulamento do corpo médico é apresentado no *Anales de Instrucción Primaria* Tomo iv, ano III, de 1907.

No Uruguai, o curso Normal oferecido no *Instituto Normal de Señoritas* tinha inicialmente a duração, assim como na Escola Complementar de Porto Alegre, de três anos passando a ser ofertado, a partir de 1913, em quatro anos. O programa de ensino era mais complexo do que o ofertado no Rio Grande do Sul e estava assim distribuído: no 1º ano, economia doméstica, *labores*, caligrafia, desenho, francês, aritmética, gramática, história natural, física e geografia, *solfejo*; no 2º ano geometria, gramática, anatomia e fisiologia, geografia, psicologia, *labores*, caligrafia, desenho e agricultura; no 3º ano higiene, história, pedagogia, gramática, aritmética, desenho, *solfejo*, *labores*, leitura, moral e prática de ensino; e no 4º ano metodologia, zootecnia, moral, puericultura, constituição, indústrias e químicas e práticas de ensino (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916, p. 70).

A melhoria no levantamento de dados estatísticos sobre as escolas com a finalidade de um uso mais racional dos recursos humanos e financeiros também foi uma das ações desenvolvidas pelas autoridades uruguaias no início do século XX. Sobre esse aspecto, vale ressaltar, por exemplo, que a Mensagem de autoria de Abel J. Pérez, uma das fontes analisadas nesta tese, possuía no referido ano (1916), gráficos coloridos, tabelas, quadros e fotografias para apresentar e cotejar os avanços nos números de matrículas e de escolas, na infraestrutura, entre outros. Composição essa que é evidenciada nos Relatórios da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior do Rio Grande do Sul, somente a partir do ano de 1921.

A exigência do título de *maestro nacional* para assumir o cargo de diretor e a ascensão aos cargos de professor e diretor por meio de concurso público também foram modificações realizadas no Uruguai. Para dirigir qualquer escola pública era preciso ter diploma correspondente ao grau de ensino ministrado no estabelecimento, o qual se obtinha cursando as Escolas Normais ou prestando exames livres perante a Direção Geral. Além disso, os diretores atuantes em escolas uruguaias com frequência maior de 200 alunos não tinham a incumbência de ministrar aulas.

Cotejando com a realidade gaúcha e paulista, cabe destacar que no Rio Grande do Sul, o cargo de direção era preenchido por indicação. Peres (2000) destaca que para assumir o cargo dos primeiros colégios elementares, por exemplo, foram convidados profissionais que atuavam como inspetores escolares,

demonstrando assim, o esforço para qualificar as instituições que estavam sendo criadas e a importância atribuída ao cargo. Às tarefas burocráticas e administrativas do cargo somava-se a docência de uma classe de ensino. Em São Paulo, a nomeação também era feita como no Rio Grande do Sul, ou seja, por “livre escolha do governador”, todavia, a mesma só poderia ser feita “sobre professor diplomado em Escola Normal do Estado ou, na falta, em Escola Complementar desde que tivesse prática de ensino” (SOUZA, 1998, p. 77), assemelhando-se, assim, ao Uruguai.

A inauguração de instituições para atender especificidades de aprendizagens como, por exemplo, o Instituto para Surdos-mudos (1909) e a Escola ao Ar Livre (1913) também foi uma ação que qualificou o *status* da instrução uruguaia aos olhos nacionais e internacionais. Sobre a primeira, destaca-se que ela ministrava o ensino em caráter de internato e tinha como objetivo que as crianças aprendessem a se comunicar através da oralidade. Não se utilizava, portanto, o método de mímica ou sistema de sinais. Sobre esse aspecto, o grupo de professores que visitou a escola no ano de 1913 assim destacou:

Ao visitarmos pela primeira um estabelecimento desta natureza, tínhamos a impressão de que iríamos encontrar ali rostos sombrios e tristes [...] Aguardava-nos, porém, um espetáculo bem diferente! Logo na entrada, nos receberam um pequeno bando de “asylados”, de rostos alegres, risonhos, onde se via pintada a satisfação e a felicidade relativa em que viviam [...] são realmente engenhosos os processos empregados no ensino daqueles infelizes privados do ouvido, os resultados alcançados podem ser considerados um verdadeiro triunfo da pedagogia moderna [...] Diretora e auxiliares se entregavam à sua tarefa, altamente humanitária, de arrancar do isolamento espiritual em que vivem aqueles infelizes, nivelando-os aos outros homens e tornando-os habilitados para exercer alguma profissão (RELATÓRIO DA VIAGEM, 1914, p. 222-223).

Essa forma de trabalho, que tinha como objetivo fazer com que as crianças se comunicassem através da oralidade, era identificada, na época, como inovadora e, por isso, merecedora de visibilidade.

A Escola ao Ar Livre, por sua vez, era organizada em caráter de externato e tinha como intuito fortalecer as crianças “débiles y propensos a la tuberculosis” (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916, p. 259) através de constantes exercícios físicos para que a cura fosse alcançada o mais breve possível. Assim, frequentavam a instituição as crianças que eram declaradas pelo corpo médico escolar uruguaio como impossibilitadas de frequentar as escolas públicas das cidades (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914). Devido à preocupação com a recuperação das crianças,

prevaleciam no cronograma de atividades diárias os momentos de alimentação e de descanso físico, assim como uma forte vigilância do corpo médico escolar a fim de acompanhar o desenvolvimento das crianças.

A criação desses estabelecimentos em toda a parte do mundo era alvo de atenção na imprensa, inclusive no Rio Grande do Sul, pois representava seguir os preceitos pedagógicos modernos. Como pode ser visualizado no excerto a seguir, a inauguração de Escolas ao Ar Livre em outros países era divulgada em *A Federação*:

Certos jornaes chamaram a atenção do governo para as condições das crianças fracas, propensas a adquirir molestias graves e contagiosas. E começaram a ser abertos estabelecimentos de instrucção espaçosos e claros; ao mesmo tempo, foi feita a experiencia as escolas ao ar livre. Se na Inglaterra existe, nessas condições, escola de <Osea Island>, na Alemanha, ha duas já muito conhecidas, em Charlottenburgo e em Gladbach, como ha uma em que já tem proporcionado bons resultados. Zarich (Suissa) e outra perto de Amsterdam, na Hollanda (*A FEDERAÇÃO*, ed. 30, 05 de fev. de 1914, p. 3).

Nota-se que o fato de criar ou não estas instituições poderia indicar o grau de preocupação e de progresso de um determinado sistema educacional. E assim o fez Léo d'Utra, ao defender sua opção de que o destino da missão rio-grandense deveria ser São Paulo, pois:

Outro tanto se póde dizer no que se refere á hygiene escolar: emquanto em S. Paulo o governo se preocupa já dos problemas das escolas as creanças anormais e taes assumptos, entre nós, não são nem sequer objeto de discussão e quando surgem são encarados como curiosidades exóticas oriundas de qualquer mundo muito distante do nosso. (*CORREIO DO POVO*, 04 de out. de 1913, p.1).

Além de todas essas ações desenvolvidas no Uruguai no início do século XX, as autoridades do país investiram também na expansão do ensino público primário, através da criação de novas escolas primárias. O aumento do número dessas instituições pode ser observado na figura apresentada a seguir:

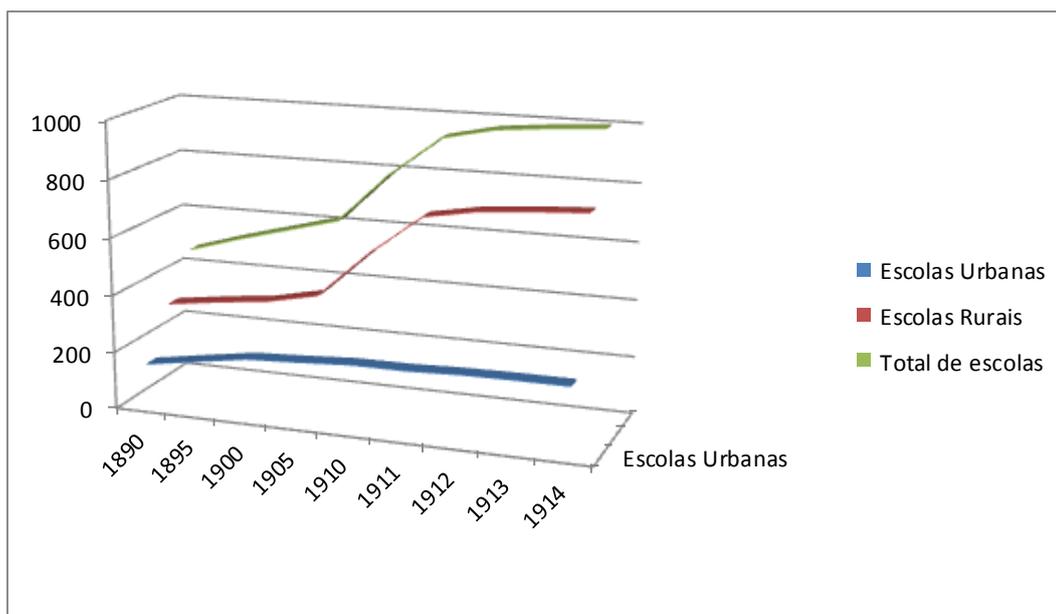


Figura 31: Relação do número de escolas públicas primárias criadas no Uruguai entre 1890 e 1914
 Fonte: Dados adaptados do anexo nº 1 apresentado na Mensagem de Abel J. Pérez de 1916, p. 112.

A figura possibilita visualizar a expansão educacional que ocorreu no Uruguai de 1890 a 1914¹⁴⁶. É possível observar, de forma geral, que houve um aumento significativo no número total de escolas criadas, o que evidencia uma expansão contínua do sistema primário público no país. Considerando o número total de instituições de 1890 (470) e de 1914 (997), é possível observar que a diferença de escolas construídas no decorrer de 24 anos foi de 527 instituições públicas de ensino primário e que os aumentos mais notáveis correspondem ao ano de 1890 a 1897 com um crescimento de 5,04% (27 escolas), ao ano de 1907 com o aumento de 8,40% (52 escolas), a 1908 com 16,24% (109 escolas), a 1911 com 17,40% (138 escolas) e a 1912 com o aumento de 4,18% (39 escolas) (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916).

Referente às escolas rurais durante o período analisado, é possível verificar que houve um aumento acentuado dessas instituições. No ano de 1890 elas perfaziam um total de 318 e no ano de 1914, a soma de 759. Por sua vez, o número de escolas urbanas criadas não foi tão representativo se comparado com o de escolas rurais, já que no ano de 1890 havia 152 instituições urbanas primárias e no ano de 1914, um total de 238.

¹⁴⁶ Salienta-se que estão sendo considerados os dados até o ano de 1914 por ser esse o ano em que aconteceu a segunda viagem da missão.

É possível observar, ainda, que a expansão do ensino primário nas duas zonas ocorreu em momentos distintos. O número de escolas urbanas demonstra maior crescimento entre os anos de 1890 a 1900, sendo que a diferença atinge um total de 66 escolas. Posteriormente a essa data, visualiza-se que o número de instituições primárias não sofreu tanta alteração. As escolas rurais, no entanto, tiveram um acréscimo acentuado entre os anos de 1905 a 1911, sendo que foram criadas nesse intermeio 302 escolas e foi no ano de 1911 que houve a maior diferença, pois apresentou um acréscimo de 70,77% do total dos últimos quatro anos (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916).

Em síntese, os dados apresentados demonstram o investimento das autoridades uruguaias em atender a população que residia na zona rural. Araújo (1911) destaca dois motivos articulados para essa preocupação: (i) porque o número de habitantes na República era de 1.100.000 em 1910, dos quais 500.000 viviam nos distritos rurais e (ii) porque a escola deveria prestar o importantíssimo serviço à causa do ensino, pois sem ela as crianças da campanha viveriam e se desenvolveriam em um meio de ignorância. Desse modo, “[...] sólo el Estado, por médio de la Escuela pública, hace llegar hasta ellos, á cambio de grandes sacrificios, la luz vivificadora de la educación.” (ARAÚJO, 1911, p. 540).

Aumentando o número de escolas, cresceu também o número de matrículas públicas entre os anos de 1890 a 1914. Nesse período, como mostra a figura a seguir, as matrículas do ensino primário no Uruguai praticamente triplicaram.

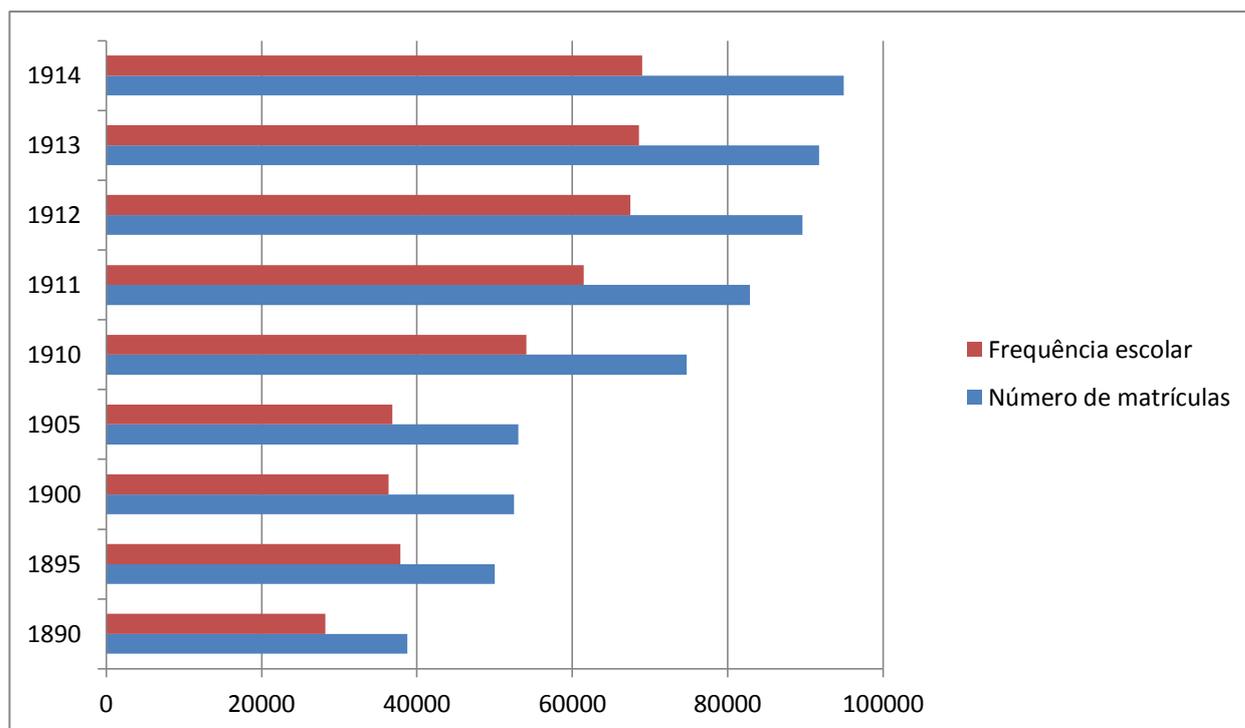


Figura 32 - Número de crianças matriculadas e número de frequência entre os anos de 1890 a 1914 nas escolas públicas do Uruguai.

Fonte: Figura adaptada do Quadro nº 4 apresentado na Mensagem de Abel J. Pérez de 1916, p. 128.

Comparando primeiramente as colunas azuis, referentes ao número de crianças matriculadas no ensino primário, é possível verificar que o número de matrículas aumentou significativamente no decorrer dos 24 anos analisados, passando de 38.747 para 94.940 crianças matriculadas.

Cotejando o número de matrículas com o de frequência dos alunos é possível evidenciar que o número de crianças foi, no decorrer dos 24 anos, sempre menor do que o número de matrículas. Comparando esses dados têm-se as seguintes constatações: no ano de 1890 a diferença entre alunos matriculados e frequência escolar era de 10.558, o que significa que 27,24% das crianças inscritas não frequentavam a escola. No ano de 1905, a diferença era de 16.201 estudantes, equivalendo, portanto, a 30,54% da soma total e no ano de 1914 a diferença era de 25.950, ou seja, 27,33% do número de alunos inscritos era infrequente. Esses dados demonstram que o Uruguai, no decorrer da década de 1910, também vivenciou dificuldades na implementação e consolidação de um sistema público assim como São Paulo e o Rio Grande do Sul.

Em linhas gerais, os dados expostos corroboram a distinção do Uruguai, especialmente no setor educacional. A mesma afirmação havia sido redigida por

Oswaldo Vergara em sua defesa pelo país vizinho como destino da missão pedagógica nas páginas de *A Federação*:

Nenhum visitante tem saído daquele estabelecimento que não leve uma impressão agradabilíssima de tudo quanto viu e ouviu. [...] E bem acertado andou o Governo – mais uma vez repetimos – em escolher a nossa vizinha Republica Oriental – para, em suas escolas, ir a nossa missão aperfeiçoar conhecimentos e adquirir novos, porque, inquestionavelmente o Uruguai é o país da America Meridional em que a instrução primaria, está mais adiantada. Há 40 annos, traz ella os seus dirigentes na mais constante preocupação [...]. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 210, 09 de set. de 1913, p. 3).

Não só na bibliografia sobre a educação uruguaia, mas também nas reportagens veiculadas nos jornais gaúchos, e analisadas nesta tese, um dos aspectos que demonstrou o interesse das autoridades uruguaias pela educação e contribuiu para a caracterização do país como uma República culta e adiantada foram as viagens que já haviam sido realizadas ao estrangeiro. Tanto o Cônsul do Uruguai como o professor Oswaldo Vergara afirmavam que o Uruguai já havia buscado fora, ou seja, em países considerados referência, subsídios para reorganizar a sua instrução. Essa constatação enfatiza a relevância concedida na época às viagens internacionais, que foi o terceiro elemento observado no debate que respaldou a deliberação do Estado.

Nesse sentido, o professor gaúcho ressaltou em suas escritas que

Essa vizinha republica ha alguns annos mantem, permanentemente, nos Estados Unidos e em países da Europa em que a instrução mais se tem aperfeiçoado – missões escolares. Em Anales de Instrucion Primaria – vasto repositório de preciosissimos informes sobre a instrução primaria em qualquer das suas manifestações – se nos deparam os relatórios dessas missões. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 234, 08 de out. de 1913, p. 1).

Como mencionado, o Uruguai já havia financiado diversas viagens à Europa e aos Estados Unidos. Dentre elas, cita-se a realizada pela professora Enriqueta Compté y Riqué à Europa, no ano de 1889, a fim de estudar a Pedagogia de Froebel e a organização dos jardins de infância. Nessa viagem, conheceu os jardins de infância de diferentes países como Bélgica, Holanda, Suíça e França e aprofundou seus conhecimentos sobre os estudos de Froebel. Ao regressar de sua viagem, inaugurou e dirigiu, a partir de 1892, o primeiro jardim de infância de Montevidéu, permanecendo no cargo por muitos anos (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914).

No ano de 1903, o Inspetor Nacional Abel J. Pérez viajou para Buenos Aires a fim de conhecer alguns estabelecimentos especiais de ensino. Dentre eles, conheceu o *Instituto Nacional de niñas Sordomudas*, que estava sob a direção da

Senhora María A. Mac-Cotter de Madrazo. “Este establecimiento esta destinado á la instrucción normal de profesoras que se preparan para la enseñanza de Sordomudos.” (*ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMÁRIA*, 1903, nº 4, p. 384). Além da visita de Abel J. Pérez, o instituto também recebeu a matrícula de seis alunas uruguaias.

O intercâmbio destas alunas foi financiado através de um acordo estabelecido entre o governo uruguaio e argentino à medida que este último proporcionou seis bolsas de estudos ao Uruguai. Assim, Ana Bruzzone, Maria Limblad (professoras de segundo grau), Ida Vitale d’Amico, Clotilde Luissi, Maria Mendiague e Josefina Tarigo (professoras de primeiro grau), foram selecionadas para aperfeiçoarem seus conhecimentos na referida instituição (*ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA*, 1904, Tomo II).

Além dessas viagens, que contribuíram para reorganizar a instrução pública, o Cônsul V. M Carrió destacou em sua carta publicada no *Correio do Povo* que o Uruguai ainda financiava outras missões de estudos em 1913:

Como ejemplo elocuente dela importância de la obra realizada en mi país diré que actualmente, después de cuarenta años de perfeccionamientos, cuando parecería que nada más podremos encontrar en otros países por tenerlo todo em el nuestro, el Uruguay mantiene em misión de estudios em Europa (Suiza, Francia, Dinamarca, Alemania, Holanda, Suecia e Noruega) una Comisión de seis ú ocho maestros primarios otra igual em América Del Norte, otra agrónomos que dá la vuelta al mundo visitando Australia y Nueva Zelandia, además de cinco becados de pintura, tres de escultura, tres música y hasta un literato, sin contar doctores em medicina, matemáticas y jurisprudência que anualmente parten de Montevideo com misiones que duran de uno á tres años, renovando-se essas comisiones continuamente. (*CORREIO DO POVO*, 10 de out. de 1913, p. 1).

O Cônsul argumentava, ainda, ser desnecessário o Rio Grande do Sul enviar missões de estudos a países estrangeiros, pois o Uruguai já se utilizava das tendências pedagógicas americanas e europeias nas práticas educacionais cotidianamente.

Contudo, Léo d’Utra manifestou que se o Uruguai havia reorganizado a instrução pública uruguaia a partir das experiências estrangeiras, em São Paulo não havia sido diferente:

[...] se o Uruguai manda professores á Europa, aos Estados Unidos, à Argentina, outro tanto faz S. Paulo. Si o Uruguay pensiona alumnos distintos, S. Paulo não se esquece de o fazer e o Pensionato Artistico, creado pelo governo de S. Paulo é uma bellissima instituição que muitos países da America deveriam imitar (*CORREIO DO POVO*, 10 de out. 1913, p.2).

O jornalista defende que São Paulo também se preocupava com os rumos da instrução e compreendia a relevância do exterior para o aperfeiçoamento de seu cenário, por isso, assim como o Uruguai também investia em missões ao estrangeiro. Além disso, Léo d'Utra adverte que da mesma maneira que no Uruguai, o Rio Grande do Sul também encontraria em contexto paulistano os preceitos pedagógicos modernos tão difundidos na Europa e nos Estados Unidos. E mais, salienta ainda, que melhores resultados teria o Rio Grande do Sul se enviasse primeiro uma missão a São Paulo para posteriormente ao Uruguai:

São Paulo mandou vir para as suas escolas professores norte-americanos e europeus. Esses foram preparando os actuaes professores paulistas, que, por sua vez, têm sido mandados, repetidamente, aos Estados Unidos e à Europa, para ali se aperfeiçoarem. Assim como os paulistas recorreram ao estrangeiro, podemos nós agora recorrer aos paulistas [...] E quando, por uma missão de professores paulistas, houver sido reorganizada a instrução paulista no Rio Grande, então os nossos professores poderão, com maior vantagem, visitar os paizes estrangeiros, porque, estando desbravado o caminho, mais facil lhes sera então aplicar os aperfeiçoamentos que as suas observações lhes sugerirem. (*CORREIO DO POVO*, 07 de set. de 1913, p. 6).

O anúncio de que tanto São Paulo como o Uruguai tinham financiado missões para o exterior e que a partir dessas experiências reformaram seus sistemas educacionais é importante à medida que evidencia não só a defesa de um discurso de um Estado preocupado com o setor educacional, mas também difunde a propaganda de que nesses contextos circulava e era colocado em prática o que de mais moderno e eficiente existia em termos pedagógicos, uma vez que eles já tinham realizado missões aos E.U.A. e à Europa. Nesse sentido, a viagem a qualquer um desses destinos estaria, de certa forma, seguindo a mesma direção, pois representava ter acesso a esses saberes, materiais e práticas.

No entanto, um fragmento da carta de Geraldino Silveira, enviada de Buenos Aires, chama a atenção e contribui para o debate sobre o porquê da escolha da vizinha República Oriental como possibilidade:

Tratando-se da missão de nossos professores, convém não esquecer a feição <internacional> que é um caso de significativo alcance, não só para as relações officiaes, como tambem para o homem de estudo, e em particular daquelle que há de transmitir à infancia ensinamentos básicos de seu futuro criterio social. Admittamos, com desvanecimento patriotico, a indicação de que em nosso paiz ha fontes de estudos capazes de proporcionar com vantagem os dados que fomos recolher fóra de fronteiras. Isso, porem, não esclúe a preferênciade de ir em primeiro lugar ao estrangeiro, onde nossos professores encontram novas modalidades, pelo ambiente local, pelo proprio idioma que se identificaram, por um conjuncto de

<novidades> que hão de contribuir para essa experiencia tão precisa à toda iniciativa humana. (A FEDERAÇÃO, ed. 250. 28 de out. de 1913, p. 1).

Como enfatizado na redação da carta, por mais que São Paulo merecesse reconhecimento por tudo que estava sendo feito em prol da educação naquele Estado, o Uruguai se apresentava como um destino estrangeiro, ou seja, a missão teria um carácter internacional. O que sem dúvida, representaria uma ação mais ousada, de maior repercussão, investimento e reconhecimento para as autoridades gaúchas do que se o destino fosse nacional.

Além disso, segundo Geraldino, a viagem ao estrangeiro trazia outros benefícios que um destino nacional não possibilitava:

No estrangeiro adquirirão mais desenvoltura em uma activa troca de cortesias, onde o agasalho de character internacional, mais realça o prestigio do hospede e dá-lhe incentivos mais energicos no desempenho de sua missão investigadora. A ligeira ausencia dos lares, pondo uma trégua ás praticas de sempre, ás crispações da politica, ao mesmo aspecto collectivo, á mesma paysagem, nesse labutar de todos os dias, os mesmos attrictos e as mesmas alegrias, - por si só, essa mutação constitue uma pagina serena de impressões novas, de regosijos sociaes, impregnada desse suavíssimo perfume da saudade, - recordando o lar e a pátria distantes. (A FEDERAÇÃO, ed. 250. 28 de out. de 1913, p. 1).

Talvez por compreender a relevância e o *status* que uma viagem ao exterior possuía na época, assim como a referência da Europa e dos Estados Unidos no que diz respeito à temática educacional, o Rio Grande do Sul tenha anunciado por vezes no jornal *A Federação* que enviaria também uma missão de estudos a estes locais. Inclusive, a maneira como tal anseio era associado à missão de estudos ao Uruguai faz pensar que, provavelmente, este tenha sido um argumento utilizado para o convencimento e a aceitação da viagem ao Uruguai senão pelo opositor *Correio do Povo*, ao menos pelo leitor de *A Federação*. Pois, não obstante, foram identificados vários registros indicando que após a ida ao Uruguai “[...] por fim, mais tarde nova missão mandará o Rio Grande à Europa, com o mesmo objectivo.” (A FEDERAÇÃO, ed. 210, 09 de set. de 1913, p. 3). E ainda, que após concluírem suas observações no Uruguai, os/as professores/as fariam uma curta viagem a Buenos Aires para lá também se aperfeiçoarem (CORREIO DO POVO, 21 de out. de 1913, p.2). Contudo, não foram localizadas informações a respeito da concretização de tais viagens, o que corrobora a indicação de que esses destinos foram pronunciados buscando dar sustentação à deliberação do Estado.

Como assinalou Geraldino Silveira em sua carta, dentre todos os possíveis destinos anunciados, o Uruguai se caracterizava estrangeiro, entretanto, com um ambiente local e um idioma semelhante ao utilizado no Rio Grande do Sul.

Quanto ao ambiente local, quarto elemento evidenciado no debate que respaldou a ação do Estado, é importante salientar que a localização geográfica tornava os povos rio-grandenses e uruguaios mais próximos, a ponto de se identificarem como “los hermanos”. Quando Léo d’Utra, em meio a sua contestação mencionou que aquela realidade seria estranha aos professores e professoras rio-grandenses o Cônsul Carrió ressaltou que:

El Uruguay no es un país extraño para Rio Grande do Sur. – Es otra cosa: es un país hermano. – Ambos tienen el mismo origen, idénticas canciones de gloria han mecido sus cunas, la sangre generosa de gauchos uruguayos y rio-grandenses se han mezclado en Caceros y en el Paraguay, durante el oscuro período del coloniaje rio-grandense llegaban hasta la Colonia y uruguayos poblaban los pueblos de las Misiones, después de la Independencia ambas civilizaciones marcharon paralelas y si los rio-grandenses llenaron el norte de nuestro Rio Negro, los orientales echaron raíces en la cuenca del Ibicuy.

? Por que, pués, el periodista llama país extraño al Uruguay, cuando en el mismo de hoy una intensa corriente de confraternidad estrecha ambos pueblos, anula los rieles de sus ferrocarriles, acerca sus Gobiernos, nivela sus economías sociales?- En mi país consideramos á Brasil como á nuestro hermano mayor y á Rio Grande como una prolongación de nuestra pátria. - ? Por que el ilustrado escritor dice esa palabra de extraños, que tan mal suena á nuestros oídos?. – (CORREIO DO POVO, 10 de out. de 1913, p.1).

Além disso, o fato de o Uruguai ser fronteira com o Rio Grande do Sul fazia com que a viagem da comissão fosse realizada em um curto período de tempo, se comparado com a viagem até os Estados Unidos ou à Europa. Logo, a comissão pedagógica, na ótica dos dirigentes, poderia retornar mais cedo ao Estado, antecipando assim a elaboração e organização de futuras ações do governo.

No que tange a similaridade entre o português e o espanhol, o quinto elemento identificado no debate, vale salientar ser esta uma vantagem em relação aos demais destinos estrangeiros mencionados como possibilidade, pois, o fato de o português e de o espanhol serem línguas românicas e, a uma primeira impressão, serem muito parecidas por apresentarem certa similaridade entre a grafia e o significado de algumas palavras não indicava a necessidade de aprendizado desta língua como pré-requisito para a concretização da missão. Além do mais, é bem provável que, em virtude das relações de vizinhança e de fronteira, o espanhol fosse um idioma mais conhecido e, quiçá, mais “comum aos ouvidos” dos rio-grandenses do que o inglês, o francês, o alemão, entre outros.

Em consonância com essas assertivas, Oswaldo Vergara criticou fortemente a colocação feita por Léo d'Utra que incidia na censura de o governo gaúcho enviar uma comissão pedagógica a um país em que não se ensina o português. Assim, o professor questionou se para conhecer “[...] os processos, organização e aperfeiçoamento de métodos adoptados em um determinado país – se torna condição indispensável que se fale a língua desse mesmo país? Francamente, não atinamos com a razão da censura.” (A *FEDERAÇÃO*, ed. 234, 08 de out. de 1913, p.1).

Da mesma maneira, o Cônsul V. M. Carrió destacou não ser exata a diferença entre as línguas enfatizada pelo jornalista do *Correio do Povo*:

– El português y el español no presentan diferencias substanciales. – Más distante, mucho más, está el catalán e el galego del español y sin embargo ambos se comprendem perfectamente. – Si los alumnos fueran á Norte América, Suiza, Suecia ó Dinamarca, entonces si perderíantimeo precioso en aprender inglés, alemán ó alguna lengua nórdica, en médio de sociabilidades exóticas para nos otros – Á que suponer que, en un médio intelectual, los jóvenes rio-grandenses se encontrarán aislados en Montevideo por falta del idioma? - ? No vê el señor d'Utra que yo le contesto en castelhano y que me comprende como si escribiera en el más puro português de Camoens? [...] (CORREIO DO POVO, 10 de out. de 1913, p.1).

Pode-se perceber que tal excerto reforça a proximidade existente entre o português e o espanhol e articula ao elemento da língua, novamente, o aspecto relativo à localização geográfica do Uruguai como uma possibilidade de estudar métodos mais avançados em um curto período de tempo, uma vez que viajar para os Estados Unidos, por exemplo, seria mais demorado e exigiria dos professores e professoras o domínio do inglês, assim como para a Europa o francês, caso a viagem fosse realizada à França.

Esse pré-requisito traria inúmeras decorrências: na hipótese de o grupo de professores/as não ter o conhecimento de um determinado idioma, ele teria que aprendê-lo, o que levaria certo tempo e demandaria investimento financeiro, fosse por parte do Estado ou dos próprios profissionais. Isso prolongaria a data de partida da comissão como também aumentaria os gastos previstos para a viagem.

A partir da argumentação veiculada na imprensa sobre o idioma usado no Uruguai e a sua localização geográfica, foi perceptível o sexto elemento que respaldava a deliberação do Estado: o baixo investimento financeiro que essa viagem exigia.

Provavelmente em virtude da proximidade geográfica os custos com a viagem seriam mais baratos, permitindo assim o acesso com maior facilidade ao país vizinho. O relato de D. Francelina, familiar de Branca Diva Pereira, é exemplar nesse sentido, pois ela menciona que muitas pessoas assim como sua família, que não tinha condições financeiras de ir até a Europa, viajavam naquela época para a Argentina ou para o Uruguai, “pois eram países muito europeizados e mais em conta” (ENTREVISTA PORCELLA, maio de 2016).

A partir dos excertos apresentados anteriormente, é perceptível que o investimento com a missão também reduziria se não fosse necessário gastar com a capacitação dos comissionados para aprender inglês ou francês, por exemplo, ou com a contratação de um intérprete. Nesse caso, sendo o espanhol compreensível, os custos seriam reduzidos. Além disso, vale relembrar também que o governo uruguaio ofereceu três bolsas de estudos ao grupo que foi estudar no ano de 1914, o que também implicou na redução do custo da missão.

Articulando essas questões com a exposição explícita por parte do Cônsul uruguaio de que missão seria curta e “poco costoso” (*CORREIO DO POVO*, 10 de out. de 1913, p.1) e com a constatação de Corsetti (1998) em suas pesquisas, de que o princípio do equilíbrio orçamentário do Estado tinha na prática de contenção de despesas sua base fundamental, é possível aferir que o reduzido custo da missão tenha sido senão o critério que mais pesou na decisão o governo, um dos mais relevantes.

O sétimo elemento percebido no debate veiculado na imprensa, já mencionado em vários fragmentos apresentados, são as relações estabelecidas entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai. Conforme Geraldino Silveira e o Cônsul uruguaio enfatizaram em suas cartas, havia uma corrente de fraternidade entre esses povos, na qual relações políticas, econômicas e culturais vinham sendo firmadas há algum tempo.

A fronteira entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai foi estabelecida por guerras, disputas, acordos feitos e desfeitos na medida dos interesses econômicos dos mesmos, de Portugal e da Espanha (TARGA, 1991). Contudo, as ações políticas estabelecidas a partir dessa fronteira foram intensas e contínuas, uma vez que isso poderia representar progresso e autonomia tanto para o Rio Grande do Sul

como para o Uruguai. Sobre esse aspecto, Bastos e Tambara (2011, p. 367) enfatizam ainda que

A aproximação com esse país [Uruguai] e, quiçá, certa identificação foi constante e intensa, desde a ocupação portuguesa do início do século XIX, de modo que o intercâmbio regional era muito significativo e substancialmente muito mais aberto do que com o Município da Corte e com o Município Neutro [...].

Assim, o interesse em estreitar os laços políticos, econômicos e sociais era perceptível, por exemplo, no próprio jornal *A Federação*, que apresentava com frequência uma coluna intitulada “Notícias do Prata”. Na mesma eram editadas notícias com informações políticas e econômicas, bem como os impasses e o andamento sobre as tentativas de firmar acordos entre ambos os territórios como, por exemplo, o da exportação e importação da erva-mate, os convites recebidos por Batlle e por Borges de Medeiros para os banquetes realizados em comemoração à Independência do Uruguai, a data de XV de novembro comemorada no Brasil, entre outros.

Da mesma maneira, as edições do *Correio do Povo* editavam seguidamente notícias do Uruguai procurando informar aos leitores o que estava acontecendo naquele país. Como exemplo, cita-se a reportagem publicada no periódico no ano de 1915, a qual noticiava que estavam sendo enviadas para aprovação no Congresso uruguaio as modificações na Lei do divórcio e que, por isso, estrangeiros estavam procurando esse país para se divorciarem.

A imprensa do Rio Grande do Sul também noticiava a circulação de sujeitos entre os dois territórios e procurava, por meio de suas páginas, aproximar tais contextos. Em 1901, por exemplo, foi divulgada a visita do professor uruguaio dr. Susviela Guareb ao Colégio Distrital que havido sido recentemente inaugurado em Porto Alegre/RS (GONÇALVES, 2013). No ano de 1909, foi publicada no jornal *A Federação* a viagem de Ezequiel Ubatuba ao Uruguai, sendo enfatizado que o mesmo aproveitou a oportunidade para lembrar ao dr. Abel J. Pérez as vantagens que teriam os países sul-americanos se conseguissem reunir-se para um congresso de instrução primária (*A FEDERAÇÃO*, ed. 215, 16 de set. de 1909, p. 4).

As produções uruguias também tinham repercussão no Rio Grande do Sul. No ano de 1910, por exemplo, *A Federação* publicou um artigo de Abel J. Pérez sobre o conceito de justiça internacional na América Latina. Posteriormente, editou ainda, uma carta na qual o inspetor uruguaio agradecia a ação do periódico em

veicular tal produção. No ano de 1913, Borges de Medeiros apresenta na Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Estado trechos do documento uruguaio *Anales de Instrucción Primaria*, demonstrando assim o acesso que tinha a materiais daquele país.

Quanto às relações econômicas, é relevante destacar que a partir da análise dos documentos oficiais do Rio Grande do Sul evidenciou-se que, seguidamente, o Uruguai era o país latino-americano que mais importava do Rio Grande do Sul. A Mensagem de Borges de Medeiros à Assembleia Legislativa no ano de 1914, por exemplo, apresenta um quadro com o peso de exportação e valores referentes ao ano de 1913, no qual o Uruguai ocupa primeiro lugar com a cifra de 14.779.207 peso (kilo) e o valor de 6.158.945\$831 (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1914, p. 38). Realidade essa que persistiu por alguns anos, pois, em 1921 o “Uruguai continua sendo o maior importador dos produtos rio-grandenses” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1921, p.97).

Tendo em vista todas as relações comerciais, e de outras ordens, estabelecidas entre os dois territórios, no ano de 1914, o Consulado uruguaio existente em Porto Alegre/RS foi transformado em Consulado Geral. Conforme consta em reportagem publicada no jornal *A Federação*, tal elevação deu-se em virtude da relevância das relações estabelecidas entre a República do Uruguai e o Rio Grande do Sul (*A FEDERAÇÃO*, ed. 41, 18 de fev. de 1914, p. 8).

Vale ressaltar nesse sentido as palavras de Costa (2003) ao destacar que se por um lado

[...] as permissões e convites a viajantes estrangeiros são importantes moeda política que o Estado Brasileiro manipula, ampliando o arco de alianças. De outro, representam um conhecimento científico estratégico do qual ele procura se apropriar e reverter em seu benefício. [...] (COSTA, 2003, p. 80).

Desse modo, as viagens podem se configurar como moedas políticas, de manipulação e de ampliação do arco de alianças ao mesmo tempo em que revertem os conhecimentos em seu benefício (COSTA, 2003).

Além dessas relações, a vigência de um modelo político partidário, tanto no Rio Grande do Sul como no Uruguai, estruturado no positivismo foi o oitavo elemento observado no debate em prol do Uruguai como destino.

Sobre esse aspecto, Beiser (1997) chama a atenção para as similaridades políticas existentes nas diretrizes do governo uruguaio e do governo borgista. A

autora assinala que naquele período o Uruguai estava iniciando um processo de valorização da educação feminina, o que de certa forma, também devia estar impactando o Rio Grande do Sul, haja visto que o grupo que viajou no Uruguai era “formado mormente por mulheres” (BEISER, 1997, p. 67-68).

A orientação positivista, segundo Bosi (1996) e Beiser (1997), também pode ter sido um fator de integração entre o Uruguai e o Rio Grande do Sul nesse período, pois, segundo Bosi (1996, p. 301), é notório “[...] que saíram de cabeças positivistas as reformas educacionais do México e do Uruguai nos fins do século XIX”.

Assim, é importante salientar que Souza (2003), ao realizar um levantamento bibliográfico sobre a historiografia batllista, destaca que para alguns autores as reformas políticas desse expoente sustentavam-se na corrente positivista. Logo, o autor mapeou que para Francisco R. Pintos (1938), Enrique Rodríguez Fabregat (1942) e Antonio Grompone (1962) era o positivismo comteano que fazia Batlle revisar a realidade que o circundava com os olhos renovadores. O contato com essa corrente teria iniciado em 1880 quando Batlle viajou para a Europa, e especificamente em Paris, quando estudou a filosofia positivista da época.

Contudo, Caetano (2011) salienta para além dessa vertente que, muitas vezes, as ideias políticas do primeiro batllismo são caracterizadas como provenientes de um liberalismo. Em contrapartida a essa argumentação, o autor defende, através de nove itens, que há uma influência notória, mas pouco reconhecida, da tradição republicana no discurso político batllista de cidadania. São esses os itens apresentados pelo autor: (i) forte reivindicação da política como constituinte da ordem social e do bem comum; (ii) ênfase na defesa das noções de “virtudes e valores cívicos” e de um “civismo republicano” como bases para o exercício de uma cidadania ativa; (iii) insistência da noção de “governo das leis”; (iv) uma concepção de liberdade de índole “positiva” (liberdade para); (v) a defesa do público sobre o privado, do político sobre o pessoal; (vi) a institucionalização de formas e instrumentos de participação cidadã; (vii) uma defesa centrada no laicismo e (viii) a promoção de um conceito fortemente arraigado sobre a necessária pertença do cidadão a comunidade cívica (CAETANO, 2011, p. 73-74).

O autor salienta que embora esses sinais de republicanismo tenham sido evidenciados na proposta de cidadania que se intentava consolidar no Uruguai

naquele período, houve outras ideologias influenciando as proposições que protagonizaram o batllismo, como o poder de contestação e de veto dos adversários e a divergência ideológica do próprio partido, o que fez com que muitas ideias apresentadas por Batlle fossem negociadas, não possuindo assim uma base única. Nesse sentido, Caetano (2011) ressalta que a coparticipação e negociações partidárias efetuadas nos primeiros anos do século XX não era um anseio articulado ao projeto reformador, mas sim uma necessidade para conseguir as melhorias necessárias às aspirações ideológicas (CAETANO, 2011, p. 89).

Por tudo que foi discutido neste capítulo, foi possível constatar que a escolha do Uruguai não foi aleatória, pelo contrário, representava a continuidade de um diálogo, de relações já existentes e que vinham sendo aprimoradas entre os dois territórios.

A análise das 62 reportagens localizadas nos dois periódicos gaúchos permitiu visualizar que a missão pedagógica foi noticiada com posicionamentos diferentes. De um lado, *A Federação* informou a decisão do Estado e as principais observações dos professores e das professoras registradas no relatório de viagem apresentado às autoridades gaúchas. Além disso, veiculou diversas reportagens procurando respaldar a deliberação do governo gaúcho. Por outro lado, o *Correio do Povo* anunciou a decisão do governo criticando o destino da missão e alegando ser São Paulo a melhor escolha, bem como divulgou os resultados imediatos da missão educacional.

A análise das notícias mostrou ainda, que a gestão republicana, expressa especialmente na figura de Borges de Medeiros, possuía um discurso elogioso e ufanista, o qual repercutiu na imprensa jornalística, uma vez que o governo buscava também vender a imagem de uma administração moderna, eficiente e preocupada com os rumos a serem tomados pelo Estado.

O debate estabelecido em razão da contraposição apresentada por Léo d'Utra possibilitou constatar nas reportagens veiculadas na imprensa gaúcha um conjunto de oito elementos em prol do Uruguai como possibilidade: (i) o grau de adiantamento da instrução pública do Rio Grande do Sul e a similaridade da mesma com a organização paulista; (ii) a distinção do Uruguai, (iii) o caráter internacional, (iv) a localização geográfica do Uruguai, (v) a língua utilizada, (vi) o baixo custo financeiro da missão, (vii) as relações culturais, políticas e econômicas estabelecidas entre o

Rio Grande do Sul e o Uruguai, (viii) a vigência de um modelo político partidário, tanto no Rio Grande do Sul, como no Uruguai estruturado no positivismo

Articulados, esses elementos tentavam demonstrar que a opção das autoridades gaúchas ocorreu em razão da convicção que o Rio Grande do Sul não era um Estado com a instrução tão atrasada. Os aspectos ressaltados pelo articulista do *Correio do Povo* como estagnadores do sistema educacional foram defendidos nas páginas de *A Federação* como desafios também presentes em outras realidades educacionais brasileiras, logo, não poderiam ser caracterizados como sinal de atraso do setor educacional gaúcho, mas sim como decorrentes de um contexto em aperfeiçoamento e em consonância com os ideais do período de progresso.

Assim, os defensores da estratégia adotada pelo Estado indicavam que a educação do Rio Grande do Sul se não estava no mesmo patamar que a de São Paulo encontrava-se em processo semelhante, uma vez que as instituições de ensino primário possuíam denominações diferentes, mas organização e características muito similares. Desse modo, reiteravam que mais acertada seria a viagem ao Uruguai, pois se tratava de um contexto mais desenvolvido, que já colhia os resultados de uma reforma implementada há mais de 40 anos e que alcançava grande destaque na América Latina. Além disso, por ser uma viagem de caráter internacional, a ação do governo poderia ter maior reconhecimento e prestígio.

A semelhança existente entre os idiomas falados no Rio Grande do Sul e no Uruguai, assim como a proximidade geográfica, foram elementos destacados no debate veiculado na imprensa como facilitadores da concretização da missão de estudos, pois não incidiria no investimento em cursos de aperfeiçoamento para os/as professores/as, bem como permitiria uma travessia mais rápida e mais econômica. Questões essas que fariam com que a missão pedagógica exigisse pouco investimento financeiro, anseio este de redução de gastos, de equilíbrio financeiro, muito preconizado pelo Partido Republicano Rio-Grandense.

Enfim, os oito elementos apresentados neste capítulo de forma articulada, mostram que a opção pelo Uruguai como destino da missão pedagógica não foi feita às escuras. Pelo contrário, ousa-se afirmar que a deliberação do Estado, considerada pelos seus defensores como uma estratégia nobre e louvável, foi

resultado de um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais estabelecidas entre ambos os territórios.

Considerando, portanto, como apresentado neste capítulo, que as autoridades republicanas compreendiam que a missão pedagógica iria melhorar o cabedal da instrução pública gaúcha, bem como aperfeiçoar a prática e os conhecimentos dos professores e professoras rio-grandenses, cabe então questionar: Quais foram as impressões da comissão acerca do sistema educacional uruguaio? Que proposições foram apresentadas a partir desta experiência de intercâmbio?

São essas questões que serão aprofundadas no capítulo seguinte.

4. AS IMPRESSÕES DA MISSÃO DE ESTUDOS ACERCA DO SISTEMA DE ENSINO URUGUAIO: INSPIRAÇÕES E CONFIRMAÇÕES¹⁴⁷

Como abordado nos capítulos anteriores, a missão pedagógica enviada ao Uruguai foi organizada em dois momentos. No ano de 1913, um grupo de professores e professoras permaneceu três meses no país vizinho observando tudo que fosse relativo ao setor educacional. No ano de 1914, três professoras recém formadas foram aperfeiçoar seus estudos no *Instituto Normal de Señoritas* e três professoras públicas primárias foram aprimorar seus conhecimentos teóricos e práticos exercitando-se na escola de aplicação do *Instituto Normal de Señoritas*.

Vale lembrar que as missões de estudo são constituídas por distintas dimensões seja a de mediação – que coloca em contato e aproxima sujeitos, realidades e concepções –, a de avaliação – que permite aferir o próprio contexto, neste caso, o sistema educacional gaúcho, reiterar convicções ou propor mudanças -, e a de formação - que possibilita o aperfeiçoamento dos saberes e práticas daqueles que realizam a viagem e vivenciam diferentes experiências.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo elucidar os resultados dos dois momentos da missão pedagógica. Ou seja, quais as impressões que os professores rio-grandenses tiveram acerca do sistema educacional uruguaio? Que convicções tais observações corroboraram e que proposições foram apresentadas a partir delas? Que possíveis concepções pedagógicas a missão de estudos poderia colocar em circulação no cenário educacional gaúcho? Que inspirações e que mudanças efetivou no sistema educacional gaúcho?

Considerando que o grupo que viajou no ano de 1913 apresentou um relatório às autoridades gaúchas e que não foi encontrado nenhum material parecido produzido pelo grupo que integrou a viagem de 1914, as reflexões tecidas neste capítulo pautaram-se na análise de diferentes fontes: (i) o documento organizado pelo grupo que participou do primeiro momento da viagem, (ii) materiais pedagógicos uruguaiois que foram adaptados e utilizados nas aulas públicas do Estado, (iii) legislações que foram reorganizadas após a missão de estudos e (iv) registros oficiais e notícias veiculadas nos jornais *A Federação* e o *Correio do Povo* sobre a prática de algumas professoras que participaram da missão.

¹⁴⁷ Frase organizada a partir das colocações apresentadas na reportagem veiculada em *A Federação*, ed. 261, 05 de nov. de 1914, p. 1.

Desse modo, este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, são apresentadas as impressões dos/as professores/as que viajaram no ano de 1913 ao Uruguai, bem como o conjunto de proposições elaboradas pelos/as mesmos/as ao Estado para qualificar o sistema de ensino gaúcho. Para serem melhor explorados, os aspectos contemplados nos registros dos/as professores/as foram agrupados em cinco categorias: (i) infraestrutura, (ii) disciplina, (iii) cultura material escolar, (iv) aspectos didáticos-pedagógicas e (v) formação de professores. Na segunda seção é realizada uma discussão acerca da adaptação do livro didático uruguaio *¿Quieres Leer?* feita por duas professoras que participaram do segundo momento da missão – Branca Diva Pereira de Souza e Olga Acauan -, bem como, é analisada a circulação de uma nova concepção do ensino da leitura e da escrita a partir do uso da obra *Queres Ler?*.

4.1 Impressões acerca do sistema de ensino uruguaio e proposições para o ensino gaúcho: o que registraram os/as professores/as rio-grandenses?

As distintas observações realizadas pelos/as professores/as rio-grandenses ao sistema uruguaio durante o tempo que permaneceram no país vizinho no ano de 1913 foram registradas em um relatório, o qual está sendo intitulado Relatório de viagem.

A partir das informações apresentadas nesse documento foi possível evidenciar as principais instituições observadas pelos/as professores/as, assim como o cronograma das visitas realizadas. O quadro apresentado na página seguinte permite visualizar esses dados:

Quadro 9: Instituições visitadas em Montevideu pela comissão rio-grandense

Data	Escola	Grupo
24/09 à 04/10	Escola de 1º grau nº 2	Georgina Godoy Moritz, Ondina Godoy Gomes e Affonso Guerreiro Lima.
	Escola de 1º grau nº 9	Clemente Pinto, Florinda Tubino Sampaio e Marietta Freitas Chaves.
07/10 à 24/10	Colégio de 2º grau nº 27	Marietta Freitas Chaves e Florinda Tubino Sampaio.
	Colégio de 2º grau nº 5	Georgina Godoy Moritz, Affonso Guerreiro Lima.
	Colégio de 3º grau nº 2	Marietta Freitas Chaves e Florinda Tubino Sampaio.
	Colégio de 3º grau nº 1	Georgina Godoy Moritz, Ondina Godoy Gomes, Affonso Guerreiro Lima.
04, 05, 06 e 07/11	Escola de Aplicação anexa à Escola Normal de Moças	Relatório assinado por todos
10, 11, 12/11	Jardim de Infância	Relatório assinado por todos
13 e 14/11	Asilo Maternal	Relatório assinado por todos
17/11	Escola ao Ar Livre	Relatório assinado por todos
19/11	Instituto dos Surdos-Mudos	Relatório assinado por todos
	Biblioteca e Museu Pedagógico	Relatório assinado por todos

Fonte: Quadro organizado pela autora. Dados extraídos do Relatório de viagem anexado no Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, 1914.

Como observado no Quadro, para desempenhar as tarefas de conhecer o sistema de ensino uruguaio os/as professores/as dividiram-se em dois grupos. O primeiro era composto por Alfredo Clemente Pinto, Marietta Freitas Chaves e Florinda Tubino Sampaio, e teve durante as visitas o acompanhamento do inspetor uruguaio Luiz Pencatet. O segundo grupo foi constituído por Georgina Gomes Moritz, Affonso Guerreiro Lima e Ondina Godoy Gomes, e foi auxiliado por Marieta Garcia de San Martin, também inspetora uruguaia (*CORREIO DO POVO*, 03 de out. de 1913; *A FEDERAÇÃO*, ed. 25, 30 de jan. de 1914). Todavia, como também pode ser evidenciado através do Quadro 9, as últimas seis instituições foram visitadas por todos os/as professores/as, provavelmente, pelas escolas serem únicas no país e consideradas modelos.

Com o intuito de manter o governo gaúcho informado sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido em Montevideu, cada grupo deveria organizar uma escrita semanal das atividades realizadas para enviar ao Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Alves. A sequência em que esses registros foram

publicados nos jornais *A Federação* e o *Correio do Povo* permite o entendimento de que os relatórios foram enviados às autoridades gaúchas de forma separada e, posteriormente ao recebimento das correspondências, foram anexados compondo um único documento.

A versão a que se teve acesso é, portanto, composta por 12 relatórios independentes, que foram assinados pelos profissionais que realizaram a visita. Todos estão datilografados com letra de imprensa e estão escritos em português, com exceção dos anexos que apresentam os horários de cada ano escolar da instituição uruguaia de 1º grau nº 9 que está em espanhol.

Pode-se dizer que o documento em si é formado por duas grandes partes: a que apresenta os relatórios das instituições de ensino primário (escolas de 1º, 2º e 3º grau) e a que possui os relatórios dos estabelecimentos especiais que foram visitados por toda a comissão. Da primeira parte, o relatório mais extenso é o da escola de 1º grau nº 2 o qual possui 11 páginas, sendo que quatro delas possuem os registros das observações, e sete os anexos (planta da escola, horário semanal de cada ano escolar e cópia de um diário da professora, o qual descreve a matéria ensinada, o tempo destinado para cada lição e os conteúdos ministrados em cada uma delas). O menor deles, é o relatório que contém as impressões da escola de 2º grau nº 27 e da escola de 3º grau nº 2 que, por serem redigidos juntos, somam sete páginas. Na segunda parte do documento, todos os relatórios possuem em torno de meia página excetuando o referente às observações do jardim de infância que ocupam uma página e meia.

Sobre os 12 relatórios independentes, é importante mencionar que eles possuem uma estrutura padrão e estão divididos em seções, embora nem todas possuam o mesmo título em todos os relatórios. Assim, os registros relativos às visitas realizadas às escolas de 1º, 2º e 3º grau iniciam com algumas informações gerais sobre a instituição, tais como, identificação da mesma, grau de ensino que atende, nome da diretora responsável e aspectos gerais da infraestrutura. Posteriormente, então, nas seções seguintes são descritos o funcionamento das escolas, as matérias ministradas e as respectivas impressões dos/as professores/as. Os relatórios referentes aos estabelecimentos especiais diferentemente, apresentam as observações em um texto corrente, isto é, sem divisões, e nenhum deles contém anexo.

Que aspectos os/as professores/as observaram nas instituições visitadas? No Relatório de viagem foram descritas inúmeras facetas do sistema de ensino uruguaio, tais como a organização administrativa e pedagógica das escolas, a escrituração escolar presente nas instituições, a infraestrutura, as matérias de ensino ministradas, os métodos de ensino utilizados, as questões de disciplina e de ordenamento, a matrícula e a frequência dos alunos, os horários semanais referentes a cada ano do ensino e a composição do corpo docente.

Alguns desses aspectos receberam no texto significativos elogios dos/as professores/as, caracterizando assim que o Uruguai estava mais desenvolvido que o Rio Grande do Sul e que, portanto, podia contribuir para a qualificação do sistema de ensino rio-grandense. Por outro lado, alguns aspectos uruguaios foram criticados quando comparados ao contexto gaúcho, o que por certo, distinguiu o Rio Grande do Sul como superior. E ainda, alguns aspectos foram descritos como pertencentes aos dois contextos, identificando assim, similaridades entre as duas realidades educacionais.

Constatou-se nesse sentido, que para além de descrever o que estava sendo observado, os professores e as professoras teceram comparações também entre as duas realidades registrando, por vezes, de forma explícita suas opiniões sobre o que consideravam mais pertinente tanto para o ensino gaúcho como para um sistema eficiente. Logo, os registros produzidos pelos comissionados podem ser compreendidos como uma possibilidade de aproximar ou distanciar os dois territórios, uma vez que por meio de suas escritas os/as professores/as teceram comparações, identificaram semelhanças e diferenças.

Que aspectos chamou a atenção da comissão? De acordo com Peres (1999), há nos relatórios uma descrição mais detalhada sobre os prédios escolares, o mobiliário e os materiais escolares, a disciplina dos alunos e, ainda, os conteúdos de ensino ministrados em cada ano escolar.

É interessante destacar que, provavelmente, esses registros tenham recebido ênfase pelos/as professores/as em razão de serem aspectos que interpelavam suas práticas e seus contextos de atuação. Desse modo, compreende-se que as impressões e reflexões registradas nos relatórios contemplam não só os aspectos solicitados pelas autoridades gaúchas para serem observados, mas também questões articuladas às trajetórias profissionais, às experiências vivenciadas

cotidianamente nas escolas em que atuavam, ou ainda, como salientou Peres (1999), às demandas profissionais enfrentadas por este grupo de professores/as.

Assim, ressalta-se que a prática de observar é sempre permeada pelas diferentes experiências dos sujeitos, pelas crenças e valores culturais e religiosos, pelos sentimentos e, ainda, pelos desejos e anseios do que se espera transmitir através da escrita. Conforme Cardoso (2011, p. 28), “o olhar não é linear tem muitas direções, curvas e obstáculos”.

Da mesma maneira, o percurso entre o que é observado e registrado não é linear e direto. “Na escrita o olhar é chamado à ordem e entre o que se vê e o que se escreve, entre o olho e a mão”, há diferentes momentos e percalços; “o movimento que vai do visto ao enunciado é sempre perpassado de tensões” (CHAMON e FARIA FILHO, 2007, p. 59). Há de se considerar nesse movimento, as adequações linguísticas, a tradução de expressões culturais usadas nos lugares visitados, entre outros elementos. Por isso, Cardoso (2011) salienta que a escrita do sujeito deve ser sempre compreendida como uma versão, pois:

Viajar, além de comparar, também é refletir. É estar com os olhos aguçados e os ouvidos bem abertos para recolher impressões produzidas por estes sentidos, a visão e a audição, permitindo um constante pensar o “eu” e o “outro”, o igual e o diferente, e buscar compreender o porquê das diferenças. O que cada um observa e registra é resultado da maneira, do lugar e do momento situacional que se escolhe ver. (CARDOSO, 2011, p. 28).

Um documento, portanto, não trata de “dizer o que houve”, mas sim de apresentar “o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento” (CARDOSO, 2011, p.29). Assim, o relatório da comissão que viajou ao Uruguai em 1913 precisa ser compreendido como um registro produzido pelos/as professores/as rio-grandenses a partir seus pontos de vista, como uma representação individual, mas ao mesmo tempo coletiva, pois, há de se considerar que a comissão era composta por dois professores e quatro professoras com diferentes experiências e concepções, com distintos tempos de atuação no magistério, e que por mais que tenham recebido a incumbência de observar os mesmos aspectos, eles não visitaram as mesmas escolas e tampouco as observações seriam realizadas da mesma maneira. Assim como cada instituição possui uma cultura própria, sendo única na sua forma de agir e interpretar, também os sujeitos são singulares em suas maneiras de olhar e compreender os diferentes aspectos que compõem o cotidiano escolar.

Logo, é preciso compreender a produção escrita enviada às autoridades gaúchas como resultado de diferentes olhares que foram lançados sob contextos específicos, mas também como decorrência da reflexão do grupo como um todo. É exemplar nesse sentido, a constatação de que relatórios assinados por grupos diferentes apresentavam a mesma redação na frase. O que demonstra o provável movimento de discussão ocorrido entre o grupo no espaço de tempo existente entre o observar e o registrar. O movimento inverso, de impressões distintas sobre um mesmo aspecto, também foi verificado. Exemplos de ambas as situações serão apresentados no decorrer do capítulo.

Há de se ponderar ainda, que o “sujeito escreve para um determinado fim, a partir de efeitos que quer provocar” seja no sentido de afirmar, criticar ou negar o que foi observado (CARDOSO, 2011, p.86). E dessa forma, é imprescindível considerar também para o Relatório de viagem de 1913 que todo o movimento entre o observar e o registrar pode ter sido permeado pelas relações políticas e de poder as quais os/as professores/as estavam vinculados no Rio Grande do Sul. Vale lembrar, nesse sentido, que dentre os elementos que compunham o conjunto de critérios seletivos dos comissionados, foi identificada a trama de relações políticas bem estabelecidas entre os/as selecionados/as e as autoridades gaúchas. Sobre esse aspecto, Gondra (2007, p. 67) ressalta a relevância de se considerar a narrativa das viagens em seu triplo lugar de produção: “a posição social de quem redige, as de seus destinatários e as mediações que se estabelecem entre um e outro.”

Então, o que especificamente os/as professores/as registraram em suas narrativas? Quais as suas impressões acerca do sistema de ensino uruguaio? E que proposições foram apresentadas ao Estado a fim de qualificar o sistema de ensino gaúcho?

Para serem melhor explorados, os aspectos contemplados nos registros dos/as professores/as foram agrupados em cinco categorias: (i) infraestrutura, (ii) disciplina, (iii) cultura material escolar, (iv) aspectos didáticos-pedagógicas e (v) formação de professores.

Considerando que nas “despretensiosas linhas” de seus relatórios a comissão procurou dar conta do que fez, viu e observou “deixando ao alto critério de V^a Ex^a avaliar” as impressões apresentadas e “tirar-lhes as consequências que julgar

convenientes” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 175), ao apresentar cada uma das categorias procurou-se articular as impressões e sugestões da comissão às convicções e inspirações que elas produziram nas autoridades gaúchas sobre e para o setor educacional.

Assim, inicialmente destacam-se as observações que dizem respeito à infraestrutura. Sobre essa temática, de forma geral, foram registradas nos relatórios informações acerca da composição dos prédios, se a estrutura havia sido construída para o fim educacional ou se havia sido adaptada, o tamanho das salas de aulas, a luminosidade das mesmas e o espaço dos pátios.

A partir dos registros dos/as professores/as foi possível constatar que das seis escolas de ensino primário visitadas somente duas, as escolas de 3º grau, possuíam prédios próprios para os fins a que se destinavam, as demais se caracterizavam como estabelecimentos adaptados. No entanto, a comissão indicou que, apesar de os prédios das escolas de 1º grau visitadas - a de nº 2 e a de nº 9 - terem sofrido modificações, a infraestrutura dos mesmos atendia às exigências da higiene e da pedagogia¹⁴⁸. As salas eram bem iluminadas, arejadas e confortáveis. Os pátios eram amplos, calçados com mosaicos e por toda sua extensão existia um “toldo móvel, que serve não só de abrigar os alumnos dos rigores do sol, como de mitigar nas aulas o excesso de luz” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 166).

De acordo com as impressões da comissão, as escolas de 3º grau e as instituições especiais estavam magnificamente instaladas de acordo com as condições necessárias. O jardim de infância, assim como as escolas de 3º grau, também havia recebido construções *ad hoe* apresentando “[...] salas alegres, higienicas, bem illuminadas e ventiladas, satisfazendo cabalmente a todas as exigencias de um estabelecimento de tal natureza” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 220). O Instituto dos Surdos-Mudos, ainda que funcionasse em um prédio construído para um sanatório, também passou pelas mudanças necessárias para funcionar como internato, “Além das salas para aulas, dormitórios, refeitório, rouparia e outros compartimentos indispensaveis a um internato, tem jardins e pateos de recreio, de modo que as crianças encontram alli todas as commodidades e confortos.” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 222). Os prédios do jardim de

¹⁴⁸ Segundo Castro (2004) o higienismo pode ser considerado uma política de saúde iniciada na Europa no século XVIII que transcendia as questões da medicina. Seu objetivo básico era combater a doença e a elevada taxa de mortalidade que afetavam diretamente a produtividade no trabalho. Seus princípios influenciaram tanto as discussões pedagógicas como as arquitetônicas.

infância e do Instituto de Surdos-Mudos podem ser visualizados nas figuras apresentadas a seguir:



Figura 33: Vista exterior do edifício do jardim de infância
Fonte: Mensagem de Abel J. Pérez, 1916, p. 97.

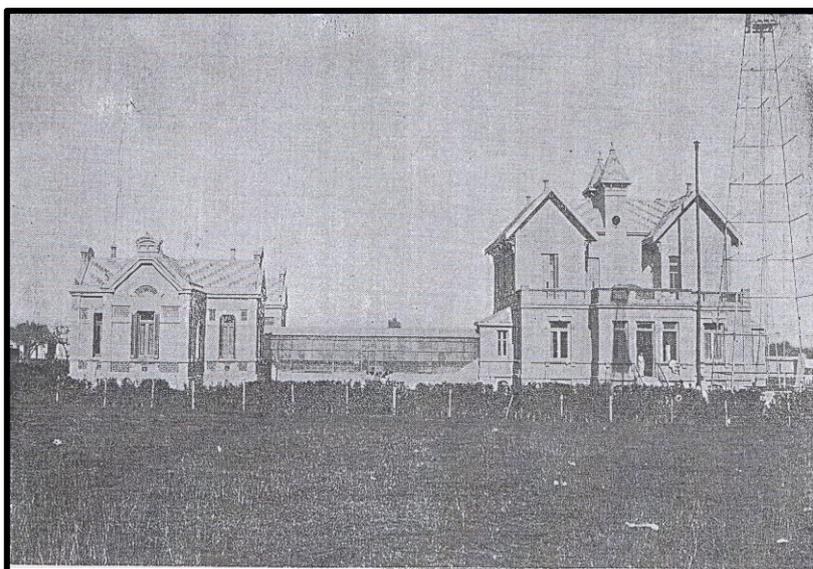


Figura 34: Vista exterior do edifício do Instituto de Surdos-Mudos
Fonte: *La Instrucción Pública Primaria*, 1914, imagem nº 16.

Diferentemente destas instituições, que segundo a comissão, estavam de acordo com os preceitos da higiene e da pedagogia, o único estabelecimento que destoava do padrão era a escola de 2º grau nº 27 que funcionava em um edifício que “não pareceu satisfazer a todas as exigencias pedagogicas, pois as salas de classe, posto que arejadas e espaçosas, não são bem iluminadas.” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 193).

Sobre essa questão, é importante destacar que apesar de o Uruguai estar investindo financeiramente na construção de prédios desde 1906, a realidade evidenciada pelos professores brasileiros de prédios adaptados se estendia a todo o país, uma vez que no ano de 1914, conforme registros das autoridades uruguaias, quase todos os prédios ocupados pelas escolas públicas eram alugados. Contudo,

[...] sus salones de clase son espaciosos, y como de antemano se fija el número de niños que pueden contener, resulta que a cada alumno de asistencia media le corresponde una área de 1m 40. En cuanto la ventilación es suficiente y la luz unilateral, pero como na han sido construídos para el destino que tienen, siempre adolecerán de deficiencias higiénicas y pedagógicas que la autoridade escolar no pueden subsanar. (*LA INSTRUCCIÓN PUBLICA PRIMARIA*, 1914, p. 37).

As imagens das fachadas de alguns prédios escolares uruguaios apresentadas tanto no material produzido para a Exposição Internacional de São Francisco como na Mensagem de Abel J. Pérez - sobre a realidade escolar entre os anos de 1911 e 1914 - demonstram que mesmo assim, alugados ou construídos, os prédios escolares eram imponentes e chamavam a atenção.



Figura 35: Escola de 1º grau nº 4.
Fonte: Mensagem Abel J. Pérez, 1916, p. 240.

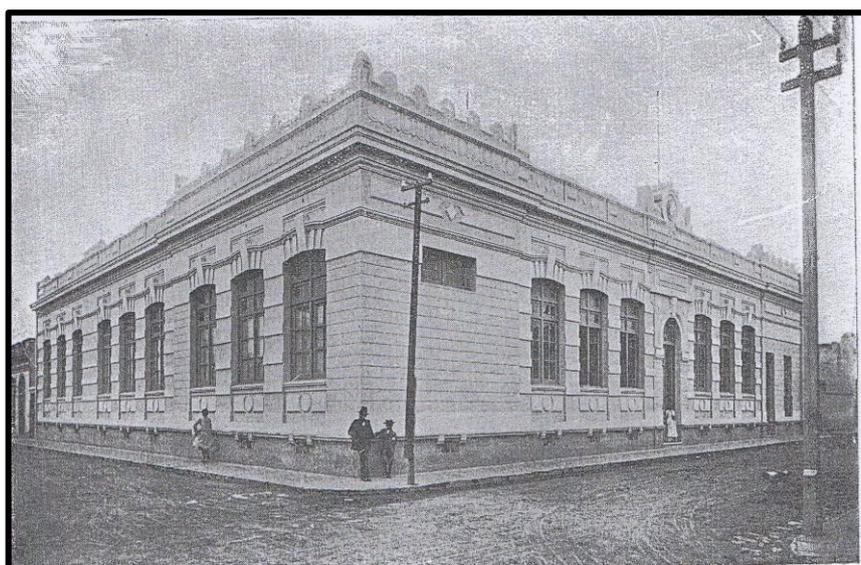


Figura 36: Escola de 1º grau nº 9, Rocha.
Fonte: *La Instrucción Pública Primaria*, 1914, p. 56.

A partir das figuras expostas, é possível pensar as edificações escolares uruguaias como monumentais, pois, através de sua arquitetura elas materializavam e davam a ver as projeções políticas culturais que se queria imprimir nesse período. Buscando assim, produzir e afirmar um lugar relevante e específico para a escola (FARIA FILHO, 2014). Além disso, a construção de prédios escolares monumentais representava não só a possibilidade de seguir as orientações higiênicas e pedagógicas (tais como luminosidade, ventilação e espaço) como também contribuía para aferir “o grau civilizatório de uma sociedade” (POSSAMAI, 2009, p. 149).

Nesse sentido, ressaltam-se as palavras do Inspetor Abel J. Pérez de que:

La escuela sencilla y elegante, constituye el patrón permanente a que el alma del alumno que a ella concurre, asocia sus primeras emociones artísticas surgidas de esa escuela, que es bella, que es suya, y que desde entonces queda a ser como la unidad comparativa para juzgar y apreciar otras bellezas. (MENSAGEM ABEL J. PÉREZ, 1916, p. 36).

Consoante a esta perspectiva, há nas impressões da comissão rio-grandense o registro de que “o cuidado pela saúde e desenvolvimento psíquico das crianças no plano de educação desta República manifesta-se não só nos exercícios de ginástica como também nos edifícios e mobiliários das escolas” (RELATÓRIO DA VIAGEM, 1914, p.176).

Não só ideários de beleza, de princípios higiênicos e pedagógicos esses prédios monumentais produziam, mas também um conjunto de regras, de regulações, de comportamentos e de novos hábitos que ali precisavam ser

difundidos em prol do anseio republicano de reorganização social e do progresso da nação. A arquitetura escolar, assim como os espaços escolares, não é neutra, ela institui e materializa um sistema de valores que se queria impor (ESCOLANO, 1998). Desse modo, tanto a estrutura externa como a interna (pátios, corredores, salas de aula, biblioteca, laboratórios) impunham formas legítimas, ou não, de sua apropriação (FARIA FILHO, 2014).

O pátio, por exemplo, amplo, coberto, com bebedouros, com uma posição central na planta da escola, oportunizava uma maior segurança para as crianças que não estariam brincando na rua, permitia o controle das relações estabelecidas entre os sujeitos infantis no espaço e tempo do recreio, possibilitava a realização de atividades físicas com um número significativo de crianças e, ainda, de cultos cívicos, festas e espetáculos.

Além disso, as ações desenvolvidas no pátio bem como o tempo destinado à elas, e as relações estabelecidas com os outros espaços da escola contribuíam para construir, demarcar e reforçar as representações de cada um desses espaços da escola, ou seja, o pátio enquanto um espaço em que as crianças podiam pular, correr, gritar, “em plena liberdade” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 167) - e a sala de aula – um espaço e tempo em que deveria prevalecer a prontidão, o silêncio, o estudo.

Essas representações, assim como a construção de prédios para o fim educativo de acordo com os preceitos higiênicos e pedagógicos também foi uma realidade gaúcha. Contudo, Ermel (2012) enfatiza em suas pesquisas sobre as construções escolares no início do século XX que embora o número de criação dos colégios elementares e dos grupos escolares no Rio Grande do Sul tenha aumentado nas duas primeiras décadas do século XX, a construção de prédios para a instalação desses estabelecimentos não saiu do papel, pois em 1921, parte significativa deles funcionava em prédios alugados ou municipais.

Corroborando sobre essa questão o registro localizado na Mensagem enviada à Assembleia do Estado no ano de 1927, em que consta que esse aspecto ainda é considerado pelas autoridades gaúchas como um desafio. Segundo o documento:

Um dos obstáculos á installação de maior numero de collegios elementares é a falta de predios apropriados, pois nem sempre é possivel adquirir e adaptar predios communs, como não é facil construil-os de accordo com os modelos escolares. A despesa é avultada e forçosamente tem de ser limitada em cada exercicio (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1927, p. 21).

Para além das dificuldades enfrentadas no Rio Grande do Sul e no Uruguai no que diz respeito à construção de edifícios para os fins educativos, é importante frisar, como já salientado, que os espaços dessa arquitetura não são neutros, as suas materialidades e os seus usos instituem padrões, normas e valores. Assim, a formação de um novo sujeito, de um novo comportamento e mentalidade se fazia necessária nesse espaço frente aos ideais de nação republicana que se pretendia instaurar.

A comissão rio-grandense nesse sentido enfatizou que as escolas uruguaias de ensino primário não só produziam como potencializavam, diária e intensamente, através de situações cotidianas e práticas pedagógicas, essa nova ordem escolar e social tão almejada no período republicano. Relataram assim, que o que viram relativo à disciplina e à ordem os deixou “agradavelmente impressionados” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 175).

Segundo suas impressões, a admirável ordem que reinava nas escolas primárias se dava em razão tanto da postura “competente, enérgica e disciplinadora” da figura da diretora (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 175) como do costume de colocar “a criança aos hábitos de disciplina e de ordem, desde o dia em que entra para a escola preparatoria” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 177). Para exemplificar as impressões que tiveram, a comissão narra em dois relatórios situações muito parecidas que foram presenciadas em duas escolas visitadas. Ambas faziam referência à maneira disciplinada e ordenada com que os alunos se dirigiam das salas de aulas ao pátio e vice-versa. O fragmento a seguir exemplifica o destaque feito:

Todos os movimentos são uniformemente executados, a uma ordem da professora, sem o minimo rumor. [...]

Na hora de começar os trabalhos, a directora agita a campainha. Vêm as crianças para o pateo, em passo cadenciado, formando-se de menor para maior, na mais perfeita ordem, e á voz da respectiva professora voltam a occupar os seus logares em classe.

Passadas duas horas de aula, ha um intervallo para descanso e refeição.

Ouve-se o toque de campainha que o anuncia.

Os monitores de cada aula sahem a buscar as bolsas em que cada alumno trouxe as suas provisões e entregam-n’as a seus donos. Segue-se a formatura. A cada voz da respectiva professora as crianças executam um movimento: levantam-se, dão um passo á esquerda ou á direita, fecham os bancos, formam duas a duas, fazem meia volta, marcham para o pateo e alli ficam em formatura, na mais perfeita ordem e no mais completo silencio.

A campainha dá o signal de debandar e as crianças gritam, correm, pulam, em plena liberdade durante 15 minutos. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 167).

Como frisado pela comissão a sineta e a voz das professoras tinham um papel importante na rotina da escola. Esses instrumentos simples permitiam que a ordem disciplinar fosse colocada em operação no espaço e tempo escolar.

A comissão registrou que as práticas de marchas compassadas e militares, os cânticos patrióticos e o culto à bandeira ao final do recreio também eram representativos da implementação de um nacionalismo acerbado de cunho cívico e patriótico. Reforçavam esse ensino dos preceitos da moral, os cartazes com princípios de civilidade presentes nas paredes das salas de aulas e nos corredores, assim como os retratos do fundador do Uruguai, General Artigas, e de Pedro Varela, reformador do ensino, os quais, de acordo com os professores rio-grandenses, estavam presentes em todas as instituições de 1º grau visitadas.

Além dessas práticas e da presença desses símbolos nas instituições escolares, os quadros de horários anexos ao Relatório de viagem permitem identificar, por exemplo, que a escola de 1º grau nº 2 possuía do 1º ao 3º ano uma lição de Moral e Urbanidade aos sábados, com duração de 20 minutos. Os quadros de horários da escola de 1º grau nº 9 indicam que no 1º ano, os alunos tinham lição de moral e de civilidade duas vezes por semana, somando assim, quatro lições na semana. No 2º ano as lições de moral aconteciam duas vezes por semana enquanto o 3º ano tinha duas lições de moral e três de civilidade. Nas escolas de 2º grau, a moral e a civilidade também eram ministradas através de “um certo numero de provérbios que servem ao professor para as lições tendendo todas a formar o caracter do alumno” (RELATÓRIO DE VIAGEM, p. 194).

Da mesma maneira que no Uruguai, o ensino moral e cívico nos primeiros anos do ensino elementar no Rio Grande do Sul não deveria ter um curso especial, mas sim, ser desenvolvido semanalmente por meio de uma lição que, sob a forma de entretenimento familiar ou através de uma leitura apropriada feita pelo professor, seria consagrada ao ensino da instrução moral e cívica (ART. 9, Decreto 1.576 de 1910). No último ano do ensino complementar do ensino primário, contudo, a instrução moral e cívica assumia um caráter mais metódico sob o título de Direito Pátrio, devendo tratar sobre ações de direito constitucional da União e do Estado (ART. 9, Decreto 1.479 de 1909). Para além desses espaços e tempos, a moral e o civismo deveriam ocupar constante e diariamente a atenção dos/as professores/as gaúchos/as.

Todavia, a forma como os/as professores/as desenvolviam o ensino cívico e moral no Uruguai é destacado pela comissão rio-grandense como “um dos pontos mais interessantes do programma pelo proveito que delle tiram as professoras”. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 206). De acordo com o relato dos comissionados que acompanharam as atividades da escola de 2º grau nº 5, as professoras uruguaias tiravam muito proveito do ensino da história nacional e da constituição para a educação cívica e patriótica:

Assistimos uma lição de Constituição, na qual a professora, de um modo attrahente e muito ao alcance das creanças mostrou-lhes os direitos do cidadão, isto é, como cada individuo tem na sociedade um circulo, dentro do qual pode mover-se a vontade. Se sahir dele, será punido pela lei. Conquanto haja tempo determinado no horário para o ensino da moral, hábitos e urbanidade, as professoras aproveitam tambem, para o mesmo fim, quaisquer lições [...] (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 206).

Como explicitado pela comissão, em todos os momentos, em todas as atividades que eram desenvolvidas na escola, o/a professor/a deveria ter em “vista formar o homem, o *ciudadão uruguayo*, apto physica, intellectual e moralmente, para a lucta pela existencia” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 177. Grifo do original).

Sobre essa percepção é interessante a reportagem veiculada no jornal *A Federação* acerca da visita realizada pelo Cônsul uruguaio e por representantes do jornal no ano de 1914 à Escola Complementar de Porto Alegre. Na mesma são ressaltados aspectos da disciplina e dos mecanismos utilizados na instituição (breve sinal, voz ou som de campainha) muito similares aos observados pela comissão nas escolas uruguaias, o que pode ser um indício de que os/as professores/as que participaram da missão buscaram também, no cotidiano escolar, implementar o ordenamento disciplinar das escolas uruguaias:

E comtudo a disciplina é completa. Nas aulas como nos exercícios as turmas obedecem ao mais breve signal, voz ou som de campainha com que a professora, sua amiga, as adverte. Bem se vê o que o rigor, a severidade e a asperesa não constituem meios de educação. Onde fracassem o conselho persuasivo, o exemplo edificante e a admoestação oportuna, os vexames que degradam e as violencias que aviltam nada conseguem. Ha na Escola Complementar o gosto pelo ensino, que vale mais do que todas as regras e o dogmatismo dos methodos inflexiveis e austeros. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 255, 28 de out. de 1914, p. 1).

Embora não tenham sido cotejadas na escrita do Relatório de viagem a realidade uruguaia e a gaúcha no que tange à arquitetura monumental dos prédios escolares, ao ordenamento, ao disciplinamento dos alunos e ao ensino da moral, da civilidade e do civismo, as expressões utilizadas pela comissão no documento

evidenciam certa idealização do sistema uruguaio nesses pontos em comparação à realidade do sistema gaúcho.

Para além dessa compreensão de certa superioridade do sistema uruguaio nos pontos ressaltados, a comissão de professores indicou que os mobiliários escolares, os materiais pedagógicos e a escrituração escolar utilizadas na organização administrativa e pedagógica das instituições primárias uruguaias e gaúchas eram semelhantes, identificando assim, uma aproximação entre a cultura material de ambos os territórios.

Sobre o mobiliário escolar os/as professores/as observaram que no Uruguai se utilizava, assim como no Rio Grande do Sul, as carteiras americanas que eram importadas dos Estados Unidos da América. As mesmas acomodavam um ou dois alunos, sendo que dentre as instituições visitadas em Montevidéu somente na escola de aplicação para moças eram usadas as carteiras individuais. Da mesma maneira, no jardim de infância, os bancos e as carteiras também eram os do sistema americano, entretanto, proporcionais aos tamanhos das crianças. “Nas classes atrasadas, porém, sentam-se estas em rodas de mesas á sua altura, ficando assim umas voltadas para as outras.” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 220).

Os modelos das carteiras e seus distintos usos no espaço escolar devem ser compreendidos, como ressalta Vidal (2009b), associados aos ideais e às propostas pedagógicas que circulavam em determinado período. O uso dos modelos das carteiras individuais, por exemplo, é decorrente de uma crítica que passa a vigorar, a partir do final do século XIX, dos médicos higienistas que “percebiam, nas diferentes alturas entre banca e banco e na falta de respaldar, as causas da miopia e da escoliose entre os escolares” (VIDAL, 2009b, p. 33-34). Assim, a solução era posta com o uso de um mobiliário específico que “além de regularem a altura ideal entre o assento e a mesa, normatizavam a distância entre o encosto do banco e o borde da mesa e a inclinação desta última”.

Os/as professores/as registraram ainda em seus textos, o cuidado destinado a esse mobiliário nas escolas uruguaias:

Mui de notar é o zelo empregado pelas professoras para a boa conservação do material. Em quasi todas as aulas vimos a parte superior da carteira forrada de papel resistente ou de tela, a fim de evitar as manchas de tintas, em outras cada alumno tem um rectangulo de oleado sobre o qual colloca o papel para escrever. Junto ao tinteiro há tambem em todas as classes um limpa-pennas. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 166).

Em contrapartida a esse cuidado por parte de algumas escolas, a comissão chamou a atenção para o fato de alguns mobiliários, especialmente os da escola de 2º grau nº 27, serem muito antigos, não correspondendo aos preceitos da higiene. Destacaram, ainda, que os museus e laboratórios com os materiais escolares eram pequenos e singelos. Contudo, sobre este aspecto, as autoridades uruguaias enfatizavam que:

Todas las Escuelas públicas están provistas del material científico necesario con arreglo a su agrado, siendo dicho material más variado, selecto y abundante a medida que la enseñanza es más elevada, pero en ninguna Escuela falta el que el Maestro necesita para sus explicaciones y experimentos, observándose que en muchos establecimientos de educación los pequeños Museos que poseen han sido enriquecidos mediante el paciente esfuerzo de sus Maestros y alumnos [...] (*LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA PRIMARIA*, 1914, p. 37).

Cabe destacar, que apesar de a comissão ter registrado em seu Relatório de viagem que o mobiliário das escolas públicas gaúchas era importado dos Estados Unidos, boa parte dos materiais que foram usados nas escolas estaduais no início do século XX era produzida ou reformada na casa de correção do Estado. O excerto apresentado a seguir, do Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, corrobora essa afirmação:

Mereceu-nos também particular atenção o mobiliário das escolas. Eram ellas antigamente servidas de bancos e classes de tamanhos uniforme, em maximo contraste com as prescrições da sciencia. Mandei fabricar nas officinas da Casa de Correção bancos e classes com varias alturas, tendo em vista o desenvolvimento habitual dos alumnos. Além disso, como auctorisastes, encomendei a uma grande fabrica americana duas mil carteiras que, acompanhadas dos respectivos bancos, ser-nos-ão aqui entregues por preço muito modico. São moveis elegantes e comodos. (*RELATÓRIO*, 1907, p. 12).

A partir deste e de outros investimentos feitos pelas autoridades gaúchas, o Relatório do ano seguinte explicitava que havia desaparecido das escolas da capital “aquelle anachronico mobiliario, que foi substituído por elegantes carteiras adaptaveis á altura das creanças.” (*RELATÓRIO*, 1908, p. 10). No entanto, dados apresentados no mesmo documento, mas de anos seguintes demonstram que ainda persistia o uso de mobiliários inadequados em muitas escolas primárias.

Ainda sobre a cultura material escolar, a comissão registrou a escrituração escolar¹⁴⁹ produzida para e pela escola primária uruguaia. Desse modo, citou o livro para as matrículas dos estudantes; o livro copiador, no qual “se lança o conteúdo

¹⁴⁹ Segundo Gil e Hawat (2015) diversos suportes de escrita vão povoar a escola moderna e se diversificar com o passar dos séculos, o conjunto e a materialidade dessas práticas escriturísticas são denominados pelas autoras como escrituração escolar.

dos officios recebidos, e logo em seguida a respectiva resposta por extenso”; o livro de arquivo para guardar, em ordem cronológica, os officios recebidos; o livro “horas de entrada”, em que cada professor/a registra “a hora e o minuto em que veio para a aula”; o álbum da escola, destinado às impressões dos visitantes; as cadernetas de passes, em forma de talão, para quando o aluno tivesse que trocar de escola; os mapas mensais de frequência, de preenchimento obrigatório e o livro de inventário (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 167).

Esses eram basicamente os mesmos suportes da escrita escolar usados para organizar as práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas gaúchas, ainda que, por vezes, eles tenham aparecido nas legislações do Rio Grande do Sul com denominações um pouco diferente das empregadas no Uruguai. A exceção na semelhança está nas cadernetas de passes, que no Rio Grande do Sul não eram utilizadas.

Além desses objetos da escrita escolar, elencados pela comissão, outros dois foram mencionados com destaque. Contudo, observou-se que além deles serem identificados pelos professores/as no Relatórios de viagem com nomes distintos, os seus usos pelas instituições visitadas também foram registrados com diferenças. Assim, a partir dos registros da comissão, pode-se compreender que estes dois livros seriam: o diário “destinado a receber todas as occurencias da escola, na ordem em que se vão dando, e os termos de visita lavrados pelos inspectores” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 167) e o jornal de classe (também identificado no Relatório de viagem com as seguintes denominações: diário, diário da professora e diário para registro de lições), que tinha como objetivo que o/a professor/a registrasse na véspera do dia letivo a matéria e os conteúdos que seriam ministrados a fim de que o/a diretor/a pudesse fiscalizar se o programa estava, rigorosamente, sendo cumprido.

No entanto, ainda foram localizados no Relatório de viagem mais dois registros referindo-se a documentos cujo nome ou seus fins se assemelhavam ao diário (livro para ocorrências da escola). Um deles é o seguinte:

Usa esta directora um livro – especial – que convem deixar aqui registrado – no qual lança todas as observações feitas na inspecção das diversas aulas e que devem chegar ao conhecimento das respectivas professoras. Por exemplo: a directora observa que a professora de certa aula não está cumprindo o programma. Registra esta observação no livro e a faz chegar ao conhecimento da professora. Desta maneira, atinge um triplíce fim; corrige a falta, deixa registrada a correcção para o caso de reincidencia e

mostra aos encarregados da inspecção como esta sendo dirigida a aula. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 203).

A última vez que foi feita referência a um diário no Relatório de viagem indicava que o “diário geral” merecia especial destaque, haja visto que, segundo as informações repassadas à comissão, seu uso nas escolas públicas primárias uruguaias havia obtido um prêmio do Conselho Escolar (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 193).

Essas duas últimas caracterizações apresentadas no Relatório de viagem deixam dúvidas se ambos seriam o mesmo documento apresentado inicialmente, diário destinado a receber o registro de todas as ocorrências da escola, ou se seriam, ainda, outros suportes de escrita produzidos para e pelas escolas primárias.

Dentre as diferentes denominações apresentadas pelos/as professores/as, recebeu maior destaque e elogios o jornal de classe (diário da professora) sendo, inclusive, anexadas duas cópias diferentes desta documentação no Relatório de viagem. Sobre a relevância do mesmo e o seu possível uso no Rio Grande do Sul a comissão registrou:

Não é mister esclarecer a estabilidade e importância do “diário”, introduzido já ha muito, nas escolas da Bélgica, da França e da Alemanha. Não só obriga o professor a preparar de antemão as lições, o que é de grande vantagem para o ensino, pois só assim poderá dal-as com methodo, ordem e clareza, como tambem facilita á directora e aos inspectores escolares a sua tarefa de fiscalização, podendo certificar-se do interesse e orientação que os respectivos professores dão ao ensino (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 176).

A seguir, apresenta-se a titulo de ilustração um dos diários da professora que foi acrescentado aos anexos do Relatório de viagem:

Annexo nº 4

Escolas de 1º gráo

I ANNO
Diario da professora

ANNO 1913 MEZ DE SETEMBRO

Terça, 30

TEMPO	MATERIAS	THEMAS	Dura- ção
De 12 a 12 e 5	Asseio	Revista individual.....	5 m.
De 12 e 5 a 12 e 25	Desenho	Formar figuras com laminas rectas e curvas	20
De 12 e 25 a 1	Arith. oral	Exercicios de sommar e diminuir.....	35
De 1 a 1 e 20	Canto	Uma canção.....	20
De 1 e 20 a 1 e 35	Linguagem	Reprodução oral de um pequeno conto.....	15
De 1 e 35 a 1 e 55	Dictado	Pag. 44 do livro I de Figueira.....	20
De 1 e 55 a 2 e 10	Peso e cor	Cores primarias e secundarias.....	15
De 2 e 10 a 2 e 30	Recreio		20
De 2 e 30 a 2 e 50	Leitura	Licção 30 do livro I de Figueira.....	20
De 2 e 50 a 3 e 15	Escrepta	Copiar phrases escriptas no quadro negro	25
De 3 e 15 a 3 e 30	Recreio		15
De 3 e 30 a 3 e 45	Arith. escr.	Exercicios de sommar e diminuir.....	15
De 3 e 45 a 4 e 10	Animaes	Utilidade das aves.....	25
De 4 e 10 a 4 e 20	Leitu.a	Continuação.....	10
De 4 e 20 a 4 e 30	L. de cousas	O giz.....	10

Figura 37: Diário da Professora do 1º ano da escola de 1º grau nº 9.
Fonte: Anexo nº 4, Relatório de viagem, 1914.

Apesar de estar datilografado, como todos os anexos do Relatório de viagem, é bem provável que este documento fosse preenchido de forma manuscrita pelas professoras nas escolas. Como a figura ilustra, no suporte deveria ser descrito o tempo de duração de cada atividade desenvolvida, a matéria que seria ministrada e o tema que seria abordado. A duração das lições no 1º ano não ultrapassavam 35 minutos, que na figura apresentada era uma lição de matemática. Em média, as demais lições apresentavam o tempo de 10 a 20 minutos. As atividades organizadas para as classes preparatórias, constantes no outro diário anexado ao Relatório de viagem, apresentam uma duração menor, sendo a maior delas de 15 minutos e apenas uma de 30 minutos. Essas informações permitem conhecer um pouco mais do trabalho pedagógico que era desenvolvido nas aulas uruguaias, a ênfase dada a determinadas matérias como, por exemplo, a leitura, a matemática, as rotinas estabelecidas como o asseio no início da aula, entre outros aspectos, que seguiam as características e exigências da escola moderna que se institucionalizava nesse período.

Nesse sentido, salienta-se também a partir do diário da professora a ordem em que as lições eram realizadas. A atividade mais longa e que dedicava maior esforço intelectual das crianças como, por exemplo, aritmética oral (35 min), era precedida por desenho (20 min) e seguida de canto (20 min). Da mesma maneira, as lições de leitura (20 min) e escrita (25 min) eram realizadas no intervalo de dois

períodos de recreio de 15 min cada. Nota-se assim, o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e submetidos à aprovação da diretora, fixando as dualidades: “tempo de trabalho e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar” (SOUZA, 1998, p. 220) e respeitando o que os discursos médicos no início do século XX afirmavam: “a necessidade de interrupção frequente e intercalada entre trabalho e descanso” e a convicção de que “algumas matérias exigiam maior dispêndio de energia cerebral” e, por isso, deveriam ocupar os primeiros períodos do horário escolar (SOUZA, 1998, p. 215).

De acordo com a comissão rio-grandense, nessa organização observada nas escolas uruguaias era possível identificar todo um cuidado “em não sobrecarregar e fatigar o espírito da criança” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 177). Contudo, apesar desse destaque feito pelos/as professores/as, vale salientar que as mesmas prescrições de respeitar o tempo das crianças e de intercalar atividades mais densas com o descanso e o recreio também estavam presentes nas legislações do Rio Grande do Sul. Importa questionar, nesse sentido, se a comissão considerava que as escolas gaúchas não efetivavam essa pretensão.

Sobre a existência de um suporte de escrita no Rio Grande do Sul para que os/as professores/as registrassem suas lições vale destacar, que havia no Artigo 41 do Regimento Interno dos colégios elementares a indicação de que cabia ao professor: “Notar diariamente, na caderneta da respectiva aula, as faltas dos alunos e outros fatos notáveis que ocorrerem, bem como, especialmente, todas as lições dadas” (ART 41, Decreto 1.575 de 1910). Todavia, se já existia no Estado um suporte de escrita com a mesma finalidade que o diário ou jornal de classe era usado no Uruguai (registro das lições), cabe indagar: por que a comissão assinalou várias vezes no Relatório de viagem a relevância do uso do diário ou jornal de classe?

Possivelmente, mais do que o registro em si, tenha chamado a atenção da comissão o olhar atento do/a diretor/a das escolas que, naquele contexto, fiscalizava o que era redigido no diário ou jornal, isto é, as lições que seriam desenvolvidas. Talvez na concepção dos/as professores/as rio-grandenses essa prática de fiscalização pudesse representar o controle do trabalho docente e a unidade de

ensino que, segundo as autoridades gaúchas, o Rio Grande do Sul tanto carecia para tornar o ensino eficiente.

As inúmeras ressalvas feitas pela comissão no Relatório de viagem quanto à relevância do uso do diário ou jornal de classe parece ter sido considerada pelas autoridades gaúchas, pois no ano de 1916, o Decreto 2.224 instituiu em seu Artigo 40 que o/a professor/a deveria: “Registrar após a lição do dia no diário ou jornal da Escola o assumpto da lição seguinte. Para esse fim haverá na Secretaria uma caderneta especial, rubricada pelo director, o que se chamará de Diario ou Jornal da Escola”.

Observa-se pela redação do Artigo, que houve uma modificação na denominação do suporte de escrita proposto pelo Estado para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul. O “Diario” e o “Jornal”, acrescido da expressão “Escola”, foram apresentados na legislação gaúcha como sinônimos, diferentemente do que ocorria no Uruguai, em que tais documentos possuíam finalidades distintas: no diário deveriam ser registradas as ocorrências importantes da escola e no jornal de classe, o trabalho que seria desenvolvido no dia seguinte pelo/a professor/a.

O Decreto nº 2.224 de 1916 não informava como o preenchimento desta escrituração deveria ser feita, também não indicava se cada professor/a teria uma caderneta ou se essa seria coletiva. Constata-se, contudo, que mesmo com denominações diferentes, o objetivo da prática de registrar o trabalho pedagógico do/a professor/a tentava ser mantido, assim como no Uruguai.

No entanto, na leitura dos documentos oficiais do Estado, bem como nas pesquisas realizadas em algumas escolas públicas do Estado nenhuma referência ou documento com essa nomenclatura “Diário ou Jornal da Escola” foi localizado como registro dos/as professores/as. Por certo, isso não quer dizer que ele não tenha existido, mas coloca em suspenso sua inserção no cotidiano escolar haja visto que como demonstrado anteriormente, já existia um suporte nas escolas gaúchas destinado para o registro das lições que eram ministradas pela professora: as cadernetas de aula. Corrobora nessa direção, o fato de no Decreto nº 3.903 de 1927, que apresentava o Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino público, não constar mais a nomenclatura Diário ou Jornal da Escola, mas sim a seguinte redação: “escripturar em caderno competente diariamente o registro das lições [...]” (ART. 30, Decreto 3.903 de 1927).

Ainda referente à cultura material escolar, foi abordado pela comissão no Relatório de viagem os materiais escolares utilizados no sistema de ensino uruguaio, os quais foram caracterizados como diversos e em grande quantidade. O que, por certo, acontecia em decorrência do país vizinho, assim como o Rio Grande do Sul, seguir o método intuitivo, no qual a orientação era de que o ensino partisse dos sentidos, das observações e do concreto. Princípio esse que, sem dúvida, estimulava e demandava o uso de diferentes objetos e recursos no cotidiano escolar.

Além do destaque feito à variedade de objetos usados pelas professoras uruguaias, a comissão rio-grandense assinalou que o emprego de tais objetos era consoante aos níveis de ensino e à disciplina ministrada respeitando assim, as diferentes faixas etárias, o grau de adiantamento dos alunos e o conteúdo a ser ministrado.

Assim, dentre os materiais enunciados no Relatório de viagem, fosse na descrição inicial de cada escola visitada bem como nas narrativas de algumas lições que os/as professores/as rio-grandenses acompanharam, foi possível identificar que no jardim de infância, por seguir as orientações de Froebel, “o material de ensino compõe-se de todas as séries dos dons de Froebel. O piano é indispensável [...]” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 220). Além disso, “historietas, contos, animados com alguma gravura ou um desenho feito a traços vivos e rápidos no quadro-negro” intercalavam as atividades de dança, música, jogos, entre outras (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 221)¹⁵⁰.

A partir da análise do Relatório de viagem, pode-se dizer, em linhas gerais, que os materiais utilizados nas aulas de leitura do ensino primário eram, especificamente, livros de leitura (tanto em caráter de imprensa como manuscrito), quadros de leitura e figuras; nas aulas de caligrafia, os cadernos de Garnier Adler, o quadro negro para explicar as regras do modelo dado e para corrigir as palavras ditadas (p. 168), caderno e lápis; no ensino da matemática, os contadores; para as

¹⁵⁰ O sistema de ensino froebeliano influenciou significativamente o ensino das crianças pequenas nesse período. Segundo Arce (2014) Froebel foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas. Para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. Para Froebel, a atividade da criança é uma lei natural e o uso do material concreto, dos brinquedos, era fundamental “para o despertar da faculdade criadora” da criança. Sendo assim, criou materiais didáticos, que chama de dons, que ao serem utilizados com exercícios graduais, permitem desvelar “a inteligência que toda criança já tem, isto é, são meios para descobrir o que já existe e no momento adequado” (BASTOS, 2011, p. 106).

aulas de ciências, os quadros de ciências naturais com plantas e animais, alguns fixos e outros com engenhoso movimento (p. 166); para as aulas de física e química, coleções de minerais, aparelhos e laboratórios; para o ensino da geografia e da história, quadros de história pátria, mapas impressos ou desenhados em papéis pelos alunos, ou ainda, no quadro pela professora, figuras, globos, aparelhos para o estudo da geografia e da cosmografia, areia e água para ensinar os acidentes do terreno; para as aulas de canto, quadros com exercícios impressos; para as aulas de desenho, coleção de modelos de desenhos, caixinha com arames retos e curvos, lápis; nas aulas de trabalhos manuais, madeira, papelão, trabalhos de encadernação com diferentes materiais, medida métrica, tesouras, régua, lápis, e um retângulo de fazenda ou de papel resistente para os moldes das aulas de costura.

O uso, a distribuição dos móveis e dos objetos escolares em uma aula uruguaia pode ser visualizada na figura exposta a seguir:

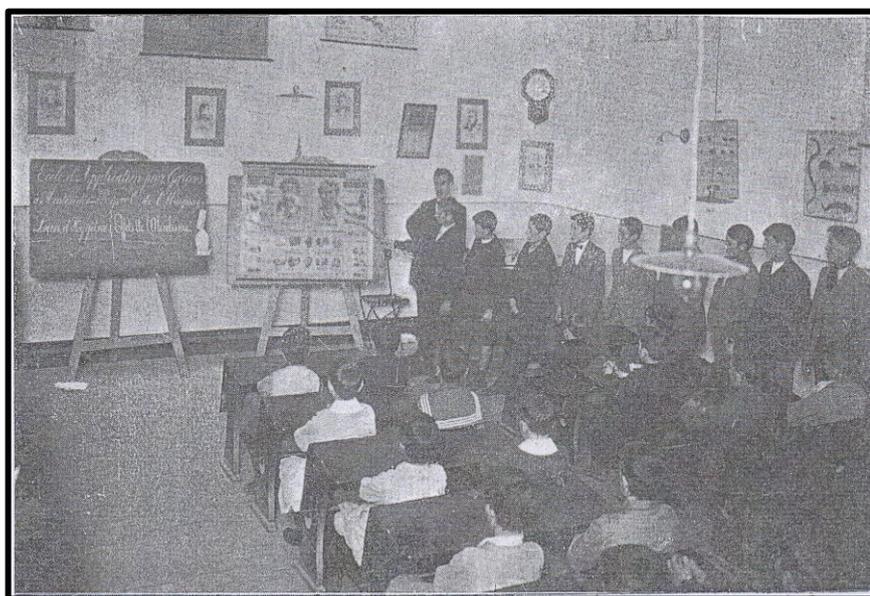


Figura 38: Escuela de Aplicación de Varones – Una lección de higiene – Montevideo
Fonte: *La Instrucción Pública Primaria*, 1914, p. 37.

É perceptível a partir da figura, como destacou a comissão rio-grandense, que as paredes das salas de aulas eram repletas de quadros utilizados para o ensino das matérias, assim como de personalidades importantes, consideradas heróis uruguaios.

A grande quantidade de materiais fornecida para as escolas uruguaias foi exemplificada pelos/as professores/as com os materiais da disciplina de trabalhos

manuais, sendo registrado no Relatório de viagem que nas instituições primárias de Montevideu cada aluna possuía seu kit de objetos. Da mesma maneira, o fornecimento de materiais de acordo com o número de estudantes é perceptível na figura apresentada a seguir, em que as crianças do jardim de infância realizam de forma individual, provavelmente, o quinto exercício do 4º dom de Froebel que consistia em realizar construções com sete prismas:



Figura 39: Exercício de construção em uma classe do jardim de infância de Montevideu
Fonte: *La Instrucción Pública Primaria*, 1914, p. 61.

Sobre os diferentes objetos que foram mencionados pelos/as professores/as no Relatório de viagem e os usos que deles eram feitos nas escolas uruguaias observadas, é importante destacar que “os materiais só adquirem uma existência, enquanto tais, porque estão diretamente ligados à produção de determinado conhecimento escolar” (FELGUEIRAS, 2005, p. 159). Não existem “materiais soltos, sem gêneses e, conseqüentemente, sem valor social e político” (p. 161). Desse modo, observa-se nos registros da comissão uma ênfase aos objetos que eram usados ou, talvez, desejados por eles no ensino gaúcho por estarem intimamente relacionados às concepções de ensino da época.

Assim, como mencionado no Relatório de viagem, os objetos empregados no ensino no Rio Grande do Sul não diferiam dos usados no Uruguai. O quadro apresentado na página seguinte mostra uma lista de materiais fornecidos, no ano de 1914, pelo Estado gaúcho para três escolas públicas:

Quadro 10: Materiais escolares fornecidos para três colégios elementares do Rio Grande do Sul no ano de 1914

Colégio Elementar Cassiano do Nascimento (Pelotas/RS)	Colégio Elementar do 3º districto de Porto Alegre/RS	Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS)
2 thesouras de 0,20m 3 reguas chatas de 0,40m 2 esquadros, tamanhos diversos Para trabalhos de flores: 6 ferros de cpar 6 fôrmas para folhas 1 vaso para banho-maria 3 alicates redondos 3 alicates chatos 3 alicates para cortar 10 cadernos e papel mata-borrão 2 thesouras 2 duzias de pinceis pequenos 6 pinças	50 Selectas Dr. Pinto 100 Cartilhas João de Deus 100 Segundo livro de leitura 50 Leituras Escolhidas 50 manuscriptos 50 Lingua Materna 1º curso Dr. Pinto 50 Língua Materna 2º curso Dr. Pinto 50 Arithmetica 1º curso Souza Lobo 50 Arithmetica 2º curso Souza Lobo 50 Historia do Brasil 50 Historia do Brasil – Rio Grande 50 Geometria pratica 50 cadernos de desenho – colleções 300 cadernos em branco 1 colleção Solidos geométricos 4 globos geographicos 4 mappas planipherios 7 reguas métricas (grandes) 10 cx pennas de aço 500 lapis para ardósia 250 canetas de madeira 300 ardosia	1 Colleção de mapas – João de Deus 2 contadores mecânicos 1 aparelho de systhema métrico 2 aparelhos para pyrogravura 1 machina de costura 2 estojos completos para desenho 4 tratados de sciencias – “N. Martel” 1 livro de ponto 100 agulhas para crochet 6 tesouras grandes 24 tesouras pequenas 4 livros de modelos de bordados 4 livros de modelos de crochet 1 bandeira nacional rio-grandense

Fonte: Livro de Minutas - Ofício s/nº de 02 de fev. de 1914; Ofício nº 574 de 06 de abr. de 1914; Ofício nº 609 de 16 de abr. de 1914.

Observa-se a partir do Quadro que também eram fornecidos no Rio Grande do Sul diversos materiais para as aulas de trabalhos manuais, quadros para as aulas de leitura e de ciências, aparelhos para auxiliar o ensino da matemática, livros didáticos das diversas matérias e bandeira do Estado. Além desses, também foi possível identificar em outros ofícios a distribuição de quadros para o ensino das lições de coisas para escolas de Cruz Alta e de Piratini. Vale o destaque para as ardósias, que não eram mais utilizadas no Uruguai por serem consideradas contrárias aos preceitos de higiene, e que ainda eram distribuídas e usadas nas escolas públicas gaúchas.

A quantidade de alguns objetos apresentadas no Quadro 10 como, por exemplo, a entrega de dois estojos completos para desenho, quatro livros de modelos de bordados e quatro livros de modelos de crochet para o Colégio Elementar Souza Lobo, possivelmente, não supriam a demanda da escola e/ou não possibilitavam que cada estudante tivesse um material para uso individual no desenvolvimento da atividade proposta, uma vez que essa instituição no referido ano possuía aproximadamente 654 alunos, sendo destes 362 do sexo feminino e 292 do masculino (RELATÓRIO, 1914, p. 129).

Peres (1999) chama atenção para o fato de os/as professores/as rio-grandenses terem feito questão de registrar em seus relatórios a diversidade de materiais existentes nas escolas uruguaias visitadas e o contínuo fornecimento dos mesmos mediante a simples solicitação das diretoras das escolas à Direção Geral. Segundo a autora, essa ressalva estava pautada tanto sob a lógica da situação vivida como da desejada, o que implica na compreensão de que no Rio Grande do Sul, provavelmente, a realidade era bem diferente. Certamente, mesmo sendo distribuídos os mesmos tipos de materiais, pela ênfase da comissão rio-grandense no Relatório de viagem a este aspecto, é possível inferir que a carência de objetos nas escolas gaúchas fosse significativa.

O registro sobre a diversidade de materiais escolares e o fornecimento dos mesmos pelas autoridades uruguaias no Relatório de viagem além de evidenciar o investimento financeiro do Uruguai, denotam uma compreensão acerca do ensino e do modo que o mesmo deveria ser praticado no período republicano: o mais prático possível. Segundo Carvalho (2001), esse arsenal de apoio material estava circunscrito à uma concepção da época:

A 'arte de ensinar' tal como a concebia a moderna pedagogia que circulou no Brasil em fins do século XIX e início do século XX, conformando iniciativas de reforma escolar, é pedagogia prática. [...] Como artes de saber-fazer-com, ensino e aprendizagem, são práticas fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte (CARVALHO, 2001, p. 142. grifo do original).

Tendo em vista que nas duas realidades educacionais os dispositivos legais orientavam que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método intuitivo, a comissão rio-grandense teceu inúmeros elogios ao sistema uruguaio no que diz respeito a este aspecto didático-pedagógico. Conforme registraram os/as professores/as, foi perceptível através das diversas atividades acompanhadas nas escolas visitadas o

quanto o uso das lições de coisas no cotidiano escolar uruguaio era mais qualificado que no Rio Grande do Sul. Na perspectiva da comissão, “Este ensino, tão pouco desenvolvido entre nós, é aqui feito com grande cuidado, pois a elle se liga grande importancia, para ministrál-o serve-se o professor dos objetos da aula e de gravuras simples.” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 178).

Embora a redação da frase apresentada no Relatório de viagem deixe transparecer a ideia do ensino intuitivo como uma disciplina a ser ministrada, em outros trechos do documento evidencia-se que as professoras uruguaias demonstravam um conhecimento mais ampliado acerca do método, o que fazia com que as atividades desenvolvidas em distintas matérias fossem ministradas de maneira prática e atraente. Evidenciando, assim, a compreensão de que a lição de coisas não era uma disciplina a mais no programa, mas sim, um processo geral que deveria conduzir o ensino de todas as matérias (VALDEMARIN, 2004).

Assim, foi destacado no Relatório de viagem que as professoras uruguaias faziam uso de diferentes recursos para desenvolver as matérias. Nas aulas de química, por exemplo, experiências eram realizadas:

As lições são sempre praticas, á vista dos aparelhos, fazendo a professora a experiencia ajudada pelos alumnos. Para exemplo, vamos citar uma lição de chimica. Tratava-se de explicar a differença entre mistura e combinação. Começou-se pela primeira. A professora mostrou aos alumnos flor de enxofre e limalha de aço, explicou o que era cada um e misturou-os bem. Em seguida promoveu de novo a separação dos dous corpos, empregando para tal fim primeiro a agua, depois um iman. Terminada a experiencia, tirou della assumpto para uma lição moral, mostrando aos alumnos como as apparencias iludem e ensinando-lhes que o verdadeiro fim da sciencia é procurar a verdade no meio das aparências que enchem a terra. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 208).

Da mesma maneira, com experiências, eram desenvolvidas as temáticas de peso, cor e som. As atividades para ensinar a propagação e a velocidade do som, segundo a comissão, eram facilmente ministradas por meio de experiências (p. 179). Para as lições de ciências, o próprio corpo do aluno, por vezes, era usado como exemplo (p. 178) e, ainda, sempre que possível produtos naturais e plantas também eram considerados como objetos (p. 194). O ensino de história também era “intuitivo, pelo desenho de mappas e pelos quadros históricos, que em profusão adornan as paredes.” (p. 206).

As lições de coisas, em determinados anos do ensino, também recebiam atenção especial à medida que diferentes materiais do cotidiano das crianças e

produzidos pelo próprio país eram contemplados nas aulas primárias. Em uma dessas lições, a farinha foi usada como objeto de análise. A narração de como a professora fez uso deste produto pode ser acompanhada no fragmento a seguir:

No 4 e no 5^o ano versam as lições de cousas sobre os diferentes productos naturales do paiz e suas applicações na indústria. Essas lições são praticas. Em uma dellas, a que assistimos, tomou-se por objecto a farinha que a professora distribuiu entre os alumnos para que a examinassem e depois discorreu sobre a sua origem, a sua importancia na alimentação do homem e sobre suas diversas applicações. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 194).

As lições que tinham como tema um determinado objeto eram completas, isto é:

[...] o professor parte do estado mais simples e chega até as mais raras applicações que se fazem delle. Assistimos a uma lição sobre o canhamo. A professora apresentou a semente, a planta, as fibras extrahidas dela, explicou o cultivo, o modo de preparar as fibras, applicações para cordas e cabos, tecidos para saccos e velas de navios, etc. de tudo isso apresentando especimens, que eram examinados pelos alumnos com todo o interesse. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 202).

É interessante assinalar sobre a lição de coisas, que foi evidenciado todo um investimento por parte da Inspeção Geral do Uruguai em veicular, especialmente entre os anos de 1903 a 1909, no *Anales de Instrucción Primaria* diversos textos acerca de como deveriam ser ministradas essas lições nas aulas primárias. Sob o título “*Lecciones de Cosas – Apuntes para el maestro*” os textos assinados por Eduardo Rogé intencionavam ampliar o conhecimento das professoras uruguaias sobre o que eram as lições de coisas, quais os objetos que poderiam ser contemplados na explanação, bem como orientar os momentos didáticos que deveriam ser respeitados em cada lição e a progressiva gradação que deveria receber no programa de ensino, em cada ano escolar.

Vê-se no primeiro desses escritos publicados nos *Anales* uma explicitação acerca da conceituação das lições de coisas e seu valor pedagógico:

Estas lecciones, que con mejor acuerdo podrían llamarse *intuitivas*, tienen por objeto enseñar las cosas y los fenómenos, observando esos fenómenos y esas cosas mismas. Es la educación de los sentidos, el desenvolvimiento de la inteligencia, el desarrollo del lenguaje. Educan los sentidos, porque ellos deben aplicarse á la observación de los hechos y los objetos para conocer su estructura, sus caracteres, sus circunstancias; desarrollan la inteligencia, puesto que los niños deben juzgar y raciocinar para buscar la causa, distinguir los efectos, generalizar y hacer aplicaciones prácticas; contribuyen poderosamente al progreso del lenguaje, porque ponen á los niños en el caso de explicar lo que observan, aumentando su vocabulario con las palabras que han de emplear para expressar las nuevas ideas que así adquieren. (ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, 1903, p. 31).

Posteriormente, Eduardo Rogé destaca a importância de os objetos usados nessas lições serem familiares às crianças e apresenta, através de um exemplo, como deveria ocorrer uma conversa sobre o vidro e quais seriam os objetivos a serem atingidos a partir deste objeto em cada ano do ensino. Isto é, como gradativamente, em cada ano, as características do objeto, seu processo de produção e seus usos na sociedade deveriam ser aprofundados.

O autor mencionava assim, que no primeiro passo das lições de coisas, a ser ministrado no 1º ano, “[...] los ejercicios deben reducirse á hacer descubrir á los niños las partes más resaltantes del objeto, sus cualidades más obvias y los usos á que se destina, con el fin de que ejerciten sus sentidos habilitándolos para observar con método y exactitud [...]” (*ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA*, 1903, p. 31). Assim, o/a professor/a deveria fazer com que as crianças, no 1º ano, vissem o que estava por trás do vidro, sua utilidade, saber que se cair o vidro iria quebrar.

Posteriormente, no segundo passo, deveria ser nomeada as propriedades do objeto – transparente e frágil - Essa seria a intencionalidade correspondente ao segundo ano do programa de ensino primário. Nele,

los niños se ejercitarán en distinguir partes y cualidades menos obvias y en buscar analogias y diferencias de las más resaltantes, poniendo así en actividad la aptitud de comparar, que no es otra cosa que el desarrollo del juicio. También em este passo podrán adquirir los alumnos ciertos conceptos que no se obtienen simplemente por sólo el uso de los sentidos, tales las nociones de objeto natural y objeto artificial, de producto animal, vegetal y mineral, nacional y extranjero, ideas de causa y efecto, de lo útil y de lo perjudicial, etc. (*ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA*, 1903, p.33)

No terceiro passo, então, os alunos deveriam realizar comparações entre os objetos discorrendo sobre diferenças e semelhanças menos fáceis de serem distinguidas como, por exemplo, a classificação. Nesse momento, deveria ser iniciado o estudo de certos elementos industriais através das matérias primas existentes no país. No quarto passo seria proporcionado ao aluno o estudo de todas as transformações pela qual o objeto passa até atingir o formato que conhecem. Nesse momento deveriam ser realizadas visitas às fábricas próximas das escolas, aos museus das instituições, entre outros espaços que permitissem tais reflexões. Sendo o último passo referente ao 4º ano do programa, o ensino das lições de coisas deveria ser aprofundado e ampliado nos anos posteriores de acordo com o progresso dos alunos. Segundo o autor, ao se habituar com a organização prévia

desses momentos, as professoras uruguaias estariam aprendendo a metodizar o seu trabalho e garantindo a unidade do ensino.

Os textos publicados nas edições seguintes dos *Anales de Instrucción Primaria* apresentaram diferentes objetos de estudo, tais como, a uva, a produção de uva, a fabricação do vinho, a madeira, o vinagre, o azeite, o café, a lã, a fabricação de agulhas, a cerveja, entre outros.

As anotações dos/as professores/as rio-grandenses no Relatório de viagem indicam a unidade com que essas lições eram ministradas nas diferentes escolas primárias visitadas, tanto no que diz respeito aos objetos estudados como nos momentos didáticos realizados. O que possivelmente tenha sido alcançado em virtude das minuciosas orientações abordadas por Eduardo Rogé em suas publicações nos *Anales de Instrucción Primaria*. Evidencia-se assim que as mesmas serviram como manual, como orientação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de ensino primário.

Logo, a unidade, o caráter prático e intuitivo, assim como a eficiência do ensino no Uruguai era caracterizado pelos/as professores/as rio-grandenses no Relatório de viagem como decorrência, entre outros aspectos, da preparação sólida que os professores daquele país estavam submetidos – aspecto esse que será aprofundado posteriormente, na categoria formação – e ao número limitado de alunos nas classes de ensino. Nas aulas preparatórias (destinada aos analfabetos), a matrícula era restringida a 30 alunos. E nos demais anos

o número de alumnos não excede a 50, o ensino é individual, e o professor, dia a dia, lição por lição, pode verificar o aproveitamento de cada alumno; só assim é que se conseguem resultados positivos e as crianças não perdem o tempo frequentando o collegio. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 177).

Nas legislações do Rio Grande do Sul o número máximo de alunos permitido para as classes do ensino primário aparece pela primeira vez no Decreto 1.479 de 1909, limitando a 50 o número de crianças nas aulas do colégio elementar anexo a Escola Complementar. Contudo, esse mesmo limite não é apresentado para os demais colégios elementares que estavam sendo criados tampouco para as aulas isoladas. Cabe, nesse sentido, questionar: essa regulamentação valia somente para o colégio anexo, não prevalecendo para as demais instituições de ensino primário do Estado? A resposta para essa questão é, possivelmente, afirmativa. E, se por ventura, fosse extensiva às demais, ela não era cumprida. Caso contrário, a

comissão não teria sido tão enfática em seus registros mencionando que os bons resultados do ensino e do trabalho pedagógico nas escolas visitadas em Montevideu estavam estritamente relacionados ao número de alunos que frequentavam as classes de ensino.

Contudo, após a missão de estudos, vê-se que esse aspecto didático-pedagógico passa a compor a redação de um artigo do Decreto 2.224 de 1916, instituído no Rio Grande do Sul. As próprias autoridades assim se manifestaram logo após a promulgação do referido Decreto:

No sentido de tornar mais eficazes os esforços do professorado, mediante a adoção de métodos essencialmente práticos, por decri. 2.220 e 2.224 de 13 de e 29 de novembro de 1916, foi modificado o regulamento da Instrução Publica. [...] O segundo decreto divide o curso desses colégios em 3 séries, a primeira das quais se subdivide, por sua vez, em 3 secções. **Para que os professores possam doravante lecionar com mais proveito, foi limitado a 30 o número de alunos na 1ª série**, e o de 50 na 2ª e 3ª, criando-se aulas paralelas sempre que esse limite seja ultrapassado. (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1917, p.23. Grifo meu).

É interessante salientar, todavia, que constava na redação desse Decreto a orientação de que o colégio elementar anexo à Escola Complementar passasse a servir de modelo aos demais colégios elementares do Estado e que o número de alunos matriculados na 1ª seção da 1ª série não excedesse a 30 (ART. 4º, Decreto 2.224 de 1916).

A mesma regulamentação foi mantida pelo Decreto 3.898 de 1927, contudo, passando a valer para os colégios elementares e grupos escolares, indicando assim, que as autoridades gaúchas procuraram, após a missão de estudos, acrescentar e manter nas legislações do Estado a ressalva feita pelos/as professores/as comissionados sobre o número máximo de alunos nas classes de alfabetização.

Cabe ressaltar, entretanto, que no contexto da Escola Complementar essas limitações ao número de alunos nem sempre foram seguidas. As publicações dos exames realizados no final do ano de 1917 no jornal *A Federação* elucidam que no referido ano havia 30 crianças matriculadas na aula preparatória de 1º grau (seção A) e 37 na aula preparatória (seção A) (*A FEDERAÇÃO*, ed. 289, 15 de dez. de 1917, p.2). Na edição seguinte, consta que uma das aulas preparatórias - seção B - respeitava o número máximo de 30 alunos. Da mesma maneira, as turmas do 1º ano - seção A, B e C - tinham respectivamente, 45, 50 e 38 crianças matriculadas, não ultrapassando, portanto, o máximo de 50 alunos previsto na legislação (A

FEDERAÇÃO, ed. 290, 16 de dez. de 1917, p. 3). O que por certo, não quer dizer que tenha sido essa a realidade vivenciada nas demais escolas públicas do Estado, uma vez que “as culturas escolares prescritas” nem sempre são “as culturas escolares praticadas no interior da escola” (GONÇALVES e FARIA FILHO, 2005, p. 52). No entanto, interessa aqui a confirmação de que as impressões acerca do sistema de ensino uruguaio legitimou uma modificação no sistema educacional gaúcho.

Outras ressalvas em relação aos aspectos didático-pedagógicos foram registradas pelos seis professores rio-grandenses. No que diz respeito ao ensino, foi salientado que a leitura no 1º, 2º e 3º ano do ensino primário uruguaio era ensinada da mesma forma que no Rio Grande do Sul, pois primeiro as crianças liam e comentavam para depois fazerem a leitura mecânica. A escrita, por sua vez, acompanhava a leitura e os exercícios de caligrafia eram em ambos os territórios realizados por meio dos cadernos Garnier.

Todavia, os/as professores/as criticaram veemente o método usado para o ensino da leitura nas classes preparatórias (para analfabetos) destacando no Relatório de viagem que o método João de Deus, utilizado no Rio Grande do Sul, era superior ao adotado nas classes de alfabetização do Uruguai:

O methodo adoptado no ensino é o **phonetico (analytico-sinthetico)** [...] Consiste esse methodo em apresentar á creança uma palavra, ensinal-a a pronunciar a mesma, depois a dividil-a em syllabas e estas em seus elementos phoneticos, e por fim a recompol-a, partindo destes últimos. Não é methodo novo e já foi combatido com grande superioridade de vistas pelo incomparavel pedagogo João de Deus cujo methodo, agora, mais do que nunca, reconhecemos ser inimitavel e inexcedivel. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 177. Grifo meu).

Comparando o resultado dos métodos empregados no Uruguai e no Rio Grande do Sul, os/as professores/as enfatizaram:

Os resultados o privam: com o systema de João de Deus conseguimos, nas nossas aulas, em 3 mezes, ensinar uma turma de 60 alumnos a ler com acerto e firmeza, sabendo dar a razão do que lê, ao passo que com o systema phonetico, nas aulas d'aqui, que não excedem de 30 alumnos, ainda depois de 6 mezes, a criança titubeia na leitura e, às vezes, chega a ler palavras que não estão escriptas, o que prova que o resultado desse ensino é, em grande parte, um esforço de memoria (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 178).

O professor Afonso Guerreiro Lima e as professoras Georgina Godoy Moritz e Ondina Godoy Gomes ao também registrarem no Relatório de viagem a excelência do método João de Deus, entretanto, classificaram o método usado no Uruguai

como “synthetico-analytico” e indicaram que só depois de dois anos os alunos concluíam o primeiro livro de leitura.

Sobre essas denominações, Trindade (2001, p. 351) ressalta que é importante identificar que o método fonético observado nas escolas uruguaias foi classificado como analítico-sintético “quando um método que parte da análise fonética já seria comumente classificado como sintético”¹⁵¹. Outra questão relevante que deve ser elencada é que as aulas preparatórias no Uruguai tinham duração diária de 2 horas. No entanto, este tempo de trabalho pedagógico com as crianças uruguaias parece ter sido desconsiderado no cotejamento realizado pela comissão que reiterava a excelência do método empregado no Rio Grande do Sul.

Destaca-se ainda, que esse mesmo método descrito pelos/as professores/as rio-grandenses como inferior ao João de Deus, vai ser considerado inovador e de acordo com os preceitos da pedagogia moderna pelas professoras que participaram do segundo momento da missão de estudos, sendo, inclusive, adaptado por duas dessas professoras. Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza adaptaram, assim, na segunda década do século XX, para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, o *Primeiro Livro de Leitura ¿Quieres Leer?*, do professor uruguaio José Henriques Figueira (PERES, 1999).

De acordo com Peres (1999), Trindade (2001) e Arriada e Tambara (2013), a adaptação desta cartilha e o seu uso por várias décadas no ensino gaúcho representa um resultado proveniente do segundo momento da missão, mais pontualmente nos processos de ler e escrever, uma vez que *Quieres Ler?* marcou um período de escolarização e do ensino apresentando um novo método para o ensino da leitura e da escrita no cenário gaúcho. Considerando, portanto, a repercussão desse material didático e, ainda, que ele caracteriza uma geração de professoras e alunos das escolas gaúchas dos anos 20-30 (PERES, 1999; TRINDADE, 2001), uma análise mais detalhada sobre essa obra será realizada na próxima seção. Por ora, cabe somente o destaque de que a missão pedagógica

¹⁵¹ Segundo Soares (2016, p. 17-18) entre as duas décadas finais do século XIX e o início do século XX duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita. Por um lado, foi-se progressivamente dando prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas, de modo que, do nome das letras, isto é, da soletração, avançou-se para métodos fônicos e silábicos – métodos que receberam a denominação genérica de sintéticos. Por outro lado, passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro das sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação de genérica de analíticos.

também fez circular no Rio Grande do Sul outras concepções sobre o processo do ensino da leitura e da escrita.

É interessante problematizar nesse sentido, as distintas compreensões da comissão acerca da classificação dos métodos e da eficiência dos mesmos. Cardoso (2011) salienta, nessa perspectiva, que nos relatos

circulam ideias, representações, divulgação, instauração de determinado padrão de sistema de ensino. Veicula discursos, principalmente, o pedagógico, que institucionalizado e racional tem como função transmitir informações e legitimar uma verdade. (CARDOSO, 2011, p. 184).

Ressalta-se assim que, talvez, os registros do grupo que participou da viagem de 1913 estivessem permeados por uma vontade de verdade que era estabelecer o método João de Deus como mais eficiente. Lembra-se, desse modo, as relações políticas estabelecidas entre os/as professores/as que atuavam na Escola Complementar e as autoridades gaúchas e, também, as ressalvas feitas nos documentos oficiais do Estado anteriormente à missão de que o professor Alfredo Clemente Pinto aplicava com proveito o método João de Deus.

Entretanto, referindo-se a crítica apresentada ao método de leitura desenvolvido no Uruguai, o Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Alves, anunciou que “[...] Isso, porém, não diminui a sincera admiração que os mesmos professores tributam à organização do ensino na culta República e ao esmerado preparo que recebem seus professores nas Escolas Normais e de Aplicação” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1914, p.17). O Secretário frisou ainda, que apesar dos pormenores, a missão educacional vinha acentuar as vantagens que colhe o profissional com o estudo em meios diferentes, pois “mesmo em caso de superioridade do sistema do observador, ele pode ser melhorado em detalhes”. Desse modo, “as observações da missão escolar serviram para confirmar a excelência dos métodos aqui adotados, ao mesmo tempo em que inspiraram a adoção de regras novas em questão de detalhes” (A FEDERAÇÃO, ed. 261, 05 de nov. de 1914, p. 8).

Ainda fazendo referência aos aspectos didático-pedagógicos observados em Montevideu, o professor Alfredo Clemente Pinto e as professoras Florinda Tubino Sampaio e Marietta Freitas Chaves indicaram em um de seus relatórios que uma contribuição do sistema uruguaio ao gaúcho, no que tange ao ensino da aritmética, seria introduzir no ensino, juntamente com as bolinhas de contador, o 5º dom de Froebel a fim de tornar mais prático o ensino desta disciplina. Segundo Arce (2014),

este dom era materializado pelo uso de um cubo dividido em 27 cubos que se dividiam em 21 cubos inteiros, três divididos em meios e três divididos em quartos. Por meio de diferentes exercícios a utilização deste material didático permitia trabalhar com a ideia de unidade e de partes, de cálculos - multiplicação e divisão-, de forma e de volume.

Segundo consta no Relatório de viagem, ao usar este recurso a criança adquiriria a noção de quebrados (fração), facilitando, portanto, o início deste estudo. Os integrantes da comissão também destacaram que no Uruguai a ideia de dezena era ensinada logo que a criança conhecia o número dez. Diferentemente do que ocorria no Rio Grande do Sul em que a mesma era ensinada posteriormente, o que acarretava dificuldade ao ensino deste conteúdo.

Por sua vez, o professor Affonso Guerreiro Lima e as professoras Georgina Gomes Moritz e Ondina Godoy Gomes, entretanto, registraram em seu relatório que a aritmética nos primeiros anos do ensino uruguaio era desenvolvida de forma muito parecida com a que era ministrada no ensino elementar anexo à Escola Complementar de Porto Alegre¹⁵².

A divergência de opiniões entre os dois grupos, no que tange ao ensino da matemática, se torna interessante à medida que permite visualizar as distintas compreensões que os/as professores/as possuíam sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa matéria e dos materiais didáticos que poderiam contribuir no mesmo.

Ainda assim, as autoridades gaúchas nas reportagens publicadas em *A Federação* a respeito dos resultados da missão informaram que com grande proveito ao ensino gaúcho foram incluídos alguns pontos do sistema uruguaio, os quais

Consistiram em dar-se a idéia de dezenas logo que a criança conhecesse o numero 10 e na utilização do 5º dom de Froebel, tornando facil a noção de quebrados e, por conseguinte, o seu estudo (*A FEDERAÇÃO*, ed. 261, 05 de nov. de 1914, p. 1).

Além disso, ao comparar o ensino da matemática nas duas realidades educacionais, os/as professores/as identificaram que no Uruguai não se ensinava as quatro operações simultaneamente, “o que tantos e bons resultados nos têm dado”

¹⁵² Quanto ao ensino de matemática no Rio Grande do Sul, especialmente, na Escola Complementar de Porto Alegre foi possível observar através das listagens de materiais fornecidos entre os anos de 1914 a 1917 para uso na instituição a Primeira e a Segunda Aritmética de Souza Lobo (LIVRO DE MINUTAS, Ofícios s/nº, 1914-1917). Como professor na disciplina no curso complementar em 1917 estava Enrique E. Meyer.

(RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 178). E também, que o programa de aritmética no 4º ano da escola uruguaia era muito vasto, dificultando a aprendizagem das crianças que vinham do 3º ano apenas sabendo as quatro operações e tendo noções intuitivas e simples de quebrados e de sistema métrico.

Apesar de não terem sido feitas proposições no Relatório de viagem quanto ao ensino de geografia, foi possível identificar em uma reportagem publicada no ano de 1914 no jornal *A Federação* que a professora Florinda Tubino Sampaio utilizava-se de mapas e questionamentos em sua aula. Aspectos esses, que foram ressaltados no Relatório de viagem e observados por ela nas visitas realizadas. Ainda que a aula exposta no fragmento a seguir possa ter sido preparada para receber a visita do Cônsul uruguaio, ela demonstra o uso de tais recursos na prática pedagógica da professora na Escola Complementar:

Seguindo um methodo attrahente, que deve dar optimos resultados, a geographia é ensinada numa especie de amistosa palestra da professora com os alumnos, procurando aquella habilidosamente manter presa a attenção de toda a aula. [...] O paiz do visitante illustre é lembrado de um modo original, que exprime consideração sincera. Tratando-se de côres, pede a professora um exemplo do azul e branco e as creanças mostram pequenas bandeiras uruguayas, por ellas desenhadas em papel. – Então as meninas conhecem o Uruguay? Pergunta a professora. As pequenas dão em côro a resposta affirmativa. Neste caso, diz a mestra dirigindo-se a uma das meninas, irás tú mostrar a capital desse paiz e dar-nos o seu nome. A menina levantou-se e apontou no mappa a capital uruguayaya, anunciando com claresa a palavra Montevidéo. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 255, 28 de out. de 1914, p. 1).

Da mesma maneira, no ano de 1920 foi localizada no jornal *A Federação* a indicação de que a professora Branca Diva Pereira de Souza, que participou do segundo momento da missão de estudos, estava colocando em prática, sob inspiração dos métodos estudados no Uruguai, melhoramentos nessa área de ensino:

Como prova de geographia, foram apresentadas pelas creanças uma planta da sala de aula, trabalho feito no período escolar e no qual provaram todos os conhecimentos adquiridos nesta matéria, que está sendo ensinada por methodo muito diferente dos até agora adoptados. Nesta planta os alumnos collocaram por medida e de accôrdo com os pontos cardeaes: as janelas, as portas e os principaes objectos da aula, bem como as ruas que rôdeiam o collegio. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 290, de 16 de dez. de 1920).

Conforme consta no Relatório de viagem, todas as boas impressões que a comissão teve sobre o ensino das diversas matérias “[...] deprende-se o preparo

solido que tem as professoras” das escolas públicas visitadas (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 208). Nas palavras dos/as professores/as rio-grandenses, era

[...] deverás admirável ouvir uma destas senhoritas, às vezes, quase tão jovens como as próprias alunas, dissertar com toda proficiência sobre um tema qualquer e, com toda firmeza, encaminhar as crianças no descobrimento da verdade que lhes transmitir! Provém, sem dúvida, este resultado do severo regime de estudo a que estão sujeitos os candidatos ao magistério, regime de que não é de ocupar-nos agora [...] (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 208).

Ressalta-se, desse modo, que a sólida formação de professores¹⁵³ foi um aspecto salientado não só no Relatório de viagem como também nas reportagens veiculadas nos dois jornais pesquisados. Nas notícias editadas sobre as atividades que estavam sendo realizadas pela comissão no Uruguai foi mencionado que ao visitar a Comissão de Instrução Pública do Uruguai, logo nos primeiros dias de estadia no país vizinho, o grupo assistiu às provas práticas de um exame que estava sendo realizado para o preenchimento de uma vaga de professor de 1º grau. Estavam participando do concurso cinco candidatos que já faziam parte do magistério público uruguaio e que desempenhavam a função de auxiliares de ensino. Os temas sorteados para os exames foram: leitura expressiva de uma página, bem estar resultante da prática de boas ações e articulações do corpo humano.

Como informa o periódico, os temas foram abordados com densidade, como pode ser observado no trecho apresentado abaixo:

[...] Essa parte, principalmente, chamou, desde logo, a atenção do auditório. Os candidatos discorreram, longamente, sobre os temas: a consciência, a calúnia, a inveja, o roubo, deveres a seguir com os nossos semelhantes e a honra. As dissertações eram feitas com longos comentários, terminando, sempre, com fatos análogos aos temas proferidos. No outro dia terminou o

¹⁵³ Marenales e Figueredo (2002) destacam que o ensino normal e a preparação docente uruguaia possuem dois períodos definidos e caracterizáveis: de 1826 a 1877 e de 1877 a 1900. Contudo, os autores ressaltam que, com exceção da iniciativa da criação da escola experimental Elbio Fernández em 1869, outras não passaram de projetos. Essa instituição é caracterizada como os primeiros ensaios de uma ação pedagógica inovadora no Uruguai, pois é na escola Elbio Fernández, pioneira em formação de professores, que começaram a se estabelecer as bases de uma preparação docente nacional que se concretizou através da criação do primeiro centro de formação docente nacional em 1882. O segundo período destacado por Marenales e Figueredo (2002), entre 1877 a 1900, é um tempo de luta pela consolidação dos cursos normais em que: (i) há o desenvolvimento e a afirmação dos institutos de ensino normal prescritos pela Lei de 1877; (ii) iniciam-se os aperfeiçoamentos de professores no exterior; (iii) evidencia-se uma continuidade nos projetos e ações relativos ao ensino normal; (iv) criam-se os primeiros estabelecimentos de formação docente nacional em 1882 e 1891, respectivamente, os *Internatos Normales de Señoritas e de Varones* e (v) identifica-se entre 1891 – 1900 um sistema de formação docente com estrutura administrativa, acadêmica e profissional definida e um nível claramente secundário. (MARENALES E FIGUEREDO, 2002, p. 10).

concurso com as últimas provas práticas de matemática e zoologia - esqueleto humano (O CORREIO DO POVO, 03 de out. de 1913, p. 12).

É perceptível que a representação de professores/as bem capacitados/as e com um preparo sólido não foi reverberada apenas através da escrita da comissão no Relatório de viagem, mas também por meio da reportagem de Gustavo Moritz, jornalista do *Correio do Povo*, que acompanhava o grupo.

Como um exemplo da competência dos profissionais uruguaios, foi registrado no Relatório de viagem que no país vizinho não eram contratadas professoras específicas para ministrar a disciplina de trabalho manual, como acontecia no Rio Grande do Sul. Naquele sistema, a única professora responsável pela turma ministrava todas as disciplinas do programa, o que na concepção dos comissionados expressava a habilidade dos professores primários.

Além do amplo conhecimento, da competência e do preparo sólido, do grande espírito de observação, do amor e responsabilidade para com o magistério, da condução em perfeita ordem das turmas (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914), a comissão destacou a larga experiência e a paciência como características fundamentais do perfil docente primário uruaio.

Os professores rio-grandenses tiveram a oportunidade de acompanhar, além do trabalho pedagógico efetivado nas escolas primárias, alguns momentos práticos do processo de formação dos aspirantes ao magistério¹⁵⁴. Assistiram na Escola de Aplicação anexa ao *Instituto Normal de Señoritas* “uma lição modelo dada magistralmente pela directora da escola e cujo assumpto foi a côr” e, ainda, as lições “dadas pelas alumnas da Escola Normal, na presença das suas collegas de anno e da directora, que é ao mesmo tempo professora de pedagogia” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 219).

No desenvolvimento dessas lições a comissão assistiu a dinâmica na qual as alunas que estudavam no Instituto Normal eram imersas desde o 3º ano do curso, isto é, praticar constantemente para aperfeiçoar os erros cometidos, as deficiências, as divagações e os lapsos de método. Contribuía para isso, a exposição da matéria

¹⁵⁴ A prática docente profissional, terceira área da organização curricular da formação de professores (MARENALES e FIGUEREDO, 2002; DELIO, 2009), era referente aos conhecimentos adquiridos através da experiência vivenciada no cotidiano da sala de aula, na aplicação de lições e na organização administrativa escolar.

na frente das colegas e as críticas que eram feitas tanto pelas colegas como pela diretora (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914).

Provavelmente, por terem ficado impressionadas com o que viram e por acreditarem na importância da prática para a formação dos futuros docentes públicos a comissão tenha solicitado às autoridades gaúchas atenção às Escolas de Aplicação no Estado gaúcho. Assim, salientaram no Relatório de viagem:

Não é mister encarecermos a utilidade e importância das “Escolas de Aplicação”. São verdadeiras aulas de experiência e pedagogia prática, que auxiliam poderosamente e completam de modo cabal o estudo teórico desta disciplina, feito na Escola Normal. Aqui apenas lembramos a conveniência de destinar o curso elementar, anexo à nossa Escola, *exclusivamente* a esse fim, isto é, ao aprendizado, ao preparo pedagógico dos nossos alunos-mestres. É sobretudo ali, nesse curso, que os futuros professores se hão de se formar” (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 219. Grifo do original).

Essa indicação da comissão, de certa forma, reafirmava a importância das práticas de ensino desenvolvidas na escola anexa durante o processo de formação docente. Nesse mesmo sentido, foi frisada a necessidade de ter pessoas preparadas pedagogicamente para assumir as aulas da Escola Complementar de Porto Alegre, o que incidiria em uma melhor qualificação daqueles que almejavam o magistério.

A solicitação da comissão foi atendida pelas autoridades gaúchas. No ano de 1916, a Escola Complementar de Porto Alegre ampliou em mais um ano o curso, passando assim de três para quatro anos a formação dos aspirantes ao magistério. A seguir, é transcrito um trecho em que as autoridades gaúchas comentam sobre essa mudança:

O Curso Complementar foi ampliado de mais um ano, a fim de melhor atender à preparação pedagógica dos futuros mestres. Novo critério, mais liberal e seguro, preside também os exames finais, considerando-se agora aprovado o aluno que durante o ano der prova contínuas de aproveitamento e aplicação. [...] O abandono dos velhos métodos que, ao em vez de auxiliar, tolhiam as manifestações mais espontâneas da criança, vai produzindo lisonjeiros frutos, atestados pelo nível moral e intelectual da juventude, que ascende continuamente. (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1917, p.23).

Como pode ser observado, houve mudanças legais no Rio Grande do Sul em um período próximo ao regresso do grupo que esteve em Montevidéu, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Apesar de não terem sido registradas informações acerca de como eram realizados os exames finais do *Instituto Normal de Senhoritas* no Relatório de viagem, o excerto apresentado acima

demonstra que as autoridades gaúchas também reorganizaram essa prática sob a inspiração do que acontecia no país vizinho. Assim, a banca examinadora dos exames finais, composta de três professores, deveria no julgamento das provas escritas considerar a média do ano de cada aluno (ART. 19, Decreto 2.224 de 1916). A presença em todas as sabatinas mensais e a média de 4 ½ atingida nas mesmas indicava a aprovação do aluno na respectiva matéria (ART. 26, Decreto 2.224 de 1916).

Evidencia-se assim, além do acréscimo de um ano no ensino complementar uma reorganização dos exames escolares com o aditamento das sabatinas escolares que até, então, não eram previstas nas legislações escolares do Rio Grande do Sul.

Verifica-se também, analisando a prescrição legal mencionada, a alteração nos conceitos das notas, as quais passaram a ser quantificadas – 0 a 5 sendo em ordem crescente nula, má, sofrível, regular, boa é ótima – e a exigência de um quantitativo padrão mínimo para a indicação do aluno aprovado simplesmente – o que alcançar a média de 3 ½ -, do aprovado plenamente – o que obtiver a média 4 – e do aprovado com distinção – quando atingir 5 (ARTS. 18 e 21, Decreto 2.224 de 1916). Todos esses aspectos permaneceram em vigor na legislação promulgada no ano de 1927.

Com o acréscimo de um ano no curso complementar, as disciplinas foram reorganizadas. No quadro apresentado na página seguinte é possível observar como ficou a distribuição de carga horária das disciplinas no decorrer do curso:

Quadro 11: Matérias ministradas na Escola Complementar e carga horária a partir 1916

Matérias do ensino complementar	Horas por Semana				
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	Total
Português	4	3	3	2	12
Francês	4	3	3	2	12
Geografia e História	3	3	3	3	12
Pedagogia, Direito Pátrio e	2	2	2	2	12
Lições práticas de pedagogia	--	--	2	2	
Physica, Quimica e Ciências	3	3	3	3	12
Aritmética, Álgebra, Geometria	3	3	3	3	12
Desenho	1	1	1	2	9
Música	1	1	1	1	
Escrituração	--	1	1	1	3
Trabalhos Manuais	2	2	1	2	7
Ginástica	1	2	1	1	5
	24	24	24	24	69

Fonte: Decreto nº 2.224 de 1916.

Com a mudança efetivada, os alunos da Escola Complementar de Porto Alegre passaram a exercitar-se na escola anexa desde o 3º ano do curso (ART. 4º, Decreto 2.224 DE 1916). A carga horária da disciplina de lições práticas de Pedagogia, que anteriormente era cumprida somente no último ano do curso, passou a ser distribuída em 2h semanais no decorrer do 3º e do 4º ano. Dinâmica esta semelhante à desenvolvida no Uruguai como bem registraram os professores rio-grandenses no Relatório de viagem:

Com effeito, tres dias da semana, á tarde, das 12 ás 4:30, vão alli [na escola de applicação] os alumnos do 2º e do 3º anno das Escolas Normaes, fazer, sob a direcção do professor de pedagogia e ás vezes sob a direcção do director, os seus estudos práticos, ou por outra, os futuros mestres vão alli fazer o seu apprendizado. Umas vezes, assistem ás licções modelo, dadas pelo professor de pedagogia ou pelos professores das diversas aulas. Outras vezes são elles próprios encarregados de dar a licção sobre assumpto escolhido de véspera. (RELATÓRIO DE VIAGEM, 1914, p. 219).

É possível evidenciar pelo exposto, que havia uma interlocução entre os saberes teóricos e práticos da disciplina de pedagogia¹⁵⁵ no curso Normal do

¹⁵⁵ Os princípios nos quais a compreensão de Pedagogia no Uruguai estava pautada, até aproximadamente o ano de 1903, eram basicamente os defendidos pelo positivista Francisco Berra.

Uruguai, já que ambos eram estudados senão ao longo dos quatro anos de curso, ao menos em três anos, pois desde o 2º ano de curso as alunas já começavam a observar práticas nas escolas públicas e a ministrar lições. Essas práticas também estavam, desde 1904, circunscritas à observação e exercício das funções administrativas das escolas.

Segundo pesquisas sobre a educação no Uruguai, em 1913, as práticas de ensino começaram a ser realizadas, em caráter experimental, em diferentes instituições: as alunas deveriam desempenhar suas práticas entre escolas com “excelente organização”, “pobrememente dotadas” e escolas rurais (PALOMEQUE, 2012b, p.365), pois segundo Vaz Ferreira defendia, por meio dessas experiências as alunas poderiam ampliar seus conhecimentos, uma vez que os fazeres docentes variavam de acordo com a infraestrutura e a realidade das escolas¹⁵⁶.

Além da alteração no currículo do curso complementar do Rio Grande do Sul no ano de 1916, outras mudanças também foram identificadas, tais como a desvinculação da matéria de pedagogia e de português e a contratação de um novo professor específico para ministrar a primeira (RELATÓRIO, 1914). Apesar de não ter sido divulgado o nome do professor foi possível observar através do Livro de Minutas que no ano de 1917 estava como professor da disciplina Henrique de Casaes (LIVRO DE MINUTAS, Ofício nº 716, 03 de abr. de 1917).

As lições de seu livro “*Apuntes para um curso de Pedagogia*” eram utilizadas no curso normal, pois conforme destacam Marenales e Figueredo (2002), sua obra era a única no período que apresentava uma teoria da educação e sua correspondente metodologia de ensino. Em seu livro, Berra defendia o rigor científico e baseava algumas de suas premissas no evolucionismo sperenciano. Para ele, não se fazia Pedagogia sem Psicologia, logo defendia uma Pedagogia científica cujos aportes teóricos tinham sido buscados, principalmente, nas discussões de Herbart, do francês Bernard Perez e, sobretudo, do italiano Pedro Siciliani. Desse modo, as bases de suas ideias pedagógicas eram expressas especialmente na discussão de Fisiologia, Antropologia, Psicologia, Lógica, Direito e Moral (CÁRDENAS, 2009). A partir de 1903, a figura de Vaz Ferreira passa a ter relevância no cenário uruguaio no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos defendidos à época. Segundo Marelans e Figueredo (2002), suas ideias começaram a ganhar impulso e influenciar a pedagogia, principalmente a partir do final da década de 1910 e 1920. Os pressupostos defendidos por esse intelectual partiam do positivismo, mas buscavam superá-lo (MARENALES E FIGUEREDO, 2002, p.29). No que diz respeito às implicações de seu pensamento sobre os conhecimentos pedagógicos que deveriam estar articulados à organização curricular do ensino normal, cabe salientar a defesa de uma valorização da prática profissional no processo de formação docente.

¹⁵⁶ A partir de então haveria um sorteio para designar tanto os grupos que realizariam as lições e observações como as escolas nas quais as mesmas seriam efetivadas. As alunas do 2º ano eram divididas em 5 grupos para observar as aulas públicas três vezes por semana. Esses grupos seriam acompanhados pelas diretoras das próprias escolas, as quais seriam: as escolas de 3º grau nº 2, as de 2º grau nº 2, 6, 14 e a de 1º grau nº 7. As alunas do 4º ano, que receberiam o título de professoras de 2º grau, foram divididas em 2 grupos para praticarem na escola de 2º grau nº 5 e na Escola de Aplicação. Ambos os grupos ficaram sob responsabilidade da diretora Leonor Hourticou.

Observa-se, assim, que a ampliação do curso complementar estava em consonância com as perspectivas da época de que uma boa preparação pedagógica se fazia, principalmente, com o treino, com a prática. É uma pedagogia estruturada sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte, cujo segredo é a imitação dos modelos, isto é, ensinar a ensinar é fornecer bons moldes (CARVALHO, 2001; 2015).

Essas alterações realizadas na duração do curso complementar, no programa de ensino e no corpo docente da Escola Complementar de Porto Alegre modificou substancialmente, no discurso das autoridades, a realidade do professorado no que diz respeito às questões que anteriormente à missão de estudos eram anunciadas como estagnadoras: a falta de habilidade e competência dos/as professores/as. Com o passar dos anos a Escola Complementar, na perspectiva das autoridades gaúchas, parecia, enfim, estar cumprindo seu objetivo:

A Escola Complementar, de anno em anno, fornece professores moral e intellectualmente capazes de ministrar o ensino com proficiencia, de accôrdo com as regras da moderna pedagogia. O esforço persistente em prol da instrucção publica tem surtido o desejado effeito [...] (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1924, p. 10).

Ao entrecruzar todas essas impressões registradas pela comissão que viajou em 1913 com o material adaptado pelas duas professoras que participaram do segundo momento da missão, em 1914, e com as documentações oficiais e as legislações do Estado, bem como, com as reportagens veiculadas nos dois jornais pesquisados constatou-se que alguns elementos do sistema de ensino uruguaio foram sendo incorporados à realidade educacional gaúcha, especialmente aqueles que foram anunciados pelos professores rio-grandenses como possíveis de serem adotados: o número reduzido de alunos nas classes de alfabetização, a organização das sabatinas, uma formação mais prática, o uso do Diário ou Jornal de classe como parte da escrituração escolar, o ensino mais prático da matemática, entre outros. Evidencia-se assim que “[...] após cuidadosa observação, revelada pelos seus relatórios, veio a comissão pôr em prática na Escola, melhoramentos na técnica do ensino, de real valor (RELATÓRIO, 1914, p. 08).

Na mensagem enviada à Assembleia no ano de 1914, também foi possível identificar o pronunciamento das autoridades de que “a comissão de professores, encarregados de estudar os progressos da instrução na capital uruguaia, dali trouxe precioso cabedal de observações e melhoramentos que vão sendo aproveitados no

ensino da Escola Complementar” (MENSAGEM BORGES DE MEDEIROS, 1914, p. 17).

No entanto, como é explícito nas próprias falas das autoridades, e na análise da legislação demonstrada no decorrer da seção, a maior parte das mudanças no sistema gaúcho ocorreram, em um primeiro momento, na Escola Complementar haja visto que as redações das regulamentações foram sempre indicando a Escola Complementar ou o colégio anexo à mesma como *locus* para tais modificações.

A reorganização do ensino primário proposta no ano de 1927 mantém vários dos aspectos modificados, contudo, estendendo-os aos demais colégios elementares do Estado. Diante disso, é interessante questionar se teria sido a Escola Complementar um espaço de experimentação dessas propostas para posterior ampliação das mesmas ou se teria se concretizado a problematização aferida por Léo d’Utra de que o restrito número de integrantes da comissão impossibilitaria que os resultados da mesma abrangesse toda a extensão do Estado de forma imediata.

Considerando, ainda, que o grupo de professores que participou da viagem de 1913 atuou por muitos anos na Escola Complementar e que as professoras que viajaram em 1914 também trabalharam na Escola Complementar, mas tiveram significativa circulação por várias escolas públicas do Estado como elucidaram seus perfis profissionais, é importante indicar que, provavelmente, o que elas observaram no Uruguai tenha inspirado e modificado não só as práticas pedagógicas na Escola Complementar, mas também nas outras instituições nas quais atuaram pelo Estado.

É interessante ressaltar a partir dessa colocação o quanto os saberes adquiridos e observados em outros países e Estados vão sendo (re)configurados, (re)criados e (re)inventados à medida que vão sendo apropriados em diferentes contextos por distintos sujeitos, relações e interesses.

Do mesmo modo, há de se ressaltar que o que foi visto, observado, vivenciado no Uruguai pelo grupo de professores está para além do que foi registrado no Relatório de viagem e do que foi proposto por meio nas legislações ou efetivado nas práticas das professoras. Como mencionou Branca Diva Pereira de Souza em seu discurso de despedida na Universidade Feminina Uruguiaia: “Esse tratado de paz, de amor e de trabalho consubstanciará dentro dos livros aureos dos protocolos oficiais, apenas a etiqueta” (*A FEDERAÇÃO*, ed. 18, 21 de jan. de 1916).

Assim, para além do que foi registrado pelos/as professores/as e verificado por meio das análises realizadas constatou-se que a missão de estudos possibilitou a circulação de outros materiais, produções e concepções presentes no Uruguai como, por exemplo, o livro de poesia de Carlos Roxlo trazido como lembrança por Maria Idalina Mariante Pinto e salvaguardado até hoje por seus familiares:

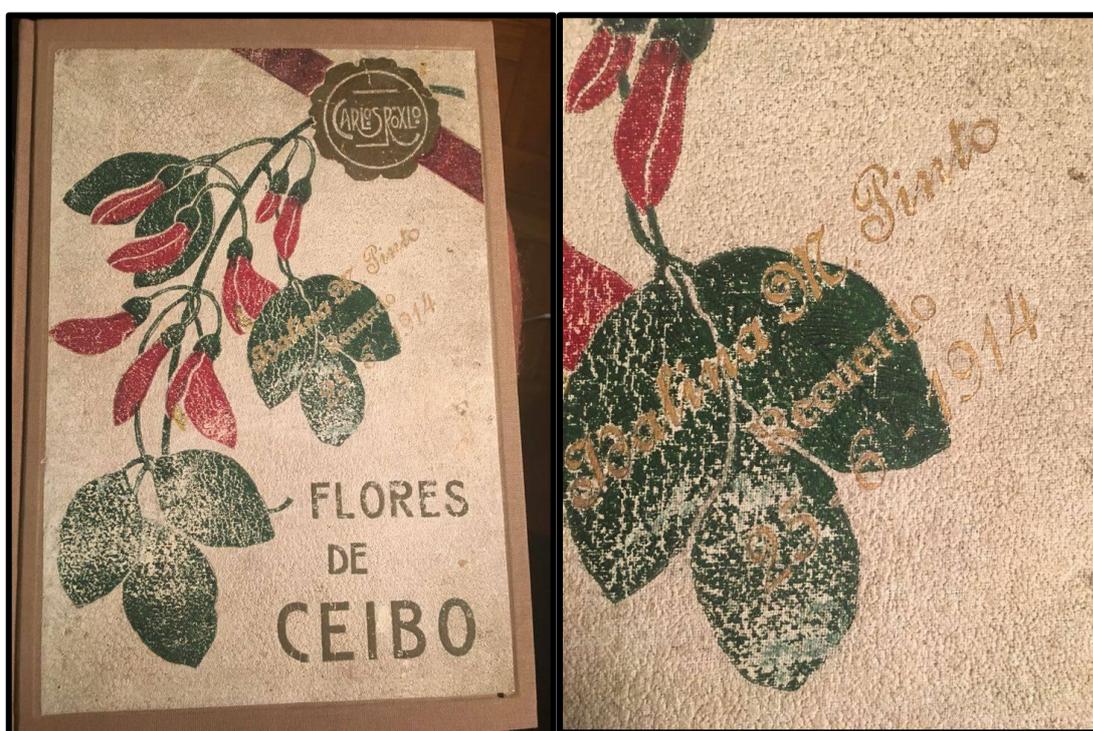
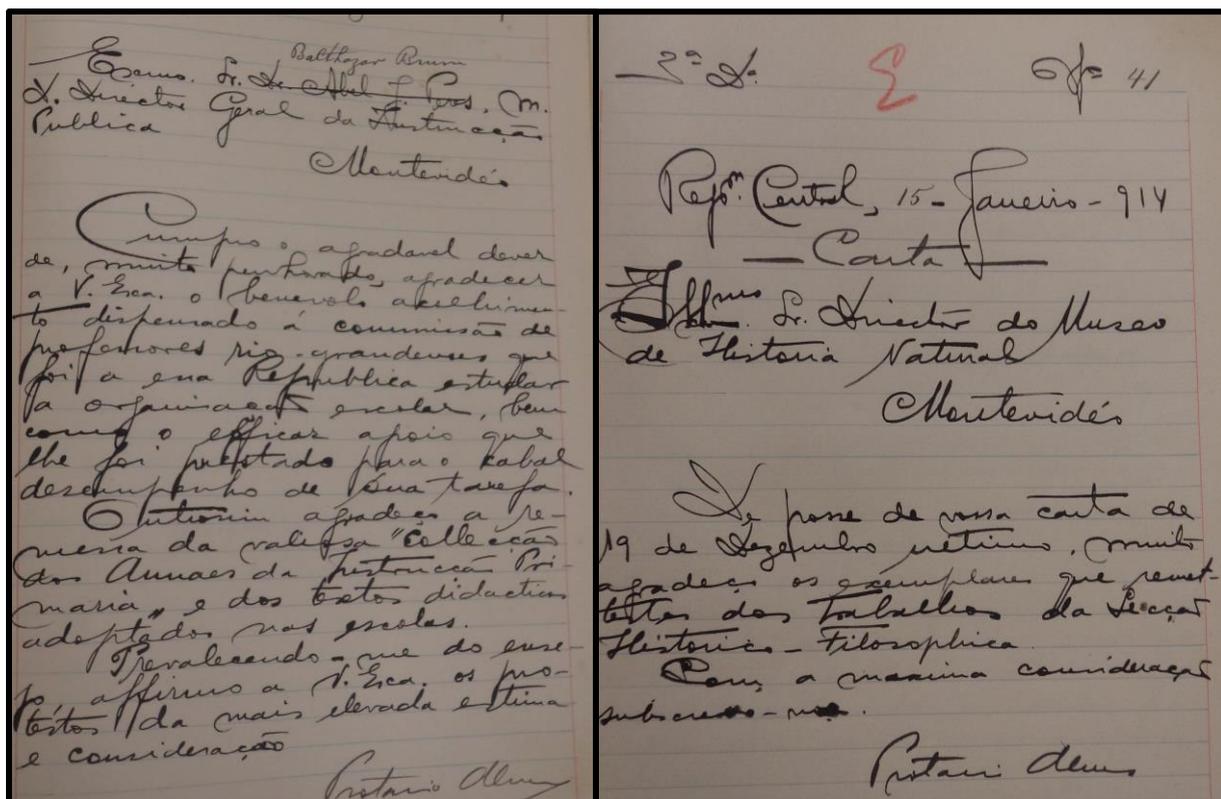


Figura 40: Livro de poesia de Carlos Roxlo
Fonte: Arquivo Privado Benevides, Coleção Maria Idalina Mariante Pinto.

Alguns ofícios localizados no Livro de Minutas do Rio Grande do Sul também registram o recebimento de outros materiais uruguaios como a Coleção dos *Anales de Instrucción Primaria*, de obras didáticas usadas no ensino primário e dos trabalhos realizados na seção Histórico-Filosófica do Museu de História Natural. Dois destes documentos podem ser visualizados na página seguinte:



Figuras 41 e 42: Ofícios expedidos por Protasio Alves

Fonte: Livro de Minutas, Ofício nº 3303, 27 de dez. de 1913 e Ofício nº 41, de 15 de jan. de 1914.

Além disso, a missão de estudos permitiu a criação de outros vínculos e relações não só entre as autoridades do Rio Grande do Sul e do Uruguai, mas também entre os próprios profissionais que participaram das viagens, e destes com os contatos que fizeram no país vizinho. É exemplar nessa perspectiva o destaque feito por D. Francelina em sua entrevista:

A tia Branca e a Olga ficaram muito amigas. Ela falava muito na Olga. A Olga era parceira mesmo, sabe? Ela gostava muito dela. [...] Quando voltou ela ficou falando espanhol, claro, ficou morando três anos lá, então tinha que falar mesmo. E falava muito do Uruguai. Eu sei que ela adorava o Uruguai. Tanto que a gente ia seguido para o Uruguai em função dela. Não que ela estivesse lá, mas ela falava tanto no Uruguai, a gente criou aquela coisa [...] (ENTREVISTA PORCELLA, maio de 2016).

De maneira articulada, os dados evidenciados nesta seção demonstram que a missão de estudos propiciou significativas experiências e aprendizados para os/as professores/as participantes da mesma, além de efetivamente deixar marcas no sistema educacional gaúcho que estava sendo consolidado no Estado nas primeiras décadas do século XX. Na seção seguinte tratar-se-á de outra influência uruguaia, ou seja, a adaptação e uso no Rio Grande do Sul de um novo método para o ensino da leitura e da escrita.

4.2 A circulação de um novo método para o ensino da leitura e da escrita

Como salientado na seção anterior, o método de ensino utilizado no Uruguai foi criticado no Relatório de viagem pelos/as professores/as que participaram da viagem no ano de 1913. No entanto, parece ter existido uma contradição entre a percepção destes profissionais e a das professoras que participaram da viagem de 1914, uma vez que Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, que realizaram intercâmbio entre os anos de 1914 a 1917, adaptaram para uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul o *Primeiro Livro de Leitura ¿Quieres Leer?*, do professor uruguaio José Henriques Figueira (PERES, 1999)¹⁵⁷.

As autoras declaram no prefácio de sua obra ser esta, portanto, uma adaptação autorizada pelo professor uruguaio:

Manda-nos o dever declaremos que o eminente professor uruguayo José Henriques Figueira, concedendo-nos a autorização solicitada para aplicarmos ao nosso 1º livro a perfeita processologia por ele observada no seu “¿Quieres Leer?”, fe-lo com rasgos de fidalguia e desinteresse cavalheiroso (ACAUAN e SOUZA, 1931, p. III).

Por sua vez, José Henriques Figueira, assim se manifestava sobre a referida obra:

He leído la adaptación al idioma portugués de mi libro “**¿Quieres leer?**”, hecha por las maestras normalistas stas. Olga Acauan y Blanca Diva Pereira de Souza. El trabajo está bien realizado, tanto, que estoy seguro de que la edición portuguesa de mi libro facilitará el aprendizaje **educativo** de la lectura y escritura a los niños del Brasil, alcanzando en dicha república el éxito halagador que ha obtenido la edición castellana en los estados rioplatenses; éxito que se debe, principalmente, a los métodos y procedimientos empleados y a los muchos detalles y pequeñeces que se tienen en cuenta en la obra, y que son todos ellos importantes para la acción educativa. (FIGUEIRA, 1919 apud ACAUAN e SOUZA, 1929. Grifos do original).

Como mencionado no Prologo, a cartilha *¿Quieres Leer?* já era utilizada nas escolas públicas uruguaias tendo bons resultados. Desse modo, é importante destacar que a mesma foi publicada em 1892 por José Henriques Figueira quando o mesmo ocupava, no Uruguai, o cargo de Inspetor técnico do ensino primário. Entretanto, foi incorporada oficialmente na lista de textos escolares no ano de 1901, durante a administração do Dr. Abel J. Pérez (ZARILLI e SORIANO, 1946) e foi

¹⁵⁷ Estão sendo consideradas para as análises apresentadas nesta seção os três exemplares localizados da obra *¿Quieres Leer?*, sendo um disponibilizado pelo Profº Elomar Tambara (que está sem data e sem edição), um pelo Profº Eduardo Arriada (s/ed, 1943) e um do meu arquivo privado (s/ed, 1931). Da adaptação *Queres Ler?* foram encontrados quatro exemplares: três do acervo do Profº Eduardo Arriada (3ª ed, 1929; 4ª ed, 1931; 11ª ed, 1938) e um do acervo privado da Profª Eliane Peres (32ª ed, s/d).

utilizada por muitos anos no ensino do Uruguai. Miguel Soler Roca¹⁵⁸, professor uruguaio, por exemplo, salienta em uma entrevista o uso desta cartilha em seu processo de alfabetização na escola nº 24 de Montevideu no ano de 1928. Na imagem apresentada a seguir, é possível visualizar no caderno de Miguel o registro de uma das lições ensinadas na cartilha *¿Quieres Leer?*, a lição “ojo”:

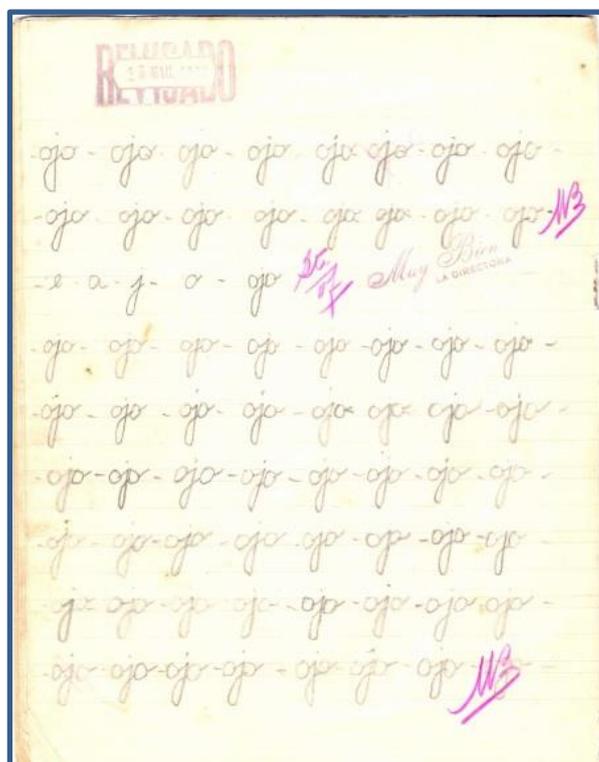


Figura 43: Atividade da lição “ojo” da obra didática *¿Quieres Leer?* em caderno de alfabetização (1928)

Fonte: Arcevo Privado Miguel Soler Roca.

A obra didática em questão faz parte da *Serie graduada de lecturas culturales básicas* composta de quatro cursos - preparatório, elementar, intermediário e superior¹⁵⁹-, sendo *¿Quieres Leer?* o primeiro livro de leitura da coleção, portanto, do curso preparatório. Ainda segundo Zarilli e Soriano (1946), uma das inovações

¹⁵⁸ Miguel Soler Roca nasceu em 1922 em Barcelona. Trabalhou como professor rural no Uruguai de 1943 a 1961. Atualmente, é uma referência sobre a história do magistério rural no país. Na página de seu caderno há “una calificación, con lápiz rojo” da professora. Também na página “figura la calificación de la directora de la escuela, (Sra. María Asunción Iglesias, tía de la maestra del primer año) con dos sellos. La maestra me había calificado con “muy bien” y la directora me subió la nota a “sobresaliente”” (Cf. Miguel Soler Roca, 2016). Além de alguns materiais disponibilizados, Miguel Soler Roca concedeu, em junho de 2016, uma entrevista, na qual mencionou o uso do caderno para o desenvolvimento das lições da cartilha. Agradeço ao Profº Miguel Roca que compartilhou seu material pessoal.

¹⁵⁹ Conforme consta na quarta capa do livro, o superior ainda estava em preparação.

que a obra trouxe, para o período, foi ensinar a escrita simultaneamente com a leitura.

Esse também foi um aspecto ressaltado pela Comissão de Exame de Obras Pedagógicas do Rio Grande do Sul ao aprovar, no ano de 1924, a adaptação *Queres Ler?*, feita por Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza¹⁶⁰. O parecer foi escrito por Antonio Henrique de Casaes, ex-professor de Pedagogia da Escola Complementar de Porto Alegre¹⁶¹ e destacava que a obra foi aprovada para uso nas escolas públicas primários do Estado não só pelo fato de ensinar as crianças a ler e a escrever em um curto período de tempo e de forma simultânea, mas também por apresentar uma didática diferenciada da que até então vinha sendo utilizada no Rio Grande do Sul. O professor ressaltou ainda, que ele havia se certificado do valor prático da obra didática em várias lições assistidas no Colégio Elementar Souza Lobo, em Porto Alegre, na instituição em que a professora Branca Diva Pereira de Souza atuava desde 1918.

Embora a aprovação desta obra tenha sido realizada no ano de 1924, como bem indicou o parecerista, o método defendido na *Queres Ler?* já vinha sendo usado no Rio Grande do Sul, especificamente, por meio da prática pedagógica de Branca Diva Pereira. Não há a informação de quando este método começou a ser ministrado pela professora no colégio elementar, entretanto, no ano de 1920 há a indicação na imprensa gaúcha de que o método estava sendo colocado em prática, como se observa no fragmento a seguir:

Pela comissão examinadora composta das senhoritas Olga Aida Acauan, Ondina Godoy Gomes e Leopolda Barnewits, foi arguido o primeiro anno do curso em que a senhorita Branca Diva Pereira de Souza, directora do referido collegio, está pondo em pratica os methodos adoptados no Uruguay, tanto o de leitura como das demais materias. Das 140 alumnas que constituíam as 4 aulas de 1º anno e que terminaram o livro foram arguidos 99 em todas as materias de que se compõe o programma. Era de ver como liam correntemente e como todos os requisitos de uma boa leitura, as lições escolhidas pela comissão. Pelo bom exito desta parte do programma que põe em evidencia as vantagens do methodo analytico-synthetico para leitura, foi muito felicitada a directora. Depois de lerem varias lições das diversas partes do livro, o que impressionou como numerosa assistência, passou-se ás demais manterias do programa [...] (A FEDERAÇÃO, ed. 290, de 16 de dez. de 1920).

¹⁶⁰ Cabe salientar que, conforme consta na própria cartilha, é efetivamente após 1929, quando a Comissão de Exame recomenda o seu uso, que ela passa a ser adotada nas escolas públicas do estado.

¹⁶¹ A partir de 1922 assume a disciplina em substituição ao professor Casaes, Olga Acauan.

Apesar de ser explicitado na reportagem que estava sendo usado o método de ensino e não a cartilha é provável que no ano de 1920 já estivesse em uso a versão impressa da mesma, pois a redação do jornal *A Federação*, agradece no dia 04 de setembro do referido ano, o recebimento de um exemplar do livro adaptado ao português. Entretanto, considerando que o Prologo escrito pelo professor uruguaio é de 1919 infere-se que uma primeira versão, ainda que não estivesse impressa, tenha sido produzida entre os anos de 1917 e 1919 para que o professor uruguaio pudesse realizar sua avaliação sobre a adaptação para o português e, então, emitir seu parecer.

Corroborando a hipótese de que em 1920 a obra já estava impressa, há também no jornal *A Federação* a informação de que no ano seguinte, em 1921, a cartilha foi inscrita ao prêmio criado pelo livreiro Francisco Alves, na Academia de Letras. O livro concorria aos três prêmios de melhor monografia sobre a divulgação do ensino primário no Brasil (*A FEDERAÇÃO*, ed. 82, 09 de abr. de 1921, p. 5).

Também foi identificado que no ano de 1922 a proposta do método já circulava pelo Estado, pois em seu Relatório Municipal, o intendente de Montenegro destaca, tendo por base a constatação feita nas últimas inspeções, a necessidade de uniformizar o ensino no município e o interesse pelo método que vinha sendo desenvolvido por Branca Diva Pereira. Conforme suas palavras:

Nasceu dahi a ideia de organização do “Collegio 7 de Setembro” que vêm de iniciar o remodelamento da nossa instrução. [...] Estudando detidamente este assumpto [sobre o ensino da leitura e da escrita], optei pelo methodo intuitivo e analytico-synthetico fônico de palavras e phrases fundamentaes adoptado á nossa língua pelas talentosas educacionistas senhoritas Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, que honram o magisterio rio-grandense. Não vos preciso encarecer esse methodo, racional e simples, adoptado em vários paizes, notadamente no Uruguay. Praticamente vos poderei certificar de sua efficacia e constatar como eu os surpreendentes resultados práticos que tem dado em nosso Collegio, onde creanças que nada sabiam em um mez lêem, escrevem e decompõe em seus elementos phonicos palavras fundamentales. (*A FEDERAÇÃO*, ed. 1, 01 de jan. de 1922, p. 10).

O intendente salienta ainda, que para a organização do referido colégio enviou duas professoras para cursar o Colégio Elementar Souza Lobo e praticar o método lá adotado para o ensino da leitura e da escrita.

Evidencia-se, desse modo, a utilização do método desde o ano de 1920 tendo inclusive, em 1922, reconhecimento em diferentes partes do Estado pelos resultados alcançados. Mas o que diferenciava essa cartilha? Que elementos a caracterizavam

como um novo método de ensino para a leitura e para a escrita no Rio Grande do Sul?

Tratava-se, portanto, de um livro que apresentava um novo método para o ensino da leitura e escrita¹⁶². *Queres Ler?* propunha, assim, aquilo que era considerado de mais moderno à época: ensino intuitivo, leitura de palavras e frases, diferenciando-se, portanto, da forma de ensinar a ler e escrever corrente e que, segundo os defensores da obra, representava uma maior qualidade para o ensino primário gaúcho. Ao que tudo indica, há nesta obra uma tentativa de construir uma nova forma escolar de ler, ou melhor, de ensinar e de aprender a ler que condenava sempre a falta de sentido da leitura então praticada na escola, o anacronismo dos *métodos ABC*¹⁶³, a ausência de significado no ato de aprender a ler, o aborrecimento, a fadiga e a monotonia dos métodos, em especial o da soletração, que faziam uso apenas de letras e dos sons para o ensino da leitura (PERES, 1999).

Na obra, a leitura é considerada um “trabalho inteligente”, uma “disciplina” que permite adquirir a maior parte dos conhecimentos possíveis às pessoas. Elemento propulsor da oralidade, do enriquecimento do vocabulário, da prática da ortografia, a leitura é apresentada como indissociável da escrita. Leitura não poderia, assim, ser um trabalho da memória. Não deveria, por isso, ser ensinada através de sons “que nada significam”, de letras ou de sílabas (*QUERES LER?*, 1931). É possível evidenciar, assim, que a organização da obra tem como ponto de partida a palavra associada à imagem e à ideia no ensino da leitura e escrita (PERES, 1999).

Desse modo, é possível indicar que há, no *Primeiro Livro ¿Quieres Leer?*, a defesa da possibilidade de a leitura ser uma forma de interpretar os sentimentos e os pensamentos e atribuir significado e sentido à leitura. Essa maneira de aprender só poderia ser alcançada, portanto, através do emprego do método tido como mais adequado de ensino da leitura e da escrita: “o método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais” (PERES, 1999)

¹⁶² Parte das análises expostas nesta seção sobre o método de ensino da obra didática, bem como o cotejamento das diferentes versões de *Queres Ler?* foram apresentadas em uma primeira versão na Revista Momento: diálogos em Educação – Os Livros de Leitura *¿Quieres Leer?* e *Queres Ler?*: Do Uruguai para o Rio Grande do Sul. v 24, n 1, p. 151-170, jan./jun. 2015 - e no 1º *Congreso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación*, realizado de 24 a 25 de Junho de 2016, em Montevideú. Este último foi realizado em parceria com a doutoranda Alessandra Amaral e com a Profª Eliane Peres, a quem agradeço os inúmeros auxílios e discussões sobre o assunto.

¹⁶³ Que “Consiste este velho, demorado e tedioso método em ensinar primeiro o nome de cada uma das vinte e seis letras, depois a combinação delas em sílabas sem sentido, de dois e três caracteres, mais tarde a sua junção em palavras de duas, três e mais sílabas. Da significação das palavras não se faz nenhum caso.” (CALKINS, 1956, pp. 408-409).

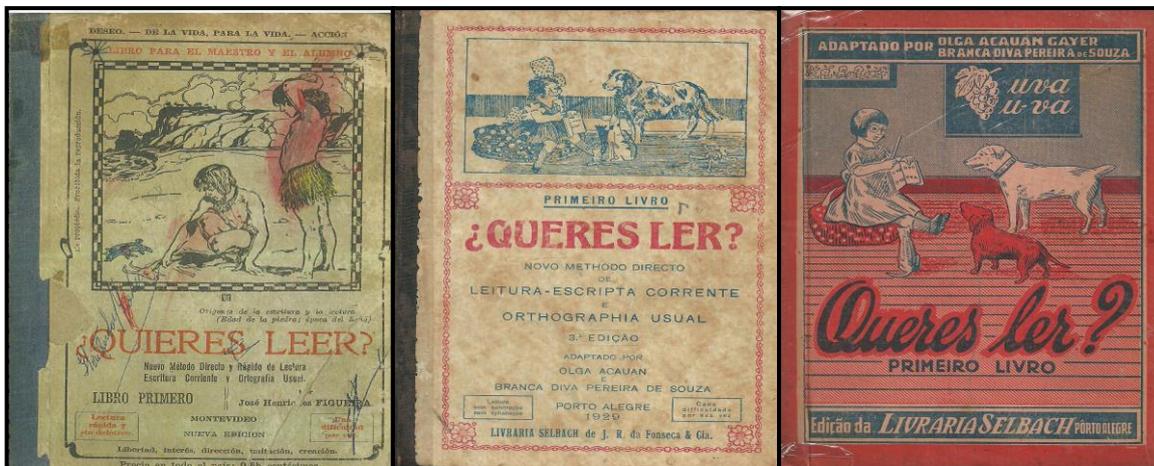
Assim era denominado o método do *¿Quieres Leer?*: intuitivo porque as “palavras normais ou básicas” representariam coisas que as crianças poderiam ver, tocar, palpar, observar (*QUERES LER?*, 1931, p. VIII); também, porque cada palavra apresentada correspondia a um objeto respectivo supostamente do conhecimento das crianças, havendo, portanto, a associação entre as ideias e as palavras, levando a uma leitura compreensiva por parte do aprendiz (*idem*, p. XVIII). Como já mencionado, observar e trabalhar eram características centrais no método intuitivo: “observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento” (VALDEMARIM, 2004, p. 69). A importância dos sentidos, da reflexão, da compreensão, da significação das palavras, da “observação do próprio pensamento” (VALDEMARIM, 2004, p.72) eram pilares da proposta de ensino da leitura e escrita do *¿Quieres Leer?* (PERES, 1999).

Por ter sido usado por muitos anos no ensino público do Estado, esse livro é constantemente lembrado por diversos professores caso, por exemplo, da professora Mercedes Mathilde, que recordava os primeiros anos da década de 30: “Nessa preparação para ser professora, eu também tinha aulas de Pedagogia. As professoras ensinavam como devíamos proceder para dar aula. O livro usado era o primeiro livro *Queres ler?*, de autoria da professora Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza” (TRINDADE, s/d, p. 60).

O uso deste livro por um longo período no ensino primário fez com que ele tivesse várias edições, no entanto, analisando algumas dessas versões verificou-se que não houve mudanças significativas entre as distintas edições. A 3ª edição (1929) e a 4ª edição (1931) de *Queres Ler?* foram publicadas pela Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia – Porto Alegre, e a 11ª edição (1938) e a 32ª edição (sem data), pela Livraria Selbach. Nas três edições uruguaias que se teve acesso consta a informação de que se trata de uma “*nueva edición*”, sendo “*Propiedad del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*”.

Cotejando estas edições com o objetivo de compreender melhor o método, a maneira como o autor entende que deve se dar o processo de leitura e da escrita assim como as modificações propostas pelas autoras do Rio Grande do Sul observou-se inicialmente que as capas das obras gaúchas mantiveram uma proposta gráfica semelhante à versão uruguiaia, especialmente em termos de

estrutura, qual seja: a imagem é seguida do título e subtítulo da obra e do nome da editora na parte inferior da capa. Apresentam, ainda, a arte gráfica basicamente com as mesmas cores – vermelho e azul, embora mude significativamente a cor da capa entre a 3ª e a 32ª edições como pode ser observado nas figuras expostas a seguir:



Figuras 44, 45 e 46: Capa dos exemplares uruguaio e gaúchos.
 Fonte: Edições *¿Quieres Leer?*(s/ed.), *Queres Ler?* (3ª ed., 1929) e *Queres Ler?* (32ª ed., s/d)

Tais semelhanças podem significar o anseio das adaptadoras em manter certa “fidelidade” com a edição uruguaia. Outro indicativo que permite essa inferência é o fato de a 3ª edição, de 1929, ainda utilizar o nome da obra em letras maiúsculas, na cor vermelha e manter o uso do ponto de interrogação próprio do espanhol no início da interrogativa *¿Quieres Ler?*; (contudo, assim está na capa, mas não nas páginas iniciais do livro) (MICHEL; PERES; ARRIADA, 2015).

No que tange às ilustrações é interessante ressaltar que na versão uruguaia, há a reprodução de uma clássica cena identificada como: “*Origem de la escritura y la leitura (Edad de la Piedra; Epoca del Reno)*”. Por sua vez, as versões gaúchas trazem uma menina com um livro “ensinando” animais. Como é perceptível, essa imagem tem algumas alterações da 3ª para a 32ª edição. Seriam necessários mais elementos para explicar a opção gaúcha por essa imagem e esse projeto gráfico. Por ora, o visível permite dizer que, para o caso gaúcho, a opção esteve mais ligada àquilo que era considerado do mundo infantil, enquanto a decisão editorial uruguaia foi por uma imagem “clássica” que remete ao início do período da escrita.

Acerca das informações contidas na versão uruguaia (s/ed.) e na 3ª edição gaúcha (1929), é possível salientar que ambas as edições destacam, nos cantos esquerdos e direitos inferiores da capa, os princípios do método adotado no livro:

“lectura rápida y sin deletreo e una dificultad por vez” (*¿QUIERES LEER?*, s/ed.) e “leitura sem soletração nem syllabação e cada dificuldade por sua vez” (*QUERES LER?*, 1929, 3ª ed.). Já na 32ª edição gaúcha essa informação desaparece, indicando, talvez, que nas primeiras, como no caso da 3ª ed., de 1929, tal dado era relevante para obter legitimidade, uma vez que o livro/método era considerado novo e ainda enfrentava algumas resistências para sua utilização no Rio Grande do Sul.

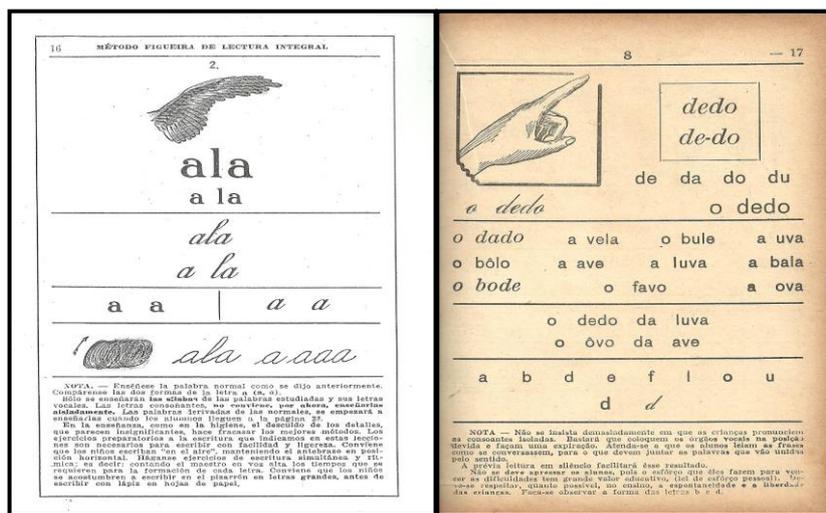
Consta também na capa da versão gaúcha de 1929 a indicação de que a obra havia sido aprovada no ano de 1924 pela “Comissão de Exame de Obras Pedagógicas e adoptada em innumerous estabelecimentos de ensino publico e particular”. Conforme Frade e Maciel (2006), esses dados servem como protocolos de leitura para os/as professores/as, pois demonstram o prestígio do impresso, dos autores e do uso do método.

Sobre este aspecto, também é importante lembrar que para Chartier (1999, p. 41), os comerciantes de livros, ou seja, os livreiros, valorizam o consumidor do produto (no caso os leitores), em detrimento do autor. Assim, o que adquire mais importância é a “[...] dimensão do mercado, do público, do leitor: o que se traduz, na página de título, pela presença da marca do livreiro-editor, às vezes do endereço em que se pode encontrar o livro, e, nas preliminares, pela existência das notas ao leitor”. Logo, na capa ou na folha de rosto, ao constar referências implícitas de aprovação da obra no ano de 1924, por si só, essa informação já era um indicativo de relevância da mesma. Dessa maneira, com o aval das autoridades públicas, ficava assegurada a seriedade do texto (MICHEL; PERES; ARRIADA, 2015).

Embora no livro adaptado pelas autoras gaúchas seja indicado pelo parecerista Antonio Henrique de Casaes que o mesmo “não representa uma simples tradução, mas uma adaptação criteriosa com grande numero de modificações, oriundas de acurado estudo e repetidas applicações practicas, do excelente trabalho do notavel professor uruguaio [...]” (*QUERES LER?*, 1931, p. XI) foi possível evidenciar que todas as cartilhas encontradas seguem a mesma estrutura da versão uruguaia apresentando pequenas variações, o que demonstra que a obra gaúcha seguiu os princípios pedagógicos de *¿Quieres Leer?*, especialmente, o princípio básico da gradação de dificuldades lexicográficas, ortográficas, fonéticas e prosódicas, apresentando uma dificuldade por vez (PERES, 1999).

Desse modo, pelos índices das obras é possível observar que ambas as versões (gaúcha e uruguaia) estão divididas em quatro partes: as três primeiras são constituídas por grupos de “palavras normais” - organizados por uma classificação que obedece características lexicográficas, ortográficas, fonéticas e prosódicas -, e a quarta por trechos literários (pequenos textos).

As três primeiras partes possuem uma padronização na configuração da página, como pode ser observado nos exemplos a seguir:



Figuras 47 e 48: Lição do primeiro grupo de palavras “normais” do exemplar uruguaio e Lição do segundo grupo de palavras “normais” da edição gaúcha.
 Fonte: Edições *¿Quieres Leer?*(s/ed., p. 16) e *Quieres Ler?* (32ª ed., p.17).

Como é perceptível, a imagem é sempre reproduzida no início de cada lição. O que permite apreender que ler era, acima de tudo, compreender, dar sentido ao que era lido, em uma associação das palavras com as ideias e sempre com o auxílio da imagem, na perspectiva do ensino intuitivo, revelando que aspectos gráficos e aspectos pedagógicos estão associados na configuração das páginas dos livros (CHARTIER, 1999; FRADE e MACIEL, 2006).

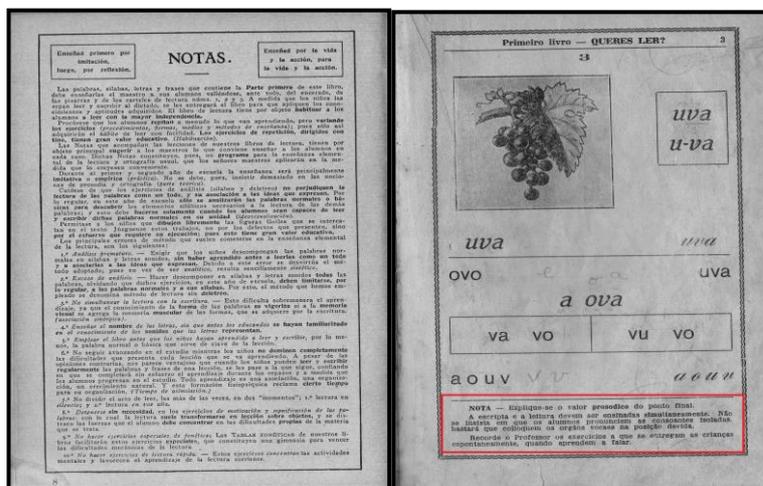
A imagem é considerada, nesta obra, a “companheira da idéia” e também se constituía como uma forma da linguagem escrita. Nesse sentido, outro aspecto que pode ser destacado a partir da configuração das páginas é a escrita das palavras abaixo (no primeiro grupo de palavras) ou ao lado (a partir do segundo grupo de palavras) de cada imagem, para posterior apresentação das sílabas derivadas e da letra em questão. Contudo, cabe destacar que as derivações silábicas são apresentadas, nos exemplares, apenas a partir do segundo grupo de palavras “normais”.

Outro aspecto que pode ser destacado é o uso do hífen como marcador de espaçamento entre as sílabas. Na edição uruguaia ele começa a ser utilizado apenas no terceiro grupo de palavras “normais”, enquanto nas adaptações gaúchas ele já é utilizado no segundo grupo de palavras.

A partir disso, é possível afirmar que a disposição na página evidencia tanto os princípios do método como também orienta o ‘fazer’ dos/as professores/as indicando como os/as mesmos/as deveriam conduzir seus trabalhos: discutir sobre os objetos que as figuras representam, trabalhar com a unidade da palavra, para posteriormente, então, decompor as palavras “normais” em sílabas e letras (QUERES LER?, 1929, p. 1-2). Assim, a disposição da imagem, das palavras, das letras e sílabas no livro segue também uma dada pedagogia da leitura que o autor pretendia ver efetivada nas salas de aulas.

Cada uma das quatro partes da obra é precedida por uma nota, de uma a duas páginas, que orienta o trabalho docente especialmente para o grupo de palavras que será estudado. Os mesmos estão distribuídos em lições, nas quais são trabalhadas as dificuldades. Em ambos os exemplares (uruguaio e gaúcho) as lições são numeradas e cada uma delas também apresenta uma nota que orienta o/a professor/a para o desenvolvimento das mesmas. Logo, vale a ressalva de que há praticamente uma nota em cada página das cartilhas e que as notas foram impressas nas cartilhas basicamente em dois formatos: (i) antecedendo cada parte do livro e (ii) acompanhando cada uma das lições.

A figura apresentada a seguir ilustra cada um desses formatos:



Figuras 49 e 50 – Notas Gerais da 2ª parte do *¿Quieres Leer?* e Nota explicativa de *Queres Ler?*
 Fonte: Edições *¿Quieres Leer?* (1943, p. 8) e *Queres Ler?* (4ª ed., 1931, p. 3).

Como ilustrado na Figura apresentada na página anterior, as orientações destinadas aos/às professores/as aparecem na cartilha com a denominação de Notas, a qual é sempre redigida em letras maiúsculas e em negrito, variando apenas entre plural – NOTAS - para as que precedem as partes do livro e singular – NOTA – , para as impressas nas páginas das lições. Diante dessa observação e objetivando maior clareza na redação da tese optou-se em denominar as notas que precedem as partes do livro de “Notas Gerais” e as que acompanham cada lição, de “Notas explicativas”.

Para além da diferença entre a extensão das Notas constatou-se que elas possuem objetivos distintos e essa é a questão principal, ou seja, qualitativa. As Notas Gerais, que antecedem as partes do livro, reforçam a necessidade de os/as professores/as usarem corretamente o método defendido pelo autor tendo atenção especial, principalmente, aos erros que geralmente são cometidos no uso do método. As Notas explicativas têm por objetivo principal “[...] sugerir aos professores o que convém ensinar aos alumnos em cada caso. Taes notas constituem um programma para o ensino elementar da leitura e orthografia, que os Senhores Professores applicarão á medida que o julgarem conveniente.” (*QUERES LER?*, 1931, p. XVIII) além de poupar “trabalho e tempo” (p. XII).

Os autores uruguaio Soriano e Zarilli (1946) destacam sobre as Notas que, talvez, o intuito do autor de *¿Quieres Leer?*, José H. Figueira, em apresentar, desde a sua primeira edição no século XIX, tantas orientações aos professores/as pudesse estar relacionado ao fato de que no período de produção da obra a maior parte dos professores e professoras que atuavam em escolas primárias uruguaio não possuía formação e não passava por um concurso específico que os habilitasse a exercer o magistério.

Além das quatro partes, das Notas gerais e explicativas as obras didáticas possuem também estampas¹⁶⁴. As edições gaúchas localizadas possuem cinco estampas (*Queres Ler?*, *Primavera*, *O cão pastor*, *No recreio*, *Animais úteis*). A versão uruguaio possui nove *laminas* (*Origen Del dibujo y escritura*, *La lección de lectura*, *La siesta*, *Que lindas mariposas*, *Y a mi no me das um poco*, *¿En qué mano*

¹⁶⁴ Métodos analíticos, geralmente, apresentavam o uso de estampas. Associado ao ensino intuitivo e lições de coisas. (LANA e FRADE, 2004). Estampa era a denominação utilizada à época pelos autores, para se referirem a gravuras representativas de objetos, pessoas e situações utilizadas pelos professores no ensino das matérias escolares (BERNARDES, 2008).

está?, Los dos camaradas, Los primeros passos, Ya sé ler!). A reprodução dessas estampas/*laminas* tinha como objetivo fazer com que as crianças "[...] expliquem de viva voz o que as mesmas representam. Desse modo, as crianças compreenderão que as figuras constituem uma forma da linguagem escrita e aprenderão a ler o que o artista quis expressar" (*QUERES LER?*, 1931, p. XVII).

Pelo exposto é possível observar que não houve diferenças significativas no que diz respeito às características gerais da obra, aos princípios que constituem o *método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais* e à configuração de página da adaptação feita por Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza. Entretanto, algumas especificidades foram identificadas.

A primeira a ser mencionada é referente ao grupo de palavras “normais” existentes em cada uma das edições. Como mostra a Figura a seguir, a quantidade de imagens associadas às lições distribuídas entre as quatro partes que compõem os exemplares, bem como o número de trechos literários utilizados em cada um deles é distinto:

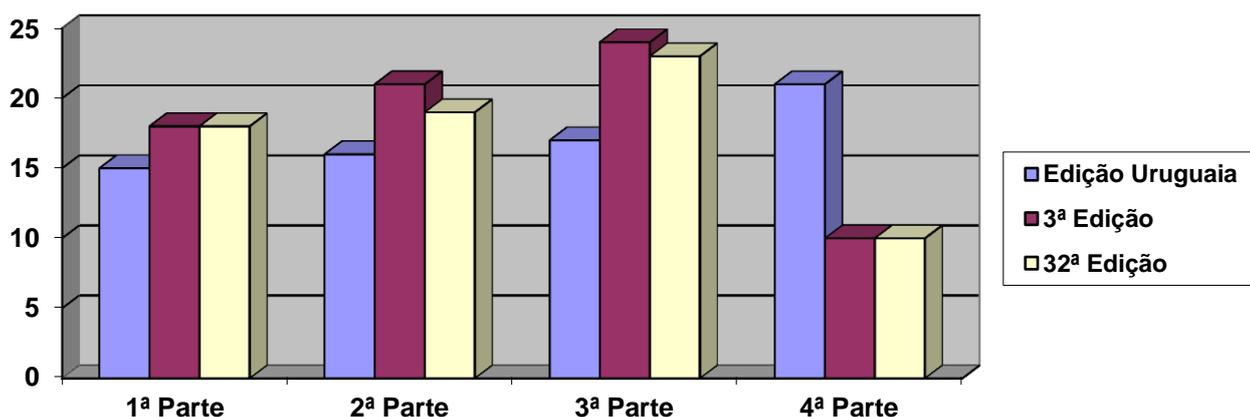


Figura 51 – Gráfico com número de imagens associadas às lições.
 Fonte: Edições *¿Quieres Leer?*(s/ed.), *Quieres Ler?* (3ª ed.) e *Quieres Ler?* (32ª ed).

A partir da Figura é possível constatar diferenças entre o número de imagens reproduzidas nas lições de cada edição, mesmo entre as duas edições gaúchas. Ainda que essa diferença seja pequena entre os primeiros grupos de palavras normais presentes na 1ª Parte dos livros – 15 imagens na versão uruguaia e 18 nas duas edições gaúchas -, é perceptível que nos grupos de palavras trabalhadas posteriormente, na 2ª e na 3ª Partes, a diferença é significativa. Ou seja, foram 16

imagens utilizadas na 2ª Parte da edição uruguaia e, respectivamente, 21 e 19 na 3ª e na 32ª edição gaúcha. Já na 3ª Parte dos exemplares, foi evidenciado o uso de 17 imagens na versão uruguaia e 24 e 23 nas duas edições gaúchas.

Logo, é possível apreender que o número de imagens usadas na versão uruguaia se diferencia, consideravelmente, do número utilizado nas versões gaúchas, principalmente na 2ª e na 3ª Parte do livro, quando a versão uruguaia apresenta uma diferença aproximada de, respectivamente, 04 e 06 imagens para as edições gaúchas. Assim, se as edições fossem posicionadas em uma escala com o número de imagens associadas às lições, se teria em primeiro lugar, com maior número de imagens, a 3ª edição gaúcha, seguida da 32ª edição e, em terceiro lugar, com o menor número de imagens, a versão uruguaia. Ou seja, entre uma edição e outra, no Rio Grande do Sul, houve alterações importantes em *Queres Ler?*.

Observando as obras, mais especificamente as lições da 2ª e da 3ª Parte, percebe-se que são trabalhadas, respectivamente, palavras de oito letras e três sílabas; acento agudo; sílabas com até três letras; figuras de letras duplas e de duplo som; letras maiúsculas inglesas, itálicas e romanas; sinais de interrogação; ponto e vírgula e frases simples e, palavras de nove letras e quatro sílabas; acento circunflexo; sílabas de até quatro letras; letras de som composto; sinal de exclamação, dois pontos e frases simples. A partir dessas lições, pode-se lançar a hipótese de que o número diferenciado de imagens associadas às lições possa estar relacionado às distinções ortográficas entre o Português e o Espanhol, pois foi percebido, por exemplo, que na 2ª Parte das edições gaúchas são trabalhados o LH, o NH e o Ç (cedilha) que não existem na língua espanhola e logo inexitem na versão uruguaia. Nesse sentido, pode-se dizer que as diferenças linguísticas impuseram acréscimos de um livro produzido em contexto de língua espanhola para aquele adaptado para o português.

Ainda a partir do Gráfico apresentado anteriormente é possível identificar a significativa diferença entre o número de trechos literários (4ª parte da cartilha) apresentados nos três exemplares comparados. As edições gaúchas apresentam, praticamente, uma redução de 50% do número de textos apresentados na versão uruguaia e, para o caso gaúcho, os textos apresentados na 3ª edição são os mesmos da 32ª edição, com exceção ao acréscimo do Hino Nacional Brasileiro nesta última.

Cotejando os textos da edição uruguaia e das edições gaúchas é possível afirmar que dos dez textos presentes nas edições gaúchas, sete, ainda que sejam diferentes, tratam da mesma temática abordada na versão uruguaia. São eles: *Minha boneca*, *Os gatinhos*, *A esmola*, *Meu cãozinho*, *Uma carta*, *As frutas do vizinho* e *A bandeira do país*. Os outros três textos apresentados nas edições gaúchas são intitulados, respectivamente: *A oração da manhã*, *O menino asseado* e *Um menino atencioso*. Esses três textos tratam, respectivamente, de temáticas relacionadas à religião, higiene e comportamento. Possivelmente esses aspectos foram acrescentados às edições gaúchas por também pertencerem e sustentarem o projeto de governo gaúcho à época: regular as condutas e os comportamentos para a construção de uma nova ordem social.

Outras especificidades também foram identificadas entre a versão gaúcha e uruguaia. Todos os livros *¿Quieres Leer?* localizados apresentam nas páginas iniciais: (i) a imagem de uma menina chamada Alicia e a descrição de uma postura considerada como a mais adequada para o ato de escrever; (ii) quatro maneiras aceitáveis de segurar o lápis para escrever; (iii) uma *tabla numérica* com exercícios de pontos, linhas e figuras, considerados como o primeiro passo para a leitura e escrita de palavras e frases e (iv) a representação de dez movimentos musculares preparatórios para a escrita; lições essas que não foram mantidas na versão gaúcha. Conforme consta em *¿Quieres Leer?*: “Estes ejercicios de dibujar y contar se harán progresivamente en el 1º er. trimestre de año escolar. Ellos constituyen el primer paso para la lectura y escritura de palabras y frases” (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 10).

Vale salientar que esses exercícios são acompanhados de um texto intitulado *Sugestiones para la enseñanza de la escritura corriente en el 1º y 2º ano de las escuelas primarias* que também não aparece na versão gaúcha. Somente a versão uruguaia de 1931 possui na última página a imagem de um menino chamado Enrique que está sentado, escrevendo em papel. Nesta página também é reforçada a distância necessária entre os olhos e o papel e acrescentada a informação de que por estar no 2º ano dos estudos começou a escrever “con tinta” (*¿QUIERES LEER?*, 1931).

Além das séries de exercícios de linhas, curvas e movimentos musculares básicos considerados preparatórios para a leitura e a escrita, constatou-se ao final

de cada grupo de palavra normal de todas as versões uruguaias a reprodução de *tablas fonéticas*. Essas eram aplicadas com o objetivo de que as crianças treinassem e revisassem as sílabas derivadas dos grupos de palavras estudados. Os autores Zarilli e Soriano (1946) ao estudarem as metodologias utilizadas no Uruguai para o ensino da leitura destacam que a inserção das *tablas fonéticas* em *¿Quieres Leer?* foi realizada em edições posteriores a primeira, com o intuito de substituir os *carteles* que haviam caído em desuso. Evidenciou-se, ainda, que após os trechos literários das edições uruguaias, há a reprodução de um vocabulário básico, graduado em três séries que “contiene más de mil palabras de uso diário, para el ejercicios de ideo visualización, pronunciación y lexicografía [...] Estos vocabularios se usarán también para ‘tests’” (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 150).

As especificidades identificadas em *Quieres Ler?* são as seguintes: (i) logo nas páginas iniciais é apresentado um texto produzido pelas autoras intitulado “Ao Leitor” (p. III) e (ii) é apresentado após o índice, ao final do livro, um texto intitulado “Instruções práticas sobre a didática da leitura no primeiro ano escolar” (p. 119-127); ele é dividido em duas partes: “Como se aprende a ler” e “Como se deve ensinar a ler”. Na primeira parte há uma teorização sobre o método adotado no livro e na segunda, há orientações de como os/as professores/as devem se preparar para desenvolver as lições bem como os procedimentos didáticos que devem ser utilizados no transcorrer das mesmas. Esse texto é assinado por José Henriques Figueira, conferindo legitimidade ao acréscimo que foi feito na obra gaúcha.

Observou-se ainda, que a adaptação gaúcha não conserva nas Notas Explicativas a apresentação dos movimentos preparatórios considerados como necessários para a escrita e a leitura, tampouco as orientações referentes a esse aspecto são apresentadas também nessas Notas, o que indica uma diferença existente entre a versão uruguia e a edição gaúcha no que tange a maneira como os/as professores/as deveriam conduzir o processo inicial do ensino da leitura e da escrita. De forma a exemplificar, transcreve-se a seguir as Notas Explicativas apresentadas nas lições em que é ensinada a vogal U em ambas as versões:

[...] Enséñese a escribir desde el principio. Combinando los movimientos de los dedos, de la mano **y de el antebrazo**. Los ejercicios preparatorios que indicamos son muy útiles. Estos consejos que damos sólo tienen valor **sugestivo**. Cada maestro enseñara como lo estime más vantajoso. Los niños tendrán una regla de 30 cm para verificar la distancia entre los ojos y el libro o el papel en que escriben. (*¿QUIERES LER?*, 1943, p. 17. Grifos do original).

Explique o valor **prosódico** do ponto final. A escrita e a leitura devem ser ensinadas **simultaneamente**. Não se insista em que os alunos pronunciem as consoantes isoladas. Bastará que coloquem os órgãos na posição devida. Recorde o professor os exercícios a que se entregam as crianças espontaneamente, quando aprende a falar. (*QUERES LER?*, 1931, p. 03. Grifos do original).

Elucida-se a partir do exemplo, um rigor mais intenso nas orientações uruguaias para o treino gráfico, para os movimentos da escrita e a postura necessária para ler, pois se acreditava que os mesmos eram indispensáveis para *adquirir soltura a le scribir* e para evitar *la miopia* (*¿QUIERES LEER?*, 1943, p. 12 - 14). Ainda que o autor indique na Nota Explicativa transcrita que os “*Estos consejos que damos sólo tienen valor **sugestivo** [...]*”, é perceptível pela reincidência das orientações, o anseio de que eles fossem seguidos, haja visto o respaldo de tais orientações nos discursos higienistas da época (VIDAL e GVIRTZ, 1998; VIDAL e ESTEVES, 2003).

Relembrando as considerações de Ossembach (2009, p.15), de que os livros escolares se “constituyem la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones e regulaciones. Son la resultante del trabajo y participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc [...]”, questiona-se: a concessão feita em relação a obra original desses exercícios preparatórios e orientações estaria articulada a uma opção pedagógica das professoras gaúchas? Estaria relacionado aos recursos econômicos da editora Selbach? Ou ainda, circunscritas às limitações impostas pelos recursos gráficos-editoriais da editora? São questões que, sem dúvida, ainda merecem ser aprofundadas.

Apesar destes questionamentos não apresentarem uma resposta pré-estabelecida, eles são interessantes à medida que possibilitam problematizar os usos que os sujeitos fazem de materiais e compreensões que assumem e fazem circular através de suas práticas. A apropriação de Branca Diva Pereira nesse sentido é exemplar, pois, além de adaptar em coautoria com Olga Acauan a cartilha *Queres Ler?*, ela se configurou como introdutora de um novo método no Rio Grande do Sul, uma vez que seu nome foi associado ao desenvolvimento eficiente do método. Sendo ainda, como já mencionado no caso do município de Montenegro, por exemplo, mediadora para a aprendizagem de outros sujeitos.

No entanto, sua ação não se restringiu a essas situações, serviu como exemplo também para as alunas do curso Complementar da Escola de Porto Alegre, pois as suas aulas no Colégio Elementar Souza Lobo também foram visitadas no ano de 1929, pelas alunas do 4º ano. As professoras Olga Acauan e Natércia Cunha – professoras respectivamente das cadeiras de Pedagogia e Metodologia, foram as responsáveis por levarem as alunas para assistirem às aulas de leitura pelo método analítico-sintético (*A FEDERAÇÃO*, ed. 94, 23 de abr. de 1929, p. 4).

Do mesmo modo, no ano de 1929, Branca Diva ministrou, por determinação da Diretoria Geral da Instrução Pública, uma série de lições sobre o método de leitura analítico-sintético de palavras normais para as professoras de alfabetização do Rio Grande do Sul. Participaram desse curso, que foi realizado em umas das salas do Colégio Paula Soares, 54 professoras do Estado (*A FEDERAÇÃO*, ed. 78, 03 de abr. de 1929, p. 3).

Observa-se assim que Branca Diva Pereira de Souza, depois de ver, observar e estudar divulgou no Rio Grande do Sul o que havia aprendido no Uruguai, inicialmente nas práticas desenvolvidas no colégio elementar Souza Lobo e, posteriormente, para a rede estadual de ensino. Ao se apropriar e colocar em circulação um novo método de leitura e de escrita, considerado moderno, ela possibilitou a “travessia espacial e temporal de idéias”, realizando o que Pallares-Burke (1996, p. 171) chamou de tradução cultural, movimento no qual o tradutor exerce o papel de intermediário, de um mediador que facilita o cruzamento de fronteiras espaciais, temporais e culturais.

Constatou-se, assim, que para além do que foi analisado na seção anterior de que a missão de estudos influenciou o sistema de ensino gaúcho, especificamente, no que diz respeito a aspectos didático-pedagógicos, da cultura material escolar e na reorganização da formação docente, a missão propiciou significativas experiências e aprendizados para os/as professores/as participantes da mesma, os quais foram colocados em circulação também através de suas práticas. As ações de Branca Diva Pereira foi um exemplo apresentado dentre as distintas possibilidades.

Todas as formas de sociedade, compreendendo tribos e clãs, nações e nacionalidades, colônias e impérios, trabalharam e retrabalharam a viagem, seja como modo de descobrir o “outro”, seja como modo de descobrir o “eu” (IANNI, 2003). Assim, com objetivos distintos e em diferentes momentos, diversas viagens foram realizadas.

Dentre as divergentes modalidades de viagens, abordou-se nesta tese sobre as missões pedagógicas. Com o estabelecimento dos grandes sistemas públicos de educação, particularmente na Europa e Estados Unidos, diversos países da América do Sul incentivaram viagens educacionais no intuito de trazer subsídios e/ou possibilidades de desenvolvimento para seus próprios sistemas educativos, fato que vigorou principalmente nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

A maior parte delas foi incentivada e financiada pelo poder público por oportunizar investigar em que medida as condições educacionais de outras nações - tidas como referência - poderiam ajudar a melhorar a instrução pública de sua realidade, fosse relativo à difusão de métodos, ao uso de material escolar e didático, bem como, o aperfeiçoamento e capacitação do corpo docente. Assim, as missões pedagógicas são compreendidas em suas diferentes dimensões por permitirem ao mesmo tempo aproximar realidades, possibilitar o intercâmbio de ideias e a comparação e avaliação não só do contexto visitado, mas da própria realidade educacional do viajante, assim como aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos daqueles que atravessam as fronteiras, seja nacional ou internacional.

Não obstante, as autoridades do Estado do Rio Grande do Sul também constituíram uma missão de estudos, a qual foi o tema de estudo desta tese. A missão pedagógica enviada à Montevideu nos anos de 1913 e 1914 foi organizada pelas autoridades gaúchas com o objetivo de qualificar e de (re) organizar o sistema de ensino público do Rio Grande do Sul. A mesma tinha como intuito analisar os modelos escolares, os métodos pedagógicos e tudo que fosse relativo ao sistema de ensino uruguaio a fim de identificar possibilidades modernas que efetivamente contribuíssem para a melhor estruturação do sistema educacional do Rio Grande do Sul.

Na ótica das autoridades gaúchas, diversos fatores impediam o processo de expansão e consolidação do ensino público primário no início do século XX. De modo especial, observou-se a partir da análise das fontes dois aspectos: o reduzido número de professoras para prover as escolas públicas estaduais, bem como a desqualificação do corpo docente.

Muitas foram as estratégias adotadas pelo Estado para enfrentar essas dificuldades. Dentre elas, destaca-se a reorganização do ensino primário e a criação de uma Escola Complementar em Porto Alegre através do Decreto nº 874 de 1906; a criação dos colégios elementares no ano de 1909; a redução do programa do concurso público para o magistério público e a fiscalização das práticas administrativas e de ensino efetivadas nas escolas através do mecanismo da inspeção escolar.

Para a concretização deste conjunto de ações, que visavam modernizar o sistema de ensino público e qualificar o professorado gaúcho, as autoridades gaúchas buscaram inúmeras vezes subsídios nos Estados e/ou países tidos como referência no período. Do mesmo modo, no ano de 1913 a prática não foi diferente. Intencionando aperfeiçoar o sistema de ensino gaúcho, Antônio Augusto Borges de Medeiros - Presidente do Rio Grande do Sul - organizou e autorizou uma missão pedagógica para conhecer de perto a realidade educacional uruguaia.

Com esse objetivo a missão foi realizada em dois momentos. No primeiro, no ano de 1913, um grupo de professores, em sua maioria atuante na Escola Complementar de Porto Alegre, foi a Montevideu liderado pelo diretor da referida instituição, Alfredo Clemente Pinto. O grupo era composto pelo professor Affonso Guerreiro Lima e pelas professoras Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino Sampaio e permaneceu três meses no país vizinho visitando diferentes instituições de ensino, especialmente as de ensino primário.

No segundo momento da missão, no ano de 1914, tendo como corolário o acordo anteriormente estabelecido entre os governos do Uruguai e do Rio Grande do Sul (1913), um grupo de seis professoras foi aperfeiçoar seus estudos no *Instituto Nacional de Señoritas* e praticar os métodos de ensino lá utilizados, tanto na Escola Normal como na escola anexa à mesma. Assim, integrava o grupo Carlina Cunha, Olga Acauan, Marina Barreto Cunha, Maria Idalina Mariante Pinto, Maria José de

Souza e Branca Diva Pereira de Souza. Contudo, somente Olga Acauan e Branca Diva Pereira concluíram seus estudos no ano de 1917, as demais permaneceram em Montevideu somente durante o ano de 1914.

A pesquisa sobre esta missão compreendeu um *corpus* documental amplo, que foi organizado em quatro grupos. O primeiro é composto por documentos oficiais (materiais do Rio Grande do Sul tais como, os Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, as Mensagens enviadas pelo Presidente do Estado à Assembleia Legislativa e o Relatório de viagem, escrito pelo grupo de professores que integrou a viagem de 1913 e fontes uruguaias como a Mensagem de Abel J. Pérez e os *Anales de Instrucción Primaria*). O segundo grupo contempla as legislações do Estado do Rio Grande do Sul (Decreto nº 874, de 1906; Decreto nº 1479, de 1909; Decreto nº 1.576, de 1910; Decreto nº 2.224, de 1916; Decreto nº 3898, de 1927 e o Decreto nº 3903, de 1927). O terceiro é constituído por periódicos jornalísticos sendo dois deles rio-grandenses – *A Federação* e o *Correio do Povo* – e um uruguaio – *El Dia*. E, por fim, o quarto por documentos disponibilizados pelos/as descendentes dos/as professores/as que participaram da missão de estudos, bem como de entrevistas concedidas por eles/as.

A análise realizada no decorrer dos quatro anos de doutorado possibilitou observar que a opção em organizar uma missão educacional esteve circunscrita aos anseios do Estado em uniformizar o ensino e qualificar o corpo docente das escolas públicas primárias. Na perspectiva das autoridades gaúchas - representada neste período na figura de Borges de Medeiros - a desqualificação do professorado gaúcho era caracterizada pela falta de formação da maioria dos profissionais, o que implicava na diversidade de práticas pedagógicas e na falta de unidade de ensino. Para o Partido Republicano Rio-grandense, essa situação representava uma ameaça ao seu projeto político, uma vez que as limitações didáticas dos que atuavam nas escolas estaduais poderiam impedir que o ensino fosse ministrado seguindo as orientações governamentais.

Assim, com o argumento de estar investindo na qualificação do sistema de ensino público, o Estado arcou com praticamente todas as despesas tanto da viagem realizada no ano de 1913 como a efetivada no ano de 1914, inclusive das senhoras que acompanharam as estudantes nesta última. Os dados mostraram que a exceção foi somente para a matrícula das três estudantes no *Instituto Normal de*

Señoritas, que teve auxílio financeiro do governo uruguaio, uma vez que ainda no ano de 1913 ficou estabelecida a concessão de três bolsas ao Rio Grande do sul.

Conforme foi possível evidenciar nas fontes consultadas, a escolha dos/as professores/as rio-grandenses que integraram a missão de estudos não teve um processo com etapas pré-definidas, configurando-se assim como uma indicação por parte das autoridades gaúchas e ainda, do próprio diretor da Escola Complementar de Porto Alegre. Desse modo, observou-se que a seleção e/ou indicação dos sujeitos que participaram das viagens esteve pautada por um conjunto de elementos, tais como qualificação e reconhecida competência profissional, prestígio, idoneidade e responsabilidade profissional, amor ao estudo e ao magistério, assim como, para o caso das alunas recém-formadas, os bons resultados obtidos no processo formativo. As relações políticas estabelecidas entre as autoridades e os sujeitos, assim como os vínculos de trabalho, também foram evidenciados como elementos seletivos.

Se por um lado a escolha de profissionais com reconhecida competência profissional foi caracterizada por alguns pesquisadores e familiares como uma premiação pelo bom desempenho no exercício do magistério, por outro, essa seleção é representativa do anseio do Estado não só em aprender com o outro, mas também de difundir a imagem no país vizinho de que o Rio Grande do Sul também possuía uma base sólida no que diz respeito à formação e à organização do ensino público.

Compreensão essa que foi fortemente defendida pelos seguidores do Partido Republicano no debate instaurado na imprensa gaúcha por meio de dois periódicos: *A Federação* e o *Correio do Povo*. A crítica apresentada por um jornalista deste último, Léo d'Utra (Francisco Leonardo Truda), versava sobre os resultados imediatos da missão de estudos, bem como o destino escolhido para a mesma. Na perspectiva do articulista, o que o Rio Grande do Sul precisava era de uma reforma radical que reestruturasse a instrução pública do Estado. Contudo, segundo o jornalista, o reduzido número de professores/as que compunham a missão não permitiria a concretização de tal reforma, uma vez que o número de professores e professoras selecionados/as não conseguiria estender a reforma a todo o Estado. Léo d'Utra anunciava ainda que melhor escolha teria sido enviar igual missão a São Paulo, que era tão desenvolvido quanto o Uruguai em termos educacionais.

Por meio dessas contraposições foi possível elucidar na imprensa sul-riograndense uma defesa em prol da missão ao país vizinho, que não constava nos documentos oficiais. Do mesmo modo, foi perceptível um conjunto de elementos que respaldavam a opção das autoridades gaúchas pelo Uruguai como possibilidade de aperfeiçoamento e não por São Paulo. Assim, a partir das reportagens veiculadas em ambos os jornais gaúchos verificou-se que a deliberação das autoridades gaúchas em enviar uma missão de estudos ao Uruguai ocorreu por diferentes razões: (i) havia a compreensão de que a instrução pública do Rio Grande do Sul era similar à organização paulista e, por isso, também apresentava certo grau de adiantamento assim como São Paulo; (ii) a distinção do Uruguai – este país era considerado no período analisado desta tese um dos países da América Latina mais desenvolvido tanto no que diz respeito aos aspectos educacionais como sociais, culturais e econômicos; (iii) a localização geográfica – que por ser zona fronteiriça permitia que a viagem fosse realizada em um curto período de tempo como também reduzia os custos; (iv) a língua falada - o uso do espanhol no país vizinho (idioma similar ao português) e a própria característica de zona de fronteira, dispensava a necessidade de um curso de línguas estrangeiras por ser este um idioma mais “comum aos ouvidos” dos rio-grandenses do que o inglês, francês, alemão; (v) o baixo custo financeiro da missão – acarretado pela proximidade geográfica, pela concessão do governo uruguaio de três bolsas e pela dispensa do curso de idiomas; (vi) as relações culturais, políticas e econômicas estabelecidas entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai; (vii) o caráter internacional da missão, que implicaria em um reconhecimento maior para as autoridades gaúchas do que uma viagem nacional e (viii) a vigência de um modelo político partidário, tanto no Rio Grande do Sul como no Uruguai, estruturado no positivismo.

A opção pelo Uruguai como destino de aperfeiçoamento coloca em suspenso a perspectiva de que países latino-americanos não serviram como exemplo para o Brasil no século XX, uma vez que, como a tese demonstra, o Rio Grande do Sul buscou inspirações em um país vizinho, o Uruguai, para qualificar o seu sistema de ensino.

Foi possível elucidar, ainda, que a missão de estudos teve uma repercussão maior na imprensa periódica a partir da crítica apresentada pelo jornalista Léo d’Utra, pois anteriormente a esta somente reportagens com dimensões pequenas e

situadas quase ao final do periódico haviam sido veiculadas nos jornais. Assim, observou-se que o discurso elogioso e ufanista das autoridades gaúchas parece ter tido continuidade na mídia impressa, pois para além de anunciar e informar sobre a viagem pedagógica realizada ao Uruguai e do interesse da possibilidade real de alavancar a educação sul-rio-grandense, o governo republicano buscava também vender a imagem de uma administração moderna, eficiente e preocupada com os rumos a serem tomados pelo Estado.

Além das reportagens em defesa da deliberação do Estado, também ganharam visibilidade em *A Federação* e no *Correio do Povo* as notícias com as impressões dos professores e professoras que viajaram no ano de 1913 e o desempenho de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza entre os anos de 1914 e 1917, período que permaneceram em Montevideú para concluírem seus estudos.

A publicação dessas reportagens demonstrou, especialmente por parte de *A Federação*, certa preocupação em anunciar os resultados da viagem e as impressões do grupo de professores referentes às visitas realizadas nas escolas primárias uruguaias. Como relataram as próprias autoridades gaúchas nessas notícias, a missão pedagógica possibilitou reafirmar a convicção defendida de que a educação no Rio Grande do Sul possuía elementos de uma educação moderna, ou seja, não estava tão aquém de outros Estados brasileiros como os opositoristas quiseram demonstrar. Destacaram como exemplo a superioridade do Rio Grande do Sul em relação ao Uruguai no que tange ao método de ensino utilizado para o ensino da leitura nos primeiros anos do curso primário.

A análise do Relatório de viagem - escrito pelos professores e professoras que viajaram no ano de 1913 - possibilitou constatar um conjunto de elementos que caracterizou o sistema de ensino uruguaio como exemplar, particularmente quanto aos aspectos da arquitetura dos prédios, ao ensino da moral, do ordenamento e disciplinamento dos alunos, à maneira competente com que o ensino intuitivo era ministrado nos diferentes graus do ensino primário, à sólida formação de professores e o caráter prático que recebiam durante seu processo formativo. Nesse sentido, destaca-se que houve certa idealização do modelo uruguaio em detrimento do sistema educacional gaúcho. Por certo, essa constatação corroborou todo o

debate argumentativo estabelecido na imprensa gaúcha em prol do Uruguai como destino para a missão pedagógica.

Além disso, as impressões apresentadas no Relatório de viagem também identificavam certa similaridade entre os dois sistemas, especialmente no que diz respeito ao mobiliário escolar, à escrituração escolar produzida para e pelas escolas públicas primárias, e alguns aspectos didático-pedagógicos como, por exemplo, o uso do método intuitivo, o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita nos anos seguintes à alfabetização. Essas ressalvas mencionadas pelos/as professores/as colocavam o Rio Grande do Sul senão na mesma posição de desenvolvimento do sistema do Uruguai, com uma organização e desenvolvimento muito similar.

O Relatório de viagem apresentava ainda, um conjunto de proposições ao ensino gaúcho. Cotejando tais sugestões com as redações das legislações aprovadas posteriormente à missão pedagógica, verificou-se que elas foram, em maior parte, atendidas pelas autoridades gaúchas. Assim, verificaram-se no Decreto nº 2.224 as seguintes mudanças efetivadas: a orientação de que o número máximo nas classes de alfabetização deveria ser de 30 alunos; o uso do livro Diário nas instituições de ensino para o registro do trabalho pedagógico do/a professor/a; o acréscimo de um ano de estudos no curso de formação de professores da Escola Complementar de Porto Alegre para ampliar a carga horária destinada ao ensino prático dos aspirantes ao magistério; a realização de sabatinas mensais e a articulação da média atingida pelos alunos nesses exames à aprovação na matéria. Com exceção da indicação do uso do Diário, todas as demais orientações foram mantidas nos Decretos promulgados no ano de 1917 e ampliadas na redação da lei para uso nos colégios elementares e grupos escolares, uma vez que o Decreto nº 2.224 deixava transparecer que as orientações contemplavam somente o colégio anexo à Escola Complementar de Porto Alegre.

Por meio das reportagens veiculadas no jornal *A Federação* foi possível corroborar que modificações foram realizadas no ensino da matemática na Escola Complementar de Porto Alegre de forma a torná-lo mais prático, sendo que a noção de dezena passaria a ser desenvolvida assim que a criança aprendesse o número 10 e que o 5º dom de Froebel seria usado para facilitar o aprendizado da noção de quebrados (frações ordinárias).

A repercussão nos jornais acerca da inclusão desses aspectos ao sistema de ensino gaúcho foi veiculada como pequenos detalhes que estavam sendo colocados em prática na Escola Complementar. O que, de certa forma, corroborou a imagem de que o Estado possuía uma instrução pública bem organizada e com aspectos modernos.

As redações dos artigos do Decreto nº 2.224 de 1916 e dos Decretos nº 3898, e nº 3903, de 1927 também deixam transparecer que essas reorganizações foram, em um primeiro momento, acrescentadas somente às práticas pedagógicas da Escola Complementar e, posteriormente, ampliadas para as demais instituições de ensino primário do Estado.

Para além do que foi prescrito nos Decretos (Decreto nº 2.224 de 1916, Decretos nº 3.898, de 1927 e Decreto nº 3.903, de 1927), promulgados posteriormente ao primeiro momento da missão pedagógica, a circulação de outros materiais, de outras concepções assim como a sistematização mais detalhada do que foi visto, vivido e sentido no Uruguai estiveram circunscritas às práticas dos profissionais que integraram a missão pedagógica. A adaptação e o uso da obra didática *Queres ler?* é exemplar nesse sentido. A mesma foi organizada por Olga Acauan e Branca Diva Pereira provavelmente entre os anos de 1917 e 1919, sendo aprovada no ano de 1924 para uso nas escolas públicas. Entretanto, evidenciou-se que desde 1920 a obra didática já era utilizada no ensino primário gaúcho pela professora Branca Diva Pereira. O que implica na constatação de que a partir da missão de estudos um novo método para o ensino da leitura e da escrita foi difundido no Estado através, especialmente, da prática de Branca Diva Pereira de Souza no Colégio Elementar Souza Lobo.

A difusão por meio da prática dessa professora evidencia um investimento, uma ressignificação no entendimento sobre o processo do ensino da leitura e da leitura sob inspiração uruguaia. Ou seja, a partir da adaptação organizada por Olga Acauan e por Branca Diva Pereira de Souza e do uso desse material no cotidiano escolar, novas concepções de ensino foram postas em circulação no Rio Grande do Sul. Nota-se assim, que as modificações aconteceram por diferentes caminhos, não só pelo que foi regulamentado nas legislações, mas também a partir dos profissionais e seus fazeres no cotidiano.

Por certo, tantos outros aspectos e concepções podem ter sido resignificados e colocados em circulação através das práticas dos/as outros/as professores/as que participaram da missão de estudos durante o período em que exerceram o magistério público. Contudo, optou-se nesta tese por um estudo mais amplo e geral sobre as possíveis inspirações e mudanças da missão pedagógica ao sistema de ensino gaúcho.

Assim, diante de tudo que foi exposto, elucidou-se que a missão de estudos inspirou e legitimou mudanças no cenário gaúcho, especialmente, no que diz respeito à aspectos didático-pedagógicos, da cultura material do ensino primário e na organização da formação de professores, bem como, colocou em circulação uma nova concepção para o ensino da leitura e da escrita através do uso da obra didática *Queres Ler?*.

RIO GRANDE DO SUL

1. Relatórios da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. João Abbott. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1900. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. João Abbott. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1901. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. João Abbott. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1902. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. João Abbott. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1903. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. João Abbott. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1904. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. João Abbott. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1905. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1906. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1907. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1908. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos

Negócios do Interior e Exterior. 1909. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1910. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1911. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1912. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1913. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1914. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Relatório apresentado ao Sr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado. Vice-Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1915. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado. Vice-Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1916. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1917. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1918. Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1919. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1920. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1921. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1922. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1923. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1924. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1925. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1926. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1927. Consultado na Biblioteca Pública de Pelotas/RS.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Getúlio Vargas. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Oswaldo Aranha. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1928. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

RELATÓRIO DE VIAGEM, Anexo ao Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Dr. Protásio Antonio Alves. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 1914. Consultado na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

2. Mensagens Legislativas

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Vice-Presidente em exercício General Salvador Ayres Pinheiro Machado, em 1901. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1901.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1902. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1902.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1903. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1903.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1904. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1904.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1905. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1905.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1906. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1906.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1907. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1907.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, em 1908. Porto Alegre: Oficinas graphics da Livraria do Globo, 1908.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, em 1909. Porto Alegre: Oficinas graphics da Livraria do Globo, 1909.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, em 1910. Porto Alegre: Oficinas graphics da Livraria do Globo, 1910.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, em 1911. Porto Alegre: Oficinas graphics da Livraria do Globo, 1911.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, em 1912. Porto Alegre: Oficinas graphics da Livraria do Globo, 1912.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1913. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1913.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1914. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1914.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1915. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1915.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1916. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1916.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1917. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1917.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1918. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1918.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1919. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1919.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1920. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1920.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1921. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1921.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1922. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1922.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1923. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1923.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1924. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1924.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1925. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1925.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1926. Porto Alegre: Oficinas graphics d' "A Federação", 1926.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1927. Porto Alegre: Oficinas graphicas d' "A Federação", 1927.

Mensagem enviada a Assembléa dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Presidente Borges de Medeiros, em 1928. Porto Alegre: Oficinas graphicas d' "A Federação", 1928.

3. Legislação: Decretos, Regulamentos, Regimentos e Programas de ensino

Decreto nº 89 de 02 de fevereiro de 1897. Reorganiza a instrução primária do Estado. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Decreto nº 130 de 22 de janeiro de 1898. Aprova o Regimento Interno das escolas elementares do Estado. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Decreto nº 239 de 05 de Junho de 1899. Aprova o programa do ensino elementar e complementar. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Decreto nº 373 de 14 de março de 1901. Institui na capital um Colégio Distrital. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Decreto nº 385 de 09 de maio de 1901. Aprova o Regimento dos colégios Distritais. 2 de fevereiro de 1897. Reorganiza a instrução primária do Estado. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Decreto nº 874 de 28 de fevereiro de 1906. Reorganiza o serviço de instrução pública do Estado. Disponível no Jornal *A Federação* de 09 de março de 1906.

Decreto nº 907 de 16 de maio de 1906. Instituí uma Escola Complementar na Capital do Estado. Disponível no Jornal *A Federação* de 17 de maio de 1906.

Decreto nº 909 de 16 de maio de 1906. Transforma em Escolas Complementares os Colégios Distritais de Santa Maria, S. João de Montenegro e Santa Cruz. Disponível no Jornal *A Federação* de 17 de maio de 1906.

Decreto nº 1479 de 26 de maio de 1909. Modifica o programa da Escola Complementar e cria colégios elementares no Estado. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Decreto nº 1575 de 27 de janeiro de 1910. Aprova o programa de ensino dos colégios elementares. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Decreto nº 1576 de 27 de janeiro de 1910. Aprova o regimento interno dos colégios elementares. Consultado no livro de Leis, Decretos e Atos de 1910 na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Decreto nº 2.224 de 29 de novembro de 1916. Provê sobre o ensino elementar e complementar ministrado pelo Estado. Consultado no livro de Leis, Decretos e Atos de 1916 na Biblioteca Rio-Grandense. Rio Grande/RS.

Decreto nº 3.898 de 4 de outubro de 1927. Expede novo regulamento da instrução pública. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Decreto nº 3.903 de 14 de outubro de 1927. Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino públicos do Estado. Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

4. Jornais

PORTO ALEGRE. **A Federação.** 1900-1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653>

PORTO ALEGRE. **Correio do Povo.** 1913. Consultado no Núcleo de Pesquisa em História – UFRGS e na Sede do Correio do Povo em Porto Alegre/RS.

PORTO ALEGRE. **Correio do Povo.** 1914-1917. Consultado no Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria/RS.

Revista *O ESTUDO*, 1922-1931 (Cd Room).

5. Documentos

ACAUAN, Olga; SOUZA, Branca Diva Pereira de. *Queres ler?*: primeiro livro. 4ª ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1931.

Carta do Cônsul uruguaio V. M. Carrió ao Presidente Borges de Medeiros em 25 de janeiro de 1914. Consultada no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

Coleção Privada Olga Acauan, Ofício nº 4030, 24 de set. de 1917.

Livro de Minutas da 3ª Diretoria da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e do Exterior (1913-1917). Consultado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

Livro de Portarias de designação de professores da Escola Estadual Félix da Cunha 1913 a 1927. Consultado no arquivo da instituição.

URUGUAI

1. Memória

Memoria correspondiente á los años de 1902-1903 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y ao Ministerio do Fomento por Abel J. Pérez, Inspetor Nacional. Montevideo: Talleres Gráficos A. Barreiro y Ramos, 1904.

Memoria correspondente á los años 1911 a 1914, inclusives presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Instrucción Pública por el Doctor Abel J. Pérez, Inspector Nacional. Montevideo: Talleres Gráficos A. Barreiro y Ramos, 1916.

2. Anales de Instrucción Primaria

Anales de Instrucción Primaria Año I. Tomo I. Abril-Diciembre, 1903. Montevideo: Talleres Gráficos A. Barreiro y Ramos, 1904.

Anales de Instrucción Primaria. Año XI. Tomo XI. Nº 1-15. Abril de 1912 a Junio de 1913. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1913.

Anales de Instrucción Primaria. Año XII. Tomo XII. Nº 1-12. Julho de 1913 a Junio de 1914. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1913.

3. Jornais

MONTEVIDEO. **El Siglo**. (setembro de 1913) Consultado na Biblioteca Nacional de Montevideú.

MONTEVIDEO. **El Dia**. (1913-1917). Consultado no Parlamento del Uruguay.

MONTEVIDEO. **La Razon** (1913). Consultado na Biblioteca Nacional de Montevideú.

4. Documentos

Coleção *Instituto Normal de Señoritas*, Oficios nº 1600, Oficio nº 2892, Oficio nº 4699. (1913-1917). Consultado no Archivo do Instituto *Instituto Normal de Señoritas*.

FIGUEIRAS, José H. ¿**Quieres Leer?**. Edición Oficial, 1943.

Livro de Matrículas Instituto Normal de Senoritas, 1914. Consultado no Archivo do *Instituto Instituto Normal de Señoritas*.

Dirección General de Instrucción Primaria. La La Instrucción Pública Primaria en la Republica Oriental del Uruguay. **Noticia Escrita para la Exposición Internacional de San Francisco de 1915**. Montevideo. Talleres Gráficos A. Barreiro y Ramos. 1914.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Francisco das Neves. Imprensa. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (org.) Império. **Coleção História Geral do Rio Grande do Sul**. v. 2. Passo Fundo: Méritos, 2006. p. 351-372.

ARAÚJO, Cícero Vasconcellos de. **Sínteses de Vidas**. Editora: Arte Digital, Petrópolis, RJ. s/d.

ARAÚJO, Orestes. **Historia de la Escuela Uruguaya**. Montevideo: Imp. El Siglo Ilustrado, 1911.

ARAÚJO, Roberta Maíra de M. **Benec dita Valladares Ribeiro (1905-1989): Formação e atuação**. Tese (Doutorado em Artes) Escola de Comunicação e Artes Universidade de São Paulo. São Paulo, 221f. 2010.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. Uma missão pedagógica ao Uruguai: Aprendizagem, métodos, princípios. **19ª ASPHE. Anais 19ª ASPHE.**, Pelotas-RS, 2013.

ARRIADA, Eduardo; COSTA, Camila Gamino da. Desnudando o século XIX: escola normal, feminização e sexualidade. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Vol. 03. Pelotas: Editora da UFPEL, 2009. p. 31-58.

AURAS, Gladys Mary T. Professor Orestes Guimarães: Porto Voz do Progresso e da Civilização. **Revista Percursos**. V. 7, n. 1, 2006. Disponível em: < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1503/1269>>. Acesso em junho de 2016.

_____. O professor paulista Orestes Guimarães e a modernização da Instrução Pública Catarinense (1911-1918). **Cadernos de História da Educação**, v. 6, p. 107-120, jan./dez. 2007.

BARBOSA, Socorro de Fátima. Velhos objetos, novas abordagens: o jornal como fonte para a História Cultural. In: Cláudia Engler Cury; Serioja Cordeiro Mariano (organizadoras). **Múltiplas Visões: cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2009. p.87-100. Disponível em: http://www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno/PDF/2009_Multiplas_Visoes.pdf

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 1, p. 115-133, abril 1997.

_____. Ferdinand Buisson - Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). **História da Educação - ASPHE/FaE/UFPEL**, Pelotas, p. 79-109, set. 2000.

_____. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). **Revista Brasileira de História da Educação**, p. 67-112, jan./jun. 2002.

_____. Independências e Educação na América Latina: As experiências Lancasterianas no século XIX. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, p. 137-150, jan./jun. 2011a.

_____. **Manual para os Jardins de Infância. Ligeira Compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882**. 1ª. ed. Porto Alegre: Redes, 2011b.

_____. Ideias que viajam: Menezes Vieira, peregrino da Educação brasileira. In: MIGNOT, Ana C. V. (Org.) **Pedagogium**. Símbolo da Modernidade Educacional Republicana. Rio de Janeiro: Quertet, 2013, v. 1. p.39.

BASTOS, Maria Helena C.; ERMEL, Tatiane de Freitas. O jornal A voz da escola: escritas dos alunos do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS, 1934-1940). **Revista História da Educação** (Online) Porto Alegre v. 17 n. 40 Maio/ago. 2013, p. 143-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n40/v17n40a08.pdf>.

BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar. A escola nova no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena. In: MIGUEL, Maria Elisabeth; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (orgs.) Reformas Educacionais. As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). **Coleção Memória da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

BEISER, Ana Cristina P. **Educação e educadores em porto alegre : um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em História) Mestrado em História do Brasil. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 111 f. 1997.

BERNARDES, Vanessa Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869 – 1925). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília- SP, v. 8, n. 1, p. 8-17, 2008.

BEZERRA, Valdeci N. de S.; Vidas a rebrilhar: Da Escola Normal da Província ao Centro Estadual de Formação de Professores. Porto Alegre: Itpuy, 2011.

BIDA, Gislene Lossnitz. **O primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná. 2006.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3ª ed. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BRALICH, Jorge. **Breve Historia de la educación en el Uruguay**. Montevideo: Ciep Ediciones del Nuevo Mundo, 1987.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales**. São Paulo: UNESP, 1993.

CAETANO, Gerardo. La República Batllista. Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental, 2011. **(Ciudadanía, Republicanismo y liberalismo en Uruguay (1910-1933))**. Tomo I. 2011.

CAETANO, Gerardo; RILLA, Jose. **Historia contemporanea del Uruguay**: de la colônia al Mercosur. Coleccion CLAEH. Uruguay: Editorial Fin de Siglo. 1994.

CALKINS, N. **Lições de coisas**. Trad. de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. (Obras completas, v. 13, t. 1), 1956.

CAMPOS, Maria do Carmo; D'AZEVEDO, Martha Geralda Alves. **Protasio Alves e o seu tempo**: 1859-1933. Porto Alegre: Já Editores, 2005.

CÁRDENAS, Marcelo David. Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882). In: **Anuario del Instituto de Historia Argentina**, 2009. p.43-58. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3920/pr.3920.pdf . Acesso em 20/11/2014.

CARDOSO, Silmara de Fátima. **Viajar é inventar o futuro**: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.

CARVALHO, Maria M. C. D. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. D.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 225-252.

_____. A caixa de utensílios, o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILDORF, Maria Lucia. (Orgs.) **Brasil 500 anos**: tópicos de história da educação. São Paulo: Edusp, 2001, p. 137-167.

CASTRO, Elizabeth Amorim. **A arquitetura do isolamento em Curitiba na República Velha**. Curitiba, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869-1913)**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 338f. 2005.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In:

MIGNOT, Ana Crystina V.; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-64.

_____. O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo. **Revista Brasileira de História da Educação. Dossiê Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos**, v. 10, n. 22, jan./abr. 2010. p. 17-42.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matendo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção História da Leitura).

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia. Discurso sobre o Espírito Positivo. Catecismo Positivista. In: GIANNOTTI, José Arthur. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo: A escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 537 f., 1998.

_____. O positivismo como base do pensamento educacional no Rio Grande do Sul (1889/1930). In: SUL, V. A. **Anais V Anped Sul**. Puc - Paraná: [s.n.], 2004. p. 1-14.

_____. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, v. 31, julho/dezembro 2008. p. 55-69.

COSTA, Wilma Peres. Viagens e peregrinações: a trajetória de intelectuais de dois mundos. In: BASTOS, Elide; RIDENTI, Marcelo; ROLLAND, Denis. **Intelectuais: Sociedade e Política, Brasil-França**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-84.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. In: Projeto História. História e Imprensa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História – PUC-SP**. São Paulo: EDUC. Nº 35. julho/dezembro/2007. pp. 253-261.

DELIO MACHADO, Luis María. **Historia de la Formación Docente**: La enseñanza normal nacional. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur, 2009.

DEVOTO, Juan E. Pivel; DEVOTO, Alcira Ranieri de Pivel. **Historia de la Republica del Uruguay (1830-1930)**. 2ª ed. Montevideo: Editorial Medina, 1956.

DILL, Aidê Campello. **Diretrizes Educacionais do Governo de Antônio Borges de Medeiros (1898-1928)**. Dissertação (Mestrado em História da Cultura) Programa de Pós-Graduação em História da Cultura. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 240f. Porto Alegre. 1984.

DILLENBURG, Sérgio Roberto. **Quatro publicações marcantes no jornalismo rio-grandense**. Nova Petrópolis: Editora Amstad, s/d.

DOSSE, François. **A história em migalhas**. São Paulo: Ensaio, 1992.

DUARTE, Luiz Antônio Farias. **Imprensa e poder no Brasil 1901-1915** Estudo da construção da personagem Pinheiro Machado pelos jornais Correio da Manhã (RJ) e A Federação (RS). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 195f. 2007.

ERMEL, Tatiane de Freitas. A instalação dos colégios elementares e dos grupos escolares nos relatórios do estado do Rio Grande do Sul. In: 18ª ASPHE. **Anais**. 2012.

_____. **O “Gigante do Alto da Bronze”**: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913–1930). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. 173 f., 2011.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustin. e VIÑAO Frago, Antonio. Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 1998.

ESPIG, Márcia Janete. Notícias de uma guerra centenária: uma pesquisa sobre o jornal A Federação (1912-1916). **Anais**. II Congresso Internacional de História Regional, Passo Fundo: UPF, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1916-1918) 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI, Décio Júnior (org). **Novos temas em História da Educação Brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, Autores Associados, 2002, p. 133-150.

FELGUEIRAS, M. L. **Materialidade da cultura escolar**. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. Pro-prosições, v. 16, jan./abr. 2005. p. 87- 102.

FERREIRA, Lenira Weil. Olga Acauan Gayer, A historicidade na construção de gênero, memória e formação docente. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.; HECKMANN Berenice G. (orgs.) **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras...). Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

FISCHER, Rosa. Escrita Acadêmica: arte de assinar que se lê. In: COSTA, M; BUJES, M. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 123-127.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa com educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Nelma Marçal L. **Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes (1912-1932)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 159f. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed. 3ª reimpressão. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRADE, Isabel C. A.; MACIEL, Francisca Izabel. Cartilhas/impressos: perspectivas teórico-metodológicas de análise do texto e do paratexto e suas contribuições para a história da alfabetização e do livro. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, Uberlândia, Minas Gerais. **Anais...** 2006. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/279IsabelSilvaFrade_e_FranciscaPereiraMaciel%20.pdf

FRAGA, Andréa Silva de. O Estudo e sua materialidade: revista das alunas-mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931). **Revista ASPHE** – v.17, n.40. 2013.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Dicionário Político do Rio Grande do Sul (1821-1937)**. Porto Alegre: Suliani Letra & Vida, 2010.

GIL, Natália. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá/PR, v. 16, n. 2 (41), abril/junho 2016. p. 261-284.

GIL, Natália; HAWAT, Joseane. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (RIO GRANDE DO SUL, 1895-1919). **Revista História da Educação** [Online] Porto Alegre v. 19 n. 46 Maio/ago., 2015 p. 19-40.

GIOLO, Jaime. **Estado, Igreja e Educação no RS da Primeira República**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 427f. 1997.

GONÇALVES, Dilza Porto. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)**. Tese de Doutorado (Doutorado em História). Programa de Pós Graduação

em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.. Porto Alegre, 307f. 2013.

GONÇAVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Histórias das culturas e das práticas escolares. Perspectivas e desafios metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 31-58.

GONDRA, José Gonçalves. Apresentação. Dossiê Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. **RBHE**, Campinas, v. 10, p. 13-16, jan./abr. 2010.

_____. Exercício de Comparação: um normalista da Corte na Europa. In: MIGNOT, Ana Crystina V.; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

GREISSING, Carolina. Conflictos y tensiones en el debate por la educación durante el Centenario (1910-1934). In: CAETANO, Gerardo. **Los uruguayos del Centenario**: nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2000.

IANNI, Octavio. **A metáfora da viagem**. Enigmas da modernidade-mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação** (SBHE) n°1 jan./jun. 2001. p. 09-43.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

LANA, Priscila M.; FRADE, Isabel. Imagens em livros escolares denominados cartilhas. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. Paraná. **Anais...** III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004. p. 1-12.

LEAL, Carmen Beatriz P. Colégio Elementar Félix da Cunha (1913-1934): aspectos da cultura escolar. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 127 f., 2015.

LEAL, Sérgio; DILLENBURG, Roberto. **Correio do Povo**. Verbete. s/d. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-do-povo>>.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al]. Coleção Repertórios. Campinas: UNICAMP, 1990. Coleção Repertórios.

LEITE, Miriam L. Moreira. Mulheres viajantes no século XIX. Caderno Pagu. São Paulo, n. 15, 2000, p. 129-143. Disponível em: < <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635570>> .

LOPES, Eliane Marta; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul. **Caderno Educação e Realidade**, v. 1, 1986.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

LUCHESE, Terciane. Modos de fazer história da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**. Porto Alegre. v. 18, nº 43, maio/agosto 2014, p. 145-161.

MACHADO, Carlos. **Historia de los Orientales**. 3ª ed. Ediciones de la banda Oriental. Montevideo, 1973.

MARENALES, Emilio; FIGUEREDO, Gladys. **Internatos Normales de Montevideo**. Montevideo: Edición de Los Autores, 2002.

MIGNOT, Ana Crystina. Viajar para legitimar: Armanda Álvaro Alberto na Comissão de Intercâmbio Brasil-Uruguai (1931). **Revista Brasileira de História da Educação. Dossiê Viagens de Educadores circulação e produção de modelos pedagógicos**, v. 10, n. 22, jan/abril 2010. p. 43-64.

MIGNOT, Ana Crystina V.; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOT, Ana Crystina; SILVA, Alexandre Lima da. Tão Longe, Tão pert: Escrita de si em relatórios de viagens. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27 n.01 abr. 2011. p. 435-458. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a20> . Acesso em 03/02/2015.

MONARCHA, Carlos. Notícia documental e bibliográfica sobre as "Missões de Professores Paulistas". In: COSTA, Costa J.; MELO, José Joaquim P.; FABIANO, Luis H. **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: UGFD, 2010. p. 243-266.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As viagens pedagógicas. São Paulo difundindo a Pedagogia Moderna e a Escola Nova no Brasil. **Cadernos CERU**, v. 2, n. 14, 2003 p. 149-155.

NÓBREGA, Paulo de. **Orestes Guimarães e as questões educacionais de sua época**: da direção do Colégio Municipal de Joinville à Reforma do Ensino Catarinense de 1911. 24ª Reunião Nacional da ANPED. 2001. p. 1-8. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_17.pdf >.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. **A difusão mundial da escola - alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: EDUCA, 2000.

OLIVEIRA, Cátia Regina. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas nº4, set. 1998, p. 49-56.

OSÓRIO, Joaquim Luís. **Os Partidos Políticos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1930.

OSÓRIO, Rejane; GARCIA, Garcia. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 119 - 149*, janeiro/abril 2011.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. **Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación em América Latina**. Serie Proyecto Manes. Universidad Nacional de Educación a Distancia – Madrid, 2009.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Conservadorismo na tradição Liberal. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (org.) Império. **Coleção História Geral do Rio Grande do Sul**. v.2 Passo Fundo: Méritos, 2006. p. 139-155.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Nísia Floresta, o carapuceiro e outros ensaios de tradução cultural**. Editora HUCITEC, São Paulo, 1996.

PALOMEQUE, Agapo Luis (org.) **Historia de la educación uruguaya: la educación uruguaya 1886-1930**. Tomo 3. Montevidéo: Ediciones de La Plaza, (Colección Ensayos). 2012a.

_____. La formación docente entre 1886 y 1930. In: PALOMEQUE, Agapo Luis (org.) **Historia de la educación uruguaya: la educación uruguaya 1886-1930**. Tomo 3. Montevidéo: Ediciones de La Plaza, (Colección Ensayos). 2012b. p. 335-384.

_____. Apêndice. La situación de la mujer. In: PALOMEQUE, Agapo Luis (org.) **Historia de la educación uruguaya: la educación uruguaya 1886-1930**. Tomo 3. Montevidéo: Ediciones de La Plaza, (Colección Ensayos). 2012c. p. 419-446.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero ler. **Revista da ASPHE**, Porto Alegre, v. 3, n. 6, out. 1999. p. 89-103.

_____. **Aprendendo formas de pensar, sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da Escola Pública Primária Gaúcha (1909-1959)**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 507f. 2000.

PESAVENTO, Sandra J. **Exposições Universais: Espetáculo da Modernidade do século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.

PICCININI, Walmor J. História da Psiquiatria. Jacinto Godoy Gomes. **Psichiatry On line Brasil**. Vol 9, nº 4, Abril de 1004. Disponível em: <<http://www.polbr.med.br/ano04/wal0404.php>>.

PINTO, Inára de Almeida G. **Um professor em dois mundos: a viagem do professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891)**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 258 f. 2011.

POSSAMAI, Zita Rosane. Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX. **Revista ASPHE/FaE/UFPEl**, Pelotas, v.13, n.29, p.143-169, Set/Dez, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29009> . Acesso em 02/02/2015.

PRADO, Aurea C. A formação do Professor Primario. In: AL, A. C. K. E. **Rio Grande do Sul: Terra e Povo**. 2ª ed. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1969.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**. Ver. Sociol. USP, São Paulo, 7 (1-2), outubro de 1995. p. 67-82.

_____. **As marcas da pantera**: Foucault para historiadores. Resgate, Campinas, nº 5, Centro de Memória da UNICAMP. 1993.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e História da Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2006. p. 07-15.

_____. Um barão brasileiro no Congresso Internacional de Buenos Aires: as idéias pedagógicas de Abílio César Borges, Barão de Macahubas. **Revista História da Educação** , ASPHE/FaE/UFPEl, v. 7, abril 2000. p. 41-58.

SCARONE, Arturo. **Diccionario de seudonimos del Uruguay**. 2ª ed. Claudio Garcia & Cia – Editores. Montevideo, 1942.

SCHNEIDER, Regina Portela. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1170-1889)**. Porto Alegre: UFRGS/EST Edições. 1993.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de. Combates pelo ofício de uma escola moralizada e cívica: A experiência do professor Manoel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 9, jan./jun. 2005. p. 109-138.

_____. Circulação de modelos pedagógicos e projetos educacionais no início da República: o professor da roça vai à Europa(1891-1893). In: **Usos do Passado - XII Encontro Regional de História - ANPUH**. Rio de Janeiro: Anais. Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 2006. p. 1-8.

SILVA, Jandira M. **Breve histórico da imprensa sul-rio-grandense**. Porto alegre: Corag, 1986.

SIMÕES, Regina Helena S.; SALIM, Maria Alayde. A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana no início do século XX: um estudo sobre a Reforma Gomes Cardim (1908-1909). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, Espírito Santo, v. 18, n. 35, jan./jun. 2012. p. 93-111.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: Cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná (1900-1929)**. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 309 f. 2004.

SOUZA, Marcos Alves de. **A cultura política do "batllismo" no Uruguai (1903-1958)**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2003.

SOUZA, Rosa F. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária na Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos; SOUSA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2012. p. 23-77.

_____. O "Bandeirismo Paulista no ensino" e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, jan./abr. 2011. p. 123-143.

_____. **Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1998.

TAMBARA, Elomar. Livros de leitura nas aulas de primeiras letras no Rio Grande do Sul no século XIX. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, jan./abr. 2008, p. 73-103. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/3906/3173>>.

_____. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **Revista ASPHE** – v. 2, n. 3, 1998. p. 35-57.

_____. **Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Universitária/UFPel, 1995.

TARGA, Luiz Roberto P. O Rio Grande do Sul: Fronteira entre duas formações históricas. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 11, n.2, 1991. p. 308 - 344.

TRINDADE, Iole. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 524f. 2001.

_____. **Identidades alfabetizadas**. Entrevistas. Projeto de pesquisa CNPq/FAPERGS, Porto Alegre, s/d.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Estudando as Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas: São Paulo - Autores Associados, 2004.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. 4ª ed. Brasília: UnB, 1998.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard Lahire; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, nº 33, junho de 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: Cláudia Engler Cury; Serioja Cordeiro Mariano (organizadoras). **Múltiplas Visões: cultura histórica nos oitocentos**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2009a. p. 37-58. Disponível em: http://www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno/PDF/2009_Multiplas_Visoes.pdf

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p.25-41, jan/jun 2009b. Semestral. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1/articles/2-vidal.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

VIDAL, Diana G.; ESTEVES, I.L. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, Eliane, TAMBARA, Elomar (org). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil** (séculos XIX - XX), Pelotas/RS: Seiva, 2003.

VIDAL, Diana e GVIRTZ, Silvina. **O ensino da caligrafia e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940**. Revista Brasileira de Educação, n.8, mai/jun/jul/ago. 1998.

VIÑAO FRAGO, **Historia de la educación e historia cultural**: posibilidades, problemas e cuestiones. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 63-82.

VIOLA, Solon. As propostas educativas das escolas públicas no início do século. In: GRAEBIN, Cleusa M. G.; LEAL, Elisabete. **Revisitando o positivismo**. Canoas: La Salle, 1998. p. 183-196.

WARDE, Miriam J. Americanismo e Educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, v. 2, 2000. p. 37-43.

WERLE, Flávia Obino. Modernizando os cursos de formação de professores: disciplinarização da Pedagogia e deslocamento da prática. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e Gestão da Educação**. 2ª ed. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 251-304.

_____. Políticas de instrução pública no século XIX como eco de experiências internacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, maio/agosto 2008. p. 173-181.

ZARRILLI, Humberto; SORIANO, Roberto Abadie. **Metodologia de la Lectura**. Desde el deletreo a la globalizacion. Talleres Gráficos Sur. S.A. Montevideo. 1946.

ZICMAN, Renée Barata. **História através da imprensa** – algumas considerações metodológicas. Projeto História, São Paulo, 1985.

APÊNDICE I

A Federação – 1913					
Edição	Data	Página	Autor	Título da reportagem	Assunto
00203	01 de set.	5			Apresenta os objetivos da missão
00210	09 de set.	6	Oswaldo Vergara	Instrução primaria	Resposta ao Correio do Povo
00214	13 de set.	1	--		Notícia sobre o embarque da missão
00215	15 de set.	4	--	Instrução Publica	Embarque da missão
00230	03 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria I	Resposta ao Correio do Povo
00231	04 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria II	Resposta ao Correio do Povo
00232	06 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria III	Resposta ao Correio do Povo
00233	07 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria IV	Resposta ao Correio do Povo
00234	08 de out.	1	Oswaldo Vergara	Instrução Primaria V	Resposta ao Correio do Povo
00238	13 de out.	2	V. M. Carrió	A instrução no Uruguay	Organização da viagem e dados sobre o Uruguai
00243	18 de out.	1		O Relatório do Interior – Instrução publica	Dados do Relatório da Instrução Pública
00244	21 de out.	1		O Relatório do Interior – Collegios elementares	Dados do Relatório da Instrução Pública
00245	22 de out.	1		O Relatório do Interior – escolas subvencionadas	Dados do Relatório da Instrução Pública
00245	22 de out.	4		Professores no Uruguay	Retratação do Correio do Povo
00246	23 de out.	1		O Relatório do Interior – escolas subvencionadas	Dados do Relatório da Instrução Pública
00249	26 de out.	1		O Relatório do Interior – escolas subvencionadas	Dados do Relatório da Instrução Pública
00250	28 de out.	1	Geraldino Silveira	Os nossos professores no Prata	Parecer emitido de Buenos Aires sobre a viagem ao Prata
00252	30 de out.	1		Relatório do Interior	Dados da instrução e análise de uma reportagem do Correio do Povo
00252	30 de out.	6	Othelo Rosa	Chronica Semanal	Histórico da educação no Uruguai
00258	06 de nov.	1		Missão escolar	Primeiras observações dos professores rio-grandenses
00259	07 de nov.	1		Missão escolar	Primeiras observações dos professores rio-grandenses

00260	08 de nov.	3		Missão escolar	Aviso do 2º Relatório da missão já foi encaminhado
00269	19 de nov.	3		Professores em comissão	Ordem de regresso
00270	20 de nov.	3		Missão escolar	Autorização de regresso
00271	21 de nov.	4		Dr. Clemente Pinto	Doença Clemente Pinto
00272	22 de nov.	5		Professores Brasileiros	Notícia sobre visita dos professores no prata
00273	23 de nov.	4		Professores Riograndenses	Ordem de regresso
00275	26 de nov.	3		Dr. Clemente Pinto	Melhoras do Prof. Clemente Pinto
00280	02 de dez.	3		Professores rio-grandenses	Embarque próximo
<i>A Federação – 1914</i>					
00025	30 de jan.	1-2	G. L.	Os professores rio-grandenses em Montevideo I	Relatório da missão de 1913
00056	08 de mar.	9		Passageiros	Embarque das alunas-mestras para Montevideo
00083	09 de abr.	4		Alunas rio-grandenses no Uruguay	Financiamento da viagem
00157	04 de jul.	1	Moniz de Aragão	Calúnia torpe	Resposta à calúnia às alunas
00261	05 de nov.	1		Relatorio do Interior	Apresenta dados sobre a missão
00262	06 de nov.	1		Relatorio do Interior	Apresenta dados sobre a missão
00305	27 de dez.	7		Em palácio	Visita à Borges de Medeiros após o retorno
<i>A Federação – 1915</i>					
00030	05 de fev.	1	Abel J. Perez	Alumnas brasileiras na Escola Normal do Uruguay	Relatório sobre as atividades desenvolvidas em 1914
00066	21 de mar.	5		Despedida	Retorno ao Uruguai
<i>A Federação – 1916</i>					
00018	21 de jan.	1-2		A missão escolar rio-grandense e a Universidade Feminina Uruguay	Relatório das atividades desenvolvidas
00128	03 de jun.	7		As alumnas mestras rio-grandenses no Uruguay	Relatório do desempenho das alunas
<i>A Federação – 1917</i>					
00175	30 de jul.	1		Instituto Normal de Senhoritas em Montevideo	Despedida das alunas mestras no Instituto normal de Senhoritas

Correio do Povo – 1913				
Data	Página	Autor	Título da reportagem	Assunto
07 de set.	6	Léo d'Utra	Registro – Instrução publica	Missão ao Uruguai
01 de out.	1		A mensagem presidencial I	Instrução pública no Estado
01 de out.	1-2	Léo d'Utra	Pequenas notas	Instrução pública no Estado
03 de out.	12	G. M	Os professores rio-grandenses em Montevideu	Primeiras tarefas desenvolvidas
03 de out.	2		Mensagem presidencial – Instrução publica II	Instrução pública no Estado
04 de out.	1	Léo d'Utra	Pequenas notas	Instrução pública no Estado
04 de out.	1		Mensagem presidencial - Instrução Publica III	Sobre a mensagem presidencial
05 de out.	2		Mensagem presidencial – Instrução publica IV	Sobre a mensagem presidencial
07 de out.	1		Instrução Publica V	Sobre a mensagem presidencial
10 de out.	1	V. M. Carrió	A instrução no Uruguay	Carta do Cônsul Uruguaio
10 de out.	2	Léo d'Utra		Explicação sobre a reportagem publicada em 07 de set.
16 de out.	1	G. M.	Os trabalhos dos professores rio-grandenses	Atividades desenvolvidas pelos professores
21 de out.	2	G.M	Cartas de Montevideu	O trabalho dos professores rio-grandenses
21 de nov.	4	Doença do Clemente Pinto	Os professores rio-grandenses em Montevideu	Doença do Clemente Pinto
Correio do Povo – 1914				
24 de fev.			Instrução Publica	Viagem de 1914
08 de mar.			Instrução Publica	Embarque das alunas para Montevideo
27 de mar.	4		Normalistas rio-grandenses em Montevideu	As alunas mestras foram entrevistadas por um jornal do Uruguai
20 de dez.			Instrução publica	Retorno das alunas ao Estado
Correio do Povo – 1915				
09 de fev.		Abel J. Perez	Professoras rio-grandenses no Uruguay	Relatório sobre as atividades desenvolvidas em 1914
23 de mar.	5		Professoras rio-grandenses	Retorno ao Uruguai
Correio do Povo – 1916				

02 de jan.	5		Professoras rio-grandenses no Uruguay	Exames finais prestados pelas professoras
------------	---	--	--	---