

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**



Tese de Doutorado

**O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande (1889-1930): uma análise  
sobre a infância desvalida**

**Hardalla Santos do Valle**

Pelotas, 2017

**Hardalla Santos do Valle**

**O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande (1889-1930): uma análise sobre a infância desvalida**

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 Doutora em Educação.

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

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

V111e Valle, Hardalla Santos do

O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande (1889-1930): uma análise sobre a infância desvalida / Hardalla Santos do Valle; Giana Lange do Amaral, orientador. — Pelotas, 2017.  
242 f. : il.

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

1. Ensino de ofícios. 2. Infância desvalida. 3. Poderes locais. 4. Relações entre estado, igreja e educação. I. Amaral, Giana Lange do, orient. II. Título.

CDD : 370

**Banca examinadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giana Lange do Amaral

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Weiduschadt

Prof. Dr. Eduardo Arriada

Prof. Dr. Daniel Prado

Prof. Dr. Mauro Castilho

Prof. Dr. Marcelo Gil

*A FIM, EDUCARE  
Uma chave  
Para trilhar até o seu oásis  
Tornando chave, chaveiro  
Permeio entre frases*

*Formando outras frases  
De própria criação  
Do latim, educare  
Do novo fim, solução*

João Francisco Neves

Aos meus amados avós, Vera Lopes Miranda e João Adão Miranda (*in memoriam*) pelo amor, dedicação, cuidados e educação.

## **Agradecimentos**

À professora Giana Lange do Amaral pela confiança que me foi depositada, por tudo o que me ensinou, e por orientar esta pesquisa.

Aos professores Eduardo Arriada, Patricia Weiduschadt e Elomar Tambara, por suas contribuições e pelos diversos ensinamentos ao longo da minha trajetória no PPGE/FaE/UFPEL.

Aos professores Daniel Prado, Mauro Castilho, Marcelo Gil, Eduardo Arriada e Patricia Weiduschadt por suas contribuições como membros da banca de avaliação deste trabalho.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Aos membros do CEIHE, por constituírem uma parte fundamental da minha formação como mestranda e doutoranda.

Aos colegas do grupo de orientação pelos diálogos e trocas, que foram essenciais para a realização desta tese.

Aos funcionários das instituições estudadas que, gentilmente, disponibilizaram os arquivos para a pesquisa.

À minha grande amiga, Lisiane Costa Claro, pela força constante.

Aos meus afilhados Ana Luíza, Dudu, Zaia e aos meus sobrinhos Manu e Conrado, por me mostrarem que a vida brota, cheia de amor e sonhos, todos os dias.

Ao Jorge, à Caroline, à Elaine, ao Raul, ao Gustavo, à Simone, à Ana e ao Luciano, pelo carinho e torcida.

À Silvinha e aos meus irmãos, Hentialla e Brayan, pelo amor incondicional.

Ao meu esposo, João Paulo Garima, por estar ao meu lado em todos os momentos, por cada minuto de compreensão, amor, amizade, apoio e encorajamento.

À minha mãe, Marina do Valle, pelo amor, apoio, carinho e por exercer um papel tão importante na minha vida.

À minha avó, Vera Lopes Miranda, por tudo. Fico feliz em perceber que a cada ano que passa, um pouco mais de ti floresce em mim. Obrigada pelas sementes plantadas na minha alma e no meu coração.

A Deus e aos seres de luz que me acompanham, por me manter firme apesar das adversidades

## Resumo

VALLE, Hardalla Santos do. **O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande (1889-1930): uma análise sobre a infância desvalida.** 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta tese de doutoramento dedica-se à análise do ensino de ofícios destinado à infância desvalida, na cidade do Rio Grande, durante a Primeira República. Nesse recorte temporal, a educação era vista como essencial à consolidação do sistema de governo. Assim, acredita-se que a instrução da infância desvalida rio-grandina, por meio de instituições asilares, de perfil preventivo, voltadas ao ensino de ofícios, foi uma medida de combate à marginalização e ao descompasso de uma camada menos favorecida, que aumentava em decorrência de um processo crescente de urbanização. Para a realização desta pesquisa, buscou-se um referencial teórico-metodológico embasado na História Cultural e nas categorias positivismo, instituições escolares, cultura escolar, ensino de ofícios, infância desvalida e educação católica. As fontes analisadas, foram jornais e documentos oficiais. O estudo evidencia que, o Partido Republicano Rio-Grandense fortaleceu-se no estado e teve muitos adeptos na cidade do Rio Grande. Funcionários públicos, advogados, médicos, políticos, comerciantes e outros sujeitos da elite, foram apontados como membros do Club Cooperador Positivista Sul-Rio-Grandense. Mas, para além, esses constituíam os poderes locais, ou seja, aqueles que, juntos, conseguiam atuar diretamente nas relações socioculturais, econômicas e políticas na comunidade rio-grandina. O foco desses, era a ordem, a higienização, e o progresso da cidade. Paralelamente, a Igreja, em reação à sua separação do Estado, aumentava o número de dioceses, de paróquias, de seminários e de escolas. Ao mesmo tempo em que recebia diversas congregações vindas da Europa, para trabalhar nas missões educacionais, de saúde e de assistência social. Sua meta era a disseminação da fé católica e a reconquista do seu lugar de poder e de influência dentro da política, da cultura, da economia e etc. Constatou-se assim, que tanto os poderes locais, como a Igreja Católica necessitavam, imputados pelo contexto republicano, encontrar meios para validar os seus projetos socioculturais. Tal aspecto resultou, a partir de acordos de conveniências, na fundação de instituições de ofícios de cunho asilar, na cidade do Rio Grande, para a prevenção e inculcação de valores, disciplinadores e civilizatórios, que objetivavam uma dada organização social.

**Palavras-chave:** Infância desvalida. Ensino de ofícios. Poderes locais. Relações entre Estado, Igreja e Educação.

## Abstract

VALLE, Hardalla Santos do. **O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande (1889-1930): uma análise sobre a infância desvalida.** 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This doctoral thesis is dedicated to analyzing the handicrafts teaching to the destitute children, in the city of Rio Grande, during the First Republic. In this period education was seen as essential to the consolidation of the government system. Thus, it is believed that the education of rio-grandina underprivileged through asylum institutions, with a preventive profile, aimed to crafts teaching was a way to fight against marginalization and the mismatch of a less favored class, which increased through the Urbanization process. To carry out this research we sought a theoretical-methodological reference based on Cultural History and in the following categories: positivism, school institutions, school culture, crafts teaching, underprivileged childhood and Catholic education. The sources were newspapers and official documents. The study shows that the Rio-Grandense Republican Party strengthened in the state and had many supporters in the city of Rio Grande. Public servants, lawyers, doctors, politicians, merchants and other elite subjects were appointed as members of the Sul-Rio-Grandense Positivist Cooperative Club. In addition to that they constituted the local powers, that is, those who, together, could act directly in the socio-cultural, economic and political relations in the Rio Grande community. Their focus was on order, sanitation, and the progress of the city. At the same time, the Church, in reaction to its separation from the state, increased the number of dioceses, parishes, seminaries and schools. At the same time, it received various congregations from Europe to work in educational, health and welfare missions. Its goal was the spread of the Catholic faith and reconquer its place of power and influence within politics, culture, economy and so on. It was found, therefore, that local authorities as well as the Catholic Church needed, imputed by the republican context, to find ways to validate their socio-cultural projects. This aspect resulted, from convenience agreements, in the foundation of asylum institutions, in the city of Rio Grande, for prevention and inculcation of disciplines and civilizations values which aimed such social organization.

**Keywords:** Childhood. Teaching of crafts. Local powers. Relationship between State, Church and Education.

## Lista de figuras

Figura 1: Livro de matrícula do Asilo Coração de Maria (1918) .....	71
Figura 2: Padre Eurico de Mello Magalhães. Vigário da paróquia de Rio Grande-RS .....	132
Figura 3: Escola de Aprendizes Marinheiros em Rio Grande (década de 1900) .....	142
Figura 4: Festividade de comemoração da compra do terreno para a construção do Liceu Salesiano (década de 1900).....	150
Figura 5: Lista de doadores, que era apresentada durante as missas. ....	151
Figura 6: Primeiro prédio do Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII (década de 1920). ....	154
Figura 7: Projeto do novo prédio do Liceu Salesiano Leão XIII. Década de 1930. ....	156
Figura 8: Obras para construção do novo liceu (Rua Marechal Deodoro, esquina com Rua Buarque de Macedo). Década de 1930. ....	157
Figura 9: Segundo, e atual, prédio do Liceu Salesiano Leão XIII. Década de 1940. ....	158
Figura 10: Aula de matemática no Liceu Salesiano, década de 1930. ....	159
Figura 11: Meninos do internato salesiano, com os padres Francisco Gaiotto, Francisco Colturato e Dante Pozzi (década de 1940). ....	161
Figura 12: Aprendizes do curso de marcenaria em 1927. ....	165
Figura 13: Ensino de construção de obras no Liceu Salesiano. Final da década de 1930. ....	166
Figura 14: Oficina de mecânica no Liceu Salesiano, década de 1940. ....	167
Figura 15: Reunião dos padres salesianos de Rio Grande com representantes do SENAI. Dezembro de 1942. ....	169
Figura 16: Propaganda dos cursos profissionalizantes do SENAI em parceria com o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII.....	171
Figura 17: Primeiro prédio do Asilo Coração de Maria .....	175
Figura 18: Livro de matrícula do Asilo Coração de Maria (1916) .....	178
Figura 19: Turma de internas do Asilo Coração de Maria (década de 1920) .	179
Figura 20: Matrícula de interna que formou-se professora.....	183
Figura 21: Alunos da Escola Municipal Agrícola com os seus instrumentos de trabalho (1916) .....	188
Figura 22: Alunos da Escola Municipal Agrícola com seus diretores e professores (1917) .....	190
Figura 23: Alunos da Escola Municipal Agrícola e seus diretores na festa em homenagem ao intendente Alfredo Soares do Nascimento, fundador da escola (1919).....	192

## **Lista de quadros**

Quadro 1: organização das fotografias do Liceu Salesiano Leão XIII em eixos temáticos.....	62
Quadro 2: Intendentes Municipais de Rio Grande, atuantes de 1889 a 1930, e tempo dos seus mandatos .....	123
Quadro 3: Decretos de instauração das Escola de Aprendizes de Marinheiros nos estados brasileiros.....	138

### **Lista de abreviaturas e siglas**

**APB:** Apostolado Positivista do Brasil

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEIHE:** Centro de Estudos e Investigações em História da Educação

**FAE:** Faculdade de Educação

**PPGE:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRR:** Partido Republicano Rio-Grandense

**RS:** Rio Grande do Sul

**UFPEL:** Universidade Federal de Pelotas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
<b>CAPÍTULO 1: SOBRE AS RAÍZES DA PESQUISA: DOS ASPECTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS ÀS PRÁTICAS DE ANÁLISE .....</b>	<b>30</b>
1.1 AS CATEGORIAS.....	39
1.2 A PESQUISA COM JORNAIS .....	54
1.3 A FOTOGRAFIA E O EXERCÍCIO DO OLHAR .....	60
1.4 OUTROS DOCUMENTOS.....	67
<b>CAPÍTULO 2: O ENSINO DE OFÍCIOS (1889-1930).....</b>	<b>73</b>
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE OFÍCIOS NO BRASIL .....	73
2.2 A RELAÇÃO ENTRE O GOVERNO, A IGREJA CATÓLICA E A EDUCAÇÃO.....	82
2.3 RIO GRANDE DO SUL: O PRR E O INCENTIVO AO APRENDIZADO DO TRABALHO PARA A INFÂNCIA DESVALIDA.....	88
2.3.1 INSTITUIÇÕES DE OFÍCIOS .....	98
<b>CAPÍTULO 3: ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA “NOIVA DO MAR” (1889 A 1930) ....</b>	<b>102</b>
3.1 A EDUCAÇÃO E O ACOLHIMENTO DA INFÂNCIA DESVALIDA.....	110
3.2 OS PODERES LOCAIS .....	119
3.3 A IGREJA CATÓLICA .....	126
<b>CAPÍTULO 4: AS INSTITUIÇÕES DE OFÍCIOS PARA OS JOVENS DESVALIDOS EM RIO GRANDE .....</b>	<b>137</b>
4.1 A ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS .....	137
4.2 O LICEU SALESIANOS DE ARTES E OFÍCIOS LEÃO XIII .....	148
4.2.1 AS OFICINAS SALESIANAS.....	162
4.3 O ASILO DE MENINAS CORAÇÃO DE MARIA .....	173
4.4 A ESCOLA AGRÍCOLA MUNICIPAL DA QUINTA .....	185
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>207</b>

## Introdução

Esta tese, vinculada à linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPEL), tem por objetivo realizar um estudo sobre o ensino de ofícios destinado à infância desvalida, na cidade do Rio Grande, durante a Primeira República (1889-1930).

A delimitação do recorte temporal está associada ao fato de que, neste período, a implantação do sistema de governo estava fortemente vinculada à promoção da educação. Entretanto, os debates e as reformas educacionais que eram estabelecidos resguardavam as desigualdades sociais e asseguravam as relações vigentes entre pobres e ricos, dominantes e dominados, homens e mulheres. Nesse cerne, acredita-se que a instrução da infância desvalida rio-grandina, através de instituições asilares, de perfil preventivo, voltadas para o ensino de ofícios, foi uma medida de combate à marginalização e ao considerado “desajuste” de uma camada menos favorecida, que acentuava-se em decorrência de um processo crescente de urbanização.

Cumprе mencionar que Rio Grande, no século XIX, já se configurava como um espaço urbano consolidado. Algo comum a algumas localidades portuárias. De acordo com Martins (2006), a abertura da economia regional foi aquecida pelo enriquecimento propiciado pela produção do charque. Como a cidade possuía o único porto marítimo da então província de São Pedro do Rio Grande do Sul, era através dele que se exportava essa produção. Era também por meio dele que entrava a maior parte dos produtos manufaturados a serem consumidos. Desse modo, apesar das condições fisiográficas pouco favoráveis, pois havia constantes assoreamentos na entrada da barra<sup>1</sup>, os quais dificultavam a entrada de embarcações, Rio Grande sobressaiu-se como a melhor opção para a conexão do solo rio-grandense com o Brasil e outros países.

---

<sup>1</sup> O canal da barra do Rio Grande possuía a fama de ser um “cemitério de navios”, uma “barra diabólica”, por sua difícil acessibilidade. O que, por vezes, constituía grave embaraço às atividades comerciais. Para saber mais, ver: ALVES, Francisco das Neves. **Porto e barra do Rio Grande**: história, memória e cultura portuária. Porto Alegre: CORAG, 2008

Impulsionada pela dinâmica comercial do porto e, mais tarde, pelo movimento econômico disparado pela Primeira Guerra Mundial<sup>2</sup>, a cidade viveu uma expansão do seu parque fabril que remete à década de 1870 e se mantém até 1960. Marco temporal que Martins (2006) chama de primeira fase industrial<sup>3</sup>, caracterizada pelo estabelecimento de indústrias de alimentos, de modo especial a de pescado, mas também pertencentes a outras áreas: como a têxtil, a metalurgia, a tabagista, a calçadista, entre outras.

Nessa fase, ao longo das primeiras décadas da República, a elite rio-grandina aproveitou a movimentação econômica para consolidar sua posição sociocultural. Concomitantemente, formou-se uma massa operária que coabitou a zona urbana, em vilas industriais ou cortiços. Segundo Torres (2015), nesse período, ao andar pelas ruas era possível encontrar associações, teatros, igrejas, bibliotecas e um bom número de jornais. As praças eram espaços de sociabilidade, que integravam os momentos de lazer da população, ao lado dos clubes de bailes, das cafeterias, das confeitarias, das apresentações de circos, das festas populares e da praia da Vila Siqueira<sup>4</sup>. Por ser um dos primeiros núcleos urbanos oficiais do estado e localizar-se em uma região litorânea, estratégica, a cidade ainda possuía uma grande quantidade de órgãos oficiais<sup>5</sup>.

Apesar disso, Rio Grande era considerada uma das mais sujas e infectas cidades do estado<sup>6</sup>. As habitações insalubres, as práticas de higiene e o saneamento básico precários, assim como o seu caráter portuário,

---

<sup>2</sup> Na fase pré-guerra, a indústria rio-grandense ficou de certa forma resguardada da penetração da indústria paulista, por causa do alto custo dos transportes e da alta concentração de capital em São Paulo. Durante a Primeira Guerra Mundial, com o bloqueio do comércio internacional, eliminou-se a concorrência dos manufaturados estrangeiros. No Brasil seguiu-se a inflação e desvalorização da moeda. Diante de tais estímulos, ocorreu um surto industrial no Rio Grande do Sul, com a implantação de novas fábricas. Setorialmente, nesse período, a indústria apresentou uma grande diversificação, mas geograficamente mostrou-se concentrada em Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas, Caxias e Vale dos Sinos (PESAVENTO, 1984, p.76).

<sup>3</sup> Para Martins (2006), a segunda fase industrial de Rio Grande ocorreu a partir da década de 1970, quando houve a instalação de um distrito industrial na cidade, com a consequente atração de novas empresas.

<sup>4</sup> Atual Balneário do Cassino. Para saber mais, ver: ENKE, Rebecca. **O espetáculo do mar em uma estação balneária no Rio Grande do Sul: a vilegiatura marítima na Vila Siqueira/ Praia do Cassino (1885-1960)**. Tese de doutorado (PPGH-USP), 2013.

<sup>5</sup> Para maiores informações ver: LONER (2001), TORRES (2015) e CESAR (2016).

<sup>6</sup> CARVALHO, Euclides de Castro. **O estado sanitário do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Livraria do Globo, s/d. p.135.

resultavam em um espaço citadino vulnerável à prostituição, à entrada de doenças e às epidemias<sup>7</sup>.

Em relação à esfera educacional, Loner (2001), no seu livro “Construção de classe: operários de Pelotas e Rio Grande”, afirma que o ensino era visto, pela camada privilegiada da sociedade rio-grandina, como a grande arma de capacitação e qualificação do trabalho. E que esse, por sua vez, era considerado indispensável para o progresso. Já os sujeitos com pouco poder aquisitivo consideravam a educação como meio para sua independência, pois acreditavam que somente através do estudo poderiam vislumbrar a mudança de sua situação, seja individualmente, pela ascensão social, seja coletivamente, pela conscientização e organização para a luta. Na opinião de Loner (2001), a ignorância de direitos e da exploração sofrida, foi um dos maiores inimigos dos sujeitos em situação de vulnerabilidade.

É preciso recordar que, no período estudado, o Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) governava o Rio Grande do Sul. Os ideários positivistas, com a pretensão de difundir um projeto de modernização econômica e cultural, sem alteração da ordem social, alastravam-se pelo estado. Pesavento (1994) reforça que o PRR foi portador de uma proposta de sociedade, a qual se caracterizava por um liberalismo no plano econômico e um conservadorismo no plano social. Efetivava-se assim, a proposta de construção de uma sociedade racional, distinta da anterior.

Nesse panorama, a questão social era evocada como um elemento concreto, conectada à ideia de progresso organizado. Disso decorria a necessidade de “incorporar o proletariado à sociedade moderna”, limitando seu agir e normatizando sua participação social. (TAMBARA, 1995 e CORSETTI, 2008). Tornava-se, assim, indispensável preparar a infância desvalida através da educação e do trabalho, para que eles pudessem ingressar nessa sociedade, como trabalhadores disciplinados e obedientes às leis. (CALDEIRA, 2014 e STEPHANOU, 2002).

---

<sup>7</sup> Entre as várias epidemias e doenças que afetaram Rio Grande nas duas primeiras décadas do século XX, como a sífilis e a tuberculose, a que surtiu maior repercussão dentro da sociedade foi a Gripe Espanhola, em 1918. Para saber mais, ver: TORRES, Luiz Henrique. **O vírus da gripe espanhola desembarca na cidade:** a visão do Echo do Sul. Revista Biblos, Rio Grande, v. 23, 2009.

Há que se destacar a presença de maçons na composição da elite política regional<sup>8</sup>. Remete-se, assim, à reflexão construída por Amaral (2002), de que a maçonaria pregava uma remodelação social nos moldes positivistas, ou seja, sem mudanças na estrutura de classes sociais. Para a maçonaria, a nova sociedade seria aquela em que imperasse a ordem através de um tutoramento da população, por parte daqueles “capazes” de conduzir o seu destino.

A Igreja Católica possuía uma relação político-ideológica declaradamente conflitante com os maçons. Separada do Estado, respondia aos ditames romanizados<sup>9</sup> da sua doutrina social, de modo especial, à encíclica “*Rerum Novarum*”<sup>10</sup>, do papa Leão XIII. Sua situação era de enfrentamento a condicionantes políticos e a um processo de reorganização. Desafios que acabaram por resultar na vinda de diversas ordens religiosas para o Brasil, como, por exemplo, maristas e salesianos, para o fortalecimento e a disseminação da fé católica e em um revigoramento de suas forças, principalmente por meio do ensino privado. (TAMBARA, 1995).

Miceli (1988) constata que simultaneamente à burocratização da instituição eclesiástica no país, as prelazias existentes, ou em criação, sofreram o fenômeno de estadualização. Isso significa que diversas instâncias da Igreja Católica flexibilizaram suas práticas às disposições de forças daqueles que conduziam o regime republicano, da federação aos municípios. Assim sendo, membros da Igreja colaboraram como instrumentos de legitimação do sistema político, usando a administração dos sacramentos como momento privilegiado de encenação e afirmação do domínio vigente. Em contrapartida, essa aliança representou para as dioceses um importante recurso de sobrevivência, em virtude da concorrência ideológica e religiosa que existia entre as camadas dominantes. Bruneau (1974, p. 68) corrobora com

---

<sup>8</sup> Para maiores informações ver: AMARAL, 2003 e MENDONÇA, 2007.

<sup>9</sup> Em Roma, a política eclesiástica de Pio IX (1846-1878) e, em seguida, de Leão XIII (1878-1903) consolidava o que se convencionou chamar de ultramontanismo ou romanização, isto é, um processo que centralizava no Papa e no Vaticano toda a autoridade e toda a decisão a respeito dos caminhos que a Igreja universal deveria seguir.

<sup>10</sup> “*Rerum Novarum*” foi uma encíclica promulgada em 15 de maio de 1891 pelo Papa Leão XIII. Nela é analisada a situação do proletariado industrial, partindo das formas antigas de socialização (agremiações) e a indiferença dos poderes públicos. Apresenta duas alternativas de projeto de sociedade: a socialista (radicalmente condenada) e a “solução cristã” (que se expressava, na perspectiva da Igreja, como possibilidade única).

esta ideia, na medida em que afirma que o regime republicano e a Igreja Católica “tinham objetivos semelhantes de estabelecer influência por todo o país”. Sobre essa questão, Giolo (2009) tece ampla análise na qual reconhece as adversidades entre Igreja e Estado, mas também elenca uma série de interesses em comum que poderiam desdobrar-se em acordos implícitos. Tambara (1995, p.464) também faz uma ressalva de que, de modo geral, os positivistas foram “aguerridos defensores dos interesses católicos no Congresso Nacional, o que, sem dúvida revelou uma identidade de interesses”.

No que tange ao ensino de ofícios, Cunha (2005, p.24) afirma que antes da colaboração recíproca<sup>11</sup> ser apoiada por leis ou decretos, estaduais ou federais, “as duas principais correntes de pensamento da república, o liberalismo e o Positivismo, convergiam com o catolicismo no que concernia ao ensino profissional, e não recusavam subsídios governamentais à instituições religiosas que atuavam nessa área”. Todavia, isso não significa que era uma relação fácil. É preciso ponderar que os sujeitos, católicos e republicanos, apesar de possuírem interesses em comum, também possuíam concepções dissonantes.

Tal fato leva ao questionamento de como esse tipo de relação acontecia, quais eram os interesses envolvidos e como davam-se os sentidos desencadeados por sujeitos, espaços, normas e condutas nesse tipo de “ajuste de conveniências”.

Nesse sentido, serão analisadas quatro instituições asilares que foram fundadas nesse contexto, para efetivar o ensino de ofícios aos meninos e meninas desvalidos na cidade do Rio Grande, sendo estas: a Escolas de Aprendizes Marinheiros (1861 a 1915), o Asilo de Meninas Coração de Maria (1863 a 1951), o Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII (1900 a 1960) e a Escola Agrícola Municipal da Quinta (1900 a 1928).

É preciso explicar que o asilamento da infância desvalida é apresentado nos documentos pesquisados, como caritativo, pela Igreja Católica, e

---

<sup>11</sup> A partir da década de 1930 o Estado passa a buscar apoio ideológico do clero católico na manutenção da ordem, ameaçados pelos movimentos anarco-sindicalistas, depois pelos movimentos insurrecionais dos militares. A Igreja Católica, por sua vez, buscava reconhecimento oficial de seus atos (como a validade civil do casamento religioso) e a possibilidade de exercer seu ministério nos hospitais, nas prisões e nas escolas mantidas pelo Estado. Pretendia ela, também, receber subsídios governamentais para a manutenção de seus empreendimentos (CUNHA, 2005, p. 23).

filantrópico, pelos poderes locais. Porém, concebe-se que, naquele período, o modelo asilar caritativo, de natureza religiosa, ocupava-se dos menos favorecidos, visando, principalmente, a subsistência e o salvamento das suas almas. Enquanto que o modelo filantrópico, de natureza cientificista e favorável à assistência estatal, fundamentava-se na gestão dos problemas sociais, ordenando, essencialmente, os desvios já existentes. (LEITÃO, 2012).

Os poderes locais e a Igreja Católica objetivavam com o asilamento, o domínio sociocultural, o confinamento e o ensino de ofícios, para a prevenção de futuros delinquentes e a formação de “sujeitos ideais aos seus interesses”. Constata-se então que, para além do asilamento que julgavam exercer, realizavam um asilamento preventivo. Esse, conforme Rizzini (2011) e Arantes (2011), durante a Primeira República, compreendia a educação física, moral, cívica, intelectual e profissional, para a “prevenção de erros” e à adaptação a um modelo sociocultural, visando, sobretudo, o controle futuro daqueles que eram considerados moralmente abandonados (expostos, desvalidos, enjeitados e etc.).

O quadro sociocultural, educacional e político local investigado neste estudo, tem como intenção ser o fio condutor à tese de que:

**O ensino de ofícios na cidade do Rio Grande, decorre de uma articulação entre os poderes locais e a Igreja Católica que, embora divergentes em algumas posturas político-ideológicas, tinham em comum o interesse no asilamento preventivo da infância desvalida.**

Essa tese visa contribuir para a problematização sobre as relações entre Igreja Católica, Estado e educação, bem como ao ensino de ofícios e a infância desvalida durante a Primeira República, uma vez que, penetra nas singularidades e representações em âmbito local, dialogando com um maior panorama político, educacional e sociocultural vigente no país.

Cabe evidenciar que as instituições abordadas nesse estudo ainda não foram objetos de pesquisas específicas. Com exceção da instituição Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII, que possui um livro de edição comemorativa, todas as outras instituições investigadas são apenas mencionadas em algumas obras, sendo possível elencar:

- Sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros de Rio Grande: Loner (2001) e Cesar (2016). Pode-se encontrar pesquisas que citam a ordem imperial para a criação de uma Escola de Aprendizes Marinheiros no estado do Rio Grande do Sul: Franco (1988), Cunha (2000), Silva (2003), Castro (2007), Machado (2007), Castro (2008), Silva (2011) e Lima (2013).
- Sobre o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII: Catarina (2000), Cesar (2007), Leal (2004) e Castilho (1963). Aponta-se também, estudos sobre o ensino salesiano em outras regiões do Brasil, como por exemplo: Marcigaglia (1955, 1958), Isaú (1976), Rucco (1977), Azzi (1982 e 1983), Bosco (1982), Bosco (1993), Rudio (1983), Pontes (1983), Scaramusa (1984), Manfroi (1997), Santos (2000), Francisco (2006 e 2013), Rampi (2007), Dalcin (2008), Falcão (2008), Borges (2008), Costa (2009), Querido (2011) e Passos (2012).
- Sobre o Asilo de Meninas Coração de Maria: Sentana e Moura (1989), Bortoluzzi (1996), Maciel (2002) e Caldeira (2014).
- Sobre a Escola Agrícola Municipal da Quinta: Souza (1918), Stephanou (1990), Veiga e Nunes (1997) e Fagundes e Tambara (2015).

Assim sendo, as questões que se apresentam como basilares para esta pesquisa são: Por que instituições de ensino de ofícios para os desvalidos, foram instauradas na cidade do Rio Grande? Como se deu a atuação dos poderes locais e da Igreja Católica nesse processo? Como era o funcionamento dessas instituições? Em que medida elas corresponderam à pretensão de formação e qualificação de mão de obra? Qual é a relação entre Estado e Igreja Católica na manutenção dessas instituições?

Nesse estudo, a História Cultural foi utilizada como bússola teórico-metodológica. Tal escolha deve-se à sua abrangência e vasta gama de possibilidades de análises e de fontes. Burke (2008), ressalta que a História Cultural ampliou o território da pesquisa histórica, mostrando os limites das abordagens anteriores e as possibilidades de se pesquisar temas que antes eram invisíveis. Chartier (2009), aponta que ela tem como principal objetivo

identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Pode-se dizer assim, que a História Cultural respalda a análise do passado, suas formas discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo.

É de conhecimento geral, que o historiador envereda por um processo de leitura dos códigos de um outro tempo, que podem mostrar-se, por vezes, velados para ele, dados os filtros que o passado interpõe. Segundo Pesavento (2004), este seria o grande desafio da História Cultural, o que implicaria chegar até um reduto de sensibilidades e de investimentos em construções do real, que não são os seus do presente. A rigor, o pesquisador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, não-vivido, que só torna-se possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele. Nesse sentido, Pesavento (2004, p.16), aponta que pela lente da História Cultural, “tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas”. Logo, não existe verdade absoluta. O máximo que se pode atingir é a construção de versões históricas possíveis, aproximadas daquilo que teria ocorrido<sup>12</sup>.

Ao ampliar as dimensões, incorporando aspectos culturais, aos estudos de fatos políticos, sociais, econômicos, entre outros, a História Cultural também propiciou a ampliação de problemas, de temas e de documentos à pesquisa histórica.

Luchese (2014) sublinha que a ampliação da noção de documento produziu necessidades novas e alterou práticas de pesquisa, ressignificando e produzindo novas matizes historiográficas. Esse processo esse foi agregador à historiografia da educação, pois a ampliação do campo documental viabilizou a investigação de inúmeras arestas dos processos educacionais do passado, contribuindo à tarefa de captar, em outros níveis, a diversidade sociocultural.

Com esse enfoque, assinala-se que ancoram a construção desta tese as seguintes categorias: o Positivismo, as instituições escolares, a cultura escolar, o ensino de ofícios, a infância desvalida e a educação católica.

---

<sup>12</sup> Cabe mencionar que Certeau (1997), Le Goff (2003), Fonseca (2008), Barros (2008 e 2013), Samara e Tupy (2010) e Matos (2013) também compõem os referenciais teórico-metodológicos, sobre a História Cultural, desta pesquisa.

O Positivismo será aqui abordado, como sustentáculo ideológico dos membros do Partido Republicano Rio-Grandense, contribuindo para a compreensão dos ideais que estão implícitos em ações dos poderes locais. Nesta direção, destaca-se o fato de que a utilização dos pressupostos da modernidade positivista foi, no Rio Grande do Sul, adequada às condições locais e aos interesses específicos da classe dirigente. (CORSETTI, 2008). Essa, deu forma a uma cultura política e educacional que propagava a equalização dos agentes sociais, ao mesmo tempo em que os diferenciava. Logo, o atraso passou a ser identificado com a sujeira, a doença, a ignorância, a prostituição, a loucura, a vadiagem e a morte, portanto, esses elementos deveriam ser eliminados. No contraponto, o progresso teve como ingredientes a limpeza, o embelezamento das cidades, a saúde, a disciplina, a ordem, a produtividade e a lucratividade. Dentro dessa lógica, a questão da educação passou a ter ênfase. Projetava-se uma educação que fosse física, intelectual e moral para a mocidade desvalida, com a finalidade de possibilitar ao espírito todas as noções necessárias para garantir que os sujeitos assumissem “o seu papel social” nessa sociedade organizada. De que forma acontecia a educação voltada à formação do “cidadão desejado” é o que se almeja analisar, com o apoio teórico de Comte (1972, 1976 e 1978), bem como de Salles (1986), Tambara (1995), Amaral (2003 e 2005), Giolo (2009) e Corsetti (2008).

Instituições escolares<sup>13</sup> amparam a compreensão das estruturas socioculturais que alicerçam as escolas de ofícios tratadas, assim como suas identidades históricas<sup>14</sup>. Werle, Brito e Colau (2007) lembram que a essência da análise de uma intuição escolar está na superação da dicotomia entre o particular e o universal. O mapeamento dinâmico do contexto é o vetor que permite a compreensão das particularidades de uma instituição, bem como a observação da sua interação no cenário mais amplo do sistema educativo. Gatti Júnior (2002) assinala que o estudo de instituições escolares possibilita a compreensão do que se passa no interior do estabelecimento de ensino, a partir da análise daqueles elementos que dão singularidade à instituição, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social, do qual fez ou

---

<sup>13</sup> São referências desta categoria: Magalhães (2014, 2012, 2007, 2004, 1999 e 1998), Toledo e Andrade (2014), Amaral (2003 e 2005), Nosella (2008) e Sanfelice (2008), Werle, Brito e Colau (2007).

<sup>14</sup> Conceito citado por Magalhães (2007).

ainda faz parte, mesmo que ela tenha transformado-se no decorrer dos tempos. Essa categoria, dentro da História da Educação, abarca ainda uma série de análises possíveis, como a arquitetura do prédio escolar, o perfil de seus agentes, projetos e propostas pedagógicas e as relações estabelecidas no contexto onde está inserida a instituição.

A cultura escolar é considerada pertinente neste estudo na medida em que perpassa todas as ações do cotidiano na escola, seja na influência sobre os seus ritos, na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares. Viñao Frago (2000) lembra que a cultura escolar foi entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional. No conceito de cultura escolar, o autor vê os modos de pensar e atuar que proporcionaram aos seus componentes estratégias e pautas para desenvolverem-se tanto nas aulas como fora delas e integrarem-se na vida cotidiana<sup>15</sup>

Em relação ao ensino de ofícios, respaldado na ideia de educação para o trabalho<sup>16</sup>, é uma categoria fundamental neste estudo. Ela viabiliza a análise do trabalho como cerne do processo educativo desenvolvido nas oficinas. Como ressalta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), o trabalho pode ser considerado uma práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas também no âmbito da arte, da cultura, da linguagem e dos símbolos, o mundo como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades. As escolas de ensino de ofícios surgiram a partir de iniciativas ora de associações civis, ora do próprio aparelho de Estado, ora, ainda, do entrecruzamento de ambas. (CUNHA, 2005). Nesse panorama, estavam engendrados princípios educativos, que podem ser definidos não só como técnicas do processo de aprendizagem, mas como princípios éticos e políticos, ou seja, ideológicos. E são esses, que servirão como suporte para a compreensão do ensino de ofícios na cidade do Rio Grande, seus objetivos e resultados.

---

<sup>15</sup>Também irão embasar este estudo, no âmbito da cultura escolar: Julia (2001), Faria Filho (2004 e 2013), Arriada e Tambara (2012), Malikoski e Kreutz (2014) e Pessanha (2014)

<sup>16</sup> Amparam esta categoria, além dos autores citados: Cunha (2000 e 2005), Kuenzer (2007), Muller (2010), Martins (2010), Caldeira (2014), Kruger (2007 e 2013) e Silveira (2014).

A infância desvalida<sup>17</sup> é também uma categoria que irá apoiar o estudo das subjetividades daqueles que eram considerados “expostos”. É interessante enfatizar que os termos *infância desvalida*, *infância abandonada*, *jovem delinquente*, *crianças enjeitadas* e os usos da categoria *menor*, emergiram em processos de lutas e embates políticos, econômicos e culturais. Schueler (2009) afirma que a própria existência dessas adjetivações já aponta para as diferenças e desigualdades que faziam parte da vida dos indivíduos, os quais eram denominados por esses termos, assim como para a diversidade de projetos e iniciativas educacionais destinadas aos sujeitos em condições plurais, e desiguais, da experiência humana.

Rotulações essas, que carregam no seu abstrato elementos interessantes para essa pesquisa. Marcilio (1998) aponta que a educação de crianças enjeitadas era bem vista pela sociedade republicana, principalmente quando os desvalidos eram inseridos em instituições com a educação voltada para o trabalho. Isso porque, existia uma visão utilitarista de que os expostos deveriam ser úteis à pátria, pois eram devedores da sociedade, por terem sido sustentados com dinheiro público. Assim, a Igreja Católica se envolvia, bem como o poder público, na assistência aos pobres, doentes e crianças abandonadas. Seu objetivo era efetivar a benemerência, angariar fiéis e fortalecer a fé cristã. Desse modo, o público e o privado tinham atuações, e intenções, na educação e no tratamento destinado aos desvalidos.

Nesse sentido, a categoria Educação Católica contribui tanto à compreensão das práticas educacionais para os jovens expostos como, à observação das relações estabelecidas entre Igreja, Estado e Educação. No que se refere às práticas<sup>18</sup>, dá suporte para a análise das raízes pedagógicas das ordens envolvidas, assim como, para os diversos aspectos que compõem a organização cotidiana das escolas de ofícios. Sobre a situação entre Igreja, Estado e Educação, à problematização das tensões e dos acordos sociais que ocorriam. Com esse foco, teve-se o apoio em: Bruneau (1974), Amaral (2003),

---

<sup>17</sup> São referências dessa categoria: Marcilio (1998), Rizzini (2000, 2004 e 2009), Santos (2000), Venâncio (2010), Ariès (1973) e Caldeira (2014)

<sup>18</sup> Os autores que amparam a análise sobre ensino salesiano são: Marcigaglia (1955, 1958), Isaú (1976), Rucco (1977), Azzi (1982 e 1983), Bosco (1982), Bosco (1993), Rudio (1983), Pontes (1983), Scaramusa (1984), Manfroi (1997), Santos (2000), Francisco (2006), Rampi (2007), Dalcin (2008), Falcão (2008), Borges (2008), Costa (2009), Querido (2011) e Passos (2012).

Alves (2005), Debald (2007), Tambara (1995 e 2005), Tambara e Arriada (2005), Oliveira (2011), Souza (2014) e Carneiro Júnior (2014)

Apresentado brevemente o encaminhamento deste trabalho, parto para as suas motivações, pois não existe neutralidade quando se trabalha com pesquisa<sup>19</sup>. Torna-se assim, importante explicar o porquê da opção por esse objeto: ensino de ofícios para os desvalidos. O ato de expor essa escolha, bem como a minha trajetória, é um meio de aproximar o leitor do lugar de onde parte o meu olhar. O que permite uma compreensão mais profunda acerca das análises construídas.

Assim sendo, começo afirmando que algumas explicações estão tão escondidas dentro da gente, que é difícil alcançá-las rápido. Coloco isso, porque o meu encantamento pelo objeto não partiu de uma escolha racional. Só descobri de onde ele vinha, quando parei para analisar a minha vida e escrever um memorial para disciplina de Fontes e Narrativas II. Acho que posso dizer que me entendi um pouco mais naquele dia.

Até o momento da qualificação, pretendia estudar as oficinas profissionalizantes salesianas. Sempre justifiquei minha escolha por esse objeto com o fato de ser uma ex-aluna do Liceu Salesianos Leão XIII, que, como atual pesquisadora, percebeu uma lacuna histórica-educacional sobre as oficinas. Todavia, no dia da qualificação, quando um membro da banca sugeriu o tema *ensino profissionalizante em Rio Grande*, eu vibrei. Sabia da existência de lacunas sobre várias escolas profissionalizantes da cidade. Segui esse caminho, porém, com o foco na abordagem do ensino de ofícios. Esse é o tipo de ensino profissionalizante que existiu, com maior força, no Império e nas primeiras décadas da República, geralmente centrado na formação de marceneiros, carpinteiros, pintores, sapateiros, serralheiros, entre outros. O que fez pulsar esse foco, foi a minha própria história.

Nasci na cidade do Rio Grande/RS, no ano de 1987. A minha criação foi, predominantemente, efetivada por mulheres, minha mãe e minha avó. Mulheres fortes, das quais tenho grande orgulho. Meu avô faleceu quando eu tinha nove anos, mas sua presença foi marcante em minha trajetória, visto que foi meu referencial paterno e masculino na infância.

---

<sup>19</sup> Para saber mais: Lombardi (2004).

Minha mãe é enfermeira e sempre trabalhou muito. Por isso quando criança, morei na casa dos meus tios, os quais cresci chamando de avós (e assim vou me referir a eles aqui). Deste período, uma das maiores lembranças que tenho é a minha avó enfatizando, a todo momento, que o estudo era importante para gerar oportunidades. Hoje, a partir dos relatos da minha mãe, entendo os motivos que instigaram essa assertiva constante.

Meus avós vieram, após o casamento, da cidade de Dom Pedrito para Rio Grande à procura de melhores condições de vida. Na década de 1950, o município de Rio Grande possuía focos de grande empregabilidade, como as fábricas, o porto e o comércio pesqueiro. Contudo, na transição para a década de 1960, a situação industrial rio-grandina começou a dar mostras de debilidade, devido a transformações da economia nacional, restringindo ou fechando parte de seu parque fabril.

Como meu avô era analfabeto, suas possibilidades de vagas no mercado de trabalho tornaram-se limitadas frente à vasta gama de sujeitos que procuravam emprego após o fechamento das fábricas. Fato que o levou a aprofundar os conhecimentos que havia adquirido em um curso de marcenaria, para conseguir sustentar sua família. Ele também atuava, como pedreiro em algumas construções de obras e era caseiro, contratado pelos herdeiros da antiga fábrica de enlatados Eduardo Ballester & Cia. Morávamos em um imóvel que havia funcionado como sede administrativa dessa fábrica. As instalações operárias eram o nosso pátio. Em um galpão ficavam as antigas máquinas enferrujadas. Eu e meus primos brincávamos e corríamos muito em volta delas. O que deixava o meu avô bravo, devido ao perigo de derrubarmos alguma máquina e nos machucarmos.

O orçamento apertado fez com que minha avó, a qual cursou até o terceiro ano primário, atuasse como costureira. Esse panorama de “recursos financeiros contados”, estimulou a ideia de que o estudo era a chave para uma vida melhor. Princípio esse que meus avós sempre se esforçaram para passar aos seus netos.

Ao adentrar à minha infância, entre minhas memórias, estão o barulho da máquina da marca Singer, em que a minha avó costurava, e uma peça em que o meu avô trabalhava. Essa peça era espaçosa, com paredes na cor amarelo claro e uma porta alta, de madeira, pintada da cor verde folha. Dentro

dela, de em um lado, ficava um quadro, que meu avô havia construído, com diversas ferramentas penduradas. Havia também uma mesa pequena em que ficava uma maleta, com mais ferramentas. No outro lado, uma mesa comprida, onde ele apoiava a madeira e talhava, pregava, aparafusava e pirogravava os móveis. No restante do espaço, ficavam espalhados os móveis que estavam sendo feitos, ou que já haviam sido terminados.

Meu avô não gostava muito que eu entrasse na oficina quando estava trabalhando. Aliás, ele não gostava que ninguém entrasse lá nesse momento. Mas lembro-me dos móveis prontos, do cheiro da madeira e do chão cheio serragem. Lembro que ele adorava estar lá. Que gostava de nos presentear com objetos feitos por ele, principalmente porta-joias. Recordo-me do dia em que deixou eu pirogravar o meu nome em um pedaço de madeira (fiquei encantada com aquele momento).

Enfim, esse tempo foi um pedaço doce da minha história. Que se manifestou, no interesse por analisar cursos de formação de outros Joãos (meu avô) e Veras (minha avó). Marceneiros, costureiras, serralheiros, sapateiros, datilógrafos, funileiros e etc., que contribuíram para a mão de obra e para a cultura da cidade em que cresci. Profissionais que foram muito necessários em um determinado tempo. Quero, portanto, neste estudo, alcançar a gênese do investimento cidadão nesse tipo de profissionalização.

A seguir, o presente trabalho está organizado em uma estrutura de quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro, será apresentado os bastidores da pesquisa, evidenciando os documentos e as estratégias teórico-metodológicas que serviram de apoio para este estudo. No segundo capítulo, será contextualizado o Ensino de Ofícios no Brasil, no Rio Grande do Sul e analisa-se a relação entre Estado, Igreja Católica e Educação, bem como as singularidades do Partido Republicano Rio-Grandense e sua atuação no ensino de ofícios para os desvalidos. No terceiro capítulo, será abordada a cidade do Rio Grande, com a investigação de algumas de suas características socioculturais e a discussão sobre os poderes locais e a Igreja Católica. No quarto capítulo, serão tratadas as experiências institucionais de ofícios e suas bases simbólicas. Assim, espera-se com essa tese, adentrar nas relações que alicerçam o ensino de ofícios à infância desvalida rio-grandina,

evidenciando as singularidades e representações evocadas pelos sujeitos, em um cenário de tensões político-ideológicas.

## **Capítulo 1: Sobre as raízes da pesquisa: dos aspectos teórico-metodológicos às práticas de análise**

O ato de pesquisar, diz respeito à maneira como se produz conhecimento. A pesquisa começa por uma relação subjetiva do sujeito com seu objeto de estudo, que logo avança para a busca por fontes de informações e para a reflexão sobre os dados adquiridos. À medida que questões de análise são formuladas, a pesquisa transforma-se de uma observação primeira, em um quadro definido no contexto de concepções teórico-metodológicas.

Nesta direção, há três condições fundamentais para um processo de pesquisa, sendo eles: um processo rigoroso de investigação, a produção de novos conhecimentos e a comunicação dos resultados (LENOIR, 2006).

Assim, o ato de pesquisar pode ser definido como o

[...] conjunto de atividades metódicas, objetivas, rigorosas e verificáveis cujo objetivo é descobrir a lógica, a dinâmica ou a coerência num conjunto aparentemente aleatório ou caótico de dados, tendo em vista fornecer uma resposta inédita e explícita a um problema bem circunscrito ou contribuir ao desenvolvimento de um domínio de conhecimentos. (LENOIR, 2006, p. 1305)

Em linhas gerais, o processo de investigação científica está inserido em pressupostos teórico-metodológicos, fundamentados em concepções histórico-sociais e epistemológicas. No desenvolvimento deste trabalho, o pesquisador tem a oportunidade de problematizar o objeto de estudo, e também de conceber suas reflexões.

A teoria e a metodologia podem ser descritas como instrumentos norteadores do trabalho investigativo. Deslandes (1999) aponta que a teoria é como um sistema organizado de proposições, a qual orienta a análise e a utilização das informações obtidas.

Ao discorrer sobre a função da teoria na pesquisa, Severino (2007) destaca duas utilidades: fundamentar e desenvolver. A primeira, pois, durante um processo de investigação, a teoria possui o papel de apoio ao pesquisador para escrever sobre seu objeto, buscar respostas às questões suscitadas,

assim como dar base à comprovação das hipóteses. Já a segunda utilidade, está associada às possibilidades postas pela teoria, uma vez que, esta também auxilia na formulação das questões de análise, na prática dos métodos de interpretação das fontes e na seleção das categorias. Esses aspectos constituem um aporte necessário para o andamento de um estudo.

É preciso mencionar que, em uma posição de entrelaçamento com a teoria, também as opções metodológicas constituem-se como elementos basilares ao desenvolvimento de uma análise, pois sustentam a cientificidade do conhecimento produzido. Isto significa que deve haver uma relação coerente, simultânea e agregadora entre teoria e método, sem o que perderia sentido o processo de investigação.

Segundo Barros (2008, p. 9), “iniciar uma pesquisa, em qualquer campo do conhecimento humano, é partir para uma viagem instigante e desafiadora”. Por isso, a pesquisa necessita de um planejamento, para orientar o pesquisador no caminho a ser percorrido. Assim sendo, ressalta-se que, ao elaborar o presente trabalho, alguns princípios teórico-metodológicos revelaram-se fundamentais para sua estruturação

Como locus deste estudo, a História da Educação é o primeiro âmbito a ser destacado. Originada no final do século XIX, sobretudo nas escolas normais e nos cursos de formação de professores, como campo de pesquisa, a História da Educação começa a configurar-se a partir das décadas de 1950 e 1960<sup>20</sup>.

A organização de associações, como a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), a Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), e de grupos de estudos, como o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE-PPGE-UFPEL), assim como os periódicos<sup>21</sup> e os eventos<sup>22</sup> que agregam especificamente as

---

<sup>20</sup> Sobre esse tema ver: Lopes e Galvão (2005) e VIDAL, Diana e FARIA FILHO, Luciano. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). Revista Brasileira de História, vol.23, nº.45, julho de 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882003000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003)

<sup>21</sup> Como, por exemplo: a Revista História da Educação, a Revista Brasileira de História da Educação, os Cadernos de História da Educação e a Revista HISTEDBR.

<sup>22</sup> Entre estes eventos, podemos destacar: os Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), os Congressos Brasileiros de História da Educação, os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação e os Congressos Iberoamericanos de História da Educação.

pesquisas relativas a essa área, oportunizaram e vêm oportunizando discussões acerca do papel do historiador da educação e de suas pesquisas.

Uma forte expressão da amplitude que tomou os estudos históricos educacionais é a inclusão do grupo de trabalho (GT) de História da Educação, na Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação (ANPED), no ano de 1981. Bastos (2014), em seu artigo “Grupo de Trabalho História da Educação da ANPED: uma breve história”, evidencia a conquista deste espaço, a qual tem dado significativa contribuição para a circulação do conhecimento produzido.

Destaca-se que “a História da Educação é um campo capaz de proporcionar uma compreensão simultânea das descontinuidades de cada tempo, suas permanências e sobrevivências”. (MAGALHÃES, 1999, p.49). Essa afirmação, segundo o autor, sustenta-se pela diversidade e complexidade dos focos de análise que vêm sendo utilizados para a compreensão dos fenômenos educativos pelos pesquisadores desta área. Como exemplo das relações que podem ser construídas em uma pesquisa histórica educacional, podemos elencar as interações entre tempo e espaço e a superação das oposições: presente/passado, individual/social, sistemas formais/sistemas informais e teoria/prática.

Deste modo, a História da Educação, vem constituindo-se como um espaço híbrido de informação e relativização, o qual permite perceber e avaliar em que medida as ideias pedagógicas e as práticas educativas são elementos importantes na construção social.

Sobre o papel do historiador da educação, Magalhães (1999) afirma que:

[..] assume-se como um mediador, porque questionador “lúcido”, entre o passado e o futuro. Deste modo não apenas o trabalho do historiador tem vindo a reforçar-se, nomeadamente, pela abertura à interdisciplinaridade, como tem vindo a dignificar-se. Analisando e explicando a gestação processual da mudança, por contraposição /transposição da continuidade; questionando /inventando esta última, em si e por oposição àquela, o historiador não só erige duas categorias de análise que são peculiarmente familiares - um espaço e um tempo- como se “compromete” por uma partilha esclarecida de humanidade, com o rumo do próprio desenvolvimento comunitário. O sentido da História é deste modo conferido, em

boa parte, por aquilo que ela própria (produz), contrapondo lógicas dedutivas e lógicas indutivas, diferenciando e contrapondo avanços e bloqueios (reversionismo); superando lógicas historiográficas simplistas de produção/reprodução; caos/revolta, por lógicas historiográficas completas, interativas, construtivistas. (MAGALHÃES, 1999, p. 50).

Nesta concepção, o trabalho do historiador da educação inicia com a compreensão e análise do objeto e do seu contexto, seguido de uma nova explicação acerca do que é estudado. Cabe ao pesquisador, neste percurso, construir seu texto com os elementos significativos encontrados e, por meio destes elementos, erigir novos dados, assim como uma análise crítica sobre eles.

Diversos podem ser os meios para a compreensão do passado discutido. Surge aí, a interdisciplinaridade como um elemento agregador para a compreensão do desenrolar dos fatos e o estabelecimento de uma nova teia de sentidos. Isso porque, concebe-se que a análise histórica dos percursos educativos está intrinsecamente associada a outras esferas, como a política, a ideológica, a econômica e a cultural. Logo, torna-se necessário o mergulho em outros campos. Atualmente, a Sociologia, a Filosofia, a Arqueologia, a Museologia, a Antropologia e a Arquivologia são algumas das áreas que vêm contribuindo para a forma de se construir a História da Educação, pois suas concepções permitem novos olhares sobre os ângulos que fazem parte dos contextos analisados.

Vale ressaltar que a importância da História da Educação não reside apenas no fornecimento da memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo, no entendimento que não há determinismo na evolução dos sistemas educativos, das ideias pedagógicas ou das práticas escolares. Todo acontecimento, conflito, ou ação educativa é produto de uma construção social complexa, e repleta de singularidades.

No que tange aos vários pontos discutidos nos espaços de reflexão sobre a História da Educação, as abordagens de pesquisas são um ponto constante. A pesquisa com imagens, oralidade, culturas escolares, instituições, materialidade, entre outros aspectos, conduz grande parte dos trabalhos produzidos a utilizarem como suporte teórico-metodológico a História Cultural. Suporte este, que também ampara esta análise.

A genealogia da História Cultural reside na abertura proporcionada pelas discussões dos historiadores da *Escola dos Annales*, que visavam uma nova espécie de história. (BURKE, 2008). Os pesquisadores ligados a esse movimento procuraram construir uma história sem determinismos, que privilegiasse as explicações plurais das relações entre as diversas instâncias do passado, o esclarecimento de códigos que regem a vida social, e incluísse o simbólico e o imaginário. (LE GOFF, 2003).

O movimento dos *Annales* se divide em gerações, as quais demarcam o próprio processo historiográfico que conduz a História Cultural. A primeira geração é iniciada em 1920 e estende-se até 1945, e pode ser caracterizada pelos embates contra a história tradicional. Entre seus principais líderes estão Lucien Febvre e Marc Bloch. A segunda, de 1946 até 1968, centrou-se mais sob os conceitos de estrutura e de conjuntura e acabou por aproximar-se de métodos e propostas para a constituição de uma história serial e de longa duração, tendo Fernand Braudel como um dos seus principais representantes. A terceira geração inicia-se em 1968 e abre o campo historiográfico a novos temas, sendo a geração marcada pela fragmentação. Alguns de seus membros transferiram-se da história socioeconômica para a sociocultural, enquanto outros revisitaram a história política e mesmo a narrativa. Essa terceira geração foi liderada por Jacques Le Goff e Georges Duby. Além dessas três fases distintas, atualmente fala-se em uma quarta geração herdeira dos Annales. Essa, seria liderada pelos historiadores Roger Chartier, Peter Burke e Jacques Revel, mais voltados para a investigação das representações e das práticas culturais. (MATOS, 2013).

No decurso deste quadro, a História Cultural foi sendo construída, disseminada, e constituiu-se em um território vasto uma forte expressão, parecendo mesmo não ter limites. Burke (2008) relata que a História Cultural acrescentou à História “símbolos”, “sentimentos” e “formas”, os quais antes eram ignorados.

Pesavento (2004, p. 14-15) aponta que trabalhar na perspectiva da História Cultural “trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. Na sua opinião, “a cultura é uma forma de expressão e tradução que se faz simbólica”, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, aos utensílios e

aos atores sociais apresentem-se de forma cifrada, já portando um significado e uma apreciação valorativa que pode ser estudada das mais diversas maneiras. O passado, pela lente da História Cultural, deve ser observado de forma atenta a todo vestígio que possa acrescentar dados ou olhares ao objeto.

Devido a esse vasto leque de possibilidades que abarca, a História Cultural permite um diálogo harmônico com a História da Educação, a qual foca-se no estudo dos tempos e espaços escolares. Sobre essa relação podemos entender que:

Mover-se no campo da História Cultural significa considerar que as experiências culturais – que são evidentemente históricas – de grupos e de indivíduos atuam de maneira significativa em suas práticas e são fundamentais para o processo de análise das fontes. O estudo da história da educação escolar, tradicionalmente associado à sua dimensão oficial e legal – na qual são depositados interesses e diretrizes, geralmente emanados do Estado – pode também ser orientado para o movimento de circulação que promove intensas trocas e apropriações segundo códigos distintos; para a análise de manifestações presentes na cultura escolar e que têm suas origens fora da própria escola, carregando em si fortes tradições culturais, às vezes de longa existência no tempo; para a consideração das relações entre a educação, a política e a cultura, na construção e na circulação de práticas e de concepções. (FONSECA, 2008, p.9).

A relação entre História da Educação e História Cultural dá ao pesquisador a oportunidade de compor um olhar multifacetado sobre suas fontes e seus dados. Todo fragmento do passado, seja uma carta, uma fotografia, um jornal, um quadro de uma sala de aula, entre outros, é, neste diálogo, um ponto que pode ser avaliado sob a direção de categorias como: representação, imaginário, narrativa, sensibilidades e etc. Paralelamente, esta relação entre a História da Educação e História Cultural, também estabelece um compromisso, uma responsabilidade, de se construir um trabalho baseado em questionamentos constantes, aberto às pistas abstratas e com o compromisso de uma aproximação com o que foi vivido, nunca de um alcance pleno do passado.

Tratando-se de uma pesquisa apoiada nos pressupostos da História Cultural, é importante assinalar que a utilização desta implica na escolha de metodologias específicas e cabíveis, que venham a integrar-se com a mesma.

Talvez, com tudo isso, a História Cultural apresente mais dúvidas que certezas, mas isso em nada invalida o fato de historiadores continuarem empenhados nesta aventura do conhecimento que é a de tentar capturar a vida, os sentimentos e a lógica dos homens de um outro tempo. Neste sentido, há que se entender que a escrita da História é sempre uma busca de verdades e uma elaboração de versões sobre os traços do passado que o historiador construiu como fontes, versões a serem testadas por um método e analisadas a partir de conceitos. (PESAVENTO, 2004, p.37).

Vale lembrar que foi a partir da História Cultural, que pesquisadores começaram a utilizar em suas pesquisas fontes com relatos orais, diários, fotografias, cartões postais, jornais, bilhetes, entre outras. Tornaram-se importantes os mais singelos resquícios de uma dada temporalidade para o trabalho do historiador, visto que, muitas vezes, eram apenas essas as fontes que podiam obter para o estudo da vida, do cotidiano, de sujeitos de menor poder aquisitivo, dos excluídos da história de outros tempos. O resultado dessas novas opções de fontes foi, na opinião de Burke (1992, p. 11), a compreensão de que “tudo tem uma história”, ou seja, tudo tem um passado que pode, em princípio, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Além disso, a compreensão de que a história, em sua essência filosófica, é social ou culturalmente construída.

Contudo, não bastaria diversificar a base documental, variar as fontes de estudo, se o modo de tratá-las não as considerasse de forma diferenciada, se as questões propostas não estivessem formuladas para tomá-las sempre como produções humanas. Luchese (2014), reforça que o trabalho do historiador não é o de juntar documentos e escrever a partir deles a História. Todos os documentos que nos chegam do passado são plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras.

Sobre o processo de interpretação das fontes, é possível afirmar que a História Cultural traz consigo preceitos metodológicos, que lhes abrem à associação com outras metodologias que permitam a significação e o diálogo crítico, com as informações contidas nos documentos, como, por exemplo, a análise de discurso, a análise de conteúdo, o estudo de caso, a pesquisa ação, etc. Entre estas diversidades de métodos de pesquisa, selecionou-se para o

estudo e elaboração da presente tese a análise documental, apresentada por Samara e Tupy (2010).

Pesavento (2004) ressalta que a função do método em um estudo histórico cultural deve ser a de fornecer ao historiador meios de verificação, possibilitando maneiras de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido, desde a pergunta formulada, a pesquisa de arquivo, até a estratégia pela qual se faz a fonte produzir sentidos e revelações, para então transformar isso tudo (os dados) em texto. A autora ainda destaca que:

Montar, combinar, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual a história se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de um outro tempo. (PESAVENTO, 2004, p. 65).

Nesta concepção de dialogicidade entre teoria e método, Samara e Tupy (2010) apontam que o campo da história é uma construção que não cessa, é uma perpétua gestação do presente para o passado. Durante a pesquisa histórica, não se pode buscar no documento a realidade vivida no recorte temporal, mas porções de uma realidade. As autoras ainda sugerem que durante o trabalho com a fonte, o pesquisador construa indagações sobre o documento, como por exemplo: Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? E propõem questionamentos sobre os silêncios, as ausências e os vazios que sempre fazem parte do conjunto de fontes e que, por não serem fatores explícitos, são por vezes ignorados. Esses fragmentos indiciários constituem a rede que dará sentido ao conhecimento produzido.

Os cuidados que devem ser efetivados, ao longo do contato com os documentos, são divididos por Samara e Tupy (2010) em “crítica interna e externa da fonte”. A crítica interna é a cautela com a simbologia contida no documento, a qual tem sua decodificação associada ao conhecimento: do contexto no qual a fonte foi produzida, da identificação dos autores, do emissor e emitente, da mensagem e da tipologia de códigos (expressões escritas, desenhos, músicas ou objetos simbólicos). Já a crítica externa relaciona-se à investigação de elementos que levam a questionamentos como: se o documento chegou ao seu destinatário ou causou o impacto esperado, se o documento fez parte de uma série ou coleção e porque ele foi salvaguardado (cabe aqui uma análise sobre as condições em que o pesquisador encontra o

documento). As autoras ainda enfatizam que a qualidade do trabalho produzido depende das questões elaboradas pelo pesquisador e que a validade das respostas obtidas remete à pertinência da documentação avaliada em relação aos questionamentos propostos.

Sobre a construção historiográfica, Pesavento (2004, p.68) destaca que o pesquisador é o senhor do método, pois é ele quem explica como foi, como aconteceu e, com a autoridade da fala e o controle da estratégia metodológica, faz valer sua interpretação do passado.

Nesta lógica, a apresentação dos bastidores da pesquisa surge como um ingrediente importante, visto que, o caminho percorrido e a relação com a fonte podem explicar vazios ou hipóteses perceptíveis ao longo do trabalho. Além disso, a exposição de possível afetividade ou dificuldade, frente ao encontro com o objeto, revela o olhar do pesquisador e auxilia a compreensão de como o trabalho transcorreu em sua plenitude.

Contudo, antes de descortinar a pesquisa, um item precisa ser salientado: as categorias de análise. Como já foi mencionado, as principais mudanças epistemológicas decorrentes da História Cultural estiveram ligadas à reorientação da postura dos pesquisadores, a partir de categorias como: representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidades.

As categorias são âncoras que sustentam o conhecimento produzido. Sua função é propiciar eixos dentro da pesquisa, que no trajeto de investigação ajudem a obter e a organizar, os dados e as análises. Esse processo se dá por meio da contribuição teórica que trazem consigo, a qual propicia o embasamento de novos olhares à fonte e à organização das reflexões obtidas.

Conforme afirmado anteriormente, nesta tese as categorias utilizadas são a cultura escolar, as instituições escolares, o ensino de ofícios, o Positivismo, a infância desvalida e a educação católica. A escolha destas, provém das pesquisas em documentos (jornais, fotografias e relatórios) que tornaram perceptível a necessidade do amparo teórico específico de alguns segmentos para as análises das instituições, do ensino de ofícios e das relações ideológicas e socioculturais, que afloram no período delimitado. De maneira subsequente estes aspectos serão detalhados.

## 1.1 As categorias

A cultura escolar é um dos alicerces desse estudo, pois considera-se fundamental investigar o ensino de ofícios como uma ação composta por símbolos e relações socioculturais. Com esse foco, houve um esforço para percorrer os mais singelos detalhes das fotografias, dos relatos cotidianos das aulas e do espaço escolar que compõem o contexto analisado. O “adentrar” nas oficinas considerou a disciplina, as peculiaridades dos docentes, dos discentes, do espaço institucional e dos motivos que levaram as crianças a serem matriculadas ou abandonarem o aprendizado, os uniformes, as brincadeiras costumeiras do intervalo, os machucados com as máquinas, os horários dos dormitórios e etc.

O suporte que advém desta categoria está associado à análise de aspectos como os conjuntos de normas e de práticas intrínsecas ao objeto de estudo. São esses:

[..] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem aquisição de conhecimentos e de habilidades, senão por intermédios de processos formais de escolarização [..]. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA,2001, p.10-11).

Percebe-se assim que, normas e práticas são carregadas de elementos representativos. Normas podem ter como intencionalidade fortalecer dogmas,

cultivar uma conduta social, estabelecer uma disciplina, impor uma nova didática, entre outros aspectos. Contudo, nem sempre o que é planejado acontece do modo desejado. Assim, as práticas surgem para pôr em evidência o papel das subjetividades dos sujeitos que, inseridos em determinadas instâncias socioculturais, incorporam ou rejeitam as normas das mais variadas formas. O entrecruzamento entre o que é imposto e o que é efetivado é um meio para a aproximação do espaço escolar.

Malikoski e Kreutz (2014) identificam a cultura escolar como o processo de construção de sentidos, que permite formar símbolos e códigos de significação através das representações formadoras de consensos sobre os fenômenos e objetos, dentro de um grupo social. Sendo assim, é uma ferramenta na qual permite observar a relação da escola com a sociedade no jogo tenso das lutas de poder que perpassam o cotidiano das aulas e expressam nele as contradições sociais. Vidal e Schwartz (2010) reforçam que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos e de inculcação de comportamentos. É também um polo de resistências, de ressignificações, pois normas e práticas são ações humanas criativas, ativas, e estão imbricadas com a lógica social.

Logo, ao mesmo tempo em que a escola é, diariamente, transformada por fatores socioculturais externos, é um local de imposição de valores, ideias e de oposição às situações externas. Esta simultaneidade é o que permite ao pesquisador avaliar a relação do espaço escolar com setores, como a sociedade, a política, a economia, a cultura e a religião.

Vidal e Schwartz (2010) destacam que o valor da cultura escolar repousa na capacidade de oferecer índices para o entendimento da ação dos homens no seu trânsito histórico pelo mundo, especialmente a partir do momento em que a escola torna-se obrigatória e a escolarização é parte constitutiva da identidade dos sujeitos. Para essas autoras, o desafio que se apresenta aos pesquisadores que utilizam a categoria cultura escolar é a exploração de seus limites operatórios, o questionamento do seu potencial explicativo e a identificação dos vazios. E, nesse percurso, o apontamento para o esgotamento das soluções trazidas pela cultura escolar na construção de inteligibilidade sobre o passado e o presente da escola, seus sujeitos e a materialidade com que convivem.

No tocante à historiografia educacional, vale salientar que a categoria cultura escolar vem subsidiando há mais de vinte anos as análises históricas e assumindo visibilidade na estruturação de eventos do campo. Como aponta Faria Filho e Gonçalves (2004), a conferência de encerramento do XV ISCHE (International Standing Conference for History of Education), realizada em Lisboa, em 1993, por Dominique Julia, tinha por título “A cultura escolar como objeto histórico”. O III Congresso Luso-Brasileiro, ocorrido em Coimbra, em 2000, trazia uma mesa-redonda sobre “Culturas escolares”. No Brasil, o periódico “Cadernos Cedes”, nº 52, editado em 2000, foi todo dedicado à temática “Cultura escolar: história, práticas, livros e textos didáticos como fontes”. Na XII Jornadas Argentinas de História da Educação, em Rosário, no ano de 2001, havia, entre seus painéis, um dedicado a “Perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa sobre Cultura escolar”. O II CBHE, em 2002, organizou a mesa-redonda “Cultura escolar: questões de historiografia”. Em 2003, foi organizado, por Rosa Fátima de Souza e Vera Valdemarin, o I Seminário sobre Cultura escolar, estendendo-se por três dias e envolvendo um número significativo de pesquisadores da área.

Segundo esses autores, a preocupação com a problemática da cultura escolar despontou como um novo âmbito nos trabalhos históricos educacionais, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. Para tanto, cooperou o surgimento e a consolidação de grupos de pesquisa, no âmbito de sociedades científicas, e o investimento na constituição de centros de documentação e referência, visando acolher, preservar e socializar a documentação localizada. Contribuiu ainda, à circulação e à incorporação de uma bibliografia que transitava da história social da cultura, emergente nos anos 1960, a uma história cultural da sociedade, presente desde os anos 1990. (FARIA FILHO e GONÇALVES, 2004).

Cumprе mencionar que, atualmente, a Revista Brasileira de História da Educação e a Revista História da Educação, vêm trazendo em seus números, cada vez mais artigos embasados pela cultura escolar. A primeira, chegou a ter dossiês específicos sobre a temática em 2004 e 2007.

A próxima categoria a ser aqui apontada é as instituições escolares. Essa, trouxe luz à *identidade histórica*<sup>23</sup> de cada uma das instituições analisadas, viabilizando a compreensão de suas singularidades e de suas relações com o contexto delimitado. As circunstâncias específicas da criação de cada escola, de sua trajetória, dos edifícios escolares e a interação com o sistema educativo local, nacional, e com as políticas públicas para o ensino de ofícios, são alguns dos elementos que esta categoria sustentou para o estudo.

Sobre as instituições, Magalhães (2007) esclarece que elas:

[..] são complexidades que assumem a natureza de organismos em transformação e evolução. Dotadas de vida própria, a sua história é a reconstituição de um projeto pedagógico e sociocultural, interpretado no quadro de uma controvérsia: a da integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão local, nacional ou internacional, com respeito pelos campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores, sem comprometimento de um normativismo burocrático e político-ideológico estruturante, que foi a verdadeira condição de educação. As instituições educativas transmitem uma cultura (a cultura escolar), produzindo a sua própria cultura, cuja especificidade lhes confere uma identidade histórica. (MAGALHÃES, 2007, p.1).

Dentro dessa perspectiva, o estudo das instituições escolares não deve se limitar à descrição da aplicação de uma determinada política pública ou do meio sociocultural da escola. É preciso evidenciar a integração da instituição com seu cenário, ou seja, a forma como ocorre a interação desta no quadro mais amplo do sistema educativo e do contexto (político, cultural, econômico e etc.), do qual faz parte. Essa relação simultânea com o vivido é o que propiciará a compreensão de suas particularidades e a contribuição, ou ausência dessa, para o avanço de uma comunidade, de uma região, de uma ideia, de um projeto, ou de uma situação específica.

Para Buffa (2002, p.26), a pesquisa de instituições escolares tem como vantagem a possibilidade de “superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia”. A autora sublinha que fragmentos de matizes filosóficas diversas, até

---

<sup>23</sup> Conceito citado por Magalhães (2007).

mesmo opostas, perpassam as motivações de criação, desenvolvimento e mudança das instituições, assim como movimentos de articulação e de fragmentação repercutem nas interações e decisões cotidianas no espaço educativo.

Toledo e Andrade (2014), assim como Magalhães (2004), ressaltam que o estudo das instituições é composto por um tripé indissociável: a materialidade, a representação e a apropriação. A materialidade refere-se ao projeto arquitetônico, o prédio, os seus equipamentos, o material didático e a estrutura organizacional; a representação associa-se ao papel desempenhado pela instituição escolar, envolvendo tradição, modelos pedagógicos e funcionamento institucional; e a apropriação tange às práticas pedagógicas propriamente ditas, aos referenciais pedagógicos que norteiam as práticas e à identidade da escola e dos atores envolvidos nela.

Werle, Brito e Colau (2007) enfatizam que há três princípios teóricos-metodológicos que orientam o trabalho do pesquisador envolvido com história das instituições escolares. Sendo esses, a já mencionada consideração interpretativa e problematizadora da história da instituição, em oposição à análise descritiva; a compreensão do alto nível de complexidade entre as relações trabalho e educação; e, por fim, o entendimento de que o particular é uma expressão do desenvolvimento geral.

Nessa lógica, o objeto singular não se explica em si mesmo. Sanfelice (2008) lembra que uma instituição escolar é instituída, por exemplo, por um ou vários grupos sociais, ou por uma classe social que, frequentando-a, levam para o seu interior um mundo já estabelecido fora dela. O mesmo acontece com o conjunto de educadores que por ela transita. Além disso, as instituições escolares respondem a ordenamentos jurídicos e legais, sobre os quais não tiveram poder de escolha. Nessa teia de relações que compõe a atividade de uma instituição, há ainda outros componentes, como por exemplo: o Estado, as políticas educacionais e a determinação de um mundo da produção material, sobre o qual as instituições e os homens organizam-se e estabelecem suas relações.

De acordo com Sanfelice (2008, p.6), a instituição escolar exerce apenas uma parcela das práticas educativas que cada sociedade desenvolve e só se justifica o estudo histórico de uma instituição escolar, se tais esforços

trouxeram mais luzes para compreendermos o fenômeno educativo de uma sociedade historicamente determinada. Se assim não for, “estudaremos um arbusto sem conseguir enxergar a floresta”. Essa afirmação da autora, põe em destaque a necessidade de contextualizar a instituição escolar para compreender os múltiplos aspectos que a compõe.

No que tange ao panorama das pesquisas sobre instituições escolares no Brasil, pode-se afirmar que este viés tornou-se bastante comum entre os historiadores da educação mais recentes. Sanfelice (2008) aponta que se somam às centenas os trabalhos que se abrigam sob este tema de investigação. Nosella e Buffa (2008) observaram, que essas pesquisas desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 1990. De acordo com os autores, os motivos seriam a consolidação da pós-graduação, que levou a uma maior institucionalização da pesquisa acadêmica, e ao estímulo favorável de uma possível crise de paradigmas, propiciadora de pluralismo epistemológico e temático, que privilegiou o estudo de objetos singulares.

Sobre a importância dos estudos das instituições escolares para a história da educação, Magalhães (2014, p.2) lembra que fazer a história da escola é abrir a possibilidade de várias concretizações e de distintos processos históricos, temporais e geográficos, além de ser um desafio constante de convergência e de retomada nuclear, expansiva e configuracional, o que dá essência à instituição educativa.

Outra categoria que sustenta a presente pesquisa é o ensino de ofícios. Essa viabilizou a compreensão do trabalho como foco do processo de aprendizagem que ocorria nas oficinas, assim como o entendimento das intencionalidades presentes no estabelecimento e no cotidiano deste tipo de ensino.

Cabe salientar que, no período estudado, as escolas de ofícios para os desvalidos tiveram sua instauração, em Rio Grande, apoiada pelos poderes locais. Nos relatórios da intendência municipal que foram analisados, era enfatizada a necessidade da criação de instituições de ofícios para o “encaminhamento” de crianças em situação de vulnerabilidade. Para a tutela institucional, membros da Igreja católica foram chamados.

Este tripé entre trabalho, ordem e religião é perceptível em muitos documentos. Não se pode ignorar que existiam objetivos que levaram à

efetivação deste ensino no município de Rio Grande. Esta categoria, propiciou situar o papel do ensino de ofícios no contexto abordado.

É válido assinalar que as relações entre trabalho e educação podem ser abordadas para além da dimensão didático-pedagógica ou instrumental. Na concepção de Manacorda (1975), o trabalho transcende, de um modo necessário, essa caracterização, seja como objetivo meramente profissional, seja como instrumento de aquisição e comprovação das noções teóricas ou com fins morais de educação do caráter e de formação de uma atitude de respeito para com o trabalho ou para quem trabalha.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) afirmam que o trabalho pode ser considerado uma práxis que possibilita criar e recriar. Com esta ideia, defendem que o trabalho é um elemento chave na busca por aspectos de âmbito cultural, econômico, político e etc. Na compreensão destes autores, o trabalho possui um princípio educativo, o qual pode ser definido não só como uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas também como um instrumento ético e político.

Sobre a relação entre trabalho e educação, Ciavatta (2003) ressalta que esse é um tema tratado pelos pesquisadores desde o século passado, tanto pela economia política burguesa, como pela marxista. De acordo com a autora, no Brasil, até os anos de 1970, os estudos eram mais ligados à economia da educação e à formação profissional. Com a redemocratização do país em curso nos anos de 1980, a tentativa de construção de um novo projeto hegemônico e a afirmação de alguns cursos de pós-graduação em educação, o tema trabalho e educação apareceu vinculado à superação do autoritarismo e comprometido com as lutas dos trabalhadores por maior participação política e econômica.

Porém, não tardou para os pesquisadores passarem a buscar a compreensão dos processos pedagógicos escolares e não-escolares a partir do mundo do trabalho, tomando-se o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento. (KUENZER, 2007). O tema subjacente às discussões sobre a profissionalização, a preparação para o trabalho e a educação do trabalhador, era o trabalho como princípio educativo.

Sobre o GT, Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), Ciavatta (2003) afirma que sua criação

fez-se com clara explicitação da busca de afirmação política dos setores progressistas da sociedade civil em processo de democratização nos anos de 1980 e de crítica às políticas neo-liberais nos anos de 1990.

Entre os autores que, neste trabalho, são referências para o estudo dos aspectos que envolveram o ensino de ofícios, podemos citar Kuenzer (1987 e 2007), abordando a associação do campo com o ensino médio e a discussão de uma pedagogia da fábrica; Ferretti (1997), nos estudos sobre tecnologia e reestruturação produtiva; Markert (1996), e seus estudos sobre profissionalização e competências; Tumolo (2002), com estudos sobre sindicalismo; Ciavatta (2003, 2012) e Frigotto (2005), com estudos que abrangem o histórico do Ensino Profissionalizante; Cunha (2000 e 2005), com obras sobre a aprendizagem do ofício manual no Brasil, escolas profissionalizantes e industrialização; Muller (2010), que discute a implantação do SENAI no Brasil, e Kruger (2013) e Silveira (2014), os quais discorrem sobre as escolas técnicas federais.

Em termos contextuais do período aqui analisado, o Positivismo, neste estudo, contribuiu para a compreensão dos ideais que estão implícitos em ações de republicanos e de maçons. Sujeitos que participaram, ativamente, da fundação de instituições de ofícios para os desvalidos na cidade do Rio Grande.

Cabe lembrar que a Primeira República no Brasil (1889 a 1930) foi implantada e consolidada com forte influência do Positivismo. No Rio Grande do Sul, essa ideologia foi o sustentáculo do governo gaúcho.

Como teoria inaugurada e sistematizada por Auguste Comte, o Positivismo é um elemento marcante para a filosofia, para a política e para o pensamento educacional brasileiro. Porém, sua adaptação sempre se mostrou associada a interesses específicos. (TAMBARA, 1995). O que conduz a percepção de que no Brasil, embora tenha ampla influência, o Positivismo não chegou exatamente como elaborado pelo o seu idealizador.

Auguste Marie François Xavier Comte, nasceu na cidade francesa de Montpellier, em 19 de janeiro de 1798 e faleceu em Paris, no dia 5 de setembro de 1857. Era o primeiro filho do casal Luiz Comte (1776-1859) e Felicidade Rosália Boyer (1764-1837). Ao longo de sua vida, mostrou-se um sujeito profundamente conectado com as transformações do seu tempo e não fez

outra coisa senão responder às indagações que estas lhe proporcionaram. (SOARES, 1998).

Comte observava a evolução da indústria e, principalmente, da ciência, mas acreditava que a sociedade não estava pronta intelectualmente para acompanhar essa evolução, porque ainda permanecia num estágio intelectual incompatível com os avanços que se verificavam.

Ele acreditava em evoluções gradativas do espírito humano e para explicá-las elaborou a “lei dos três estados de evolução do espírito humano”. De acordo com ele, o primeiro estado seria o Teológico, o estado originário, o mais primitivo no desenvolvimento do espírito, no qual os homens atribuem a produção dos fenômenos a entidades sobrenaturais. O segundo estado seria o Metafísico, visto por Comte como semelhante ao estado Teológico, diferenciando-se apenas por substituir, na produção da explicação dos fenômenos, o concreto pelo abstrato e a imaginação pela argumentação. Contudo, a força produtiva das explicações ainda se encontrava distante do homem, na Natureza. Por isso o estado Metafísico era considerado como sendo apenas um estado de transição. Comte postulava que, embora tenham sido estágios necessários ao desenvolvimento, ambos deveriam ser superados pelo Estado Positivo, o terceiro e definitivo estágio de desenvolvimento, dominado pelo Saber Científico adquirido pela via da observação e não mais da imaginação ou argumentação, o qual se caracterizaria pela observação e previsibilidade. (COMTE, 1978).

Para Augusto Comte, a filosofia positiva já estava quase que totalmente implantada, mas percebia-se nesse novo modo de pensar uma imensa lacuna a qual se fazia necessário preencher, a fim de realizá-la plenamente. Trata-se da não existência, até aquele momento, de uma física social, uma ciência da humanidade, que era para ele a mais importante de todas as ciências. A fundação dessa, constitui o terceiro eixo do apostolado positivista, o qual deu origem à Sociologia. Comte dedicou-se a essa tarefa na obra “Curso de Filosofia Positiva”. Nesse período, ele passa dedicar-se à instituição de uma religião da humanidade, uma espécie de “paródia” do cristianismo onde o ser supremo não era mais o Deus cristão, mas sim a humanidade. O lema sagrado era: “o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. (COMTE, 1978).

O objetivo maior do Positivismo pretendido por Augusto Comte, e posteriormente por seus seguidores, era promover uma reforma intelectual da sociedade, uma vez que, a filosofia positiva era a única capaz de responder às exigências que o saber científico impunha à sociedade como um todo.

De acordo com Cotrim (1993, p.189), pode-se entender que o Positivismo, de modo mais amplo, caracteriza-se, conjuntamente, “pela expressa confiança nos benefícios da industrialização, no otimismo em relação ao progresso capitalista, no culto à ciência e a valorização do método científico, voltados a uma reforma intelectual da sociedade”.

No Rio Grande do Sul, o Positivismo serviu de base para os modos de pensar e de governar da elite dirigente, vinculada ao Partido Republicano Rio-Grandense. A ordem e o progresso foram aspectos considerados centrais para ações educativas. Criou-se uma atmosfera de um “avanço conservador”, na qual a modernidade era desejada, sem alteração da organização social. Nessa, os sujeitos em situação de vulnerabilidade eram vistos como mão de obra, que deveria ser especializada e submissa.

Ao realizar uma busca, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em revistas indexadas, por estudos que versam sobre o Positivismo, encontra-se diversas publicações que analisam o Positivismo, principalmente, pelo viés da política, da educação, da arte, e do militarismo. Entretanto, para penetrar no contexto do estudo aqui proposto, subsidiam essa análise: Salles (1986), o qual discorre acerca das relações entre trabalho, progresso e sociedade organizada; Tambara (1995), que em sua tese discute a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo; Giolo (2009) o qual reflete sobre as relações entre o Estado e a Igreja na república; Corsetti (2008), que aborda a cultura política positivista e a educação no Rio Grande do Sul; e Amaral (2003 e 2005), que analisa o Positivismo, a maçonaria e a educação. Soma-se a essas obras, aos livros de Comte “Opúsculos de filosofia social” (1972), “Discurso sobre o espírito positivo” (1976) e “Curso de filosofia positiva” (1978).

A próxima categoria aqui analisada é a infância desvalida. Essa, irá possibilitar a investigação dos meninos e das meninas que, em situação de vulnerabilidade, foram encaminhados para as instituições de ensino de ofícios em Rio Grande.

O termo “infância desvalida” foi escolhido com base em uma série de estudos<sup>24</sup> sobre a história de crianças abandonadas, expostas e enjeitadas. Cabe frisar que essa expressão refere-se, não apenas às crianças órfãs, mas também àquelas que, por motivos diversos, necessitavam de amparo.

A respeito das designações utilizadas para essas, ao longo da história, pode-se afirmar que um dos documentos brasileiros mais relevantes foi o Código de Menores de 1927.<sup>25</sup> Nele, considerava-se infantes expostos as crianças de 0 a 7 anos, e menores, as crianças com menos de 18 anos.

A abstração desses termos é lembrada por Vanti (2004), que explica:

O sentido de “criança pequena”, ao que parece, só se vai fixar no século XV – XVI. Por outro lado, é também no século XVI a acepção de soldado da infantaria, tomada ao italiano *fante*, que era rapaz ou moço e também, servidor, criado. Equivalente das línguas latinas, os termos de língua anglo-saxão o *Childhood* do inglês e o *Kindhyeid*, do alemão traduzem o português *infância*. (VANTI, 2004, p. 11).

A autora segue complementando que a palavra infância possui um extenso processo de significações. Sendo que, por exemplo, elementos de estudos semânticos relacionam a infância com o estágio de desenvolvimento do ser humano em que ele ainda não possui a propriedade da fala. Pode-se conceber assim, que ainda há diferentes compreensões do que é infância. Por isso, é necessário explicitar a definição adotada ao abordá-la. Nesta tese, investiga-se uma infância que era institucionalmente tutelada dos 0 aos 18 anos. Logo, essa é delimitação de idade da infância desvalida que aqui é tratada.

Ao reportar-se ao cenário histórico-educacional de atendimento à infância em situação de vulnerabilidade, Rizzini e Rizzini (2004) relatam que no período colonial esse cenário ateu-se à dimensão catequizadora e benemerente, no Império brasileiro, à perspectiva da formação de força de trabalho e de contenção das massas; e que, no período republicano, centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de “proteção” e

---

<sup>24</sup> Como por exemplo: Marcílio (1998), Rizzini (2000, 2004 e 2009), Santos (2000), Venâncio (2010), Aries (1973) e Caldeira (2014).

<sup>25</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)

“reforma”, visando um aparelhamento institucional capaz de “salvar” a infância e “organizar” a sociedade brasileira no século XX.

Desse modo, durante a Primeira República, instituições de assistencialismo e de filantropia<sup>26</sup> aos desvalidos foram instauradas por todo o Brasil. Crianças foram confinadas em asilos fechados, que tinham como enfoque a formação profissional, para que se isolassem dos problemas advindos daqueles que viviam desprotegidos e não viessem a cometer atos que pudessem pôr em risco a sociedade circundante. (NEGRÃO, 2002). É interessante apontar que, o país vivenciou um crescimento de entidades privadas vinculadas à Igreja Católica. Essas, ao lado de instituições militares, atuavam na atenção aos órfãos, aos abandonados e aos delinquentes, com o intuito de prepará-los para o trabalho e ensinar doutrinações sobre a moral. (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

A partir da referência dos asilos como espaço de abandono de meninos e meninas, em 1922, o Estado organizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Entretanto, segundo Gohn (1995), o evento não resultou em avanços significativos para a área. Com o passar do tempo, estes asilos tornaram-se edificações similares a quartéis. Possuíam muros altos, disciplina severa, isolamento da criança e o uso de uniformes, sendo firmados, em alguns casos, como casas correccionais.

No ano de 1923, foi criado o primeiro Juízo de Menores do Brasil. Em 1924, foi regulamentado o Conselho de Assistência e Proteção dos Menores, o qual teve sua consolidação através do Decreto nº. 17.943-A. O Código de Menores, instituído em 1927, legitimou a criminalização da infância menos privilegiada caracterizada como ‘abandonada’ e ‘delinquente’. Ele também trouxe o início do atendimento às crianças e aos adolescentes através de uma política específica, em que aplicava para os adolescentes infratores o internato, o perdão cumulado com advertência e a liberdade vigiada.

Vale mencionar que o Código de Menores utiliza a palavra “infante” para designar os expostos encontrados em estado de abandono. “Menores” para, aqueles que houvessem deixado sem causa legítima o domicílio do pai, da

---

<sup>26</sup> O termo filantropia foi usado posteriormente ao termo caridade, o qual foi mais usual nos três primeiros séculos de colonização brasileira. Já filantropia, provindo do grego *philantropos+ia* (ser amigo do homem), significa amor pela humanidade; praticar a caridade; ocupar-se em melhorar a sorte ou condição atual dos semelhantes (NEGRÃO, 2002)

mãe, do tutor ou da guarda. E “crianças”, para referir-se a ambos. Rizzini e Rizzini (2000, p.41) enfatizam que, no campo jurídico, por muito tempo empregou-se o termo “menor” como aquele em situação irregular, vadio ou delinquente, estigmatizando-o. “Razão pela qual, na atualidade evita-se o termo “menor” para não alimentar a rotulação. Por isso, se diz Direito da Criança e do Adolescente”.

Na década de 1930, a política adotada passou a colocar a família como elemento participativo no desenvolvimento da criança e do adolescente, e a sociedade, como responsável pela garantia do direito de proteção aos mesmos. Isentando, assim, o Estado de qualquer responsabilidade. Silva (1998, p. 69) afirma que até 1935, “menores foram apreendidos nas ruas, independentes das causas, sendo recolhidos aos abrigos de triagem do Serviço Social de Menores, onde havia separação por cidade”.

Em um rastreamento de estudos sobre a infância desvalida<sup>27</sup> e a educação, foi possível observar que a partir da década de 2000, esse tema vem ganhando força. A maior parte das pesquisas publicadas tem como tema instituições de amparo à criança. Seguido de estudos sobre a legislação para os menores expostos, sobre a saúde da infância vulnerável no período imperial e republicano, sobre os discursos políticos acerca do abandono e sobre os sujeitos que atuaram no acolhimento de crianças.

Para as análises que são construídas neste trabalho, selecionou-se as seguintes obras: Rizzini (2000) e Rizzini e Rizzini (2004), que abordam a institucionalização de crianças no Brasil; a tese de doutoramento de Negrão (2002) na qual discute a relação entre infância, educação e direitos sociais; Ariès (1986), que reflete sobre a história social da criança e da família; Gohn (1995), que discorre sobre o processo de cidadania no país; Silva (1998), que centra-se na ação do governo sobre os desvalidos; e Venâncio (2010), o qual constrói uma história social do abandono de crianças em Portugal e no Brasil.

Em relação à categoria educação católica, é preciso pontuar que esta servirá como base para a análise de dois prismas deste estudo: os princípios

---

<sup>27</sup> Na plataforma de teses e dissertações da CAPES, livros, revistas indexadas no Scielo e eventos acadêmicos

das ordens católicas que atuaram no ensino de ofícios para os desvalidos em Rio Grande e a relação entre Igreja, Estado e educação.

Sobre os princípios, ela viabiliza o conhecimento acerca dos preceitos da ordem dos Salesianos e do Sagrado Coração de Maria. Tais informações, permitem a compreensão da origem de diversas normas e condutas que são praticadas no cotidiano das escolas.

Com esse foco, respaldam a categoria pesquisadores como Sentana e Moura (1989), com um trabalho sobre a fundação do Asilo Coração de Maria de Rio Grande; Bortoluzzi (1996), com um livro sobre a atuação das irmãs do Sagrado Coração de Maria no Brasil; Caldeira (2014), com uma dissertação sobre o Asilo de órfãos São Benedito de Pelotas e Maciel (2002), com um trabalho sobre o Asilo Nossa Senhora da Conceição de Pelotas.

Há também Marcigaglia (1955, 1958), com uma abordagem, organizada em dois volumes, sobre a trajetória dos salesianos no Brasil; Isaú (1976), com sua dissertação de mestrado sobre o ensino profissional nos estabelecimentos de educação salesianos no Brasil; Rucco (1977) abordando a pedagogia do amor a partir de um resgate das ideias filosóficas de Platão até Dom Bosco; Azzi (1982 e 1983) realizando um estudo histórico sobre a origem da ordem salesiana e sua trajetória em estados brasileiros; Bosco (1982 e 1993), com uma análise sobre o sujeito Dom Bosco; Rudio (1983), em um estudo sobre as práticas educacionais desenvolvidas por Dom Bosco; Pontes (1983) discutindo sobre o centenário da obra salesiana; Scaramusa (1984), que constrói um consistente estudo sobre o sistema preventivo de educação efetivado por Dom Bosco; Manfroi (1997) apresentando a educação salesiana que foi arquitetada em Corumbá de 1889 até 1996; Santos (2000) salientando as raízes do ensino salesiano para desvalidos e seus internatos para meninos; Francisco (2006 e 2013) enfatizando as práticas culturais e o cotidiano no Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo (MT); Rampi (2007) destacando a formação de professores em escolas salesianas; Dalcin (2008), com um amplo estudo acerca das práticas pedagógicas salesianas no ensino de matemática entre 1885 a 1929; Falcão (2008), que destaca o internato salesiano de Barcelos (SP) e realiza uma pesquisa de história oral com ex-alunos da escola; Borges (2008), que aborda o ideal de formação de um bom cristão e cidadão pelos padres católicos salesianos; Costa (2009) realiza uma reflexão sobre a

intervenção educativa salesiana na Amazônia; Querido (2011), que traça uma relação entre a educação salesiana desenvolvida e a formação do espaço urbano em São Paulo no final do século XIX e Passos (2012), que discute o ensino superior salesiano no Brasil.

Elencados estes autores, é indispensável apresentar aqueles que darão suporte para a compreensão das relações entre Igreja, Estado e educação. Estes pesquisadores são Souza (2014), com uma análise sobre a laicização da educação brasileira; Carneiro Júnior (2014), que discute a relação da Igreja Católica com a política brasileira; Amaral (2003), que no enfoque duas escolas secundárias da cidade de Pelotas, uma laica e uma católica, constrói um panorama sobre a situação da Igreja no país; Nagle (2009), que discute educação e sociedade na Primeira República brasileira em sua pesquisa e ressalta aspectos políticos e ideológicos que envolvem a Igreja; Oliveira (2004), que trata da hegemonia católica no país; Cury (1988 e 2005), com uma abordagem sobre católicos e liberais e a ideologia na educação brasileira; Tambara (1995 e 2005) e Bruneau (1974), com abordagens sobre as relações entre Igreja e Estado; Paiva (1983), com um estudo sobre o populismo da Igreja católica; Lustosa (1977), que discorre acerca da presença da Igreja no Brasil; e Guglielmelli (1981), com uma análise sobre a Ação Católica e o apostolado moderno.

Em relação ao mapeamento sobre essa categoria, é possível conceber, a partir de um levantamento realizado no banco de teses do portal CAPES, da Biblioteca digital da Unicamp, da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), assim como, na busca por artigos publicados em algumas revistas especializadas<sup>28</sup> que há muitos estudos versando sobre educação católica, sendo a maior parte deles centrados na abordagem de colégios católicos, seguido de revistas católicas e educadores.

---

<sup>28</sup> Revista Brasileira de História da Educação, Revista Educa, Revista Rever, Revista Horizonte, Cadernos de História da Educação, Revista História da Educação, Revista HISTEDBR, e buscas no Google Acadêmico.

Dado o panorama exposto até aqui, pode-se considerar que com o amparo teórico-metodológico apresentado, busca-se tecer considerações que evidenciem o tema em estudo, aumentando as possibilidades de interpretação crítica das fontes.

É interessante destacar que fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve. Como também, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características buscam-se compreender. Em um trabalho de pesquisa, que deve dar conta dos elementos necessários para o desenvolvimento de um raciocínio demonstrativo, recorre-se assim às fontes para cumprir esta tarefa. (SEVERINO, 2007).

Barros (2013) lembra que, embora alguns pesquisadores utilizem as denominações “fontes primárias” ou “fontes de primeira mão”, hoje assinala-se a tendência em utilizar simplesmente a denominação “fonte” para documentação histórica de todos os tipos. Também é empregada a expressão “documento histórico”, um sinônimo para “fonte histórica”.

A fonte (ou documento) é o elemento que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema e suas hipóteses. Na opinião de Barros (2013), o documento é o material através do qual o pesquisador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo.

São fontes utilizadas nesta pesquisa: jornais, fotos, relatórios e livros de matrícula.

## 1.2 A pesquisa com jornais

Atualmente, a imprensa escrita é um importante documento utilizado nas pesquisas histórico educacionais. Seu uso pode ser explicado tanto pela gama de jornais salvaguardados em bibliotecas e arquivos, como pela própria composição deste documento, que é dividido em colunas sobre assuntos diversos, contendo informações de todos os tipos.

Luca (2010), lembra que até a década de 1970, ainda era relativamente pequeno o número de trabalhos que se valiam de jornais como fonte. Na opinião da autora, o motivo para tal quadro é a forte expressão que a história

tradicional ainda detinha. Os historiadores buscavam a verdade, que julgavam atingível através de fontes consideradas seguras, como os ditos documentos oficiais. A imprensa escrita parecia-lhes demasiadamente construída por interesses, compromissos e paixões.

Como afirma a autora:

A introdução e difusão da imprensa no país e o itinerário de jornais e jornalistas já contava com bibliografia significativa, além de amudarem-se as edições fac-símiles e os catálogos dando conta de diários e revistas que haviam circulado em diferentes partes do território nacional. Reconhecia-se, portanto, a importância de tais impressos e não era nova a preocupação de se escrever a História **da** imprensa, mas relutava-se em mobilizá-los para a escrita da História **por meio** da imprensa. (LUCA, 2010, p. 111).

Foi a partir dos debates históricos instigados pela geração dos *Annales* e, com efeito, pela ampliação das abordagens históricas culturais, que os trabalhos utilizando os jornais como fonte foram propagados.

No compromisso do fazer histórico, muitas precauções fazem parte da pesquisa com jornais, que busca o alcance de uma compreensão do cotidiano. Uma das principais é sempre considerar que o documento oriundo da imprensa escrita não pode ser considerado um espelho da realidade, mas deve ser compreendido como o lugar onde há diferentes exposições acerca do real.

Capelato (1981) fortalece esta ideia quando afirma que a imprensa manifestada no jornalismo impresso precisa ser entendida não como um nível isolado da realidade social na qual se insere, mas como uma fonte que representa, fundamentalmente, um instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social.

Sendo assim, o conhecimento das condições históricas sociais e políticas em que foram produzidos estes documentos, torna-se fundamental para perceber a vertente ideológica dos patrocinadores e autores das notícias.

O primeiro aspecto a destacar diz respeito a materialidade de jornais e revistas em diferentes momentos, fato que se tornaria evidente se percorrêssemos uma hemeroteca ideal que colocasse, lado a lado, exemplares de épocas diversas. A atenção do visitante seria atraída pela notável variedade de formatos, tipos de papel, qualidade da impressão, cores, imagens. O inebriante visual [...] cria o risco da leitura amena e

ligeira, decorrente do mero folhear dessas publicações de época que acabam por envolver o leitor/historiador no tempo pretérito que busca reconstruir. (LUCA, 2010, p. 131).

Ao nos depararmos com os jornais de outros tempos, pode ser fácil perder-se em meio a diferentes formas, tamanhos, imagens e papéis. Mas, o senso crítico e a consciência dos bastidores que encobrem a produção da informação devem acompanhar toda leitura deste documento, pois somente assim o pesquisador pode conseguir aguçar seu olhar para o que está velado.

Esta pesquisa consciente, evita o risco de se construir descrições ingênuas, ou superficiais. Ainda, em relação os cuidados necessários durante a pesquisa com impressos, podemos destacar que:

[..] cabe ao pesquisador fazer uma desmontagem do texto – da imprensa – afim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças de forma e de conteúdo das falas que produz. Esta desmontagem significa análise do processo e das condições de sua produção/construção, a partir das informações disponíveis. (BASTOS, 2002, p. 153)

Não é só o cenário por trás da imprensa que permite ao pesquisador realizar a sua crítica. O esmiuçar da notícia possibilita apreender discursos que articulam opiniões e fatos, os quais são resultados de projetos, anseios, e das realidades de diversos atores sociais. Dessa forma, a atenção aos enunciados, às palavras que se repetem, aos pedidos claros e às tentativas de persuasão, são fatores que inevitavelmente compõem esta tipologia de investigação.

No que tange à estética dos impressos, Neves (2007, 2012) sublinha que o tamanho de uma matéria, assim como o tamanho das letras que a constroem, podem estar associados à importância dada pelo jornal ao assunto, ou à intencionalidade de que a nota receba pouca ou muita atenção. O título da notícia, ou propaganda, é um elemento informativo que serve para atrair o leitor, causar impacto, personalizá-la. Cabe a observação do fato de o título precisar ser coerente ao conteúdo que foi publicado e, senão for, identificar o porquê do uso de um enunciado enganoso. As imagens são outro elemento utilizado como atrativo. Dessa forma, os motivos que levam à escolha de determinada imagem e à mensagem que ela transmite, igualmente, devem ser observados.

Sobre a imprensa escrita, Nóvoa (2002) acena que é um instrumento que oportuniza análises de discursos que se situam no nível *macro* do sistema, mas também no plano *micro* da experiência concreta, pois exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Tratando-se, assim, de um *corpus* agregador para a História da Educação.

Nesta tese, foram analisados os jornais Diário do Rio Grande (1848-1910), Echo do Sul (1858-1934), disponíveis nas bibliotecas públicas de Pelotas e Rio Grande, e o jornal Correio do Povo (1895 até dias atuais), disponível microfilmado no instituto de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O jornal Diário do Rio Grande foi pesquisado para o estudo do contexto citadino. Editado em tipografia própria, seu estilo era informativo e crítico opinativo. Foi publicado de 1848 até 1910. A assinatura custava, no ano de 1848, em réis: 6\$000 (ano), 9\$000 (semestre), 5\$000 (trimestre); número avulso – 120 réis. Em 1910, esse valor passou para: 20\$000 (ano), 12\$000 (semestre); número avulso – 100 réis.

Os proprietários do Diário do Rio Grande foram: Antônio José Caetano da Silva (1848); Antônio Estevam de Bitancourt e Silva (1854-1876, 1877-1880); Francisco Maurício Gonçalves (1876); Zacarias de Salcedo e herdeiros (1880); Manoel José de Andrade e herdeiros (1892); Frediano Trebbi e Boaventura Lopes (1908).

O jornal *Diário do Rio Grande*, criado em 1848, constituiu-se numa das mais significativas publicações da Província/Estado sul-rio-grandense aparecendo como uma das primeiras folhas gaúchas de periodicidade diária que conseguiu garantir uma circulação regular por um longo período de sobrevivência. Sua longevidade chegou a permitir-lhe auto-proclamar-se como o decano da imprensa do Rio Grande, tendo circulado até o ano de 1910. Durante sua existência, o *Diário* esteve ao lado das duas agremiações partidárias que predominavam na vida política do Brasil Imperial, defendendo as ideias conservadoras desde sua criação até 1877 e atuando em prol do Partido Liberal entre 1878 e 1889, quando, com o advento da República, após um período de indefinição editorial, começou a desencadear-se o processo que levaria ao encerramento de sua publicação. (ALVES, 2001, p.9).

Mesmo com vínculos ideológicos explícitos, a construção discursiva deste periódico rio-grandino buscou legitimar-se como uma suposta orientação “apolítica”. Contudo, em momentos de inversões partidárias ou campanhas eleitorais, as manifestações de cunho político-partidário ganhavam páginas com intenso vigor. Alves (2001) enfatiza que o Diário do Rio Grande buscou demonstrar-se como uma publicação que representava a imprensa “séria”, acima de tudo interessada no bem-estar da população, em nível local, regional e nacional. Mas, que pairava sobre disputas e paixões políticas, informando (e formando) a opinião pública, através de uma pretendida primazia da notícia.

Ainda na esteira dos impressos analisados, o jornal Echo do Sul, vendido de 1858 a 1934, vem sendo utilizado. Esse jornal de estilo crítico-opinativo era editado por tipografia própria<sup>29</sup>.

Seus donos foram Pedro Bernardino de Moura (1858); de Guimarães, Oliveira & Cia. (1889); Alfredo Rodrigues de Oliveira e herdeiros (1890).

Criado no município de Jaguarão, o Echo do Sul passou, em seguida, a ser editado na cidade do Rio Grande. Nos primórdios de sua existência, manteve algumas características de pasquim, evoluindo gradativamente, até apresentar-se como uma publicação da natureza política, literária e comercial.

Sobre sua orientação ideológica, pode-se apontar que

[..] após uma crítica inicial às coligações entre sectários de diferentes partidos, consideradas como um desrespeito às ideias e aos princípios, ainda durante os seus primeiros anos, o periódico optou por uma orientação partidária de seu discurso, filiando-se à causa do Partido Conservador, vinculação que tornou ainda mais direta a partir da década de oitenta, quando o jornal transformou-se num “órgão partidário”. Como uma publicação destinada à sustentação dos conservadores e à oposição aos liberais a folha moldou sua construção discursiva de acordo com as necessidades do jogo político-partidário do Período Imperial, de modo que a mudança na forma de governo representaria uma ruptura nesta edificação, a qual teve de ser ajustada às novas circunstâncias de então. Com a República, o jornal manteve sua conduta embasada no partidarismo, inicialmente apoiando os novos governantes, mas, em seguida, partindo para uma postura de aberta oposição aos mesmos, consistindo-se num dos poucos órgãos

---

<sup>29</sup> Sua assinatura custava, em réis, para Rio Grande, 16\$000 (ano), 9\$000 (semestre), 5\$000 (trimestre) e para Pelotas 18\$00 (ano).

de imprensa que se manteve na resistência, combatendo os situacionistas em alguns dos mais graves momentos que marcaram a agitada transição Monarquia-República na conjuntura rio-grandense-do-sul. Contrário ao sistema castilhistaborgista, o periódico manteve este espírito oposicionista mesmo após o encerramento da Revolução Federalista. Somente a partir do final da primeira década do século XX, o diário rio-grandino promoveria uma mudança em sua conduta editorial, no intento de adaptar-se à nova fase que adentrara o jornalismo, através da proposta de manter-se como uma publicação “independente” de vínculos partidários, buscando garantir, assim, a sua sobrevivência, a qual se estenderia até a década de 1930. (ALVES, 2001, p.7-8).

No apoio aos sujeitos do partido conservador, o jornal, muitas vezes, publicou notas defendendo a associação deste à Igreja. Em 12 de novembro de 1871, o *Echo do Sul* defende em uma matéria a “política religiosa do gabinete”, definindo-a como prudente, energética e necessária. No dia 15 de novembro do mesmo ano, defendem um governo “sinceramente católico”, o qual adotaria todas as medidas cabíveis, buscando tranquilizar consciências, eliminar apreensões dos mais intransigentes adversários e o falso terror de uma guerra ao catolicismo.

Outro jornal que embasa esta pesquisa é o *Correio do Povo*, publicado pela primeira vez em 1895 e estende-se até hoje. Quanto ao preço do exemplar avulso do jornal, este variou pouco. De 1895 a 1904, o leitor do diário tinha de desembolsar apenas \$100 (réis), após isso, o preço se eleva para \$120, mantendo tal valor até 1928, e aumenta novamente o preço do exemplar avulso do jornal para \$200, preço praticado até 26 de maio de 1931. Em 1964, o número avulso do jornal era de 1cr\$ (cruzeiro). (ALVES, 2001).

Publicado em Porto Alegre, esse é um jornal de enfoque noticioso, literário e comercial, pertencente a Caldas Júnior e herdeiros<sup>30</sup>. Em suas primeiras edições este jornal divulgava que sua diferença residia na imparcialidade. Contudo, sabe-se que esta é uma característica que não cabe

---

<sup>30</sup> Os diretores, vigentes no recorte temporal desta pesquisa, foram: Francisco Antonio Vieira Caldas Junior (1895-1913), Emilio Kemp e Francisco Leonardo Truda (diretores interinos da redação de 1913 a 1920), Francisco Leonardo Truda (redator chefe e diretor interino de 1920 a 1923), José Alexandre Alcaraz (1923-1927), Fernando Caldas (1927-1929), Fábio Barros (1929-1930), José Alexandre Alcaraz e André Carrazoni (1930-1932).

a este tipo de imprensa. Logo, ao longo dos anos, é possível perceber sua postura política.

Galvani (1994) reforça esta ideia quando aponta que em 1929, primeiro ano de Breno Caldas, filho de Caldas Júnior, como redator chefe do Correio do Povo, o jornal mostrava seu alinhamento político. Esteve integrado ao espírito da Aliança Liberal, comprometida com os ideais do movimento de 1930. Lemos (2009) afirma que o Correio do Povo ajudou a financiar este movimento, dando auxílio para viagens e despesas de sujeitos que queriam derrubar o regime. Dois anos depois, na Revolução Constitucionalista, o jornal posicionou-se em prol dos revoltosos. Durante o Estado Novo, o Correio do Povo mostrava-se alinhado a ditadura, colocando-se como instrumento de propaganda para o regime vigente.

Vale ressaltar que, através deste periódico, é possível avaliar como sucedia-se a relação entre Igreja e Estado entre o período de 1910 a 1930. Por tratar-se de um jornal com uma longa trajetória, que discorria acerca de notícias do estado e do país, e por possuir uma postura antagônica aos outros dois periódicos escolhidos, acredita-se que este jornal pode vir a auxiliar em uma análise mais ampla sobre como sucederam-se as relações entre o governo e a Igreja.

### 1.3 A fotografia e o exercício do olhar

A fotografia vem sendo destacada como uma fonte histórica de grande potencialidade por pesquisadores como BARROS (2013), BURKE (2004), BORGES (2011), MAUAD (2013 e 2014), dentre outros.

Nesta pesquisa, foram encontradas: duas fotografias sobre o Asilo Coração de Maria, sendo uma do prédio e a outra das internas, uma fotografia do prédio da Escola de Aprendizes Marinheiros, três fotografias acerca da Escola Municipal Agrícola da Quinta, sendo todas de alunos, e 275 fotografias sobre o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Salesiano Leão XIII. O vasto número de imagens acerca do Liceu, abarcam práticas escolares, prédios da escola e oficinas de ofícios. Como será explicado mais adiante, apenas

algumas destas imagens aparecerão neste trabalho, mas todas contribuíram para a análise das transformações destes espaços escolares<sup>31</sup>.

A fotografia da Escola de Aprendizes Marinheiros foi encontrada no Álbum Ilustrado da Cidade do Rio Grande. Esse livro que faz parte do acervo da Biblioteca Rio-Grandense, está bem conservado e é de fácil acesso.

Uma das fotografias do Asilo Coração de Maria também está neste Álbum. A outra foi encontrada em uma pasta pertencente ao Educandário Coração de Maria<sup>32</sup>. Cabe ressaltar que hoje esta é uma escola muito receptiva à pesquisa. Sua diretora não poupou esforços para encontrar os documentos solicitados. Todavia, como houve um incêndio na instituição, no ano de 1951, as fontes anteriores a década de 1960 são escassas. Aquelas existentes, foram organizadas em pastas com repartições plásticas, colocadas em caixas de arquivo, e dispostas em uma estante na sala dos professores e na sala de estudos.

O curioso sobre a foto das internas do asilo é que ela foi descoberta por mim, pois estava em uma pasta muito organizada, porém colada atrás de uma nota de jornal e coberta por uma folha de ofício. A diretora da instituição mencionou que alguém deve ter colocado há alguns anos essa foto entre as folhas e que, por não ser vista, ela acabou sendo desconhecida até pelos membros da escola.

As fotografias da Escola Municipal Agrícola fazem parte do relatório apresentado pelo diretor, padre Humberto Paglini, à Intendência Municipal, sobre os anos de 1915 a 1920. Esse documento pertence ao arquivo da Biblioteca Rio-Grandense, está em bom estado de conservação e disponível para pesquisas.

Já as fotografias sobre o Liceu Salesianos Leão XIII, fazem parte do acervo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre. O acesso a estes arquivos se deu por meio do agendamento de visitas e a pesquisa também aconteceu de maneira muito receptiva pelos padres responsáveis. Esses, por vezes,

---

<sup>31</sup> Acrescenta-se ainda que essas fotografias foram doadas para o acervo do CEDOC/CEIHE da Universidade Federal de Pelotas, com intuito de viabilizar que outras pesquisas possam ser realizadas a partir desses documentos iconográficos.

<sup>32</sup> Antigo Asilo Coração de Maria, que teve seu nome alterado para Educandário Coração de Maria na década de 1960.

ajudaram a reproduzir estas imagens para a realização da avaliação e catalogação dos dados.

Na presente pesquisa, a organização das fotografias do Liceu se dá por sua temática central, dispostas em quatro eixos: práticas escolares (aulas), práticas escolares (religiosas), prédio escolar, oficinas de ofícios. Cabe lembrar que, de acordo com Kossoy (2012), quando se faz pesquisa com fotografias, a construção de um banco de dados é recomendada por duas razões: primeiro por propiciar, durante o processo de análise, o rápido encontro das fontes coletadas e, segundo, por facilitar a disseminação das informações através de uma lógica organizada.

**Quadro 1: organização das fotografias do Liceu Salesiano Leão XIII em eixos temáticos.**

<b>Tema central</b>	<b>Número de fotografias encontradas</b>
1.Práticas escolares (aulas)	41
2.Práticas escolares (religiosas)	97
3.Prédio da escola	70
4.Oficinas de ofícios	67

**Fonte:** quadro elaborado pela autora.

No acervo salesiano, as fotografias estão guardadas em pastas e caixas de arquivo. A maioria das fotografias está em ótimo estado de conservação. A datação é um ponto que merece destaque. Todas as fotos do arquivo da Inspeção estão catalogadas pela cidade a qual se referem e ano (ou década). Dentre aquelas que selecionei, a datação varia de 1912 a 1930. Algumas possuem no verso a anotação do ano e local. Muitas possuem também marginalias.

A utilização da fotografia como documento constituiu um desafio, pois sua leitura não é uma tarefa simples. Contudo, o cotidiano de análise mostrou que a complexidade das imagens torna-se mais acessível à medida que o pesquisador amplia e exercita seu olhar. Considera-se que trabalhar com fotografias é um ato de disciplina e cuidado, pois os mais singelos detalhes podem revelar pistas, assim como o que está implícito em meio a gestos, cores e objetos.

Ainda sobre o uso da fotografia em pesquisas históricas, pode-se enfatizar que imagens de outras épocas, na medida que identificadas e analisadas objetiva e sistematicamente, a partir de metodologias adequadas, constituem-se como fonte insubstituíveis para a reconstituição histórica dos cenários, das memórias de vida (individuais e coletivas) e de fatos do passado. Como enfatizam Oliveira e Tambara (2004), o estudo da imagem contribui para o entendimento de múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e de suas emoções em diferentes tempos e espaços.

Burke (2004, p. 25) ressalta que inicialmente a fotografia era posta como um elemento que viria a auxiliar a história, como uma “forma possível de retratar nossas terras, prédios e maneiras de viver”. Essa cultura do instantâneo, inicialmente visava à representação do real para posteridade. Todavia, com as mudanças dos critérios de veracidade histórica, passou-se a questionar os elementos explícitos e implícitos que constituem essa forma de registro do cotidiano.

Entre as possibilidades oriundas da fotografia, pode-se citar a compreensão de espaços urbanos e institucionais, de uma determinada sociedade, de tradições culturais, de uma organização disciplinar, entre outros aspectos. Porém, o alcance desta compreensão não se dá por um processo simples. A análise deste documento realiza-se por meio de um “exercício do olhar”, que só existe quando o pesquisador está embasado teoricamente sobre esta tipologia de fonte e o contexto desta materialidade. Este “exercício do olhar” é o que possibilita a efetivação de uma boa interpretação do conjunto simbólico expresso na imagem.

Mauad e Lopes (2014, p.1) corroboram com esta ideia, quando indicam que as imagens são ricas e, por vezes, podem parecer comunicar mais do que se quer mostrar. Afirmam que não é difícil encontrar no vocabulário sobre imagens a concepção de que é preciso adestrá-las, apará-las ou despi-las de supostos excessos, principalmente quando se quer uma imagem objetiva e útil ao conhecimento científico: “é como se elas tivessem uma vida própria que deveríamos compreender para, por que não, escová-las a contrapelo”.

Sobre a natureza da imagem, Borges (2011) reforça que:

Hoje não mais se duvida da natureza polissêmica da imagem, da variabilidade de sentidos de suas formas de produção, emissão e recepção. Sabe-se que uma imagem visual é uma forma simbólica cujo significado não existe *per se*, quer dizer, “lá dentro”, como coisa dada que preexiste ao olhar, à intenção de quem produz. Vista sob essa ótica, ela deixa de ser espelho ou duplicação do real, como queriam os historiadores da historiografia metódica. Apresenta-se como uma linguagem que não é nem verdadeira, nem falsa. Seus discursos sinalizam lógicas diferenciadas de organização do pensamento, de ordenação dos espaços sociais e de mediação dos tempos culturais. Constituem modos específicos de articular tradição e modernidade. Por tudo isso, sabe-se que uma dada imagem é uma representação do mundo que varia de acordo com os códigos culturais de quem a produz. (BORGES, 2011, p.80)

Logo, o pesquisador que procura realizar uma boa análise da fotografia, nunca pode considerá-la um elemento, que por si só representaria o real. Sontag (2006) endossa esta ideia, quando assinala que as fotografias não se limitam a ilustrar elementos comuns (pessoas, coisas, acontecimentos, tudo o que vemos, inadvertidamente, com a visão natural) e ao acréscimo de uma grande quantidade de aspectos que nunca vemos em sua plenitude. A fotografia redefine a realidade, como um artigo de exposição, enquanto dados para o estudo e monitoramento objetivo. A exposição e a duplicação fotográfica do mundo, de acordo com a autora, fragmentam as continuidades e acumulam rupturas em um arquivo infinito, portanto, oferecendo possibilidades que eram inimagináveis com sistemas anteriores de registros.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2012) lembra que:

[..] a imagem fotográfica é insistentemente reconhecida como representação do real, não o real em si, tendo em vista a adequação de quatro para duas dimensões, de um mundo esférico e amplo para um formato retangular. Na imagem, o mundo ganha bordas, limites impostos pela tecnologia da reprodução fotográfica. Logo, fotografia é reprodução e representação. Reprodução, pois a fotografia capta uma cena que é reproduzida; representação, porque tal cena é uma escolha e, dessa forma, relaciona-se a uma série de escolhas que levam ao seu resultado final. (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Nessa lógica, a imagem expressa no documento fotográfico é composta por uma multiplicidade de significados e também possui sua própria trajetória,

que muito pode ter a declarar sobre o foco de análise. Como afirma Burke (2004), Borges (2011) e Mauad (2013) “é preciso estar atento aos pequenos detalhes”.

Toda fotografia parte da visão e da intencionalidade do sujeito que realiza o ato de fotografar. Como reforça Oliveira (2012, p.38), “fotografias nascem de necessidades e de interesses. A sua produção está condicionada a seleções e escolhas. São grupos sociais ou pessoas determinadas que as requerem”.

Assim sendo, é preciso destacar que o olhar destes sujeitos pode ser motivado por intenções distintas daquelas que compõem a pesquisa do historiador. Nesta direção, questionamentos como: Por quê? Para quem? Com que intuito? tornam-se indispensáveis para entender se a fotografia foi realizada com a intenção de legitimar uma postura individual, social, ou se é um registro do cotidiano sem pretensões objetivas.

Para o alcance destas informações, é preciso que este documento seja contextualizado. Burke (2004) destaca que nem sempre contextualizar a fotografia é fácil, pois a identidade dos fotografados e dos fotógrafos pode ser desconhecida. Além disso, é comum que fotografias que compunham álbuns ou séries sejam encontradas de forma isolada, o que dificulta a análise. Nestes casos, o esforço por um domínio desta fonte torna-se indispensável, pois a atenção ao formato da foto, o papel, a textura e aos dados expressos na imagem, pode captar uma mensagem, pistas, para uma maior compreensão dos dados contidos na fonte.

O entrecruzamento da fotografia com outros documentos, como por exemplo, documentos escritos, jornais e entrevistas, também é um ato que auxilia tanto no entendimento dos detalhes registrados na foto, como na visão do cenário pesquisado.

No decorrer da presente pesquisa, as fotografias associadas a relatórios e jornais, possibilitaram a obtenção de dados sobre professores, prédios das instituições estudadas, práticas escolares, questões disciplinares, número de alunos por turma, tipo de máquinas que eram utilizadas nas oficinas, uniformes dos alunos, organização de exposições, visualização de ruas da cidade, práticas religiosas que eram realizadas dentro da escola, dentre outras questões.

Desse modo, podemos afirmar que a fotografia é uma extensão fragmentada do contexto em que é produzida e que, quando associada a outras fontes, pode ser um precioso meio de obtenção de informações.

Sobre a utilização da fotografia em pesquisas de história da educação, em certo sentido, pode-se afirmar ainda que:

[..] tais registros são objetos culturais que guardam fortes vínculos entre a memória dos personagens da escola e a memória da própria instituição, visto que enquanto documentos, essas fotografias se consistem em testemunho e representação da escola em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de se conceber a escola; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe etc. (BENCOSTTA, 2011, p.400).

Essa teia de significados sobre a escola, que pode estar expressa nas fotografias, constitui um aporte documental sobre diversos objetos que podem compor os estudos históricos educacionais. Nesta pesquisa de doutoramento, as fotografias construíram um suporte para o estudo dos aspectos que abrangem experiências de ensino de ofícios. Com um foco semelhante em seu artigo “A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação”, Ciavatta (2009, p. 40) aponta que:

[..] mais do que os documentos escritos, a memória preservada nas fotografias expressa a mudança profunda na materialidade escolar, que acompanha, em cada época, a transformação dos processos produtivos impulsionados pelos objetivos de política educacional, pelo desenvolvimento científico-tecnológico e pela nova organização do trabalho.

Assim, a fotografia auxilia na compreensão do fazer escolar ao longo dos tempos e espaços. O registro da organização das classes, do cenário que se tinha nas escolas, da mudança na figura do professor, dos cuidados com a limpeza do espaço, entre outros aspectos, traduz por signos como a educação formal era efetivada e os motivos desta configuração.

No que tange ao ensino de ofícios, através da observação das fotografias dos maquinários, da organização dos espaços das oficinas, dos

uniformes e do número de alunos por turma, tornou-se viável compreender como ocorria o ensino do trabalho àquela época, e como era aceito este aprendizado (pelo aumento no número de turmas, investimentos visíveis nas oficinas e etc.).

É possível afirmar que o documento iconográfico é uma pequena tela de complexas representações, que muito tem a dispor ao pesquisador da história da educação. Contudo, cuidados são necessários. Cabe ao pesquisador armar-se teoricamente e exercitar sua análise, para conseguir descortinar todas as informações contidas nos singelos detalhes destas imagens.

#### 1.4 Outros documentos

Nesta pesquisa também foram utilizados outros dois tipos de documentos: os emitidos pela Intendência Municipal do Rio Grande e os de registro do cotidiano, realizado pelos padres inspetores do Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII, pelo padre diretor da Escola Municipal Agrícola da Quinta e pelas irmãs do Asilo Coração de Maria. Todos os relatórios averiguados são produto de exigências burocráticas e serão aqui analisados como “documentos oficiais”.

Cumprir lembrar que a História Cultural, embora traga para o ofício do historiador um leque de possibilidades para o uso de fontes de pesquisa, não exclui o valor dos documentos considerados oficiais. Sua contribuição está no foco de análise, que se amplia e dirige-se não apenas ao que está explícito, mas também ao que está velado, ou seja, suas intencionalidades e significados.

Contudo, o zelo também acompanha o trabalho com essas fontes. Isso porque todo documento inclui relações de poder, cosmovisões, e essas merecem atenção do pesquisador, em vista da necessidade de decidir que concepção de mundo adotar na produção do conhecimento. O documento relaciona-se diretamente à ação histórica de homens e mulheres que, ao produzirem as fontes, registram seu mundo e intencionalidades, servindo de testemunho que valida condições de existência e de vida. (LOMBARDI e NASCIMENTO, 2004).

As lacunas existentes nas fontes documentais são uma problemática que o pesquisador enfrenta no estudo histórico educativo, pois nem sempre é possível encontrar ou reunir todos os vestígios num único espaço de investigação.

Assim, é preciso usar as informações iniciais obtidas para que estas nos levem a novos dados, lendo “nas linhas e entrelinhas” e atentos aos indícios que levam a novas perguntas e a novas fontes – formando, dessa forma, uma rede de informações. É importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. (LOMBARDI e NASCIMENTO, 2004, p. 156).

Deste modo, pode-se apreender que as fontes documentais assumem relevância no campo da investigação histórico-educativa, em vista das possibilidades que abarcam, ao encontrar o modo de pensar dos idealizadores que operam o campo institucional, e suas contraposições com a realidade.

No tocante aos documentos da Intendência Municipal que foram analisados, podem ser definidos como relatórios, atas de reuniões ou decisões da prefeitura. São encontrados no acervo da Biblioteca Rio-Grandense, bem como reproduzidos nos jornais citadinos. Esta tipologia de documento permitiu a visão do modo como o órgão municipal, ofereceu aos membros de ordens religiosas, a descoberta do quanto o poder público investiu em obras nas escolas de ofícios, e de que forma colaborou para o aprendizado realizado nas oficinas.

Os relatórios feitos pelos padres inspetores salesianos, são descrições do cotidiano da escola, as quais eram realizadas para a análise e para fins de registro e estão arquivados, como já foi mencionado, no arquivo da Inspeção Salesiana de Porto Alegre. São folhas soltas que estão organizadas em pastas datadas por ano.

É preciso esclarecer que os padres inspetores não residiam em Rio Grande. Eles eram vigários salesianos, que tinham como função visitar as escolas da Ordem para assegurar que o trabalho idealizado estava sendo cumprido. Caso não estivesse, era atribuição deles diagnosticar os motivos e as necessidades para que a situação de revertesse. Com o objetivo de realizar

esta tarefa, dois meses, por ano, os inspetores ficavam hospedados nas escolas, observando e construindo registros da situação escolar vivida.

No caso do Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII, os meses que os inspetores estiveram na cidade do Rio Grande variavam. Os relatórios das décadas de 1910 a 1930, possuem lacunas de alguns anos. A partir da década de 1940, encontram-se arquivados os relatórios de todos os anos, até a década de 1960. Os relatórios, de alguns inspetores, apresentam cunho mais duro e descritivo. Outros, construíram relatórios quase que literários, tamanho cuidado, minúcia e paixão utilizadas para caracterizar o espaço escolar. Por meio dos relatórios dos padres inspetores, acompanhou-se a opinião destes acerca da situação sociocultural da cidade e obteve-se dados sobre métodos de ensino, máquinas das oficinas, número de aulas e professores.

O relatório acerca da Escola Municipal Agrícola da Quinta foi escrito pelo diretor da escola, padre Humberto Paglini. A sua materialidade é similar a um livro, possui 13 páginas e é do tamanho um caderno escolar. A primeira página é dedicada a uma foto do Intendente Alfredo Soares do Nascimento. Logo após, o texto é iniciado com uma entusiasmada descrição da fundação da escola. O relatório segue com uma escrita direta de cada atividade sucedida. Algumas dessas atividades, com fotos.

Já os relatórios das irmãs do Asilo Coração de Maria, não são assinados por alguém em específico. Esses relatórios são denominados “relatórios das mães responsáveis” e constituem-se como um registro de atividades. São anotações feitas à caneta em cadernos, em formato A4 e estão datados por ano. Foram encontrados relatórios dos anos de 1903 a 1930, porém não possuem uma periodicidade de registro diária. Mas permitem compreender como era a rotina das internas e das mães em diferentes épocas. Ritos religiosos, visitas e situações disciplinares são descritas nesses documentos.

Outra fonte são os livros de matrícula das internas do asilo, dos anos de 1903 a 1930. Os livros de matrícula são do tamanho de uma folha de ofício, possuem um cabeçalho em que é registrado o nome completo da menina ingressante, sua data e localidade de nascimento, os nomes de seus pais, ano de falecimento do pai e da mãe (caso fossem falecidos), data de matrícula no asilo e observações do exame médico. Algumas matrículas, possuem a foto da interna colada no canto superior direito, acima dos dados. No corpo do livro, há

três colunas, intituladas: data, termo de retirada e observações. Na primeira coluna, as mães anotavam o dia da saída da asilada. Na segunda, registrava-se quem levou a menina até o asilo e quem a retirou, por qual razão ela foi matriculada na instituição e se existia, ou não, vínculo com algum familiar, entre outras informações. Cumpre reiterar que, algumas meninas não eram órfãs, mas eram filhas de pais que não podiam prover-lhes as condições mínimas de existência. Assim sendo, essas meninas eram matriculadas no asilo e permaneciam recebendo a visita dos pais. Outro caso muito comum, eram de meninas órfãs apenas de mãe, com o pai sem condições de criá-las sozinho ou com uma nova esposa que não aceitou as filhas do antigo casamento. Nas observações do livro, as mães anotavam algum comentário sobre o futuro da jovem após a saída da instituição.

Figura 1: Livro de matrícula do Asilo Coração de Maria (1918)

Matricula N.º 1

Esmeraldina Ferreira da Silva

Nascida no dia 30 de Junho de 1918, na Cidade de Rio Grande Estado do Rio Grande do Sul, filha legítima de José Ferreira da Silva e Maria Luiza da Silva, pai falecido em de de 19, mãe falecida em de de 19, foi internada no Asilo no dia 30 de Abril de 1925, a pedido de sua mãe.

Exame médico precedido pelo Dr. \_\_\_\_\_

Presidente \_\_\_\_\_ Procurador \_\_\_\_\_

Mulher superiora \_\_\_\_\_

DATA	TERMO DE RETIRADA	OBSERVAÇÕES
	31 de Dezembro 1925	Retirada em virtude de sua mãe ter falecido, sendo entregue a sua mãe, ficando a mesma sob a guarda de sua mãe, sendo cumpridos os requisitos necessários para a sua saída, de conformidade com o artigo 19º da Lei nº 1111.

31 de Dezembro 1925  
Fls. 12345678  
Secular

Fonte: acervo do Educandário Coração de Maria de Rio Grande.

Nesta foto, no cabeçalho, é informado que a asilada Esmeraldina Ferreira da Silva, nasceu em 30 de junho de 1918, na cidade do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul. Filha de José Ferreira da Silva e Maria Luiza da Silva, ela foi internada no asilo no dia 30 de abril de 1915, a pedido de sua mãe.

Observa-se que na matrícula dela, não há algumas informações, como por exemplo, a assinatura de um médico, como era previsto. Também não há assinatura do presidente, de um procurador ou da madre superiora. Logo, não

se sabe quem a recebeu. Não há data da saída. Na parte do termo de retirada, é informado que, tendo a asilada completado 18 anos, foi arquivada a sua retirada na secretaria do estabelecimento, em conformidade com o art.19 da lei social (estatuto). Porém, nas observações, informam que Esmeraldina continua residindo no asilo, como serviçal, atendendo todos os serviços inerentes a sua função. O que nos permite perceber que as jovens de 18 anos, ou mais, que não tinham para onde ir, eram abrigadas por algum tempo.

Sobre os livros de matrícula, Gil e Hawat (2015), afirmam que foram instituídos em vários estados para fiscalizar, por exemplo, a existência de professores e de alunos, em resposta à determinação legal, que atrelava a manutenção da escola e o pagamento do mestre, a uma inscrição e frequência mínima de estudantes. Veiga (2005) pontua que, disso decorre o fato de que os espaços escolares públicos tenham uma profusão de registros, sendo que, parte deles foi preservada em arquivos públicos, o que não ocorre em relação aos documentos de espaços particulares, os quais, por vezes, escapavam ao controle do Estado, até, pelo menos, o ano de 1930, e, portanto, podem não ter produzido esse tipo de registro ou não o ter preservado. Por outro lado, Veiga (2005) lembra, como a manutenção das escolas e o pagamento dos professores dependia da quantidade de alunos registrados, mesmo em espaços de foro privado, sempre há uma possibilidade de que esses documentos tenham sido feitos.

A contribuição dos livros de matrícula para as pesquisas histórico educacionais, reside na representação de uma escrita sobre o outro, na medida em que se trata da caracterização dos alunos a partir do crivo dos membros das instituições. Desse modo, o que se tem, efetivamente, é a produção da criança como aluno a partir de categorias descritivas, que foram subjetivamente criadas e, por isso, abrem vestígios à leitura dos indivíduos e do espaço escolar.

## Capítulo 2: O Ensino de Ofícios (1889-1930)

### 2.1 Breves considerações sobre o ensino de ofícios no Brasil

A educação propedêutica, orientada para a formação de futuros dirigentes da camada mais rica da sociedade, prevaleceu desde o período colonial brasileiro. O aprendizado e a prática do trabalho manual eram associados aos escravos e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, como órfãos e mendigos.

Uma iniciativa do príncipe regente, futuro D. João VI, foi a instauração, em 1809, do Colégio das Fábricas. Este tinha como objetivo abrigar órfãos da Casa Pia de Lisboa<sup>33</sup>, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. O aprendizado ocorria com artífices experientes, que vieram na mesma frota. Segundo Muller (2010), este colégio era formado por dez unidades escolares, situadas em diferentes endereços, com oito aulas optativas em oficinas, nas áreas de trabalhos com tecido, serralheria e carpintaria, e duas aulas obrigatórias de desenho e música.

Os órfãos da Casa Pia, eram jovens considerados anormais e indigentes, vistos como uma ameaça à ordem social e, por isso, deveriam ser disciplinados pelo trabalho. (MARTINS, 2010). Logo, a vinda de alguns desses jovens à colônia brasileira pode ser postulada tanto como uma forma de “limpar” Portugal de um “incômodo social”, como também uma tentativa de agilizar o processo de formação de mão de obra manufatureira, com sujeitos que já possuíam noções de ofícios aprendidas na instituição lusa.

É preciso salientar que a criação do Colégio das Fábricas foi uma consequência direta do alvará de 1º de abril de 1808, o qual permitiu o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, buscando promover e adiantar a riqueza nacional. (GARCIA, 2000). Todavia, Cunha (2005) afirma que o Colégio das Fábricas não prosperou, pois a concorrência inglesa e os interesses internacionais do comércio português não induziram ao surgimento

---

<sup>33</sup> Instituição portuguesa criada em 1780, direcionada para a educação e regeneração de grupos de crianças e jovens órfãos (MARTINS, 2010).

de estabelecimentos industriais, na velocidade esperada. Desativado em 1812, o mobiliário e as máquinas deste colégio foram vendidos ou cedidos a particulares.

A transformação do Brasil em sede do governo português propiciou um novo olhar do Estado para a educação. Foram criados no Rio de Janeiro: em 1808, as cadeiras de anatomia e cirurgia e a Academia da Marinha; em 1810, a Academia Real Militar; em 1814, o curso de agricultura; e, em 1818, o curso de Desenho Técnico. Muller (2010) atribui esse quadro à chegada de muitas pessoas à colônia, o que inevitavelmente implicou maior necessidade de serviços indispensáveis à sua acomodação e sobrevivência. Portanto, pode-se inferir que o objetivo principal da abertura de cursos era a formação de profissionais necessários à manutenção da vida cotidiana da Corte e de especialistas preparados para conflitos bélicos.

Quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, exigia um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia homens livres a transformarem-se em operários. Todavia, o trabalho não era imposto a qualquer homem livre. Essa ação de obrigatoriedade era efetivada somente àqueles que, social e politicamente, não possuíam condições de resistir.

O procedimento era o mesmo empregado na formação das guarnições militares e navais: a prisão dos miseráveis. Procedimento semelhante era adotado com os órfãos, os abandonados e os desvalidos em geral. Eles eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e submetidos à aprendizagem de ofícios manufatureiros até que, formandos e depois de certo número de anos de trabalho como operários, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar. (CUNHA, 2005, p.3).

Durante o Império, com o intuito de ampliar a formação compulsória da força de trabalho, nas décadas de 1840 a 1860, foram criadas casas de educandos artífices, financiadas pelo Estado. Segundo Cunha (2005), o mais importante, entre os estabelecimentos desse tipo, foi o Asilo de Meninos Desvalidos, criado na cidade do Rio de Janeiro, em 1875. Eram destinados a este estabelecimento meninos, de idade entre 6 e 12 anos, que fossem encontrados em estado de pobreza e vivendo da mendicância. Eles eram

encaminhados pela autoridade policial ao asilo onde recebiam instrução primária e aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, serralheria, courearia e sapataria.

No ano de 1879, é aprovado o Decreto nº. 7.247, também conhecido como Decreto de Leôncio de Carvalho (art. 8º, item 9º), que enunciava:

O Governo poderá **criar** ou **auxiliar** no município da Corte e nos mais importantes das províncias, escolas profissionais, e escolas especiais ou de aprendizado, destinadas, as primeiras, a dar instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes, ou que convenham criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades. (TAMBARA & ARRIADA, 2005, p. 80, grifo da autora).

Com a possibilidade de auxílio às escolas profissionais de artes e ofícios que fossem instauradas de acordo com as necessidades locais, ao lado das casas financiadas pelo Estado, aumentaram as instituições privadas destinadas à formação de trabalhadores. Essas iniciativas particulares, principalmente de cunho religioso, formavam sociedades que mantinham escolas para artesãos e operários, já contando também, com ganho de subsídios governamentais. Vale destacar que algumas dessas iniciativas eram criadas a pedido do governo imperial, o que não é difícil de cogitar o porquê, pois, provavelmente, tornava-se mais viável auxiliar entidades privadas, que também recebiam contribuições da população e da Igreja, do que o governo financiar todos os custos das instituições de ofícios.

Caldeira (2014) salienta que a educação de crianças pobres, direcionada para o ensino de ofícios, era bem vista pela sociedade neste período, principalmente quando os desvalidos eram inseridos em instituições com a educação voltadas para o trabalho ou em casas de família.

Essa concepção do aprendizado do trabalho, com enfoque assistencialista, era bastante disseminada. Contudo, pode-se evidenciar que por trás da assistência à criança e ao jovem, alguns aspectos socioculturais se encobriam. Stephanou (2002) relata que nessa sociedade, a mortalidade infantil possuía altos índices e acreditava-se que um dos melhores meios de

disseminar as práticas necessárias de higiene e saúde, era através de instituições educativas. O que instiga o apoio dos higienistas à criação de iniciativas particulares de apoio à infância. Essas instituições particulares que ensinavam ofícios eram, em grande parte, religiosas e a Igreja funcionava como um sustentáculo da administração do Estado. Logo, eram consideradas um meio de manutenção da ordem social desejada e de disseminação dos preceitos religiosos. Além disso, eram um modo de os sujeitos financeiramente abastados evidenciarem sua “generosidade”, por meio das doações (que muitas vezes eram publicadas em jornais). Fato que propiciava status, dentre a camada mais rica da sociedade.

Cabe assinalar que

[..] as iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. (CUNHA, 2005, p. 4)

As condições apresentadas por Cunha (2005) identificam o cenário que se tinha no período. O trabalho era visto como uma força motora da sociedade. A intenção de se criarem fábricas para ao emprego desses novos trabalhadores, estava conectada ao desejo de crescimento econômico. O Estado queria ampliar seus negócios e precisava de trabalhadores. O ensino compulsório do trabalho e o investimento em associações que exercessem esse tipo de ensino foi o modo encontrado. O novo trabalhador, que seria também um cidadão adequado à ordem, era o resultado esperado desse processo.

Segundo o Ministério da Educação (2009), em 1889, ao final do período imperial, e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas no país era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14

milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora.

Um aspecto interessante do começo do ensino de ofícios no Brasil (Colônia/Império) é a carga de preconceito que o acompanhava. O fato de os primeiros aprendizes de ofícios serem os escravos (índios e negros) e, logo após, os sujeitos menos abastados, fez com que se cultivasse um estigma de servidão que levou a parcela mais favorecida da sociedade a associar esta modalidade de ensino com aqueles que seriam os “deserdados da sorte”. Fonseca (1961, p.68) afirma que “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada aos elementos das mais baixas categorias sociais”. O autor ainda acrescenta que esta ideia era tão enraizada que para desempenhar algumas funções públicas, uma das condições era nunca ter exercido trabalhos manuais.

Cunha (2005) endossa ainda que

[...] desde os tempos da colônia, funcionou sempre como um desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como *coisa sua*. (CUNHA, 2005, p.3)

Essa marca escravocrata, que reveste a educação para o trabalho, instigava sujeitos livres a evitarem os ofícios manuais, para não macularem ou confundirem seus lugares dentro da sociedade. Ao analisarmos esse fato, percebemos um elemento sociocultural que pode ter contribuído para o lento avanço do ensino de ofícios: esse tipo de ensino não era prioridade, nem opção, da parcela mais rica da sociedade. E como tal, não teve muita atenção durante a colônia e o Império. Os investimentos na educação para o trabalho só foram acontecendo, conforme a mão de obra tornava-se necessária ao contexto vigente. Logo, pode-se observar que o ensino de ofícios não nasce de uma preocupação com a educação, ou com a sociedade, mas sim, da demanda por trabalhadores.

Sobre o conceito de trabalho, Ciavatta (2012) aponta que este abarca atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Contudo, nada impede que se estude esse universo complexo, reduzindo-o a uma das suas formas históricas aparentes, tais como: a profissão, o produto do trabalho e as atividades laborais. O enfoque do trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, pode apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, disciplinadora, libertadora ou alienante. Frigotto (2005) colabora com esta visão plural do conceito de trabalho quando afirma que o trabalho tem uma dimensão ontocriativa, pois é através dele, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia, que o ser humano cria e recria sua própria existência, transformando o meio, para prover sua sobrevivência.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) sublinham que

[..] o Brasil foi a última sociedade no continente a abolir a escravidão. Foram séculos de trabalho escravo, cujas marcas são ainda profundamente visíveis na sociedade. A mentalidade empresarial e das elites dominantes tem a marca cultural da relação escravocrata. O segundo aspecto é a visão moralizante do trabalho, trazida pela perspectiva de diferentes religiões. Trabalho como castigo, sofrimento e/ ou remissão do pecado. Ou, ainda, trabalho como forma de disciplinar e frear as paixões, os desejos ou os vícios da “carne”. Um dos critérios de contratação de trabalhadores, não raro, é a religião. Por fim, muito frequente é a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2014, p.3).

Nesse sentido, pode-se postular que o trabalho no Brasil assumiu, ao longo da sua história, facetas diferenciadas. Cada uma destas interage com consequências diversas nos processos formativos dos indivíduos, promovendo sua humanização ou exploração.

No que tange à Primeira República, Rui Barbosa, então ministro da Fazenda, promoveu uma reforma financeira visando a abertura de empresas. A euforia causada pela possibilidade da riqueza imediata levou a um caos econômico e a uma inflação sem precedentes. Porém, mesmo com o aspecto negativo da economia, essa injeção monetária foi responsável pelo surgimento

de várias empresas e pela necessidade da criação de escolas profissionalizantes que pudessem capacitar operários para suprir a demanda advinda do crescimento do parque industrial. (MULLER, 2010).

Em 1906, o presidente Afonso Pena declarou, durante seu discurso de posse, sua vontade de criar e multiplicar institutos de ensino técnicos e profissionais. Ele acreditava que com mestres e operários instruídos e hábeis, as indústrias teriam maior facilidade de progredir. No mesmo ano, foi realizado o Congresso de Instrução, no qual foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto de promoção de ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho. Com efeito, a Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares, sendo criada a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. (SILVEIRA, 2014).

Na mesma linha, no ano de 1909, o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, 19 escolas de aprendizes artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Kruger (2007) aponta que conhecemos essas escolas como Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (atuais Institutos Federais). O Decreto nº 7.566, que criou e sistematizou o ensino técnico-profissional, ressalta que era necessário “não só habilitar os *filhos dos desfavorecidos da fortuna* com indispensável preparo técnico-intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. É digno de nota que, embora avanços fossem feitos na esfera do ensino de ofícios, este continuava com o estigma dos “deserdados da sorte”.

Na década de 1920, no governo de Epitácio Pessoa, as escolas de ofícios apresentavam problemas relativos às instalações, à falta de um planejamento pedagógico, de pessoal técnico para ministrar aulas nas oficinas, além de diferenças estruturais de conteúdos, objetivos, duração dos cursos e

grande evasão de alunos. (MULLER, 2010). Desse modo, para tentar minimizar os problemas, o ministro Ildefonso Simões Lopes nomeou uma comissão técnica composta, na maioria, por profissionais do Instituto Parobé<sup>34</sup>, para diagnosticar as adversidades e propor soluções. A chefia da comissão coube ao diretor do Instituto.

Em 1921, foi considerado que a culpa pela situação das Escolas de Aprendizes de Artífices eram dos pais dos alunos, que não nutriam interesse pela formação dos filhos e não incentivavam a concluir seus estudos, bem como dos professores que não estavam adequadamente preparados para a tripla jornada de ensino prático nas oficinas, o desenho industrial e a tecnologia de sua área. (MULLER, 2010). A Comissão Técnica foi então transformada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, basicamente composto pelos mesmos membros, para colocar em prática as soluções que haviam elencado.

Segundo Cunha (2005), o Serviço de Remodelação era o princípio de um processo que deveria terminar como um amplo projeto de regulamentação do ensino profissionalizante, mas que nunca foi aprovado porque, na época, o forte movimento anarco-sindicalista assustava os proprietários das fábricas. As Escolas de Aprendizes Artífices teriam sido criadas, dentre outros objetivos, para formar mão de obra ordeira, servil, afinada com os interesses do capital, portanto seria melhor ao Estado a as Fábricas que, naquele momento, tudo permanecesse como estava, evitando qualquer tipo de agitação ou mudança.

De qualquer forma, na década seguinte, 1930, o Brasil testemunhou importantes mudanças nos setores econômico, político e educacional, que se estenderam até 1945. Período que é conhecido como Era Vargas.

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de expansão do ensino industrial, impulsionado por uma política de criação de novas escolas

---

<sup>34</sup> O Instituto Parobé foi um dos primeiros institutos brasileiros, criado no Rio Grande do Sul, em 1906, cuja finalidade era a formação de operários. (Ribeiro, 2012). Mais adiante, ao tratar do ensino profissionalizante no Rio Grande do Sul, abordarei sobre essa instituição.

industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes. (SILVEIRA, 2014).

Em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação, o governo sancionou seis decretos efetivando uma ampla reforma educacional no país, conhecida como Reforma Francisco Campos<sup>35</sup>, cuja justificativa era que o mundo vivia sob o sinal do econômico, como já vivera em outros tempos sob o sinal do religioso e do político. (MULLER, 2010). Assim, os indivíduos deveriam estar preparados, técnica e profissionalmente, para a sociedade das profissões.

A Reforma Francisco Campos (1931) reformou o ensino secundário, implantando o currículo seriado e enciclopédico. Até então, o ensino secundário pautava-se no sistema de preparatórios e em exames parcelados para o ingresso nos cursos superiores. No nível profissionalizante, a reforma cuidou do ensino comercial, com o Decreto nº. 20158, de 30 de Junho de 1931, o qual organizava e regulamentava a profissão de contador no nível médio. Somente havia possibilidade de acesso à educação de nível superior, no curso de finanças. No entanto, não tinha articulação alguma com o ensino secundário de então e não dava acesso ao superior de outras áreas. Na opinião de Romanelli (2006), a não acessibilidade do curso profissional aos cursos superiores talvez seja uma das fortes razões que orientaram a demanda social da educação em direção ao ensino acadêmico.

A Constituição brasileira, em 1937, estabelecia no art. 129:

O ensino pré-vocacional e profissional **destinado às classes menos favorecidas** é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios, e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e

---

<sup>35</sup> Disponível no site: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>

subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (Constituição Brasileira, 1937, s/p, grifo da autora).

Embora, na legislação, o ensino do trabalho ainda fosse “destinado às classes menos favorecidas”, na prática, a maneira como a sociedade encarava o ensino profissionalizante, começou a alterar-se.

Silveira (2014) afirma que a partir da década de 1930, a relação que as escolas de ensino profissional estabeleciam com seus alunos, como a “salvação de desvalidos”, iniciou a perder espaço na ampliação do acesso ao ensino profissional. A autora considera que o ensino profissional foi remodelado na década de 1930 através dos investimentos feitos pela legislação educacional no Brasil.

Um dos elementos da mudança mencionada por Silveira (2014) refere-se à utilização da nomenclatura que definiu o novo trabalhador: o profissional técnico, e não mais o artífice. Isso ocorreu principalmente através da instalação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, com funções regulatórias do ensino profissional. Considera-se que a nova nomenclatura foi estipulada como um meio de trazer um novo olhar sobre o ensino profissionalizante, que ainda trazia consigo o estigma dos “desvalidos de sorte”.

## 2.2 A relação entre o governo, a Igreja Católica e a educação

No Brasil, observa-se que o ensino profissionalizante foi configurado a partir da necessidade de mão de obra que o contexto exigia. Neste cenário, de forma acordada com o Estado, a Igreja participou da formação de trabalhadores por um longo período. Esta instituição também esteve presente no âmbito do ensino elementar, do secundário, da política, da economia, da cultura, entre outros.

De modo geral, pode-se afirmar que no Brasil a Igreja Católica atuou de forma marcante, tanto nas suas relações com o Estado, como com a sociedade. Durante sua trajetória, evidenciou-se como uma instituição complexa. Em alguns períodos, cooperou com aqueles que detinham o poder, em outros, para ações de libertação e resistência popular. Todavia, não há

como negar que a Igreja tem sua contribuição para a formação sociocultural deste país.

Tambara (1995) lembra que durante o início do processo de colonização do Brasil houve um monopólio da Companhia de Jesus, no ensino, que funcionava como centro de irradiação das ideias da classe dominante. Esta ação eficiente dos jesuítas ocasionou reações de determinados segmentos da sociedade portuguesa, vinculados principalmente ao iluminismo, atribuindo à pedagogia jesuítica a dificuldade dos portugueses em adaptarem-se aos novos tempos.

Em vista disso, os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, por decreto de Pombal. Segundo Oliveira (2004), da expulsão até as primeiras providências para substituição dos educadores jesuítas, decorreram 13 anos. Neste período, substituiu-se a uniformidade da ação pedagógica jesuíta pela diversificação das disciplinas isoladas: as aulas régias. Mas, além da dificuldade encontrada pelo Estado em implementar escolas, muitos mestres das aulas régias não se mostraram adaptados à modernidade que norteava a iniciativa pombalina e, como indivíduos educados no sistema jesuítico, acabavam o reproduzindo.

No período imperial é decretado o Ato Adicional de 1834, no qual “ficavam as assembleias provinciais autorizadas a legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, reservando-se apenas o ensino no município da Corte, em seus vários graus, e o ensino superior em todo o Império, como incumbência do governo central”. (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p.10-11). Contudo, com um cenário de poucos profissionais da educação habilitados, a lacuna de instrução das províncias, muitas vezes, era suprida pela Igreja Católica, a qual ministrava aulas de primeiras letras. (ARRIADA e VALLE, 2012). Evidencia-se assim que, com poucos recursos e extrema dificuldade de organização de escolas, esse período teve a marca da Educação Católica, pois as instituições públicas possuíam, como mestres, os padres, por serem eles os profissionais disponíveis para a docência.

Em 1854, é aprovada a Reforma Couto Ferraz<sup>36</sup>, a qual, entre seus princípios pedagógicos, previa: a obrigatoriedade do ensino elementar, a proibição dos escravos de frequentarem a escola pública, a atenção ao magistério, e o controle e a fiscalização do ensino particular. No ano de 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho<sup>37</sup> tornou livre em todo território nacional o ensino primário, secundário e superior. Permitindo ao nível de educação superior a criação de faculdades livres. Alves (2005) afirma que no decurso de tempo que se projetam estas leis, começaram a expandir-se a rede de escolas da Igreja, sobretudo as de nível secundário, devido às limitações do Estado em atender tal segmento.

Convém destacar que o catolicismo foi trazido por missionários que acompanharam os exploradores e colonizadores portugueses. Na época, o estado controlava a atividade eclesiástica, sustentava a Igreja, nomeava bispos e párocos e concedia licenças. Existia assim, uma relação simultânea de trocas. A Igreja deveria cultivar os ideais do Estado, associando-os aos preceitos religiosos que pregavam, e executar tarefas relacionadas a educação, registros e pacificação do povo nativo. O Estado, por sua vez, ficava incumbido de financiar o processo de disseminação do catolicismo.

No entanto, a grande influência que a Companhia de Jesus passou a ter em Portugal e suas colônias fez com que Pombal não a visse mais como uma aliada, mas como um perigo eminente, levando à sua expulsão de todo o reino português. Para Oliveira (2011), Pombal, inspirado em concepções iluministas<sup>38</sup>, acreditava que fazia parte do plano jesuíta direcionar Portugal e seus domínios a um contexto de total superstição e submissão ao clero. Tambara (1995) ressalta que, de modo geral, os jesuítas no Brasil acabaram sendo substituídos por padres seculares, ou mesmo por membros de outras congregações religiosas que aqui permaneciam, não ocorrendo de imediato um acentuado processo de laicização<sup>39</sup> do ensino neste período.

---

<sup>36</sup> Decreto disponível em: TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. Coletânea de Leis sobre o Ensino Primário e Secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827: Reforma Couto Ferraz-1854: Reforma Leôncio de Carvalho-1879. Pelotas: Seiva, 2005.

<sup>37</sup> Idem ao 21.

<sup>38</sup> Ressalta-se que o iluminismo tinha como base o racionalismo, o liberalismo e o desenvolvimento do pensamento científico, tendo contribuído para várias transformações culturais, dentre elas, o apoio na separação gradativa entre Fé (religião) e Razão (ciência).

<sup>39</sup> Laicização é o processo pelo qual a sociedade torna-se laica, desvinculada legalmente do pragmatismo das religiões (SOUZA, 2014).

A partir do período imperial brasileiro, são feitos investimentos e decretadas leis com foco na organização do ensino. Neste contexto, a Igreja vai assumindo a educação privada e ampliando sua área de atuação nas arestas que se evidenciam no ensino público em diferentes localidades, como algumas aulas de primeiras letras e o ensino secundário. Vale ressaltar que a Igreja ainda tinha grande parte de seus custos financiados pelo Estado, que a mantinha como um elemento subserviente.

Com o advento da República (1889), o governo provisório decretou a separação entre a Igreja Católica e o Estado. Esse rompimento marcou o começo de um novo relacionamento entre o poder civil e religioso, no qual cada uma das instituições procurou assegurar seu lugar na sociedade em transição.

O processo de secularização extraiu da Igreja muito de sua força. Ocorreu diminuição das contribuições financeiras do Estado e o progresso da ciência restringiu a ação eclesial e, em muitas áreas, aniquilou-a. Segundo Tambara (2005), o contexto de consolidação do sistema capitalista e, posteriormente, o aparecimento de concepções alternativas de organização social, principalmente a socialista e comunista, exigiram da hierarquia religiosa um trabalho incansável para reafirmar ou adaptar suas concepções.

No âmbito educacional, o autor assinala que a Igreja procurou criar uma estrutura competitiva, principalmente no que se refere ao ensino secundário, de modo especial com a importação de pessoal especializado da Europa que, na época, achava-se disponível em virtude das severas limitações que, na maioria dos países europeus, estes mestres vinculados às ordens religiosas estavam submetidos. Amaral (2003) endossa esta ideia quando afirma que, neste período, há um fortalecimento das ordens religiosas, que passam a recrutar e importar novos membros, fazendo com que muitas congregações religiosas entrem no Brasil no final do século XIX, fundando os colégios.

Um aspecto interessante sobre os colégios que eram fundados é a sua forma de sobrevivência. Embora as congregações recebessem algum auxílio financeiro da Igreja, e por vezes, de cônsules estrangeiros, muitos custos de manutenção eram oriundos de doações de fiéis. (CATARINA, 2000). Esses, eram solicitados à colaboração em missas e festividades e enaltecidos, como

---

bons católicos, quando contribuíam para a educação das crianças. Nota-se que em um panorama de crise com o Estado, a contribuição dos católicos era muito bem-vinda. Além disso, mesmo com a laicização, muitos políticos e sujeitos abastados orientavam sua fé à Igreja Católica, o que lhe rendia ainda algumas contribuições advindas de dinheiro público, bem como contribuições de valor elevado.

A relação entre Igreja e Estado altera-se novamente na Era Vargas. Vale lembrar que, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, marcou uma nova fase no país, centrada no nacionalismo. No exterior, a quebra da Bolsa de Valores de Nova York (1929), trouxe instabilidade às economias de vários países. No Brasil, a crise de 1929 atingiu diretamente os cafeicultores. Assim, em razão da desvalorização do café e do fechamento do mercado externo, optou-se por incentivar o desenvolvimento de empresas nacionais e criar obstáculos à entrada do capital estrangeiro. (AMARAL, 2003).

Neste contexto, a Igreja acabou por despertar o interesse do governo de Vargas, pela possibilidade de haver disseminação de sua ideologia junto ao povo. Debalde (2007) acredita que essa influência da Igreja Católica era oriunda da educação que ministravam e da ação pastoral que realizavam junto aos segmentos sociais, uma vez que, após a década de 1920, esta instituição voltou seus esforços também ao campo político. Cabe atentar para o fato de que, quando foi escanteada pela República, a Igreja, nas suas pastorais, passou a discutir enfaticamente fé, política e situação social<sup>40</sup>. Nesta década, houve ainda o movimento de renovação católica, que estabeleceu fortes laços com os grupos sociais em ascensão e clamava aos católicos à luta pela incorporação de suas reivindicações no futuro político do país. Após 1930 a Igreja, novamente aliada ao governo, tenciona sua força para o apoio às diretrizes empreendidas por Vargas. Panorama no qual mostra que as conveniências sempre direcionaram a relação entre Igreja e Estado.

Para Oliveira (2011), os interesses católicos tomam forma na carta de 18 de abril de 1931, do ministro Francisco Campos a Getúlio Vargas. Nesta carta, o ministro defendia as propostas de introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e o reconhecimento constitucional do catolicismo como a

---

<sup>40</sup> Jornal Correio do Povo, 1921.

religião da maioria dos brasileiros. No mesmo mês, o ensino religioso volta a ser permitido nas escolas públicas.

Sobre esse fato, vale lembrar que a Associação Brasileira de Educação foi contra essa alteração. Criada em 1924, por um grupo de intelectuais, como advogados, professores, engenheiros e médicos, essa Associação tinha por base as concepções da Escola Nova<sup>41</sup>, e fundamentava-se na ideia de que a educação poderia solucionar os problemas nacionais e defendia políticas e estratégias de intervenção na defesa de uma escola pública, leiga, universal e gratuita. Amaral (2003) destaca que através da promoção de simpósios, debates, cursos e congressos nacionais de educação, essa Associação constituiu-se na principal propagandista e articuladora do chamado movimento de renovação educacional, o qual desenvolveu-se no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 e acabou estendendo-se até a década de 1960.

Observa-se, que a negociação entre Igreja e Estado estava tão acordada, que mesmo um incômodo, uma comoção, advinda da elite não teve o peso de desestabilizá-la. Essa ideia vai ao encontro com Alves (2005), quando esse afirma que, do ponto de vista sociológico, a Igreja Católica é também uma instituição política, a qual viu desenvolver no seu seio redes múltiplas e variadas, cujo caráter é indiscutivelmente atuante.

Dentro deste quadro, no que se refere à educação, a mesma permaneceu sendo um meio da Igreja Católica e do Estado legitimarem suas diretrizes. Do mesmo modo, como novas ordens católicas vieram para o Brasil instaurar escolas para ampliar a força do catolicismo, o Estado, quando precisou do apoio do povo, recorreu à Igreja e seus espaços de disseminação de preceitos, para legitimar a imagem que desejava. Estes aspectos evidenciam tanto o poder da Igreja frente à sociedade brasileira, como o fato de que a educação católica é uma das melhores peças de barganha em um jogo de interesses historicamente cambiante.

---

<sup>41</sup> A pedagogia da Escola Nova, baseada no pensamento do norte-americano John Dewey, propunha um modelo escolar de cunho reformista, necessário à uma sociedade com tendências a produzir privilégios e desigualdades, mas que subsiste pela expectativa de mudança pelo vislumbre da democracia e do progresso. O pensamento escola-novista foi assimilado por vários educadores brasileiros, com divergências apenas no que diz respeito à orientação geral (revolucionária-reformista ou conservadoramente democrática), mantendo um horizonte comum na interpretação das funções da escola, consolidando-se em uma ideologia educacional que influenciou o desenvolvimento do ensino brasileiro. (OLIVEIRA, 2004).

### 2.3 Rio Grande do Sul: o PRR e o incentivo ao aprendizado do trabalho para a infância desvalida

Torna-se oportuno reiterar que, com a instauração do regime republicano no país, alcançou o poder, no estado do Rio Grande do Sul, o Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). Fundado em 1882, esse partido era numericamente inferior aos demais existentes na região. Todavia, apresentava características que lhes concediam distinção. Entre essas, pode-se citar a defesa do federalismo, a condenação do sistema escravocrata e a adoção da ideologia positivista. (TAMBARA, 1995).

De acordo com Escobar (1922, p.20), a inferioridade quantitativa do PRR fez com que, ao chegar ao poder, o partido passasse a tomar providências que foram consideradas de excessiva intransigência, “banindo de todas as funções públicas e eletivas aqueles que por atos ou palavras não aderiram francamente ao novo regime”. O que pode ser considerado tanto uma forma de proteção, ao partido e a república, como um meio de engrossar as fileiras do PRR.

Ainda assim, o governo do Partido Republicano Rio-Grandense não ocorreu sem percalços. A maioria dos estados brasileiros contava com o conjunto de suas elites tradicionais para a implantação da república. O mesmo não ocorreu com o PRR, que obteve apoio constante e crescente em segmentos da sociedade que não foram contempladas pelo poder anterior. Sendo a elite tradicional, sua maior opositora. No que tange à base apoiadora do partido, Tambara (1995, p.65) explica que ela encontrava-se em frações dominantes não pertencentes à elite pecuária da Campanha, “na sua maioria provenientes da região norte do estado, de ocupação recente e mais pobre do que a Campanha, quer seja pela ausência da indústria do charque, quer seja pela distância dos centros consumidores”. Foi assim, então, formada majoritariamente por imigrantes, colonos e homens vinculados ao comércio e à indústria. Sujeitos que representavam os setores médios urbanos e buscavam reconhecimento moral e social.

Júlio de Castilhos<sup>42</sup> foi o líder e estadista máximo do período inicial de implantação da república no Rio Grande do Sul. Foi, inclusive, autor da Constituição Estadual de 14 de julho de 1891. Nessa, estabelecia-se a presença de um legislativo estadual com poderes limitados às questões orçamentárias e de um executivo com poderes de legislar por decreto sobre matérias não financeiras. A Constituição também determinava que o vice-presidente seria nomeado pelo presidente estadual. E que este, podia continuamente reeleger-se, contanto que fossem obtidos  $\frac{3}{4}$  dos votos. Esse preceito, associado ao mecanismo do voto aberto, vigente na Primeira República, permitia que um presidente de estado pudesse permanecer no poder praticamente por tempo indefinido. (PESAVENTO, 1984).

Num primeiro instante, a Júlio de Castilhos foi oferecido o Governo Provisório. Todavia, ele preferiu indicar ao cargo o Marechal Visconde de Pelotas<sup>43</sup> que, por sua vez, o nomeou Secretário Geral (QUEIRÓS, 2012)<sup>44</sup>. Nos anos de 1890 a 1892, houve 15 presidentes de estado. Uma relativa estabilidade política ocorreu somente após a revolução de 1893. Momento em que Castilhos obrigou a oposição a exilar-se, como afirma Tambara (1995):

[..] a partir de então, o castilhismo consolida-se no poder e nele permanece durante todo o período da República Velha, apesar da forte e contínua oposição de vários setores da sociedade. A força do castilhismo decorreu, fundamentalmente, da eficácia na utilização de fontes de coesão (a força pública estadual), na utilização de fontes de coesão partidária eficientes (a ideologia positivista) e no apoio de setores de pouca autonomia frente ao Estado (burocratas, colonos, funcionários públicos e etc.). (TAMBARA, 1995, p.69).

---

<sup>42</sup> Júlio de Castilhos nasceu na fazenda da Reserva, no Rio Grande do Sul, em 1860. Até o ano de 1877 recebeu a primeira etapa da formação em Porto Alegre. Diplomou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1881, onde teve contato com as concepções do filósofo francês Augusto Comte. De 1884 a 1889 dirigiu o jornal "A Federação", propagando ideias republicanas (RODRIGUES, 2000)

<sup>43</sup> José Antônio Correia da Câmara, nasceu em Porto Alegre em 17 de fevereiro de 1824, filho do general José Hipólito de Lima e de Maria Benedita Correia da Câmara. Seu avô, Patrício José Correia da Câmara, foi o primeiro visconde de Pelotas. Entre os anos de 1855 e 1857 estudou na Escola Militar de Porto Alegre. Em 28 de março de 1880 foi nomeado ministro de Estado dos Negócios da Guerra (CÂMARA, 1970).

<sup>44</sup> É interessante mencionar que, ao longo da Primeira República, Júlio de Castilhos governou o RS nos anos de 1891, 1892, e de 1893 a 1897; Borges de Medeiros de 1898 a 1908 e de 1913 a 1928, seguido por Getúlio Vargas.

Assim, com o advento da república e a ascensão do PRR ao poder, emergiu uma nova linha política no Rio Grande do Sul: o castilhismo. Sustentado pelos novos domínios atribuídos ao estado e pelo apoio “pouco perigoso” que provinha de uma classe média emergente, esse centrava-se na figura de Júlio de Castilhos e no seu projeto de sociedade, erigido sob inspiração positivista.

Nesse cenário, ao abordar a influência do Positivismo, remeter-se-á às formas de apropriação, pois como reforça Pezat (2007, p.30),

[..] um sistema de pensamento não mantém a mesma coerência interna atribuída por seu autor ao entrar em contato com o dinamismo e com diversidade da vida social. Tal reflexão é ainda mais válida quando se considera o pensamento de Auguste Comte. Poucas construções teóricas apresentam um caráter tão sistemático como o Positivismo, tal como foi concebido e pensado pelo pensador francês. Efetivamente, o Positivismo comtiano procura dar conta dos mais variados aspectos da sociedade, abarcando uma classificação das ciências, uma filosofia da história, um projeto político e uma doutrina religiosa, além de aspectos correlatos. [..] Com relação ao estudo da difusão do pensamento de Auguste Comte no Rio Grande do Sul, uma matização torna-se fundamental. (PEZAT, 2007, p.30).

Ciente da complexidade desta teoria e dos múltiplos ingredientes socioculturais acrescentados pela tomada dos sujeitos, torna-se imprescindível assumir a existência, “não de um, mas vários positivismos, com conteúdo, funções, públicos e longevidades variáveis” (BOEIRA, 1980, p.34). Salienta-se assim, que esta abordagem não se propõe a analisar o Positivismo em sua totalidade de nexos com PRR, mas aspectos pontuais que nutriram à práxis política do partido e que correlacionam-se aos preceitos de profissionalização dos desvalidos.

A importância, a força e a adesão desta vertente teórica durante a Primeira República são evidenciadas por Carvalho (1998, p.27), que elenca o interesse de diversos setores da sociedade. Entre esses: os estudantes, os professores e os militares. O autor constrói uma problematização interessante acerca do fato de que os militares aderirem ao Positivismo foi algo “extremamente irônico, uma vez que, de acordo com as concepções positivistas, um governo militar seria uma retrogradação social”. Contudo, no

que concerne a esse tópico, Fausto (1996, p.232) pondera que “o Positivismo, com sua ênfase na ação do Estado e na neutralização dos políticos tradicionais, continha uma fórmula de modernização conservadora do país que era muito atraente para os militares”. Tais reflexões, permitem inferir que o PRR realizou uma seleção das ideias de Comte, que lhe era mais adequada, para a sustentação da sua prática política.

Carvalho (1998, p.28) também concebe que, o Rio Grande do Sul foi o estado brasileiro em que o pensamento positivista mais disseminou-se e onde sua influência emerge com maior clareza. O autor defende esta observação, com base na ideia de que “a tradição militar da região, o fato de os republicanos serem lá uma minoria que precisava de disciplina e coesão para impor-se, a menor complexidade da sociedade local em comparação com São Paulo e Rio de Janeiro, talvez tenham contribuído para a adesão mais intensa às ideias políticas do Positivismo”.

A respeito desse processo de difusão do ideário comtiano, Pezat (2007) acrescenta a relevância da abertura de instituições culturais no estado, como bibliotecas<sup>45</sup> e jornais<sup>46</sup>, que oportunizaram o acesso e a discussão dos escritos do autor francês, bem como a chegada de jovens -filhos de fazendeiros e de comerciantes que haviam partido para estudar em outras localidades- que viriam a desempenhar importantes papéis na vida política do estado. Outro aspecto lembrado pelo autor, é de que a adesão do ideário positivista por profissionais liberais da região meridional, zona tradicionalmente dominada pelos gasparistas e pelo latifúndio, pode ter sido facilitada pela influência que o Positivismo exercia no Uruguai na passagem dos séculos XIX e XX. Já Amaral (2003), destaca a contribuição da Maçonaria, como um importante veículo de sustentação dessas novas ideias, dado que, também defendia a separação entre a Igreja e Estado, a liberdade espiritual e a valorização do dever e da hierarquia social. Soma-se a isso o fato de que muitos sujeitos pertencentes a elite gaúcha eram maçons. Pode-se assim,

---

<sup>45</sup> Em 1846 foi fundada a Biblioteca Pública Rio-Grandense, no ano de 1871 a Biblioteca Pública da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (situada em Porto Alegre) e em 1875 a Biblioteca Pública de Pelotas (PEZAT, 2007).

<sup>46</sup> No RS, o número de jornais passou de 9 em 1850 para 22 em 1875, além de duas revistas (RUDIGER, 1993).

analisar que foram diversos os ingredientes que forjaram um contexto favorável à propagação das concepções positivistas no território rio-grandense.

Acerca da oposição enfrentada pelo PRR, vale assinalar que ela foi sendo combatida através da intensificação do respaldo partidário com os segmentos sociais e da incorporação de demandas, com vistas a promover um alargamento da base social. A inspiração positivista nesta reação é notória pela concepção de que o Estado deveria promover, com equilíbrio, o desenvolvimento de todas as classes sociais indiscriminadamente, gerando a noção de um “estado que, como portador de interesses gerais, intervinha na sociedade para atingir uma harmonia social, e que no limite procurava integrar o proletariado na sociedade moderna”. (ANTONACCI,1981, p.20). Esse alargamento das bases fez com que o partido tivesse que se empenhar, ou parecer empenhado, em atender a um leque de demandas originárias dos segmentos apoiadores. Fato que, para Pesavento (1994, p.68) implicou um esforço do estado em tornar-se o “representante de todos os grupos sociais”.

Nessa lógica, as ideias políticas advindas do Positivismo tinham uma função direta tanto nas ações, como nos discursos do partido. Uma destas ideias, é a necessidade da concentração de poderes nas mãos dos “mais qualificados”. Por meio da Constituição estadual, o PRR centrou diferentes tipos de controle nas mãos do Presidente do estado, que não só dirigia o executivo, como também promulgava as leis.

Rui Barbosa (1913), sobre a Constituição rio-grandense, afirmava:

O sistematismo positivista não se podia realizar em uma fórmula mais dura, mais opressiva, mais radicalmente inconciliável com as ideias comuns a todos os governos constitucionais, a todas as constituições republicanas, a todas as repúblicas federativas. Todas elas, uma a uma, repelem o autocratismo dessa organização, essa democracia cesariana, que concentra numa só entidade, com a prerrogativa de executar a lei, a de fazer, e admite a investidura do governo em um magistrado eleito pelo arbítrio de um homem, sem intervenção dos sufrágios populares. (BARBOSA, 1913, p.78).

É preciso frisar que essa concentração do poder nas mãos do Presidente foi uma forma do PRR conseguir impor suas decisões, visto que, não possuía a maioria eleitoral. Desse modo, com o esvaziamento das

atribuições da Assembleia, evitava-se o enfrentamento direto da oposição legislativa, que poderia dificultar suas ações de governo.

Também de orientação positivista, foi o aspecto da exclusão dos menos favorecidos sob a égide de um protecionismo. Para Queirós (2012), a exclusão dos sujeitos subalternos é percebida nitidamente à medida que o ideário adotado pelo PRR preconiza uma subordinação da coletividade aos princípios regidos pelas leis naturais. Essas, conforme Comte (1972, p.24), determinam que “aos mais capazes sejam atribuídas as funções de liderança dentro do organismo social, uma vez que, a sociedade é regida por leis naturais de concentração do poder e da riqueza”. Logo, o Positivismo não reconhece a ninguém outro direito senão o de cumprir o seu dever. Somente admite “deveres de todos para com todos; pois que seu ponto de vista sempre social não pode comportar nenhuma noção de direito, constantemente fundada na individualidade”. (COMTE, 1972, p.263).

Queirós (2012) denomina essa característica de paternalismo dissimulado. Para ele, o governo entendia e buscava transmitir a ideia de que os desvalidos encontravam-se sob a tutela do Estado. Porém, esta tutela era revestida por uma cobrança de reconhecimento. Dado que, na concepção do PRR, os desvalidos deveriam ser gratos ao governo, o qual buscava suprir e atender as demandas que fossem consideradas legítimas. Descontentamentos e manifestações contrários ao que era estabelecido eram repudiados e, caso o Estado considerasse necessário, poderiam ser combatidos com o uso da força militar.

A noção de que cabia apenas aos “mais capazes e competentes” concentrar os seus esforços no benefício da sociedade, sendo eles os principais agentes do progresso, é explícita quando Borges de Medeiros, ao assumir o poder em 1898, afirma que o Estado deve “instituir o poder temporal sobre a base de um legítimo regime presidencial assente na plena confiança dos governados e inteira responsabilidade dos governantes”<sup>47</sup>. Observa-se

---

<sup>47</sup> Mensagem do Presidente do Estado à Assembleia dos Representantes (1898). Disponível em: <http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29093137-1898-antonio-augusto-borges-de-medeiros.pdf>

assim, que para Borges de Medeiros o povo deveria ser submisso às decisões dos seus políticos. Love (1975) faz a ressalva de que o Positivismo atraiu os modernizadores conservadores, os quais desejavam os benefícios do progresso material sem prejuízo da hierarquia social.

Em relação a este ponto, cabe sublinhar que a mobilização social de camadas populares seria um risco para o rompimento da ordem, que era um pilar precioso para os republicanos. Flores (1996, p.57) afirma que o papel destinado aos menos favorecidos era de apoio, jamais de protagonismo. “A sua participação tendia a ser mais emocional e instantânea do que racional e legal”. Ele ainda chama a atenção para o fato de que um importante elemento para a permanência do PRR no poder foi o seu monopólio partidário. O que constituiu um obstáculo para ações ou intenções de outros grupos ou partidos. O autor aponta que “a opção pela ditadura científica e pelo regime sociocrático fez nascer, no grupo castilhista, senão um desprezo político, ao menos uma consciência de insignificância participativa por parte dos agentes sociais subalternos”.

Não se pode esquecer que o Partido Republicano Rio-Grandense realizou uma modernização econômica no estado, pautada na diversificação da produção local, no fortalecimento do mercado interno e na ampliação qualitativa e quantitativa da rede de transportes. No entanto, ao lado dessa perspectiva econômica modernizadora, o partido demonstrou, no plano social, um conservadorismo que se expressava pela ideia de “preservar melhorando”. Pesavento (1994, p.57) coloca que este princípio pressupunha o progresso como desenvolvimento lógico da ordem, sendo o dever do estado a preservação e a manutenção da mesma. Assim, a “incorporação do proletariado à sociedade moderna” acabou por desdobrar-se em um investimento em força de trabalho dócil. Nenhum tipo de alteração na ordem social foi bem vista pelo partido.

Como um legado do progresso, a urbanização de diversas cidades gaúchas trouxe para o PRR a complexidade de um conjunto de desafios, como por exemplo as manifestações operárias, a necessidade de serviços no comércio, na construção civil, nos transportes, na infraestrutura básica, dentre outros. Era imprescindível preparar trabalhadores que desempenhassem novas e variadas funções, inexistentes nas cidades, até então, no panorama regional.

Nessa direção, Stephanou (2002) coloca que, ao nacionalizar o mercado de trabalho, através da preparação de trabalhadores, constituiu-se em um discurso recorrente na época. Um dos principais motivos foi a identificação da presença constante de funcionários imigrantes dentre as lideranças dos movimentos reivindicatórios. Situação que causava medo e alerta para a infiltração do “vírus anarquista”, podendo subverter a ordem e abalar a índole pacífica do povo brasileiro. Assim sendo, tornou-se urgente a valorização do elemento nacional e o incentivo ao espírito de brasilidade.

Oliveira (2003) lembra que a mão de obra brasileira e as condições sociais da produção foram pautas enfocadas já durante as discussões sobre o fim do trabalho escravo. Os proprietários rurais exigiam do governo propostas para educar e qualificar a mão de obra, assim como a migração subvencionada. Entre as propostas de mobilização da mão de obra que foram formuladas, pode-se elencar a qualificação da infância, a intervenção sobre o movimento migratório do campo para as cidades; a modificação das condições sociais da produção através de princípios técnicos pautados pela ciência e a retirada dos espaços urbanos em expansão de homens do campo, cuja crescente presença gerava incômodos àqueles que almejavam para o país as paisagens dos centros europeus.

Tanto os republicanos, quanto os proprietários de terras, consideravam os trabalhadores rurais um problema. A situação na qual encontravam-se chegava a ser classificada como obstáculo para as mudanças pretendidas. Segundo Oliveira (2004, p. 3), eles eram considerados “preguiçosos, apáticos, presos a práticas atrasadas, resistentes ao progresso e às mudanças”. Mas também eram um contingente que estava disponível, uma vez que, após a Primeira Guerra Mundial houve um vasto movimento migratório para às cidades.

Desse modo, tanto no campo, como na cidade, com a advento da república, tornou-se inevitável a obtenção de mão de obra adequada aos moldes do progresso, da civilidade e da industrialização proclamada. A solução seria a importação de profissionais estrangeiros ou a qualificação dos trabalhadores nacionais. Com efeito, o ensino de ofícios passou a ser uma providência a ser investida, sendo a infância desvalida um dos públicos-alvo.

Assim, pensando na produção que poderia ser advinda do trabalhador do meio rural, foi configurado um nível específico de escolarização: o ensino elementar agrícola. Esse, incorporava noções básicas de técnicas e organização do trabalho. Entre os seus objetivos estava, principalmente, a produção de disposições disciplinares que propiciassem a inserção do trabalhador rural em uma nova ética do trabalho, demandada pela organização da produção voltada para a indústria ou para a exportação. Conhecimentos elementares também poderiam ser oferecidos neste tipo de ensino, realizando assim o que seria encargo da educação primária. (VICENTE, 2010).

Já no meio urbano, acompanhando o processo de industrialização que ocorria nas regiões economicamente mais desenvolvidas (eixo Rio-São Paulo,), no Rio Grande do Sul, a partir do início do século XX, houve o desenvolvimento de uma indústria voltada, essencialmente, para o mercado interno. Nesse cenário, o ensino de ofícios pode ser apontado como uma iniciativa que visou preparar os sujeitos nas cidades para as possíveis atividades profissionais que estavam sendo, ou poderiam vir a ser, desenvolvidas no local. “Desde as tarefas mais simples de dobramento de papel, alinhavos em cartão e, para as meninas, as diversas atividades relacionadas à costura e bordado, a finalidade era o treinamento para futuras profissões”. (CORSETTI, 2000, p. 186).

Para Corsetti (2000), a própria inserção de conteúdos escolares, como escrituração mercantil e escrituração agropecuária no ensino elementar gaúcho, durante a Primeira República, reforça a valorização da formação profissional que era vigente no período. Isso porque, através desses conteúdos os alunos eram colocados em contato com conhecimentos sobre o movimento de débito e crédito e livros de contabilidade, familiarizando-se assim com a nova lógica econômica. A autora demonstra assim, que havia uma adequação dos programas dos colégios às demandas do contexto econômico e sociocultural, ainda incipientes.

Em relação ao ensino de ofícios, Tambara (1995) lembra que existiam muitas instituições religiosas que também atuavam nessa formação. Para ele, nota-se uma divisão educacional do trabalho. Sendo a formação efetivada em estabelecimentos de ensino vinculados às instituições religiosas uma educação profissionalizante mais humanística e a formação efetivada nos

estabelecimentos sob orientação republicana e positivista, uma educação profissionalizante de caráter mais técnico. A esse respeito, Cunha (2000) assegura que, no tocante ao ensino de ofícios, Estado e Igreja Católica conseguiam estabelecer alguns acordos com vias de implantação desse tipo de educação, principalmente para a infância e a juventude. Porém, mesmo com o objetivo acordado de formar a mão de obra que era necessária àquele contexto, é incontestável que em instituições administradas por ordens católicas, preceitos católicos fossem aplicados e ensinados ao longo da formação oferecida. De modo distinto, das instituições administradas por militares, como exemplo, que tinham como base ideológica as concepções republicanas e positivistas. O que implicava em uma atmosfera mais objetiva e dura.

Um último ponto que precisa ser discutido sobre a relação entre o governo republicano no Rio Grande do Sul e o ensino de ofícios é a questão da violência. Cunha (2000 e 2005), Corsetti (2008), Venâncio (2010), Marcílio (1998), Rizzini (2000, 2004 e 2009), Santos (2000), Loner (2001), entre outros apontam a violência do Estado como uma das formas de recrutamento para instituições de ofícios.

O recrutamento para um conjunto de instituições, voltadas para a assistência e profissionalização da infância e da adolescência, era realizado pela força policial. Sob o prisma político, esse tipo de ação deixa explícito que o governo tinha um projeto, uma intencionalidade, subjacente<sup>48</sup> de modernizar a sociedade, que carecia de um contingente de profissionais qualificados, maior do que era o número de interessados no ingresso nessas instituições. No entanto, o discurso dos membros do Partido Republicano Rio-Grandense, apoiado nas ideias positivistas, sempre argumentou que o ensino de ofícios e a forma como era realizado, tinha como objetivo civilizar e proporcionar um trabalho para uma parcela pouco privilegiada da sociedade. Cabe aqui, questionar até que ponto a sociedade aceitava esse discurso e essas ações, ou como se rebelava contra o que era imposto. O objetivo de formação também deve ser questionado. Será que a formação da mão de obra que era desejada

---

<sup>48</sup> Neste caso, relacionada com o desejo de uma modernização conservadora, que precisava de mão de obra qualificada.

foi alcançada? São esses aspectos que serão analisados nas experiências de ensino de ofícios efetivadas na cidade do Rio Grande.

### 2.3.1 Instituições de ofícios

Sobre as instituições de ofícios instauradas no Rio Grande do Sul, pode-se destacar que, em coerência com o processo que ocorria no eixo Rio-São Paulo, em função da economia exportadora de café, o Rio Grande do Sul, a partir do início do século XX, industrializava-se. Stephanou (2002) afirma que formar trabalhadores para as novas realidades do mundo do trabalho tornou-se tarefa inadiável nesse contexto rio-grandense, de um conjunto de intensas transformações que assinalaram a transição de uma economia agroexportadora à uma economia, progressivamente, urbano industrial, caracterizada pela generalização das relações assalariadas e das atividades fabris.

É digno de nota que essa expansão da indústria não significou o total abandono das atividades econômicas praticadas até então, como a agricultura e a pecuária, que continuaram a ter seus papéis no quadro econômico do estado.

A mão de obra, necessária ao cenário de desenvolvimento industrial, poderia ser obtida de duas formas: importando pessoal qualificado, já treinado em outros estados ou até mesmo na Europa; ou instalando escolas profissionais para treinar a mão de obra local. Campos (2004) relata que os industriais rio-grandenses utilizaram-se desses dois mecanismos para obterem trabalhadores especializados. Entretanto, após a eclosão da Primeira Grande Guerra, a vinda de operários da Europa tornou-se muito difícil e a segunda opção pareceu constituir-se na escolha mais adequada.

De acordo com Stephanou (2002), entre as instituições de ensino profissional no estado, a que mais destacou-se foi o Instituto Parobé. Criado, como órgão da Escola de Engenharia<sup>49</sup>. O ensino ministrado nesta instituição

---

<sup>49</sup> A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi inaugurada em 1897. Desde sua origem, esteve ligada ao Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). Moldada administrativamente e organizacionalmente nos moldes de uma Universidade Técnica, promoveu a criação de diversos institutos filiados, uns destinados ao ensino superior e outros ao ensino técnico-profissional de trabalhadores (STEPHANOU, 2002).

alcançou notoriedade não só no Rio Grande do Sul, mas também em outros estados do país, sendo considerado modelo de iniciativa dedicada ao ensino profissionalizante.

O Instituto Técnico- Profissional, inaugurado em 1906 e denominado Instituto Parobé a partir de 1917, voltou-se para a instrução elementar e profissional de meninos da camada menos privilegiada da sociedade, filhos de trabalhadores, além de operários e mestres em busca de aperfeiçoamento. Mantinha cursos técnicos em diversos ofícios, como: mecânica, serralheria, carpintaria, construção e etc. Ainda em 1920, o Instituto Parobé instalou um curso feminino. Na condição de Instituto filiado, a direção da Escola de Engenharia orientou diretamente o modo como era realizada a instrução profissional no Instituto, seja no tocante à estrutura dos cursos, seja quanto à metodologia adotada ou aos professores contratados (STEPHANOU, 2002).

Segundo Ribeiro (2012), a aprendizagem deste Instituto estava orientada para ofícios ligados a construção civil e ao mobiliário. Faziam parte do programa de ensino, as construções metálicas e os trabalhos em madeira. As construções metálicas envolviam a aprendizagem de trabalhos ligados à construção da infraestrutura urbana, como instalação de rede de água, de gás, instalações sanitárias associadas à rede de esgoto e etc. Os trabalhos ensinados aos alunos na arte do edifício, como modelagem em barro, escultura, pintura decorativa, estuque, revestimentos e ornatos eram dirigidos à construção civil. Os trabalhos com madeira, como de estofador, vimeiro, marceneiro, carpinteiro, escultor e torneiro, além de servir a indústria da construção civil, servia ao ramo mobiliário e às artes decorativas de interiores.

Vale ressaltar que, a Igreja e o poder público mantinham instituições de educação no Rio Grande do Sul neste período, mas a maioria delas dedicava-se à instrução formal, não técnica. (STEPHANOU, 1990). Fato que incita o questionamento sobre o lugar da educação para o trabalho no contexto rio-grandense. Sendo o estado, o lugar que possuía a instituição modelo deste tipo de ensino, e considerando a necessidade emergente de trabalhadores, porque ainda se apostava tão pouco no ensino profissionalizante?

Pode-se aqui presumir duas respostas. A primeira é a já discutida, orientação das iniciativas educacionais aos anseios dos mais abastados, que cada vez mais, interessavam-se na formação qualificada de seus filhos. O que

implicava investimentos no ensino elementar e secundário. A segunda remete às exigências para contratação de trabalhadores no período. Com uma situação de necessidade de mão de obra e uma legislação que pouco amparava os trabalhadores, não havia empecilhos à contratação de sujeitos que aprenderiam o ofício com os funcionários mais antigos. Instalar-se-ia assim, a premissa do “aprender fazendo”. Pode-se observar inclusive, que as instituições que disponibilizavam o ensino profissionalizante, geralmente, tinham como proposta pedagógica o aprendizado do trabalho associado ao disciplinamento e sustento dos desvalidos. Será que o aprendizado do trabalho não seria primeiramente direcionado àqueles que, devido a preconceitos socioculturais, somente com um certificado de curso profissionalizante em mãos seriam contratados? Estas hipóteses serão abordadas ao longo deste estudo de tese.

Pode-se apontar que, no Rio Grande do Sul, o ensino profissional era ministrado na cidade de Santa Maria, na Escola de Artes e Ofícios Hugo Taylor, criada em 1922, pela Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, e em Porto Alegre, no Orfanotrófio Santo Antônio do Pão dos Pobres, que desde 1921 iniciou um curso profissional destinado aos órfãos. (FONSECA, 1961). Também contaram com escolas de ofícios, as cidades de Pelotas e Rio Grande.

Em Rio Grande existiram as Escolas de Aprendizes Marinheiros (1861 a 1915), o Asilo de Meninas Coração de Maria (1863 a 1951), o Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII (1900 a 1960), a Escola Elementar Industrial (1900 a 1920)<sup>50</sup> e a Escola Agrícola Municipal da Quinta (1900 a 1920). Na década de 1930, funda-se os cursos de contadores do Instituto Comercial São Francisco (PIMENTEL, 1944). Além disso, a partir da mesma década, são recorrentes no jornal Rio Grande propagandas de aulas particulares de alguns ofícios, principalmente, datilografia. Loner (2001) afirma que era comum meninos, de famílias com menor poder aquisitivo, que andassem pelas ruas rio-grandinas e pelotenses, serem, obrigatoriamente, enviados para a Escola dos Aprendizes

---

<sup>50</sup> Essa escola não foi abordada neste estudo porque não foram encontrados dados suficientes para a discussão pretendida.

Marinheiros. Com medo que acontecesse tal ação, muitas famílias tratavam de colocar seus filhos nas escolas e nos ofícios antecipadamente.

Em Pelotas, houve o Liceu de Agronomia, Artes e Ofícios, que, primeiramente, funcionava mais como um curso preparatório para o ensino superior, e transformou-se, posteriormente, em curso superior de agronomia. (LONER, 2001). Assim como, a Escola de Artes e Ofícios, fundada em 1917, que deu origem ao atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), e o Patronato Agrícola Visconde da Graça (1923) que se transformou no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), atual Campus Visconde da Graça, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). (MEIRELES, 2003).

Vicente (2010, p.54) afirma que a Escola de Artes e Ofícios, surge apoiada na ideia de atender aos desvalidos da sorte, aos desfavorecidos da fortuna, “com o indispensável preparo técnico e intelectual para fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, escola do vício e do crime”. Porém a instituição, inicialmente, não é colocada em funcionamento. Somente quando foi municipalizada, a Escola de Artes e Ofícios começou a funcionar, no ano de 1930, com a denominação de Escola Técnico Profissional.

É importante destacar que, os empresários gaúchos, em adequação às leis vigentes e sendo os maiores interessados na formação de uma mão de obra especializada, também atuaram no sentido de promover a qualificação de seus trabalhadores, construindo espaços, geralmente próximos às suas fábricas, para “educar” seus funcionários e/ou os filhos destes. Campos (2004) destaca que esta atuação, geralmente, visava a instrução elementar e profissional, como os casos: da União Fabril (Rio Grande), Charqueada Santa Tereza (Bagé), Estaleiro Mabilde e Companhia Fabril Porto-alegrense (Porto Alegre). Deve-se salientar, que a medida de proporcionar estes espaços de educação ocasionava o discurso de “facilitação” da organização da vida dos funcionários, que lá deixavam seus filhos, bem como funcionavam como constantes treinamentos com novas máquinas ou de novas funções desejadas. (CLARO, 2010). Assim, as fábricas acabavam por moldar os funcionários às suas necessidades, além de exigir mais horas de trabalho pelas “facilidades” disponibilizadas.

### Capítulo 3: Aspectos socioculturais da “noiva do mar” (1889 a 1930)

A cidade portuária que é o cenário deste estudo, é popularmente conhecida no Rio Grande do Sul como a “noiva do mar”. Sua formação territorial e urbana, é associada à construção espacial do estado e ocorreu, de forma específica, ao decorrer dos séculos XVII e XVIII, quando os portugueses detinham a posse destas terras, mas estavam em conflito com os espanhóis pela demarcação das suas fronteiras.

Foi no sentido de dominar a zona platina, e preservar o comércio desta região, que Portugal decidiu fundar o forte Jesus-Maria-José em 1737, bem como a Povoação do Rio Grande de São Pedro (atual cidade do Rio Grande/RS). A implantação desse povoado possibilitou a chegada de casais da ilha dos Açores e Madeira, os quais receberam lotes de terras para ajudar a desenvolver e habitar a localidade.

Em 1822, a cidade era formada por:

[..] vinte e quatro lojas de fazendas, quinze armazéns de atacado, três boticas, dois ferreiros, dois tanoeiros, dois ourives, duas lojas de louça, dois latoeiros e um caldeiro, estando à maior parte destas casas comerciais situadas na rua da Praia, junto ao porto. As melhores residências construídas com tijolos (trazidos de Porto Alegre) e várias com sacadas e balcões de ferro, pertenciam aos comerciantes. Neste ano, havia seis ruas principais correndo paralelas ao porto, cruzadas por becos estreitos, inexistindo calçamento. A presença da areia dificultava inclusive o deslocamento de pedestres ou carroças, e no caso de fortes ventos, o comércio era obrigado a fechar as portas. A população pobre, ocupando cabanas feitas de barro e cobertas de palha, habitava o setor antigo da cidade, constituído por quatro ruas paralelas e becos. (TORRES, 2015, p.27).

A configuração de uma vila despojada, com poucas ruas e sem muitos recursos, perdurou durante todo o século XVIII. Alterou-se devido ao enriquecimento dos criadores de gado da campanha, que encontraram uma forma mais rentável de comercializar a carne e o couro, com a introdução das charqueadas.

Paulatinamente, a atuação comercial cidadina, nos primórdios do século XIX, superou o papel militar. Segundo Torres (2015), até o símbolo bélico, o desativado forte Jesus-Maria-José, passou a sediar um semáforo sinalizador para os navios que cruzavam a barra. A identidade local foi redefinida, de uma praça militarizada para o centro portuário de escoamento da produção regional.

Portanto, se era em Pelotas que se localizava a feitura do charque, era por Rio Grande que este era comercializado para o centro/norte do país e para a América Central. Caio Prado Jr. (1998) refere-se a esse processo da seguinte maneira:

A indústria do charque, as “charqueadas”, localizam-se num ponto ideal: entre os rios Pelotas e São Gonçalo, nas proximidades ao mesmo tempo dos grandes centros criatórios da fronteira e do porto para o comércio exterior da capitania, o Rio Grande, que, embora muito deficiente, é o único possível. ***Esta localização da indústria dará origem ao centro urbano que seria o primeiro da província depois da capital;*** mas não o primeiro absoluto em riqueza e prestígio social, que era Pelotas. (PRADO, 1998, p. 97 – Grifo da autora).

Essa fase representou a formação de uma elite econômica e social na cidade do Rio Grande, concomitante a uma camada menos favorecida que, muitas vezes, em situação de miséria e insalubridade, coabitava a zona urbana em cortiços. A elite nascente construiu clubes, prédios e monumentos. Elementos expressos pela pujança ou pela precocidade de suas obras referem-se à construção do parque ferroviário, em 1879, à implantação da rede telefônica, em 1880, à construção da Caixa D’água, em 1876 e à extensa rede de bondes puxados a cavalo desde o século XIX. (PIMENTEL, 1944). As atividades de lazer estavam ligadas aos passeios, às confeitarias, aos cafés, aos restaurantes, à biblioteca<sup>51</sup>, aos teatros Sete de Setembro e Politeama Rio-Grandense<sup>52</sup>, às caminhadas nas praças, ao entrudo<sup>53</sup>, aos teatros de

---

<sup>51</sup> Em 15 de agosto de 1846 foi fundado um Gabinete de Leitura na Cidade do Rio Grande. Em 4 de julho de 1878, ocorreu a mudança da razão social. Para adequar-se à lei que tratava das entidades com personalidade jurídica, o Gabinete de Leitura passou a chamar-se Bibliotheca Rio-Grandense, com o objetivo de ser uma “sociedade de recreio espiritual e de difusão cultural”. Atualmente, essa é a biblioteca mais antiga do Rio Grande do Sul. Para saber mais, ver: SILVA, Josiane. Bibliotheca Rio-Grandense: trajetória e percalços de uma biblioteca mais que centenária. **Revista Biblos**, v.25, nº1, 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/biblos/article/view/1984/1225>

<sup>52</sup> Para saber mais, ver: BITTENCOURT, Ézio. **Da rua ao teatro**: os prazeres de uma cidade: sociabilidades e cultura no Brasil Meridional. Rio Grande: FURG, 1999.

marionetes, aos circos e à praia de banhos da Vila Siqueira. Clubes de bailes e festas de máscaras completavam um cenário em que se buscava os valores europeus que eram disseminados pelo crescente número de comerciantes estrangeiros. Ao mesmo tempo, os ventos continuavam a espalhar areia em todas as direções<sup>54</sup>. A força da natureza fazia-se sempre intensa, indo de encontro à busca por avanços civilizatórios. (TORRES, 2015).

Martins (2006) acrescenta que

[..] a cidade era um ponto crucial para os navios que se dirigiam à região platina, pois a relevância de cidades como Buenos Aires e Montevideu extrapolava os limites americanos, seja como concentradores de matéria-prima no setor agropecuário, seja no desenvolvimento cultural e artístico que alcançaram. Rio Grande nesse momento representava a única opção de ancoradouro e abastecimento seguros para as embarcações ao sul de Laguna em terras lusas e passagem obrigatória para as que se dirigiam ao Prata. Portanto, as grandes companhias teatrais, ao se dirigirem para as cidades platinas, muitas vezes faziam escala na cidade do Rio Grande, e na maioria dos casos apresentavam-se na cidade. Isso possibilitou a abertura de novas casas teatrais. (MARTINS, 2006, p.79).

A atmosfera sociocultural estava em efervescência. Rio Grande era uma cidade que almejava ser moderna, dinâmica e urbana. Algo frequente àquela época, pois como coloca Oliveira (2012, p.136), as cidades, as ruas, os espaços de entretenimento, os encanamentos e as fiações, constituíam-se em signos de um desejado mundo moderno. “O urbano foi o berço da fábrica. Os fios de cobre começaram a cobrir os centros urbanos, trazendo a eletricidade. Redes de esgotos foram criadas com o intuito de sanear as cidades e as pessoas”.

A concepção higienista<sup>55</sup> era discutida nos jornais *Echo do Sul* e *Diário do Rio Grande*, relatando uma saúde precária. Cumpre esclarecer que na

---

<sup>53</sup> Festejo que acontecia nos três primeiros dias antes da quaresma, substituído pelo carnaval.

<sup>54</sup> Nesse período, devido à organização urbana e à localização geográfica, era comum a forte presença de ventos, que espalhavam areia pelas ruas de Rio Grande. Fato que acarretou a alcunha de “papa-areia” ao indivíduo que nascia nesta localidade.

<sup>55</sup> No término do século XIX e início do século XX surgiu o movimento higienista, o qual tinha a proposta de cuidar da população, educando-a e ensinando-a novos hábitos. Desse movimento participaram vários intelectuais que afirmavam querer melhorar as condições de saúde do povo brasileiro. O médico higienista, especializado em saúde pública e administração sanitária, não só era responsável por prescrever condutas higiênicas, como também era considerado um educador (PETRI, 2003, p.13).

primeira e na segunda década da República Velha, epidemias de tifo, febre amarela, peste bubônica e varíola foram comuns em Rio Grande. Tanto pelas condições de higiene da população, como pelo contato com outras áreas de risco, facilitado pela questão portuária e pela prostituição. Essa situação decresceu na terceira década, mas enfrentou, ao final desta, a gripe espanhola que abateu com furor os habitantes. (TORRES, 2015). No contágio dessas epidemias, as maiores vítimas foram as mulheres e as crianças e, em termos étnicos, os maiores afetados foram os negros e os pardos, moradores dos cortiços urbanos. (LONER, 2001).

Ao analisar os jornais, encontra-se recorrentes artigos, escritos por médicos, advogados e sujeitos pertencentes à elite, em que se discorria sobre os benefícios do saneamento e do asseio cotidiano. O argumento que se repetia era de que os bons hábitos não apenas valorizavam e vigoravam o ser humano, como também concorriam para o aumento das populações e o consequente desenvolvimento da produção que engrandeceria a cidade. Vale analisar que, esse discurso legitima uma compreensão de que o enfrentamento da péssima situação da saúde seria mais eficaz no interior de uma ordem estratificada, na qual cada um, cada parte, ao bem exercer sua função, como um sistema orgânico, asseguraria o sucesso do conjunto. Sobre esse ponto, Rizzini e Gondra (2014) lembram que, ao longo da Primeira República, vivia-se uma realidade considerada, por muitos, como assustadora: crescimento demográfico e populações formadas por indivíduos de lugares sociais e culturas heterogêneas e plurais. Para os autores, a forma encontrada para administrar essa situação, foi a articulação de discursos e de políticas distintas, que visavam afirmar a necessidade de higienizar, sanear e vacinar, principalmente os sujeitos em situação de vulnerabilidade, que representavam “perigo” para a “civilidade”.

Impulsionadas também pelo cobiçado progresso, indústrias dos mais diversos setores foram instaladas, no município, por comerciantes estrangeiros.

Paulitsch (2008) lembra que Rio Grande

[...] foi considerada uma das cidades mais industrializadas do estado do Rio Grande do Sul. Essas atividades industriais iniciaram nas últimas décadas do século XIX, momento histórico que coincide com os investimentos no porto e na

barra. [...] O desenvolvimento da indústria gaúcha nesse período voltava-se para atender a expansão do mercado interno. Na República Velha, mais indústrias se estabeleceram na cidade do Rio Grande. Eram grandes estabelecimentos, com investimentos de capital acima da média e pouca diversificação de ramos, sendo os que mais se destacavam no município o da tecelagem, charutos e conservas alimentícias, somando em 1913 cerca de 18 indústrias. (PAULITSCH, 2008, p. 46-47).

Entre as empresas citadas pela autora, pode-se elencar a Fábrica Rheingantz, de fiação e tecelagem, fundada em 1873; a Companhia Swift do Brasil S.A., fábrica de origem norte-americana situada no Porto Novo, em 1917, que trabalhava com o abate e a industrialização de carnes congeladas para exportação; a Aviação Comercial, criada em 1927, tendo início com a Linha da Lagoa dos Patos, ligando RG – POA; a Empresa portuguesa Leal Santos, que fundou sua sede na cidade em 1889 e em 1947, com a denominação de Indústrias Reunidas Leal Santos S/A, passou a trabalhar unicamente com a indústria pesqueira; a Companhia de Tecelagem Ítalo-brasileira, fundada em 1894 e desativada em 1950, uma indústria especializada na fabricação de tecidos de algodão; além de possuir umas das mais antigas indústrias químicas do Brasil e a Refinaria de Petróleo Ipiranga S.A., fundada em 1937. É digno de nota que, de acordo com Martins (2006), somente a primeira dezena destas indústrias tinham, individualmente, mais de uma centena de operários, e algumas ultrapassavam a quantidade de mil trabalhadores.

Nessas indústrias, como aprendizes, as crianças exerciam diversas profissões, a partir de 8 ou 9 anos de idade. O trabalho ocorria, especialmente, nas tecelagens. (LONER, 2001). Característica essa que não se difere de outras regiões brasileiras<sup>56</sup>, em que, nas tecelagens, muitos infantes eram contratados por possuírem mãos “pequenas e ágeis”, permitindo um fácil acesso aos diferentes espaços das máquinas têxteis.

Em 1920, havia um total de 1.357 menores de 20 anos trabalhando nas fábricas rio-grandinas, sendo 789 do sexo masculino e 568 do sexo feminino. Havia, ainda, 233 meninos empregados no setor de transportes. Os meninos distribuía-se de forma quase igualitária pelos diversos ramos fabris, enquanto

---

<sup>56</sup> Para saber mais, ver: RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

as meninas concentravam-se nos mesmos ramos das mulheres adultas. (LONER, 2001). Quadro esse que permite conceber que essas crianças, algumas socialmente vulneráveis e outras filhas dos próprios funcionários, tinham uma infância composta por elementos simbólicos do mundo adulto. Converte-se assim, para o entendimento de que “o tempo da infância é uma produção sociocultural”. (VEIGA, 2004, p.37), uma vez que, o tratamento dado à criança está sempre associado à produção de lugares específicos a ela destinado, por algum motivo, seja pela produção de novas relações de autoridade, pela elaboração de novas formas de comportamento, ou por outras. No caso tratado, as crianças oriundas de camadas sociais menos favorecidas, vivenciavam uma infância que carregava o “peso” da sirene da fábrica e do cotidiano de trabalho. A civilidade e o progresso destinados a uma pequena parcela da sociedade eram os pilares do contexto sociocultural vivido por todos.

No entorno das fábricas, era comum a construção de moradias, usualmente chamadas de casas em fita ou vilas operárias, assim como creches para os filhos de 0 a 4 anos dos funcionários. Essa estrutura era destinada aos trabalhadores de menor poder aquisitivo. (PAULITSCH, 2008). Os empregadores disseminavam um discurso de preocupação com a facilitação da vida dos funcionários. Porém, não se pode deixar de considerar que tais elementos facilitavam o andamento e o controle do cotidiano de trabalho, assim como a diminuição do gasto com transporte. Claro (2010) afirma que era comum os operários serem requisitados pelos seus chefes nos mais diversos horários para o atendimento de tarefas. Segundo Loner (2001), esses sujeitos enfrentavam dificuldades de subsistência, com salários diminutos, dificuldades, longas horas de duração do trabalho e a convivência com antigos hábitos de tratamento, herdados da escravidão.

Nesta época, imigrantes convergiram para Rio Grande, atraídos pelo mercado de trabalho. Dentre eles, os portugueses eram a metade, seguidos pelos italianos, alemães, uruguaios, espanhóis e poloneses. Como maior grupo, os portugueses dedicavam-se, especialmente, ao comércio, mas também eram encontrados em indústrias e oficinas. Os alemães preponderavam no alto comércio e entre os industriais, constituindo-se um

grupo bastante respeitado na cidade. Italianos e outras nacionalidades trabalhavam como operários, nas grandes fábricas e oficinas. (LONER, 2001).

Com relação ao contrato dos trabalhadores, o elemento nacional era, preferencialmente, utilizado nas fábricas, oficinas e no porto. (LONER, 2001). Característica que pode ser explicada tanto pelo medo da fama anarquista dos imigrantes<sup>57</sup>, como pela aposta no trabalhador mais barato, formado na concepção de ordem e de progresso que era vigente durante a Primeira República. Cunha (2005) reforça que, ao lado do “engrandecimento da nação”, a concepção do industrialismo proclamava a defesa do trabalho nacional. Nessa lógica, o crescimento da produção industrial levaria ao emprego de milhares de homens que, de outra forma, veriam-se à mingua de pão e trabalho. O emprego da “população urbana desocupada”, que de outra forma, poderia provocar inquietações e revoltas, e a criação de condições para o seu bem-estar, eram vistos como a contribuição da indústria à resolução da questão social.

Decorrente também da instalação das indústrias foi a expansão de comércios e serviços para o atendimento de necessidades de ordem industrial, assim como matérias-primas e todo um aparato de infraestrutura. Bittencourt (1999) aponta que a industrialização proporcionou

[..] crescimento demográfico e acelerada urbanização, a industrialização gerou também necessidade de melhorias no setor de transportes que assegurassem o escoamento da produção. Em 1884 foi inaugurada a estrada de ferro Rio Grande- Bagé, passando por Pelotas, facilitando a comunicação da cidade também com outros municípios. A partir da década de 1890 foram executados melhoramentos substanciais no setor portuário: aprofundamento do Canal do Norte; construção molhes leste e oeste da Barra, que facilitaram a entrada e saída de navios no complexo portuário, e construção do Porto Novo com modernas instalações (1911-1917). Em 1923 foi concluída a remodelação do Porto Velho (BITTENCOURT, 1999, p. 39).

Com efeito, na década de 1920, a cidade do Rio Grande dispunha de uma grande variedade e quantidade de casas comerciais e de serviços expressivos para a época. A religião católica constituía-se como um elemento

---

<sup>57</sup> Para mais informações ver Stephanou (2002) e Loner (2001).

basilar à sociedade local (Santos,1996). As igrejas eram espaços frequentados para realização de missas, batizados, casamentos e quermesses. Havia no município, a Igreja de São Pedro (1755); a Igreja de Nossa Senhora do Carmo (1809); a Capela de São Francisco (1814); a Igreja de Nossa Senhora da Conceição (1890); a Igreja de Nossa Senhora do Bomfim (1887); a Igreja Episcopal Anglicana do Salvador (1899) e a Igreja de Nossa Senhora Auxiliadora (1902). (PIMENTEL,1944). O número de igrejas, assim como os recorrentes anúncios de contribuições financeiras de fiéis e a divulgação de celebrações, para santos e para a caridade,<sup>58</sup> são vestígios da adesão ao catolicismo e de preceitos religiosos que eram cultuados pela comunidade.

A década seguinte, que abarca a Era Vargas, trouxe novos desdobramentos à economia cidadina. Neste período, o Estado buscou um desenvolvimento marcadamente nacionalista, com estímulo ao desenvolvimento industrial interno, embora ainda necessitasse da importação de grande parte de equipamentos para instalação de novos parques industriais. Objetivava-se também uma nova configuração do mercado nacional, que até então era desarticulado. O que possibilitava algumas ilhas fabris, oriundas de crescimentos industriais isolados.

Sobre esse fato, pode-se dizer que o Estado passava por

[..] um processo de desenvolvimento econômico parcial, pois ao responder às restrições impostas pelo comércio exterior, buscava reproduzir internamente e de forma acelerada o processo industrial dos países ricos, embora apresentando condições históricas distintas, já que não dispunha do mesmo lastro fabril das indústrias de base. Estas, no caso brasileiro, seriam erguidas inicialmente pelo Estado através de empresas estatais. A escalada industrial do Estado de São Paulo entre as décadas de 1920 e 1950 proporcionou o desenvolvimento de um lastro econômico fabril propiciado por condições que somente São Paulo dispunha, e que não poderia ser repetido por outras regiões do país. (CANO, 1985, p.41-52).

Logo, no início da segunda metade do século XX, ocorreu a desaceleração do primeiro período industrial da cidade do Rio Grande e o conseqüente término das atividades produtivas em várias indústrias, como por exemplo as têxteis, os frigoríficos, a fábrica de charutos e outras. Situação na

---

<sup>58</sup> Echo do Sul e Diário do Rio Grande.

qual desencadeou uma crise local e uma diminuição na oferta de trabalho. Este fato acabou por repercutir em todo o contexto do município, com o fim da sua primeira fase industrial. Para Martins (2006), a segunda fase industrial só vai ocorrer em Rio Grande a partir da década de 1970, quando há a instalação de um distrito industrial na cidade, e a conseqüente atração de novas empresas.

### 3.1 A educação e o acolhimento da infância desvalida

Ao analisar a infância, deve-se considerar que existem diferentes prismas dessa fase da existência humana. São múltiplas as infâncias, assim como são múltiplos os modos de pensar e de viver em diferentes sociedades. Para Ariès (1973), a infância é constituída a partir do contato, ou da ausência, experimentados pelos sujeitos em determinados âmbitos, como o escolar e o familiar. Outra reflexão interessante desse autor, refere-se ao tratamento dado às crianças que, para ele, é socialmente influenciado pelos interesses das camadas mais privilegiadas da sociedade.

Sobre a infância desvalida rio-grandina, de 1889 a 1930, cumpre observar que esta vivenciou diferentes tipos de exclusão, bem como cuidados compartilhados, por instituições específicas. Sendo assim, para compreendê-la, torna-se fundamental pensar a educação que era oferecida em Rio Grande às crianças e para onde destinavam-se àquelas que eram excluídas, social e culturalmente, das instituições ditas regulares. Apontando-se, de forma imbricada, à situação asilar.

Nessa direção, remete-se ao ano de 1831, pois nesta data era provida a primeira aula pública para meninos na cidade, como afirma Schneider (1993):

O padre Bernardo Jozé Viegas candidatou-se à cadeira de primeiras letras da vila do Rio Grande para nela estabelecer o método do ensino mútuo [...] Sendo o padre cidadão de boa conduta, possuidor dos conhecimentos exigidos em lei, gozando de seus direitos políticos e civis, prestou exames e foi aprovado. Passou-se-lhe provimento em 23 de março de 1831. (SCHNEIDER, 1993, p.33).

Essa aula é fruto da Lei de 15 de outubro de 1827<sup>59</sup>, na qual determinava, no art.4º, “a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos em que fosse possível estabelecê-las”. O fato de o professor ser um padre, associa-se ao escasso número de professores leigos que havia na província neste período. A inserção do magistério no componente curricular da formação sacerdotal habilitava os padres para o preenchimento dessa lacuna docente.

Predominava o ensino particular, porém de maneira fragmentada, com aulas avulsas de algumas disciplinas. A expansão da iniciativa particular acentua-se a partir do ato adicional de 1834, quando a educação primária e secundária foi deixada a cargo dos governos provinciais. Como a província carecia de recursos e autonomia para criar novas taxas, além de possuir uma instabilidade de presidentes, a responsabilidade educacional pública foi protelada.

Para Giolo (1994, p.28), em consequência ao Ato Adicional de 1834, instalou-se a municipalização da educação. “O objetivo era responsabilizar o maior número possível de unidades administrativas com a instrução pública”. Na sua concepção, os municípios estavam completamente alheios a esse ramo dos serviços públicos e, apesar das intenções provinciais, assim permaneceram até o advento da república. Todavia, encontra-se no Relatório da Câmara Municipal de Rio Grande, de 1851, a solicitação, ao presidente da província, de mais recursos para o ensino. Neste documento, há descrição das condições, das dificuldades e das possíveis soluções da educação local. A solicitação é reiterada pela câmara de 1853 a 1855. Situação que pode ter resultado no contato, durante o período republicano, com a igreja católica para o estabelecimento de parcerias que provessessem a instrução necessária.

Na década de 1870, registra-se duas escolas do sexo feminino, dirigidas pelas professoras Maria Joaquina Duval e Maria Fausta de Miranda Campello, e duas escolas do sexo masculino, dirigidas pelos professores Julio Cezar Augusto e Inácio de Miranda Ribeiro. A instrução secundária era pouco

---

<sup>59</sup> Para saber mais, ver: TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de instrução-1927, Reforma Couto Ferraz-1854, Reforma Leôncio de Carvalho-1879.** Pelotas: Seiva, 2005.

frequentada, havendo somente uma aula de francês do professor José Pontes França (Revista Arcádia, 1867/1870).

Com relação às dificuldades estruturais, o Relatório da Câmara de Rio Grande de 1887 aponta a inapta localização das casas onde os professores ministravam suas aulas, que ficavam afastadas do centro da cidade, assim como a falta de utensílios apropriados, pois havia aulas em que alguns alunos estudavam de pé. Outra preocupação era com as aulas nas zonas periféricas, que haviam sido suprimidas pelo próprio poder público devido à desistência dos professores, em decorrência do baixo subsídio pago. Solicitava-se assim, para habilitar a instrução das classes populares, auxílio pecuniário às aulas noturnas já existentes e à fundação de novas. Observa-se que o ensino era estabelecido sob péssimas condições e, para os menos abastados, era quase inexistente.

O número de escolas públicas primárias gratuitas aumenta para 18, em 1897, com 800 alunos matriculados. Os estabelecimentos privados atingiram o número de 16, com 623 alunos. Ainda pode-se citar o estabelecimento de ensino mantido pela Sociedade União Operária, o qual, desde maio de 1894 disponibilizava aulas para seus associados e dependentes, destinada a ambos os gêneros. A cidade possuía uma média 30 mil habitantes neste ano (Diário do Rio Grande, 1897).

Uma mudança ocorre a partir do decreto 1.479, de maio de 1909, criando os colégios elementares. Esses significaram um novo modelo de organização da escola pública no Rio Grande do Sul. Não mais como aulas isoladas, mas seriadas, com professor regente em cada classe, com a presença de diretor e de secretaria. O decreto dispôs sobre conteúdos, organização e distribuição do tempo, do método de ensino (no caso o intuitivo), dos espaços (biblioteca, gabinetes, salas) e todo um conjunto de novas regulações. (LUCHESE, 2013).

Organizados nessa nova ordem, encontrava-se nesse período na cidade do Rio Grande: o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII, o Colégio católico dos Jesuítas, que teve três denominações, São Luís, Stella Maris e Sagrado Coração de Jesus; o Colégio Arruda; o Colégio Ernest; o Colégio Alemão; a Escola Maternal; o Colégio Amor ao Estudo; e o Colégio Instrução e Moralidade; a Escola da Companhia União Fabril; o Colégio Riograndense; e a

Escola Mista (Diário do Rio Grande, 1910). A maioria dessas escolas eram vinculadas a ordens católicas, oferecia até o quarto ano elementar e situavam-se na região central da cidade de Rio Grande<sup>60</sup>, que compreendia as proximidades do porto, excetuando-se o Colégio dos Jesuítas e o Liceu Salesiano, ambos próximos das habitações operárias.

Os jovens rio-grandinos interessados em continuar seus estudos, e que podiam arcar com o custo, constantemente, deslocavam-se para outras cidades. Sendo a mais próxima Pelotas, que nos Ginásios Gonzaga e Pelotense, disponibilizava instrução secundária. (AMARAL, 2003). Mas, também eram encaminhados jovens para São Leopoldo, no Ginásio Nossa Senhora da Conceição e para Porto Alegre, no Ginásio Rio Grande do Sul, que, mais tarde, transformou-se em Júlio de Castilhos. As famílias mais abastadas, optavam ainda por mandar seus filhos ao Rio de Janeiro, para estudarem no ginásio de padrão nacional, D. Pedro II, ou para a Europa. (CESAR, 2007).

Essa situação do ensino secundário em Rio Grande, altera-se progressivamente devido as ações de diferentes ordens religiosas e a investidura de cidadãos de posses, principalmente empresários e comerciantes estrangeiros. Além de aulas preparatórias particulares ministradas por padres, uma iniciativa marcante, foi a fundação do Ginásio Municipal Lemos Júnior, em 1906. Esta foi decorrente do testamento de um rico comerciante português, Antônio Manoel de Lemos Júnior, o qual deixou uma significativa quantia em dinheiro para a intendência municipal, demandando a criação de uma instituição de ensino secundário para a cidade.

O Ginásio Lemos Júnior atingiu a equiparação com o Colégio Pedro II, em 1910. Na sua primeira matrícula, registram-se 63 alunos, sendo 6 meninas e 57 meninos, com idades variando entre 10 e 17 anos. O valor cobrado pelo ensino era de 16\$000 réis por mês. Cerca de 15 matrículas gratuitas eram reservadas aos alunos de famílias que não podiam custear o estudo dos filhos. (CESAR, 2007). Porém, é preciso atentar que, como o Ginásio localizava-se na área central da cidade, devido à distância, o acesso a essas matrículas gratuitas era difícil às famílias que moravam na região periférica.

---

<sup>60</sup> O que pode se um resultado das reivindicações do ano de 1887.

Por solicitação do bispo da Diocese de Pelotas, Dom Francisco de Campos Barreto, às Irmãs de São José de Chambéry, em 1918 funda-se o Colégio Santa Joanna D'arc, de ensino secundário e normal para as meninas. A solicitação do bispo é justificada em virtude do mesmo “perceber o abandono religioso em que a juventude feminina da cidade de Rio Grande se encontrava”. (SANTOS e ARRIADA, 2009, p.2). Tal iniciativa, harmoniza-se também com certo consenso regional quanto à necessidade da mulher instruir-se e educar-se, desde que mantida dentro de determinados limites, que não representassem risco às normatizações vigentes. (HILSDORF, 2005). Segundo Santos e Arriada (2009), essa instituição, de caráter confessional e regime jurídico privado, pode ser considerada relevante à cidade por trazer diretrizes filosóficas que atendiam aos anseios da formação de uma população representada pela elite local e, em consonância com o modelo familiar, católico e higienista, acalentado no referido período histórico, de uma mulher “bem comportada”. Assim como outras escolas da cidade, o Colégio Santa Joanna D'Arc situava-se no centro da cidade e reservava algumas vagas para os filhos da camada popular. Além disso, realizou uma parceria com o Asilo Coração de Maria, para o ensino normal de meninas órfãs.

Aspecto interessante sobre o sistema de ensino rio-grandino é abordado por Tambara, Arriada e Barrozo (2016), acerca da atuação dos inspetores de instrução, os quais fiscalizavam tanto as aulas públicas, como as particulares. Os inspetores perscrutavam o grau de adiantamento dos alunos e, de modo geral, a atuação dos respectivos professores. Ao que tudo indica, o poder de fiscalização desses profissionais era incisivo e interferia diretamente, tanto na vida pessoal, quanto na rotina profissional dos professores. Eram frequentes as solicitações da Câmara no sentido de que os inspetores atestassem a efetiva assiduidade do professor em sala de aula, como também a frequência e aproveitamento dos alunos.

Outro viés significativo é a compreensão de que, ao mesmo tempo em que se estruturava a formação de uma escolarização na cidade, um processo sociocultural e econômico tomava corpo. Com efeito, ao lado da camada instruída e em ascensão, existia a miséria de uma camada popular que vivia à margem do progresso. Ao focar na infância desvalida, uma forma de entender

suas condições é analisar aqueles que chegavam e recebiam alguma instrução na “casa da roda dos expostos”, primeira instituição asilar cidadina.

A roda de expostos era um objeto de formato cilíndrico, giratório, de madeira, com uma divisória, fixado em um muro ou janela, no andar térreo das Santas Casas. Nesta roda, bebês eram deixados à guarda dos funcionários da instituição. Ao lado de algumas rodas, havia um sino que era tocado para avisar que havia lá uma criança. Marcílio (1998, p. 57) destaca que “a origem desses cilindros rotatórios vinha dos átrios ou vestíbulos de mosteiros e de conventos medievais, usados para outros fins, como o de evitar o contato dos religiosos com o mundo exterior”.

Segundo Torres (2006, p. 108), no estado, “a casa da roda dos expostos foi instituída pela Lei Provincial n.º 9, de 22 de novembro de 1837, funcionando inicialmente na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre”. Em 1843, a Santa Casa de Misericórdia, da cidade do Rio Grande passou a prestar esse serviço<sup>61</sup>.

A casa da roda dos expostos situava-se na Rua da Praia, em um prédio cedido pela Câmara Municipal de Rio Grande, para dar assistência aos menores que eram abandonados no Hospital Santa Casa de Misericórdia. Essa casa era administrada pelos membros gestores do hospital e as crianças, de modo geral, ficavam sob os cuidados da Câmara, inclusive, no que tange a educação de primeiras letras. (TORRES, 2006).

Em 1861, a situação das crianças expostas era descrita no relatório da Santa Casa, da seguinte forma:

Todas as misérias e todos os achaques que pesam sobre a humanidade recebem nestas casas estabelecidas para tão piedoso fim, alívios e socorros eficazes. Muitos entram vergados sob as dores e os tormentos das enfermidades, e saem enriquecidos de um tesouro que só deles depende a conservação – a saúde. Mas completa não é nossa missão, cujos embaraços aumentam apesar de todos os cuidados,

---

<sup>61</sup> O atendimento hospitalar à população vulnerável teve início em Rio Grande no ano de 1806, quando o padre Francisco Ignácio da Silveira criou uma sociedade beneficente voltada ao auxílio das famílias desvalidas por meio de esmolas e alimentos. Em 1807, essa sociedade tentou construir um prédio para ser utilizado como hospital, mas a obra foi paralisada em 1811, por falta de recursos financeiros. Em 1831, foi criada uma Sociedade Beneficência para ajudar os enfermos com esmolas para os familiares. Essa sociedade, em março de 1835, constituiu a irmandade da Santa Casa, a qual, na década de 1840, passou a administrar as necessidades da infância exposta (TORRES, 2006).

planos e bons desejos que se empregam para realizá-la, ou pelo menos torná-la digna de sua instituição, que falar dos expostos, daquelas inocentes criaturas, que antes e depois de nascidas, bebem a longos sorvos na taça da desgraça. [...] Tudo é lícito supor da parte dos entes desalmados que abandonam à caridade pública seus inocentes filhos, frutos de amores ilícitos, da devassidão e da preguiça. Um crime prende sempre outro crime, e os prejuízos, que tanta influência têm na sociedade, aconselham muitas vezes um atentado oculto, para impedir a frente de corar e conservar-se altiva, embora a consciência reprove pretensões, honras e respeitos unicamente devidos a virtude! A mortalidade em todas as partes onde existem estabelecimentos para a infância abandonada induz a crer que é devida a tentativas feitas antes de nascerem para delas verem-se livres as mães desalmadas que as geraram. Infanticídios estes, que não são provados porque os filhos mal manipulados, ou as doses despropositadas não preencheram os desejos e impediram a realização completa do crime. [...] É fora de dúvida que a mortalidade dos recém-nascidos, lançados na roda da Santa Casa, não pode ser atribuída a outras causas, que não sejam os maus tratamentos, a privação de alimentos necessários, ou os cálculos de evitar algumas despesas para os últimos deveres, pois que muitas destas criaturas têm expirado poucas horas depois de haverem sido recolhidas na roda. (Relatório da Santa Casa de Misericórdia do Rio Grande. Rio Grande, 1861).

Esse relatório mostra que era alta a mortalidade entre os expostos, justificada como consequência dos maus cuidados, da mãe ou dos familiares, antes de entregar o bebê à roda. Contudo é preciso ponderar que, em decorrência do vasto número de crianças deixadas na roda e da impossibilidade de acolher todos na instituição, a municipalidade pagava uma quantia às famílias que aceitavam cuidar dessas crianças nos primeiros anos de vida. Prática esta, que era comum. Venâncio (2010) observa que na residência dos criadores, o exposto, além de ser muitas vezes submetido à amamentação artificial, nem sempre recebia as atenções necessárias. Algumas amas, quando estavam impacientes, machucavam as crianças ou misturavam aguardente ao leite para acalmá-las. Cuidados escusos, que também contribuíam para uma elevada mortalidade.

A questão financeira, para a manutenção da instituição e o pagamento das famílias criadoras, era um problema constante. Torres (2006) relata que o dinheiro era insuficiente e que havia pressão da municipalidade, ao governo provincial, para liberação de mais recursos, pois a ausência de pagamento às

famílias poderia resultar em problemas de nutrição e de saúde, o que seria mais um fator de mortalidade.

O relatório também afirma que mais crianças brancas eram deixadas na roda em 1861:

O nosso estabelecimento de expostos teve princípio em julho de 1843. A Câmara Municipal era quem até então se encarregava deste serviço, que passou à Santa Casa por proposta da presidência da Província, de 22 de dezembro de 1842, e recebeu da Câmara duas meninas que continuaram a ser socorridas e um prédio sito à rua da Praia que produz anualmente 480\$000 réis de aluguel, único patrimônio que esta repartição possui. Desde que a Santa Casa tomou a seu cargo curar dos expostos, até 30 de junho de 1860, vieram à roda 139 crianças, 11 com aquelas duas que recebeu da Câmara, e mais 11 que a roda recebeu neste último ano compromissal, fazem o número de 152; sendo 78 do sexo feminino e 74 do masculino; 121 brancos, 23 pardos e 8 pretos. Foram reclamados por seus parentes 9, ficaram maiores e a cargo das pessoas que os criaram 36, faleceram 81, existindo agora 26. Destes últimos, 15 são do sexo feminino e 11 do masculino; 23 brancos e 3 pardos. Destes, 9 percebem a mensalidade de 16\$000 réis e 17 a de 12\$000 réis, na forma estatuída. Nesta cidade criam-se em casas particulares 15, e fora delas 11. Pela estatística que vos apresento, tereis, como eu, de lastimar a extraordinária mortalidade destas infelizes criaturas, já este ramo de serviço havia ocupado a atenção de meus predecessores, que não puderam atingir o alvo que tanto desejavam, nem encontrar um remédio a tantas desgraças. (Relatório da Santa Casa de Misericórdia do Rio Grande. Rio Grande, 1861).

De acordo Silva (1988), esse era um perfil comum, relacionado, muito mais, à má honra das mães solteiras, do que com as dificuldades enfrentadas por um casal pobre para criar os filhos. Sobre esse ponto, Torres (2006) recorda que, em um período de escravidão, mesmo que os progenitores negros quisessem abandonar seus filhos, seria extremamente difícil, dado a vigilância dos senhores às grávidas, para manutenção de um novo corpo dócil de trabalho.

É interessante destacar que até o final da República são observadas nas fotografias das instituições de ofícios rio-grandinas mais crianças brancas do que negras. O motivo de tal configuração racial carece de futuras investigações.

As crianças vulneráveis residiam na Casa da Roda dos Expostos até os 7 ou 8 anos de idade, o que, inicialmente, era um grande problema, pois muitas acabavam nas ruas. Depois, com o surgimento das instituições de ofícios, os expostos passaram a ser encaminhados: os meninos à Escola de Artífices da Marinha, à Escola Municipal Agrícola da Vila da Quinta, à Escola Elementar Industrial ou ao Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII e as meninas, para o Asilo Coração de Maria.

Torna-se assim, necessário questionar o intuito da criação das escolas de ofícios rio-grandinas, como procede Jorge Nagle (2009):

Antes de tudo, é preciso notar que, no período republicano, até a criação do Serviço de Remodelação, o ensino técnico-profissional manteve as mesmas características que se estruturaram durante o período imperial e mesmo colonial. Continuam durante a República, e com igual frequência, a mesma linguagem e os mesmos propósitos que sempre acompanharam e influenciaram o desenvolvimento desse ramo de ensino. Agora, como antes, o ensino técnico-profissional é organizado com o objetivo expresso de atender às “classes populares”, às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”. **Figurava, portanto, menos como um programa propriamente educacional, e mais como um plano assistencial “aos necessitados da misericórdia pública”;** seu objetivo inequívoco- muitas vezes, explicitamente proposto- era o da regeneração pelo trabalho. Essa era a fase do “profissionalismo técnico feito aleijão”, para citar uma passagem em que determinado autor, com rara felicidade, identifica as bases em que se assentava. Essas são as marcas originárias do ensino técnico-profissional; desde as primeiras tentativas de instalação no Brasil, até a época que está sendo analisada, os traços originais não desapareceram. Ainda durante a década de 1920, muitas instituições de ensino técnico-profissional lembram as antigas “casas dos educandos”, os “Colégios”, os “Seminários” e os “Asilos” do período imperial. (NAGLE, 2009, p.182- grifo da autora).

A esse respeito reitera-se que, em Rio Grande, para ser contratado como aprendiz nas fábricas não era requisitado nenhum tipo de certificado, “aprendia-se fazendo” a partir de tenra idade. Nesse sentido, as questões civilizatória e de subsistência à infância desvalida aparecem como os principais prováveis motivos à fundação das instituições de ofícios. Em outras palavras, possivelmente, essas foram criadas tanto para asilar, como para “formar” futuros cidadãos que poderiam virar um problema social, ao “caírem na

marginalidade”. A formação de mão de obra apresenta-se assim, mais como um instrumento, um meio, de prover a “regeneração” e a “garantia da ordem” do que como o pilar principal do ensino de ofícios destinado à infância desvalida abordada.

Loner (2001) sustenta que argumentos, como a solidariedade e o comprometimento político, são continuamente forjados, moldados, destruídos e remodelados em consequência de conflitos no decorrer dos quais, partidos políticos, igrejas, exércitos e empresas procuram impor aos vulneráveis seus ideais de sociedade. Por esse ângulo, pode-se postular que havia um discurso incentivador da “formação de mão de obra nacional”, mas, na prática, as velhas bases caritativas resistiam em prevalecer no cotidiano institucional. Fato que acarretava tensões entre os poderes locais e a Igreja Católica, domínios que viabilizavam a existência dessas instituições.

### 3.2 Os poderes locais

Sujeitos de orientação positivista, republicana e maçônica, que ocupavam cargos de prestígio na Intendência Municipal, na Santa Casa de Misericórdia, nos bancos, nas instituições escolares, no porto, no comércio, dentre outros espaços. Assim podem ser definidos aqueles que, separadamente, eram elementos de influência no cotidiano cidadão, porém juntos, conseguiam, a partir de estratégias, atingir um nível elevado das relações socioculturais, econômicas e políticas na comunidade rio-grandina.

Cumprir lembrar que, para Werle (2006), há necessidade de se estudar as atuações locais. Isso decorre do fato de que as mesmas instituem novos atores políticos no cenário da educação. Além de que, a partir dessas, as políticas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação. Em consonância, Magalhães (2006) coloca que o local é a construção histórica resultante de uma dialética fatorial entre emergência e cedência, tendo esta última frequentemente assumido a natureza de uma descentralização. Para ele, as políticas educativas e culturais constituem

domínios em que a autonomização, em termos efetivos, ou a sua demanda, fez-se e continua a fazer-se sentir com grande pertinência.

Nessa lógica, dado que os poderes locais eram diretamente atuantes na administração de um equilíbrio entre as necessidades da comunidade e os recursos disponíveis, considerou-se inevitável analisar a relação entre esses e o ensino de ofícios voltado à infância desvalida.

Um ponto que deve ser esclarecido é que os poderes locais rio-grandinos, na Primeira República, são diferentes dos que atuaram em períodos anteriores. A transformação política e sociocultural que atingia o país, desdobrou-se em uma renovação cidadina de diversos setores, como o cultural, o econômico, o político e etc., bem como de atores políticos, com pensamentos harmônicos àquela época.

Acerca do envolvimento desses sujeitos com a causa positivista e republicana, cabe observar a criação do Club Cooperador Positivista Sul-Rio-Grandense. Esse é descrito por Pezat (1999, p.107) como “um dos mais importantes e ativos núcleos brasileiros de propaganda das vertentes do positivismo”.

A legitimação dos membros deu-se no contexto de 1891, por iniciativa de Domingos Pinto de Figueiredo Mascarenhas, estudante de medicina, e de Tito Corrêa Lopes, auxiliar técnico da Comissão de Obras da Barra e do Porto do Rio Grande. Realizou-se, na residência do primeiro, uma reunião visando a fundação de um clube, cujos objetivos foram esclarecidos em moção por eles elaborada nos seguintes termos:

Os cidadãos abaixo assinados, tendo em alta consideração os fins eloquentemente humanos e, por conseguinte, patrióticos da propaganda positivista, no seu triplice aspecto, moral, intelectual e prático, e persuadidos de que a essa propaganda deve ser prestado todo o apoio possível, convidam os cidadãos presentes a fundarem o "Club Cooperador Sul-riograndense". Considerando, porém, que o Apostolado Positivista do Brasil é o único órgão sistemático dessa propaganda em nossa Pátria; Considerando que inúmeros são os serviços por ele prestados à família, à pátria e à humanidade; e Considerando, finalmente, que muitos são assim os que há de prestar por sua incontestável competência moral, intelectual e prática, deliberam que esse apoio lhe seja dado, visando assim este club, antes de tudo, a continuação da existência deste Apostolado, como segura garantia da dignificação da pátria brasileira, e paz e felicidade da humanidade.

(CORRESPONDÊNCIA de Antônio Alves de Azambuja a Teixeira Mendes, 1891)

Além dos dois sócios, compareceram à reunião as seguintes pessoas: Antônio Alves de Azambuja, engenheiro e 1º ajudante do inspetor do 6º Distrito Marítimo da República; Florimundo Torres Galindo, 1º escriturário da Comissão de Obras da Barra e do Porto do Rio Grande; Vicente Nunes Tavares, cônsul de Portugal na cidade do Rio Grande; Francisco de Paula Chaves Campello, contador do Banco do Brasil; Juvêncio Augusto de Figueiredo Mascarenhas, inspetor de instrução; João de Figueiredo Mascarenhas, negociante; e Orlando Corrêa Lopes, estudante do preparatório<sup>62</sup>.

Aprovados os objetivos do Clube, procedeu-se à escolha do presidente. Antônio Alves de Azambuja recebeu seis votos, enquanto Tito Corrêa Lopes e Domingos Pinto de Figueiredo Mascarenhas receberam um voto cada. Empossado no mesmo momento, Antônio Alves de Azambuja escolheu Florimundo Torres Galindo para secretário e Tito Corrêa Lopes para tesoureiro.

A mesma assembleia decidiu registrar em ata a presença, "em coração e em espírito", de Ernesto de Otero, José da Costa Gama, Luiz de Otero e Carlos Soares Bento, além de estabelecer que seriam considerados como sócios fundadores aqueles que entrassem para o Clube<sup>63</sup> no prazo de trinta dias a contar daquela data (26 de janeiro de 1891).

Como percebe-se, era grande o número de funcionários públicos entre os sócios fundadores. Em um total de 24 sócios, 15 eram funcionários públicos, dos quais 11 trabalhavam nas obras da barra e do porto e cinco eram engenheiros. Fato que demonstra que esse não era um Clube popular, mas

---

<sup>62</sup> Informações presentes na Correspondência de Antônio Alves de Azambuja a Teixeira Mendes, 1891. Disponível no acervo do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

<sup>63</sup> Em função desta última deliberação, associaram-se no referido prazo os seguintes indivíduos: Ernesto de Otero, engenheiro e inspetor do 6º Distrito Marítimo da República; Luiz de Otero, comerciante, importador e exportador; Carlos Soares Bento, empregado do comércio; José da Costa Gama, engenheiro e 2º ajudante do inspetor do 6º Distrito Marítimo da República; Francisco de Ávila, engenheiro e condutor de 2ª classe da Comissão de Obras da Barra e do Porto do Rio Grande; José Ripper Monteiro, secretário da mesma comissão; Joaquim da Silva Azevedo, amanuense da mesma comissão; Osvaldo Augusto Job, amanuense da mesma comissão; Francisco Antônio Ferreira, amanuense da mesma comissão; Francisco Leonardo Falcão Júnior, juiz municipal do Rio Grande; João Luiz de Faria Santos, engenheiro e condutor de 1ª classe da Comissão de Obras da Barra e do Porto do Rio Grande; Manoel Antônio Affonso Reis, médico; Daciano Reis, negociante; Francisco da Silva Rasteiro, comerciante, importador e exportador; José Arthur Montenegro, empregado do escritório da estrada de ferro de Porto Alegre a Uruguaiiana; e Frutuoso Sertório Portinho, secretário na mesma estrada de ferro.

sim, um espaço restrito de encontro para sujeitos que tinham acesso às discussões do ideário de Comte. Ou seja, sujeitos com um nível elevado de instrução.

O Club Cooperador Positivista Sul-Rio-Grandense foi extinto no ano de 1894. Segundo Pezat (1999), porque a sua existência deixou de interessar ao Apostolado Positivista do Brasil (APB), que já vinha angariando desentendimentos com o Clube de Porto Alegre.

Entretanto, a extinção não impediu que seus antigos sócios continuassem mantendo relações com os diretores do APB e realizando atividades de difusão do positivismo.

Em carta enviada a Miguel Lemos em 5 de julho de 1894, Antônio Alves de Azambuja referia que havia feito reproduzir em jornais de Rio Grande alguns artigos do *apóstolo* Teixeira Mendes acerca da prisão indevida de anarquistas. Em outra carta, datada de 30 julho, o ex-presidente do Club enviava uma tradução que fizera do opúsculo do positivista irlandês Henry Oix-Hutton intitulado *Comte, o homem e o fundador*, solicitando autorização para publicá-lo". Além de Antônio de Azambuja, outros ex-integrantes do Club continuaram correspondendo-se com Miguel Lemos e Teixeira Mendes, como foi o caso de José da Costa Gama, José Arthur Montenegro, João Luiz de Faria Santos<sup>31</sup> e Ernesto de Otero. Outros rio-grandinos que simpatizavam com o positivismo religioso também mantiveram correspondência com Miguel Lemos e Teixeira Mendes ao longo dos últimos anos do século XIX. Tal foi o caso dos irmãos Carlos Alberto Miller e Juvenal Octaviano Miller, além do primo de ambos, Conrado Miller de Campos. As atividades por eles desenvolvidas transcendem o objetivo e o período que me propus abordar, razão pela qual restrinjo-me a citar o envolvimento que tiveram com o APB. (PEZAT, 1999, p.115-116).

Esses contatos são indicativos da influência que o Positivismo exercia em Rio Grande, ao longo das últimas décadas do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Por óbvio, essa influência restringiu-se a alguns indivíduos, jamais atingindo diretamente o conjunto da população. Todavia, em função das atividades profissionais desenvolvidas por aquela elite intelectual de engenheiros, militares e funcionários públicos, indiretamente deixou marcas no desenvolvimento da cidade.

Nota-se que Conrado Miller de Campos e Juvenal Octaviano Miller, membros desse clube, chegaram a atuar como intendentess pelo Partido Republicano Rio-Grandense.

**Quadro 2: Intendentess Municipais de Rio Grande, atuantes de 1889 a 1930, e tempo dos seus mandatos**

<b>Intendente municipal</b>	<b>Tempo de mandato</b>
Conrado Miller de Campos (PRR)	1889-1902
Carlos Augusto Ferreira de Assunção (PRR)	1902-1905
Juvenal Octaviano Miller (PRR)	1905-1908
Rosalvo Azevedo (PRR)	1908-1909
Trajano Augusto Lopes (PRR)	1909-1911
Álvaro de Carvalho (PRR)	1912-1913
Alfredo Soares Nascimento (PRR)	1913-1922
João Fernandes Moreira (PRR)	1923-1927
Antônio Rocha de Meirelles Leite (PRR)	1927-1930

**Fonte:** relatórios da Intendência do Rio Grande, disponíveis no acervo da Biblioteca Rio-Grandense

Os demais intendentess, embora não apareçam como sócios do Club Cooperador Positivista Sul-Rio-Grandense, eram sujeitos também pertencentes a elite que, de formas diversas, em diferentes espaços, disseminaram as concepções republicanas e positivistas. Um exemplo é Álvaro de Carvalho, que participou da direção do Asilo Coração de Maria e, conseqüentemente, das suas diretrizes institucionais<sup>64</sup>.

Sobre o tempo de mandato dos intendentess, apresentado no quadro, cumpre mencionar que Alfredo Soares do Nascimento registrou em seu relatório, de 1924, que “através dos seus primeiros vinte e oito anos de vida autonômica, ou seja, desde a sua organização republicana definitiva, não alcançará o Rio Grande ver qualquer dos cidadãos elevados ao seu primeiro posto de governo e administração concluir o tempo legal”. Os motivos foram diversos, por exemplo, Rosalvo Azevedo assumiu a intendência por um ano

<sup>64</sup> No subtítulo 4.3, especificamente, abordadas.

para terminar o mandato de Juvenal Octaviano Miller, que havia acabado de falecer.

Outros nomes de membros do Club Cooperador Positivista Sul-Rio-Grandense, como Tito Corrêa Lopes e Manoel Antônio Affonso Reis, são citados em notas do jornal Echo do Sul, sobre a loja maçônica. Tal relação, pode ser explicada pelo fato de que a ligação da maçonaria com a esfera da política, durante a Primeira República, era encarada com uma quase naturalidade. Para Mendonça (2007)

A relação maçonaria e política se iniciava, via de regra, nas esferas municipais de poder. O número de dirigentes maçons identificados como políticos locais, além de bastante expressivo, é revelador de uma da influência da própria maçonaria. A situação geral dos municípios brasileiros no período, principalmente no tocante à desorganização administrativa, escassez de recursos e ausência de autonomia política, reservava às elites locais um tipo particular de poder (MENDONÇA, 2007, p. 68).

Sobre a maçonaria, Loner (2001) afirma que ela possuía força política e exercia profunda influência sobre a sociedade e a vida econômica, política e cultural das cidades de Rio Grande e Pelotas, especialmente nas duas primeiras décadas da República. A autora acrescenta que, praticamente, todas as lideranças representativas de setores das classes produtoras pertenceram a maçonaria. O poder simbólico que a envolvia conectava-se à defesa do combate sistemático, à Igreja Católica, à defesa da liberdade espiritual, da valorização da família, da tradição e do dever. Preceitos que arrecadavam apoio aos propósitos que escolhia, sobretudo, no campo educacional.

Amaral (2002) lembra que para a maçonaria, à educação caberia a tarefa de habilitar a população para desempenhar os diferentes papéis exigidos pela sociedade industrial emergente. Sendo essa, portanto, um campo estratégico para o exercício de influência e de controle sobre a sociedade, que precisava ser tirado da “perniciosa influência” da Igreja Católica. Opinião da qual comungavam muitos republicanos e positivistas.

Na cidade do Rio Grande, percebe-se que os poderes locais ambicionavam uma educação laica, voltada à formação do cidadão republicano. Contudo, as dificuldades estruturais, principalmente, no tocante ao

recebimento de verbas, estimularam a flexibilidade da forma de provimento dessa instrução.

O ensino de ofícios tinha, para os poderes locais, funções urgentes. Entre essas, a construção do cidadão por meio do trabalho, com a formação para a disciplina, para a produtividade e para os cuidados com a saúde, e a ordem, pois ao asilar os expostos, “protegia-os de uma vida marginal”. Somou-se a essas demandas, o fato de que a casa da roda dos expostos, não estava mais dando conta dos desvalidos que chegavam. Além disso, as crianças vulneráveis residiam lá apenas até os 7 ou 8 anos. Depois, não havia para onde remetê-las. Panorama que impeliu ao estabelecimento de parcerias com a Igreja Católica para o provimento de instituições de ofícios que asilassem à infância desvalida.

O governo municipal constituiu-se como o provedor das condições de infraestruturas que permitiram investimentos para a disponibilidade de estruturas físicas indispensáveis ao funcionamento das escolas. Este incentivo ocorreu em várias frentes, indo desde a concessão de terreno para a edificação das escolas, até a consignação de verbas orçamentárias para a manutenção das instituições educacionais. Ainda assim, dentro dessa parceria, os custos de manutenção das instituições tornaram-se menores. Isso porque, os poderes locais compartilhavam com a Igreja (que recebia alguma quantia financeira da sede em Roma) e com os fiéis (que contribuía por meio do dízimo e de doações) o valor que era preciso para o sustento diário.

A forma encontrada pelos poderes locais para assegurar que os princípios de asilamento e de formação de mão de obra fossem efetivados, foi uma constante participação e vigilância na administração dessas instituições. Além disso, a municipalidade, exigia relatórios acerca de todas as ações educacionais.

Estabelecia-se assim, o que Tambara (1995) denominou de “política da boa vizinhança”, ou seja, uma divisão de espaços, em que cada parte visava trabalhar para a construção de uma sociedade moralmente qualificada: os poderes locais empenhavam-se em firmar sua hegemonia na área político-administrativa e a igreja dedicou-se primordialmente à educação e à formação cristã. Em um jogo de forças, ambos os lados inculcavam os seus valores.

### 3.3 A Igreja Católica

É preciso evidenciar que o outro lado desta parceria, a Igreja Católica, também tinha fortes motivos para aceitar delegar às suas ordens os cuidados diários das instituições de ofícios. Com a proclamação da República no país, determinou-se a laicização dos cemitérios, o casamento civil e o estabelecimento do ensino leigo nas escolas públicas. A Igreja Católica, porém, não estava preparada para essas transformações de natureza política e social. Instaurou-se assim, um momento de angariar novas forças. A negociação com os poderes locais, para o preenchimento de lacunas educacionais, era um dos meios para isso.

Azzi (1999) aponta que, nas três primeiras décadas, o discurso eclesiástico colocou ênfase nos chamados malefícios da República. Os bispos afirmavam que o casamento civil havia introduzido a licenciosidade moral em nível familiar, enquanto a laicização do ensino público trouxera como consequência a perda da fé por parte da juventude. Para eles, a religião continuava sendo o fundamento da sociedade brasileira, a República leiga estava fadada a desaparecer e todos os males atribuídos ao regime tinham como causa última a extinção do padroado, que garantia a oficialização da fé católica.

Como uma forma de resistência, ao mesmo tempo em que disseminava esse discurso, a Igreja passou a reorganizar-se. Entre as ações mais significativas, está a multiplicação de dioceses, de paróquias e a nomeação pontifícia de bispos. Com efeito, aumentaram também os seminários. Sendo preparados, dessa forma, elementos do clero para disseminar a fé católica em diferentes localidades. (AZZI, 1999).

Foi nesse período, no ano de 1910, que criou-se a Dioceses de Pelotas, a qual era a responsável direta pelo clero que atuava na paróquia de Rio Grande, bem como, as Dioceses de Santa Maria e de Uruguaiana. Anteriormente, o estado possuía apenas uma Diocese, criada pelo Papa Pio IX, na bula *Ad oves domínicas rite pascendas*, de 7 de maio de 1848, com sede em Porto Alegre.

O primeiro bispo do Rio Grande do Sul, de 1853 a 1858, foi o D. Feliciano José Rodrigues de Araújo Prates, nascido neste estado; o segundo,

de 1861 a 1888, foi D. Sebastião Dias Laranjeira, oriundo da Bahia; e, o terceiro, de 1890 a 1914, foi o D. Claudio José Ponce de Leon, também nascido na Bahia, que resignou o cargo, sendo nomeado arcebispo titular de Anazarbo<sup>65</sup>.

Foi sob o governo de D. Claudio Ponce de Leon que, em agosto de 1910, o Pontífice Pio X elevou a Diocese de Porto Alegre à Arcebispado e criou mais três dioceses. Como primeiro arcebispo de Porto Alegre, foi nomeado D. João Becker, como primeiro bispo de Pelotas, D. Francisco de Campos Barreto; como primeiro bispo de Santa Maria, D. Miguel Valverde e como primeiro bispo de Uruguaiana, D. Hermeto Pinheiro<sup>66</sup>.

Os motivos para a escolha da fundação de Dioceses nessas cidades é questionável. No livro *Lustro da Diocese de Pelotas (1911-1916)*, é colocado que a Diocese de Porto Alegre enfrentava dificuldades para administrar todas as paróquias do estado e que, feitos os “convenientes estudos”, optou-se por essa distribuição.

Todavia, mesmo que impregnada por certa paixão, a descrição da fundação da Diocese de Pelotas, nos dá pistas do porquê desta escolha:

Tratando-se da ereção de novas dioceses no Rio Grande, Pelotas não podia deixar de ser escolhida para receber um dos novos príncipes da Igreja, porque sua posição topográfica, seu comércio, seu progresso e, sobretudo, sua interessante vida social e religiosa a apontavam como a preferida entre as demais do estado. Na verdade, a cidade de Pelotas em continuo crescente, desenvolveu-se de tal modo que, hoje, é uma verdadeira capital do sul do estado, pois, diariamente, recebe forasteiros de muitas procedências, que dela fazem o centro de seus negócios e também de seus passeios. (PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS, 1911-1916, p.33)

De fato, a cidade de Pelotas valorizava e era conhecida pelos seus atributos socioculturais. Ademais, a partir de pesquisas como de Amaral (2003) e de Loner (2001), pode-se perceber que a Igreja Católica possuía maior

---

<sup>65</sup> Informações extraídas de: Diocese de Pelotas-Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas: em comemoração aos 25 anos da criação da Diocese (1910-1935). Typographia Santo Antônio, Porto Alegre, 1935.

<sup>66</sup> Informações extraídas de: Diocese de Pelotas-Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas: em comemoração aos 25 anos da criação da Diocese (1910-1935). Typographia Santo Antônio, Porto Alegre, 1935.

estrutura e apelo social em Pelotas do que em outras localidades da região. O que a habilitava como um bom ponto para o estabelecimento da Diocese, a qual seria responsável pelo desenvolvimento das paróquias de Arroio Grande, Jaguarão, Bagé, Rio Grande, São Lourenço, São José do Norte e Santa Vitória do Palmar. Destaca-se que esse era um momento em que a Igreja Católica queria revigorar-se e, tudo indica, que em Pelotas, Santa Maria e Uruguaiana, a Igreja possuía pontos mais organizados, que poderiam contribuir, por sua experiência, à organização das paróquias das demais cidades.

Vale colocar que, de acordo com Giolo (2009), a Igreja Católica, no Rio Grande do Sul, não tinha grande expressão até os anos finais do período imperial. Diferentemente das Províncias centrais do Brasil, onde as congregações religiosas, sobretudo, a Companhia de Jesus, tinham criado, durante a Colônia, uma estrutura eclesial, a Igreja neste estado não teve a mesma potência. Para o autor, a primeira diocese só foi criada em 1848 (e provida somente em 1853), por decisão política do Império no sentido de apagar os resquícios do cisma rio-grandense. Soma-se a isso o fato de que, Dom Feliciano Prates, como primeiro bispo, não causou repercussão significativa na estrutura eclesiástica. Além da edificação de um seminário, da reforma de alguns templos e da criação de algumas paróquias, nada de novo aconteceu. Mas, à medida que os sinais da cruzada romanizante mostraram-se, a Igreja Católica gaúcha assumia nova performance. Isso aconteceu no episcopado de D. Sebastião Dias Laranjeira e, principalmente, já na República, com D. Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão e D. João Becker, momento em que a proliferação da fé aconteceu com maior fervor.

Sobre a chegada do bispo de Pelotas, é interessante para este estudo observar que essa deu-se pelo porto de Rio Grande e que ele foi recebido com uma comoção popular.

#### CHEGADA DO EXMO. BISPO DE PELOTAS AO RIO GRANDE

A bordo do paquete nacional Itapema, que ontem aqui chegou, veio de São Paulo, com destino a vizinha cidade de Pelotas, o primeiro bispo daquela Diocese, S. Exma. Revma. Monsenhor Francisco de Campos Barreto. Pela manhã, apenas o vapor foi avistado da barra, numerosos foguetes espoucaram no ar, anunciando ao nosso mundo católico a próxima chegada do ilustre prelado. Às 2 da tarde chegava o Itapema ao porto, onde

já o aguardava, ocupando grande extensão do cais e muitas embarcações pequenas, volumosa massa popular. Ao encontro do paquete foi ter, engalanada e repleta de povo, a lancha França. Entre outras pessoas, viam-se ali os srs. Dr. Gabriel Azambuja Fortuna, Major Theodosio Gonçalves e Dr. Miguelito Moreira, representando respectivamente os Srs. Trajano Lopes, nosso prezado chefe e intendente do município, coronel José Bernardino da Fonseca, digno Vice-intendente municipal, e Dr. Leonel Gomes Velho, inspetor da saúde do porto. Iam também a bordo a comissão que de Pelotas veio receber o novo bispo, representantes de outras instituições religiosas locais, da imprensa e de outras classes. Apenas o Itapema ancorou em frente a alfandega, S.Exma.Revma. Monsenhor Barreto passou-se para a lancha, que o trouxe até junto a rua Benjamim Constant, onde se deu o desembarque, sendo o ilustre viajante enormemente aclamado pela compacta multidão que ali se premia e na qual figuravam as irmandades do Carmo, Bom-fim, São Miguel e Almas, Dores, Conceição e São Francisco, apostolados, diversos professores e alunos dos colégios Sagrado Coração de Jesus, Salesianos Leão XIII e outros, famílias, etc. Organizado o prestígio, vistoso, embandeirado e seguido da banda de música da Escola de Aprendizes Marinheiros, foi o ilustre visitante levado à Igreja do Carmo, onde saudou numa bela alocução o nosso distinto amigo, Rev.Conego J.J.Berwanger, esforçado vigário da paróquia. Depois de agradecer a gentileza e de dar o anel a beijar a toda gente que ali se encontrava, o bispo de Pelotas, sempre acompanhado por um cem número de pessoas, encaminhou-se para o palacete da Exma. Família Vianna, onde ainda foi saudado por diversas pessoas, entre as quais um representante da Liga Cristã de Operários. D'ali seguiu-se S.Exma.Revma. para a Estação Marítima, onde, ainda por entre manifestações de carinho dessa população, tomou o trem para a cidade que vai servir. Saudamos respeitosamente o digno prelado. (PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS, 1911-1916, p.40-41)

Observa-se que o intendente e o vice intendente da cidade do Rio Grande não se fizeram presentes na recepção do bispo, mas enviaram representantes. O que pode ser uma postura tomada devido aos seus preceitos positivistas e republicanos. De qualquer forma, a preocupação em fazer sentir-se a recepção da municipalidade, evidencia que havia um cuidado na relação traçada com a Igreja e com a comunidade. Num evento que representava um grande marco para tantas pessoas, não seria apropriado à municipalidade provocar a antipatia popular, nem da Igreja. Pela descrição, é viável ainda avaliar que a população rio-grandina possuía muitos adeptos ou simpatizantes do catolicismo, inclusive membros da elite, representada pela abastada família Vianna. Outro dado, que indica a estrutura e as conexões da Igreja, é o

comparecimento de membros de várias ordens católicas, de escolas, e até da banda da Escola de Aprendizes Marinheiros.

A respeito das ordens católicas, Azzi (1999) recorda que a liberdade de culto decretada pelo regime republicano possibilitou também o ingresso de inúmeras congregações religiosas masculinas e femininas no país. Os institutos de sacerdotes colaboraram com o episcopado na tarefa pastoral, atuando na gestão de paróquias, nas missões populares e auxiliando o clero. As congregações também desenvolveram atividades na área educacional, de saúde e da assistência social.

Carneiro Júnior (2014) faz uma ressalva de que o ingresso de mais de cento e cinquenta novas congregações e ordens religiosas tanto masculinas, como femininas, da Europa e Estados Unidos, em menos de trinta anos, no Brasil, não ocorreu de uma forma fácil. Para ele, da mesma forma que a elite ligava-se a ideologias inspiradas nos positivistas franceses, este novo clero tampouco podia entender a religiosidade e as práticas herdadas da cultura luso-brasileira, por ele taxadas como ignorância e fanatismo.

Acerca dessa questão, pode-se considerar que o choque sociocultural era maior para clérigos estrangeiros. Todavia, desacertos também aconteciam com os brasileiros que eram encaminhados para espaços muito diferentes dos seus. As dificuldades, marcadas por divergências nas práticas de credos, de ritos e de costumes, que foram enfrentadas pelos clérigos que atuavam durante a Primeira República, foram sentidas também no Rio Grande do Sul.

Em 1910, no Primeiro Lustrô da Diocese de Pelotas, era descrita a seguinte situação:

Deveríamos naturalmente primeiro pintar um quadro em que se manifestasse o estado religioso da Diocese em seu nascimento. Encontrou-se a Diocese mergulhada na ignorância religiosa e minada em grande parte pelo indiferentismo religioso não raro acompanhado de malícia e de um vil desprezo das coisas santas: paróquias em que a prática da comunhão era coisa completamente obliterada, pois 1, 2 e até 40 anos sobre eles tinham se passado, sem que uma viva alma se aproximasse da santa mesa. O sacramento do matrimônio era considerado objeto de luxo por uns ou uma simples fonte de renda clerical por outros, banindo-o completamente. O sacramento do batismo, não passa incólume diante desse reparo, porque, ainda hoje ali estão inúmeros adultos, que vão

se tornando cristãos. (PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS, 1910, p.28).

A forma confusa como os preceitos católicos eram compreendidos pela população, incomodava os padres, que culpabilizavam os clérigos que trabalharam nas localidades antes da fundação das Dioceses ou a população pelo pouco zelo com a sua fé.

Aspectos do cotidiano dos religiosos, são descritos padre Padre Eurico Mello de Magalhães, cearense de Crato, Vigário da paróquia de Rio Grande:

O desconhecimento da verdadeira missão do sacerdote, a ignorância religiosa, a culpa, talvez de certos padres, são causa desse lamentável descaso com que se trata o vigário em grande parte da campanha da nossa Diocese. Se eu não conhecesse o espírito e os hábitos cavalheirescos dos gaúchos, ia quase dizendo que o tratamento aos padres, em certas partes, é um desmentido aos nossos foros de povo hospitaleiro. É que o espírito mercantil de certos donos de venda que cobram até comida do vigário, olha mais para seus interesses naquele ajuntamento do que para augusta missão de quem vai fazer de pagãos, filhos de Deus e da Igreja. E os comentários, senhores, sobre o dinheiro que o Padre ganhou?!.. Um ou duas vezes por ano, há batizados na campanha. É natural que num ano nasçam, dez, vinte ou quarenta crianças. Reunidos e batizados em um só dia, dão atenção a que o vigário receba cem, duzentos ou quatrocentos mil réis de uma vez. Não faltam vozes de admiração por esses miseráveis dinheiros que os padrinhos oferecem ao Vigário. - Isso é uma mina, não é Vigário? Diz um. Outro, querendo ser espirituoso, exclama: -A marcação hoje foi boa, não Vigário?! (PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS, 1910-1916, p.79).

A postura, considerada pelo padre, como desrespeitosa e centrada em atributos materiais, era intensificada pelos costumes pouco cordiais que faziam parte da forma de ser daquelas populações. O povo, por outro lado, não compreendia as expectativas do padre e questionava, com exceção de membros da elite<sup>67</sup>, as contribuições dadas à Igreja. Circunstância que não causa surpresa, pois como lembra Fonseca (2008), os conflitos emergem no cotidiano, através da colisão de dissonantes desejos, valores, saberes e

---

<sup>67</sup> Durante a Primeira República, muitos membros da elite gaúcha, tinham por costume dar significativas contribuições financeiras à Igreja. Essas, eram publicadas em jornais e enaltecidas pelos padres, o que acabava por constituir um instrumento de status.

poderes. Por isso, torna-se importante a observação dessas manifestações, por permitirem a visualização de práticas culturais presentes na sociedade.

Nesse caso, o Vigário da cidade do Rio Grande, Eurico de Mello Magalhães, era um nordestino, que se auto intitulava, por diversas vezes, em seus relatos, como “um legítimo caboclo”. Acostumado com um contexto de maior intensidade e apropriação dos preceitos católicos, era natural que sua análise do cenário vivido fosse imbuída pelo desencontro dos costumes e práticas comuns da sua região natal.

**Figura 2: Padre Eurico de Mello Magalhães. Vigário da paróquia de Rio Grande-RS**



**Fonte:** Diocese de Pelotas: Primeiro Congresso Católico diocesano de Pelotas, em comemoração dos 25 anos da criação da Diocese (1910-1935). Porto Alegre: Typographia Santo Antônio, 1935.

Neste outro relato do padre Eurico Magalhães, ele abordou as formas como as sociedades pertencentes as paróquias, que estavam sobre o zelo da

Diocese de Pelotas, poderiam ser hostis e como era difícil o trabalho de Vigário.

Outra vez fui convidado para fazer o casamento de um amigo meu numa paróquia que estava vaga, isto é, sem Vigário. Eu já sabia que a referida paróquia tinha sido infeliz com de seus antigos Vigários. Tudo o que sofresse ali, não seria, portanto, surpresa. A circunstância de fazer eu parte da comitiva do noivo, um sermão claro, eloquente, que fiz numa missa festiva celebrada às vésperas do casamento (e porque não dizer também, minha atitude de caboclo que não ia pedir favores), tudo isso despertou a atenção de alguns para a minha pessoa. Aproximaram-se de mim e conversamos um pouco. Numa dessas palestras, o assunto versou sobre os padres. Cada um tinha o seu caso e sua história que contar de padres que passaram por ali. Embora o assunto fosse descortês, escutei calado e sem comentário. Quando pude falar, uns que estavam mais afastados chegaram para perto. –Os senhores até agora, comecei eu, acusaram meus colegas que aqui foram infelizes e tiveram fraquezas. Não há réu sem defesa. Vou defende-los acusando os senhores. Sim, os senhores são cúmplices nos erros que imputaram aos Vigários dessa paróquia. Como, exclamaram todos! Eu me explico. Chega um vigário aqui. Traz as credenciais do seu bispo para dirigir a paróquia e vem recomendado as famílias católicas da terra. Sua chegada é desoladora. Não encontra para morar a não ser um hotel desconfortável. Ninguém o procura. É um isolado da sociedade. Se ninguém o procura, ele vai procurar o povo. E o povo não tem segredos, nem guarda conveniências. O Vigário pergunta quem é o prefeito e o povo diz que o prefeito é o fulano de tal, jogador, mau pai de família, o juiz, hum! Os médicos, desumanos. Os advogados, misericórdia, que horror! As famílias, continua o povo, quase todas vivem na maior desavença e tem havido grandes escândalos no seio delas. Os casados aqui são iguais a rapaziada de que não se aproveita quase nada. O barrete caia na cabeça de alguns dos presentes, pois, embora eu tivesse exagerado as cores, de dois, pelo menos dos que me escutavam, eu já tinha ouvido horrores. (PRIMEIRO LUSTRO DA DIOCESE DE PELOTAS, 1910, p.80-81).

O relacionamento dos padres com as comunidades das paróquias nem sempre era harmonioso. Todavia, a comunidade, sempre os procurava para a liturgia de ritos considerados sagrados, como batismos e casamentos. Fato que expressa a figura dos padres como influente e respeitada pela fé, mas, às vezes, também era vista de forma controversa pelos desentendimentos advindos de choques culturais e de expectativas, de postura e de modos, por ambos os lados.

Nesse cenário, a educação passa a ser um ponto de equilíbrio e convergência. Os líderes da Igreja começam a entender que, no regime republicano, eles teriam espaço apenas se soubessem conquistá-lo. A experiência de pertencer a uma instituição que deixará de ser oficial era totalmente nova e a incerteza quanto ao futuro recomendava cautela e astúcia política. Submeter-se diretamente a Roma e ao papa de nada serviria se o regime impedisse o crescimento da instituição em solo brasileiro. A Igreja precisava, portanto, apresentar-se ao poder constituído como uma instituição de apoio e não de discórdia. Conquistar a confiança dos governos era a condição primeira para, em seguida, dedicar-se à divulgação da doutrina entre as populações, a ser feita a partir das dioceses, paróquias, capelas e, de modo particular, escolas. Tambara (1995, p.419) afirma que em todas as cartas pastorais, a questão do ensino foi analisada por bispos brasileiros. O episcopado, inclusive, “exortava os católicos a colaborarem na edificação de estabelecimentos de ensino e, principalmente, criticava os que estariam difundindo ideias conflitantes com os princípios católicos”. Todos estavam conscientes de que os novos regimes republicanos apostavam na escola como um instrumento ideológico.

Um indício da postura eclesiástica, menos rígida em relação ao Estado, é trazido à tona por Giolo (2009)

Em 1919, foi a vez do chefe da Igreja gaúcha, D. João Becker, fazer a mais clara das manifestações de apoio aos republicanos.

Comemorava-se o 30º aniversário da República Brasileira e o Centro Republicano Júlio de Castilhos organizou, como era de se esperar, uma sessão solene para a qual foi convidado, como orador, o arcebispo de Porto Alegre. Na sua preleção, D. João Becker elogiou “a mão vigorosa do grande marechal Deodoro que implantou na terra brasileira a democracia” e reconheceu a República como “o regime universalmente aceito e respeitado em todo o País”. Fez também, o elogio dos líderes republicanos, chamando-os de “os espíritos mais proeminentes da Pátria” e atribuindo-lhes o mérito de ter elevado o nível da prosperidade interna e das relações internacionais brasileiras ao patamar das repúblicas “mais acatadas do mundo”. Garantiu, por outro lado, que a Igreja não se sentia deslocada no âmbito da República, embora tenha sido separada oficialmente do Estado. Ao contrário, esteve lado a lado com o poder temporal consagrando-lhe “seu auxílio moral”, como fora a vontade do Divino Mestre: “Dai a Cesar o que é de Cesar e a

Deus o que é de Deus, Reddite quae sunt Caesaris, Caesari: et quae sunt Dei, Deo.” De fato, no entender do arcebispo, a Igreja não fazia distinções entre formas de governo, tendo participado, ao longo de sua história, de impérios, monarquias e repúblicas, sempre colaborando com seus benefícios temporais e eternos. (GILOLO,2009, p. 244-245)

Ocorre que a Igreja tinha penetração e legitimidade entre as massas, que também eram os destinatários diretos da política positivista e, por isso mesmo, a base estratégica para a consolidação do poder republicano. Logo, para atuar dentro desta, o PRR e os seguidores do positivismo, buscaram apoio na Igreja que, por princípio, devia ser combatida e superada. Por outro lado, a Igreja, em uma estratégia de sobrevivência e de revitalização, passou a dialogar com os poderes locais.

Para Cunha (2005, p.24), nesse cerne, o ensino de ofícios representou para a Igreja Católica o exercício de uma educação preventiva. Essa, deveria propiciar o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens, cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas conduzidas por representantes da Igreja “o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso a infância desvalida já tivesse sido vítima das influencias nefasta das ruas”. Pondera-se ainda, que após anos de asilamento nas instituições de ofícios, muitos meninos e meninas optavam pela vida religiosa. O que engrossava as fileiras da Igreja. Além disso, uma infância construída em uma rotina rigidamente católica, poderia construir uma base sólida da crença pregada.

No caso tratado, Rio Grande era um lugar em que a Diocese tentava reforçar os “bons hábitos” católicos. Logo, o ensino de ofícios constitui-se também como um vetor de facilitação desse processo. Ao ensinar o trabalho à infância desvalida rio-grandina, a Igreja Católica intensificaria sua aproximação com a comunidade e legitimaria uma função, entendida como fundamental: cuidar dos vulneráveis.

Reconhece-se assim, que tanto os poderes locais, como a Igreja, reconheciam a importância da educação de ofícios na formação de uma adequação social, aos seus projetos. Desta forma, foi na tentativa de ocupar

espaço neste sistema de ensino que se observou a relação entre os dois domínios.

## Capítulo 4: As instituições de ofícios para os jovens desvalidos em Rio Grande

Se a base material traz em si uma previsão de uso, é nela que se constroem inéditas relações de apropriação, rompendo, muitas vezes, com as propostas para as quais foram concebidas. (WERLE, 2007, p.155)

Até aqui, analisou-se a base que impulsiona a fundação do ensino de ofícios na cidade do Rio Grande, formada por interesses dos poderes locais e da Igreja Católica. Neste capítulo abordar-se-á as os desdobramentos que ocorrem nas instituições asilares. Tal foco, tem como intuito analisar a perspectiva prática dos anseios traçados.

### 4.1 A Escola de Aprendizes Marinheiros

No Brasil do século XIX, quando os arsenais da Marinha, precisavam de trabalhadores, o Estado coagia indivíduos livres ou crianças desvalidas, oriundos da camada popular, por meio da prisão. O mesmo acontecia com guarnições militares e navais. (CUNHA, 2005).

Todavia, enviar crianças pobres, órfãs e enjeitadas para instituições militares não supria apenas a necessidade de força bélica. De forma estratégica, os poderes locais recorriam às instituições assistenciais para tirar das ruas aqueles jovens que considerava uma ameaça à ordem estabelecida, pela ociosidade e abertura a todo tipo de vício. O discurso médico também validava essa postura, ao afirmar ser a rua “a grande escola do mal” e o “espaço de produção dos futuros delinquentes”. (MARCÍLIO, 1998). Nos jornais<sup>68</sup>, esse ponto de vista era endossado com alertas à nação sobre a necessidade de guardar e separar em espaços produtivos aqueles meninos que representavam a massa futura de trabalhadores.

---

<sup>68</sup>Echo do Sul.

Tendo por base essas concepções, 18 Escolas de Aprendizes Marinheiros foram fundadas no Brasil entre os anos de 1840 a 1875. De acordo com Venâncio (2010, p.198), essa foi a primeira vez criou-se no país instituições inteiramente públicas para menores que não podiam permanecer sob a custódia dos hospitais ou de responsáveis.

Para ser considerado um aprendiz marinho, a criança/jovem deveria ser inscrito em uma dessas escolas, dispostas pelos seguintes decretos:

**Quadro 3: Decretos de instauração das Escola de Aprendizes de Marinheiros nos estados brasileiros**

Rio de Janeiro	Decreto nº 148, de 27 de Agosto de 1840
Pará	Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855
Bahia	Decreto nº 1.543, de 27 de Janeiro de 1855
Pernambuco	Decreto nº 2.003, de 24 de Outubro de 1857
Santa Catarina	Decreto nº 2.003, de 24 de Outubro de 1857
Mato Grosso	Decreto nº 2.74, de 12 de Janeiro de 1861
Maranhão	Decreto nº 2.725, de 12 de Janeiro de 1861
Rio Grande do Sul	Decreto nº 2.725, de 12 de Janeiro de 1861
Espírito Santo	Decreto nº 2.890, de Fevereiro de 1862
Paraná	Decreto nº 3.347, de 26 de Novembro de 1864
Ceará	Decreto nº 3.347, de 26 de Novembro de 1864
Sergipe	Decreto nº 4.142, de 05 de abril de 1868
São Paulo	Decreto nº 4.112, de 29 de Fevereiro de 1868
Paraíba	Decreto nº 4.680, de 17 de Janeiro de 1871
Amazonas	Decreto nº 4.680, de 17 de Janeiro de 1871
Rio Grande do Norte	Decreto nº 5.181, de 16 de Dezembro de 1872
Piauí	Decreto nº 5.309, de 18 de Junho de 1873
Alagoas	Decreto nº 5.847, de 2 de Janeiro de 1875

**Fonte:** dados extraídos da Biblioteca virtual da Câmara dos Deputados.

Um aspecto comum a todos estes decretos, é o fato de que seguiam alguns critérios regulamentados<sup>69</sup> para o ingresso nas Escolas de Aprendizes Marinheiros. Entre esses: o menor deveria ser cidadão brasileiro, ter a idade de

<sup>69</sup>Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855 e Decreto nº 2.003, de 24 de Outubro de 1857.

10 a 17 anos e ser de constituição robusta e própria para a vida no mar. É interessante mencionar que a palavra alistar aparece nos decretos, ao invés de matricular. Os meninos deveriam ser “alistados” na escola. Certeu (1982) lembra que a palavra integra o material verbal suscetível de ser organizado no enunciado de um pensável ou de um pensado, ou seja, a palavra tem o poder de exprimir, ao mesmo tempo, o sentido real e um sentido que viria nela. Nessa direção, enfatiza-se que o ato de solicitar o alistamento dos alunos remete não apenas à matrícula, mas a um recrutamento de sujeitos, uma seleção de futuros marinheiros.

O número de aprendizes<sup>70</sup> seria preenchido com menores voluntários ou órfãos e desvalidos que fossem enviados pelas autoridades competentes ou alistados pelos pais, tutores ou qualquer indivíduo responsável. Pode-se assim inquirir que, com certa facilidade, qualquer pessoa poderia inscrever os meninos na escola, bastando assinar o alistamento. Também poderiam ser admitidos aqueles que, possuindo menos de 10 anos de idade, fossem julgados com suficiente desenvolvimento físico para o aprendizado.

Esses critérios conduzem à percepção de que existia uma abertura à subjetividade na seleção dos meninos. Segundo Lima (2013), o recrutamento de pessoas em tenra idade, pertencentes às classes sociais menos favorecidas, era comum. Isso porque acreditava-se que iniciados ainda muito jovens, eles poderiam dominar melhor a técnica de comando dos navios e aprender diversas operações complicadas, as quais demandavam uma prática longa e exaustiva. Loriga (1996, p.17) problematiza os desdobramentos socioculturais dessa prática, quando sugere que o serviço militar acabava funcionando como uma ponte para o ingresso do menino no mundo dos adultos. A imagem do menino que desempenha as tarefas militares como se já fosse um homem pode ser considerada um rito de passagem, que assegurava a emancipação econômica, afetiva e sexual do jovem.

Contudo, se para ingressar existia alguma flexibilidade nas normas, para sair da instituição o mesmo não ocorria. O artº 13, do Decreto nº 1.517, de 1855 declarava que “os aprendizes que assentarem praça nas filiais serão

---

<sup>70</sup> Não há uma determinação geral do número de alunos por instituição. Lima (2013), afirma que esse aspecto era decidido conforme as diferenças e circunstâncias de cada localidade. No Rio Grande do Sul esse número era de 98 alunos.

conservados nelas o tempo que for julgado suficiente para irem, gradualmente, se acostumando com a vida no mar, e a separação de suas famílias, sendo então remetidos para a companhia situada na Província”. Dessa forma, legitimava-se que o tempo de formação do aluno era decidido pelo inspetor da escola. O que pode ser ponderado tanto como um subsídio para desmandos institucionais com aqueles meninos que lá não queriam estar, como para a permanência e a formação de meninos que pretendiam seguir a carreira na Marinha.

Venâncio (2010) afirma que era esperado que os garotos mantidos pelo poder público tivessem a pátria como pai e mãe e os demais aprendizes como irmãos; eles formariam então os denominados “batalhões da esperança”<sup>71</sup>. E, supostamente, dedicariam à nação todo o amor, fidelidade e lealdade que os demais costumavam consagrar aos familiares.

No que tange às especificidades do ensino que deveria ser ministrado, era estipulado que:

A instrução militar dos aprendizes marinheiros começará por aprenderem a entrar em forma, perfilar, volver à direita e à esquerda, marchar a passo ordinário e dobrado, e etc, até a escola de pelotão; o manejo das armas brancas, a nomenclatura da palamenta, carreta e peças de artilharia, e o uso que tem cada um destes instrumentos. A instrução náutica consistirá em aprenderem os misteres relativos à arte de marinheiro, como fazer pinhas, costuras, alças, nós, e etc, coser pano, entralhar e, finalmente, aparelhar, e desaparelhar um navio. Esta instrução poderá ser adquirida na casa do aparelho e na das velas do Arsenal, ou a bordo de algum dos navios, que estacionarem na Província. Os menores aprenderão também a ler, escrever, contar, riscar mapas, e a doutrina Cristã, servindo-lhes de mestre o Capelão do Arsenal, ou um Oficial Marinheiro, que tiver as habilitações necessárias. Sempre que for possível, terão os aprendizes exercício de natação, tomadas aquelas cautelas ordenadas pelo Regimento provisional da Armada em tais ocasiões O serviço do Quartel será feito de forma análoga ao que se pratica a bordo dos Navios da Armada, com aquelas modificações ou ampliações que o local exigir. (Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855).

Observa-se que era oferecida a instrução primária e militar nessas escolas. Porém, o foco central era a formação para o ofício de marinheiro. O

---

<sup>71</sup> Para maiores informações ver: LORIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

aprendizado do “saber fazer” e o alcance de um bom preparo físico eram aspectos que recebiam atenção. Os professores, eram os próprios capelões ou oficiais. Ter as habilitações necessárias<sup>72</sup>, era o único critério para o exercício da docência. A doutrina Cristã estava entre os conteúdos. O que acaba sendo coerente, uma vez que, a religião católica carrega nesse período uma forte expressão de controle social e isso era desejado pela escola. Encontra-se aqui o desejo de remodelamento dos comportamentos, que Julia (2001) associa a profunda formação do caráter e das almas, que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências.

Na esteira dessas ideias, cabe salientar que é foco desse estudo analisar tanto o conjunto de normas, o conjunto de práticas. (JULIA, 2001). Assim, após a abordagem dos regulamentos, apresenta-se a seguir alguns vestígios desse modelo institucional.

“Aquartelar” é uma expressão de cunho militar que aparece muito nos documentos analisados, como sinônimo de alojar, acolher e asilar. As primeiras discussões que encontramos sobre a fundação da Escola de Aprendizes Marinheiros em Rio Grande, são relacionadas ao prédio em que os meninos seriam “aquartelados”. A notícia<sup>73</sup> mencionava a preocupação do Capitão do Porto. Ele estava aceitando propostas e contribuições para algumas obras, no armazém do depósito naval, que realizaria para a fundação da instituição de meninos. Porém, por ordem superior e contribuição financeira da municipalidade para alguns ajustes, acabou sendo utilizada para esse fim a casa em que funcionava a Capitania do Porto.

---

<sup>72</sup> Não são especificadas nos documentos quais seriam as habilitações necessárias.

<sup>73</sup>Jornal O tempo, 1937.

**Figura 3: Escola de Aprendizes Marinheiros em Rio Grande (década de 1900)**



**Fonte:** FONTANA, Amilcar. *Álbum Ilustrado da cidade do Rio Grande: aspectos antigos e modernos (1850-1912)*. Athelier fotográfico (s/ano)

O espaço físico que se vê na fotografia apresentada, é exaltado no jornal *O tempo*, por meio de poesias ufanistas sobre “as velhas árvores que abrigam à sua sombra bravos marujos” e “o velho sobrado da Rua Pedro II<sup>74</sup> em cuja salas brilharam os ilustres nomes da Marinha”. Embora a fachada não remeta a um prédio condenado, são vastas as notas sobre os estragos que os anos causaram ao lugar em que era situada a escola, bem como o perigo que constituía para aqueles que lá residiam. Na porta, percebe-se três meninos com uniformes brancos. Esses uniformes eram custeados pelo Almojarifado da Marinha da Província, mediante pedidos feitos pelo Escrivão e rubricados pelo Comandante responsável da escola. Do mesmo modo, funcionava para qualquer objeto que fosse necessário ao aprendizado dos meninos<sup>75</sup>

<sup>74</sup> Hoje, avenida Dom Pedro II.

<sup>75</sup> Decreto nº 1 .517, de 4 de janeiro de 1855

Em relação aos argumentos à vinda desta instituição para a cidade, nos jornais a intendência discorria sobre a importância geográfica, para o transporte marítimo e à proteção das fronteiras litorâneas e como esses aspectos a configurariam um bom lugar para a formação de futuros marinheiros<sup>76</sup>. Fatores que vão ao encontro dos critérios de seleção das sedes escolares da Marinha, relatados por Lima (2013). Contudo, ressalta-se também que acolher uma instituição de ensino organizada pela Marinha, causava orgulho à camada mais abastada da sociedade, que elaborava artigos no Jornal Echo do Sul exaltando a escolha da Marinha pela cidade que tanto crescia.

O ensino ministrado cultivava os preceitos decretados. A busca pela formação do bom marinheiro era prioridade. Os alunos passavam, periodicamente por inspeções de oficiais vindos de outras regiões. A organização e distribuição do tempo para os diferentes exercícios e lições, marcando as horas e a duração de cada um, ficava a cargo dos oficiais encarregados de ministrar as lições, com a devida aprovação do Comandante da Companhia<sup>77</sup>.

Aspecto interessante diz respeito ao fato de que, além de ter o ensino da Doutrina Cristã, os alunos frequentavam missas<sup>78</sup>. O que evidencia o respeito dos membros coordenadores da instituição à fé católica. Além disso, reitera-se que em 1858, a banda da Escola de Aprendizes Marinheiros estava presente na recepção do bispo de Pelotas. Situação que reforça a conexão institucional com os valores católicos.

Ao direcionar a análise para os primeiros membros da escola, encontra-se a seguinte especificação:

A companhia de Aprendizes Marinheiros desta cidade foi criada pelo Decreto nº 2.725, de 12 de Janeiro de 1861, nesses termos: Ei, por bem, usando da autorização dada no artº 6, parágrafo 1 da lei nº 1.100 de 18 de Setembro, criar duas companhias de Aprendizes Marinheiros, uma na Província do Maranhão e outra na de São Pedro do Rio Grande do Sul, as quais serão regidas pelo regulamento mandado observar o Decreto nº 2.003 de 24 de Outubro de 1857 em companhias idênticas criadas nas Províncias de Pernambuco e Santa Catarina. O pessoal desta companhia compunha-se de 65

---

<sup>76</sup> Jornal Echo do Sul, 1890.

<sup>77</sup> Jornal Echo do Sul, 1887-1888 e Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855

<sup>78</sup> Não são especificadas nos documentos quais.

indivíduos a saber: um Capitão Tenente Comandante, um Primeiro Tenente; um Comissário; um Escrivão; um Primeiro Sargento; um Mestre de Armas; dois Marinheiros de Classe; um de Segunda Classe; 53 aprendizes; um pífano e um tambor. Faltava pois, 45 menores para perfazer o número de 98 que era fixado. (Jornal O tempo, Rio Grande, nº 155, de 15 de Junho de 1937).

É possível notar que, para além da descrição do quadro de oficiais, afirma-se que essa equipe inicial era composta por 53 aprendizes. Essa situação pode ser explicada tanto pelo alistamento de meninos desvalidos rio-grandinos, como pelo deslocamento de aprendizes de outras localidades. Cumpre sublinhar que quando um aluno era considerado exemplar, uma das formas de recompensá-lo era a condução para experiências em outras sedes. Além disso, qualquer autoridade oficial poderia encaminhar meninos de outras regiões à escola de aprendizes, como forma de punição ou disciplinamento<sup>79</sup>.

À vista disso, ressalta-se que o cumprimento das ordens, dos deveres, e do respeito à hierarquia, assim como o asseio e o bom comportamento em serviço e nas ruas, eram práticas cruciais na disciplina das Escolas de Aprendizes Marinheiros. O não cumprimento dessas práticas, por qualquer indivíduo fardado, era considerado como um desprezo ao serviço militar. Conduta que era pouco tolerada.

Segundo Lima (2013), para a Marinha a indisciplina e o mau comportamento não se resumiam à insubordinação, mas englobavam maior número de deveres em relação às normas militares e a sua representatividade, frente aos cidadãos e aos cofres públicos. Para garantir a disciplina, considerava-se que o castigo corporal deveria ser largamente utilizado<sup>80</sup>. Seguiu-se a lógica de que aquele que foi faltoso deveria servir exemplo à guarnição. Aspecto que pode ser evidenciado também como exercício de reafirmação da dominação. Esperava-se que o marinheiro entendesse que nova falta seria acompanhada de novo castigo. Essa prática deveria garantir também a permanência da quantidade necessária de marinheiros, pois enviá-

---

<sup>79</sup>Para maiores informações ver: Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855 e LONER (2001).

<sup>80</sup> O tipo mais comum, era a chibatada LIMA (2013).

los a Conselho de Guerra<sup>81</sup> para serem julgados era considerado o mesmo que perdê-los. (NASCIMENTO, 2001).

Em um outro prisma, estava a sociedade que conhecia a forma como a Marinha atuava. O que causava, muitas vezes, medo à camada menos privilegiada, que poderia ver os seus filhos serem considerados pelas autoridades oficiais como meninos ociosos e baderneiros, os quais deveriam ser encaminhados à Escola de Aprendizes Marinheiros. Tal situação, era tão costumeira que as famílias redobravam seus cuidados com garotos. De acordo com Loner (2001, p.42), “devido ao pega-pega de menores, todos os verões, [...] as mães pobres tratavam de metê-los nas escolas e nos ofícios”.

Um aspecto interessante é que muitos meninos eram trazidos de Pelotas, para a instituição<sup>82</sup>. Do mesmo modo, muitas fugas ocorriam àquela cidade. Situação que era punida pelas autoridades locais:

Aprendizes marinheiros.

Da Companhia de Aprendizes de Marinheiros fugiram cinco menores, supondo-se que tenham ido para a cidade vizinha. A pedido do s.r. capitão do porto, o delegado da polícia daquela cidade trata de descobrir se eles lá se acham. A autoridade pelotense está disposta a aplicar rigorosamente a lei contra quem haja acoitado aqueles desertores. (Jornal Echo do Sul, quinta-feira, 1º de fevereiro de 1889).

Em um lugar com uma rotina tão rígida, e alguns ingressos compulsórios, era de se esperar que os meninos tentassem burlar, resistir, ao que era imposto de alguma maneira. Fugas eram muito comuns. Além disso, o alistamento tinha pouca procura, o número de alunos estava sempre abaixo do que era desejado.<sup>83</sup> Tais circunstâncias, são resistências que espelham as tensões entre as normas estabelecidas e a configuração sociocultural que se tinha. Vidal e Schwartz (2010) chamam a atenção para o fato de que as instituições não são apenas locais de transmissão de conhecimentos, de inculcação de comportamentos, mas são também lugares de luta, de

---

<sup>81</sup>Para maiores informações ver: Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855 e LIMA (2013).

<sup>82</sup>Loner (2001) e Jornal Echo do Sul (1888-1889).

<sup>83</sup>A escola inicia com uma lacuna de 45 alunos, para completar os 98 necessários. Em outros anos (1871, 1880, 1886) é abordado no jornal Echo do Sul que meninos haviam ingressado na Escola de Aprendizes Marinheiros, quase completando o número que faltava para fechar a quantidade de alunos estipulada.

ressignificações, pois normas e práticas são ações humanas criativas, ativas e, desse modo, estão imbricadas com o meio social.

Enfatiza-se ainda que a Escola de Aprendizes Marinheiros foi a primeira instituição de assistência específica para os meninos desvalidos, instauradas em Rio Grande. Em um local onde havia altos índices de mortalidade, doenças, e abandono de crianças<sup>84</sup>, essa instituição pode ser percebida como uma opção de sobrevivência e ascensão aos meninos.

Tem-se assim, uma relação multifacetada em que a escola estudada, com objetivos e princípios claros e próprios do seu tempo, abriu o leque de possibilidades de trabalho para jovens que jamais teriam como custear sozinhos algum curso de ofício. Ao lado, a camada menos abastada da sociedade sentia receio da coerção e da rígida disciplina, mas sem muitas opções, legava uma parcela da sua infância enjeitada ao zelo das guarnições.

A atuação da Escola de Aprendizes Marinheiros se deu até 1915. Nesse período, é publicada a seguinte nota no jornal Echo do Sul.

#### A Escola de Aprendizes Marinheiros

Dirijo a seguir, para conhecimento dos leitores o ofícios da Sociedade União Comercial dos Varejistas, referente a supressão da Escola de Aprendizes Marinheiros deste estado, e a que gentilmente respondeu o exmo. Ministro da Marinha, conforme noticiamos há dias. Exmo.sr. A Sociedade União Comercial dos Varejistas desta cidade do Rio Grande, surpreendida com a notícia de pretender-se suprimir, com outras, a Escola de Aprendizes Marinheiros deste estado, em obediência a injunção de um dever patriótico e consoante com o sentir da numerosa classe que representa, vem respeitosamente solicitar a valiosa interferência de V. Exma. para que essa medida, verdadeiramente inútil para o fim confirmado, pelo menos em relação a Escola citada, não se realize, pois dela nenhum proveito resultará sob qualquer ponto de vista. [...] Os alunos que de seu seio são retirados periodicamente para as guarnições dos nossos navios, se tem distinguido pelos seus bons precedentes, instrução e disciplina. O efetivo da Escola foi, por ordem da V.Exa. reduzido a quarenta e seis aprendizes. [...] O edifício, admiravelmente situado a entrada do estuário, na margem norte, é ainda o primitivo e carece de reformas, das quais cogitou o governo transacto, tendo para isso nomeado uma comissão encarregada dos estudos de reconstrução, que não foi levada a efeito por motivos ignorados. A este propósito, oferece-se excelente oportunidade de localização da escola num próprio

---

<sup>84</sup> TORRES (2006).

nacional com todas as condições exigíveis. É o vasto edifício de construção moderna e sólida, pertencente ao Ministério da Viação, à rua General Osório desta cidade, com extenso terreno e fundos ao mar, onde funcionou a extinta Comissão de Obras da Barra e Porto do Rio Grande do Sul, que também será extinta pelo futuro orçamento. Neste próprio nacional, com diminuta despesa, a Escola ficaria perfeitamente instalada e dispondendo das melhores condições para o seu completo funcionamento. [...] Esta sociedade compreende que a situação crítica das finanças nacionais exige cortes profundos nas despesas públicas; mas o criterioso aconselha que se prefira fazer os cortes nas improdutivas e cuja redução não acarrete de futuro um mal pior do que o que se deseja evitar. [...] Animada dos mais nobres sentimentos, a Sociedade União Comercial dos Varejistas, convicta da inquebrantável dedicação com que a V. Exa. zela por tudo quanto se refere a Armada Nacional, ousa apelar para o patriotismo de V. Exa. afirmando que, como portador de um nome que é nela uma tradição, e como rio-grandino, se digna a interpor a autoridade da sua posição para que jamais se realize a supressão da Escola de Aprendizes Marinheiros desta cidade, porquanto esse ato tão inútil, quanto deplorável só teria o efeito de privar os navios da Armada do contingente de tripulantes com as necessárias aptidões que ela lhes leva anualmente. Saúde e fraternidade. Ao exmo. sr. Almirante Alexandrino Alencar, M.D. Ministro da Marinha-Rio de Janeiro - (Ass.) Francisco da Cunha Guimarães, presidente—Magalhães, secretário. (JORNAL ECHO DO SUL, 17 de novembro de 1915).

Em uma análise de gastos do estado, a Marinha relatou as dificuldades enfrentadas devido as más condições da estrutura predial da Escola de Aprendizes Marinheiros. Para sua manutenção fazia-se necessário um vasto investimento em obras ou a mudança para outro prédio. A municipalidade, sobre esse tópico, mostrou-se pouco interessada em contribuir com esse custo, indicando em seu relatório o fechamento da instituição, que já não recebia tantos meninos.

Sobre a postura da municipalidade, cabe avaliar que em 1915 já existia na cidade mais duas instituições de ofícios para meninos, asilares, que possuíam boa estrutura física: o Liceu Salesiano Leão XIII e a Escola Agrícola Municipal da Quinta. Partindo do princípio que essas duas instituições dariam conta dos jovens desvalidos que haviam, e que a municipalidade conseguiria interferir mais no ensino dessas (sem a presença da Marinha), e ainda que a mão de obra formada seria disponibilizada para diferentes setores da sociedade (e não para a formação de marinheiros), entende-se que pouca vantagem havia em insistir nos custos com esta escola.

De igual modo, embora a Escola de Aprendizes Marinheiros respeitasse a fé católica, ensinasse a Doutrina Cristã e levasse os seus alunos às missas, nada havia de vantagem para Igreja em arguir pela sua permanência. Principalmente, por estar a Igreja Católica envolvida na condução das duas outras escolas de ofícios para meninos.

#### 4.2 O Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII

No Brasil, a relação com os salesianos iniciou em 1877, quando o bispo do Rio de Janeiro, Pedro Maria de Lacerda, encontrou João Bosco em Roma e pediu-lhe que enviasse padres para sua diocese. Depois de visitar o oratório de Valdoco, renovou o pedido com maior ênfase. Em 1882, o padre Lasagna, salesiano de Montevideú, encontrou-se com o imperador brasileiro em Petrópolis, como emissário de Bosco. Pedro II endossou o pedido do bispo prometendo facilidades. (AZZI, 1976).

No ano seguinte, chegaram ao Brasil os primeiros salesianos, vindos do Uruguai, com passagem paga pelo governo brasileiro. Foram para Niterói, na Província do Rio de Janeiro, onde o bispo Lacerda tinha comprado uma chácara para eles. Fundaram, neste momento, o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa, com subsídios da diocese e de benfeitores pertencentes à nobreza, ao comércio e a alta burocracia do Império. Foram logo instaladas oficinas para aprendizagem dos ofícios de mecânica, marcenaria, alfaiataria, sapataria e tipografia.. (SANTOS, 2000)

Em 1886, de acordo com Azzi (1976), os salesianos fundaram em São Paulo o Liceu Coração de Jesus. Os recursos para a fundação foram fornecidos pelo bispo e por benfeitores, além do apoio financeiro e patrimonial prestado pelo governo.

Cunha (2005) salienta que houve fortes críticas ao apoio que o governo prestou ao Liceu. Republicanos e maçons protestaram contra o que seria o reforço do controle clerical no ensino paulista. Além dos jesuítas, que dominavam o ensino secundário para a parcela mais rica da população, os salesianos passaram a dominar o mestre do ofício, o futuro operário, trabalhador.

Cabe salientar que poucos anos antes da República ser instaurada no Brasil, a agitação política já tomava conta do país e a influência da Igreja na educação era vista como um perigo eminente ao destino político que se almejava (NAGLE, 2009). Porém, mesmo sendo inimiga do Estado republicano, a Igreja Católica permanecia com fiéis em todos os setores da sociedade. Quadro que lhe possibilitava continuar a receber certas contribuições e facilidades. A partir dessa situação, torna-se coerente afirmar que a relação entre Estado e Igreja nunca foi rompida por completo neste país.

Segundo Cunha (2005), ao fim do século XIX, os salesianos haviam inaugurado escolas em São Paulo (SP), Lorena (SP), Campinas (SP), Cuiabá (MT), Recife (PE), Salvador (BA), e Rio Grande (RS). As duas primeiras cidades brasileiras que receberam oficinas profissionalizantes salesianas foram São Paulo (Liceu Coração de Jesus), em 1886, e Rio de Janeiro (Colégio Santa Rosa), em 1883. A escolha das cidades, de acordo com Catarina (2000), deu-se em um acerto do poder público com os salesianos.

No que refere à cidade Rio Grande, o trabalho de pesquisa no jornal *Echo do Sul*, permite perceber que empenharam-se em fundar oficinas os primeiros salesianos que chegaram, à pedido dos poderes locais ao bispo D. Francisco de Campos Barreto. Pequenas atividades relacionadas ao ensino do trabalho eram desenvolvidas para meninos desvalidos, mas foi somente com a fundação da escola, em 1902, que o ensino de ofícios foi legitimado.

Pode-se afirmar que o procedimento para construção da escola desejada pelos salesianos, não foi rápido. Primeiramente, por iniciativa dos padres Dom Lasagna, Domingos Zatti, e Mário Borsani, foi comprado um terreno em 1900, de Dona Maria dos Santos Pedroza por 24:777\$800 (vinte e quatro contos, setecentos e setenta e sete mil e oitocentos réis), sendo metade deste valor obtido por doação de fiéis católicos e a outra metade obtida em forma de empréstimo e hipoteca do Cel. João Luiz Vianna, para serem pagos em cinco anos<sup>85</sup>.

Os salesianos realizaram algumas festividades no lugar, com o objetivo de comemorar a conquista e recolher doações para auxílio da construção da casa que abrigaria, em princípio, a escola.

---

<sup>85</sup> Informações extraídas do relatório do mês de abril, do ano de 1902, da congregação salesiana (pertencente ao arquivo da Inspeção de Porto Alegre).

**Figura 4:** Festividade de comemoração da compra do terreno para a construção do Liceu Salesiano (década de 1900).



**Fonte:** acervo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Através da imagem, percebe-se que participaram deste evento adultos e crianças, que formaram um grande grupo de indivíduos. A fotografia, realizada a uma certa distância, evidencia o intuito de registrar a vasta quantidade do público presente.

Além destes eventos, existiram outros espaços de solicitação de doações. Um dos principais, era durante as missas. Momento em que era apresentada uma folha de solicitação de auxílio financeiro.

Figura 5: Lista de doadores, que era apresentada durante as missas.

**LISTA**

**Quem dá aos pobres empresta a Deus**

Em nome dos meninos pobres da cidade do Rio Grande, e por intermédio dos distintos cavalheiros, a quem confio esta lista, peço a todos a quem for ella apresentada, uma geneteoa esmola, para realisar-se n'esta cidade, o mais breve possível, a fundação de um lyceu de artes e officios, que fornecerá aos meninos pobres não só sufficiente instrucção, como tambem a aprendizagem de um officio, por meio do qual possam garantir seu futuro e tornaz-se dignos membros da culta e bondada sociedade em que nascem.

Vigaria Octaviano Pereira de Albuquerque.

Typ. Trindade

Mauricio José da Silva Vianna	R\$ 2.000,00
Uma anonymous (v. P. da Silva)	R\$ 10.000,00
Uma anonymous	R\$ 500,00
Uma anonymous	R\$ 2.100,00
Uma anonymous (v. P. da Silva)	R\$ 5.000,00
Uma anonymous	R\$ 500,00
Paulina Carolina Longobardi	R\$ 2.000,00
João Antonio Machetot	R\$ 500,00
W. C. G.	R\$ 500,00
João P.	R\$ 500,00
Octaviano Claudio de Souza	R\$ 500,00
Maria Bernadina de Souza	R\$ 2.000,00
Victor Henrique de Souza	R\$ 500,00
Maria Luiza V. Souza	R\$ 2.000,00
Adelicia Silva Magalhães	R\$ 2.000,00
Maria Angelina V. Torres	R\$ 2.000,00
Antonia Angelina de Farias	R\$ 500,00
Silvia Gomes	R\$ 2.000,00
Paula Maria e Práxima	R\$ 2.000,00
Maria da Conceição Silva	R\$ 500,00
Francisco Maria Ribeiro	R\$ 500,00
Lina	R\$ 4.000,00
Maria	R\$ 2.000,00
Maria Luiza Monteiro	R\$ 500,00
Francisco Netto	R\$ 1.000,00
Olga Mendes	R\$ 2.000,00
Luiz P. Ferraz	R\$ 500,00
Elizabeth Albuquerque Soares	R\$ 1.000,00
Paula Lourenço	R\$ 500,00
William de Souza	R\$ 5.000,00

Fonte: acervo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Nesta folha, estava o seguinte enunciado: “Quem dá aos pobres, empresta a Deus” e seguia com a explicação: “Em nome dos meninos pobres da cidade do Rio Grande, e por intermédio dos distintos cavalheiros, a quem confio essa lista, peço a todos a quem for ora apresentada, uma esmola para realizarmos nesta cidade, o mais breve possível, a fundação Liceu de Artes e

Ofícios, que fornecerá aos meninos pobres, não só o suficiente, como também a aprendizagem de um ofício, por meio do qual possam garantir seu futuro e tornar-se digno membro da culta e honrada sociedade em que nasceram”.

No jornal *Echo do Sul* (1899), da cidade do Rio Grande, observa-se a campanha feita pelos fiéis para angariar doações, para a construção deste Liceu. Como agradecimento, de tempos em tempos, era divulgada a lista dos nomes dos colaboradores e do valor doado. É interessante mencionar que os nomes dos doadores se repetem, e que há um aumento nos valores doados após cada divulgação.

Em uma cidade com poucos habitantes e uma elite na qual a maioria se conhecia, a ação de publicar os nomes dos “benfeitores” funcionava como meio de exaltar e, indiretamente, constranger os mais abastados. Aqueles que faziam as maiores doações, não raramente, tinham sua benevolência e honradez ressaltada nos impressos. Aqueles que menos doavam, tinham apenas a quantia que dispensaram, ao lado dos seus nomes, de modo acessível aos pares, publicada na imprensa. Estabelecia-se assim uma provável disputa de *status*, sobre a qual a Igreja se beneficiava.

O Liceu Salesiano de Artes e Ofícios, inicialmente, funcionou em uma casa simples. Nos arquivos da Inspeção Salesiana existem algumas folhas que fazem parte dos relatórios do Padre André D’ell Oca (que era o sujeito designado pela ordem para acompanhar o andamento dos trabalhos salesianos no Rio Grande do Sul). Ele, em sua visita a Rio Grande, fez anotações que estão salvaguardadas. Essas folhas estão catalogadas, no arquivo da Inspeção Salesiana de Porto Alegre, como “caderno manuscrito: lembranças do passado”. Seu conteúdo nos permite, por meio das memórias registradas, adentrar ao espaço educacional apresentado.

A casa constava de uma parte de tijolo, que tinha sido armazém. Agora servia de capela. O resto era madeira, telhado e zinco. Tinha uns poucos meninos e oficina de carpintaria, onde fazia o aprendizado uma turma de maiorzinhos. O diretor era o Padre Barale, um pequenino fanhoso. Encarregado dos meninos, o P. Estanislau Baniz. Puseram-nos em quatinhos de madeira, com uma cama grande de casal com um colchão dividido em quatro. O travesseiro era de serragem. À noite, uma invasão de pernilongos. Os sanitários eram quatinhos com uma tábua, e por baixo um barrilzinho, onde se depositavam as fezes. Ao meio-dia fomos almoçar: feijão com

arroz cozido, farinha e alguns pedaços de carne. Chegou a noite: a iluminação era a querosene. Na rua, nas noites de luar, bastava a luz da lua; nas outras noites acendiam-se os lampiões a querosene, que por volta das nove horas, apagavam-se por si. (OCA, 1905, s/p.)

A casa onde funcionava a escola era uma extensão da capela, que foi o primeiro elemento aproveitado (a partir de um antigo armazém). É digno de nota, a singeleza do espaço escolar que é descrito pelo padre André Dell'Oca. Os quartos, as oficinas e os sanitários, estavam organizados de modo que a precária estrutura comportasse a todos, da forma possível. As oficinas de ofícios foram logo postas em prática. Até porque, disseminava-se que se ia aprendendo também através do trabalho nas obras da igreja. Na escola, existia disciplinamento de horários para dormir, ter aulas, comer, trabalhar, e muitos meninos eram lá asilados. Sobre o conjunto de regras e práticas de uma escola, Malikoski e Kreutz (2014) lembram que elas são esboçadas de acordo com o processo identitário dos sujeitos. A leitura do passado, pelo viés da cultura escolar, parte do pressuposto que devemos conhecer as produções humanas que as concebem.

Neste caso, a Igreja foi o primeiro elemento a ser construído, pois é o centro da disseminação dos preceitos religiosos da ordem, bem como um dos principais locais onde há abertura para o diálogo com a comunidade e a solicitação de doações necessárias. Paralelamente, a rapidez da efetivação do ensino de ofícios pode ser compreendida como o melhor modo de iniciar a educação planejada, por imbricar-se com o asilamento de meninos e a solução de alguns problemas estruturais.

Segue a foto da visão lateral da escola. À direita a capela. Na sua extensão, a parte onde eram ministradas as aulas de ensino elementar e secundário. Ao fundo, o espaço onde ocorriam as aulas de ofícios.

**Figura 6:** Primeiro prédio do Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII (década de 1920).



**Fonte:** arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

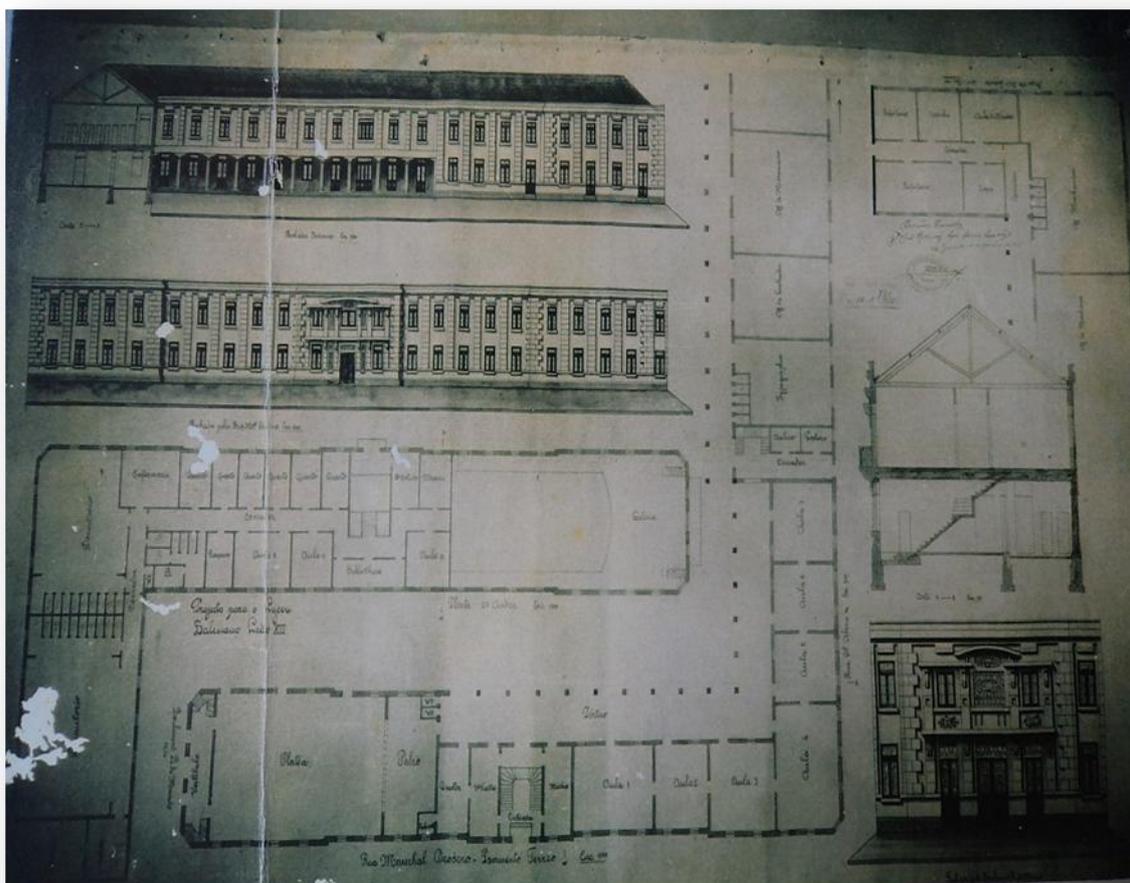
Destaca-se que a municipalidade contribuía todos os meses com quantias financeiras para o asilamento de meninos desvalidos e o desenvolvimento do ensino de ofícios, bem como solicitava relatórios aos padres da escola. Sobre esses dados, o relatório da intendência municipal do ano de 1927, faz a seguinte nota:

Lyceu Salesiano de Artes e Officios Leão XIII  
Continua correspondendo perfeitamente ao seu utilíssimo programa de ofícios esse importante estabelecimento de instrução. As suas aulas são muito frequentadas, tendo a municipalidade direito a 25 matriculas gratuitas, em retribuição a subvenção que lhe dá, de R\$ 1:500\$000. (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL, 1927).

No ano de 1933, por ocasião de nova visita do padre André Dell'Oca, é defendida a urgência de se criar um novo prédio que comportasse as necessidades do Liceu. (CATARINA, 2000).

O padre, escreveu em ata, de 1º de setembro de 1933, que o aspecto material da casa e da escola estava em grande decadência, havendo, entretanto, entendimentos com a intendência para a construção de um prédio para uma nova escola, com estrutura arquitetônica superior à antiga. Também declarava que vinha pedindo auxílio para construir um prédio grande, em terreno doado pela municipalidade. Em sua visita no ano seguinte, o padre André Dell'Oca relatou que percebeu falta de intenção da intendência de prover verbas para a construção. E, dada a situação, havia insistido para iniciá-la com o dinheiro que os padres já haviam conseguido coletar e que o trabalho de arrecadação de auxílio, junto à população, deveria seguir, para dar continuidade à obra.

**Figura 7:** Projeto do novo prédio do Liceu Salesiano Leão XIII. Década de 1930.



**Fonte:** arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

O projeto da nova escola previa uma Igreja mais suntuosa, que serviria como uma das laterais da escola. Entre as outras três partes, que fechariam o quadrado em torno do pátio, duas seriam dedicadas a espaços de salas de aula e uma a acomodações da congregação. No todo, haveria o pátio no meio e, em sua volta, um contorno quadrado que ocupasse o espaço de uma quadra.

As obras não tardam a iniciar. No entanto, em 1936, o padre André D'ell Oca faz outra anotação sobre o assunto em seu relatório. Nesta, ele descreve que os trabalhos de construção do novo prédio estavam passando por um momento difícil, devido à falta de meios para sua continuação. Ao que tudo indica, a municipalidade continuava a não enviar uma quantia que sustentasse as obras. Catarina (2000) afirma que as dificuldades para o avanço das obras

foram muitas e que foram superadas apenas graças à persistência do padre José Massimi, contando com o apoio da Ordem e dos fiéis.

**Figura 8:** Obras para construção do novo liceu (Rua Marechal Deodoro, esquina com Rua Buarque de Macedo). Década de 1930.



**Fonte:** Arquivo Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Em carta<sup>86</sup> arquivada na Inspetoria Salesiana, é possível comprovar este empenho do padre José Massimi, pois nesta, ele solicita a seus conacionais que honrassem a coletiva italiana com uma contribuição para a obra do liceu, encerando com um convite para todos conhecerem a obra.

O mesmo padre, segundo Catarina (2000), em 1936 escreveu longa carta ao presidente Getúlio Vargas, solicitando um auxílio não inferior a cem contos de réis. No mesmo ano, escreveu ao general Flores da Cunha, reforçando o pedido que lhe havia falado pessoalmente. Um dos motivos que,

---

<sup>86</sup> Este documento consiste em uma folha, digitada a máquina, com a assinatura do padre José Massimi.

para ele, justificavam a ajuda seria que as atividades educacionais salesianas desobrigavam o estado de prover a instrução elementar e de ofícios a muitos meninos pobres. Argumento que chama a atenção, por trazer à tona a relação velada entre Estado e Igreja.

O ideal de terminar a obra foi amplamente perseguido e assim, aos poucos, o novo colégio foi sendo construído. Ao término da obra, mesmo com as oficinas de ofícios ainda ativas, o nome da escola altera-se. Agora, chamar-se-ia Liceu Salesiano Leão XIII.

A retirada do “artes e ofícios” do nome da instituição, é algo simbólico. Denota tanto o enfraquecimento e o estigma de sua expressão no começo da década de 1930, como a vontade de criar uma nova imagem para a escola que acabavam de inaugurar.

**Figura 9:** Segundo, e atual, prédio do Liceu Salesiano Leão XIII. Década de 1940.

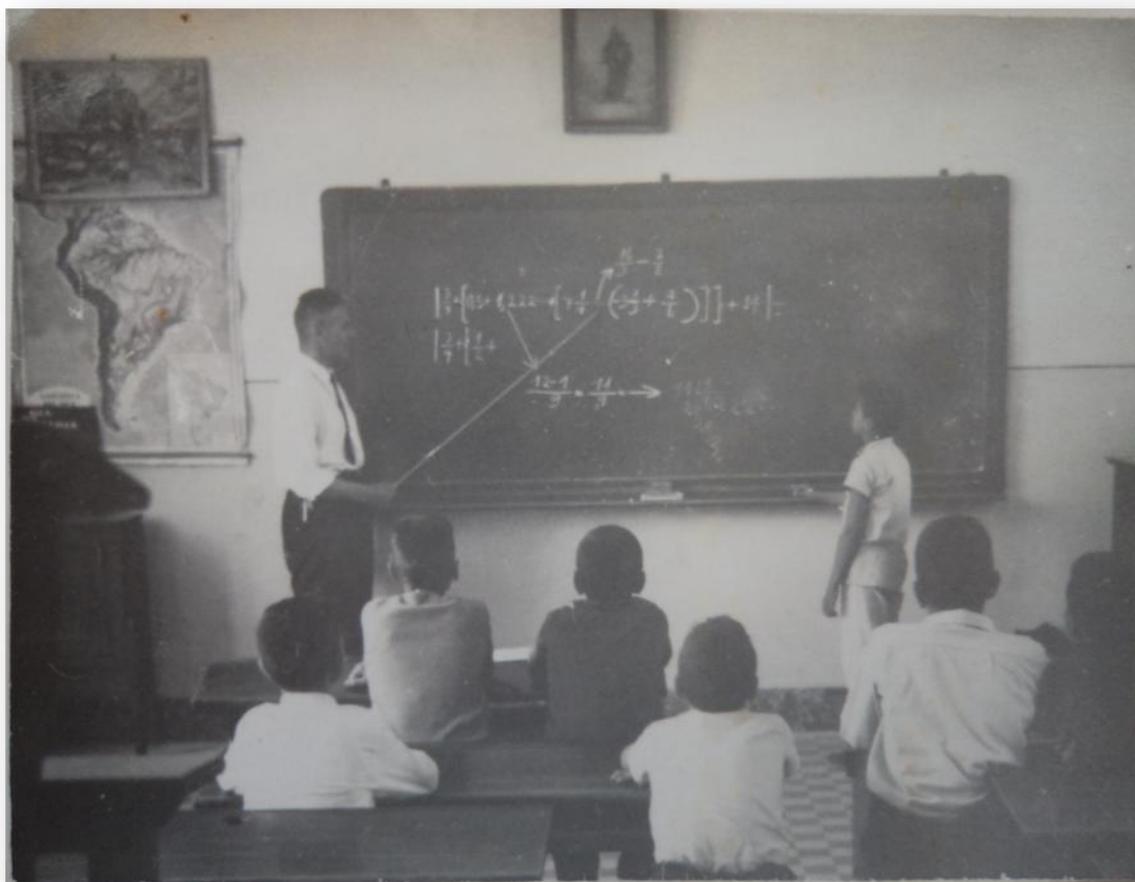


**Fonte:** arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

O novo Liceu iniciou suas atividades em 1939, com o ensino primário, secundário e profissionalizante.

No que tange às aulas ministradas nesta escola, encontrou-se fotos que, de certa forma, viabilizam sua análise. A que segue abaixo, foi registrada na década de 1930, durante as lições de matemática.

**Figura 10:** Aula de matemática no Liceu Salesiano, década de 1930.



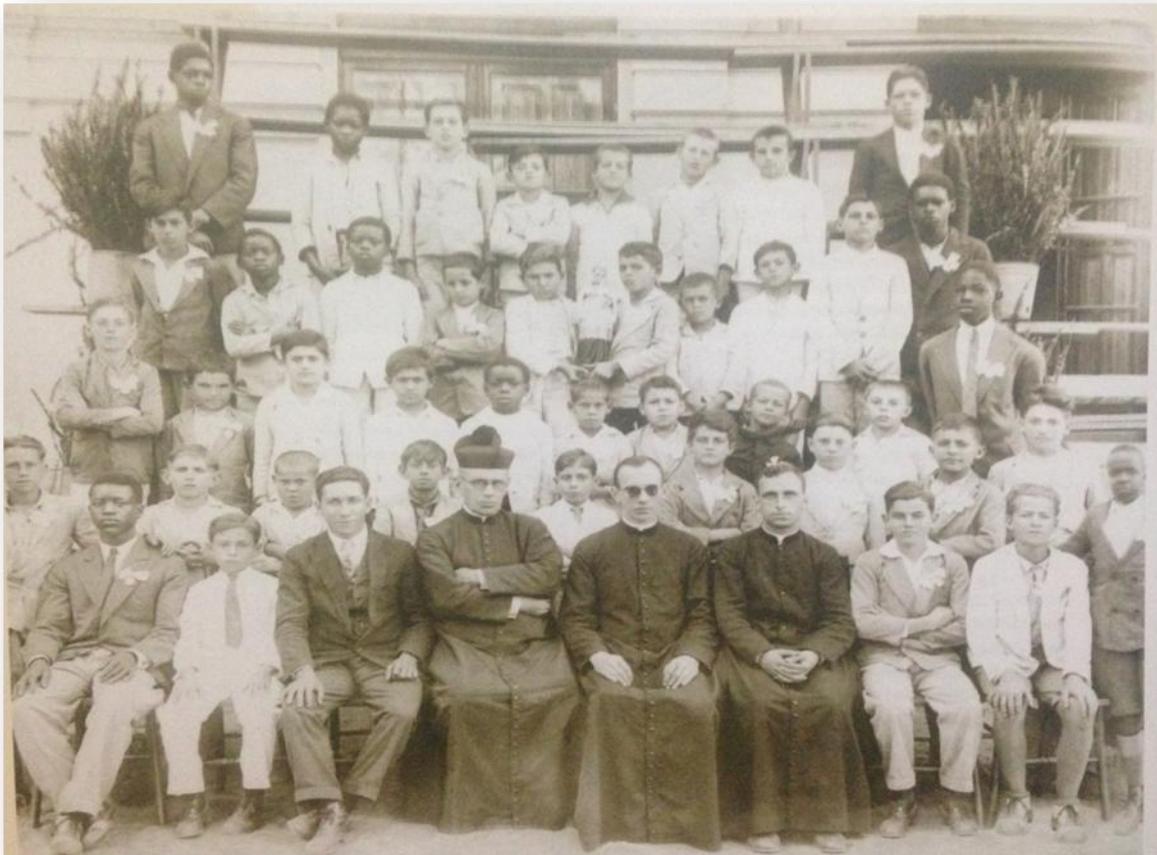
**Fonte:** arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Percebe-se que a sala possui todos os recursos que eram considerados atuais na época. Sentavam-se dois meninos por classe. Ao lado esquerdo, observa-se a existência do piano para as lições de música. O professor, com uma extensa régua na mão, ministrava sua disciplina. Vale ressaltar que em outras fotos do banco de dados, os professores estão com a mesma postura rígida e com a régua. Outro detalhe sobre esta fotografia é a imagem da Nossa

Senhora Auxiliadora acima do quadro. Esta santa, que é considerada a protetora da Igreja Católica e está presente em todas as salas de aula, até os dias atuais.

Por conseguinte, pode-se discorrer a respeito da experiência de um internato para seminaristas. Em ata de reunião, de 13 de abril de 1930, o Padre Orlando Chaves anunciou que se pretendia instalar no Liceu Salesiano Leão XIII um internato para aqueles meninos que revelassem vocação religiosa. Após alguns anos discutindo como efetivar essa ideia, em 1942, os padres salesianos iniciaram as primeiras atividades do internato. Aceitavam-se meninos de Rio Grande e cidades vizinhas que, dotados de vocação religiosa, não tivessem como realizar seus estudos. Salienta-se que, ao lado do aprendizado do ensino elementar, os alunos do internato participavam de aulas práticas nas oficinas de marcenaria, carpintaria, ajustagem, tornearia e tipografia.

**Figura 11:** Meninos do internato salesiano, com os padres Francisco Gaiotto, Francisco Colturato e Dante Pozzi (década de 1940).



**Fonte:** arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Não se tem, nos registros, os critérios de admissão dos meninos do internato. Está escrito apenas que eles deveriam ser “dotados de vocação religiosa”. Nota-se, contudo, que a maioria dos meninos eram sujeitos em situação de vulnerabilidade sociocultural. Portanto, pode-se postular que o internato era, para alguns, o meio de sobrevivência ou acesso ao conhecimento. Na figura, os meninos ao centro seguram a imagem de Dom Bosco, que traz consigo o lema da educação e remissão dos jovens. Logo, é uma foto composta, organizada, para deixar explícito a orientação da filosofia de Dom Bosco no trabalho que estava sendo desenvolvido.

Com o mesmo objetivo de legitimar as premissas de Dom Bosco, eram realizados, constantemente, os oratórios festivos, que podem ser definidos como aulas de catecismo, misturadas a jogos e brincadeiras. Em Rio Grande,

as aulas de catecismo começavam ministradas pelos padres da comunidade, e posteriormente eram realizadas pelo padre responsável. Clérigos ajudavam na catequese, na parte de assistência e animação de jogos. O oratório não dispunha de ambiente próprio, suas atividades eram realizadas em qualquer espaço da escola. Catarina (2000) afirma que o número de alunos que participavam do oratório, variava entre turmas de 50 a 100 meninos. É interessante destacar que esta atividade, funcionava como um preparatório para a efetivação da primeira comunhão.

#### 4.2.1 As oficinas salesianas

No que tange, de forma específica, às oficinas de ofícios, poder-se-ia descrevê-las como uma prática comum da filosofia salesiana de ensino. Na base que orienta a educação profissional salesiana, estão duas ações educativas de padres católicos: a de La Salle (1651-1678)<sup>87</sup> e de João Bosco (1815-1888)<sup>88</sup>. Embora a inspiração provenha da obra de João Batista de La Salle, como se pode perceber pelo nome da ordem que criou, Salesianos, João Bosco é responsável por uma expressão pedagógica mais completa no que se refere à educação profissional infanto-juvenil.

Um capítulo geral dos Salesianos foi elaborado em 1884. Neste, que é um dos regimentos da Ordem, há um conjunto de normas referentes às oficinas de ofícios, em que foi determinado a finalidade e os cuidados dos aprendizes.

O documento estabelece regras, como a prática de uma hora de aula após o trabalho, a elaboração de um programa escolar com a indicação dos

---

<sup>87</sup> O padre francês João Batista de La Salle, fundou, a partir de 1679, uma série de escolas paroquiais gratuitas para crianças pobres. Primeiro em Reims, depois em Paris e no resto da França, passando em seguida a outros países. Em 1705, os Irmãos das Escolas Cristãs, como veio a se chamar a ordem religiosa fundada por La Salle, fundaram escolas em regime de internato, cujo currículo diferia dos jesuítas por não incluir o latim e pela ênfase no comércio e nas finanças. Logo, esse internato tornou-se conhecido pela eficiência com que conseguiu transformar jovens de comportamento rebelde em adultos disciplinados (ISAÚ, 1976).

<sup>88</sup> João Bosco inicia sua obra reunindo meninos pobres para os oratórios festivos (SANTOS, 2000). Algumas crianças que participavam destas aulas não tinham família. Assim sendo, foi criado um local para abrigá-las. Esses meninos tornaram-se aprendizes de ofícios. Contudo, segundo Azzi (1982), João Bosco considerava que o tempo nos canteiros poderia levar ao ócio e aos vícios. Deste modo, ele resolveu instalar oficinas de aprendizagem no local onde os alunos eram abrigados, de modo que, quando os jovens terminassem seus estudos, teriam seu caráter formado e sairiam para o mundo como sujeitos honestos e qualificados, segundo as bases salesianas.

livros de leitura e explicação das aulas, a classificação dos alunos após uma prova, a realização de aulas de boas maneiras e a realização de aulas especiais de desenho, francês, entre outros. Este documento também prevê exames finais de rendimento, ao término do curso de ofícios e um atestado de aproveitamento e bom rendimento (ISAÚ, 1976).

Aos padres, o documento impõe normas para o cotidiano de seu ensino, como o ato de atender, possivelmente, à inclinação dos alunos na escolha da arte e ofício, de providenciar honestos e hábeis mestres de ofícios, de construir anualmente uma exposição dos trabalhos executados pelos alunos e o tempo de cinco anos para o término da aprendizagem de uma profissão. (ISAÚ, 1976).

Dalcin (2008) menciona que o currículo escolar das oficinas de ofício salesianas era composto em duas partes. Durante dois anos, os alunos participavam de aulas de desenho, música, civildade e religião. Nos três anos seguintes, aprendia-se história natural, religião, desenho, música, física, química, mecânica, história, italiano, francês, contabilidade e sociologia. Junto com as disciplinas elencadas, os meninos tinham aulas do ofício que haviam escolhido, durante os cinco anos de curso. Cada ano era organizado em dois semestres, podendo acrescentar-se mais um ano de recapitulação.

Em oposição à prática da formação do caráter pela coação direta e visível, a pedagogia salesiana deslocava o papel da autoridade para o ambiente, minimizando a aparência do padre/professor como agente de coação. Assim, o cerne da pedagogia de Dom Bosco residia na adoção de métodos de controle preventivos.

Estavam entre as profissões ensinadas: a marcenaria, a mecânica, a carpintaria civil, a tipografia, a encadernação e a alfaiataria. Nestas oficinas eram aceitos, de preferência, alunos do mesmo liceu, que já estivessem terminado sua instrução primária ou cursando o quarto ano.

Em alguns relatos<sup>89</sup> do padre Elói (1949) e do padre André Dell Oca (1905) é descrito que havia exposições de trabalhos dos alunos de marcenaria, carpintaria e alfaiataria. Cabe mencionar que o estudo nas oficinas do Liceu Salesianos Leão XIII era destinado aos meninos em situação de

---

<sup>89</sup> Documentos arquivados no acervo da Inspetoria Salesiana.

vulnerabilidade, entre 8 e 14 anos. O intuito era prevenir que eles “se perdessem na ociosidade” e promover para eles uma vida com melhores condições financeiras, alicerçada em preceitos de constituição de um “bom cristão e um bom cidadão”. Condições essas, que seriam adquiridas pelo esforço do trabalho. Segundo Catarina (2000), no começo cobrava-se pelas aulas cerca de 2 a 5.000 réis, por mês. Com o passar do tempo, como o diretor da escola optou por tornar as oficinas gratuitas, os alunos e ex-alunos pagavam por seu estudo em forma de contribuição para a igreja, à medida que iam empregando-se. Durante as oficinas, os padres iam inserindo os alunos, como auxiliares nas fábricas e nas construções de casas, de móveis e etc. Os móveis construídos, por vezes, eram apresentados em exposições públicas para a divulgação e venda do trabalho realizado. Parte do dinheiro obtido, com as obras e as vendas de móveis, era destinado à igreja.

**Figura 12:** Aprendizes do curso de marcenaria em 1927.



**Fonte:** acervo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Na imagem das oficinas de 1927, pode-se analisar que as aulas eram ministradas em um espaço rudimentar. Não havia muita organização. As mesas eram colocadas de forma próxima, os objetos já concluídos e ou em processo de feitura eram dispostos ao canto. Em algumas mesas trabalhavam dois alunos, em outras, um aluno. Mesmo com um chão coberto por serragem, alguns meninos participavam das aulas descalços. Por óbvio, muitos alunos não possuíam condições de comprar calçados. Contudo, o fato destes meninos, com idade entre oito e quinze anos, não possuírem nenhum tipo de proteção para o desenvolvimento do trabalho, induze-nos a cogitar que diversos acidentes devem ter ocorrido durante as oficinas, principalmente, por esta não ser uma forte preocupação do período.

Esse cenário, segundo Ciavatta (2012), é comum nas fotografias de trabalhadores. Em sua concepção, estas fotos evidenciam as diversas

temporalidades do período: o desenvolvimento industrial que ainda convivia com técnicas produtivas artesanais, a ideologia do progresso e da modernização que legitimava a transformava a cidade e as novas relações de trabalho que conviviam com a pobreza da população trabalhadora.

A fotografia que segue, é uma das que, no começo da pesquisa, mais chamou atenção. Na imagem, é mostrada uma aula de construção de obras. Esse processo de aprendizagem ocorreu no final da década de 1930. Momento em que as obras no novo prédio da instituição estavam no ápice.

**Figura 13:** Ensino de construção de obras no Liceu Salesiano. Final da década de 1930.



**Fonte:** acervo da Inspeção Salesiana de Porto Alegre

De imediato, analisa-se que a prática do ensino de ofícios salesiano era, em alguns momentos, conveniente a instituição que a exercia. Do mesmo

modo que, em 1900, os primeiros salesianos ensinaram o trabalho através da obra do primeiro prédio, os novos padres faziam no final da década de 1930, com o segundo prédio. Talvez, porque acreditavam que os alunos teriam que praticar em algum lugar. Então, porque não na obra da escola? Mas, tudo indica que a construção civil era uma matéria, estipulada no currículo, de acordo com as demandas estruturais da instituição.

**Figura 14:** Oficina de mecânica no Liceu Salesiano, década de 1940.



**Fonte:** arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

Na década de 1940, observa-se algumas mudanças nas oficinas profissionalizantes salesianas de Rio Grande. Estas funcionavam agora no novo prédio da instituição. Nesta foto, a sala está disposta de forma organizada, as bancadas têm a altura da cintura dos meninos, os alunos usam avental e trabalhavam um por mesa. Enquanto uns utilizavam as máquinas existentes, os outros esperavam sua vez. Sendo este registro “montado”,

intencionalmente disposto, ou não, nota-se que o ensino do trabalho assumiu uma nova roupagem. Silveira (2014) enfatiza que a década de 1930 foi provincial no que diz respeito às leis para educação profissionalizante, bem como foi uma época em que o governo começou a centrar mais atenção em suas escolas técnicas federais. Logo, em tempos de novas exigências, cabia adequar-se, modernizar-se, ou encerrar as atividades. Ressalto que na década de 1940, o Liceu Salesiano ainda recebia verbas públicas, porém menores, pelo ensino profissionalizante ministrado.

Nesta mesma década, um ano após a criação do SENAI no Brasil, ocorreu uma reunião na escola Liceu Salesiano Leão XIII para acertar os detalhes de uma parceria entre as duas instituições.

No jornal Rio Grande, anunciava-se os objetivos do SENAI:

#### SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL

Visitaram a redação do Rio Grande, ontem os srs. João Fermiano da Silva e Afonso H. Somnitz, funcionários do Departamento de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, instituído recentemente por decreto do sr. Presidente da República. O Serviço Nacional de Aprendizagem anuncia os seguintes objetivos: a) organizar e manter, em todo o país, ensino de ofício cuja execução exija formação profissional, para aprendizes empregados nos estabelecimentos industriais; b) proceder a seleção profissional dos candidatos e aprendizes industriais; c) organizar e manter cursos extraordinários para empregados na indústria; d) assegurar bolsas de estudos a operários, diplomados ou habilitados e de excepcional valor, para aperfeiçoamento ou especialização profissional; e) contribuir para o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para a indústria; f) manter um serviço especial de engajamento, facilitando o fornecimento de “mão-de-obra” para a indústria; g) cooperar na organização dos Cursos de Ensino Industrial de Emergência; h) organizar e administrar escolas de aprendizagem, não somente para trabalhadores industriários, mas também para trabalhadores de transporte, comunicações e pesca; i) ministrar o ensino de continuação, de aperfeiçoamento e especialização; j) estabelecer, na forma legal, contato com indústrias no sentido de organizar escolas de aprendizes nas zonas de maior concentração industrial, ficando os estabelecimentos industriais obrigados a empregar e matricular nos cursos do SENAI um número de aprendizes equivalentes a 5%, no mínimo, dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandam formação profissional, tudo de acordo com o que dispõe o Decreto-Lei 4.481 de 16 de julho deste ano. (JORNAL RIO GRANDE, 21 de dezembro de 1942)

O Decreto 4.481, de 16 de julho de 1942<sup>90</sup>, ao qual o jornal refere-se, estabelecia no art. 1º que os estabelecimentos industriais de qualquer natureza eram obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) um número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional. Além de um número de trabalhadores menores que seria fixado pelo Conselho Nacional do SENAI e que não excederia a 3% do total de empregados de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento.

A partir da pesquisa com documentos, encontrou-se no arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre, como registro desta reunião, apenas a foto abaixo e uma pequena anotação, em um relatório, que afirmava a existência de negócios com o SENAI.

**Figura 15:** Reunião dos padres salesianos de Rio Grande com representantes do SENAI. Dezembro de 1942.



**Fonte:** arquivo da Inspetoria Salesiana de Porto Alegre.

<sup>90</sup> Decreto disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14481.htm)

Na imagem, não se vê o diálogo enunciado nos documentos, mas uma exposição de ideias para um público formado, preponderantemente, por padres. Essa mensagem visual, é facilmente compreendida quando Cunha (2005) assinala que a parceria entre SENAI e os salesianos, foi acordada em nível nacional.

Na opinião do autor, as oficinas salesianas não acompanharam as inovações do mercado de trabalho e, por isso, limitaram-se em sua articulação com as indústrias.

A “deformação” da obra salesiana no Brasil, em relação aos objetivos iniciais do fundador e ao realizado em outros países, revela um aspecto relevante da formação de nosso aparelho escolar. Os liceus de artes e ofícios salesianos prometeram um desempenho muito acima dos seus homólogos que sobreviveram ao período imperial, pela intensidade e pela sistematização da aprendizagem profissional, e pelo mecanismo mais regular de captação de recursos[.]. No entanto, por essa época, a burguesia já havia definido o ensino secundário como integrante da educação corrente de seus jovens, perspectiva visada, também, pelos setores de renda mais elevada das ainda acanhadas camadas médias. O resultado foi, assim, a adaptação da obra salesiana às condições sociais e econômicas do Brasil, abandonando-se progressivamente a direção traçada na Itália. Assim, em vez da formação do proletariado visando impedir a influência do anarquismo, do socialismo e do comunismo nessa classe, prevaleceu a formação intelectual e moral das próprias classes dirigentes. (CUNHA, 2005, p.59).

Nesta linha, pode-se pressupor que a parceria com o SENAI foi uma tentativa dos salesianos de modernizarem-se em seus métodos e ingressarem no mercado. Todavia, Cunha (2005) aponta que, em nível nacional, essa experiência não deu certo devido às contradições de princípios educativos entre os docentes salesianos e os empreendedores do SENAI. O último, queria maior influência socializadora das fábricas, ao passo que os salesianos fechavam-se no âmbito da escola.

Acrescenta-se que não é perceptível que a modernização do ensino tenha sido o elemento propulsor desta parceria. Em uma concepção particular, o foco de investimentos no ensino profissionalizante privado, naquele momento, era o SENAI. Uma instituição, na época, atual e possuía verba para investir em maquinários modernos. Assim sendo, acredita-se que os salesianos

buscaram no SENAI meios financeiros de manterem-se, modernizarem-se, em relação às máquinas e a estrutura, mas sem interesse em alterarem ou discutirem seus métodos (que são embasados nas ideias de Dom Bosco).

Ao direcionar esse panorama para Rio Grande, a partir do trabalho de análise documental, pode-se afirmar que o ensino profissionalizante salesiano manteve-se associado ao SENAI até a década de 1950.

No ano de 1943, encontra-se no jornal Rio Grande propagandas que evidenciam a parceria entre o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesta imagem, lê-se que os cursos oferecidos por essas instituições eram gratuitos. Outro ponto que deve ser assinalado, é que o contato para informações sobre os cursos era a secretária do Liceu. O que corrobora a afirmativa de Cunha (2005), que alguns cursos do SENAI, nos seus primórdios, funcionaram em escolas da ordem salesiana.

**Figura 16:** Propaganda dos cursos profissionalizantes do SENAI em parceria com o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII.

**Fonte:** Jornal Rio Grande, de 04 de setembro de 1943. Acervo da biblioteca rio-grandense.

Na década de 1960, os cursos profissionalizantes ministrados pelos salesianos vão, paulatinamente, sendo encerrados. Os motivos que levam ao término total das oficinas, vem sendo estudados.

Solismar (2006) relata que a cidade do Rio Grande, na época produtora de bens não-duráveis, desde o final do século XIX, viu-se prejudicada por fatores como a precariedade do transporte de cabotagem, com a dificuldade de renovação do parque produtivo e com a concorrência desvantajosa frente as novas indústrias que se consolidavam no sudeste. Com efeito, muitas empresas acabaram perecendo e fechando suas portas durante a década de 1960. Essa conjuntura ocasionou uma menor necessidade de mão de obra. Soma-se a isso, o fato que os poucos alunos que poderiam interessar-se pelas aulas de ofícios tinham agora a opção de efetivar seu aprendizado no SENAI, e que as escolas técnicas estavam ampliando-se. Sendo assim, como se manteriam as oficinas salesianas com poucos alunos? Vale ressaltar que as contribuições da municipalidade ocorreram somente até a década de 1940. Logo, sem meios de manter atuante o ensino profissionalizante, a solução encontrada foi investir inteiramente no ensino de primeiro e segundo graus<sup>91</sup>.

Observa-se, assim, que para a fundação e à manutenção do Liceu de Artes e Ofícios Leão XIII, os poderes locais e a Igreja atuaram juntos, até o contexto nacional modificar-se e o SENAI passar a ter uma forte representatividade no ensino para o trabalho. Antes disso, a intendência enviava quantias mensais ao Liceu, que ainda recebia contribuições dos seus fiéis e de membros da elite. O ensino era considerado satisfatório pela municipalidade, o que significa que muitos meninos eram asilados e havia uma eficiente formação para o trabalho. Todavia, divergências ocorriam acerca de questões financeiras. Os Salesianos queriam um novo prédio para a instituição, o que demandava mais investimentos. A municipalidade doou um terreno para tal. Mas, não enviou os recursos esperados.

Um ponto interessante sobre os salesianos é que, além de cultivarem os princípios de Dom Bosco, como os oratórios festivos e o resgate social de meninos desamparados, eles investiram na formação de padres. O que

---

<sup>91</sup> Assim chamavam-se o ensino fundamental e médio, na década de 1960.

evidencia a vontade da Igreja, naquele momento, de intensificar o número de trabalhadores religiosos.

#### 4.3 O Asilo de Meninas Coração de Maria

No ano de 1858 são iniciadas, em Rio Grande, algumas discussões, por meio dos jornais, acerca da necessidade de criar uma instituição que cuidasse da educação e do auxílio das menores abandonadas. Entre os argumentos apresentados para angariar apoio financeiro para esta ideia, o principal era a urgência de se ampliar o trabalho que era realizado pela Casa da Roda dos Expostos<sup>92</sup>. Outro argumento era a descrição da “boa iniciativa” de Pelotas, uma cidade vizinha. Lá foi fundado, em 1855, o Asilo de Órfãos Nossa Senhora da Conceição<sup>93</sup>.

De acordo com Sentana e Moura (1989, p.13), o carioca Major Miguel Tito de Sá foi quem mais lutou pela criação de um asilo de meninas em Rio Grande - enviado para esta cidade como Major da Guarda Nacional. Em Rio Grande, alcançou notoriedade como empresário, presidente, e diretor da Câmara de Comércio, da Cia. União Fabril e da Santa Casa. Cabe salientar ainda, que ele ocupava o cargo de Inspetor de Instrução Pública e era maçom.

Sendo Miguel Tito Sá um dos diretores da Santa Casa, também era um dos gestores da Casa da Roda dos Expostos. O que nos conduz à hipótese de que seu empenho na construção de um asilo de meninas era movido por uma demanda institucional, uma vez que, não havia um lugar destinado apenas a elas.

A fundação do Asilo Coração de Maria ocorreu em uma reunião, anunciada publicamente nos jornais, aberta a todos aqueles que estivessem

---

<sup>92</sup> A Casa da Roda dos Expostos era um local, situado na antiga Rua da Praia (atual Marechal Floriano), cedido pela câmara municipal de Rio Grande para assistência dos menores que eram abandonados no Hospital Santa Casa. Essa casa era administrada pelos membros gestores do Hospital Santa Casa. Para maiores informações: TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos do Rio Grande. **Revista Biblos**, Rio Grande, v. 20, 2006. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/biblos/article/view/724>

<sup>93</sup> O Asilo Nossa Senhora da Conceição foi criado em Pelotas, no ano de 1855, com o intuito de acolher meninas desvalidas. Grande parte de seus colaboradores eram membros da maçonaria. Para maiores informações ver: CALDEIRA, Jeane dos Santos. O Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional. **Dissertação de mestrado**, 2014.

interessados em seu funcionamento. Nesta reunião, a primeira medida efetivada foi a eleição de uma diretoria para organizar e dar andamento aos trâmites burocráticos para a criação da instituição. A presidência dessa diretoria ficou a cargo do Major Miguel Tito de Sá, a vice-presidência ao Dr. Pio Angelo Da Silva<sup>94</sup>, a secretaria ao Sr. Joaquim Ribeiro da Silva<sup>95</sup> e a tesouraria ao Sr. Antônio Alves de Azambuja<sup>96</sup>.

A partir de contribuições financeiras de diversos atores sociais e do poder público local, em 1862 foi comprado um prédio para a instituição.

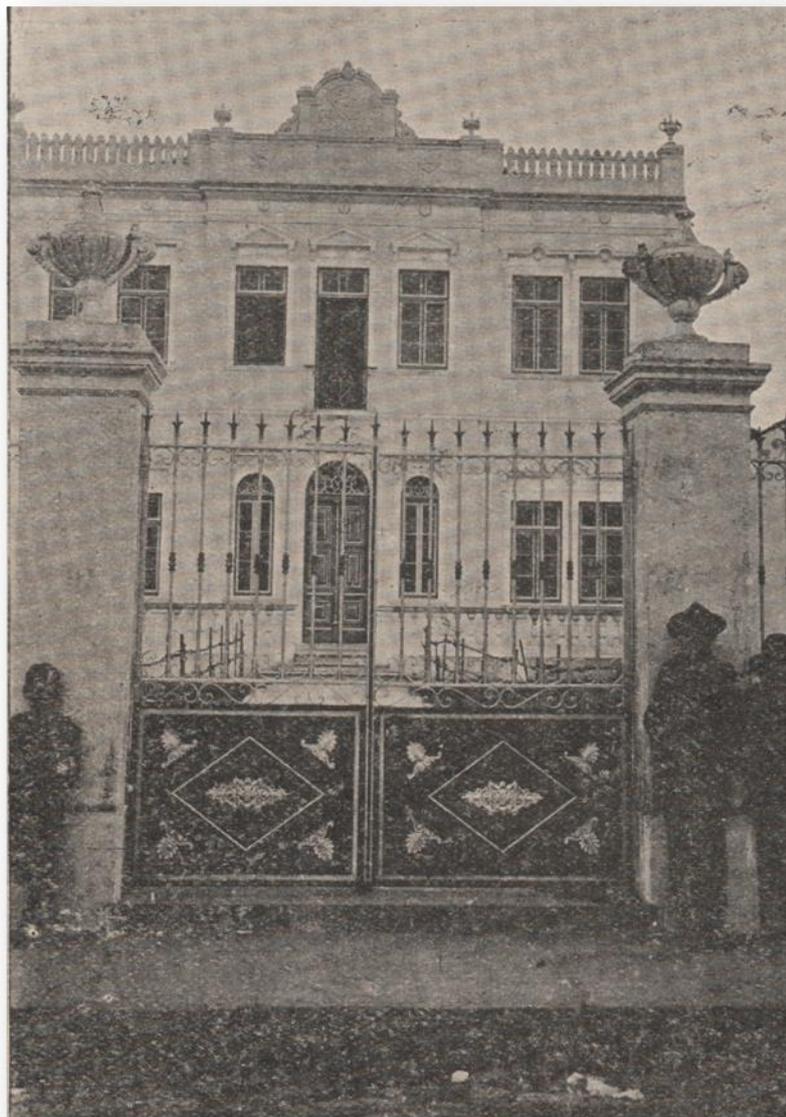
---

<sup>94</sup> Dr. Pio Ângelo da Silva nasceu em Rio Grande, no ano de 1818. Prestou à República Rio-grandense serviços de Enfermagem durante a Revolta dos Farrapos. Tornou-se médico no Rio de Janeiro. Ao voltar para sua cidade natal atingiu certo destaque, não só pela sua cultura como também pelos seus constantes atos de benemerência e caridade, ficando conhecido como "Pai dos pobres" (NEVES, 1980).

<sup>95</sup> Joaquim Ribeiro da Silva foi um comerciante bem sucedido. Membro fundador da sociedade união comercial dos varejistas de Rio Grande, em 1888 (NEVES, 1980).

<sup>96</sup> Membro do Club Cooperador Positivista Sul-Rio-Grandense.

**Figura 17: Primeiro prédio do Asilo Coração de Maria**



**Fonte:** FONTANA, Amilcar. *Álbum Ilustrado da cidade do Rio Grande: aspectos antigos e modernos (1850-1912)*. Athelier fotográfico (s/ano)

Este, situava-se nas proximidades da Praça Sete de Setembro. Sua fachada era bem conservada e a estrutura física comportava uma capela, quartos para as meninas e para as mães, salas de aula, um pátio, escritório de reuniões, cozinha e uma ampla sala de estar. Sentana e Moura (1989) enfatizam que, mesmo existindo um prédio e as condições de renda necessárias, a inauguração do asilo foi sendo adiada até que se conseguisse uma congregação religiosa para o cuidado das meninas.

Em novembro de 1862, chegaram de Pelotas as madres Helena, Gabriela e Filomena<sup>97</sup>, da Congregação do Imaculado Coração de Maria<sup>98</sup>. Segundo Bortoluzzi (1996), essas madres haviam sido desligadas do Asilo Nossa Senhora da Conceição devido às suas ideias “subversivas”. Ideias estas, que teriam ido contra às concepções da diretoria do asilo de Pelotas. Constitui-se, assim, a hipótese de que as três madres enviadas a Rio Grande foram “escolhidas a dedo”, em um afastamento acertado entre as diretorias desses dois asilos. Ambas, de acordo com Sentana e Moura (1989), compostas por maçons com destacadas posições socioculturais. Ressalta-se que em Rio Grande, não foram registradas tensões das madres com a diretoria.

Para a manutenção do asilo, a municipalidade dispensava contribuições mensais. Em seu relatório de 1910, registrou:

Asilo Coração de Maria

Este caridoso estabelecimento destinado a proporcionar sustento e educação a pequenas órfãs, continua a desempenhar suas funções e modo irrepreensível. Desveladamente, são ali tratadas 19 recolhidas, que recebem os virtuosos ensinamentos das irmãs da Congregação de Maria. Hoje, dotado de especiais condições para o nobilitante fim a que foi destinado, tem a atendei-o uma diretoria que se recomenda pelo zelo e solicitude com que desempenha o piedoso dever que se impôs.

(Relatório da Intendência Municipal, 1910, p.18).

O primeiro trabalho realizado, pela diretoria e pelas madres, foi a criação de um regimento interno. Neste, ficou decidido que o corpo docente do Asilo Coração de Maria seria escolhido e coordenado por uma madre diretora. A ela, também caberia a tarefa de determinar se seriam leigas ou não suas auxiliares. Outras funções que lhe competiam, era a administração interna do asilo; o cuidado com a educação moral das acolhidas; o compromisso de deliberar ou decidir, ouvindo o conselho em todos os casos que não estivessem previstos no regimento; a responsabilidade de manter o equilíbrio entre a despesa e a receita; de assegurar todos os bens da instituição e de renovar todos os seguros. (REGIMENTO INTERNO, 1862).

---

<sup>97</sup> Seus sobrenomes ainda não foram encontrados nos documentos pesquisados.

<sup>98</sup> Mesma congregação que cuidava dos desvalidos do Asilo Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Pelotas.

Eram consideradas passíveis de serem internas crianças do sexo feminino que fossem órfãs de pai e mãe ou que as famílias estivessem impossibilitadas de prover as condições mínimas à sua existência. Elas deveriam ter de quatro a dez anos, serem desprovidas de impedimento moral<sup>99</sup> e deveriam passar por exames médicos a fim de comprovar que não sofriam de alguma moléstia. Também tinham de ingressar vacinadas. O número de internas era fixado em quarenta, podendo ser aumentado apenas por decisão do conselho<sup>100</sup>. Ao completarem dezoito anos, as meninas deviam deixar o estabelecimento. Situação que, segundo os relatórios institucionais, deixava as mães preocupadas com o destino das garotas.

De acordo com Sentana e Moura (1989), após a criação deste asilo muitas meninas que residiam na Casa da Roda dos Expostos foram enviadas para lá. Esta instituição, propiciou assim um alargamento da tutela de uma infância enjeitada, que antes poderia residir na Casa da Roda dos Expostos apenas até os oito anos.

Um aspecto interessante sobre o ingresso das acolhidas é a existência de um sistema de indicação, que não era previsto no regimento, e que acaba por revelar a ocorrência de uma certa seleção das meninas. Além das famílias que lá as deixavam, Sentana e Moura (1989) sinalizam que muitas desvalidas eram colocadas no asilo a pedido de membros da diretoria. Situação que foi confirmada a partir da análise de livros de matrícula dos anos de 1903 a 1930.

---

<sup>99</sup> O regimento interno do asilo não especifica o que seria um “impedimento moral” dessas crianças. A partir do trabalho de pesquisa, uma hipótese que se postula é que este critério seria configurado subjetivamente pelas mães que eram responsáveis pelo acolhimento.

<sup>100</sup> O conselho era constituído por quinze membros, escolhidos em assembleia, entre os contribuintes mais dedicados, de boa moral e representação social. O mandato do conselho era de três anos.

Figura 18: Livro de matrícula do Asilo Coração de Maria (1916)

28

## MATRICULA

Maria Joanna Terra filha de Visgênio Terra e  
nascida no dia 23 de Junho 1907, na cidade do Rio Grande  
do Rio Grande do Sul entrou para este Asylo no dia 6 de Janeiro  
de 1916  
Recolhida ao Asylo por pedido do Sr. D. Affonso Corrêa

Estat. n.º  
de 1916 d.

Exame medico.  
Prezidencia do Sr. D. Affonso Corrêa

Dia	Mez	Anno	Observações
			<p>O pai desta menina ausentou-se da cidade deixando as filhas sem recurso; é irmã de Dorvalina Terra.</p> <p>Foi retirada do Asylo, no dia 11 de Setembro de 1917, por seu padrinho Sr. Affonso Corrêa.</p> <p style="text-align: right;">E Souza Diretor</p>

Fonte: acervo do Educandário Coração de Maria.

Nesta página de um dos livros, pode-se observar que uma menina de nove anos, chamada Maria Joasina Terra, ingressou no asilo, no dia 6 de janeiro de 1916, indicada por um dos diretores (Afonso Corrêa). Diferentemente da maioria, ela não passou por exames médicos para ser aceita. Sendo levada do asilo, aos doze anos, pelo mesmo diretor, que no livro, é descrito como seu padrinho.

Essa situação repete-se com outros diretores e com parentes deles (irmãs e tias). Nenhuma asilada que foi indicada tem registro de avaliação médica. O que evidencia que as vagas nem sempre eram ocupadas a partir dos critérios estabelecidos no regimento interno, bem como que o pedido prévio de auxílio, a alguém com representatividade institucional, facilitava o ingresso.

**Figura 19: Turma de internas do Asilo Coração de Maria (década de 1920)**



**Fonte:** acervo do Educandário Coração de Maria de Rio Grande.

Essa é a única foto encontrada de uma turma de asiladas no primeiro prédio da instituição. Organizadas de forma escalonada, as meninas mais novas encontram-se à frente da foto, seguidas pelas mais velhas. Observa-se na terceira fileira, ao lado esquerdo, os membros da diretoria e, ao lado direito, as mães que atuavam neste ambiente escolar. A maioria das meninas, apresenta um semblante sóbrio, o que pode ser associado ao recato e a compostura que esperava-se da figura feminina.

Muitas desvalidas passaram por este asilo. Com o passar dos anos ocorreu, neste espaço também, o ensino primário para externas<sup>101</sup>. Contudo, por falta de estrutura predial, admitiam-se apenas 27 meninas externas (Sentana e Moura, 1989). O encerramento do asilo foi associado ao incêndio

---

<sup>101</sup> Meninas que moravam com suas famílias e que pagavam uma mensalidade pelo ensino recebido.

que houve no ano de 1951. Nesta tragédia, muitos documentos foram perdidos. Entre aqueles que foram salvos, estão os relatórios das mãres responsáveis, que permitem – através das narrativas construídas – a constituição de fragmentos sobre o dia a dia dessas asiladas.

A rotina das meninas do Asilo Coração de Maria tinha como pilares: a religiosidade, a submissão e a obediência. Todavia, Rizzini (2009) destaca que embora houvesse a busca por imposição de modelos educacionais aos asilos, por outro lado, campos de negociação emergiam diante das pressões e das formas de apropriação engendradas, podendo levar à reorientação das práticas institucionais previstas.

No caso da instituição abordada, sobre as normas de conduta diária, pode-se afirmar que muitas estavam legitimadas pelo regimento interno, mas outras normas também surgiram no decorrer da rotina institucional. Assim, aflorando um paralelo sociocultural entre as regras “explícitas” e “implícitas”, ou seja, entre as normas exigidas em documento e as normas que eram apropriadas nas trocas socioculturais da rotina, pelo senso comum.

De acordo com os relatórios das mãres, todas as manhãs as asiladas eram acordadas com a frase: “Vinde, louvemos ao senhor”, ao que deviam responder: “Louvado seja o seu santo nome”. E assim, a religiosidade continuava permeando o dia.

As meninas estendiam as camas, realizavam a higiene pessoal e logo passavam à realização das orações da manhã. Ao sinal, formavam fila e dirigiam-se para a capela. Lá, deviam rezar em silêncio. Ao sair da capela encaminhavam-se ao refeitório. Antes de se acomodarem à mesa, faziam outra oração. A refeição deveria ser realizada com a máxima atenção às regras de etiqueta.

Observa-se que as práticas religiosas estavam imbricadas com o recato e o respeito que esperava-se das meninas. (SOUSA, 2011). O controle não se dava só no campo da moral, mas também em relação ao controle do seu próprio corpo e de suas vontades. As meninas eram sistematicamente vigiadas em todas as suas atitudes e manifestações.

Ao entrar nas salas de aula, as asiladas já eram instruídas a permanecerem em silêncio e atentas. A organização era um fator importante para as mãres, por isso enfatizava-se às meninas o cuidado para não

causarem danos aos objetos. Uma mãe revisava, diariamente, as carteiras para verificar se nada faltava e se estava tudo organizado. No horário que não frequentavam as aulas, as acolhidas tinham o seu tempo dividido entre serviços domésticos, arte culinária, trabalhos manuais e estudo.

Em um lugar com uma rotina tão rígida, pode-se supor que as jovens tentavam burlar as regras de alguma maneira. Fato que se confirma nos relatórios por meio da menção de que algumas internas eram “mais difíceis de lidar”. Vidal e Schwartz (2010) chamam a atenção para o fato de que as instituições, ainda hoje, não são apenas locais de transmissão de conhecimentos, de inculcação de comportamentos, mas são também lugares de resistências, de ressignificações, pois normas e práticas são ações humanas criativas, ativas e, desse modo, estão imbricadas com a lógica social.

Para conseguir impor obediência, submissão, e uma lógica de poder hierárquica<sup>102</sup>, as mães valiam-se de meios de correção como: aviso de advertência em particular e/ou em público, notas de disciplina, aviso feito pela mãe superiora em particular e -se existente- na presença de algum responsável. As últimas duas últimas medidas eram a ameaça e a efetivação da exclusão definitiva do asilo.

Sentana e Moura (1989) afirmam que, para não sofrer nenhum tipo de constrangimento ou punição, as acolhidas deveriam observar cautelosamente e adequarem-se a conduta efetivada pelas internas do asilo.

Entre essas, estavam a obrigatoriedade de tratar com respeito e grande veneração a mãe superiora; falar com as mães sempre em pé e ao encontrarem qualquer pessoa deveriam cumprimentar apenas com um inclinar de cabeça, colocando-se de lado para a mesma passar. Era proibido introduzir no asilo livros, revistas, jornais e músicas sem o consentimento das mães, bem como passar bilhetes de qualquer espécie. Fora do recreio, deveriam guardar silêncio em todo o lugar, não devendo andarem ociosas pelos corredores.

Num contraponto a toda austeridade até agora apresentada, ressalta-se que existiram momentos de grande celebração, alegria e festividade<sup>103</sup>. O que

---

<sup>102</sup> Para saber mais sobre esses conceitos da Cultura escolar, ver: MALIKOSKI e KREUTZ, 2014.

<sup>103</sup> Dado obtidos nos relatórios das mães do Asilo Coração de Maria (1900-1950).

nos conduz a uma percepção óbvia de que a vida escolar dessas meninas foi, assim como é a vida de todos os sujeitos, um quadro sociocultural abstrato. Longe de uma análise histórica engessada, ou de uma compreensão maniqueísta, se aponta aqui a existência da mistura, da simultaneidade, entre a severidade e a amorosidade no cotidiano dessas meninas. Panorama que é expresso nos relatos das mães por meio de preocupações com os sentimentos das meninas, de momentos de afeição e de grande euforia nos momentos de confraternização.

De acordo com os relatórios, aos domingos e nos aniversários, as meninas podiam receber visitas<sup>104</sup>. O que as deixavam muito animadas e, por vezes, tristes pela ausência de alguém que era esperado. As festas religiosas ou comemorativas ocorridas durante o ano eram motivo de grande comoção. No dia do aniversário do asilo, organizava-se uma festa, todos comiam bolo e assistiam juntos aos fogos de artifícios.

Nas festas haviam exposições de trabalhos manuais, apresentações de dramatização, cantos e poesias, tudo feito pelas órfãs. Uma quantia da venda dos trabalhos manuais era depositada em uma caderneta pessoal às internas, que era liberada a cada uma no momento da saída da instituição.

No que tange ao ensino ministrado no asilo, ele era primário e moldado de acordo com o programa oficial do estado. Os exames finais eram realizados por uma banca examinadora presidida pela mãe superiora e professores de outras escolas da cidade, com a duração de um dia inteiro.

As meninas que completavam o curso primário aprendiam, a partir da década de 1900, em coerência com sua vocação e interesse, a datilografia, enfermagem, o corte, a costura e o bordado. As interessadas, ainda poderiam continuar seus estudos no Colégio Santa Joana d'Arc, que tinha ensino normal<sup>105</sup>.

Em relação a essas profissões disponíveis, duas eram culturalmente associadas a figura feminina do século XIX: a enfermagem e a docência (TAMBARA, 2002). A datilografia, pode ser relacionada a um mercado de trabalho que existia, por causa das editoras e os jornais que haviam em Rio

---

<sup>104</sup> Nos relatórios das mães (1910-1950) não está especificado o perfil desses visitantes. Todavia, baseado nos estudos de Caldeira (2014), pode-se postular que as desvalidas recebiam esporadicamente visitas de algum familiar ou padrinho/madrinha.

<sup>105</sup> Dados extraídos dos relatórios das mães do Asilo Coração de Maria (1900-1950).

Grande. (LONER, 2001 e MARTINS, 2006). Já o corte, a costura, o bordado, bem como as lidas de limpeza do lar, possibilitariam tanto a atuação de empregada doméstica, como de servente ou costureira nas fábricas<sup>106</sup> que foram fundadas na cidade entre as década de 1870 a 1910.

Figura 20: Matrícula de interna que formou-se professora

Matricula No. 3 ✓



Aurora Ribeiro Barbosa

Nascida no dia 27 de Março de 1917, na Cidade de São Leopoldo Estado do Rio Grande do Sul, filha legítima de Cardelino da Cunha Barbosa e Rosalena Ribeiro Barbosa, pai falecido em de de 19, mãe falecida em 22 de Setembro de 1926, foi internada no Asylo no dia 19 de Outubro de 1926, a pedido de seu pai.

Exame medico procedido pelo Dr. \_\_\_\_\_

Presidente \_\_\_\_\_ Procurador \_\_\_\_\_

Mãe superiora \_\_\_\_\_

DATA	TERMO DE RETIRADA	OBSERVAÇÕES
	Aurora Ribeiro Barbosa, tendo completado o prazo de sua idade no Asylo, (18 anos), de conformidade com o Artigo 19, dos novos estatutos, retirou-se do referido estabelecimento para ocupar a cadeira de professora no Colégio Pio de Lageado.	Aurora Ribeiro Barbosa, nascida em 27 de Março de 1917, na cidade de São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul, filha legítima de Cardelino da Cunha Barbosa e Rosalena Ribeiro Barbosa, pai falecido em de de 19, mãe falecida em 22 de Setembro de 1926, foi internada no Asylo no dia 19 de Outubro de 1926, a pedido de seu pai. Exame medico procedido pelo Dr. _____
	Com 4 meses de idade	Bom exemplo de comportamento e conduta desde a entrada no Asylo.
	Aurora Ribeiro Barbosa, em 1926, foi nomeada regente da cadeira de professora municipal de ensino primario de Lageado, por nomeação do Sr. _____	Destaca-se seu comportamento exemplar no Asylo, bem como a sua dedicação ao ensino e a sua conduta exemplar.

Fonte: acervo do Educandário Coração de Maria de Rio Grande

<sup>106</sup> Fábrica Rheingantz (1873), Fábrica Alliança (1876), Fábrica Beneri & Farinha (1889), Leal Santos (1889), Indústria Llopart (1902) e a Fábrica Pook (1891) (MARTINS, 2006).

Um ponto interessante de ser analisado é a matrícula da asilada, Aurea Ribeiro Barbosa, que, por bom comportamento e assiduidade aos estudos, frequentou o ensino normal do Colegio Santa Joana D'Arc, formou-se professora e foi assumir uma cadeira no município de Lajeado. Do mesmo modo, há matrículas de outras meninas que, após habilitadas à docência, partiam para trabalhar em outras cidades. Sobre essa situação, pode-se postular que as meninas eram enviadas, com o auxílio da própria instituição, para outras localidades a fim de apagar o estigma de menina desvalida e asilada. De outro modo, também é possível que elas tivessem dificuldades de conseguir emprego na docência rio-grandina que, poderia priorizar a contratação das jovens oriundas da elite que formavam-se normalistas. O que, com efeito, traria alunos de famílias conhecidas dessas moças, e um consequente status social à escola.

De qualquer modo, destaca-se que o ensino de ofícios, pode ser considerado uma singularidade e um ingrediente fundamental para a caracterização da identidade institucional<sup>107</sup> do Asilo Coração de Maria. Isso porque, a efetivação deste tipo de ensino está diretamente relacionada a uma configuração sociocultural cidadina.

Sendo uma zona portuária de destaque do sul do Brasil, na história da cidade do Rio Grande, entre imigrantes, comerciantes, escravos e uma vasta população que habitava cortiços, sempre estiveram presentes as prostitutas. (MARTINS, 2006 e TORRES, 2015).

O medo de que as meninas asiladas transformassem-se nas mulheres que ganhavam seu sustento através do sexo, é como uma sombra que se esconde nas entrelinhas dos documentos<sup>108</sup>. A “preocupação com as possibilidades de vida que as esperam”, o desejo de “possibilitar uma vida com boa moral e dignidade” e de que “fossem mulheres dignas de respeito”, sempre acompanha as menções do ensino para o trabalho.

---

<sup>107</sup> Identidade institucional, segundo Werle (2007), é tudo o que confere a um espaço educacional um sentido único, no cenário social do qual fez ou ainda faz parte.

<sup>108</sup> Informações extraídas dos relatórios das mães do Asilo Coração de Maria (1900-1950).

Sentana e Moura (1989) e Caldeira (2014) afirmam, e os documentos comprovam, que muitas meninas saíam dos asilos para trabalhar como domésticas nas casas de família ou para o casamento. Mas o que acontecia com aquelas que não casavam ou que não conseguiam ser empregadas em casas de família, caso não possuíssem outra formação além da lida doméstica? Pode-se postular que poderiam tentar seguir a vida religiosa. Todavia, ainda não foram encontrados dados que sinalizem essa situação. Os registros desvelam apenas o medo das mães de que as meninas tivessem uma vida promíscua e indigna. Medo esse, que impulsiona a inserção do ensino de ofícios na instituição.

Todavia, para além da motivação à efetivação desse tipo de ensino, é preciso enfatizar a importância desse ato dentro do contexto cidadão. Afinal, foi a partir dessa iniciativa, dos poderes locais e da Igreja Católica, que abriu-se um pouco mais o leque de possibilidades de trabalho para jovens que jamais teriam como custear sozinhas algum curso. O que evidencia não apenas a existência de uma medida de prevenção moral ou caritativa, mas uma oportunidade de ascensão sociocultural dessas meninas desvalidas, através de um futuro como professoras, enfermeiras, empregadas domésticas, trabalhadoras fabris e etc.; uma aposta em um sustento feminino, independente do casamento.

#### 4.4 A Escola Agrícola Municipal da Quinta

Durante a Primeira República, uma pauta bastante discutida pelo Estado foi a situação dos sujeitos menos favorecidos provenientes das zonas rurais. Segundo Oliveira (2004), eles eram considerados um problema, por serem vistos como malandros, relapsos e resistentes ao progresso e às mudanças. Julgava-se assim, indispensável regenerar o meio rural.

Os debates empreendidos no Congresso Nacional de Agricultura de 1901, recomendavam que essa regeneração fosse concretizada a partir de uma modernização da agricultura, para a qual a expansão da mecanização seria essencial. Além disso, indicavam a implantação de uma diversificação agrícola, em contraposição à monocultura, bem como o estímulo ao

associativismo e a fixação do homem à terra, pelo aumento das pequenas propriedades. (MENDONÇA, 1997).

As propostas educativas incluíam a criação de instituições de ensino agrícola e tomavam os trabalhadores nacionais e a infância desvalida como público-alvo. Vicente (2010) reforça que as crianças e os jovens menos favorecidos eram considerados suscetíveis aos vícios e à bandidagem, bem como a ociosidade, caso não fossem orientados noutra direção. Além disso, a pobreza disseminou-se rapidamente no início da República, em função do crescimento urbano e do fim da escravidão. Nesse sentido, para o Estado, o ensino agrícola foi uma forma de cooptar a infância enjeitada do meio rural aos ideais do sistema republicano, prevenindo futuros problemas. Esse ensino incorporava noções básicas de instrução elementar, junto às técnicas e à organização para o trabalho.

Por meio de uma educação baseada em princípios científicos, tinha-se a intenção de produzir um agricultor que se tornasse receptivo às indicações do Estado e à introdução de práticas tidas como eficientes para uma maior produção. Outro foco, era a intervenção no movimento de migração dos sujeitos do meio rural para os centros urbanos. Articulava-se assim, noções de um ideário cívico nas escolas agrícolas, ressaltando o papel do agricultor na sociedade, para incentivar a fixação dos indivíduos na zona rural. (NAGLE, 2009).

Foi no seio dessas ideias, que a Escola Agrícola Municipal da Quinta foi fundada, na cidade do Rio Grande, em 21 de abril de 1915. Conforme aponta o relatório desta instituição,

[..] desde o ano de 1914, a honrada administração municipal, por vos presidida, lançando vista cuidadosa e solícita sobre a infância desamparada, combinava, por meio do Exmo. Sr. Bispo de Pelotas, com a Congregação de São José, a fundação desta escola agrícola, no duplo intuito de providenciar em prol desses desfavorecidos da fortuna e desamparados e de desenvolver a agricultura tão prometedora neste Estado e ainda incipiente neste município. (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, p.4, 1920).

Percebe-se que a intendência incorporava o projeto do Estado, no que diz respeito a preocupação com a instrução dos desvalidos do meio rural.

Todavia, dado os custos, as dificuldades de realizar o ensino cotidiano, e a forma costumeira como eram criadas as escolas de ofícios, a administração pública procurou a Igreja Católica para criar uma escola agrícola na Vila da Quinta<sup>109</sup>, zona rural da cidade do Rio Grande.

Através do pedido do intendente Alfredo Soares do Nascimento, ao bispo de Pelotas, realizou-se uma parceria com a ordem de São José de Murialdo. Os religiosos, de origem italiana, chegaram transferidos da Líbia, no dia 5 de janeiro de 1915. Os primeiros padres enviados para começar a missão foram Orestes Tronbem, Giusep Longo e Hermenegildo Guerrini. Em fevereiro do mesmo ano, chegou o padre Umberto Pagliane, que foi o diretor da escola. (VEIGA e NUNES, 1997). Os Josefinos definiam esta obra como pioneira, uma vez que, sua ordem nunca havia atuado neste tipo de ensino no Brasil<sup>110</sup>

A escola agrícola foi inaugurada na estrutura de um antigo posto zootécnico. Da sua área de 14 hectares, dois deles eram ocupados por um parque, algumas moradias e quintais, 6 hectares eram mato, 3 hectares não pertenciam à escola e outros 3 hectares, embora não pertencessem à escola, ficavam à sua disposição. (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920).

A manutenção da instituição dava-se por meio de valores financeiros mensais advindos da intendência e pela contribuição dos josefinos e de fiéis católicos. Cidadãos do entorno da escola também contribuíram doando algumas vacas, para a produção de leite e esterco. A Companhia Swift doou à instituição uma tonelada de adubo químico composto, principalmente, por azoto e ácido fosfórico. Esse adubo foi misturado ao adubo de curral e espalhado por diversos pedaços da terra. (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920).

As aulas começaram com dezalunos asilados (internos). Paralelamente, era ministrada a aula de conhecimentos elementares, aberta também para os meninos da vila (externos). Nessa, eles apreendiam as primeiras lições da língua portuguesa, de aritmética e algumas noções variadas de agricultura.

---

<sup>109</sup> O bairro da Vila da Quinta, situa-se hoje no encontro da BR-392 com a BR-471, a 20 km de Rio Grande.

<sup>110</sup> Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920, p.5.

Inicialmente contando os alunos internos e externos, havia 50 alunos matriculados na escola<sup>111</sup>.

**Figura 21: Alunos da Escola Municipal Agrícola com os seus instrumentos de trabalho (1916)**



**Fonte:** Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense

Essa foto é interessante, pois mostra os dez asilados com um dos seus instrumentos de trabalho, no caso, as enxadas. O que pode ser considerado algo simbólico, uma vez que, para Nascimento (2010), os materiais existentes nas instituições de ensino agrícola sempre cumpriam dupla função. Além de atender às necessidades próprias das atividades de ensino e produção, serviam à demonstração do saber prático e técnico da atividade agrícola, do aumento da sua eficiência. Desde modo, pode-se conceber que o equipamento

---

<sup>111</sup> Dados extraídos do Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense

nas mãos de meninos, era um signo do investimento no ensino agrícola que havia naquele momento.

Conforme o relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta (1920), o programa de ensino abrangia seis anos de estudos, divididos em dois cursos; o preparatório e o de capatazes, com três anos cada um. Nos primeiros três anos, era teoria, português, história do Brasil, caligrafia, desenho a mão, noções de física e química. Já no curso de capatazes, ampliava em muito os conceitos até então existentes da educação no meio rural. Dividia-se em módulos como a Teoria, que seriam as matérias curriculares, ensino Profissional, como conhecimentos de semeadura, colheita, podas, enxertos e experiências químicas/orgânicas, além de controle contábil de receitas e despesas e, o último módulo seria a Zootecnia industrial, aprendendo sobre raças de animais, coberturas, tratamento profilático, imunização, vacinas e soros. Na indústria agrícola, os alunos “capatazes” tinham aula de enologia, preparo dos vinhos, atafonas, laticínios, álcool e cidras e os princípios da economia rural.

A respeito do cotidiano escolar, nesse relatório, menciona-se que se cultivava mudas de árvores frutíferas, silvestres e ornamentais, quer para o consumo, embelezamento interno ou a venda de excedentes. As hortaliças, vagens ou legumes em geral, eram cultivados para as aulas práticas dos alunos ou experimentos e manejo técnico das culturas já então estabelecidas

Os meninos asilados, eram divididos em aulas. Além da educação cívica sob o regime da moral cristã, o programa da escola abrangia seis anos de ensino, em dois cursos: Preparatório e de Capatazes. O curso Preparatório abrangia três anos; no primeiro ano ensinavam-se os elementos de língua portuguesa, geografia, história do Brasil, aritmética, caligrafia e desenho a mão livre, além de noções de física, química, artes manuais e agricultura nos últimos anos. O curso de Capatazes tinha como modelo a Escola de Engenharia de Porto Alegre, dividindo-se em três anos, ao longo dos quais o aluno via-se diante de situações propiciadoras de aprendizagem, das mais simples (como limpeza de estábulos, capina, adubação) às mais complexas (tratamento de moléstias, agrimensura); entre estas últimas, salientam-se as pesquisas caseiras: a escola investia em experiências relativas à determinação de rações e adubação.

A fotografia de 1917, dos alunos com o corpo docente e o diretor, indica que o número de meninos (internos e externos), após dois anos de funcionamento da instituição, já havia diminuído<sup>112</sup>.

**Figura 22: Alunos da Escola Municipal Agrícola com seus diretores e professores (1917)**



**Fonte:** Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense

O registro de todos trajados sem uniformes, possuía como intuito ser remetido à municipalidade, que cobrava um detalhado relatório da instituição. Do ponto de vista técnico, a imagem enquadra-se em um modelo comum de fotografias coletivas daquele período, “geralmente de enquadramento frontal, composição horizontal, escalonada em níveis, com relação às diferentes alturas ou utilizando-se de elementos arquitetônicos, como os degraus ou suportes, por exemplo, cadeiras, caixas e outros”. (ABDALLA, 2013, p. 201). Acrescenta-se que os asilados tinham entre 08 e 12 anos, sendo a maior parte analfabetos e muitos com problemas de saúde. Para os padres josefinos, as

---

<sup>112</sup> Como foi mencionado em p.184, inicialmente, contando os alunos internos e externos, havia 50 alunos matriculados na escola.

características desses meninos faziam com que a escola se tornasse uma casa paternal em que “os meninos se entregariam de bom grado aos seus novos educadores e se transformariam em pequenos cultivadores, admirados por sua polidez e contratação para o trabalho”. (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920, p. 6). Todavia, entre 1915 e 1920, de 35 alunos matriculados, apenas 24 continuaram seus estudos<sup>113</sup>. O número havia diminuído porque onze alunos foram retirados na escola pelo pátrio poder, antes de concluir os seus estudos. Torna-se assim, inevitável questionar o motivo pelo qual esses alunos foram retirados.

De acordo com Veiga e Nunes (1997), as fugas na Escola Agrícola Municipal da Quinta também eram uma constante. Oliveira (2004) lembra que a violência foi um dos instrumentos utilizados com frequência nas escolas de ofícios, voltadas ao setor agrícola. Inclusive, o recrutamento para um conjunto de instituições voltadas para a assistência da infância e da adolescência era realizado, muitas vezes, pela força policial.

Indício de um tratamento punitivo, àqueles que os padres julgassem merecedores, é perceptível apenas no relatório da escola agrícola, em que menciona-se que “o sistema educativo da mesma congregação é induzir ao bem e ao trabalho, por meios suaves e paternais. Prevenir as faltas, para não ter que as punir”.

As normas disciplinares refletiam a importância dada aos padrões de formação cívica e religiosa. Sobre esse tópico, Veiga e Nunes (1997) analisam que,

[..] a escola estava a serviço da fragmentação, do não questionamento; a educação promovia a alienação, preconizando normas de higiene em cidades sem água potável, pregando honestidade e polidez numa realidade completamente hostil, marginalizadora. Tudo pode ser resumido em uma palavra: DISCIPLINA! Disciplinar tempos, disciplinar espaços. Disciplinar o espaço físico, a disposição do mobiliário, o horário escolar, disciplinar o corpo com práticas desportivas. Disciplina-se padronizando.. (VEIGA e NUNES, 1997).

---

<sup>113</sup> Dados extraídos do Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense.

As regras nas escolas agrícolas, geralmente, incluíam práticas de higiene, trabalho rural, ritos católicos e preocupações com o namoro e as manifestações de sexualidade. Muitas vezes, as práticas de punição eram severas e geravam conflitos na relação entre professor e aluno. A disciplina rígida era vista como um pilar da boa formação, uma possibilidade de chegar até uma melhor condição de vida. (NASCIMENTO, 2010). Ao lado desta, os princípios religiosos e cívicos, eram vistos como ingredientes fundamentais à formação do caráter do meninos desvalidos.

**Figura 23: Alunos da Escola Municipal Agrícola e seus diretores na festa em homenagem ao intendente Alfredo Soares do Nascimento, fundador da escola (1919)**



**Fonte:** Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense

A fotografia acima é oriunda de uma homenagem feita ao intendente Alfredo Soares do Nascimento, considerado o fundador da escola. A bandeira do Brasil e o uniforme dos meninos, que remete ao elemento militar,

representam a importância dada a questão cívica. Os meninos seguram, ao centro, uma foto do intendente. Sentados, junto dos meninos, estavam um padre da ordem dos josefinos e um membro da intendência municipal, o que evidencia os dois pontos de poder e atuação existentes neste espaço escolar.

Para Fagundes e Tambara (2015), a Escola Agrícola Municipal da Quinta funcionou com relativo sucesso nos seus primeiros três anos e, frequentemente, os alunos assumiam postos de trabalho, assim que concluíam os seus estudos. Destaca-se que havia uma supervisão para evitar que os jovens desvalidos retornassem à situação de vulnerabilidade. Exemplo disso é o fato de que um menor, que havia ingressado em 1918, em 1921 conseguiu empregar-se na cidade. O diretor relata ao intendente municipal que, para assegurar que o menino não voltaria à rua, acompanhava a sua permanência na casa de um tutor<sup>114</sup>.

Contudo, depois de 1921, além de permanecer constante a diminuição do número de alunos, o caixa da escola começou a dar mostras de debilidade. Um endividamento foi formando-se. Para exemplificar, a escola, em 1923, obteve uma receita de 6:141\$750, ao passo que a despesa era de 8:380\$770; em 1924, receita de 10:981\$000 e despesa de 12:213\$900. Segundo, Veiga e Nunes (1997), a receita da escola não era suficiente para cobrir as despesas de manutenção, luz, produtos para chácara e pecuária, vestuário dos meninos, construções, etc. Desse modo, a escola sobrevivia precariamente com a mensalidade que recebia da intendência e com os donativos da Igreja Católica, da Cia. Swift do Brasil, que ofereceu adubo industrial por dois anos, e de alguns sujeitos rio-grandinas, como o Major Marcelino Pereira das Neves, que conseguiu instrumentos para a formação da banda da escola<sup>115</sup>.

Essa situação de débitos, somada ao constante esvaziamento de alunos, fez com que a municipalidade passasse a registrar, anualmente, em seus relatórios a sua insatisfação com a Escola Agrícola Municipal da Quinta.

No relatório da intendência municipal de 1926, descrevia-se como regular o funcionamento da instituição, pois, embora o foco fosse o asilamento, poucos meninos vinham sendo abrigados. Em fevereiro daquele ano, estiveram

---

<sup>114</sup> Relatório da Intendência Municipal (1921).

<sup>115</sup> A banda foi chamada de Banda Marcellino Neves, em homenagem ao Major (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920).

asilados na escola agrícola quatro meninos, de março a junho seis, e de julho a novembro três. Sendo 21, o número de alunos externos.

No ano de 1927, o relatório da intendência reitera a sua insatisfação com o serviço institucional.

#### Escola Agrícola da Quinta

O seu funcionamento continua a não preencher muito os fins devidos e isso por circunstâncias várias. Em 1926 o município dispendeu com a sua manutenção a importância de R\$ 7:550\$000. (Relatório da Intendência Municipal, 1927)

A contrariedade da municipalidade levou a um corte de investimentos financeiros na Escola Agrícola Municipal da Quinta e à saída dos padres josefinos deste espaço escolar. Em 1928, a intendência anunciou um fechamento provisório desta instituição, que acabou por tornar-se efetivo.

#### ESCOLA AGRÍCOLA

Por motivos ponderosos foi temporariamente suspenso em 30 de junho, o funcionamento da Escola Municipal Agrícola da Quinta, ficando instalada no respectivo prédio, próprio municipal, a escola mista, grandemente frequentada, já atrás aludida. Entrou, por muito, nesta deliberação da administração municipal a carência de professores capazes de darem aos alunos da referida escola eficiente preparo agrícola, sujeitando-se as condições especiais da mesma. Os sacerdotes da ordem dos Josefinos, que primitivamente constituíam o corpo docente do estabelecimento, desistiram do respectivo contrato. Entretanto, o governo federal continuou a subvencionar a referida Escola Agrícola, sendo a subvenção votada para o ano corrente de 1928 de R\$ 20:000\$000. Este subsidio recebido bastará, junto a verba votada, para mantê-la em funcionamento. Não há, porém, infelizmente, certeza na continuidade dessa ajuda. Nesse caso, toda tentativa para a reabertura do instituto deve ser de caráter precário. É um problema a resolver, este da Escola Agrícola, cuja momentosa utilidade pratica, o próprio Governo da República reconhece, subvencionando-a: ou novas tentativas experimentais e provisórias para que ela venha a funcionar com a eficiência necessária para o recebimento das subvenções votadas, ou o seu definitivo fechamento. A Liga da Educação do Município do Rio Grande acaba de pedir à Administração Municipal a entrega da direção da Escola Agrícola, para a fazer funcionar, mediante a entrega das subvenções votadas. A despesa da Escola Agrícola da Quinta, em 1927, até o seu fechamento provisório, foi de R\$ 3:125\$000. (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL, 1928, P.55).

Um enfoque interessante diz respeito ao argumento para tal deliberação. Ao longo dos anos, principalmente, após 1921, a intendência reclama da diminuição do número de alunos asilados na escola agrícola rio-grandina, apesar dos esforços dos padres josefinos. De igual modo, mostra-se insatisfeita pelo mal aproveitamento de verbas. Entretanto, no anúncio do fechamento da escola, aponta-se, como uma contribuição forte para a decisão, a carência de professores capazes de ministrarem eficiente preparo agrícola.

Destaca-se que, no final de 1927, os padres josefinos retiraram-se da escola. No jornal *Echo do Sul*, é descrito que eles se foram em virtude das dificuldades encontradas no exercício da sua missão.

A Liga da Educação da cidade do Rio Grande, que era composta pelos poderes locais, realizava reuniões esporádicas e tinha como função zelar pelos assuntos educacionais da localidade. Legalmente, não possuía vínculos com a municipalidade. Mas, nesse caso, solicitou à intendência para assumir a escola agrícola, uma vez que, após a saída dos padres josefinos, os seus membros seguiram com os ensinamentos cotidianos dos meninos por um curto período. Ao que tudo indica, esse pedido foi protelado e considerado pouco vantajoso pela municipalidade, pois a escola agrícola não funcionou mais. No espaço em que ocupava, seguiram-se as aulas de ensino elementar, abertas aos meninos e as meninas. O asilamento e a proposta de ensino agrícola foram cancelados.

Analisa-se assim que, ocorreram tensões entre a municipalidade e os poderes locais. O primeiro cobrava um asilamento vasto de meninos desvalidos do meio rural e começou a sentir-se incomodado quando o número de alunos externos ultrapassou o de internos. Nesse sentido, quando a escola enfrentou uma crise financeira, nada além do valor que já era enviado mensalmente foi adicionado. Por outro lado, os josefinos, que assumiram essa missão educacional e queriam difundir os seus ideários, começaram a encarar percalços no desenvolvimento do seu trabalho: evasão e fugas de asilados, pouco dinheiro para manter as necessidades diárias e cobrança da municipalidade. Em um panorama de intencionalidades, nenhum dos lados estava conseguindo atingir com sucesso os seus ideais. Fato que acabou em uma dupla desistência.

## Considerações finais

Estudar diferentes instituições e práticas escolares, cuja fundamentação e manutenção deu-se por meio de determinados grupos sociais e suas relações com a cidade, constitui-se em uma tarefa desafiadora. Foi preciso mergulhar no contexto político-ideológico da Igreja e do Estado, durante a Primeira República, para compreender as suas intencionalidades e como estas desdobraram-se no âmbito local. À vista de alcançar os motivos que serviram de gatilho ao “acordo de conveniências” de dois setores antagônicos, que trabalharam juntos no asilamento e na instrução da infância desvalida rio-grandina: os poderes locais e a Igreja Católica. Constatou-se, assim, que o ensino de ofícios foi um dos mecanismos de prevenção e de inculcação de valores destes setores, em um jogo simbólico de forças à efetivação de projetos de sociedade.

O percurso analítico deste estudo, concentrou-se no período em que Rio Grande vivia o auge da sua primeira fase industrial. Fábricas de pescados, enlatados, charutos, tecidos, dentre outras, eram progressivamente instaladas. Cada uma, chegava a ter mais de cem operários. Assim, uma nova elite formava-se e expandia as opções culturais cidadinas. Teatros, festas, associações, praças e etc.; eram espaços de sociabilidade. Neste mesmo cenário, uma parcela pouco favorecida da população acentuava-se e, por vezes, tornava-se vulnerável.

No plano político, o Partido Republicano Rio-Grandense fortalecia-se no estado e colecionava muitos apoiadores em Rio Grande. Um exemplo disso, foi a fundação do Club Cooperador Positivista Sul-Rio-Grandense, em 1891. Advogados, funcionários públicos, comerciantes, médicos, políticos e outros sujeitos da elite, eram membros desse clube. Para além, esses formavam os poderes locais, ou seja, àqueles que, unidos, conseguiam atuar diretamente nas relações socioculturais, econômicas e políticas da comunidade. Esses sujeitos almejavam para a cidade que se industrializava e expandia-se, condutas higienistas, cívicas e voltadas a um progresso sem alteração da ordem social. Contudo, esbarravam em uma de situação de pobreza, de

doenças, de prostituição e de marginalidade, que se agravava e prejudicava os seus planos.

Ao mesmo tempo, a Igreja brasileira, em reação a separação do Estado, aumentava o número de escolas, de dioceses, de paróquias, de seminários e recebia diversas congregações, vindas de outros países, para trabalhar nas missões educacionais, de saúde e de assistência social. O foco era disseminação da fé católica e a reconquista do seu lugar de poder na política, na cultura, na economia e etc.

No Rio Grande do Sul, fundou-se em 1910, o Arcebispado de Porto Alegre e as Dioceses de Pelotas, Santa Maria e Uruguaiana. A Diocese de Pelotas, ficou responsável pelas atividades desenvolvidas nas paróquias de Rio Grande, Jaguarão, Bagé, São Lourenço, São José do Norte e Santa Vitória do Palmar. Nessas regiões, a propagação da fé católica, nos novos moldes, não se mostrou uma tarefa fácil. Embora existisse o credo popular e a inserção nas comunidades, ocorriam ainda conflitos socioculturais à efetivação disciplinada de ritos e liturgias. Concebia-se necessário, intensificar o trabalho desenvolvido.

Dentro desse quadro, a infância enjeitada rio-grandina era acolhida pela Casa da Roda dos Expostos, primeira instituição asilar cidadina, em que residiam até os 7 ou 8 anos de idade. Após essa idade, muitas crianças acabavam nas ruas e, conseqüentemente, à margem da sociedade.

Os poderes locais perceberam que era preciso conseguir novos lugares para o abrigo da infância vulnerável. Com inspiração nos princípios de formação de mão de obra nacional e de incorporação do proletariado à sociedade moderna, pensou-se em instituições asilares, voltadas aos ofícios. O objetivo era “limpar a cidade”, cultivar valores cívicos nos jovens desvalidos e propiciar a estes a possibilidade de empregos como operários nas fábricas, nos jornais, nas sapatarias, nas serralherias e etc. Uma ascensão social, limitada e organizada ao que julgavam ser “o papel” dos desvalidos na sociedade e com vistas a prevenir que os problemas sociais continuassem agravando-se.

Já a igreja, julgava ser importante “salvar as almas” da infância que se encontrava excluída. Todavia, em um panorama de revigoração de forças, não se pode deixar de notar que este tipo de ensino abriria mais um espaço para arraigar “bons hábitos católicos”. Ademais, a Igreja também considerava que

um ensino com base no trabalho, seria a solução adequada para combater possíveis crimes de uma infância que encontrava-se escanteada da sociedade. Somou-se a isso, o fato de que, pelo contato cotidiano e tudo o que seria ensinado, conseqüentemente, muitos jovens poderiam acabar optando pela carreira religiosa e, outros tantos, levariam para sempre os preceitos católicos como algo intrínseco aos seus valores. Com efeito, engrossando as suas fileiras.

A aproximação desses dois domínios (poderes locais/Igreja) para a fundação de instituições ofícios na cidade do Rio Grande, deu-se, ao que tudo indica, muito pela intermediação e articulação do bispo de Pelotas, D. Francisco de Campos Barreto. A municipalidade apresentava as suas ideias e demandas e o bispo solicitava a vinda de ordens à localidade para o desenvolvimento dos trabalhos. As ordens católicas, por sua vez, assumiam a educação cotidiana e profissional dos meninos e meninas desamparados.

As formas de controle e de predominância dos seus propósitos, por esses dois domínios, deram-se de muitas formas.

Os poderes locais, foram os provedores das condições estruturais indispensáveis ao funcionamento das escolas. Seu investimento foi desde a concessão de terrenos para a edificação dos prédios escolares até a consignação de verbas orçamentárias mensais para a manutenção cotidiana. Simultaneamente, a Igreja injetou algumas contribuições que vinham de Roma, e outras advindas do dízimo e da doação de fiéis. Porém, dada a dimensão da tarefa proposta, geralmente, faltava dinheiro para o custeio de materiais ou alimentos. Acontecia assim, cobranças financeiras à municipalidade que, por vezes, eram ignoradas.

Como uma forma de acompanhamento do trabalho que era desenvolvido pela Igreja, os poderes locais, participavam das diretorias escolares e a intendência exigia relatórios mensais de todas as atividades desenvolvidas nas instituições. Caso julgassem que os propósitos esperados - no caso, o asilamento e a formação para a boa conduta das crianças desvalidas - não estavam sendo realizados pelas escolas de ofícios, as mensalidades enviadas pela municipalidade eram atrasadas e as escolas eram fechadas. Essa pressão, deixava desconfortável a Igreja, que, buscava apoio nos fiéis

católicos, ao mesmo tempo, em que estabelecia uma rígida rotina educacional e cristã, para tentar legitimar seus ditames no espaço construído.

Com o objetivo de compreender como dava-se todo esse processo na dimensão institucional, analisou-se quatro escolas de ofícios, a Escola de Aprendizes Marinheiros, o Asilo de Meninas Coração de Maria, o Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII e a Escola Agrícola Municipal da Quinta.

A Escola de Aprendizes Marinheiros foi a primeira instituição asilar para meninos, destinada ao ensino de ofícios, na cidade do Rio Grande. Observou-se que a municipalidade contribuiu à sua fundação, por meio de verbas para pequenas reformas de um prédio. Instalada, o papel desta escola acabou sendo o de acolher, ou de “alistar”, os meninos desamparados e àqueles que eram considerados um problema, pelos pais, responsáveis ou pela polícia. Fazia parte do seu ensino todo o tipo de atividade que envolvia a profissão de marinho, como o manejo de armas, a instrução náutica, a leitura, a escrita e o entendimento de mapas

Por suas práticas disciplinares severas e pela dificuldade existente para os meninos saírem de lá, esta escola tornou-se um motivo de grande receio para a camada menos favorecida. Isso porque, quando as guarnições careciam de mão de obra, costumavam apanhar meninos que estavam ociosos, na rua ou nas frentes das casas. Os poderes locais também recorriam à Escola de Aprendizes Marinheiros para tirar das ruas aqueles jovens que consideravam uma ameaça à ordem estabelecida. Nos jornais, esse ponto de vista era reiterado com alertas à nação sobre a necessidade de separar, em espaços produtivos, àqueles meninos que representavam a massa futura de trabalhadores.

Tudo indica que nessa instituição o castigo corporal foi utilizado. Seguiu-se a lógica de que a punição de um, serviria de exemplo a todos. Aspecto que pode ser visto como exercício de reafirmação da dominação. Existia também a noção de que os meninos compreenderiam que cada nova falta seria acompanhada de um novo castigo. Entretanto, havia muitas fugas de meninos asilados. O que representa que os meninos reagiam às práticas impostas.

A crença católica era cultivada nesta instituição, através da Doutrina Cristã e da frequência dos meninos às missas. Aspecto que pode ser vinculado

à influência sociocultural da Igreja e ao desejo de remodelamento dos comportamentos. Acrescenta-se que, em 1858, a banda da Escola de Aprendizes Marinheiros esteve presente, homenageando a chegada do bispo de Pelotas. Situação que reforça a conexão escolar com os valores católicos.

No ano de 1915, o estado estabelecia alguns cortes de gastos. Na Escola de Aprendizes Marinheiros, a situação predial apresentava más condições. Para continuar o seu funcionamento reformas eram necessárias. Sem verbas para isso, a escola foi fechada. Nesse encaminhamento, não interferiram os poderes locais, nem a Igreja Católica.

Sobre a postura da municipalidade, leva-se em conta que já existia em Rio Grande outras duas instituições asilares de ofícios para meninos naquele período, O Liceu Salesiano Leão XIII e a Escola Agrícola Municipal da Quinta. Sendo que essas tinham capacidade de abrigar os jovens desvalidos que haviam; a municipalidade possuía maior liberdade de interferência no ensino dessas e a mão de obra formada era disponibilizada para diferentes setores da sociedade, e não apenas à formação para as guarnições da Marinha. Entende-se, assim, que pouco benefício havia à municipalidade em insistir na subsistência da Escola de Aprendizes Marinheiros. Da mesma forma, embora a escola respeitasse a fé católica, não apresentava nenhuma forte vantagem à Igreja arguir pela sua permanência. Principalmente, porque a Igreja Católica já estava envolvida no ensino das duas outras escolas de ofícios para meninos.

A segunda escola analisada foi o Liceu Salesiano de Artes e ofícios Leão XIII. Os primeiros padres salesianos chegaram à cidade em 1900, a pedido dos poderes locais, ao bispo D. Francisco de Campos Barreto. Logo, eles foram ministrando aulas de primeiras letras e de ofícios. O asilamento era realizado para meninos desamparados ou em situação de vulnerabilidade, que tivessem entre 8 e 14 anos.

Inicialmente, o Liceu funcionava numa casa simples que foi comprada de Maria dos Santos Pedroza, com metade do dinheiro doado por fiéis e outra parte que foi obtida em forma de empréstimo do Cel. João Luiz Vianna. O ensino era composto por aulas de desenho, de música, de civilidade e de religião. Aprendia-se história natural, religião, música, física, química, mecânica, história, italiano, francês, contabilidade e sociologia. Junto com as disciplinas elencadas, os meninos tinham aulas do ofício que haviam escolhido,

durante cinco anos de curso. Entre as opções estava a marcenaria, a carpintaria, a ajustagem, a tornearia e a tipografia.

A instrução ministrada no Liceu sempre foi registrada nos relatórios da municipalidade como satisfatória. O que significa que o ensino de ofícios era eficiente e que muitos meninos eram asilados. Na década de 1930, os padres salesianos entenderam como necessária a construção de um novo prédio, que suportasse às demandas da instituição.

A municipalidade fez a doação de um terreno para esse fim. Contudo, os trabalhos da nova construção careciam de mais recursos do que aquele que era enviado mensalmente. Esperava-se assim, uma maior contribuição da municipalidade. Porém, não houve esse investimento. Assim, o avanço das obras deu-se pelo apoio da Igreja e de fiéis.

O novo Liceu iniciou suas atividades em 1939, com o ensino primário, secundário e de ofícios. Sobre o ensino de ofícios, ele foi mantido até a década de 1960. Mas perdeu muito a sua força quando, na década de 1940, o SENAI passou a atuar na educação para o trabalho e as empresas, pelo decreto 4.481, de 16 de julho de 1942, foram obrigadas a empregar e matricular nos cursos mantidos pelo SENAI um número de aprendizes equivalente a 5% dos seus operários.

Um ponto interessante sobre os salesianos é que, além de cultivarem os princípios de Dom Bosco, com os oratórios festivos e o resgate social de meninos desamparados, eles investiram na formação de padres. O que evidencia a vontade da Igreja, naquele momento, de intensificar o número de trabalhadores religiosos, com a formação de novos quadros.

Na sequência, abordou-se o Asilo Coração de Maria, que foi criado em função da necessidade cidadina de uma instituição para o asilamento de meninas desvalidas. O principal mentor da fundação dessa instituição foi Miguel Tito Sá, um dos diretores da Santa Casa e também um dos gestores da Casa da Roda dos Expostos.

Em uma reunião aberta ao público, formou-se uma diretoria responsável por dar concretude à fundação do asilo. Através das doações, conseguidas com diversos sujeitos da cidade e com a intendência, em 1862, comprou-se um prédio para a instituição. Para a manutenção dos custos diários, a

municipalidade comprometeu-se em enviar quantias mensais. Todavia, ainda faltava um corpo docente responsável pelo cuidado das meninas.

Com essa finalidade, articulou-se a vinda das irmãs da congregação Coração de Maria, que atuavam no Asilo Nossa Senhora da Conceição, de Pelotas. De forma específica, foram encaminhadas para Rio Grande três madres que haviam protagonizado algumas tensões com a diretoria do asilo da cidade vizinha. Acredita-se assim que, de fato, elas foram afastadas em um acordo entre as duas diretorias. Ambas formadas por sujeitos maçons, pertencentes à elite.

A elaboração do regulamento do asilo foi a primeira ação realizada, entre a diretoria e as madres. Nesse, estabeleceu-se todas as atribuições administrativas da madre diretora e da diretoria. Sobre o ingresso das meninas, decidiu-se que poderiam ser acolhidas àquelas que fossem órfãs de pai e mãe ou que as famílias estivessem impossibilitadas de prover as condições mínimas à sua existência. Essas deveriam ter de quatro a dez anos, ser desprovidas de impedimento moral e passariam por exames médicos para comprovar que não sofriam de alguma moléstia. O limite estipulado de meninas a serem acolhidas era de 40. Porém, na prática, muitas meninas ingressaram sem estar inseridas em todos esses critérios. Muitas, inclusive, por indicação da diretoria.

No cotidiano institucional, era ministrado o ensino primário e as asiladas eram expostas a uma rígida rotina. Do momento em que acordavam, até o fim do dia, tinham que seguir normas alicerçadas em preceitos católicos. Por óbvio, muitas meninas rebelavam-se. A essas, as madres puniam com avisos de advertência, notas de disciplina e aviso feito pela madre superiora à asilada ou a algum responsável. As últimas duas últimas medidas eram a ameaça e a expulsão do asilo.

Constatou-se também que, havia um receio de que as meninas se tornassem mulheres desprezadas pela sociedade. O que se enquadra em um perfil cidadão portuário, de intensa prostituição e leva ao entendimento de que esse foi um forte motivo pelo qual o ensino de ofícios foi disponibilizado às asiladas. Panorama que indica uma preocupação, tanto dos poderes locais, como da Igreja Católica, em prevenir um futuro em que as desvalida estivessem afastadas das regras de moralidade. Mas, que também sinaliza que

ocorreu uma abertura para a inserção dessas jovens no mercado de trabalho, independente do matrimônio.

A última instituição estudada foi a Escola Agrícola Municipal da Quinta, que teve sua fundação inspirada nos ideários do Estado de civilizar o homem do meio rural e de modernizar a agricultura. Para a sua instauração, os poderes locais entraram em contato com o bispo de Pelotas, que articulou a vinda de padres da ordem de São José de Murialdo. A obra, pioneira para os josefinos, foi iniciada no ano de 1915. As aulas começaram com o número de dez asilados. Frequentavam a aula de conhecimentos elementares, também meninos externos.

O programa de ensino da Escola Agrícola Municipal da Quinta, abrangia seis anos de estudos, divididos em dois cursos; o preparatório e o de capatazes. Aprendia-se nesses, português, história do Brasil, caligrafia, desenho a mão, noções de física e química e trabalhos rurais.

As fugas eram um problema constante nesta escola. Cabe mencionar que as normas disciplinares refletiam valores cívicos e religiosos. As normas, incluíam práticas de higiene, trabalho rural, ritos católicos e preocupações com o namoro. Os princípios rígidos eram vistos como pilares de uma boa formação.

A Escola Agrícola Municipal da Quinta funcionou com relativo sucesso nos seus primeiros três anos. Ao que tudo indica, seus alunos conseguiam empregos e eram por algum tempo supervisionados pela Igreja. Contudo, depois de 1921, além de permanecer constante a diminuição do número de alunos, a caixa da escola começou a dar mostras de debilidade.

Essa situação financeira, somada ao constante esvaziamento de alunos, fez com que a municipalidade anunciasse um fechamento provisório desta instituição, que acabou por tornar-se efetivo. Destaca-se que, no final de 1927, os padres josefinos retiraram-se da escola. No jornal *Echo do Sul*, é descrito que eles se foram em virtude das dificuldades encontradas no exercício da sua missão.

Ponderou-se assim que, ocorreram tensões entre a municipalidade e os poderes locais. O primeiro cobrava um maior asilamento de meninos do meio rural e começou a sentir-se incomodado com a constante evasão. Desse modo, quando a escola enfrentou uma crise financeira, não houve esforços para mantê-la. Por outro lado, os josefinos, enfrentavam uma série de dificuldades

para a manutenção dos seus trabalhos, entre essas, as fugas de meninos, o pouco dinheiro para as necessidades diárias e a intensa cobrança por parte da intendência. Cenário que incitou o desleixo institucional pelos dois lados.

Cabe analisar que o cotidiano escolar das quatro instituições tratadas possui algumas características comuns, como a disciplina, as diferentes matizes que compunham o asilamento e as normas cristãs que, às vezes, iam de encontro a conduta dos jovens desvalidos. Entre as diferenças principais, nota-se que nem todas tiveram sucesso com a profissionalização dos seus asilados, por exemplo, a Escola Agrícola Municipal da Quinta, em seus últimos anos, não tinha muitos alunos e os poucos que tinha, muitas vezes, não concluía os seus estudos. Fato que levou a municipalidade a fechar as suas portas.

Em um foco maior, essas instituições permitem avaliar que a relação entre o Estado e a Igreja Católica não era engessada. Embora existisse, oficialmente, a separação entre esses dois domínios, na prática, para alcançar os seus interesses estabelecia-se acordos pautados em uma divisão de espaços, em que cada parte acabava por trabalhar para a construção da sociedade que considerava ideal. Esse quadro expressa que havia determinantes conjunturais e estruturais que possibilitavam essa parceria entre o poder político-administrativo, declaradamente, orientado pelo positivismo, e a Igreja Católica, naquele momento, profundamente engajada no combate aos movimentos seculares.

As questões consideradas urgentes eram jogadas no terreno prático e, nesse campo, não havia razões para hostilidades. Em termos educacionais, o ensino de ofícios, conjugado pelo Estado e pela Igreja deu continuidade a um efeito histórico na educação. A educação acadêmica, primária e secundária, destinada às elites, formando os quadros do poder. A educação para o trabalho, voltada para as classes populares, sem grandes perspectivas de ascensão social.

Aí está um ponto que torna essa investigação pertinente também aos estudos educacionais da atualidade. Será que o caráter popular e o alcance limitado de ascensão sociocultural do ensino para o trabalho, modificou-se inteiramente?

Com exceção do ensino técnico oferecido nos institutos federais que, por seu exigente processo seletivo e as dificuldades do ensino público, acaba por receber mais alunos oriundos de escolas particulares do que de escolas públicas (que, posteriormente, encaminham-se à universidade), a quem é destinado o ensino profissionalizante?

Vivemos um período, em que discute-se propostas de inserção desta tipologia de ensino nas escolas públicas, junto à uma opção de exclusão de disciplinas críticas, como a História, Filosofia e Sociologia. Essa configuração carrega uma intencionalidade.

A massa brasileira, que encaminha seus filhos para essas instituições públicas, estaria ciente dos dispositivos de conformação social de classes que foram disseminados nos séculos XIX e XX no país?

Pensa-se que, nunca foi tão importante discutir os múltiplos significados do ensino para o trabalho e as reais possibilidades de vida que ele proporciona aos sujeitos menos favorecidos. A questão que se coloca, portanto, é que numa sociedade que não é igualitária, o sistema educacional não pode ser considerado como um espaço de neutralidade, em menor ou maior grau de contradição, ele está sempre difundindo um determinado projeto sociocultural. Com relação à escola e os seus impactos na reestruturação produtiva, essa tem demonstrado uma face perversa aos mais pobres.

Outra questão tratada, que torna-se pertinente é: quais seriam as melhores medidas para os menores desvalidos da atualidade? Sem dúvida, uma das questões sociais mais preocupantes do país é a dos altos índices de violência e criminalidade, sendo este problema agravado quando é levado em consideração o fato de que grande parte dos crimes ocorridos são cometidos ou protagonizados por adolescentes e, até mesmo, por crianças. Essas, muitas vezes, oriundas de famílias vulneráveis e desestruturadas, desassistidas pelo poder público e pela sociedade.

Em outrora, considerou-se o aprendizado do trabalho em instituições asilares como uma solução para a situação de vida desses menores e, ainda hoje, vê-se essa opção sendo postulada. Porém, ao mesmo tempo, as medidas de caráter privativo da liberdade aplicadas ao jovem infrator são alvo de grande polêmica, uma vez que são consideradas, por muitos, verdadeiras escolas do crime, devido à má estrutura institucional e técnica para o acolhimento dos

menores. Já a medida de semiliberdade, que tem como marca a saída dos menores no período diurno para escolarização e profissionalização, como meios de ressocialização, é pouco aplicada, devido à falta de instituições específicas para os jovens que cumprem esta medida e ao elevado número de fugas, comum à sua execução.

Assim, de acordo com Alves (2010), acredita-se que para que haja uma efetiva ressocialização do menor infrator, são necessárias, não apenas, ações para o provimento do seu acesso aos serviços essenciais, mas também o desenvolvimento de políticas sociais que ofereçam apoio à família ou responsáveis, políticas e ações voltadas para proteger as crianças e adolescentes quando os seus vínculos familiares estão fragilizados ou rompidos. Tais políticas, devem apoiar as famílias no cumprimento de suas funções de cuidado e socialização de seus filhos, buscando promover a inclusão social e a superação das vulnerabilidades. Porém, para que esse quadro seja efetivado, carece-se, antes, de uma desconstrução de estigmas e preconceitos.

Nesse cerne, ao historiador cabe o compromisso de analisar e discutir as raízes desses processos sociais, gerando dúvidas e compreensões sobre o passado, pois somente quando as nossas pesquisas estimularem a consciência crítica da sociedade é que o conhecimento que construímos realmente servirá de instrumento de luta à transformação social.

## Referências

ABDALLA, Rachel. **Fotografias escolares**: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1865-1966). Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, 2013.

ALKIMIN, Maria Aparecida. A proposta educativa de Dom Bosco centrada na proteção integral e no cuidado especial com a criança e o adolescente. **Revista de Ciências da Educação**. v. 2 (2014). Disponível em: [http://revista.unisal.br/ojs/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path\[\]=302&path\[\]=0](http://revista.unisal.br/ojs/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path[]=302&path[]=0)

ALMEIDA, Natália Regina de. A Pesquisa em Educação e o Debate Teórico- Metodológico: Ausência ou Possibilidade? **Revista Democratizar**, v. 6, n. 1, jan./jul. 2012.

ALVES, Cláudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. In: **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, nº 30, p. 101-125, Jan/Abr, 2010.

ALVES, Francisco das Neves. **O partidarismo por opção discursiva**: o Echo do Sul e o seu discurso político-partidário. Rio Grande: FURG, 2001.

\_\_\_\_\_. **O primado da notícia como estratégia discursiva**: uma história do Diário do Rio Grande. Rio Grande: FURG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Porto e Barra do Rio Grande**: história, memória e cultura portuária (volume 1). Porto Alegre: CORAG, 2008.

ALVES, Manoel. Sistema Católico de Educação e Ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p. 209-228, set./dez. 2005.

ALVES, Roberto Barbosa. **Direito da infância e juventude**. São Paulo: Saraiva, 2010.

AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio Pelotense e a Maçonaria**: Uma face da História da Educação em Pelotas. Pelotas: Seiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Gymnasio pelotense: a concretização de um ideal maçônico no campo educacional. In: BASTOS, Maria Helena, TAMBARA, Elomar e KREUTZ, Lúcio. **Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas**: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003, 338p. 114.

\_\_\_\_\_. Os impressos estudantis da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **Revista História da Educação**. v.11, abr,2002.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **RS**: as oposições e a revolução de 1923. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

ARRIADA, Eduardo e TAMBARA, Elomar. A cultura escolar material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Educação**, v. 35, n. 1, 2012. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/10352>

ARRIADA, Eduardo e VALLE, Hardalla. A falta de homens de letras: a educação no continente de São Pedro do Rio Grande do Sul (1770-1834).

**Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.45, p. 36-48, mar 2012. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3072>

AZZI, Riolando. **A obra de Dom Bosco em Santa Catarina**. São Paulo: Ed. salesiana Dom Bosco, 1982.

\_\_\_\_\_. **Os Salesianos no Brasil**. São Paulo: Ed. Dom Bosco, 1983.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, p. 23-79, 2009.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Parecer e projeto. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882.

\_\_\_\_\_. **Ruínas de um Governo**. In: Obras Completas. 1913.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria da história**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a História da Educação. In: **Novos temas em História da Educação**. Campinas: EDUFU, 2002.

\_\_\_\_\_. **Grupo de Trabalho História da Educação da ANPED: uma breve história**. (2014). Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba**. Revista História, v.30, nº1, jan/jun, 2011.

BITTENCOURT, Ezio. **Da rua ao teatro, os prazeres de uma cidade: sociabilidades & cultura no Brasil Meridional – Panorama da história de Rio Grande**. Rio Grande: Ed. da FURG, 1999.

BOEIRA, Nelson. O Rio Grande de Augusto Comte. In: DACANAL, José Hildebrando; GONZAGA, Sergius (org). **RS: cultura e ideologia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

BOSCO, João. **Memórias do oratório de São Francisco de Sales** (de 1815 a 1855). São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982.

BOSCO, Terésio. **Dom Bosco: uma bibliografia nova**. São Paulo: Dom Bosco, 1993.

BOSSING, Nelson L. **Principios de la educación secundaria**. Buenos Aires: Eudeba Editorial, 1960.

BORGES, Davi Coura. **“Dai-me almas e ficai com o resto”**: as práticas escolares do gymnasio São Joaquim de Lorena, para a formação do bom cristão e do honesto cidadão (1902-1928). Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7420](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7420)

BORGES, Maria Eliza. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

BORTOLUZZI, Pe. Octávio Cirillo. **Documentário**. 2. ed. Porto Alegre: Gráfica Dom Bosco, 1996.

BRUNEAU, Thomas. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: EDUFU, 2002.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **A escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru: EDUSC, 2004.

CALDEIRA, Jeane. **O Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2014, 249 p.

CÂMARA, Rinaldo Pereira. **O Marechal Câmara sua vida militar. Vol. II.** Porto Alegre: Livraria do Globo, 1970.

CAMPOS, Daniela de. **O ensino profissional no Brasil e a criação do SENAI: o caso do Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado em História), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004. 166p.

CANÁRIO, Rui. A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. **Sísifo- Revista Portuguesa de Ciências da Educação**, p. 27-36, 2006.

CAPELATO, Maria Helena. Populismo na imprensa. In: MELO, José Marques de (org.). **Populismo e comunicação.** São Paulo: Cortez, 1981.

CARNEIRO JÚNIOR, Renato Augusto. **Religião e política: a liga eleitoral católica e a participação da Igreja nas eleições de 1954.** Curitiba: SAMP, 2014.

CARVALHO, Euclides de Castro. **O estado sanitário do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Livraria do Globo, s/d. p.135.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASTILHO, Carália Rocha. **Escola Normal Juvenal Miller (1913-1963):** Histórico. Rio Grande, 1963.

CASTRO, Reginaldo. **Companhia de Aprendizizes Marinheiros do Piauí (1874-1915):** história de uma instituição educativa. Teresina: EDUFPI, 2008

CATARINA, Fausto Santa. **Liceu Salesiano Leão XIII: 100 anos (1901-2001)**, São Paulo: Escolas profissionais salesianas, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CESAR, Willy. **Centenário do Colégio Lemos Júnior**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cidade do Rio Grande: do big bang a 2015**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A Cultura Material Escolar em Trabalho e Educação. A memória fotográfica de sua transformação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37-72, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia.** Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 12(1), jan-abr 2012.

Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572012000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000100004)

\_\_\_\_\_. **Mediações históricas de trabalho e educação.** Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **História Cultural:** entre práticas e representação. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

CHAVES, Antonio José Gonçalves. Memórias econômico-políticas [01-185]. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.** Ano II. II e III trimestre. Nº 06/07. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1922.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre, nº 2, p.177-229, 1990.

**CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937).** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)

CLARO, Lisiane Costa. **Complexo Rheingantz e história oral.** Rio Grande: FURG, 2010.

COMTE, Auguste. **Opúsculos de Filosofia Social.** Porto Alegre: Globo/USP, 1972.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre o Espírito Positivo**. Porto Alegre: Globo/USP, 1976.

\_\_\_\_\_. Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o Espírito Positivo; Discurso Preliminar sobre o conjunto do Positivismo e Catecismo Positivista. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORSETTI, Berenice. Cultura política e educação no Rio Grande do Sul/ Brasil (1889-1930). **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, julho/dezembro 2008

\_\_\_\_\_. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL. Pelotas, vol.8, 2000.

**CORRESPONDÊNCIA** de Antônio Alves de Azambuja a Teixeira Mendes. 5 de fevereiro de 1891. Acervo do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

COSTA, Mauro Gomes da. **A ação dos salesianos de Dom Bosco na Amazônia**. Manaus: EDB, 2009.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia; ser, saber e fazer; elementos da história do pensamento ocidental**. São Paulo: Saraiva, 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios no primórdio da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na história da educação brasileira- concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José; JACOMELI, Mara e SILVA, Mara. **O público e o privado na história da educação brasileira- concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DALCIN, Andréia. **Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885-1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

DALLABRIDA, Norberto. **A Fabricação Escolar das Elites: o Ginásio catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DEBALD, Blasius. **A relação da Igreja Católica com o Estado brasileiro – 1889/1960**. Revista Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 51-61, jan./jun. 2007. Disponível em:

<http://www.uniamerica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/view/7>

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

**DIOCESE** de Pelotas-Primeiro Congresso Católico Diocesano de Pelotas: em comemoração aos 25 anos da criação da Diocese (1910-1935). Typographia Santo Antônio, Porto Alegre, 1935.

ENKE, Rebecca. **O espetáculo do mar em uma estação balneária no Rio Grande do Sul: a vilegiatura marítima na Vila Sequeira/ Praia do Cassino (1885-1960)**. Tese de doutorado (PPGH-USP), 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-13012014-110207/en.php>

ESCOBAR, Wenceslau. **30 Anos de Ditadura Rio-Grandense**. Rio de Janeiro: Canton e Beyer, 1922.

FALCÃO, João Alberto Ferreira. **A educação salesiana no internato de Barcelos analisada à luz do sistema pedagógico salesiano e da visão de ex-alunos**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, 2008. Disponível em:

<http://www.ppge.ufam.edu.br/dissertacoes1/2008/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Salesiana%20no%20Internato%20de%20Barcelos%20Analisada%20%C3%A0%20Luz%20do%20Sistema%20Pedag%C3%B3gico%20Salesiano%20e%20da%20Vis%C3%A3o%20de%20Ex-Alunos.pdf>

FAGUNDES, Luiza Gonçalves e TAMBARA, Elomar. Modernização conservadora e o ensino técnico-profissional no município de Rio Grande -RS: A Escola Elementar Industrial e a Escola Agrícola Municipal (1900-1920). **Anais da 20ª ASPHE**, Caxias: UCS, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Faria e VEIGA, Cynthia (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Cultura Escolar e Cultura Urbana. In: Escola, **Culturas e Saberes**. (Org) XAVIER, Libânia Nacif. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

\_\_\_\_\_. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 136-149, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/734>

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GONÇALVES, Irlen Antônio, VIDAL Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FALCON, Francisco José Calazans. **História Cultural**: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP/FDE, 1996.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: editorial presença, 1949.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 225-269, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas de história oral nos anos 90: o caso do Brasil. Conferência pronunciada na abertura da **IX International Oral History Conference**, realizada na Suécia, Revista História Oral nº 1, São Paulo, Associação Brasileira de História Oral-ABHO, p.19-30, jun. 1998.

Disponível em:

[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/516.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/516.pdf)

FLORES, Élio Chaves. **No Tempo das Degolas**: revoluções Imperfeitas. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1996.

FONSECA, Celso. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

FONTANA, Amilcar. **Álbum Ilustrado da cidade do Rio Grande**: aspectos antigos e modernos (1850-1912). Athelier fotográfico (s/ano)

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **O ensino de ofícios manufatureiros dirigido aos menores abandonados: Brasil - 1870/1930.** Dissertação de mestrado: PPGE-PUC/RS,1988.

FRANCO, Maria A. Ciavatta, BAETA, Ana Maria B. Quinze anos de vestibular (1968-1993): apresentação. **Educação e Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 12, p. 5-8, jul-dez, 1990.

FRANCISCO, José Adilson. Práticas culturais e educação no Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo em Mato Grosso. In NUNES Clarice, SÁ, Nicanor Palhares (orgs.), **Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira.** Cuiabá: UFMT, 2006.

\_\_\_\_\_. *Memória e identidades: o cotidiano no Liceu Salesiano em Mato Grosso.* **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História-ANPUH**, 2013.

Disponível em:

[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364873273\\_ARQUIVO\\_ME\\_MORIAEIDENTIDADEStextocompletoAdilson.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364873273_ARQUIVO_ME_MORIAEIDENTIDADEStextocompletoAdilson.pdf)

FREITAS, Zoraide Rocha de. **História do ensino profissional no Brasil.** São Paulo: Graf. São José, 1954.

FREHSE, Fraya. Cartões postais paulistanos da virada do século XX: problematizando a São Paulo "moderna". **Revista Horizontes Antropológicos**, v. 6, n. 13, p. 127-153, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança.** Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, v. 14, p. 95-104, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, MARISE. **Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** Acesso em 24.02.2014. Disponível em:

[http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto\\_ciavatta\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf)

GALVANI, Walter. **Um século de poder: os bastidores da Calda Junior**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Núcleo de Estudos da UFMG**. Belo Horizonte: Unisinos, nº. 2, 2000.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

GIL, Natália e 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**, Porto Alegre, vol.19, maio/agos de 2015.

GIOLO, Jaime. Estado & Igreja na implantação da República Gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. In: **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grand, n. 27, p. 243-256, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lança & grafite: a instrução no Rio Grande do Sul da primeira escola até ao fim do império**. Passo Fundo: UPF, 1994.

GOHN, Maria Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

GONÇALVES, Diana e SCHWARTZ, Cleonara (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

GUGLIELMELLI, Domingos. **A Ação Católica, forma mais adequada do apostolado moderno**. Mariana: CDPJ, 1981.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: USP, 1972.

HANS, Nicholas. **Educação Comparada**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

HILSDORF, Maria Cristina. **Tão longe, tão perto**: As meninas do seminário. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Camara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II – séc. XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

ISAÚ, Pe.Manual. **O ensino profissional nos estabelecimentos de educação dos Salesianos**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1976.

**JORNAL** Echo do Sul. Rio Grande (1898-1871).

**JORNAL** Diário de Rio Grande (1848-1903).

**JORNAL** Rio Grande (1930-1949)

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 1, p. 9-43, 2001.

JUSTO, Henrique. **La Salle**: patrono do magistério, vida, biografia, pensamentos, obra pedagógica. Porto Alegre: Salles, 2008.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. p.149

\_\_\_\_\_. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (org.) **O Fotográfico**. São Paulo: Hucitec/CNPq, 1998.

KRUGER, Edelbert. **A reforma do Estado e das políticas públicas para a educação profissional, científica e tecnológica no Brasil**: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2013, 367p.

\_\_\_\_\_. **O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira, à luz do decreto 2.208/97**: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do CEFET-RS. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2007, 183p.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho**: O estado da questão. Brasília, INEP, 1987.

\_\_\_\_\_. **Da dualidade assumida à dualidade negada**: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – especial p. 1153-1178, out. 2007.

LEAL, Edson Amadeu Farias. **Juvenal Miller e a segurança pública**: distintas visões sobre a violência na cidade do Rio Grande no início do século XX (1905-1909). Monografia de conclusão de curso. História-FURG, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITÃO, Fernanda Carla de Carvalho. **A proteção integral e as contradições do acolhimento institucional para adolescentes em situação de rua no município do Recife**. Recife: Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

LEMOS, Marília Roennau. **O urbanismo em Porto Alegre no jornal Correio do Povo, durante o Estado Novo**. Porto Alegre: Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LENOIR, Yves. “Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino”. Campinas: **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 97, set./dez. 2006, p. 1299-1325.

LIMA, Alceu. **Indicações políticas: da revolução à constituição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

LIMA, Solyane. **Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905)**. Tese de doutorado: PPGE-UFMG, 2013.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de classe: operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)**. Pelotas: UFPEL, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação; atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados etalli, 2004.

LOPES, Eliane Marta e GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação: o que você precisa saber sobre**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LORIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOVE, Joseph. **O Regionalismo Gaúcho e as Origens da Revolução de 30**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LUCA, Tania de. História dos, nos, e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCHESE, Terciane. Modos de fazer História da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, v. 18 n. 43 Maio/ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Da prescrição à realização: os colégios elementares como um novo modelo de escola primária no Rio Grande do Sul (1909-1927). **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**, Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em:

<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/DA%20PRESCRICAO%20A%20REALIZACAO-OS%20COLEGIOS%20ELEMENTARES.pdf>

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUSTOSA, Oscar Figueireido. **A presença da igreja no Brasil: história e problemas (1500-1968)**. São Paulo: Giro, 1977.

MACHADO, Lucília Regina. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1989.

MACHADO, Gisele. **Escreveu não leu, o pau comeu: a Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado: PPGE-UFSC, 2007.

MACIEL, Patrícia Daniela. Instituto Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição: estudo da educação das meninas abandonadas no século XIX. In: **Anais do 8º Encontro da ASPHE- Iconografia e pesquisa histórica**. Gramado: Seiva, 2002.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Da análise institucional à institucionalização do educacional**. Prefácio a Cristiano de Jesus Ferronato.

Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial. (2014). Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/17682>

\_\_\_\_\_. A investigação e a formação avançada em Educação: perspectiva histórico-educacional. In: **e-working paper** Nº. 1, 2012. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/337393.pdf>

\_\_\_\_\_. A Instituição Escolar como Objecto Historiográfico. Considerações a propósito do Colégio Campos Monteiro, em Moncorvo. **Revista Campos Monteiro**, Braga, 2007, pp. 9-12. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5786/1/A%20institui%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20como%20objecto%20historiogr%C3%A1fico.pdf>

\_\_\_\_\_. **O local e a educação:** para a história do município pedagógico. Revista de Administração local, jurisprudência, doutrina e estudos, nº215, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

\_\_\_\_\_. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, p. 67-72, 1999.

MALIKOSKI, Adriano e KREUTZ, Lucio. A cultura escolar como categoria de análise na produção de narrativas históricas sobre educação. **Revista Textura** Canoas n.32 p.245-260 set./dez. 2014.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: iniciativas editoriais, 1975.

MANFROI, José. **A missão salesiana e a educação em Corumbá: 1899-1996**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HICI TEC, 1998.

MARCIGAGLIA, Luiz. **Os salesianos no Brasil**. vol.1. São Paulo, Editora Salesiana, 1955.

MARCIGAGLIA, Luiz. **Os salesianos no Brasil**. vol.2. São Paulo, Editora Salesiana, 1958.

MARTINS, Solismar Fraga. O papel da cidade do Rio Grande (RS) na economia rio-grandense durante a industrialização dispersa (1873/1930). **Anais: Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada**, 2005. Disponível em:

[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/jornadas-de-economia/index\\_1.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/jornadas-de-economia/index_1.php)

\_\_\_\_\_. **Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990)**. Rio Grande: FURG, 2006.

MARTINS, Catarina. **A Casa Pia de Lisboa como instituição total e o governo do aluno surdo**. Revista Educação, Sociedade & Culturas, Porto, nº 30, 2010. Disponível em:

<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/n30a08.pdf>

MARQUES, Zilma Maria Silva. Alunos negros do Lyceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo em Cuiabá na Primeira República. **Anais do XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Disponível em:

[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1305412178\\_ARQ\\_UIVO\\_trabalhocompleto-Bahia.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1305412178_ARQ_UIVO_trabalhocompleto-Bahia.pdf)

MARKERT, Werner. **Trabalho, qualificação e politecnia**. Papyrus Editora, 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATOS, Julia Silveira. Da Escola dos Annales à História Nova: propostas para uma leitura teórica. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia** V. 4, N.1, Janeiro-Julho de 2013.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia pública e cultura visual em perspectiva histórica. **Revista Brasileira de História da Mídia**. Porto Alegre/ São Paulo, v.2, nº 2, p.11-20, jul/dez de 2013.

\_\_\_\_\_. Olhos para ver e conhecer: fotografia e os sentidos da história. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto. **Imagem em debate**. Londrina: Eduel, 2014.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Educação Profissional: Uma visão histórica sobre o processo de criação, fins e princípios da Escola Técnica Federal que tornou Pelotas centro de referência (1942-1998)**. Dissertação de Mestrado apresentada na UFPEL, 2003.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENDONÇA, Vlademir. **A influência da maçonaria no Rio Grande do Sul no século XIX**. Rio Grande: FURG, 2007.

MICELI, Sergio. **A elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988,

MICHELON, Francisca e TAVARES, Francine Silveira. **Fotografia e Memória**. Pelotas: UFPEL, 2008.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, Histórico da educação profissional no Brasil, 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias (1834-1889)**. 2º volume. Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias (1834-1889)**. 3º volume. Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010201881999000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881999000100005&lng=en&nrm=iso)

MORAES, Carmen Vidigal. **Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica**. In: VIDAL, Diana e HILSDORF, Maria Lúcia. Tópicos em História da Educação, São Paulo, USP, 2001.

MOROSINI, Marília Costa & FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934) Hegemonia Política e Construção da Universidade in História da Educação, **ASPHE**, V. 10 nº 19, 2006

MULLER, Meire Terezinha. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.40, p. 189-211, dez.2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf)

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: USP, 2009.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **A ressaca da marujada**: recrutamento e disciplina na Armada Imperial. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **Para civilizar o campo**: a cultura escolar do ensino técnico agrícola. In: VIDAL, Diana Gonçalves e SCHWARTZ, Cleonara. História das culturas escolares no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Infância, educação e direitos sociais: "Asilo de Órfãs" **Tese de doutorado** (PPGE-UNICAMP), Campinas, 2002.

NEVES, Helena Araujo. **A "alma do negócio"**: aspectos da educação em Pelotas-RS na propaganda institucional (1875-1910). 262 p. Dissertação, PPGE-UFPEL, 2007.

\_\_\_\_\_. **O ensino privado em Pelotas-RS na propaganda impressa. Séculos XIX, XX, XXI**. 412 p. Tese, PPGE-UFPEL, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. PUC, São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez/ 1993.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. (Orgs). **A Escola Secundária**: modelos e planos. São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório. In: CATANI, Denice e BASTOS, Maria Helena C. (orgs). Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: escrituras, 2002.

\_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação educacional, 1995.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Esther. **Escolástica ou historicismo?** In: ANPEd 25 anos, 1995.

\_\_\_\_\_. **Artes liberais e mecânicas:** a difícil integração. In: ANPEd – 20ª Reunião Anual – Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política. Programa e resumos. Caxambu, MG, 23 a 25 de setembro, 1997.

\_\_\_\_\_. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2008.

NUNES, José Horta. O espaço urbano: a “rua” e o sentido público. In: ORLANDI (org.) **Cidade atravessada – Os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001.

OCA, André Dell. **Caderno manuscrito**. 1905.

OLIVEIRA, Marcos. As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.945-958, out./dez., 2004.

OLIVEIRA, Maria Augusta. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910-1930):** imagens e imprensa. Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPEL), 2012.

OLIVEIRA, Maria Augusta e TAMBARA, Elomar. A imagem fotográfica como fonte para a História da Educação. In: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004.

OLIVEIRA, Milton. Civilizar e modernizar: o ensino agrícola no Brasil republicano. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, vol.8, nº 15, abril de 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30283>

OLIVEIRA, Natália Cristina. “Marques de Pombal e a expulsão dos jesuítas: uma leitura do iluminismo português no século XVIII”. **Anais do simpósio Hisdbr**, 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_805\\_nat\\_oliveir@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf)

PASSOS, Pe. Dílson. Os Primórdios do Ensino Superior Salesiano no Brasil: uma Abordagem Histórica. **Revista de Ciências da Educação**, n. 27, 2012.

PAIVA, Vanilda. **Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil**. Kellogg Institute for international studies, 1983. Disponível em: <https://kellogg.nd.edu/publications/workingpapers/WPS/004.pdf>

PASETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary del. (org.). **História das crianças no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002

PAULITSCH, Vivian da Silva. **Rheingantz**: uma vila operária em Rio Grande. Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

PEREIRA, Airton. Colonização e conflitos na transamazônica em tempos da ditadura civil-militar brasileira. **Revista Clio**, vol. 31, nº2, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985.

\_\_\_\_\_. **República Velha Gaúcha**: charqueadas, frigoríficos e criadores. Porto Alegre: Movimento, 1984.

\_\_\_\_\_. **Trabalhadores e Máquinas**: Representações do Progresso. Anos 90. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

\_\_\_\_\_. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Muito além do espaço**: Por uma história cultural do urbano. 1995. Disponível em:

[http://www.4shared.com/document/bzCTa0s9/Ref\\_18\\_PESAVENTO\\_Sandra\\_Jata.html](http://www.4shared.com/document/bzCTa0s9/Ref_18_PESAVENTO_Sandra_Jata.html)

PESSANHA, Eurize Caldas. História de disciplinas escolares em uma “Escola Exemplar” em Mato Grosso do Sul: possibilidades de uma história da cultura escolar (1939-2002). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2217>

PETRI, Renata. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil**: quatro experiências institucionais. São Paulo: Annablume, 2003.

PEZAT, Paulo. **Os primeiros traços da difusão do positivismo (1856-1881)**. In: República Velha (1889-1930), Tomo II, Volume 3. Passo Fundo: Méritos, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Partido Republicano Rio-Grandense e a difusão sistemática do ideário positivista**. In: República Velha (1889-1930), Tomo II, Volume 3. Passo Fundo: Méritos, 2007.

\_\_\_\_\_. O Club Cooperador Positivista Sul-Rio-Grandense e a propaganda da religião da humanidade na cidade do Rio Grande (1891-1894). In: **Revista Biblios**, vol.11, 1999.

PIMENTEL, Fortunato. **Aspectos gerais do município de Rio Grande**. Porto Alegre: Gráfica da Imprensa Nacional, 1944.

POL, Milan, HLOSKOVA, Lenka, NOVOTHY, Petr e ZOUNEK, Jiri. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais. **Revista Lusófona de Educação**, nº 10, 2007. Disponível em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/634/529>

PONTES, Agenor Vieira. **Centenário da obra salesiana no Brasil**. Belo Horizonte: SSV, 1983.

PRADO Júnior, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

QUEIRÓS, César Augusto. **Estratégias e identidades: relações entre governo estadual, patrões e trabalhadores nas greves da primeira república em Porto Alegre**. Tese de doutorado (PPGH-UFRGS), 2012.

QUERIDO, Débora Maria Marcondes. **Os Salesianos na construção de um espaço urbano: o Liceu Coração de Jesus em São Paulo nos finais do século XIX**. Publicação do Grupo de Estudos História da Educação e Religião-GEHER-USP (2011). Disponível em: [www.geher.fe.usp.br](http://www.geher.fe.usp.br)

RANZI, Serlei Maria Fischer. **Memória e história das disciplinas escolares: possibilidades de uma aproximação**. In: Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, p. 322-354, 2007.

RAMPI, Dorcelina de Fátima. **A formação de professoras da Escola Normal do Colegio Santa Inês: a educação salesiana no Brasil inserida na pedagogia católica (1927-1937)**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

**REGIMENTO** da Santa Casa de Misericórdia da Cidade do Rio Grande. Rio Grande: Tipografia do Diário, 1860.

**REGIMENTO** interno do Asilo Coração de Maria, 1862.

**RELATÓRIO** apresentado ao conselho do município do rio grande, 1900 a 1950.

**RELATÓRIO** das mães do Asilo Coração de Maria, 1900 a 1950.

**RELATÓRIO** da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920.

**RELATÓRIO** da intendência municipal de Rio Grande, 1910.

**RELATÓRIO** da intendência municipal de Rio Grande, 1921.

**RELATÓRIO** da intendência municipal de Rio Grande, 1926.

**RELATÓRIO** da intendência municipal de Rio Grande, 1927.

**RELATÓRIO** da intendência municipal de Rio Grande, 1928.

**REVISTA Arcádia (1867/1870).**

RIBEIRO, Célia. **Fernando Mendes**: um mestre no século XIX. Porto Alegre: LP&M, 2007.

RIBEIRO, Maria Alice. O ensino industrial: memória e história. In: **Histórias e Memórias da Educação do Brasil-Vol 3**, Séc XX. Petropolis: Vozes, 2012.

RIZZINI, Irma. **O menor filho do Estado**: pontos de partida para uma História da assistência pública à infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Pequenos trabalhadores do Brasil In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto: 2000.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma e GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação**, v.19, nº58, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/03.pdf>

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Ricardo Vélez. **Castilhismo**: uma filosofia da república. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil**, Vozes, Rio de Janeiro, 2006.

RUCCO, Itálo. **O amor pedagógico pesquisado de Platão a Dom Bosco**. Tese de Doutorado da Escola Pós-Graduada de Ciências da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1977.

RÜDIGER, Francisco. **Tendências do jornalismo**. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 1993

RUDIO, Franz Victor. **Em busca de uma educação para a fraternidade**. São Paulo: Dom Bosco, 1983.

SALLES, Iraci Galvão. **Trabalho, Progresso e Sociedade Civilizada**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SAMARA, Eni e TUPY, Ismênia. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares: desafios teóricos. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008.

SANTOS, Carlos Silva. **O Colégio Estadual Lemos Júnior: meio século (1906-1956)**. Redação e organização a cargo do secretário do instituto, 1956.

SANTOS, Manoel Isaú Souza Ponciano dos. **Luz e sombras: internatos no Brasil (As escolas sob regime de internato e o sistema salesiano de educação)**. São Paulo: Ed. Salesiana, 2000.

SANTOS, Rita Grecco e ARRIADA, Eduardo. Educando meninas, moldando mulheres: impactos da cultura escolar produzida nos primeiros anos do Colégio São José de Pelotas (1910-1920). In: **Anais do 15º Encontro da ASPHE – Infâncias, Cultura Escrita e História da Educação**, Caxias do Sul: UCS; ASPHE, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, 2006. Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf)

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, jan/2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782007000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012)

SAVOIE, Philippe. **Criação e reinvenção dos liceus: 1802-1902**. Título original: "Création et réinvention des lycées (1802-1902)". In: Pierre Caspard, Jean-Noel Luc, Philippe Savoie(dir.). *Lycées, lycéennes. Deux siècles d'histoire*. Paris: INRP, 2005.

SCARAMUSA, Tarcísio. **Sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação**. São Paulo. Ed. Salesiana, 1984.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Fonte para o estudo da história da educação brasileira: o congresso da instrução do Rio de Janeiro.** Anais do Congresso Brasileiro de Educação, 2013. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe/anais/022\\_anaete\\_regina.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe/anais/022_anaete_regina.pdf)

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889).** Porto Alegre: UFRGS/ EST, 1993.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Internatos, asilos e instituições disciplinares na história da educação brasileira. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, dez, 2009.

SENTANA, Ana Lucia e MOURA, Kátia. Asilo de Órfãs Coração de Maria. In: **Metodologia e Técnica em Pesquisa Histórica.** Rio Grande: FURG, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Josiane Alves da. **Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: os primeiros anos da formação docente no ensino superior da cidade (1960-1969).** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2012, 184 p.

SILVEIRA, Tatiana Teixeira. **O ensino técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2014, 239 p.

SILVA, Roberto. **Os filhos do governo.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

SILVA, Jandira et. al. **Breve histórico da Imprensa sul-rio-grandense.** Porto Alegre: Corag, 1986.

SILVA, Rosenilda Maria. Companhia de Aprendizes Marinheiros da Província do Piauí: história de uma instituição educativa. In: **Anais do XII Simpósio Nacional de História (ANPUH)**, João Pessoa, 2003.

SILVA, Wandoberto Francisco da. O destino dos filhos pobres, órfãos e enjeitados de Pernambuco: as companhias de Aprendizes da Marinha (1847-1857). In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011

SINGER, Paul. **Desenvolvimento econômico e evolução urbana**. São Paulo: Ed. Salesiana, 1974.

SOARES, Mozart Pereira. **O positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SONTAG, Susan. **Sobre la fotografía**. México: Alfaguara, 2006.

SOUSA, Celita Maria Paes. Casa das educandas ou recolhimento das educandas: instituição para meninas desvalidas no Pará. No século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 224-234, out 2011. Disponível em:  
[ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/download/3178/2840](http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/download/3178/2840)

SOUZA, José Soeiro. **Escola Industrial Elementar em Rio Grande - 1918**. Porto Alegre, Oficinas Graphics do Instituto de Electro-Technica, 1919

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (orgs.). **Educação Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, Flavio. **Uma Breve Análise da Laicidade Brasileira**. Revista Hermenêutica, vol.14, nº2, 2014. Disponível em:  
<http://seer-adventista.com.br/ojs/index.php/hermeneutica/article/view/538>

SOUZA, Rosa. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: Unesp, 1998.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da Educação no Brasil v. III, Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria. **Forjando Novos Trabalhadores**: a experiência do ensino técnico profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930), Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. 436 p.

\_\_\_\_\_. Aprender trabalhando: a experiência do Instituto Técnico-Profissional Parobé (1907-1930). In: BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**: Lei de instrução-1927, Reforma Couto Ferraz-1854, Reforma Leôncio de Carvalho-1879. Pelotas: Seiva, 2005.

TAMBARA, Elomar, ARRIADA, Eduardo e BARROZO, Vanessa. **A gênese do sistema de instrução pública no município do Rio Grande/RS (1770-1840)**. Anais 22º ASPHE, 2016.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública - 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria Manuela (Orgs.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Positivismo e educação:** a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo. Pelotas: UFPEL, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estado, Igreja e Educação.** Anais da 28ª Reunião da ANPED. Caxambu/MG, 2005. Disponível em:  
<http://28reuniao.anped.org.br/gt02.htm>

TESSER, Ozir. O currículo e a produção do conhecimento: vinculação entre educação, trabalho e cidadania na perspectiva das classes populares. **Revista Educação em debate**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 27-40, jul./dez. 1987.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOLEDO, César e ANDRADE, Rodrigo. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos do Rio Grande. **Revista Biblos**, Rio Grande, v. 20, 2009. Disponível em:  
<http://www.seer.furg.br/biblos/article/view/724>

\_\_\_\_\_. **História do município do Rio Grande.** Rio Grande: Pluscom, 2015.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista.** Editora da Unicamp, 2002.

VANTI, Elisa Dos Santos. **O fio da infância na trama da história: um estudo sobre significações de infância e educação infantil na Pelotas do final do século XIX.** Dissertação de Mestrado, PPGE-UFPEL, 1998, 336 p.

\_\_\_\_\_. **Lições de infância:** reflexões sobre a História da Educação Infantil. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e seus Mestres: a educação no Brasil de oitocentos.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VECHIA, Ariclê. CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Org.) **A Escola secundária: modelos e planos.** São Paulo: Annablume, 2003.

VECHIA, Ariclê. LORENZ, Karl Michael (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951.** Curitiba: Edição do autor, 1998.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol.2-Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século 19. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 9, 2005.

\_\_\_\_\_. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil).** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Adão Luís e NUNES, Evandro Rocha. Positivismo e educação na cidade do Rio Grande dos anos 1920: considerações acerca da Escola Agrícola Municipal da Quinta. **Revista Biblos**, vol.9, 1997

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Uma história social do abandono de crianças.** São Paulo: PUC/MG, 2010.

VICENTE, Magda Abreu. **O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934): gênese e práticas educativas.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2010.

VIDAL, Diana e SCHWARTZ, Cleonara (orgs). **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documento e arquivos escolares. In: **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-30, 2005.

\_\_\_\_\_. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO, AntonioFrago.El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, v. 5, n. 7, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tiempos escolares, tiemposociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998. WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista “o pequeno luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas-RS (1931-1966)**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio do Sinos, 2012. 275 p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. 227 (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados et al, p. 13-33, 2004.

\_\_\_\_\_. Gestão municipal: composição dos conselhos municipais de educação do Rio Grande do Sul. **Revista Ensaio**: políticas públicas da educação. Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 349-364, jul./set. 2006.

WERLE, Flávia Obino; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. In: **Diálogo Educacional** – PUC/PR, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

WERLE, Flávia, BRITTO, Lenir e COLAU, Cinthia. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista diálogo educacional**, vol. 7, nº 22, set/dez, 2007, p. 147-163. Disponível em:

[file:///D:/institui%C3%A7%C3%B5es/Hist%C3%B3ria-das-institui%C3%A7%C3%B5es-escolares\\_Fl%C3%A1via-Obino.pdf](file:///D:/institui%C3%A7%C3%B5es/Hist%C3%B3ria-das-institui%C3%A7%C3%B5es-escolares_Fl%C3%A1via-Obino.pdf)