

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
MESTRADO EM HISTÓRIA DO BRASIL

ANA CRISTINA PIRES BEISER

**EDUCAÇÃO E EDUCADORES EM  
PORTO ALEGRE:  
UM ESTUDO DE CASO**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margaret Marchiori Bakos

Orientadora

Porto Alegre  
1997

ANA CRISTINA PIRES BEISER

**EDUCAÇÃO E EDUCADORES EM PORTO ALEGRE:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada no Curso de Pós-Graduação em História do Brasil da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História, sob a orientação da Profa. Dra. Margaret Marchiori Bakos.

Porto Alegre

1997

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B423e Beiser, Ana Cristina Pires  
Educação e educadores em porto alegre : um estudo de caso / Ana Cristina Pires Beiser. – Porto Alegre, 1997.  
111 f.

Diss. (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS.  
Profª. Drª. Margareth Marchiori Bakos.

1. Educação – Rio Grande do Sul - História. 2. Ensino Público - Rio Grande do Sul - Reformas. 3. Sampaio, Florinda Tubino - Crítica e Interpretação. 4. Mulheres - Educação - Rio Grande do Sul. I. Bakos, Margareth Marchiori. II. Título.

CDD 370.98165

**Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297**

ANA CRISTINA PIRES BEISER

**EDUCAÇÃO E EDUCADORES EM PORTO ALEGRE:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada no Curso de Pós-Graduação em História do Brasil da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História.

Aprovada em 16 de janeiro de 1997.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Margareth Marchiori Bakos – PUCRS  
Orientadora

---

Prof. Dra. Guacira Lopes Louro - UFRGS  
Examinador(a)

---

Prof. Dra. Núncia Santoro de Constantino – PUCRS  
Examinador(a)

Aos professores que, apesar das imposições e dos desmandos históricos da política educacional, permanecem com idealismo e esperança, exercendo o belo ato de ensinar.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Dra. Margaret Marchiori Bakos, pela dedicação, pelo incentivo e pela leitura crítica do trabalho.

À Professora Eliana Ávila da Silveira pelo estímulo dado durante o curso de História desta Universidade, para que a monografia se transformasse em pesquisa de pós-graduação.

À minha família, pelo constante apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, pela bolsa de Mestrado que me concedeu.

## RESUMO

O trabalho analisa a organização e as propostas do ensino no Brasil e no Rio Grande do Sul, ao longo da Primeira República e do Estado Novo no país. A pesquisa enfatiza um estudo de caso: a atuação de Florinda Tubino Sampaio, professora e diretora de uma escola modelo em Porto Alegre: o Instituto de Educação General Flores da Cunha. O ensino brasileiro, na década de vinte, foi marcado por reformas em diversos estados e debates em torno do Movimento da Escola Nova. Com o início do processo de centralização política no país, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Cultura, que, durante o Estado Novo, desenvolveu uma política educacional mediadora para com as propostas da Escola Nova e do ensino tradicional. O Rio Grande do Sul realizou uma reforma no ensino público com o Secretário de Educação, José Pereira Coelho de Souza, entre 1937 e 1945, que desenvolveu uma política educacional de construção da nacionalidade e de ampliação e eficiência da rede de ensino estadual. Para a efetivação desse projeto reformador, o governo do estado contou com a participação do Instituto de Educação que, através da diretora Florinda Tubino Sampaio, destacou-se no cenário da educação rio-grandense, pela liderança assumida e pelas realizações feitas, que contribuíram para a modernização do ensino, em articulação com o movimento de renovação educacional no Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Educação. História. Mulheres. Biografia.

## RESUME

Ce travail analyse l'organisation et les propositions de l'enseignement au Brésil et plus particulièrement dans l'Etat du Rio Grande do Sul tout au long de la "Première République" et du "Nouvel Etat", dans le pays. Cette recherche met en évidence une étude de cas: La performance de Madame Florinda Tubino Sampaio, professeur et directrice d'une école-pilote de Porto Alegre: l' "Instituto de Educação General Flores da Cunha". Dans les années vingt, l'enseignement brésilien a été marqué par des réformes dans divers Etats ainsi que par des débats autour du "Mouvement de la Nouvelle Ecole". Lors de débuts du processus de centralisation politique dans le pays, en 1930, on a créé Le Ministère de l'Education et de la Culture qui, pendant le "Nouvel Etat" a développé une politique éducative médiatrice entre les propositions de La "Nouvelle Ecole" et de l'enseignement traditionnel. Le Rio Grande do Sul a réalisé sa réforme de l'enseignement publique sous la gestion de José Pereira Coelho de Souza, secrétaire d'Etat à l'Education entre 1937 et 1945, qui a développé une politique éducative de construction de la nationalité et d'élargissement et efficacité du réseau de l'enseignement publique. Pour la mise en place de ce projet réformateur, le gouvernement de l'Etat a pu compter sur la participation de l' "Instituto de Educação", à travers sa directrice Madame Florinda Tubino Sampaio a joué un rôle important dans le cadre de l'éducation "rio-grandense" aussi bien par son leadership que par ses réalisations, qui ont contribué à la modernisation de l'enseignement au Rio Grande do Sul.

**Mots-clés:** Éducation. Histoire. Femmes. Biographie.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro de Formatura da Escola Complementar .....	28
Figura 2 - O Instituto de Educação na Semana da Pátria .....	44
Figura 3 - Modelos de escola da administração Coelho de Souza .....	51
Figura 4 - Ficha de entrega de prêmios e títulos de alunas mestras da Escola Complementar .....	62
Figura 5 - A foto mais antiga da Escola Normal .....	63
Figura 6 - Florinda em Montevideu .....	65
Figura 7 - Florinda Tubino Sampaio com guarda-chuva e demais autoridades. ....	79

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de escolaridade nos Estados brasileiros (1927) .....	48
Tabela 2 - Despesas efetuadas com o Ensino segundo os seus diversos graus – 1938/1942 .....	52
Tabela 3 - Secretaria de Educação e Cultura dilatação da Rede Escolar – Unidades de Ensino – 1937-1945.....	53

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: O RESGATE DA PRIMEIRA REPÚBLICA E DA ERA VARGAS .....</b>	<b>17</b>
1.1 As Novas Diretrizes do Ensino na República .....	17
1.2 A Situação no Rio Grande do Sul.....	29
<b>2 A REFORMA DO ENSINO PÚBLICO NO RIO GRANDE DO SUL .....</b>	<b>35</b>
2.1 Projeto de Nacionalização Escolar.....	35
2.2 Propostas Renovadoras no Ensino .....	47
<b>3 UMA EDUCADORA EM PORTO ALEGRE .....</b>	<b>60</b>
3.1 Florinda Tubino Sampaio: Vida e Obra .....	60
3.2 A Mestra, uma Escola e o Movimento.....	76
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

A preocupação com questões de História da Educação acompanha-nos desde a realização de nosso primeiro trabalho de pesquisa no Curso de História desta Universidade, onde concluímos o bacharelado no ano de 1993. Naquele estudo, tivemos por objetivo caracterizar e analisar os fundamentos políticos e pedagógicos do ensino público rio-grandense, no período de atuação do Secretário de Educação e Cultura José Pereira de Souza, entre 1937 e 1945.

Foi com base naquela experiência que buscamos, como tema de nossa dissertação de mestrado, destacar o papel da educação e da escola como instituição no Estado Novo, no Rio Grande do Sul.

Ao iniciar a pesquisa, recebemos de um colega o livro de História escrito pela professora Florinda Tubino Sampaio na década de trinta: Lições de História da Civilização. A obra, de imediato, despertou nosso interesse, pois já conhecíamos o nome da destacada mestra e diretora de uma importante escola pública do Rio Grande do Sul: o Instituto de Educação.

Tal livro foi para nós um indício da possibilidade de melhor conhecer o comportamento das mulheres no exercício do magistério na Porto Alegre daqueles tempos.

As inquietações que nós já experimentávamos pelo conhecimento do ensino brasileiro agregaram-se à curiosidade em conhecer o trabalho dessa professora. Assim, esta dissertação propõe-se, por um lado, a recuperar as atuações da professora Florinda Tubino Sampaio e, por outro, a discutir as propostas para o ensino do governo federal e estadual dos anos vinte a quarenta. Em outras palavras, analisar a situação e a organização da educação brasileira e rio-grandense nessa época, à luz de um estudo de caso.

Procuramos circunscrever nossa análise ao Instituto de Educação de Porto Alegre, tido como centro educacional da maior relevância para a efetivação da política educacional do Estado Novo no Rio Grande do Sul. Nesse espaço,

enfatizamos a atuação marcante de Florinda Tubino Sampaio, como educadora e como diretora da instituição.

Partimos do entendimento de que, ao lecionar e dirigir o Instituto de Educação, de 1911 a 1958, Florinda Tubino Sampaio representou um momento de conquista no que se refere à participação feminina no meio sócio-político do Rio Grande do Sul. O estudo de sua vida permite resgatar aspectos do cenário da educação rio-grandense no qual atuou com liderança e ao qual legou obras didáticas utilizadas por estudantes da sua época.

A partir desse enfoque, acreditamos ser importante compreender o significado de educação. Com Émile Durkheim, temos um conceito que considera as condições sociais do lugar e da época nas quais a educação é desenvolvida:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1971, p. 12).

Ao levar em conta a sociedade e o meio em seu conceito de educação, Émile Durkheim, diferentemente de antigas definições voltadas para uma educação universal e única, apoia-se na História e considera que o sistema de educação está de acordo com o momento de desenvolvimento da sociedade.

Ao valorizar, como foi dito, a atuação de Florinda Tubino Sampaio, demos um enfoque de cunho biográfico ao trabalho. Escrever sobre a vida de um indivíduo, como aponta Giovanni Levi, implica dificuldades:

A questão, que aponta pontos importantes para a historiografia, é muitas vezes esvaziada por meio de algumas simplificações que tomam por pretexto a ausência de fontes. Meu objetivo é demonstrar que não se trata da única, nem mesmo da principal dificuldade. Em muitos casos, as distorções mais gritantes são provenientes do fato de que na qualidade de historiadores, nós imaginamos os atores históricos obedientes a um modelo de racionalidade anacrônica e limitada. Seguindo neste aspecto uma tradição estabelecida e a própria retórica da nossa disciplina, nós nos voltamos para modelos que associem uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas (ANNALES, 1989, p. 2).

Na tentativa de evitar tais distorções, procuramos situar Florinda Tubino Sampaio no contexto da educação rio-grandense do Estado Novo. Sabemos que a educação recebeu tratamento especial do governo, constituindo um dos setores mais importantes do processo de modernização da administração pública estadual. Para tanto, o Estado promoveu a qualificação técnico-pedagógica da Escola Pública Primária, a partir da introdução dos avanços pedagógicos da chamada Escola Nova na rede estadual de ensino.

Tendo em vista o caráter à época mais liberal e democrático dessa nova concepção educacional, julgamos importante discutir, ao longo do trabalho, algumas questões básicas e suas resoluções, tais como o papel do professor, os principais procedimentos políticos da ação governamental rio-grandense para a formação desses servidores nas instituições educacionais do Estado.

Assim, justamos às atividades realizadas por Florinda Tubino Sampaio, no cargo de diretora do Instituto de Educação, as tendências do ensino nacional, no regime estado-novista e o programa educacional proposto pela Secretaria de Educação dirigida por Coelho de Souza. Isso permitiu-nos estabelecer a seguinte problemática:

Em que medida o conhecimento técnico das concepções pedagógicas do escolanovismo de Florinda Tubino Sampaio, educadora atuante e em cargo diretivo no sistema de ensino público rio-grandense, está relacionado ao processo de reformas da educação estadual no contexto autoritário da ditadura Vargas?

As obras básicas de referência bibliográfica sobre História da Educação Rio-Grandense são reduzidas. A obra mais significativa sobre educação no governo Borges de Medeiros é a Dissertação de Mestrado de Aidê Campello Dill. O trabalho enfatiza os princípios fundamentais do positivismo e a configuração do sistema positivista no Rio Grande do Sul, iniciado por Júlio de Castilhos e, depois com Borges de Medeiros. Nossa dissertação, além das informações relativas ao governo Borges, analisa a educação no Estado até o fim da ditadura de Vargas.

Referente ao período do Estado Novo, encontramos alguns textos importantes. Há duas dissertações de Mestrado sobre o assunto: "A Ideologia Educacional Brasileira como Fator de Integração Forçada do Descendente do

Imigrante Alemão à Cultura Nacional – 1937-1945”, de Maria Luíza Azevedo Morsch, que procura definir a atuação governamental frente à educação dos jovens teuto-brasileiros, no Rio Grande do Sul, e o trabalho de Maria Carmen Silveira Barbosa, “Estado Novo e Escola Nova: Práticas e Políticas de Educação no Rio Grande do Sul – de 1937 a 1945”, onde a autora procura analisar a proposta política da educação rio-grandense durante o Estado Novo. O artigo de César Paiva, publicado na Revista Educação e Sociedade, trata especificamente da história das “escolas alemãs” no Rio Grande do Sul. Contamos ainda com o trabalho de Guacira Lopes Louro: “Prendas e Antiprendas: Uma Escola de Mulheres”, que analisa a educação feminina em Porto Alegre a partir de um estudo de caso, o Instituto de Educação.

Outras publicações de consulta básicas sobre História da Educação no Rio Grande do Sul foram escritas pelo Secretário da Educação do Estado entre 1937 e 1945, José Pereira Coelho de Souza. No livro da época, “Denúncias”, publicado em 1941, Coelho de Souza analisou a questão da Campanha de Nacionalização do Ensino. Posteriormente, na década de sessenta, o ex-secretário escreveu sobre a evolução do processo educacional no estado, enfatizando as reformas e a renovação pedagógica que marcaram seu período de atuação.<sup>1</sup>

Em nenhuma dessas obras, vimos a preocupação básica que norteia o nosso trabalho, qual seja o entendimento das relações possíveis entre a teoria da Escola Nova e a prática cotidiana dos cidadãos sob a égide de seus pressupostos. Ou seja, como as pessoas, ocupando diferentes papéis sociais, disciplinavam-se ou, ao contrário, rebelavam-se ao tomar atitudes, que legitimavam as decisões dos políticos governantes do país e do Estado do Rio Grande do Sul.

Além da bibliografia, trabalhamos com um acervo de fontes variado, com registros pessoais de Florinda Tubino Sampaio, documentos oficiais do Executivo e do Legislativo, jornais e revistas. Entre os documentos, foi de grande relevância o

---

<sup>1</sup> José Pereira Coelho de Souza também é autor das seguintes obras de História: O Sentido e o Espírito da Revolução Farroupilha, publicada pela Editora Globo, em 1944; As Ideias Políticas de Assis Brasil, publicada pela Editora José Olympio, em 1953 e Joaquim Nabuco, publicada pela Editora Globo, em 1949. O Ex-Secretário de Educação reuniu discursos, artigos e crônicas que escreveu ao longo da vida no livro “Caminhada”, de 1969. De interesse para nosso estudo destacam-se o discurso de 1939, para as formandas do Instituto de Educação, na qualidade de paraninfo, e a crônica em homenagem a duas professoras: Marieta da Cunha e Silva e Florinda Tubino Sampaio.

relatório oficial de governo do Interventor Federal Cordeiro de Farias, que, apesar de prestigiar os atos governamentais pode constituir-se de fonte indispensável, quando analisado criticamente, para o entendimento de como foi instituído um quadro geral das medidas e práticas políticas da administração pública no campo educacional. Ainda pouco trabalhado pelos estudiosos do assunto, esse documento oferece possibilidades de avaliar questões relativas ao ensino no Estado, no período.

Encontramos importantes artigos sobre o ensino dos anos trinta e quarenta no jornal *Correio do Povo* e na *Revista do Globo*. Patrocinada pela Secretaria da Educação, a *Revista do Ensino* divulgava as concepções pedagógicas da época e tinha grande penetração junto ao Magistério Público do Estado. A *Revista do Instituto de Educação* oferece um quadro das realizações da escola na gestão da professora Florinda Tubino Sampaio. Destacamos ainda os livros de História escritos pela professora, que foram fundamentais para avaliar sua forma de pensar e de conduzir o ensino de História.

Realizamos ainda uma série de entrevistas com o objetivo de resgatar a memória de pessoas que vivenciaram esse período de tempo, tais como: familiares de Florinda Tubino Sampaio: sua filha Déa e sua neta Maísa; e de José Pereira Coelho de Souza: sua filha Margarida Mena Barreto Coelho de Souza, as ex-alunas do Instituto de Educação, Ieda Rieth, Inah Menezes de Moraes e Lígia Borba Chaves, que mais tarde foi professora e diretora do Instituto de Educação; a ex-inspetora da escola, Branca Travi, a ex-professora e chefe de gabinete de Coelho de Souza, Esther Mena Barreto Costa e o também seu chefe de gabinete Dante de Laytano. Tivemos acesso à memória da filha falecida de Florinda, a senhora Íria Sampaio Guerra, através do trabalho “Professora Florinda Tubino Sampaio: Uma Criadora”, no qual ela escreveu o que sabia e o que se recordava a respeito de toda a existência de sua mãe, levando em conta os aspectos públicos e privados de sua vida.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos:

No primeiro, analisamos o contexto sócio-político e cultural da sociedade brasileira e a situação do Rio Grande do Sul nos anos vinte a quarenta. O ensino

do país, nessa época, foi marcado por discussões em torno do Movimento de Renovação Educacional, que buscava levar os professores brasileiros a reavaliarem o seu papel a partir dos novos pressupostos pedagógicos que foram divulgados.

No segundo, analisamos os modos como no Rio Grande do Sul se podiam perceber vestígios de uma articulação política no sentido de seguir um programa governamental nacional. A estreita vinculação da política regional ao governo federal, por força da centralização de poderes no Catete, foi fundamental para a institucionalização de uma política educacional voltada aos propósitos de uniformização do ensino no Estado. Tais vínculos são, conforme enfatizamos, mantidos pela atuação do Interventor Federal Oswaldo de Farias, e do Secretário de Educação, José Pereira Coelho de Souza, na condução de propostas políticas de modernização da rede de ensino público estadual. A partir de medidas tomadas por esses representantes para normatizar a atuação dos professores e a vivência escolar dos alunos nas instituições educacionais, evidenciamos a dinâmica da organização interna da escola pública.

No terceiro, abordamos a orientação do governo Borges de Medeiros relativa à instrução. Esse momento da política rio-grandense foi importante para a formação de professores que atuaram no ensino público estadual durante a Era Vargas. Destacamos, nesse grupo, a professora Florinda Tubino Sampaio. Nesse contexto, resgatamos sua infância e juventude, procurando entender como naquela época, e nos interstícios da estrutura social, uma mulher podia manifestar suas vontades individuais e suas escolhas.

Também tratamos dos procedimentos de Florinda ao longo dos dez anos em que respondeu pela direção do Instituto de Educação. Se no capítulo anterior vimos as propostas políticas de modernização da escola pública no período de atuação do Secretário de Educação, Coelho de Souza, neste veremos como o Instituto de Educação se articulou com o projeto reformador e como contribuiu para o movimento de renovação educacional no Rio Grande do Sul.

É certo que há muito ainda a ser pesquisado sobre educadores e educação neste Estado, que já foi considerado como uma das melhores redes de escolas no

país. Acreditamos que, ao destacar, nesse caminho, o papel de alguns administradores e educadores, deixamos outros aspectos obscuros para serem analisados em trabalhos futuros.

# 1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: O RESGATE DA PRIMEIRA REPÚBLICA E DA ERA VARGAS

## 1.1 As Novas Diretrizes do Ensino na República

Para compreendermos a política educacional brasileira dos anos vinte a quarenta, quando se intensificaram as ações governamentais nesse sentido, julgamos importante retomar as medidas da administração pública nacional para com o ensino, identificar os órgãos burocráticos criados para intervir no setor e analisar o processo de formação de professores.

Com a mudança do regime político no Brasil em 1889, um novo texto constitucional foi elaborado. Em 1891, foi promulgada a Primeira Constituição Republicana que, inspirada no modelo norte-americano, consagrou a República Federativa Liberal. Com a nova Carta, os Estados Brasileiros adquiriram autonomia e passaram a exercer atribuições que, até então, estavam concentradas apenas na esfera federal. Uma dessas atribuições foi a organização dos sistemas escolares. Criou-se, na época, o Ministério da Instrução e Telégrafos,<sup>2</sup> cujo titular, Benjamin Constant,<sup>3</sup> comandou a reformulação do ensino do período sob a influência das ideias positivistas,<sup>4</sup> então partilhadas por alguns setores das elites culturais do país. Em 1892, esse Ministério foi extinto<sup>5</sup> e a educação nacional tornou-se mais uma entre as várias atribuições do Ministério da Justiça.

---

<sup>2</sup> O Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi criado em 19 de abril de 1890 (AZEVEDO, 1971, p. 622).

<sup>3</sup> Benjamin Constant foi o Ministro da Instrução que promoveu a primeira reforma educacional na República. A reforma, por um lado, atingiu o ensino primário e secundário do distrito federal com a reorganização do Colégio Pedro II e da Escola Normal; por outro, atingiu as instituições de ensino superior, artístico e técnico do país. Além disso, Benjamin Constant ensinou as bases do positivismo na Escola Militar do Rio de Janeiro (Ibidem, p. 622-623).

<sup>4</sup> O movimento positivista esteve presente no ambiente cultural do Brasil, durante o século XIX e início do século XX e repercutiu na educação. Segundo Alfredo Bosi "(...) nenhum estudo sobre o papel do positivismo social na América Latina poderá deixar na sombra a extrema valorização que no seu discurso recebeu o projeto de um ensino fundamental gratuito e leigo" (BOSI, 1992, p. 300).

<sup>5</sup> O Ministério foi extinto em 26 de dezembro de 1892, em decorrência de "um vício original de organização" e de parecer ser "um puro expediente político", conforme expressões de Fernando de Azevedo. Para o autor se, por um lado, o Ministério abrangia serviços públicos muito diferentes, por outro, foi utilizado para fins políticos como forma de desviar Benjamin Constant da pasta de guerra. (Ibidem, p. 622-623).

A partir de então e ao longo da Primeira República, a educação nacional somente pode ser melhor entendida a partir da seguinte constatação: de um lado, havia um governo federal, com a tarefa de proporcionar educação à nação; de outro, os estados tinham autonomia para legislar e administrar questões relativas ao ensino público. Como as duas instâncias eram teoricamente autônomas<sup>6</sup>, tal ponto caracterizava, consoante Otaíza de Oliveira Romanelli, um sistema dual de ensino.

Os anos vinte foram marcados por reformas de ensino organizadas sem vínculo direto com o poder central em São Paulo, Ceará, Rio Grande do Norte, Distrito Federal, Pernambuco, Paraná, Minas Gerais e Bahia, tendo como ponto comum uma orientação pedagógica voltada para os ideais do Movimento da Escola Nova.<sup>7</sup>

Este movimento traz uma proposta de ensino considerada inovadora, porque enfatiza a participação do educando como sujeito ativo nas atividades ensino-aprendizagem. Ela contém uma visão contraposta à Escola Tradicional, que centrava o ensino no professor e considerava o aluno um objeto passivo. Pelo novo enfoque, valorizava-se os aspectos psicológicos e sociológicos da educação: necessidade de adaptar e de socializar o indivíduo, visando a sua integração à realidade. Pela proposta escola-novista, reivindicava-se a defesa e a expansão da escola pública, a necessidade de laicidade do ensino e de igualdade de direitos

---

<sup>6</sup> Otaíza de Olivera Romanelli caracteriza a educação brasileira durante a Primeira República a partir da “dualidade de sistemas”. Consagra-se o sistema dual de ensino, com origem no Império, no qual a União controla a instrução superior e secundária e os estados administram o ensino primário e profissional (ROMANELLI, 1991, p. 41).

<sup>7</sup> A difusão do Movimento da Escola Nova no Brasil ocorreu no decorrer dos anos vinte e esteve associada aos debates intelectuais e artísticos que defendiam a ideia de modernização nos diferentes campos da cultura: artes plásticas, literatura, música e educação. O Movimento resultou na influência de ideias e práticas pedagógicas vigentes principalmente nos Estados Unidos, e em alguns países da Europa. Paulo Guiraldelli Jr. afirma que nos anos vinte, o país sofreu influência americana não só na área econômica, mas também na cultural e educacional. “Em 1928 a maioria dos filmes exibidos nos cinemas brasileiros eram atribuídos pela Meta Goldwin Mayer e Universal Pictures, as informações internacionais reproduzidas pela imprensa brasileira eram cedidas, exclusivamente, pela United Press. Da mesma forma, a literatura educacional no país passou a receber uma influência decisiva das universidades americanas, que reproduziam e disseminavam o ideário pedagógico da Escola Nova. Em pouco tempo, grande parte dos intelectuais jovens interessados nos problemas de educação no Brasil passaram a comungar as ideias da Pedagogia Nova, principalmente nas versões de Dewey-Kilpatrick (Decroly, Montessori e outros). (1987-88) Para uma melhor compreensão da pedagogia da Escola Nova remetemos ao capítulo 3.

entre os sexos. Carlos Roberto Jamil Cury enfatiza que as reivindicações dos “Pioneiros”:

(...) tinham a Ciência como pressuposto básico de suas propostas. Por isso mesmo queriam manter-se indutivos no processo de se chegar às suas conclusões, universais no levantamento de fenômenos sociais constantes (por exemplo, as instituições pedagógicas) e técnicos no sentido de superar pontos de vista políticos particularistas. Além do pragmatismo funcionalista de caráter científico, atentam para um ponto específico que, segundo eles, é mutável, mas que, no momento, corresponde às necessidades da época. É o caráter diretivo do Estado na esfera federal (CURY, 1978, p. 134).

Uma série de eventos e reuniões, ao longo da década de vinte, congregaram professores e intelectuais em torno dessas ideias renovadoras. Em 1924, um grupo de educadores criou, sob a liderança de Heitor Lira, a Associação Brasileira de Educação, cujo principal objetivo era conscientizar o Poder Público e os professores do país sobre os problemas da educação e buscar medidas para solucioná-los.

Como vimos, a educação no Brasil, até então, segundo a ótica dos defensores da Escola Nova, era um privilégio das elites oligárquicas. As novas necessidades socioeconômicas do período exigiam a ampliação do sistema educacional, com a proliferação das escolas gratuitas para garantir o direito à educação das camadas médias e populares. O Estado leigo devia garantir a livre opção religiosa dos educandos e a defesa da educação feminina, pois os pressupostos da psicologia condenavam diferenças de oportunidades entre os indivíduos pelas suas características sexuais e biológicas.

Naturalmente, conservadores, mormente católicos, defensores do ensino tradicional, combateram as reivindicações dos educadores escola-novistas. A implantação do ensino público, sob tais premissas, ameaçava o controle da Igreja Católica sobre o ensino. A exclusão da formação religiosa e da coeducação feriam os princípios do catolicismo.

Sabemos que as raízes dessa problemática se formaram ao longo da instauração do regime republicano, quando houve a separação política entre a Igreja e o Estado. Juntamente com o desaparecimento de uma religião oficial no Brasil, importantes funções até então monopolizadas pela Igreja Católica,

passaram a ser atribuídas ao Estado, fato que se observa na laicização do ensino público.

Otaíza de Oliveira Romanelli, na análise dos aspectos políticos e socio-econômicos da luta, basicamente de fundamentação ideológica, entre os educadores escola-novistas e os conservadores católicos explica que a expansão da escola pública e gratuita poderia, além de ocasionar o fechamento de escolas privadas, mantidas e dirigidas por ordem católica, levar à democratização do ensino e, nesse sentido, constituir uma ameaça aos privilégios dos mais favorecidos.<sup>8</sup>

O governo federal iniciou o processo de formação de um sistema único de ensino para todo o Brasil a partir de 1930, consolidado com a criação do Ministério da Educação. Fernando de Azevedo, renomado estudioso da História da Educação Brasileira, participou do Movimento de Renovação Pedagógica no período e, ao repensar, quarenta anos depois, o papel das novas diretrizes educacionais dos anos trinta, manifestou-se nos seguintes termos:

A criação de um Ministério especializado para os serviços de educação e saúde, e a mudança pela 'educação' da etiqueta ministerial 'instrução' ou 'instrução pública', com que, nos começos do regime (1890), se organizou o ministério ocupado por Benjamin Constant, e que sempre acudia, como a denominação mais apropriada, todas as vezes que surgia a ideia de restauração dessa secretaria de Estado, denunciavam, certamente, uma consciência educacional mais profunda e um interesse mais vivo pelos problemas da educação nacional (AZEVEDO, 1971, p. 671).

Na realidade, como mais adiante veremos, a articulação entre os sistemas estaduais de ensino e o central não se efetivou e a situação dual da Primeira República permaneceu ao longo dos anos trinta.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Segundo Romanelli: "De um lado estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco do esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça aos privilégios até então assegurados às elites" (ROMANELLI, 1978, p. 144).

<sup>9</sup> Os primeiros passos na direção da unificação serão dados por iniciativa do Primeiro Ministro da Educação no Brasil, Francisco Campos (1930-32). A sua designação está vinculada aos resultados de sua atuação em Minas Gerais, onde havia assumido o cargo de Secretário do Interior no Governo de Antônio Carlos. A responsabilidade pelas questões educacionais é uma das atribuições desta função governamental. Francisco Campos destaca-se pela tomada de medidas renovadoras que vão desde a realização da Segunda Conferência Nacional de Educação em Belo Horizonte, em

Os primeiros anos da Era Vargas podem ser vistos como uma tentativa de ordenamento da vida política brasileira, e de reformas econômicas, administrativas e culturais. A necessidade desse processo reformador advém do momento de crise política e econômica do período anterior, que se caracterizava, como sabemos, por transformações face às constantes crises econômicas e ao esgotamento da demanda da produção agrária nacional no mercado internacional, especialmente na produção cafeeira, que levam o final do período a intensificar no país as críticas ao chamado “modelo agrário exportador brasileiro”.

No decorrer da década de trinta, no processo de reordenamento do país, coube também repensar a educação nacional, quando foram feitas modificações no ensino universitário brasileiro, como analisa Luckesi:

A partir de 1930, inicia-se o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil. O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se universidade. É nesses termos que se fundam as Universidades de Minas Gerais – reorganizada em 1933 – e a Universidade de São Paulo, que em 1934 já expressa uma preocupação de superar o simples agrupamento de faculdades (LUCKESI, 1991, p. 34).

Até então, a formação de professores no Brasil era feita pelo curso normal,<sup>10</sup> que habilitava um professor generalista apto a ensinar os conteúdos que fossem necessários. Isso tornava os educadores brasileiros, do início do século, polivalentes, conforme esclarece a professora Esther Mena Barreto Costa.<sup>11</sup>

---

1928, até uma verdadeira reforma do ensino primário e normal de Minas Gerais, nos anos de 1927 a 1928, de acordo com as ideias renovadoras da época.

<sup>10</sup> O primeiro curso superior para formar professores no país surgiu em 1934 e consistiu na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, incorporada à Universidade de São Paulo. No ano seguinte, foi inaugurada a Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil. Nessa universidade, foram criadas em 1935 a Faculdade de Filosofia e Letras e a Escola de Educação, formando professores de nível superior também no Rio de Janeiro. O corpo docente desses cursos era formado por professores contratados na França, Itália e Alemanha (AZEVEDO, 1971, p. 687-688).

No Rio Grande do Sul, a Universidade de Porto Alegre foi criada em 1934, através do Decreto número 5758, com os cursos de Direito, Engenharia, Agronomia e Veterinária e Belas Artes (LEIS E DECRETOS SOBRE O ENSINO, 1937, p. 23).

<sup>11</sup> A professora Esther Mena Barreto Costa formou-se no Curso Normal do Instituto de Educação. Foi professora primária, oficial de gabinete do secretário Coelho de Souza (1937-1942), professora de português do ginásio e do curso normal do Instituto de Educação (1943-1969) e, simultaneamente, assistente de direção da escola (1948-1951).

“Como não havia faculdades, eram aproveitados elementos que tinham mais gosto pela especialização. Os professores se especializavam por conta própria. Assim, trabalhei vinte e cinco anos como professora de português” (24/09/1996).

Guacira Lopes Louro, à luz de vasta bibliografia, afirma que, ainda na década de quarenta, “(...) não eram muitas as oportunidades de estudos fora ou além da escola normal” (LOURO, 1987, p. 43), razão pela qual é mister valorizarmos os dados que temos sobre a formação de professores nessa instituição.

O processo de reformulação do ensino superior insere-se no programa de reformas do Primeiro Ministro da Educação no Brasil, Francisco Campos, que incluía ainda a elaboração de um programa fundamentado na reorganização dos ensinos secundário e comercial.

Outros níveis de escolaridade: o primário, o normal e os cursos profissionalizantes de nível médio permaneceram sob responsabilidade dos governos estaduais. Cabia aos diferentes governos regionais elaborar e efetivar a sua própria legislação para a reforma educacional, sem romper, entretanto, com as grandes diretrizes da política nacional<sup>12</sup>.

O ponto alto da radicalização a favor de mudanças que seriam promovidas por Francisco Campos, a partir da discordância entre renovadores e conservadores, ocorreu em 1932, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado e assinado por cerca de vinte e seis educadores, sob a liderança de Fernando de Azevedo, imbuídos de ideias renovadoras em educação e conscientes das mudanças pelas quais o ensino precisava passar para adequar-se ao novo contexto político, social e econômico brasileiro. O documento apresentava as reivindicações do Movimento Renovador e propunha a

---

<sup>12</sup> Em setembro de 1932, Francisco Campo é substituído no Ministério da Educação por Washington Pires que, por sua vez, é sucedido por Gustavo Capanema em julho de 1934 (SCHWARTZMAN, 1984, p. 47) Campos, contudo, continua a desempenhar funções administrativas na esfera federal como Ministro da Justiça e do Interior, até 1943.

reestruturação do ensino no âmbito nacional, de acordo com as necessidades de desenvolvimento da época.<sup>13</sup>

A Assembleia Nacional Constituinte de 1933-34 acatou sugestões de representantes das duas tendências pedagógicas no país. O Cardeal Arns mostra como o Estado incorporou as ideias da Liga Eleitoral Católica em sua lei maior.

Com a Constituição de 1934 firma-se um novo pacto de colaboração entre a Igreja e o Estado, enquanto as “reivindicações católicas” – ensino religioso facultativo nas escolas públicas, assistência religiosa as Forças Armadas, legislação familiar pautada pelos princípios da Igreja, nome de Deus na Constituição, liberdade sindical - são todas atendidas (1981, p. 131).

Se, por um lado, a Constituição de 1934 cumpriu o papel de mediadora no conflito entre educadores católicos e escola-novistas, por outro,

estabeleceu providências no sentido de assegurar uma política nacional em matéria de Educação. A União passou a ser responsável pelo traçado das diretrizes para a Educação brasileira. Criou-se o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação (CONSTANTINO, 1984, p. 145).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública desde 1934, permaneceu no cargo ao longo de todo o Estado Novo.<sup>14</sup> Na sua gestão, as principais disposições legislativas destinadas a modernizar o sistema educacional brasileiro foram desenvolvidas conforme um programa planejado para atingir todos os níveis de ensino. Este, porém, foi realizado aos poucos e não chegou a ser totalmente implantado no país, nesse Ministério.

O Estado enfatizava a necessidade de ampliação do ensino público no país. Esses serviços, entretanto, podiam ser compartilhados com as instituições particulares, tendo em vista as dificuldades econômicas encontradas para atender à crescente demanda social da educação. Segundo a ótica de Maria Luiza Ribeiro, com tais providências “fica explicitada a orientação político-educacional capitalista

---

<sup>13</sup> A respeito da disputa entre educadores católicos e escola-novista ver a análise de CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

<sup>14</sup> Gustavo Capanema jamais foi superado sob o ponto de vista do longo período de permanência na função (1934-1945), possibilitando a realização de transformações significativas no campo educacional do país. Capanema assume o Ministério com uma boa experiência na direção de negócios públicos, como Secretário do Interior e Interventor do estado de Minas Gerais.

de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado” (RIBEIRO, 1979, p. 120).

Foi através da Constituição de 1937,<sup>15</sup> com seus princípios jurídicos norteadores da política educacional, que se cristalizaram, sob a forma de leis, as mais importantes reivindicações do momento.

Os artigos do número 125 ao 129 da nova carta enfatizaram os aspectos mais significativos das novas diretrizes políticas, como as atribuições do Estado e o atendimento às classes desfavorecidas no que se refere à Educação. De acordo com o artigo 125, podemos perceber a forma de atuação compartilhada entre o Estado e as instituições particulares de ensino.

Art. 125 - A EDUCAÇÃO integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

A segmentação social do processo de escolarização atende às necessidades de desenvolvimento do ensino profissional para as classes populares. O artigo 129 regula as disposições do Estado frente ao problema de preparação técnica dos segmentos sociais populares para o trabalho.

Art. 129 - A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. 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.

---

<sup>15</sup> Célio da Cunha considera Francisco Campos como o 'principal teórico do Estado Novo'. Foi um dos homens que desempenhou um importante papel na construção do novo regime, defendendo a autoridade e combatendo a democracia, através da sua atuação em cargos públicos e da sua contribuição sob o ponto de vista teórico. "A grande oportunidade de concretizar muitas de suas ideias surgiu com a tarefa que lhe dera Getúlio Vargas de elaborar a Constituição de 1937" (CUNHA, 1989, p. 99).

A iniciativa de preparação técnica para as atividades produtivas deveria contar, contudo, com a participação das empresas privadas e dos órgãos sindicais. Ainda conforme o artigo 129:

Art. 129 - 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 seu associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

No aspecto ideológico, o regime estado-novista, através de sua lei maior, posicionou-se de forma conciliatória em diversas questões relativas à condução da política de ensino no país. Não só incorporou princípios da nova pedagogia proposta pela Escola Nova, como também manteve certos privilégios da Escola Tradicional sustentada nas instituições educacionais católicas. A política educacional na ditadura Vargas, portanto, adotou uma postura mediadora entre inovadores e conservadores para manter o equilíbrio das forças socioculturais mais atuantes no controle da educação. De acordo com Maria do Carmo Campello de Souza, o quadro político do Estado Novo apresentava o seguinte significado:

O dismantelamento da velha ordem não ultrapassou os limites de uma 'modernização conservadora': sem qualquer reformulação radical da estrutura sócio-econômica existente encaixavam-se no sistema político novos grupos e interesses. (...) Como a Primeira República, o Estado Novo é também um sistema elitista, mas seu *modus operandi* é inteiramente diverso enquanto aquela se baseara no princípio da autonomia estadual e no mecanismo da política dos governadores, este procura a unificação, intervindo nos estados e implantando extensa rede de órgãos burocráticos (CAMPELLO DE SOUZA, 1983, p. 85).

Desse modo, com a instauração do Estado Novo foi implantado no Brasil um governo forte, centralizado e autoritário, no qual o processo iniciado em trinta foi acelerado.

O Estado Novo ocorreu em um momento histórico caracterizado pela crise internacional do liberalismo. A configuração do Estado Autoritário na Europa e na América Latina levou à formação de regimes distintos, conforme a realidade política de cada país. No caso brasileiro, o Estado Autoritário diferentemente do que ocorreu nos regimes totalitários da Alemanha e da Itália, não possuía um

partido de massas que sustentasse ideologicamente o novo regime. Ao contrário, foi decisiva a supressão de todos os partidos e a autoridade fundamentava-se na ação centralizadora do Estado. As massas deveriam ser mobilizadas pela ação direta do Estado, sem a intermediação de um partido disciplinador do campo ideológico da opinião pública nacional. O fechamento da A.I.B., em 1937, e a perseguição aos membros do movimento expressaram essa tendência.

O perfil ideológico da nova organização aglutinava as várias tendências existentes no pensamento autoritário brasileiro. O traço que promoveria a unidade, a conservação e a ordenação dos princípios autoritários originava-se de um projeto unificador, a partir do qual todo o território se uniria de forma coesa, em torno do estabelecimento da ordem social e da criação da Nacionalidade. Lúcia Lippi de Oliveira nos dá o significado do Nacionalismo nos anos 1930:

O nacionalismo supõe a identificação de todos os membros de uma sociedade com um destino comum, destino cujos traços se originam no passado, são identificados no presente e asseguram um futuro comum. Enquanto o nacionalismo romântico enfatiza o grupo primário e a comunidade, o nacionalismo do século XX assenta-se sobre a crescente identificação entre nação e Estado. O Estado é que sustenta e administra a ordem social – sistema de relações entre elementos sociais heterogêneos que partilham uma cultura comum (LIPPI DE OLIVEIRA, 1986, p. 26).

As diversas vertentes ideológicas do pensamento e da práxis política autoritária e nacionalista do Brasil nos anos 1930 estavam bem apresentadas, conforme Lúcia Lippi de Oliveira, nas concepções ideológicas de Azevedo Amaral, nos pressupostos do tradicionalismo de Oliveira Viana e nos de Almir de Andrade, bem como no pragmatismo político de Francisco Campos.<sup>16</sup>

O Estado, principalmente no campo educacional, precisou reajustar-se às novas necessidades políticas e econômicas do pós-trinta. No novo contexto brasileiro, verificou-se um crescimento na demanda social por educação, o que resultou em uma expansão desigual do ensino, favorecendo as áreas mais atingidas pela industrialização. O governo federal, ao longo da Era Vargas desenvolveu um

---

<sup>16</sup> Para um aprofundamento da variedade de “intérpretes e interpretações” do pensamento autoritário no Brasil, ver OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.). *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

processo de centralização política para solucionar as questões na área da educação.

No âmbito educacional, o Estado Novo também propôs uma “Modernização Conservadora”. Não tendo recursos socioeconômicos suficientes para atender as múltiplas demandas educacionais da sociedade, o Estado buscou parceria com instituições privadas de ensino.

Na década de quarenta, o Ministério Capanema deu início à realização de um conjunto de reformas parciais em alguns ramos da educação: as Leis Orgânicas do Ensino. Durante o período entre 1937 e 1945, o governo federal não se responsabilizou por todos os níveis de ensino, delegando aos estados autonomia para legislar e administrar as questões relativas a educação elementar.

Ao lado de todas essas circunstâncias inovadoras, podemos destacar que, paradoxalmente, a educação feminina não recebeu o mesmo tratamento. No início da República, as mulheres dificilmente ultrapassaram o nível secundário. Segundo Maria Eliana Novaes, “(...) as mulheres<sup>17</sup>, quando estudavam, frequentavam a Escola Normal e somente com o advento das Faculdades de Filosofia é que a normalista teve o seu acesso assegurado aos cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História” (NOVAES, 1984, p. 28).

Excepcionalmente, algumas conseguiram fazer formação superior no Rio Grande do Sul. Como nos informa Hilda Flores, o ensino superior feminino no Brasil foi permitido a partir do decreto imperial de 1879. Flores aponta a rio-grandina Rita Lobato (1989, p. 64), pelo seu pioneirismo ao diplomar-se em medicina na Bahia, em 1887.

Enfrentando as dificuldades impostas às mulheres na época, professoras da Escola Normal de Porto Alegre realizaram um trabalho significativo para o desenvolvimento do ensino feminino no Rio Grande do Sul. Essas mulheres destacaram-se pelo pioneirismo na carreira do Magistério.

---

<sup>17</sup> Embora fosse permitida a matrícula de homens nas escolas normais, esse nível de ensino sempre foi marcado pela maioria de alunos do sexo feminino desde o seu início. A primeira turma a formar-se no Curso Normal de Porto Alegre, em dezembro de 1909, era constituída por 16 mulheres, conforme o Quadro de Formatura da Escola Complementar, que encontramos no trabalho de Íria Sampaio Guerra (1984, p. 27).

Figura 1 - Quadro de formatura da Escola Complementar (1909)



Fonte: GUERRA, Íria Sampaio. *Professora Florinda Tubino Sampaio: uma criadora*. Porto Alegre, 1984, p. 27. Texto datilografado.

## 1.2 A Situação do Rio Grande do Sul

O estudo do contexto político do Rio Grande do Sul nos anos trinta e quarenta é importante para a compreensão das reformas do ensino empreendidas pelo governo do Estado no período.

O pós-trinta no Rio Grande do Sul foi marcado por um amplo processo de modificações na vida política do Estado. Em primeiro lugar, ocorreu um movimento de desarticulação do sistema político-partidário oligárquico, evidenciado pelo enfraquecimento dos partidos locais: Republicano Rio-Grandense (PRR), liderado por Borges de Medeiros; Republicano Liberal (PRL), do governador Flores da Cunha e Liberal (PL), de Raul Pilla.<sup>18</sup> Em segundo, foi profundamente marcado pela implantação do Estado Autoritário de Vargas em 1937, a partir do qual se desenvolveu o Movimento de Renovação Nacionalista, dirigido pelas novas lideranças políticas do Rio Grande do Sul.

A configuração desse processo político acirrou-se com a crise do PRL, a partir da ruptura de Flores da Cunha com Vargas, e com a ascensão e o fortalecimento da dissidência pró-getulista no Estado. Nesse contexto, formou-se um grupo de sustentação política e ideológica do governo Vargas no Rio Grande do Sul.

Como evidencia Héglio Trindade, ocorreu no Estado um fenômeno com dimensões messiânicas quanto ao papel que os rio-grandenses assumiram na defesa da nacionalidade, da moralização pública e da modernização do Brasil. Para Osvaldo Aranha, uma das lideranças políticas mais expressivas do processo revolucionário de 1930:

O Rio Grande do Sul assumiu compromisso de honra com a nação que vale mais que qualquer interesse partidário ou regional e qualquer mal sofrido nas facções políticas rio-grandenses nada vale diante do mal imenso que sofreria o Brasil, com a quebra dos elos que a vincularam para uma transcendente missão histórica. O governo provisório só poderá levar

---

<sup>18</sup> A respeito das crises do sistema oligárquico e das rearticulações da política rio-grandense no período da República Velha, ver as análises de LOVE, Joseph. *O regionalismo gaúcho e as origens da Revolução de 1930*. São Paulo, 1975 e TRINDADE, Héglio. *Aspectos do Sistema Partidário Republicano Rio-Grandense (1882-1937)*. In: DACANAL, José Ildebrando; GONZAGA, Sérgio (Org.). *RS: economia e política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

adiante sua obra com o Rio Grande do Sul unido e se tal união cessasse, e ele faltasse a seu compromisso, incorreria ao repúdio do Brasil inteiro (TRINDADE, 1979, p. 175).

Tal situação desenvolveu-se no Rio Grande do Sul a partir da coligação de forças políticas articuladas na Aliança Liberal, que desencadeou a Revolução de Trinta. O compromisso do Rio Grande do Sul com a nação representava a possibilidade para o Estado de “(...) participar do jogo nacional colocando-se não como uma terceira força dependente de Minas Gerais ou São Paulo, mas de adquirir peso de chave no desencadeamento do processo (TRINDADE, 1979, p. 169).

Em 1936 se, por um lado houve um estremecimento das relações entre Vargas e Flores da Cunha, por outro, configurava-se, no Estado, um movimento de apoio ao projeto centralizador e nacionalista do Presidente, que buscava articular a política regional com o governo federal superando as querelas internas das facções locais.

O movimento pró-getulista no Rio Grande do Sul foi formado pelos deputados estaduais José Loureiro da Silva, Viriato Dutra, Moisés Vellinho, Xavier da Rocha, Julio Diogo, Cylon Rosa, Benjamin Vargas, Paulino Fontoura e José Pereira Coelho de Souza. Do grupo destacava-se as lideranças políticas de Moisés Vellinho e de Coelho de Souza que, mais tarde, fundamentaram e deram respaldo ideológico ao projeto político de estruturação do Estado Nacional.

Conforme depoimento, em entrevista, de Dante de Laytano, que pertencia à então nova geração de intelectuais gaúchos e participava da vida política no período, existia no Rio Grande do Sul um grupo coeso para implantar o projeto político nacionalista e modernizador de Vargas.

Era um grupo jovem, a elite, as inteligências novas. Moisés Vellinho era um deles, ao lado de Coelho de Souza. Eram deputados, quase todos jovens, que aderiram à ideia de prestigiar Getúlio Vargas. Este grupo é que fez a transformação do ensino, da cultura, da inteligência, fez um novo Rio Grande (04 maio1993).

A atuação política e cultural de Moisés Vellinho na década de trinta, de acordo com Ieda Gutfreind, representava o otimismo de um grupo de intelectuais

que acreditava no destino peculiar do Rio Grande do Sul no projeto de defesa da Nacionalidade.

“Sua produção no campo da crítica literária já significava uma postura político-social, possuía um projeto para o Rio Grande do Sul e inspirado nele, reforçava o liame do estado sulino no contexto nacional” (GUTFRIEND, 1989, p. 257).

Para Coelho de Souza o Rio Grande do Sul deveria cumprir o “seu destino histórico” de integração político-social da nacionalidade, através de um programa educacional de coesão nacional. A educação, com suas reformas técnicas e administrativas, embasadas em princípios teórico-pedagógicos adequados à ordem, daria o sustentáculo de fundamentação para a obra de engrandecimento da Pátria. A coesão, a centralização e a racionalização estatal possibilitariam as condições necessárias para a formação de jovens preparados à obra de edificação nacional:

Porque não é demais acentuar que foi o liberalismo, com o seu sufrágio universal com a caça aos votos; com a bajulação dos partidos às massas de imigrantes – que criou o problema da desintegração nacional, através da formação de verdadeiros quistos no sul do Brasil e no Espírito Santo (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 331).

A possibilidade efetiva do movimento ocorreu com o golpe do Estado Novo, em 1937. A ditadura de Vargas representava, em nível regional, a nova recomposição das forças políticas locais no esquema do Estado Autoritário. Analisadas do ângulo político-institucional, as novas tendências se expressavam na acomodação, na absorção ou no controle dos grupos políticos existentes, visando à superação dos conflitos históricos entre as forças do republicanismo liberal e a corrente do republicanismo positivista. Tais propostas visavam à unificação institucional e a centralização, tendo em vista a necessidade de superação da bipolarização ideológica que marcara a vida política do Rio Grande do Sul ao longo da República Velha.

Como vimos, o fato de, no Rio Grande do Sul, existir um grupo político que defendia e sustentava o regime, não significava que, aqui, não se fizesse oposição ao governo central, como nos demais estados do país. A verdade é que os poderes públicos regionais eram geralmente formados por pessoas solidárias e/ou coniventes com as diretrizes da política nacional, implementada pelo presidente da

República. É sabido que o governo federal procurava controlar e cercear os movimentos oposicionistas nas diferentes unidades da Federação, através de mecanismos políticos-institucionais presentes em todos os Estados, como o próprio sistema de Interventorias e os Departamentos Administrativos Estaduais. Assim, segundo Maria do Carmo Campello de Souza:

Vedados os canais tradicionais de representação e influência, as antigas e as novas oligarquias foram absorvidas ou encurraladas num sistema que tinha como fulcro as interventorias, acopladas a órgãos burocráticos subordinados ao DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público - sujeitos por sua vez ao Presidente da República (CAMPELLO DE SOUZA, 1989, p. 86).

O sistema de interventorias consistia basicamente em um mecanismo político-institucional que, colocado em prática em 1930, cresceu em importância em 1937. A partir desse ano, o sistema foi implantado em todo o país, tornando-se um instrumento de controle efetivo do governo federal em cada Estado.

Para melhor compreendermos o sistema, vamos analisar o papel político que cabia ao interventor no esquema de poder da ditadura do Estado Novo. Como delegado do poder central, ele era nomeado por Getúlio Vargas e investido de poderes executivos e legislativos para exercer o comando da política estadual. Os interventores não deveriam ter fortes ligações facciosas e partidárias com os grupos clientelísticos dos estados, tendo em vista a necessidade de evitar envolvimento com questões e querelas particularistas dos regionalismos estaduais.

Outra estratégia para a centralização do Governo Federal estava no DASP, Departamento Administrativo do Serviço Público, montado em 1938, com o objetivo de estudar e, se necessário, alterar o sistema administrativo do Brasil. O DASP era representado nos estados pelos Departamentos Estaduais, também conhecidos como “daspinhos”, funcionando como um legislativo estadual.

No processo de centralização política autoritária, devemos considerar o fortalecimento das Forças Armadas, evidenciado através do crescimento do Exército e da quebra das milícias estaduais, como um mecanismo de sustentação político-militar do Estado Novo.

No setor da educação, a ampliação da esfera pública estatal no Rio Grande do Sul desenvolveu-se no decorrer dos anos 1930. Foi apenas em 1935, no governo do primeiro interventor do estado, Flores da Cunha, que se criou um Secretaria de Educação e Saúde Pública, o que pode ser visto como uma tentativa de racionalizar os assuntos das áreas educacional e de saúde. Até então, a instrução pública rio-grandense era feita por órgão anexo dos setores administrativos centrais: a Diretoria da Secretaria do Interior. No mesmo ano, foi criado o Conselho Estadual de Educação.

Segundo Regina Portella Schneider, Flores da Cunha “encontrou um aparelhamento de ensino deficiente” (SCHNEIDER, 1981, p. 147), ao assumir o governo. Contudo, não teve recursos para realizar uma reforma no ensino e

limitou-se a medidas que permitissem renovação nos métodos de trabalho: aumento do número de professores, elevação do nível de preparo técnico, assegurando-lhes melhores condições de vida, dotando o aparelho educacional de alguns órgãos essenciais à sua eficiência (SCHNEIDER, 1981, p. 148).

No governo de Flores da Cunha, foram construídos edifícios escolares, entre os quais se destaca o da Escola Normal, posteriormente denominada de Instituto de Educação Flores da Cunha. Também em seu governo foi criada a Universidade de Porto Alegre.

Após a renúncia de Flores da Cunha, em novembro de 1937, Getúlio Vargas indicou o general Manuel de Cerqueira Daltro Filho para a interventoria do Estado. O período de atuação política e militar de Daltro Filho foi breve e marcado pelo planejamento militar que ele fez para destruir as forças políticas de oposição ligadas a Flores da Cunha. Ele cumpriu o papel que era esperado dele: assegurar o domínio político do Governo Federal sobre o Rio Grande do Sul.

Daltro Filho compôs um secretariado que somava pessoas de diferentes tendências políticas, desde que tivesse participação no movimento que arrasou com o poder político de Flores da Cunha. Assim, o deputado José Pereira Coelho de Souza, um dos primeiros dissidentes do Partido Republicano Liberal, foi escolhido para assumir o cargo de Secretário da Educação e Saúde Pública no Estado, em 1937. Com Coelho de Souza, delineou-se mais claramente a política

educacional de centralização, de reforma e de uniformização do ensino rio-grandense. Coelho de Souza permaneceu na direção da Secretaria até o dia 25 de abril de 1945, quando se demitiu.

Após o falecimento de Daltro Filho, em janeiro de 1938, o secretário do interior Joaquim Maurício Cardoso assumiu interinamente a interventoria. Em março de 1938, Getúlio Vargas nomeou o general Osvaldo Cordeiro de Farias para o cargo de interventor do Rio Grande do Sul. Sob sua administração, a secretaria de educação ganhou destaque no aparelho de Estado, passando a denominar-se, em 1942, Secretaria de Educação e Cultura.

Foi durante o Estado Novo que a educação se tornou um setor especializado nos quadros administrativos do Estado, com maior prestígio político. É importante assinalar que essas modificações político-administrativas seguiam as novas diretrizes do governo federal do pós-trinta de modernização e de especialização dos Ministérios e Secretarias de Estado, tendo em vista a necessidade de racionalização e de aperfeiçoamento dos órgãos burocrático-administrativos.

Osvaldo Cordeiro de Farias engajou-se na luta armada da Segunda Guerra, em 1943, e foi substituído no cargo por Ernesto Dornelles, cujo governo foi marcado pelo processo de redemocratização. Foi, todavia, no governo de Cordeiro de Farias que se realizaram significativas reformas do ensino, que acompanharam a efetiva implantação do Estado Novo no Rio Grande do Sul.

## 2 A REFORMA DO ENSINO PÚBLICO NO RIO GRANDE DO SUL

A reforma educacional estado-novista no Rio Grande do Sul buscou ampliar e tornar mais eficiente a organização do ensino, em consonância com o governo nacional. Isto implicava nacionalizar o ensino, centralizar, normatizar, racionalizar a administração e definir com precisão as atribuições da escola e dos professores.

Vejamos como tais aspectos foram avaliados e como sua prática, no Rio Grande do Sul, foi posta em ação.

### 2.1 Projeto de Nacionalização Escolar

Oswaldo Cordeiro de Farias, interventor federal no Rio Grande do Sul, nos anos de 1937 a 1945, deixou em seu relatório de governo, uma síntese do significado do ensino no Rio Grande do Sul.

Não perderei palavras em ressaltar a precípua e fundamental importância do ensino e da educação públicas em estados brasileiros (...). Limitar-me-ei, entretanto, a frisar que, no Rio Grande, o problema não tange apenas à necessidade primordial de preparar e capacitar social, política e economicamente, as novas gerações, mas também, em grande parte de seu território, a não menos substancial necessidade de conquistar jovens brasileiros para integrá-los no espírito e na consciência nacional.” (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 9).

Podemos inferir dessas considerações a existência de um programa político educacional de natureza nacionalista voltado primeiramente aos objetivos cívicos de construção da nacionalidade e às necessidades gerais do processo de socialização das crianças e jovens à estrutura política, social e econômica brasileira.

Se a política educacional do governo levava em conta as características do processo de formação histórica do Rio Grande do Sul, o novo interventor queria ressaltar a situação peculiar do Estado no contexto nacional. O fato ficou evidenciado, na sua opinião, pela presença de contingentes populacionais de

origem europeia, sobretudo alemães<sup>19</sup> e italianos, ainda não devidamente integrados à cultura e aos costumes nacionais.

Conforme Cordeiro de Farias:

(...) grande parte do nosso território, justamente o de maior densidade demográfica e econômica, a concentração de colônias teutas e italianas, de uma parte, e o descuido e indiferença dos poderes públicos de outra, criaram problema peculiar aos Estados sulinos, matriz de imensos e gravíssimos perigos à unidade espiritual e à coesão política da nacionalidade (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 9).

Como vimos, Cordeiro de Farias afinava seu discurso com o do Secretário de Educação Coelho de Souza, o qual também se preocupava com a presença dos elementos não aculturados no Rio Grande do Sul, quando implantação do Estado Novo. Ele enfatizava a necessidade de uma Campanha de Nacionalização do Ensino como complemento indispensável à ampliação e ao aperfeiçoamento da rede escolar, para evitar problemas maiores advindos dessa situação.

O problema<sup>20</sup> das correntes imigratórias e de colonização europeia no Estado constituía uma das tônicas centrais do discurso político estado-novista. A questão do imigrante e de seus descendentes era colocada nos seguintes termos:

Mas exposto ao abandono, esquecido, sem estímulos, o patriotismo das novas gerações de colonização aborígine, estava ameaçado profundamente, posto que milhares de crianças brasileiras cresciam e se educavam em ambiente e sob influências completamente estranhas, formando seu espírito e seu caráter segundo a origem de seu berço. Insulados nas zonas mais distantes, sem nenhum contacto com os centros populosos, aprendendo em casa ou em escolas de língua alemã ou polonesa, conforme a nacionalidade de seus pais ou, mesmo, de seus avós, essas crianças faziam-se homens, alimentando ideias não raro em choque com os verdadeiros ideais do brasileiro (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 329).

---

<sup>19</sup> César Paiva definiu as escolas destinadas às populações de origem alemã da seguinte forma: “As escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul eram basicamente escolas particulares, sustentadas financeiramente por sociedades escolares formadas pelas famílias residentes na localidade onde funcionava a escola, dispersas – em sua grande maioria – pelas áreas rurais e pequenas cidades, mantendo relações diferencialmente intensas com as administrações municipais (exercidas pelos “Intendentes”, prefeitos nomeados diretamente pelos chefes do Partido Republicano gaúcho e não escolhidos pelos eleitores) e dotados – principalmente a partir da década de 20 – de um fraco grau de homogeneidade quanto ao material didático, ao plano de ensino e à formação do professorado” (PAIVA, 1987, p. 8-9).

<sup>20</sup> Getúlio Vargas, Cordeiro de Farias e Coelho de Souza nas diferentes instâncias em que atuavam estavam atentos para aquele que seria um dos maiores desafios da educação brasileira nesse período: a nacionalização do ensino.

Sabemos que, no âmbito do governo estadual, identificava-se nas populações ítalo-germânicas do Estado uma vinculação estreita com os movimentos políticos de extrema direita que se desenvolviam no país e na Europa na década de trinta. Isto os caracterizava mais ainda como focos desnacionalizantes e vinculava-os às determinações da política externa da Alemanha e da Itália. Alemães e italianos eram identificados indiscriminadamente como propagandistas do ideário nazifascista. Segundo palavras de René Gertz “Germanismo, nazismo, integralismo forneceram a justificativa para a ação estatal conhecida como Campanha de Nacionalização” (GERTZ, 1991, p. 63).

A vigilância escolar relativa à política de nacionalização no Rio Grande do Sul caracterizava-se pela ação repressiva explícita desenvolvida e dirigida pelo chefe da Polícia, Aurélio da Silva Py. Isso conjugava os diferentes órgãos: à polícia cabia combater as dificuldades causadas pelos focos desagregadores, e o ensino facilitava a difusão dos valores culturais nacionais.

Para Cordeiro de Farias:

(...) cabia à educação curar a causa da endemia, para que se não repetisse. Impunha-se, pois, condenar definitivamente a indiferença e a desatenção do Estado para com esta verdadeira nacionalização dos brasileiros oriundos das correntes imigratórias do último século. Era preciso penetrar nesses densos aglomerados teuto e ítalo-brasileiros não apenas com a administração pública e a autoridade policial, mas também e principalmente com a escola, e, por intermédio desta, com a língua, a história, o civismo e o culto da tradição pátrias (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 10).

A primeira medida efetiva para a elaboração da nacionalidade entre a população rio-grandense foi posta em prática pelo governo, logo após a implantação do Estado Novo, com o decreto de 8 de abril de 1938, dispondo sobre a organização das escolas estrangeiras no estado.

Um dos aspectos básicos do decreto foi unificar e uniformizar o ensino, buscando a integração de imigrantes e descendentes de estrangeiros à cultura nacional. Seu raio de ação imediata foi o controle do ensino, especialmente nas áreas de colonização alemã e italiana. Em consonância com a política do governo, a nova lei não pretendia destruir o trabalho nas escolas da região colonial, mas apenas revesti-las de uma orientação nacionalizadora.

Cordeiro de Farias explicitou o propósito da nova legislação evidenciando os seguintes aspectos:

Atende o decreto, que vem de ser hoje assinado, a dois aspectos grandemente significativos: um, de importância geral, educativo, ferindo de fundo o problema da nacionalização do ensino, num sentido forte e firme de brasilidade. O outro, mais nosso, que concilia os interesses e o grande trabalho educacional já existente na região colonial do Rio Grande do Sul, que é a falta de professores, e mesmo, de organização no ensino do Estado, permitindo o seu desenvolvimento, em uma orientação uniforme. Não tem, portanto, o decreto, uma finalidade destruidora da obra já existente, nos núcleos de origem imigratória, mas sim, o de ser aproveitado o eficiente trabalho já feito no sentido legítimo de brasilidade (CORREIO DO POVO, 8 abr. 1938, p. 6).

A relevância do decreto para a organização escolar do Rio Grande do Sul está demarcada nas seguintes medidas:

- obrigatoriedade da presença de professores brasileiros designados pela Secretaria de Educação para ensinar Português, História e Geografia do Brasil e Educação Cívica em todas as escolas primárias em que se lecionar língua estrangeira;
- fechamento das escolas particulares que dificultarem ou hostilizarem a ação do professor do Estado ou que não pagarem os vencimentos dos professores públicos das escolas estaduais das suas proximidades;
- extinção da subvenção de governos de outros países ou instituições com sede no estrangeiro para o funcionamento de estabelecimentos particulares de ensino primário;
- proibição de inscrições de língua estrangeira viva ou de fotos de Chefes de Estado estrangeiro no prédio escolar;
- proibição do funcionamento de qualquer estabelecimento particular de ensino que não esteja devidamente registrado na Diretoria Geral da Instrução Pública.

O Estado, em alguns veículos da imprensa local, procurava justificar e legitimar a nova legislação, com declarações contemporizadoras. O Secretário de Educação, Coelho de Souza, em entrevista ao jornal Correio do Povo, enfatizava a

opinião pública que o governo do Estado pretendia “agir com equilíbrio e orientação” na aplicação dos decretos. Segundo Coelho de Souza:

Decretar leis que importassem em fechar todas as escolas chamadas estrangeiras seria um indefensável atentado à inteligência, permitir sua continuação sem lhe alterar a estrutura, seria um crime de lesa Pátria. Nessa séria conjuntura o governo atual procurou a justa medida, na sabedoria da moderação (CORREIO DO POVO, 8 abr. 1938, p. 16).

No entanto, as medidas práticas intensificavam a repressão sobre tais escolas.

Um segundo e importante decreto-lei foi assinado no dia 23 de abril de 1938, tendo em vista a nacionalização das escolas estrangeiras. O novo decreto, intitulado “Regulamento do Registro e Fiscalização das Escolas Particulares”, reiterou que nenhum estabelecimento de ensino particular poderia funcionar sem o Registro de Instrução Pública, acentuando, dessa forma, as medidas de controle.

Nessas iniciativas, o Estado ampliava o seu papel fiscalizador, procurando normatizar todos os aspectos de funcionamento das escolas estrangeiras. Como mecanismo de controle educacional, o regulamento de Registro da Instrução Pública deveria apresentar informações precisas sobre diferentes aspectos da organização escolar, desde dados elementares a respeito do funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino e da origem e formação do corpo docente, até a descrição de todas as situações possíveis em que o governo estadual poderia fechar as escolas particulares.

Entre as razões apresentadas no decreto de 23 de abril de 1938 para o fechamento de uma escola, destacamos as seguintes: permitir que a direção da escola ficasse sob o encargo de um professor que não conhecesse perfeitamente a língua nacional, dificultar a ação do professor público nesses estabelecimentos, apresentar inscrições em língua viva e estrangeira na fachada ou no interior do edifício, receber auxílio do governo estrangeiro, falsificar declarações apresentadas à Secretaria de Educação.

O Correio do Povo do ano de 1938 divulgava a existência de escolas que não satisfaziam as exigências do governo, através de reportagens que cobriam a

visita do Secretário de Educação, Coelho de Souza, às colônias alemãs. Acompanhado do oficial da Secretaria de Educação Ney Britto e do tenente Telmo Azambuja, o secretário inspecionou escolas nas cidades de São Leopoldo, Hamburgo Velho e Novo Hamburgo, antes do término do prazo para o registro e a adaptação às medidas de nacionalização decretadas. Apresentamos a Escola Evangelisches Stift, de Hamburgo Velho, como uma das instituições de ensino visadas pelo Estado. Segundo o governo, a instituição não seguia as normas instituídas, pois ainda apresentava inscrições internas de orientação germânica e ministrava o ensino em alemão (CORREIO DO POVO, 5 maio 1938, p. 3).

Uma segunda medida da ação nacionalizadora no Estado consistiu no fechamento de escolas não registradas e adaptadas às normas decretadas pelo governo. A Polícia atuou nesse sentido, a partir de maio de 1938.

No dia 26 de maio de 1938, foram fechadas as escolas italianas Dante Alighieri, Rosa Maltone e Vittorio Emmanuelle, em Porto Alegre, por não cumprirem o decreto de nacionalização do ensino. A medida foi executada através da ação do segundo oficial da Diretoria da Instrução Pública, Ney Britto, e do Capitão Aurélio da Silva Py. Para o Estado as escolas italianas haviam deixado de providenciar seus registros não se integrando às exigências da política de nacionalização e de fiscalização. O fato provocou grande repercussão pública. O próprio cônsul da Itália, Magno Santavincenzo, defendeu a posição das escolas italianas, declarando à imprensa rio-grandense que:

Há cinco anos que as escolas italianas vêm sendo fiscalizadas pelas autoridades escolares do Estado, cujo governo sempre lhe deu professores para Português e História, aliás pagos pelo próprio Estado. Além disso, representantes do governo têm assistido aos exames das escolas; nas comemorações cívicas realizadas nesta capital, sempre os estabelecimentos escolares italianos com todo o entusiasmo e boa vontade, frequentemente, as escolas recebiam formulários remetidos pelos departamentos oficiais do ensino preenchendo-os logo, devidamente. Enfim, as escolas italianas mantinham contato permanente e estreito com os poderes oficiais, com as iniciativas de brasilidade, com todas as festas patrióticas organizadas (CORREIO DO POVO, 26 maio 1938, p. 10).

O cônsul italiano, à época, justificou a posição daquelas escolas, argumentando que as leis de nacionalização não deveriam atingi-las, já que se

encontravam inseridas nas exigências do governo do Estado. Não obstante os protestos, as escolas cujos registros estavam incompletos tiveram suas aulas suspensas, por longo período.

Com referência às escolas teuto-brasileiras, verificou-se que, após inspeção de Ney Britto por várias regiões do Estado, muitas ainda, mesmo já registradas, procuravam burlar a lei. Em relatório entregue a Coelho de Souza, as autoridades públicas descreviam situações contrárias aos ideais de nacionalização, como a exaltação de símbolos alemães e o próprio desconhecimento da língua portuguesa e da nacionalidade brasileira. Em consequência, o Secretário Coelho de Souza solicitou ao interventor Cordeiro de Farias medidas enérgicas, como o fechamento de alguns colégios e a substituição de professores alemães por professores brasileiros.

Em dezembro de 1938, o governo do Estado determinou, finalmente, o fechamento de todos os colégios estrangeiros em situação irregular, com a divulgação da seguinte nota à Imprensa:

A orientação moderada e cordial do governo do Estado em relação ao problema da nacionalização do ensino, parece ter sido mal interpretada em certos núcleos de origem colonial, que têm em desrespeitar os nossos liberais decretos atinentes às escolas particulares. Em face dessa atitude, deliberou o Governo fechar todos os estabelecimentos que assim procedido no decurso desse ano, não permitindo a sua reabertura no próximo ano letivo (CORREIO DO POVO, 1 dez. 1938, p. 7).

O movimento de resistência das escolas ítalo-germânicas no cumprimento integral dos decretos estatais resultou na reformulação da legislação vigente, a partir do decreto de 13 de dezembro de 1938. César Paiva afirma que, com o decreto “termina a primeira fase da política de nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul” e explica que “a legislação anterior entrava em conflito com decretos federais que afetavam a mesma problemática” (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 1987, p. 24).

O objetivo da nova determinação governamental foi radicalizar a intervenção do estado na rede escolar. Os principais aspectos enfatizados no decreto foram: a introdução da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Ensino Cívico e Trabalhos Manuais nos programas das escolas, o uso exclusivo da língua portuguesa

nas escolas primárias, a exigência de brasileiros natos para exercer a direção das escolas e a designação de professores estaduais para atuarem em escolas estrangeiras, no ensino de Português, História e Geografia Pátrias e Educação Cívica.

Segundo a pesquisa de Maria Luíza A. Morsch, a Campanha de Nacionalização desenvolvida no Rio Grande do Sul, ao longo do Estado Novo:

(...) não fora prevista para uma implantação lenta e gradual. Pelo contrário, desencadeada, caracterizou-se pelo seu imediatismo, por sua força orientadora, fiscalizadora e repressora, e ainda por sua abrangência. Tal abrangência canalizava-se por duas vertentes: a cultural, buscando atingir o *Deutschtum* ou o *Geist* alemão, e a política, visando eliminar as influências de ideologias estrangeiras (MORSCH, 1988, p. 253).

Desse modo, a nacionalização das escolas estrangeiras no Rio Grande do Sul, consolidou-se como uma prioridade para o governo do Estado, que sistematizou os mecanismos de controle sobre os estabelecimentos de ensino, através da organização de um rígido serviço de inspeção escolar. A questão tomou tal relevância que o próprio Secretário de Educação, Coelho de Souza, passou a realizar visitas periódicas às regiões colônias do Estado, para fiscalizar e efetivar o cumprimento das determinações governamentais.

Uma terceira medida do nacionalismo no programa educacional de Coelho de Souza consistiu na regulamentação de programas curriculares uniformes e obrigatórios para toda a rede de ensino primário no estado, inseridos nos propósitos de um ensino patriótico.

A uniformização dos currículos mínimos para as escolas públicas foi regulamentada através do decreto 8020, de 29 de novembro de 1939. Os programas curriculares obrigatórios da escola primária contavam com as seguintes disciplinas: Matemática, Linguagem, Estudos Sociais (História e Geografia), Moral e Civismo, Estudos Naturais, Desenho, Artes Aplicadas, Educação Física e Música. O governo estadual deu grande relevância às chamadas disciplinas nacionalizantes, Linguagem, Estudos Sociais e Moral e Civismo, tendo em vista o significado destas na consolidação da política de nacionalização e de fortalecimento da organização estatal. Conforme Coelho de Souza, um dos aspectos mais importantes da política de ensino foi o fato de que “Todo o ensino

passou a ser dado em português e as matérias de nacionalização (História e Geografia do Brasil e Moral e Cívica) passaram a ter o mais destacado lugar no programa escolar” (COELHO DE SOUZA, 1940, p. 331).

Para Coelho de Souza, a formação da criança e da juventude rio-grandense deveria ser fundamentada no conhecimento da história brasileira e regional. A escola pública estadual tinha o papel de lançar os fundamentos de brasilidade. A história do Rio Grande do Sul estava marcada pelo valor heroico das grandes lideranças políticas do Estado. Nesse caso, o estudo do passado conferia a possibilidade da afirmação da sua identidade histórica na constituição da nacionalidade. Era preciso desmistificar os conceitos enganosos, que atribuíam aos gaúchos uma natureza separatista. Segundo o Secretário de Educação e Cultura, os rio-grandenses, na realidade, sempre cumpriram a sua missão histórica – de construir e de preservar a unidade nacional.

Durante o Estado Novo, às crianças e aos jovens do Rio Grande do Sul eram apresentados os ideais nacionalistas, através do estudo dos grandes vultos da história regional e nacional e da participação assídua a atos cívicos nas comemorações das grandes datas do passado brasileiro.

O papel destacado que os jovens do Rio Grande do Sul desempenhavam nas paradas da Semana da Pátria em Porto Alegre e, a partir de 1940, no Distrito Federal, quando muitos foram representar o Estado na grande parada nacional da capital do país, levou o Secretário da Educação, Coelho de Souza, a fazer as seguintes afirmações:

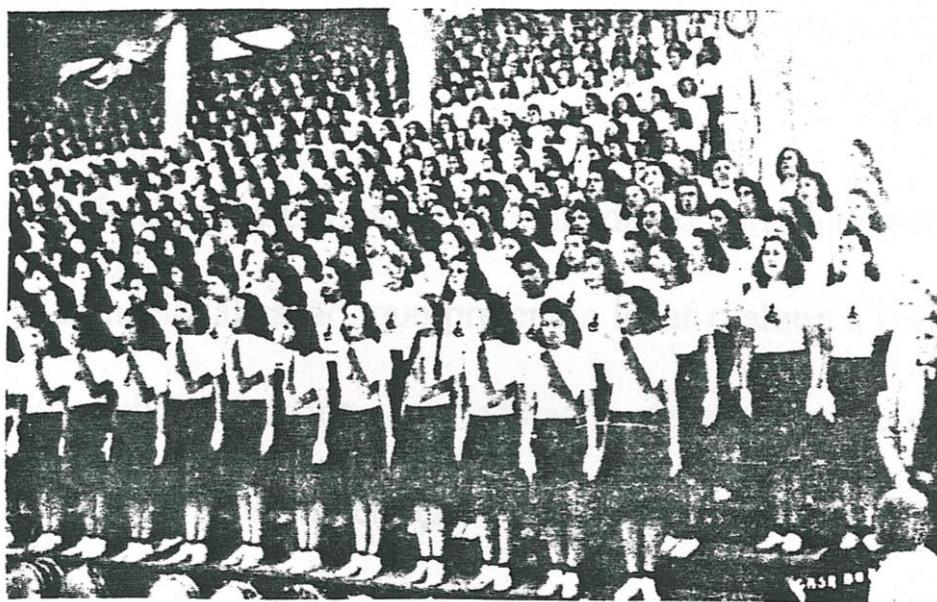
A notícia de que o Rio Grande alcançou o primeiro lugar, pelo número, no Desfile da Juventude, de 7 de setembro, enche-me de júbilo e representa uma recompensa dos esforços e dos sacrifícios destes últimos anos. Abandonando a superfície, encarando esse fato de uma maneira mais profunda, do ângulo político-social, verifica-se que o Rio Grande, mais uma vez, cumpre o seu destino histórico. Mergulhando-se os olhos no nosso passado, verifica-se que o Rio-grandense nunca foi empolgado e agitado por ideais regionais: pelo contrário, ele sempre viveu e morreu com a face voltada para o Brasil. O sentido de todos os nossos movimentos políticos sempre foi brasileiro e a própria ação militar desses movimentos indica a intenção de atingir o centro do País para melhor servir (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 330).

Tais ideias, na prática, apresentavam-se com formações como a que segue:

Figura 2 - O Instituto de Educação na Semana da Pátria



## O Instituto de Educação na Semana da Pátria



Fonte: *Revista do Instituto de Educação*, Porto Alegre, p. 25, 1943.

O Regimento Interno das Escolas Primárias demarcava a necessidade de elaboração de um calendário de festas, comemorações e desfiles cívicos durante o ano letivo. As escolas públicas do Rio Grande do Sul, ao longo do Estado Novo, desenvolveram intensos programas de socialização dos jovens através da promoção de eventos patrióticos. Festas e comemorações tinham o objetivo de propiciar a formação da consciência cívica dos estudantes. As datas nacionais deveriam ser lembradas nos seus dias respectivos com o hasteamento da Bandeira Brasileira, e ao som do Hino Nacional. Eram também festejados a abertura e o encerramento das aulas. As comemorações escolares englobavam festividades religiosas, como a Páscoa, e cívicas, como o aniversário dos grandes vultos brasileiros. Todos esses eventos realizados nas escolas estaduais somente poderiam apresentar um caráter cívico ou de festa escolar. Eram proibidas manifestações políticas ou pessoais nas instituições de ensino.

A disciplina de Moral e Cívica foi implantada no currículo escolar como parte da política de nacionalização, que pretendia levar o aluno a reconhecer e reverenciar os símbolos pátrios, com vistas a desenvolver o espírito de brasilidade nas novas gerações. A criação da nova matéria foi justificada pelo Secretário de Educação:

Se é pelo culto de uma mesma tradição e do uso de uma mesma língua que se solidifica a unidade nacional, é pela veneração e o estudo dos grandes homens do passado, que se aprimoram as qualidades morais e cívicas das gerações que passam. (...) Foi dentro desse espírito que a Secretaria de Educação determinou e regulamentou o ensino de educação cívica nas escolas (REVISTA DO ENSINO, 1941, p. 88).

Além do caráter nacionalista, o ensino de Moral e Cívica visava a formar virtudes e hábitos como o amor ao lar e à família, a obediência, a generosidade, a veracidade, a ordem, o respeito ao direito dos outros, as boas maneiras e a responsabilidade na conservação da saúde e da segurança individual.

Pelo discurso da época, a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa permitiria construir a unidade nacional, ao quebrar vínculos dos estudantes com os países europeus de onde suas famílias vieram como imigrantes para o Brasil. Para o Secretário da Educação, o estudo da língua nacional e a História do país, por si só, fundamentaria suficientemente o sentimento de brasilidade que, de outra forma, inexistiria.

Uma quarta medida do governo estadual consistiu em transformar ações educativas de conscientização do vínculo dos europeus com o país em atividades recreativas, alegres e cívicas, com o objetivo de integrar culturalmente muitas pessoas ao seu novo contexto. Nesse intuito, o Estado promoveu a integração da criança e do jovem de descendência estrangeira através da simpática “Campanha do Coloninho”.

A atividade consistia em trazer os filhos de colonos do interior do Estado para participarem da Semana da Pátria em Porto Alegre, incorporando-os aos festejos patrióticos. Buscava-se assim a formação do verdadeiro espírito de brasilidade e da unidade da cultura brasileira.

Em 1941, Coelho de Souza, na Conferência da Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro, enfatizava o esforço do governo rio-grandense na aplicação de uma política de ensino nacionalizadora, cujos propósitos eram propiciar às “novas gerações rio-grandenses um ambiente saturado de brasilidade” (COELHO DE SOUZA, 1941, p. 80).

Entre as novas medidas educacionais propostas pelo governo, o Secretário de Educação ressaltou o papel integrador das mobilizações patrióticas para os jovens, com o exemplo da “Campanha do Coloninho”, já referida, salientando que:

Dos mais afastados pontos da zona rural rio-grandense, de quatrocentos a quinhentos meninos são trazidos à Capital do Estado e hospedados em casas de famílias porto-alegrenses, oferecendo-lhes durante sete dias, um ambiente de brasilidade e a possibilidade de conhecerem o Brasil, através de aspectos inteiramente inéditos para eles. É uma nacionalização sentimental (COELHO DE SOUZA, 1941, p. 80).

Assim, a legislação nacionalizadora, a ação repressiva da Polícia, a reforma dos conteúdos programáticos e as campanhas cívico-culturais representavam os principais núcleos da política educacional do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo. Essas práticas foram, sem dúvida, um dos aspectos primordiais da atuação governamental na área educacional no período destacado, sobretudo as atividades tomadas para atingir o objetivo de nacionalização do ensino.

Quanto à definição das novas atribuições escolares, veremos se também houve algumas perspectivas definidas.

## **2.1 Propostas Renovadoras e o Surgimento de Uma Nova Escola Primária**

A política educacional para dinamizar e reformar a escola pública primária no Rio Grande do Sul esteve centrada em três propostas governamentais básicas. A primeira medida consistia na necessidade de ampliar quantitativa e qualitativamente a rede de ensino público primário no estado, elevando os índices de alfabetização e as possibilidades de ingresso da população rio-grandense em idade escolar às instituições educacionais. A segunda proposta objetivava sistematizar critérios fundamentais para o estabelecimento de um Plano de Carreira para os professores estaduais, organizando e disciplinando o quadro funcional do Magistério Público. A última tinha por meta o estabelecimento de um Regimento Interno para organizar e normatizar os princípios operativos das escolas públicas primárias do Estado. O objetivo dessa medida era a demarcação de critérios uniformes básicos de funcionamento da rede pública de ensino.

Para compreendermos melhor o papel de destaque dado à educação primária, no Rio Grande do Sul, ao longo do Estado Novo, convém retroagirmos alguns anos e analisarmos aspectos importantes desse nível de ensino público elementar no Estado.

Algumas estatísticas realizadas no final da década de vinte e início da de trinta mostram dados sobre a população em idade escolar que frequentava a rede de ensino do país e, em especial, do Rio Grande do Sul.

Segundo a Diretoria Geral de Estatística de Agricultura, Indústria e Comércio, o Rio Grande do Sul, em 1927, estava em primeiro lugar entre os demais estados da federação quanto aos índices de frequência escolar da população.

Tabela 1 - Índice de escolaridade nos Estados brasileiros (1927)

Estados e Distrito Federal	População em idade escolar	Crianças em escola	Porcentagem sobre a população escolar
Rio Grande do Sul	268.368	197.242	73,5%
Paraná	87.265	59.997	68,8%
Santa Catarina	84.765	53.646	63,3%
São Paulo	575.182	349.770	60,8%
Distrito Federal	136.058	68.883	50,6%
Minas Gerais	690.251	318.947	46,2%

Fonte: LEBRUM, Júlio. *Almanack Escolar do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Diretoria Geral da Instrução Pública, Editora Oficial, 1935.

Pela Tabela 1, o Rio Grande do Sul apresentava um percentual de 73,5% nos índices de crianças que frequentavam a escola. Paraná (68,8%), Santa Catarina (63,3%) e Rio Grande do Sul somam a média de 68,8%. O índice de escolaridade, nos estados sulinos, era 30,5% superior ao apresentado pelas unidades da federação mais significativas do ponto de vista econômico e político, como São Paulo (60,8%), Distrito Federal (50,6%) e Minas Gerais (46,2%), que apresentavam uma média de 52,5%.

Na década seguinte, o Rio Grande do Sul alterou a situação privilegiada quanto ao atendimento escolar. Segundo a estatística geral do ensino, organizada pela Diretoria de Estatística do Ministério da Educação, em 1936, coube a Santa Catarina o primeiro lugar nos índices de escolaridade no país. Nessa classificação, o Distrito Federal ocupou o segundo lugar e o Rio Grande do Sul ficou com a terceira classificação (REVISTA DO ENSINO, 1939).<sup>21</sup>

O que de fato ocorria é que, apesar dos dados estatísticos de 1927 e de 1936 colocarem o Rio Grande do Sul entre os estados mais favorecidos, havia sérias deficiências do atendimento às crianças em idade escolar no Estado, que a imprensa local registrava juntamente com o descontentamento da população. Com isso, vejamos o artigo de março de 1929, do jornal *Correio do Povo*:

<sup>21</sup> Essas informações encontram-se no artigo "A Situação do Ensino no Brasil em 1936", da *Revista do Ensino*, v. 1, n. 2, out. 1939.

Será bastante recordar as queixas que, não raro, se ouvem de muitos pontos do Rio Grande do Sul, veiculadas nas seções telegráficas da imprensa, contra a falta de previsões de aulas primárias e contra as poucas ou nenhuma Letras que denotam os pretendidos professores nas escolas rurais (CORREIO DO POVO, 22 mar. 1929, p. 3).

Observamos que, no decorrer das décadas de vinte e trinta, foram aparecendo críticas à organização escolar do Estado e sugestões de propostas modernizadoras, desde necessidade de expansão do atendimento escolar público primário, tratamento ao analfabetismo, marginalização cultural da população rio-grandense nas áreas urbanas e rurais até deficiências da formação técnico-pedagógica dos professores.

Entre os problemas centrais apontados, foi destacada a insuficiência da atuação estatal em dotar a população de condições para usufruir do que parecia, pelos dados estatísticos, ser a problemática da escola pública no Rio Grande do Sul: a escolaridade dos jovens, evidenciada fortemente pela nova geração de políticos que participaram do Movimento Revolucionário de Trinta.

Ainda no final dos anos vinte, Osvaldo Aranha, João Neves da Fontoura, Coelho de Souza e Moisés Velinho enfatizaram a necessidade de ampliar e de aperfeiçoar a rede de escolas públicas do Rio Grande do Sul, para promover o desenvolvimento cultural e o progresso social do Estado. Em 1928, Osvaldo Aranha assinalava, em relatório ao chefe do executivo no Estado, a urgência no tratamento das questões educacionais, evidenciando a necessidade de uma reforma da instrução pública. Para Osvaldo Aranha “A situação do ensino primário, exposta em largos traços, está a exigir para a realização prática de um plano de Ensino, para o aperfeiçoamento da organização atual, medidas complementares, fundamentais e inadiáveis (CORREIO DO POVO, 22 mar. 1929, p. 3).

Se, de um lado, a liderança política alertava; de outro, campanhas públicas em prol da difusão do ensino desenvolviam-se no Rio Grande do Sul. Em 1929, Azevedo Amaral, quando de sua visita ao Estado, procurou difundir as ideias de renovação pedagógica desenvolvidas na rede de ensino público de alguns estados do Brasil, como o Distrito Federal e São Paulo.

Foi somente a partir do fortalecimento da máquina político-administrativa, no decorrer do Estado Novo, que se desenvolveu no Rio Grande do Sul, um programa de renovação e de ampliação da rede pública de ensino.

a) Construções de Escolas

O Interventor Cordeiro de Farias, segundo projeto de renovação educacional que consistia em promover o crescimento quantitativo e qualitativo da rede de escolas públicas primárias, enfatizava inicialmente um programa de melhoramentos materiais nas escolas estaduais. Nesse sentido, foi estabelecido um programa de construções de grupos escolares para atender à população das áreas urbanas e rurais. Na gravura abaixo (Figura 3), estão representados dois modelos de escolas da administração Coelho de Souza: à direita, a escola urbana e à esquerda, a escola rural. No mapa está marcado o grande número de escolas construídas no Rio Grande do Sul, entre 1938 e 1945.

Figura 3 - Modelos de escola da administração Coelho de Souza



Fonte: *Revista do Globo*, p. 126, nov. 1940.

A *priori*, por parte do Estado, a educação primária pode ser percebida pelo montante das verbas públicas, destinadas ao ensino elementar no período. O governo do Estado investiu na educação primária, valores superiores aos demais graus de educação: secundário, normal, superior, técnico-profissional, emendativo, militar e de Educação Física.

Os dados são evidenciados na Tabela 2, a seguir a qual especifica o valor dos investimentos públicos no ensino primário, ao longo dos primeiros anos do Estado Novo. Como não dispomos de dados estatísticos oficiais completos do final

do governo, fica difícil uma análise comparativa dos gastos ao longo do período, bem como sua relativização.

Tabela 2 - Despesas efetuadas com o Ensino segundo os seus diversos graus – 1938/1942

Grau de Ensino	1938 Cr\$	1939 Cr\$	1940 Cr\$	1941 Cr\$	1942 Cr\$
Primário	15281.368...	21937.580.....	31692.007.07	25770.883.....	25135.291.....
Secundário	-	321.970	1352.225	1458.084	1480.510
Normal	1204.310	1202.391	920.000	897.000	964.200
Superior	2763.337	2737.103	2553.852	3433.874	3870.841
Técnico	--	600.000	600.000	600.000	600.000
Profissional					
Artístico	400.437				
Emendativo	216.760	461.800	536.400	536.400	1001.100
Militar	60.000	60.000	60.000	60.000	168.000
Educação Física	25.542	32.000	97.000	150.000	150.000
<b>TOTAL</b>	<b>19951.764</b>	<b>27352.844</b>	<b>38811.484</b>	<b>32906.241</b>	<b>33369.942</b>

Fonte: Relatório do General Osvaldo Cordeiro de Farias, 1943.

Houve um crescimento com as despesas efetuadas no ensino primário nos primeiros anos do Estado Novo. Em 1938, o valor das verbas com essa instrução era de Cr\$ 15.281.368, chegando a Cr\$ 31.962.007, em 1940, ano de maior investimento público no setor. Os anos de 1941 e 1942 registraram uma estabilização nos gastos.

A Secretaria de Educação implementou o movimento de expansão da Rede de Ensino Público, através de um programa de melhoramentos materiais que visavam à construção de grupos escolares e ao gradual fechamento de escolas isoladas. A valorização das escolas integradas foi uma das metas políticas básicas do governo Cordeiro de Farias. Segundo o Interventor:

Abandonando o tipo de escolas isoladas, condenando técnica e administrativamente, substituindo-as sempre que possível, fundindo-as em escolas reunidas, registrou o Rio Grande, no período em exame, um surto de criação de grupos escolares como jamais se conhecera (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 11).

Os dados da Tabela 3, a seguir confirmam a política favorável do governo do Estado à construção de grupos escolares.

Tabela 3 - Secretaria de Educação e Cultura dilatação da Rede Escolar – Unidades de Ensino – 1937-1945

ANOS	GRUPOS ESCOLARES Unidades/Índices	ESCOLAS ISOLADAS Unidades/Índices	TOTAL Unidades/Índices
1937	170 100	732 100	902 100
1938	281 165	564 76	845 83
1939	365 214	465 63	830 92
1940	422 248	378 51	807 89
1941	456 268	362 49	818 90
1942	518 304	360 49	870 96

Fonte: Relatório do General Osvaldo Cordeiro de Farias.

Para a administração pública, a localização dos grupos escolares deveria obedecer a critérios racionais e seguros, com base em dois aspectos importantes: necessidade de escolas em áreas de grande concentração demográfica; necessidade de disseminação de escolas públicas nas áreas populacionais de predominância teuto e ítalo-brasileira, regiões onde a educação era ministrada comumente por instituições particulares e estrangeiras.

Dessa forma, a Secretaria de Educação desenvolveu o movimento de expansão do ensino, abrangendo a escolarização das áreas urbanas e rurais mais significativas do ponto de vista étnico, demográfico e econômico.

A partir do recenseamento de 1940, o Interventor Federal, em relatório oficial, apresentou o percentual referente aos alunos matriculados em escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul. Naquele momento, 86,2% da população infantil em idade escolar, entre 7 e 10 anos, estava registrada nas escolas estaduais. A população urbana apresentava uma situação mais favorável quanto à escolaridade infantil. Os dados oficiais assinalavam que 90,1% das crianças em idade escolar, nos centros urbanos do Estado, apresentavam matrícula real na rede de ensino. Já o atendimento escolar nas áreas rurais era marcado por graves problemas em decorrência da baixa densidade demográfica das regiões do interior do Estado. Nas regiões agrárias e pastoris, seja por falta de

escolas, seja em decorrência da marginalização cultural das populações rurais, as crianças não eram registradas nem matriculadas nos estabelecimentos de ensino.

O Interventor Federal apontou o problema, ao salientar que “O obstáculo que tolhe resultado mais completo, ainda é, praticamente, irremovível, reside na baixíssima densidade demográfica dos municípios pastoris, onde apenas 5,3% dos habitantes se registram por quilômetro quadrado” (CORDEIRO DE FARIAS, 1943, p. 12).

Não obstante, conforme o relatório do General Cordeiro de Farias, o programa de construções escolares atingiu a área rural, nos anos de 1937 a 1942, com a criação de setenta e uma novas unidades.

#### b) Plano de Carreira do Magistério

A administração de Coelho de Souza na Secretaria de Educação foi marcada pela centralização, pela tecnocratização das atividades e pela disciplinarização escolar. Nesse sentido, o governo traçou diretrizes básicas para nortear a educação, tendo em vista a racionalização da administração escolar, a eficiência técnica e o estabelecimento de padrões de qualidade no ensino público primário.

A política educacional do governo enfatizava a modernização escolar, a partir de uma legislação apropriada. A nova lei passou a regular a obrigatoriedade de um concurso para o ingresso do magistério,<sup>22</sup> a criação de delegacias regionais de ensino para supervisionar o sistema escolar das diferentes regiões do Estado, a organização das atividades técnicas do profissional da educação e a valorização do magistério através da elaboração de um plano de carreira para os professores.

---

<sup>22</sup> A carta, a seguir, dirigida ao Secretário do Interior Protásio Alves, a 6 de maio de 1916, pelo Senhor Romualdo Pacheco, revela privilégios concedidos a certos professores antes da definição da lei que determina a obrigatoriedade de concurso:

“Com a presente junto um cartão dirigido à V. Exa. pelo meu mano Carlos Pacheco. O favor que preciso de V. Exa. e que se refere meu mano é obter despacho favorável ao requerimento que se acha em vossas mãos e na qual minha senhora pede reversão ao magistério. Havendo uma aula vaga e já tendo falado ao Exmo. Coronel Marcos nesse sentido e dependendo unicamente de V. Exa. a nomeação para a mesma, espero de vossa reconhecida bondade ser satisfeito minha pretensão. Sem outro motivo, antecipo meus agradecimentos e me subscrevo com estima” (Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, carta 6332).

As novas medidas visavam implementar a critérios impessoais e racionais de entrada no magistério e promover a qualificação técnica do professor. Um dos aspectos mais relevantes da reforma do ensino primário no Rio Grande do Sul consistiu na organização da Carreira do Magistério Estadual. O Estado pretendia evitar os vícios das velhas práticas do sistema coronelístico liberal, centrado na concessão de privilégios e no apadrinhamento para o exercício do magistério. O professor da escola pública deveria ser dignificado pela sua eficiência profissional.

Conforme o Secretário de Educação e Cultura do Estado:

Para manter uma atmosfera de serenidade e independência, isto é, para que se exercitasse o governo autônomo da educação, sem a intervenção, tantas vezes perturbadora, da política, começou a administração, definindo-se por um plano de ação prévia.

Leis sucessivas, consolidadas no decreto que organizou a carreira do professor, impuseram critério impessoal e objetivo para o seu recrutamento, movimentação e estágios superiores e tornaram efetivos os direitos de promoção (COELHO DE SOUZA, 1964, p. 276).

Segundo essa orientação política, o governo elaborou as normas fundamentais da Carreira do Magistério Público Primário do Rio Grande do Sul. Considerando o tempo de serviço e a atuação docente, moral e intelectual, os professores eram promovidos do estágio para a primeira, a segunda e até a terceira entrância. A elaboração dessas leis foi tarefa das professoras Olga Acauan Geyer e Marieta da Cunha e Silva, convocadas por Coelho de Souza porque “vinham liderando o movimento de renovação pedagógica” e porque “souberam mobilizar todos os valiosos elementos de que era tão rico o professorado público, que sofrera a influência de sua pregação – reativando entusiasmo e dedicações” (COELHO DE SOUZA, 1964, p. 275).

Conforme evidencia Maria Carmen Silveira Barbosa:

(...) ao mesmo tempo em que favorecia os professores, criando promoções por tempo de serviço e merecimento e estimulando com este último a especialização dos mesmos, também utilizava este profissional como agente de modernização e nacionalização do interior do Estado (BARBOSA, 1987, p. 94-95).

A legislação classificou as escolas nos seguintes estágios: 1 – núcleos com população inferior a três mil habitantes, 2 – cidades e vilas que não excedam sete

mil habitantes e vilas próximas a capital, 3 – zona urbana da capital. Para transferência de professores de um estágio ao outro foi previsto concurso anual, em janeiro. A legislação dividiu o Estado em dez regiões escolares, cada um com um número limitado de municípios, dos quais um era considerado como município sede: Porto Alegre, São Leopoldo, Taquari, Caxias, Pelotas, Cachoeira, Passo Fundo, Santa Maria, Cruz Alta e Alegrete foram os municípios sede das regiões escolares que, por sua importância social, econômica e política, eram o centro coordenador de cada região. Em cada município sede, foi criada uma Delegacia Regional do Ensino. Para atuar nas delegacias foi criado um quadro de Delegados Regionais, subordinados ao Diretor Geral da Instrução Pública. Tendo por função fiscalizar e dar assistência técnica para escolas públicas e, inclusive, particulares, o Estado criou também um quadro de orientadores de Educação Elementar.

A criação das Delegacias Regionais de Ensino revela a disposição do governo de sistematizar e de controlar as atividades escolares, através da supervisão técnica e administrativa dos professores por delegados e supervisores de educação.

### c) Regimento Interno para as Escolas

A Reforma do Ensino Público Primário no Estado foi marcada pela normatização e pela disciplinarização dos estabelecimentos educacionais, através de um novo Regimento Interno para as escolas. Pela disposição governamental, o poder público disciplinava pormenorizadamente os princípios de funcionamento interno das escolas primárias.

Vejamos agora os principais aspectos que caracterizavam a disciplinarização interna das escolas primárias. Um deles consistiu na delimitação dos encargos fundamentais da Direção das instituições de ensino: passaram a ser atribuídas aos diretores funções de coordenação, de supervisão e de centralização escolar.

O controle exercido pela direção das escolas sobre os professores expressava-se pelas práticas de vigilância escolar e de fiscalização sistemática das

atividades docentes. Conforme o artigo 93 do Regimento Interno de Ensino eram atribuições importantes dos diretores de escolas.

Visitar frequentemente as classes para observar-lhes determinados aspectos do trabalho e registrar o resultado de suas observações. Controlar e criticar construtivamente o trabalho dos professores, apresentando, sem prejuízo da autonomia didática dos docentes, conselhos e sugestões quando necessários (REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS DO RGS, 1939, p. 22).

Tratava-se de consolidar um sistema de disciplinarização dos professores da rede de ensino estadual, sem o comprometimento de certos princípios básicos de autonomia didático-pedagógica da carreira docente. A supervisão e a centralização escolar para promover a coesão, a ordem e a unidade da rede de ensino público condicionou o crescimento da autoridade do diretor. O seu papel era reforçado na tarefa de “Assegurar a unidade no ensino, no critério para admissão, promoção, exames, graduação de programas, classificação dos alunos, disciplina, etc. (REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO RGS, 1939, p. 22).

Além disso, as direções das escolas públicas primárias deveriam exigir dos professores estaduais a confecção de boletins informativos identificando os procedimentos didático-pedagógicos utilizados nas tarefas de sala de aula, bem como a pontualidade e o bom aproveitamento do horário de trabalho. Para tanto, os professores deveriam seguir normas como comparecer às escolas cinco minutos antes do início do trabalho, ocupar todo o tempo com trabalhos regulamentares, preparar um plano diário em caderno especial, ensinar de acordo com o conceito atual de aprendizagem, organizar um fichário com todos os dados sobre cada aluno.

A relação professor e aluno, por sua vez, evidencia padrões similares no escalonamento da autoridade na escola. A missão do educador consistia em desenvolver nos alunos uma concepção de sociedade ordenada, hierarquizada, a partir de uma “visão de mundo” que fosse capaz de proporcionar o consenso e o equilíbrio das relações sociais. De acordo com as diretrizes governamentais, competia ao professor primário “Incutir nas crianças, pelo exemplo, o respeito às autoridades, superiores hierárquicos, leis e regulamentos, formar hábitos de

cooperação, urbanidade e lealdade para com os colegas” (REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 24).

A disciplina escolar era mantida pela difusão de valores fundamentados na obediência e no respeito, ocorrendo mediante a internalização desses conceitos e através de mecanismos de persuasão. Atitudes de coerção e de repressão física deveriam ser eliminadas do meio escolar. Conforme o Regimento Interno (1938, p. 28), deveriam ser “banidos da escola todos os tipos de castigo, os que impeçam o aluno de participar das lições de classe, as posições humilhantes e a privação das refeições e recreios”. Entretanto, em caso de falta grave, o aluno estava sujeito às seguintes penalidades: “más notas, advertência particular pelo professor, advertência particular pelo diretor e exclusão definitiva” (REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS DO RGS, 1939, p. 28).

O estudo do Regimento Interno das Escolas Primárias também nos permite caracterizar as atividades do movimento de socialização infantil no estado, que foram agilizadas com a implantação de instituições associativas e culturais na escola pública elementar: os Círculos de Pais e Mestres, as Caixas Escolares, as Merendas Escolares, os Clubes Agrícolas, as Cooperativas Escolares, os Clubes Escolares, a Liga dos Amigos da Natureza, o Pelotão da Saúde, Museus e Clubes de Ex-alunos.

Esperava-se que, a partir da instauração dessas instituições, a escola propiciasse aos alunos atitudes de sociabilidade, de responsabilidade e de cooperação. Todas as associações criadas obedeciam às diretrizes traçadas pela Diretoria de Instrução Pública, deveriam estar de acordo com as necessidades do ensino e do meio em que funcionava a escola e eram mantidas através de verbas públicas e privadas.

Outro aspecto do assistencialismo escolar promovido pela Secretaria de Educação consistiu nas campanhas de assistência alimentar, nas quais o Estado oferecia a merenda e a sopa escolar, especialmente às crianças das “classes operárias”.

As bibliotecas das escolas estaduais também foram disciplinadas e organizadas pelo Estado. Este promoveu a censura para impedir a leitura e o

conhecimento de obras que não fossem compatíveis às leis morais e aos sentimentos de nacionalidade. A leitura era controlada pelos funcionários dos estabelecimentos de ensino. Exigia-se dos professores um exame prévio do acervo bibliográfico das bibliotecas escolares.

A Diretoria Geral da Instrução Pública, por intermédio dos Delegados Regionais de Ensino, solicitava boletins mensais, boletins diários e informações precisas aos diretores das escolas sobre o andamento das atividades escolares, com o objetivo de exercer um maior controle sobre o ensino público. Os boletins mensais deveriam conter informações sobre o trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelos professores, bem como esclarecimentos sobre assuntos diversos, como conservação da escola, atividades funcionais do corpo administrativo, número de funcionários existentes, disponibilidade financeira da instituição e dados gerais sobre os alunos. Os boletins diários, por sua vez, registravam dados como faltas e comparecimentos de professores e alunos, visitas recebidas, excursões realizadas e reuniões entre os membros da escola. Também se exigia a elaboração de um relatório anual sobre o funcionamento da escola. Assim, os diretores deveriam periodicamente prestar contas à Secretaria de Educação. Em conclusão, a construção e remodelação de escolas, a elaboração de um Plano de Carreira para o Magistério e a organização das normas a serem seguidas nos estabelecimentos de ensino público foram os principais aspectos da Reforma Educacional. Ela e a política de nacionalização desenvolvida foram muito importantes como elementos de modificação do ensino no Rio Grande do Sul, garantindo seu lugar na História do processo educacional do Estado.

### 3 UMA EDUCADORA EM PORTO ALEGRE

#### 3.1 Florinda Tubino Sampaio: Vida e Obra

Em 1895, quando o regime político brasileiro recém havia passado de monarquia a república e eram evidenciadas as transformações nas relações de produção referentes à passagem do trabalho servil para o livre, nascia em Quaraí, no Rio Grande do Sul, a 23 de agosto, Florinda Tubino Sampaio, filha primogênita do casal Dartagnan Baptista Tubino e Íria de Moura Tubino. Aos três anos de idade, ficou órfã de pai, jornalista e político, falecido prematuramente com apenas trinta e três anos.<sup>23</sup> Ainda na infância, em torno de 1905, ela veio para Porto Alegre, trazida pela mãe, juntamente com os seus quatro irmãos: Ascânio, Zulmira, Adelina e Renée.

Em Quaraí, Florinda iniciou sua educação primária na escola local, com a professora Dolores Alcaraz Caldas.<sup>24</sup> A partir de então, ampliou-se a visão de mundo e de valores da menina, muito além daquelas de seu núcleo familiar. O empenho da mãe de Florinda em aprimorar a educação dos filhos não foi bem visto pela família, conforme depoimento de Íria Sampaio Guerra, sua filha, a seguir:

Em Quaraí, desejando dar uma educação burilada aos filhos em seguimento ao exemplo do pai, já percebendo o acentuado gosto de sua filha Florinda pelos livros e pelo estudo, Íria teve de enfrentar a desaprovação e a crítica dos parentes, arraigados à mentalidade provinciana da época, recebendo até a reprovação pela compra de um dicionário, por estar dando aos filhos um luxo (GUERRA, 1984, p. 20).

---

<sup>23</sup> Dartagnan Baptista Tubino foi o fundador do jornal “A Fronteira”, porta-voz do Partido Republicano de Quaraí e foi nomeado pelo governador do Estado Júlio de Castilhos para ocupar a Intendência Municipal da cidade (CORREIO DO POVO, 1964).

<sup>24</sup> Dolores Alcaraz Caldas formou-se na Escola Normal de Porto Alegre e exerceu o Magistério em Quaraí e em Santana do Livramento até o ano de 1908. Neste ano se casou com Francisco Antônio Vieira Caldas Júnior, fundador do jornal “Correio do Povo”. Informações sobre Dolores Alcaraz Caldas encontram-se nos livros “Um Século de Poder: Os Bastidores de Caldas Júnior”, de Walter Galvani, e “Construtores do Rio Grande”, de Walter Spalding. Contatei com a senhora Lilá Caldas Milano, sobrinha-neta de Dolores, para obter maiores informações sobre o sistema de ensino de sua avó no exercício do Magistério, mas não foi possível entrevistá-la, sob a alegação de que ignorava o assunto.

É possível que a transferência para Porto Alegre de Íria Tubino fosse parte do desejo de oferecer uma melhor formação cultural para os filhos. A cidade era propícia para isso, pois se encontrava em processo de crescimento<sup>25</sup> e de modernização. A iluminação elétrica, aos poucos, substituía os combustores de gás. Prédios em estilo neoclássico estavam sendo concluídos.<sup>26</sup> O engenheiro e arquiteto João Moreira Maciel foi chamado, em 1914, para elaborar um plano de reforma e ampliação da capital gaúcha, o qual começou a ser implementado após uma década. Iniciaram-se as construções do cais do porto e ampliaram-se as linhas ferroviárias.

O Teatro São Pedro, inaugurado em meados do século XIX, era no início do século XX, um importante centro cultural. O cinema, por sua vez, fomentou a construção de casas de espetáculos para tal fim como o Cine Carlos Gomes, o Apollo, o Rio, o Capitólio, o Orpheu, o Talia.

Porto Alegre, desde o momento da instauração do regime republicano no Brasil, foi marcado por um desenvolvimento industrial e comercial considerável para a época. A cidade ingressou no século XX como um centro economicamente desenvolvido. As melhorias na navegação fluvial e no transporte ferroviário facilitavam as transações comerciais. A indústria gaúcha como um todo estava voltada para as necessidades do mercado interno e regional. Nesse momento, a política econômica do país caracterizava-se pelo incentivo à substituição dos produtos importados de países desenvolvidos por manufaturados brasileiros. As indústrias da capital gaúcha apresentavam uma maior diversificação na produção.

Chegando à cidade, Florinda logo foi matriculada na Escola Cecília Corseuil du Pasquier e, em seguida, na Escola Complementar,<sup>27</sup> onde se formou professora no ano de 1909. Ela recebeu, juntamente com a colega Maria Cecília Corseuil, o

---

<sup>25</sup> Porto Alegre já podia ser considerada como um “centro populoso” ao ingressar no século XX. “O recenseamento de 1900 apurou no Município uma população de 73.274 habitantes” (OLIVEIRA, 1993, p. 163).

<sup>26</sup> Alguns prédios em estilo neoclássico construídos no século XX em Porto Alegre foram: o Palácio Municipal, Correios e Telégrafos, Escola de Engenharia, Escola de Medicina, Hotel Majestic, Cervejaria Bopp, Cervejaria Ritter, Café Colombo (OLIVEIRA, 1993, p. 170).

<sup>27</sup> A Escola Normal da Província de São Pedro foi criada em 5 de abril de 1869, suprimida em 1901 e substituída por um Colégio Distrital. “Em 1906, ela deixa de ser Colégio Distrital e passa a se chamar Escola Complementar, agora de nível secundário. Com este nome e com um mesmo currículo mantém-se até o ano de 1929” (LOURO, 1987, p. 15).

prêmio de aplicação, aproveitamento, assiduidade e comportamento da turma. A seguir, editamos um cópia da Ficha de entrega dos prêmios e títulos de alunas mestras da Escola Complementar (Figura 4).

Figura 4 - Ficha de entrega de prêmios e títulos de alunas mestras da Escola Complementar

*Ficha da entrega dos prêmios e títulos de alunas mestras da Escola Complementar.*

Nos vinte e quatro dias do mez de Dezembro de mil novecentos e nove, achando-se presentes a Com.<sup>o</sup> Sn.<sup>o</sup> Presidente do Estado, Com.<sup>o</sup> Sn.<sup>o</sup> Secretario do Interior e Exterior, Com.<sup>o</sup> Sn.<sup>o</sup> Inspector Geral da Instrução Publica, Directores e professores da Escola Complementar, foram conferidos os prêmios e títulos de alunas mestras, ás alunas seguintes: Títulos de alunas mestras:

D.<sup>o</sup> Florinda Tubino, D.<sup>o</sup> Maria Cecilia Corneil, D.<sup>o</sup> Marieta de Vasconcellos Chaves, D.<sup>o</sup> Marina Berolacci, D.<sup>o</sup> Marieta Chaves de Castro, D.<sup>o</sup> Alva Vinhas, D.<sup>o</sup> Alina Maria Lucena, D.<sup>o</sup> Cecilia Pruck, D.<sup>o</sup> Carmella d.<sup>o</sup> Alva, D.<sup>o</sup> Helena Gittmann, D.<sup>o</sup> Lydia da Silva Oliveira, D.<sup>o</sup> Maria da Solidade Gracino, D.<sup>o</sup> Maria Virginia Trantino, D.<sup>o</sup> Maria Augusta Haag, D.<sup>o</sup> Ubalda dos Santos, D.<sup>o</sup> Dinah Assumpção e D.<sup>o</sup> Guillermina Lopes de Moraes.

Ativeram o primeiro premio de applicação, aproveitamento, assiduidade e comportamento:

D.<sup>o</sup> Florinda Tubino e D.<sup>o</sup> Maria Cecilia Corneil.

Segundo premio:

D.<sup>o</sup> Marieta de Vasconcellos Chaves e D.<sup>o</sup> Marina Berolacci.

Tercero premio:

D.<sup>o</sup> Marieta Chaves de Castro.

Encão honroso:

D.<sup>o</sup> Alva Vinhas, D.<sup>o</sup> Alina Maria Lucena, D.<sup>o</sup> Cecilia Pruck, D.<sup>o</sup> Carmella d.<sup>o</sup> Alva, D.<sup>o</sup> Helena Gittmann, D.<sup>o</sup> Lydia da Silva Oliveira, D.<sup>o</sup> Maria da Solidade Gracino, D.<sup>o</sup> Maria Virginia Trantino, D.<sup>o</sup> Maria Augusta Haag e D.<sup>o</sup> Ubalda dos Santos.

Acta desta Escola, lavada no presente acto.

*El Gerente e a direção facultados.*  
*1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> de Dezembro de 1909.*  
*Ass. e firmados todos os*  
*Atm. Emílio Meyer*  
*Ed. Pires*  
*Francisco Borges de Freitas*  
*André Luiz Costa*

Fonte: GUERRA, Íria Sampaio. Professora Florinda Tubino Sampaio: uma educadora em Porto Alegre, 1984, p. 28. Mimeo.

Em 10 de abril de 1911, Florinda foi nomeada para lecionar no curso primário da Escola Normal. Abaixo, uma foto do ano seguinte, no exercício desta função (Figura 5).

Figura 5 - A Foto mais Antiga da Escola Normal

### A foto mais antiga



Diretor e professores da Escola Complementar reuniram-se para a foto que foi tirada em 1912. Entre outros, aparecem o diretor Clemente Pinto, o paraninfo André Puentes e professores Emilio Meier, Afonso Guerreiro Lima, Marqués Pereira, Frederico Dias, Florinda Tubino e o secretário da Escola, Amâncio Freitas

- 1 9 1 2 -

Florinda iniciando sua vida profissional.

Fonte: GUERRA, Íria Sampaio. *Professora Florinda Tubino Sampaio: uma educadora em Porto Alegre*, 1984, p. 32. Mimeo.

O início da República, como sabemos, foi marcado pela formação de uma organização social mais complexa e heterogênea, a qual, diferentemente da sociedade escravocrata imperial, propiciou a emergência de novos estratos sociais, o que implicou nas questões de sua participação no sistema educacional. A

problemática é sintetizada por Romanelli (1991, p. 42): “E a instituição escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexificação dessas camadas”.

A realidade brasileira do começo do período republicano exigia escolas e professores preparados para atender às novas necessidades sociais. Nesse contexto, professores do Rio Grande do Sul foram brindados com uma inusitada oportunidade de atualização. No ano de 1914, o governo do estado do Rio Grande do Sul formou uma comissão de professores da rede estadual de ensino para realizar um trabalho de aperfeiçoamento profissional no país vizinho: o Uruguai.

Aos dezenove anos, já professora do curso primário da Escola Complementar, Florinda Tubino, juntamente com um grupo de educadores recebeu a oportunidade de participar de uma viagem de estudos a Montevideu. A comitiva foi constituída pelo diretor da Escola Normal Clemente Pinto, pelos professores Affonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz e Marieta de Freitas Chaves. Em pleno início da primeira guerra mundial, ao sul do Brasil, a movimentação desses professores representou também um fato a destacar-se. Eles viajaram ao Uruguai, onde visitaram escolas e pesquisaram os métodos de ensino e o currículo da rede escolar daquele país. É de sua filha Íria a quem devemos o resgate do fato a seguir, juntamente com a foto de Florinda (Figura 6). “Por seu amor à cultura, foi-lhe concedida, pelo Governo do Estado, ao iniciar a carreira, uma bolsa de estudos na República Oriental do Uruguai, onde cursou a Escola Normal de Montevideu” (GUERRA, 1984, p. 33).

Figura 6 - Florinda em Montevidéu

## FLORINDA EM MONTEVIDEU



Fonte: GUERRA, Íria Sampaio. *Professora Florinda Tubino Sampaio: uma educadora em Porto Alegre*, 1984, p. 28. Mímeo.

A viagem foi promovida e patrocinada pelo governo Borges de Medeiros, cuja orientação positivista marcou a situação política pré-trinta no Estado.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Uma análise mais detalhada sobre a atuação da orientação positivista na vida política e cultural do Rio Grande do Sul e a influência do pensamento de Comte nas propostas do PRR encontra-se no trabalho de Nelson Boeira (BOEIRA, 1980, p. 34 a 59) O autor considera o positivismo no Rio Grande do Sul como um fenômeno histórico, que atuou na vida política e cultural do estado entre 1870 e 1930, aproximadamente. Para ele, existiram três tipos de positivismos nesse período: o político (o comtismo é a doutrina oficiosa do PRR, usada em seus programas e documentos), o difuso (pois aceitava outras formas de cientificismo e a difusão das ideias para diferentes públicos e atingindo diversas atividades e disciplinas levaram a sua deformação) e o religioso (existiram efêmeras associações positivistas no estado, vinculadas ao Apostolado do Rio de Janeiro, que pouco fizeram).

A respeito de poucas referências a essa viagem, a mais importante foi feita por Alfredo Bosi. Ele levanta a hipótese de que a iniciativa de Borges de Medeiros de enviar professores a Montevideú pode ser analisada como “sinal de zelo do governo por uma formação docente”, já que a instrução uruguaia era “estimada então como a mais eficiente da América Latina” (BOSI, 1992, p. 302).

A orientação positivista era ainda mais decisiva em relação ao setor do ensino, visto que as diretrizes educacionais partiam do próprio Presidente do Estado. Segundo Aidê Campello Dill:

Embora a Instrução Pública fosse vinculada à Secretaria do Estado do Negócios do Interior e Exterior, o poder decisório competia ao Presidente do Estado, como era o caso de nomeação de professores, criação de escolas, definição de verbas orçamentárias ou criação de cargos (DILL, 1984, p. 94).

O intercâmbio cultural do Rio Grande do Sul com o país vizinho foi concretizado através das bolsas de estudos oferecidas pelo governo uruguaio para alunas mestras na Escola Normal e de Aplicação. As alunas designadas pela Secretaria do Interior e Exterior de Protásio Alves foram Carolina Cunha, Olga Acauan, Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira.<sup>29</sup>

Todos nós sabemos que a condição de região fronteira conferiu ao estado do Rio Grande do Sul uma situação peculiar com relação a outras regiões do país. A aproximação com o Uruguai e a Argentina facilitou a viagem de estudos realizada por professores e alunos da Escola Normal, com o incentivo e apoio do governo estadual.

A escolha do Uruguai deve-se provavelmente ao fato de esse país, nas primeiras décadas do século XX, durante o primeiro governo de José Batlle y Ordóñez<sup>30</sup>, ter iniciado um processo de modernização. Segundo Arteaga y Coolighan:

---

<sup>29</sup> Na dissertação de mestrado de Aidê Campello Dill, temos informações sobre o convênio do Rio Grande do Sul com o Uruguai para a realização dessa viagem de estudos e sobre os seus resultados. Segundo Dill, os professores concluíram que “(...) o método fonético de alfabetização empregado nas escolas uruguaias era inferior ao analítico-sintético usado nas escolas rio-grandenses” (DILL, 1984, p. 145-146).

<sup>30</sup> José Batlle y Ordóñez assumiu a Presidência da República do Uruguai em dois governos: de 1903 a 1907 e de 1911 a 1915.

*La derrota blanca de 1904 significó el fin del viejo país criollo y un cambio trascendente en la ecuación del poder. La predera, la “ campaña”, perdió definitivamente su peso político que pasó a la creciente ciudad-puerto, respaldada, por el precedente proceso de urbanización y afirmación Del Estado (ARTEAGA Y COOLIGHAN apud DILL, 1994, p. 435).*

Ao consolidar-se o processo, ao longo da segunda administração de Batlle (1911-1915), ocorreram transformações sociais, econômicas, institucionais e educativas que conferiram ao Uruguai a alcunha de “Suíça da América”. Nesse processo, houve significativo desenvolvimento do ensino público uruguaio, o que pode ter contribuído para a promoção da viagem dos professores.

No início do século XX, fomentava-se no Uruguai a criação de instituições públicas que oferecessem uma educação leiga e gratuita e muitas medidas foram tomadas para a valorização do ensino laico. Em 1909, foi suprimido o ensino religioso nas escolas públicas e, em 1911, ocorreu a separação entre Igreja e Estado. Na administração de Batlle, foi criado o Ministério da Justiça e Instrução Pública com a função de coordenar, controlar e centralizar as decisões relativas às atividades pedagógicas e culturais do país.

Essa análise sobre o governo de Batlle e a situação do ensino uruguaio que levava ao intercâmbio cultural desse país com o Rio Grande do Sul, a jornada da comissão de professores gaúchos e, especialmente, a presença de Florinda Tubino traz esclarecimentos sobre fatos pouco conhecidos da história do processo educacional, nesse contexto.

Nos primeiros meses da segunda administração de Batlle, foi tomada uma importante medida no setor de ensino que consistia na criação dos primeiros preparatórios nas cidades de Salto e Paysandu. Desse modo, a educação expandia-se para o interior do país. Iniciava-se um movimento de descentralização da oferta de ensino, até então totalmente radicada na capital Montevideú. A medida também visava a evitar a saída e o desapego dos alunos de sua localidade de origem. Contudo, muito jovens transferiram-se para a capital do país para seguir seus estudos na universidade.

Outro aspecto a destacar nas diretrizes do governo uruguaio e do governo borgista relaciona-se ao fato de o Uruguai estar iniciando, naquela época, um

processo de valorização da educação feminina. Isto pode ter tido algum tipo de impacto no grupo de brasileiros, formado mormente por mulheres. Elas observaram a preocupação de um governo em proporcionar não apenas cultura a mulher, bem como ampliação do seu espaço de ação na sociedade. Entre as medidas, o Presidente Batlle defendia a instituição do sufrágio universal e a necessidade de igualar os direitos cívicos entre os sexos. Planejava ainda preparar a futura cidadã para um desempenho consciente de seus direitos políticos, o que tornava premente a criação de uma instituição de ensino secundário e preparatório especial para moças. Não obstante, o direito ao voto feminino uruguaio só foi reconhecido através da Constituição de 1934. No Brasil, tal conquista também se deu na década de trinta, no ano de 1932.

Outro aspecto da política do governo do Uruguai para com a educação consistiu na orientação positivista. “Sabe-se que saíram de cabeças positivistas as reformas educacionais do México e do Uruguai nos fins do século XIX” (BOSI, 1992, p. 301) A fundamentação positivista do governo borgista, semelhante ao caso uruguaio, pode ter sido um fator de integração entre os dois países.

O Uruguai, em 1914, com sua capital bastante moderna, preocupado com o desenvolvimento do ensino público e com a educação feminina, apresentava um quadro favorável para a realização de um intercâmbio cultural com o Rio Grande do Sul.

Na volta à Porto Alegre, Florinda Tubino retomou suas atividades no Instituto de Educação, onde exerceu a função de professora primária até 1923, quando passou a lecionar a disciplina de língua portuguesa. No ano de 1925, a professora iniciou a regência das disciplinas de História Geral, do Brasil e da Educação no Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal.

A essas atividades profissionais, Florinda Tubino Sampaio agregava os papéis de esposa, mãe e dona-de-casa. O Magistério era visto no início do século como uma das poucas profissões dignas para uma mulher por compatibilizar-se com o trabalho no lar. Segundo Edith Piza, a “resultante mais saudável da dicotomia entre ser mulher e ser profissional parece ser a procura por atividades

que compatibilizem trabalho profissional e responsabilidade doméstica” (PIZA, 1994, p. 87).

Florinda casou-se em Porto Alegre com o advogado e jornalista sergipano Severino Leite Sampaio<sup>31</sup> no dia 23 de agosto de 1919. Estava, portanto, completando vinte e quatro anos de idade neste dia. O sobrenome do marido não consta de sua certidão de casamento, e seu nome foi alterado para agregar o do marido apenas em fevereiro de 1937. Em entrevista com Déa Sampaio Azambuja, a filha mais moça de Florinda e Severino, ela lembrou uma conversa que ouvira dos pais, sobre o assunto, em algum dia no decorrer da década de trinta. Severino Sampaio, após ler notícia de um jornal que se referia a professora Olga Acauan Geyer, contemporânea de Florinda e recém casada na época,<sup>32</sup> teria observado que Olga portava o sobrenome do marido, enquanto Florinda não o havia feito. Isso seria algum tipo de cobrança? Teria sido o responsável pela alteração de sobrenome de Florinda após dezoito anos de vida conjugal?

Não podemos resgatar a visão de Florinda sobre a preservação de sua identidade pessoal por tanto tempo. Podemos apenas inferir, à luz de nossos valores atuais, a possibilidade de isso significar o valor dado por ela ao nome profissional conhecido na Escola Complementar, onde já lecionava como professora primária no momento de seu casamento. As razões, entretanto, bem podem ter sido outras. Agnes Heller mostra que o cotidiano de uma pessoa é onde ela aparece por inteiro, com todos os seus valores.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 1989, p. 17).

Observamos que, ao publicar seu livro em 1935, Florinda já assinava a obra com o sobrenome Sampaio, dezesseis anos depois das bodas.

---

<sup>31</sup> Jornalista e advogado, Dr. Sampaio foi promotor público em Quaraí, Soledade e juiz em Bento Gonçalves e Triunfo, no Rio Grande do Sul, passando posteriormente a exercer suas atividades em Araranguá, S.C., tendo lá servido como juiz e promotor público, funções essas que deixou para dedicar-se unicamente à advocacia, com uma movimentada banca (GUERRA, 1984, p. 117).

<sup>32</sup> Segundo a publicação “Quem é quem em Educação”, a professora Olga Acauan Geyer contraiu núpcias com o juiz Dr. Claudin Gayer no dia 14 de setembro de 1935 (1986, p. 06).

Florinda teve duas filhas: Íria e Déa.<sup>33</sup> Não deixou de trabalhar para dedicar-se exclusivamente à maternidade como era comum à época. Ela educou suas filhas para serem mulheres que trabalham, sendo considerada por isto, pela filha Déa, como uma “cabeça avançada”.<sup>34</sup> Suas filhas tiveram carreiras: Íria, como bibliotecária, e Déa, como filósofa com pós-graduação em Psicologia e, posteriormente, diretora teatral.

Na memória de sua filha mais velha, Florinda foi:

A mulher culta, com um universo de assuntos a resolver pelos encargos que sua profissão exigia, mantinha sempre sua casa impecável, mesa bem posta, nos vasos rosas e jasmims colhidos no jardim cuidado por ela; sempre havia um saboroso doce de calda ou a famosa ambrosia por ela preparada (GUERRA, 1984, p. 117).

Florinda também assumiu o papel de figura agregadora da família. Nas palavras de sua filha Déa agia como um “chefe de clã”, por reunir constantemente toda a extensa família em sua casa.

Professora, disciplinada, conciliou a maternidade com o trabalho e a carreira no Magistério Público do Rio Grande do Sul. Ela encontrou tempo e disposição para escrever um livro de História, publicado no ano de 1935 e destinado a alunos do curso ginasial.

Na década de trinta, assim como Florinda, outras mulheres publicavam livros no Rio Grande do Sul e no Brasil. Nomeamos algumas escritoras e poetisas que lançaram obras significativas na época: Cecília Meirelles, Lila Ripol, Alzira Freitas Tacques,<sup>35</sup> Ana Cesar,<sup>36</sup> Ana Aurora do Amaral Lisboa,<sup>37</sup> Leonor Castellano.<sup>38</sup>

---

<sup>33</sup> Íria nasceu no ano de 1925 e Déa nasceu em 1933. Segundo a publicação “Quem é quem em Educação”, da década de oitenta, da união de Florinda com Severino “(...) nasceram duas filhas: Sra. Íria Sampaio Guerra, casada com o Dr. João Antônio Guerra, e Sra. Déa Sampaio Azambuja, casada com o Dr. Sérgio Alberto Puente de Azambuja, médico. Teve cinco netos: Sr. Marco Antônio Sampaio Guerra, gerente comercial e aviador, casado com a Sra. Vera Regina de Araújo Guerra; Sr. Antônio Augusto Sampaio Guerra, gerente comercial, casado com a Sra. Jussara Batista Guerra; Professora Maysa Guerra Martini, pedagoga, casada com o Dr. Jorge Luiz Dias Martini; Sr Renato Sampaio Azambuja, acadêmico de medicina da UFRGS, casado com Jaqueline Oliveira Silva e Rodrigo Sampaio Azambuja, universitário da UFRGS, e cinco bisnetos”.

<sup>34</sup> Este depoimento foi dado em entrevista com Déa Sampaio Azambuja, realizado no dia 26 de agosto de 1995.

<sup>35</sup> Poetisa gaúcha que publicou as seguintes obras: Plenilúdio (1927), Sombras (1933), Rubis (1935), Mãos Prisioneiras (1935), Sob o Luar das Horas Mortas (1942), Sinfonia em Rubro e Negro (1943),

Florinda Tubino Sampaio escreveu um livro<sup>39</sup>: “Lições de História da Civilização”.<sup>40</sup> A obra indicava as determinações do programa oficial do ano de 1931, estabelecido com a Reforma do Ensino Secundário de Francisco Campos, como a única referência orientadora para a sua elaboração. A organização e a escolha dos temas tratados na obra estavam justificadas a partir da obrigatoriedade de seguir um programa nacional, que, a partir de ideias do Manifesto de 1932, defendia e garantia a cultura geral. Conforme Maria Elizabete Xavier:

É ainda contra a “superficialidade” e a “mecanização” dos conhecimentos e em prol da “profundidade” e da “solidez” da “autêntica cultura geral”, marcos da preocupação moralista e regeneradora dos pioneiros, que se impôs o reforço do rigor das provas e dos exames e a consequente manutenção do caráter seletivo e elitista do ensino brasileiro. Em nome da amplitude e da “larguesa” dessa formação geral, consolidou-se o enciclopedismo dos programas de ensino brasileiro (XAVIER, 1900, p. 92).

A organização desse programa segue as tradições francesas, como já vinha ocorrendo desde o século XIX no ensino da História na escola brasileira. De acordo com Selva Guimarães Fonseca:

As Reformas de Ensino de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), ao estabelecerem orientações metodológicas para o ensino de História, reafirmam o esquema quadripartite francês de História Universal e a História do Brasil dividida em duas séries, o primeiro conjunto compreendendo a História do Brasil até a Independência e o segundo compreendendo a História do Brasil do Primeiro Reinado até aquele momento, o Estado Novo (FONSECA, 1993, p. 49).

Conforme o esquema francês, o livro da primeira série tratava da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, chegando a tratar da Primeira

Salomé (1944), A Marcha dos Beijos (1944), Torre Iluminada (1945), Poemas da Meia-Noite (1947), Rasos na Manhã de Sol (1951).

<sup>36</sup> Escritora gaúcha. São suas as obras: Fragmentos (1931) e Farroupilhas (1935).

<sup>37</sup> Escritora e professora. Publicou nos anos trinta o Teatro de Dona Ana Aurora do Amaral Lisboa (1931). Também escreveu Minha Defesa (1895), Peritos à Liberdade (1900), A Culpa dos Pais (1902), Não Sabes Ler (1916), Festinhas Escolares (1925).

<sup>38</sup> Escritora paranaense. Publicou: Marisa, romance (1936), Santo Agostinho, conferência (1939), Mensagem a Santa Clara de Assis (1953), Figuras de Ontem e de Hoje, crônicas (1953) e Alcina o Anjo Bom (1962).

<sup>39</sup> Ao discutirmos sobre o livro com a professora Nilse Wink Ostermann, estudiosa da utilização do livro didático de História na escola, nos chamou a atenção para os seguintes aspectos: o referencial do programa de 1931, a ausência de bibliografia, uma visão de História, que era eurocêntrica e privilegiava as ações de heróis.

<sup>40</sup> O livro foi escrito em dois volumes, destinados à primeira e segunda séries do ginásio, respectivamente. O segundo volume foi reeditado em 1937 e o segundo em 1938. Todos os volumes foram publicados através da livraria do Globo, de Porto Alegre.

Guerra Mundial, fato bastante recente para quem publicou o trabalho de 1935. A obra revelava a abrangência dos programas para o ensino secundário da época. A História do Brasil era completamente ensinada na segunda série, o que não correspondia à orientação metodológica das reformas do governo central. Nessa série, repetiam-se os conteúdos desenvolvidos no ano anterior, relativos à História da Antiguidade, e abordava-se a História da América e do Brasil simultaneamente.

Por um lado, Florinda afirmava que os conteúdos do livro estariam seguindo as determinações do programa de 1931. Por outro, conforme suas próprias palavras, as “lições” correspondiam a procedimentos utilizados nas suas aulas, como foi evidenciado no prefácio do segundo volume:

Como no primeiro volume, seguimos à risca o programa oficial, desenvolvendo o assunto de acordo com os títulos das lições. Ao mesmo tempo, julgamos oportuno inserir na primeira parte quadros resumo para exercício dos alunos, como costumamos fazer nas nossas aulas, na Escola Normal (SAMPAIO, 1938, p. 5).

Isto nos permite inferir que o livro reconstrói a História de maneira semelhante ao ensino de Florinda. Não havia, no início da década de trinta, um controle mais intensificado do governo central para com a produção de livros didáticos do país, relativamente à obediência às determinações nacionais do ensino. A atuação do Ministério da Educação nesse sentido acirrou-se em 1938, com a criação da Comissão do Livro Didático. A Comissão teve uma importante função política e ideológica, na medida em que deveria garantir que os conteúdos dos textos didáticos não contrariassem o regime.

Ao examinarmos o índice do livro de Florinda, identificamos a ausência de uma introdução e a organização dos conteúdos em muitos capítulos, todos curtos, restritos e sem subdivisão. O trabalho foi organizado em cinquenta e dois e sessenta e cinco capítulos, respectivamente, no primeiro e no segundo volumes. Os temas são desenvolvidos nas “lições” e completados nas “leituras”. Em uma introdução, poderíamos encontrar os objetivos, bem como explicações sobre os capítulos, referências bibliográficas e documentais e fundamentação pedagógica.

A bibliografia não foi indicada, o que implicou ausência de referenciais teórico-metodológicos necessários para a realização do trabalho. Não podemos relacionar a obra com as fontes utilizadas pela autora.

Embora Florinda Tubino Sampaio, em sua obra, não tenha feito referência ao conceito de História, situou o seu começo. Para a autora, o início dos tempos históricos relacionava-se ao “uso do ferro” e “os mais antigos documentos escritos e de autenticidade indiscutível.” (1938, p. 11) Desse modo, o texto não apresentou uma ligação entre a História e a Pré-História, e o leitor pode ser levado a pensar que a escrita e o ferro surgiram em todos os lugares e ao mesmo tempo.

José Alberto Baldissera analisou problema semelhante em livros didáticos de História publicados recentemente. O autor chamou a atenção para o fato de que:

Muitas vezes, também, a maneira de introduzir a História propriamente dita é confusa, parecendo que o processo histórico (História) teria iniciado após a Idade do Ferro, com o surgimento da escrita (...) Entretanto, é sabido que a escrita surgiu antes que o homem utilizasse o ferro. O texto, assim redigido pode gerar confusão (BALDISSERA, 1994, p. 124-125).<sup>41</sup>

Outro aspecto evidenciado no livro de Florinda é seu pensamento religioso. Católica, considerava as religiões politeístas de civilizações da Antiguidade, Egito e Mesopotâmia, como inferiores à religião monoteísta dos hebreus. Segundo a autora “Em meio ao polytheismo grosseiro e das superstições dos povos orientais, os hebreus tiveram a nação de um Deus único e imaterial, o senhor e creator do universo” (SAMPAIO, 1938, v. 2, p. 23).

“Foi o povo hebreu o primeiro que se libertou das credices e superstições dos povos antigos e teve a noção de um Deus único e imaterial” (SAMPAIO, 1938, v. 2, p. 35).

Florinda Tubino Sampaio escreveu uma história centrada no culto de heróis, de pessoas que realizaram feitos importantes para o progresso da humanidade.

---

<sup>41</sup> Uma importante análise do papel dos livros didáticos no processo ensino-aprendizagem encontra-se na obra: BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de História: uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

Com essa visão, procurava “dar às lições a forma biográfica, destacando os vultos mais representativos de cada época” (SAMPAIO, 1938, v. 1, p. 5).<sup>42</sup>

O trabalho enfatizava os períodos da História Política de cada civilização, assim como os grandes líderes das sociedades antigas. A leitura que seguia cada capítulo retratava algum episódio da vida de um herói.

À parte referente à história da América e do Brasil procuramos dar a forma biográfica, sempre que foi possível, pois o programa exige apenas quadros isolados da vida americana e brasileira e limitamos o desenvolvimento de cada ponto porque todos eles serão estudados novamente nas séries seguintes (SAMPAIO, 1935, p. 5).

Florinda procurou sempre retratar as sociedades sob o ponto de vista geográfico. Se, no segundo volume, foram apresentados mapas nos finais das unidades; no primeiro, sua ausência pode ter dificultado a compreensão do assunto tratado, sobretudo, quando situa, por exemplo, o Egito a noroeste da África, sem apresentar um mapa correspondente.

A partir da análise de uma “lição”, “O Índigena Brasileiro”, constatamos outra omissão na obra. Podemos ver como a autora situa a presença do indígena na época histórica da chegada dos portugueses ao Brasil, ignorando a história dos povos indígenas antes desse momento.

“No momento em que aportaram os portugueses às praias de Pindorama era a região habitada por tribos selvagens que viviam em estado de civilização ainda muito rudimentar” (SAMPAIO, 1935, p. 206).

Essa lição também mostra que Florinda destacava os indígenas que ficaram ao lado dos portugueses, rechaçando os holandeses, mas também alguns outros que atacaram donatários e instituições da metrópole.

---

<sup>42</sup> Receberam destaque especial, entre os personagens de História Geral, os reis Nabucodonosor da Babilônia, Salomão de Israel, Pércles da Grécia, Felipe e Alexandre da Macedônia, o ditador Caio Júlio César e o imperador Augusto de Roma, Jesus Cristo, Maomé, Carlos Magno, o rei da Inglaterra Ricardo Coração de Leão, o papa Inocêncio III, Marco Polo, Joana d’Arc, Guttenberg, Carlos V, Lutero, a rainha Isabel da Inglaterra, Luís XIV, Luís XVI, Napoleão, José Garibaldi e a Rainha Vitória.

Muitos são os nomes de chefes indígenas que se distinguiram na época da conquista. Nos primeiros tempos da colônia aparecem Tiberiçá chefe dos guinazes e Taparica, cacique tupinambá, ambos aliados aos portugueses, Arcoverde da tribo tabajara e que combateu Duarte Coelho, donatário da capitania de Pernambuco, além dos chefes tamoios que atacaram o colégio de S. Paulo e chefiaram a grande confederação, salientando-se entre eles o feroz Jagaharo (SAMPAIO, 1935, p. 207).

Podemos inferir, com isso, que Florinda transmitia uma visão eurocêntrica de História, pois exaltava os conquistadores portugueses, os povos europeus.

Desenvolvia-se o movimento pedagógico da Escola Nova que defendia a aprendizagem de acordo com as condições psicológicas e sociológicas do aluno. O livro, extremamente conteudista, apresentando uma ausência de atividades que visassem à participação do leitor, inseria-se mais em um ensino tradicional. Desse modo, a prática de ensino de Florinda, em seu livro, evoca o aluno como elemento passivo.

Provavelmente, a autora que escreveu o livro em 1935 já pensava diferentemente, quando promoveu círculos de discussão quatro anos depois sobre a Escola Nova.

Existiam opiniões divergentes a respeito da utilização do livro em sala de aula. Para a filha de Florinda, Déa, ele “foi muito difundido, largamente usado, projetou seu nome. Mas, anos mais tarde não quis reescrevê-lo.” Já para a professora Esther Mena Barreto Costa, Florinda “não deu grande importância aos livros. Não deu sentido didático aos livros”. Segundo a professora Lygia Borba Chaves, “Não havia uma profusão de livros didáticos. O seu livro não era básico. Já-se na Biblioteca Pública”.

De fato, o que se ilumina com esses referenciais é o lado escritor da professora, cujo aspecto de sua prática profissional veremos no próximo subcapítulo.

### 3.2 A Mestre, Uma Escola e o Movimento

Foi no decorrer do Estado Novo que as primeiras professoras do sexo feminino recebem o comando de altos postos na máquina administrativa da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Do grupo de educadoras que, como já vimos, incorporaram os novos conceitos e métodos da pedagogia moderna, a partir dos estudos em Montevideu, em 1914, duas principalmente se destacaram no cenário do Magistério Público no Rio Grande do Sul, exercendo cargos diretivos. Olga Acauan Geyer e Florinda Tubino Sampaio. Olga foi a primeira mulher a exercer a direção da Instrução Pública no Estado, e Florinda foi a primeira mulher a dirigir a Escola Normal de Porto Alegre.<sup>43</sup> Outra mulher, Marieta da Cunha e Silva, também foi pioneira na direção do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, importante órgão da Secretaria de Educação.

Vislumbramos nessa circunstância um começo no longo processo de inserção da mulher gaúcha na esfera pública. Julgamos que a liderança dessas mulheres na máquina política do Estado Vargas representa um desdobramento do movimento iniciado em trinta, que garantiu o direito de cidadania política às mulheres no Brasil. Foi o período das primeiras conquistas que implicaram maior participação feminina na vida política e econômica do país.<sup>44</sup>

A professora Florinda Tubino Sampaio esteve, ao longo de dez anos, à frente de uma das mais importantes instituições de ensino da capital do Rio Grande do Sul. O seu período administrativo foi marcado pela transição de regime

---

<sup>43</sup> Da fundação do Instituto de Educação em 1869 até o momento em que a professora Florinda Tubino Sampaio assume a direção da escola, todos os diretores da instituição foram homens. Segunda a Revista do I.E. exerceram esta função: Padre Joaquim Cacique de Barros (1869 a 1873 e 1876 a 1881), Adriano Nunes Ribeiro (1881-1885), Professor Alfredo Clemente Pinto (1885 a 1901 e 1906 a 1918), Dr. Alcides Flores Soares (1920 a 1927) e Dr. Emílio Kemp (1927 a 1935).

<sup>44</sup> Neste momento, verificam-se algumas alterações no nível de participação política e produtiva da mulher na sociedade brasileira. Em 1932, as mulheres conquistam o direito ao voto. Guacira Lopes Louro aponta outras mudanças nas primeiras décadas republicanas. “A mulher participava muito mais da vida econômica do país, especialmente nas áreas de industrialização (notadamente no setor têxtil), e começava a entrar no setor terciário, nos serviços de datilografia, secretaria e nas atividades do comércio. Contudo, essa maior participação feminina não nos pode deixar esquecer o fato de que se concentrava nas atividades consideradas mais adequadas à sua “natureza” ou “vocação”, atividades de apoio, auxiliares ou que exigiam menor força física (...) Mas para as moças das camadas médias começava também a surgir efetivamente uma possibilidade de estudo e opção profissional: a escola normal e, conseqüentemente, o magistério primário”. (1987, p. 29 e 30). Mulheres que exerceram esta profissão tiveram a oportunidade de assumir postos de mando no governo estadual.

político no país e por mudanças na organização do poder político estadual. Nomeada em 7 de maio de 1936 para exercer provisoriamente a função, continuou na direção da escola até o fim da ditadura do Estado Novo. Na década de cinquenta foi lembrada por uma professora<sup>45</sup> do Instituto de Educação, com as seguintes palavras:

Em 1936 foi, com muito acerto convidada para a direção da Escola Normal, hoje Instituto de Educação, cargo que ocupou com grande abnegação e brilho até 1946, quando voltou à funções de catedrática de História Geral e do Brasil (BIANCHI, 1953, p. 19).

Como vimos, Florinda Tubino Sampaio assumiu a função de diretora da Escola Normal provisoriamente. Em 1939, ano em que a Escola Complementar foi transformada em Instituto de Educação, a diretora foi efetivada no cargo, pelo Secretário de Educação, José Pereira Coelho de Souza, e, como ele, retirou-se do cargo em 1945.

Por ter assumido a direção da escola nesse momento de transição, a senhora Eivlys Mabilde Grant<sup>46</sup> reconhece que Florinda, “ergueu o Instituto de Educação de modesta Escola Normal em escola padrão: o orgulho da cidade e do Estado.

Na ditadura Vargas, os indivíduos a quem eram atribuídas funções de mando tendiam a se perpetuar no poder. Foram casos de continuidade administrativa: o interventor Cordeiro de Farias, no cargo de 1937 a 1943, e o secretário de educação, na função entre 1937 e 1945. Provavelmente, o fato de a diretora permanecer tanto tempo à frente do Instituto de Educação estava de acordo com a tendência da época.

Além disso, a diretora contou com o apoio do Secretário de Educação. Nesse relacionamento, ao longo de dez anos, ambos se fortaleceriam nos cargos. Segundo Eivlys Mabilde Grant:

---

<sup>45</sup> A professora Leufrida Lima Bianchi escreveu em outubro de 1953 um artigo sobre a professora Florinda Tubino Sampaio na coluna “Retratando Mestres”, da Revista do Ensino, publicada pela Secretaria de Educação e com ampla circulação entre os professores da rede de ensino público do estado. O artigo consiste em uma homenagem à professora Florinda, contendo alguns importantes dados biográficos.

<sup>46</sup> Eivlys Mabilde Grant foi professora de Ciências do Instituto de Educação por 32 anos. Também lecionou português na Escola Parobé, Planejamento Educacional na Faculdade de Ciências Econômicas e assumiu o cargo de assessora técnica de Exames Supletivos na Secretaria de Educação. Dedicou-se 44 anos ao magistério público estadual do Rio Grande do Sul.

Florinda teve apoio irrestrito do Dr. Coelho de Souza. Ela escolheu o corpo docente do ginásio. Não havia concurso para tal fim. Escolheu a dedo, no primário, professoras que deveriam lecionar no ginásio. O Dr. Coelho de Souza nomeou a todas.<sup>47</sup>

O livro “Quem é quem em Educação”, escrito para resgatar a memória de destacadas professoras do Rio Grande do Sul, refere-se à professora Florinda Tubino Sampaio da seguinte forma:

Fez administração brilhante e eficiente, projetando a Escola no meio social e educacional, e aprimorando a já alta reputação daquele estabelecimento que acolhera os melhores mestres do tempo, bastando referirmos aos nomes de Alfredo Clemente Pinto, Afonso Guerreiro Lima, Alcides Cunha, Emílio Meyer e Olinda Bandeira (1983).

A essas palavras formais, extraídas de um texto oficial do governo, acrescentamos as da filha de Florinda Tubino Sampaio, Íria Sampaio Guerra, eivadas de emoção, que considerou o momento em que sua mãe foi diretora da escola como:

(...) o início de uma época brilhante e gloriosa na vida do educandário. O mesmo sentido que regeu o seu trabalho na cátedra, posicionando-se no nível “arte”, moldou a sua direção. Para ela educação era beleza, harmonia, cor (GUERRA, 1984, p. 40).

A ex-aluna de Florinda, Ieda Rieth, recorda-se da professora e diretora como “(...) uma mulher de garra, de pulso, a quem todos obedeciam, inclusive a parte da docência e funcionários”. Esse depoimento perpasa a imagem da mulher autoritária, que comandava a instituição. Vestida sobriamente e sempre segurando um guarda-chuva, sua figura revestia-se ainda mais de autoridade. A foto, a seguir, foi cedida gentilmente por Margarida Mena Barreto Coelho de Souza (Figura 7).

---

<sup>47</sup> A professora Eivlys, depois de ter sido aluna de Florinda e estar lecionando em outra escola, foi convidada pela diretora para lecionar no Ginásio do Instituto de Educação. A professora ainda conta que o rompimento do apoio mútuo entre a diretora e o Secretário de Educação se deu no episódio da saída de Florinda do cargo de diretora. “O Dr. Coelho de Souza, que tanto se orgulhava dela e a apoiava, fazendo até nomeações por ela indicada, faltou-lhe no momento decisivo e pôs fim a sua administração”. Caio Brandão de Melo, que substituiu Coelho de Souza, mandou ordem em papel timbrado do Palácio para admitir na escola uma aluna que foi aprovada no exame de admissão, mas não chegou a ser classificada para frequentar o Instituto de Educação. O secretário substituto mandou ordem para matricular a menina e a diretora não lhe obedeceu. O Instituto de Educação foi fechado por poucos dias. Coelho de Souza fraquejou e demitiu os dois, dizendo: “Entre dois amigos que disputam, prefiro ficar neutro”.

Figura 7 - Florinda Tubino Sampaio com guarda-chuva e demais autoridades



Fonte: GUERRA, Íria Sampaio. *Professora Florinda Tubino Sampaio: uma criadora*. Porto Alegre: 1984, p. 43. Mimeo.

Guacira Lopes Louro enfatiza como as diretoras do Instituto de Educação, e especialmente Florinda Tubino Sampaio, são destacadas em lembranças. “Isso permite imaginar que havia uma concentração de poder no dirigente, uma centralização de decisões. Realça também a importância das pessoas que ocuparam tais cargos, influenciando com suas características próprias a história da instituição” (LOURO, 1987, p. 41). A personalidade de Florinda, conforme Eivlys Mabilde Grant, foi importante para assumir o alto cargo da escola.

“Ela, como diretora, tinha vontade férrea, naquele corpo frágil. Tinha capacidade de trabalho inigualável. Tinha coragem para enfrentar novas situações, desafios”.

A professora Lygia Borba Chaves, ex-aluna de Florinda no início dos anos trinta, recorda-se da dinâmica de aula, marcada pela ausência de diálogo, dos professores da época e, especialmente, de Florinda:

Havia 250 alunos em uma sala. Não havia muita comunicação com os alunos. Os professores tinham muita cultura. A gente aprendia, pois eles expunham bem. Quem não estudava era reprovado (...) Florinda descrevia os fatos de tal maneira que empolgava os alunos. Despertava o interesse de saber mais sobre os fatos e dava conselhos de vida para os alunos.

As referências elogiosas ao trabalho da diretora e a importância do cargo de chefia em uma instituição de destaque no estado, em um contexto em que poucas mulheres alcançavam altos postos, geram interesse e instigam a conhecer as práticas e os indícios da passagem de Florinda pela instituição.

Na década em que o Instituto de Educação foi dirigido por Florinda Tubino Sampaio, foram introduzidas inovações no ensino musical e de Ciências, nos cuidados com a saúde, na identificação da escola e no nível de possibilidades de participação dos alunos.

Uma das realizações da diretora consistiu na criação de um orfeão,<sup>48</sup> no ano de 1937. A professora<sup>49</sup> de música da escola, Aracy Godoy Gomes, foi a regente do coral constituído pelas quinhentas e oitenta alunas das quatro séries do ginásio do Instituto de Educação. O orfeão do ginásio foi o primeiro a ter sido criado no Estado. “Em várias festas cívicas e em concertos, o orfeão fez-se ouvir demonstrando quer na disciplina, na atitude, na cooperação, que na parte artística”.

Ainda segundo a professora Aracy Godoy Gomes, o ensino de música no Instituto de Educação estava inserido em um processo de desenvolvimento iniciado no Jardim de Infância e continuado nos cursos primário e ginasial. O

---

<sup>48</sup> Na década de cinquenta, o Orfeão Artístico passa a ser regido por Dinah Nery Pereira. Segundo Guacira Lopes Louro, o coral “(...) pela qualidade do trabalho desenvolvido acabou alcançando grande prestígio na comunidade, sendo solicitado para os eventos mais importantes, recepções que o governo gaúcho promovia e festivais de música” (LOURO, 1987, p. 58).

<sup>49</sup> As informações destes e dos próximos dois parágrafos foram obtidas no artigo de Aracy Godoy Gomes, “A Música no Instituto de Educação”, publicado na primeira edição da Revista do Instituto de Educação, em dezembro de 1942, na página 6, no qual a professora analisa a educação musical na escola.

A professora Aracy Godoy Gomes era “formada pela Escola Complementar em 1911, em 1913 foi nomeada para auxiliar de ensino; em 1915 foi designada auxiliar do professor de música Frederico Bieri, ficando efetiva nessa cadeira com a aposentadoria do referido professor. Coursou brilhantemente o Instituto de Belas Artes, onde se diplomou em canto, em 1923, na classe da emérita professora Olinta Braga. (...) Foi nomeada professora catedrática da Escola Complementar em 1937; em 1939, com a transformação desta escola em Instituto de Educação, passou D. Aracy para a escola secundária, sendo designada em 1943 para superintender o ensino de música em todos os cursos que integram o nosso Instituto” (REVISTA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, p. 7, dez. 1944).

trabalho de música no Jardim de Infância consistia de “ritmo, canto e apreciação” e era considerado de grande importância, “estando relacionado a várias atividades, disciplina, educação física, linguagem e repouso”. As crianças aprendiam a tocar instrumentos formando uma banda rítmica e ouviam a boa música em discos.

O ensino de música no curso primário consistia de “teoria aplicada, canções e hinos, apreciação musical e orfeão.” O coral do primário realizou várias demonstrações com os trezentos alunos do primeiro e segundo anos e com os quinhentos alunos do terceiro, quarto e quinto anos. No curso ginásial, o programa de música incluía “ensino teórico, técnica vocal e canto orfeônico.” A participação do orfeão regido pela professora Aracy Godoy Gomes era uma atividade obrigatória para todas as alunas do ginásio.

Leda Rieth, aluna do ginásio entre 1939 e 1946, recorda-se dos ensaios para uma série de concertos da nona sinfonia de Beethoven, no qual havia a integração das vozes masculinas da Escola de Cadetes com as vozes femininas do Instituto de Educação. Para Leda, “aquilo era o máximo, uma oportunidade, uma chance”.

Tendo em vista a relevância dada à música nacional na ditadura de Vargas, podemos entender como o ensino musical serviu de elo de integração entre o Instituto de Educação de Porto Alegre e as premissas do governo brasileiro. A música teve um importante papel na educação das novas gerações e na propaganda do regime estado-novista, principalmente nas questões do nacionalismo. Conforme Jussamara Souza:

A educação musical serve, em primeira linha, como meio de estabilização do regime, ou seja, ela contribui significativamente para os objetivos políticos como a formação de uma consciência nacional, a eliminação de diferenças sociais e a representação do regime Vargas.

A aula de música é entendida e utilizada principalmente como funcional. Isso se mostra mais claramente na concepção de Villa-Lobos, que, tanto do ponto de vista institucional (leis, decretos, material didático, formação de professores), como do ponto de vista metodológico (a prática do canto orfeônico), tenta viabilizar a proposta oficial de uma educação moral e cívica (SOUZA, 1991, p. 17).

Estimulava-se o canto orfeônico de hinos e de músicas patrióticas e populares. “A música popular, a recuperação do folclore, a implantação e o apoio à música erudita jamais receberiam a mesma importância e apoio do que a música

orfeônica” (SCHWARTZMAN; BONEMY; COSTA, 1984, p. 93) Os primeiros orfeões escolares do Brasil foram criados em 1930. Ainda nessa década, surgiu o ensino chamado de Canto Orfeônico. Segundo Yolanda de Quadro Arruda, o país foi

(...) o iniciador desse ensino como processo educacional, criando métodos didáticos inéditos, o que lhe valeu classificar-se em primeiro lugar no Congresso ‘A Educação Musical Como Traço de União Entre os Povos’ realizado em Praga, em 1936, e a que concorreram mais de vinte das mais cultas nações (ARRUDA, 1958, p. 192).

Consoante as informações de Schwartzman, o projeto de maior expressão nacional para esse tipo de música foi o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. A instituição de ensino e pesquisa foi criada em 1942<sup>50</sup> e funcionava no Rio de Janeiro junto à Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. O conservatório teve como principais objetivos formar professores de música, resgatar o canto de antigas canções patrióticas e gravar discos de hinos e músicas nacionais (SCHWARTZMANN; BONEMY; COSTA, 1984, p. 92).

Destacava-se no cenário da música nacional a atuação de Heitor Villa-Lobos, que, na década de trinta, assumiu a direção de educação musical e artística da cidade do Rio de Janeiro. Nesse cargo, o maestro liderou a criação da disciplina de canto orfeônico nas escolas. “Basicamente, o trabalho de Villa-Lobos consistia em desenvolver a educação musical artística através do canto coral popular, ou seja, o canto orfeônico” (SCHWARTZMAN; BONEMY; COSTA, 1984, p. 90). Jussamara Souza acrescenta que Villa-Lobos incentivava o nacionalismo fazendo uso de dramatizações.

O culto à pátria faz-se não somente através do canto, mas também através da dramatização de danças populares e nacionais, utilizando temas históricos. Villa-Lobos denomina essas danças de “Bailados Artísticos” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 240). Um exemplo aqui é sua “Dança da Terra” de 1943. A estreia se dá no Estádio Vasco da Gama com mais ou menos 800 alunos. Quanto à apresentação

---

<sup>50</sup> Yolanda de Quadros Arruda afirma que, apesar da existência do Instituto Musical de São Paulo, desde 1939, para a formação de professores de música, “o estabelecimento padrão só apareceu a 26 de novembro de 1942, no Rio, sob a denominação de Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, criado por iniciativa do maestro Villa-Lobos” (ARRUDA, 1958, p. 93).

pode-se observar, nas várias fotos, que as fantasias e adereços compõem uma parte importante nesse tipo de espetáculo musical (1991, p. 21).

O hino do Instituto de Educação, escrito em 1940, é um significativo elemento de época, porque revela a relevância dada ao nacionalismo da ditadura de Vargas. No hino, as alunas do Instituto de Educação cantam pela glória da sua escola e, simultaneamente, pela grandeza do Brasil. O Instituto de Educação prepõe-se a engrandecer a Pátria que, por sua vez, deve sentir orgulho da escola:

Juntas cantaremos a nossa marcha triunfal.  
Eia! Marcheremos a escalada do ideal.  
Vibra nossa alma de entusiasmo juvenil,  
pela glória do Instituto,  
pela glória do Instituto  
e a grandeza do Brasil!

Não recuar...  
Sempre avante para vencer,  
o Instituto que a Pátria engrandecer.  
Este Brasil a que todos prometemos  
que há de sempre se orgulhar,  
de ver longe, cá no sul,  
o IE a rebrilhar (REVISTA DO CENTENÁRIO DO I.E., 1969, p. 88).

O Instituto de Educação surgiu, segundo o relato de Íria Sampaio Guerra (1984, p. 45), filha de Florinda, em uma reunião de alunas do ginásio, sob a coordenação de Florinda Tubino Sampaio, que as convidou para compor a letra. Em uma espécie de “explosão cerebral”, uma técnica de ensino atual e usada em todas as épocas, várias ideias surgiram e as estudantes e a diretora escreveram o hino. A professora Maria de Lourdes Rangel compôs a música ao piano. O depoimento de Íria, quanto ao modo como foi criado o hino da escola, revela, sem dúvida, a marcante presença da mãe como profissional.

Foi hábito realizar promoções conjuntas entre o governo do Estado e o Instituto de Educação, convidando personalidades para assistir a apresentações musicais do Instituto de Educação. O próprio maestro Villa-Lobos visitou Porto

Alegre e a escola, que o homenageou como patrono do coral do ginásio denominado: “Orfeão Villa-Lobos”. O General Marshal, em viagem ao estado, assistiu ao orfeão Villa-Lobos entoar hinos e canções do folclore brasileiro.<sup>51</sup> O uso ideológico da música pelo governo rio-grandense também foi percebido e valorizado no trabalho de Gláucia Vieira Ramos Konrad:

No Rio Grande do Sul, a música era utilizada como acessório nas homenagens às autoridades governamentais. No início do Estado Novo, o Interventor Daltro Filho teve uma referência a sua pessoa em um grande concerto regido pelo maestro João Pena de Oliveira, no Teatro São Pedro (KONRAD, 1994, p. 250).

O ensino musical no Instituto de Educação serviu a dois propósitos: teve um papel educativo na formação dos alunos do ginásio e para projetar uma boa imagem do Rio Grande do Sul no contexto nacional e internacional.

Outra realização da administração de Florinda Tubino Sampaio foi a inauguração<sup>52</sup> dos laboratórios de química, física e história natural, nos quais os professores aplicavam o Método Experimental. Os professores responsáveis pelo laboratório nessa época eram Ivondina Formel Farias Guimarães, Israel Berlim, Lenir Barcelos e Eivlys Mabilde Grant, que traz as seguintes recordações:

Até então, as aulas eram expositivas. Houve uma renovação. Dona Florinda era uma pessoa evoluída, que lia muito. Os professores apresentaram o projeto e ela aprovou. Permitiu dividir as turmas pela metade. Nas aulas dadas nos laboratórios se fazia pesquisa e se usava o microscópio. Nunca uma aluna foi reprovada pelo Método Experimental. Todas se encantavam. Para pôr em prática o Método era preciso instalar os laboratórios. Havia, no porão da Escola, material da França e da Alemanha, nunca usados. Os professores temiam. Ninguém se animava a usar devido à falta de conhecimento. Eu estudei tudo e aproveitei o material existente.

---

<sup>51</sup> Informações sobre a visita do Chefe de Estado Maior do Exército Norte-Americano, General Marshal, ao Instituto de Educação, no dia 29 de maio de 1939, encontram-se no artigo intitulado “Recepção”, publicado na Revista do Instituto de Educação e escrito pela aluna da quarta série naquele ano Maria Luiza Carvalho da Costa. Segundo a autora, todas as alunas do I.E. aguardavam ansiosas e entusiasmadas no auditório da escola a chegada do General Marshal. O General e sua comitiva foram recebidos com palmas e uma saudação em inglês. O coral das alunas, sob a regência da professora Aracy Godoy, entoou hinos e canções do folclore brasileiro. No final da apresentação, as alunas deram vivas aos representantes dos vários países que ali se achavam e levantaram quatrocentas bandeirinhas, brasileiras e americanas, até então ocultas. O general ficou comovido com esta “prova de panamericanismo e cordialidade entre irmãos de ideal.” No ginásio, os visitantes assistiram a um bailado e a uma demonstração de Educação Física.

<sup>52</sup> Na lembrança de Eivlys Mabilde Grant ocorreu um ato de inauguração solene, com a presença do Secretário da Educação, provavelmente no ano de 1941.

Além dos laboratórios, foi instalado um Gabinete Médico no Instituto de Educação. A iniciativa partiu da diretora, com a organização de uma campanha, entre os alunos, para recolher os recursos necessários para a compra do material. Não houve apoio financeiro governamental, uma vez que, no orçamento do Estado, não havia verbas destinadas a assistência médica nas escolas.

O primeiro médico da instituição, o Dr. Poli Marcelino Espírito,<sup>53</sup> relatou a situação dos alunos do Instituto de Educação no momento de instalação do Gabinete Médico.

(...) Logo foram constatados numerosos de distúrbios da saúde entre os alunos: cardiopatias, adenoides, defeitos de visão, de audição, sub-nutrição, cáries dentárias, e muitos outros desvios não percebidos e não tratados. Era nosso procedimento habitual convocar os pais ou responsáveis para alertá-los dos distúrbios encontrados, o que nos vale até hoje manifestação de reconhecimento por essa nossa prática (GUERRA, 1984, p. 44).

O gabinete médico tinha o papel de realizar exames preventivos nos alunos e atender a casos de emergência na escola. A ex-aluna leda Rieth recorda-se da presença constante de um médico no gabinete e da exigência de um exame para os alunos frequentarem as aulas de Educação Física.

Observamos ainda a criação de símbolos para o Instituto de Educação como outra das iniciativas de Florinda Tubino Sampaio, já que a escola, fundada em 1869, não tinha ainda qualquer forma de representação que a identificasse e a diferenciasse. Além do hino composto, foi desenhado um emblema para representar a instituição.

Durante a administração de Florinda Tubino Sampaio, foi criado o Grêmio das Alunas do I.E. que, assim, organizadas, começaram a produzir uma revista anual, publicada nos anos de 1942, 1943 e 1944. A revista é considerada órgão oficial do Grêmio das Alunas. Em um de seus editoriais, a Diretora do Grêmio das Alunas afirma que a publicação trata de “notícias relativas à parte educacional e à

---

<sup>53</sup> Segundo Íria Sampaio Guerra, a professora Florinda Tubino Sampaio conheceu o Dr. Poli Marcelino Espírito em Reuniões da Sociedade Rio Grandense de Educação. Esse médico “(...) no momento fazia uma pesquisa pioneira sobre higiene escolar, em escolas de Porto Alegre para fundamentar a tese que estava elaborando sobre este assunto, inspirada por uma conferência proferida na Sociedade Rio Grandense de Educação pela figura luminar do Dr. Miguel Couto, médico extraordinário, de uma sabedoria, de uma humildade e comunicabilidade a toda a prova” (GUERRA, 1984, p. 43).

social desta escola; juntam-se-lhes colaborações de alunos, acrescidas de outras, devidas à gentileza de membros do nosso corpo docente” (1943, p. 3).

Relacionando a prática de Florinda Tubino Sampaio à reforma de ensino da era Vargas, encontramos empenho em implementar mudanças pedagógicas e em modernizar os métodos de ensino no campo de formação do magistério. Como ela já era professora desde os anos vinte, acompanhou o desenrolar das reivindicações dos “pioneiros da educação” no centro do país. Eles tiveram o seu ponto alto em 1932, com a divulgação do manifesto redigido por Fernando de Azevedo<sup>54</sup>, conforme aponta Celso da Cunha:

Foi sob signo do escolanovismo que se formou no Brasil uma geração de educadores (Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Frota Pessoa...) que teve nos decênios de 1920, de 1930 e nos subsequentes papel dos mais significativos na luta para que o poder público conferisse maior prioridade aos assuntos da educação (...) Acrescente-se que pioneiros foram não apenas os que assinaram o manifesto, embora entre eles estivessem os principais expoentes, mas há também outros nomes que bem mereciam este título, como por exemplo Heitor Lira, José Augusto e outros (CUNHA, 1981, p. 65).

Como mencionamos anteriormente, o movimento desenvolveu-se de forma significativa no Rio Grande do Sul somente a partir de 1938, no governo do Interventor Oswaldo Cordeiro de Farias.

Trataremos, a seguir, de historiar as atividades e inovações efetivadas pela diretora do Instituto de Educação, entre 1936 e 1945, em relação às novas diretrizes da reforma educacional do Rio Grande do Sul, delineadas por instituições de pesquisa e de orientação pedagógica, criadas ou reformuladas durante o Estado Novo.

Sabemos que as instituições mais destacadas no processo de modernização da rede escolar estadual foram o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE), a Revista do Ensino e o Instituto de Educação. Tanto o CPOE como o Instituto de Educação foram centros importantes de orientação didático-

---

<sup>54</sup> O manifesto “foi assinado por 26 educadores, a saber: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota-Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Mário Casassanta, Delgado de Carvalho, Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemi M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Amanda Álvares Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Gomes” (CUNHA, 1981, p. 88).

pedagógica, contribuindo para a difusão e a aplicação de novas pesquisas da área educacional nas escolas públicas. O CPOE estava vinculado à Secretaria de Educação e, como um órgão técnico do Departamento de Educação Primária e Normal, adquiriu as seguintes atribuições:

- I – apreciação do trabalho realizado nas escolas públicas primárias, na execução dos programas mínimos. Medida utilizada: prova objetiva de aferição global dos acontecimentos;
- II – seleção inicial dos escolares para a diferenciação do trabalho nas classes do primeiro ano;
- III – medida da capacidade intelectual dos alunos, do segundo ao quinto ano, dos grupos escolares da capital;
- IV – estudos do vocabulário das crianças de 8, 10, 12 e 14 anos, matriculados nas escolas primárias da capital;
- V – investigação no domínio da matemática;
- VI – atividades de orientação em círculos de estudo, cursos regulares e reuniões; visitas às escolas, missões culturais, ensaios pedagógicos, respostas e consultas, etc.
- VII – elaboração de programas mínimos para as escolas primárias, planos de trabalho, comunicados, circulares, etc.
- VIII – organização de uma biblioteca central no CPOE; do boletim mensal das realizações; assistência técnica às bibliotecas escolares dos professores e dos alunos (COELHO DE SOUZA, 1964, p. 278).

A Revista do Ensino, patrocinada e editada pela Secretaria de Educação, iniciou sua publicação mensal em setembro de 1939. Era um órgão de divulgação cultural e pedagógica, destinado ao esclarecimento profissional dos professores estaduais. Com o objetivo de auxiliar o professor em seu trabalho docente a revista apresentava, em seus artigos, resultados de pesquisas pedagógicas, pensamento de intelectuais expressivos da educação, informações sobre as mudanças na legislação de ensino, comunicados oficiais diversos, sugestões didáticas para atividades docentes, bem como trazia esclarecimentos sobre as campanhas públicas de ensino, promovidas pela Secretaria de Educação.

Como órgão divulgador da filosofia implantada no Estado, assinalava em seu editorial.

O problema da formação da inteligência nacional, obra da educação organizada, reveste importância máxima, sobretudo na fase atual, caracterizada pelo sentido nacionalista e patriótico de reconstrução do país e afirmação de sua existência como nação livre e soberana no concerto internacional (REVISTA DO ENSINO, 1939, p. 7-8).

A demarcação de fundamentos doutrinários, filosóficos e pedagógicos para o sistema de ensino constituiu uma das prioridades do planejamento educacional

do governo. O Secretário de Educação do Rio Grande do Sul, em 1940, destacou o papel das “Ciências da Educação” no ensino público:

Não precisarei invocar a autoridade de todos os mestres filiados a todas as orientações para afirmar que a pedagogia não pode prescindir de uma base filosófica e que todo o processo educativo é tributário de uma concepção de vida (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 10).

Coelho de Souza, em seu artigo na Revista do Ensino, ainda chamava a atenção para o estabelecimento de um projeto pedagógico moderado, conciliador e previdente, que incorporasse os novos avanços da Pedagogia Moderna, sem eliminar as contribuições que a Pedagogia Tradicional havia legado para a formação da cultura. Era preciso evitar os males desagregadores que o liberalismo pedagógico e o materialismo exacerbado acarretavam à formação da criança e da juventude. O liberalismo pedagógico havia configurado na sociedade moderna o fenômeno do “instrutivismo”, isto é, o culto extremado da instrução, firmado nos princípios do naturalismo, do racionalismo e do Pragmatismo Pedagógico.

Dessa forma, para Coelho de Souza:

O naturalismo pedagógico, corolário lógico de uma concepção materialista da vida, repontando sobre todas as formas e sob todas as determinações nas chamadas orientações novas da educação, acabou de aniquilar a unidade espiritual da humanidade e gerou a grande crise contemporânea. O erro de formação das gerações passadas, levando em conta apenas a satisfação material da vida e as necessidades utilitárias, acarretou esse fim de civilização – que nós contemplamos aterrados e atônicos (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 08).

Para a execução dos programas de renovação educacional, o governo propôs medidas ordenadas de readaptação, pois a ruptura pedagógica extremada poderia trazer consequências desastrosas para a sociedade.

Quebrados os moldes clássicos da educação, que deveriam ser renovados em seus métodos e não, de todo, relegados sectariamente – surgiram todas as extravagâncias pedagógicas. As soluções tendenciosas e unilaterais sucedem-se vertiginosamente e, sem embargo dessa celeridade, apresentam-se pedante e autoritárias, como se fossem a revelação mesma da verdade definitiva (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 09).

Para o Estado, as modificações pedagógicas revolucionárias eram a fonte permanente de distúrbios e de desequilíbrios da esfera social e cultural, que comprometiam a estabilidade política dos regimes. Para tanto, as modificações educacionais deveriam ser orientadas por processos de reajustamento cultural, evitando-se as rupturas e as transformações violentas:

Nas substituições violentas sofrem o mestre, a criança e a escola (...). A solução encontrar-se-á na velha sabedoria da moderação da equidistância, de um justo equilíbrio crítico. Nada de extremismos igualmente perigosos. Nem a paralisia da rotina, nem o abalo das resoluções, mas o passo firme de um progresso sadio e moderado. (...) Cumpre distinguir o que é eterno do que é efêmero; cumpre distinguir a base filosófica, que deve informar toda a pedagogia, dos métodos de ensino (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 09).

Do ponto de vista do planejamento pedagógico, portanto, o Estado procurava evitar conflitos doutrinários entre os defensores da escola tradicional católica, como Armando Câmara e Ary de Abreu Lima e as propostas mais avançadas das professoras de formação acentuadamente escola-novista como Olga Acauan Geyer, Diva Branca Pereira de Souza, Marieta da Cunha e Silva e Florinda Tubino Sampaio. Nesse sentido, o governo formou uma Comissão de Educação, composta por representantes católicos e escola-novistas, visando a orientar as atividades teóricas de planejamento educacional para o Estado do Rio Grande do Sul.

A disputa entre educadores escola-novistas e católicos no Brasil, iniciada nos anos vinte, teve continuidade nas décadas de trinta e quarenta. Observa-se por parte do Estado uma preocupação em evitar conflitos extremos e exacerbados entre essas tendências pedagógicas.

Como vimos anteriormente, o processo revolucionário de trinta, a partir de seu discurso modernizador, havia possibilitado a criação de um espaço político para o desenvolvimento de ideias progressistas no setor educacional: laicização, coeducação e reivindicações pela ampliação da rede pública de ensino. Segundo Cristiano Di Giorgi, o período de trinta a trinta e sete representava o momento de busca de procedimentos políticos conciliatórios entre católicos e escola-novistas:

É um momento de equilíbrio entre as duas forças em conflito (Igreja e escola-novistas), e o Estado procura um acordo entre elas, a fim de costurar, também no campo educacional, o acordo entre as elites que o primeiro governo de Vargas representou (DI GIORGI, 1986, p. 60).

Considerando que tanto intelectuais católicos como integrantes da Associação Brasileira de Educação colaboraram e até ocupavam cargos no Ministério da Educação na administração de Gustavo Capanema, percebemos que a tendência conciliadora se dá tanto no nível federal como no estadual.

Dessa forma, o planejamento educacional estado-novista implicava um arranjo político, cujos fins seriam permitir a emergência de propostas pedagógicas regionais supervisionadas e integradas a um projeto central e globalizante do Estado Nacional.

Como vimos, o Instituto de Educação destacou-se como instituição atuante no projeto modernizador do ensino público estadual. A escola atuava nos anos trinta e quarenta, como um centro educacional gerador de novas ideias e reflexões sobre os rumos da educação, desempenhando um papel relevante na condução da política educacional do Estado Novo no Rio Grande do Sul. A escola foi reformulada em janeiro de 1939, o que foi muito importante para aperfeiçoar e para qualificar a formação de professores destinados ao magistério público estadual. Segundo Guacira Lopes Louro, nesse ano:

(...) a escola passa a se chamar Instituto de Educação (título generalizado em todo o país) e acrescenta o nome Gen. Flores da Cunha, homenageando o ex-governador pelo apoio que lhe dera. Amplia seus cursos, agora se estendendo desde o Jardim de Infância até a Escola de Professores, formando professores primários, professores especializados e administradores de ensino, além de manter cursos de aperfeiçoamento e divulgação para formandos (LOURO, 1987, p. 16).

Entre as evidências de que Florinda Tubino Sampaio procurava incorporar as novas propostas pedagógicas ao ensino público rio-grandense no fim dos anos trinta, destacamos as medidas de transformação do Instituto de Educação em um espaço privilegiado onde professores do Estado discutiriam as novas propostas educacionais e poderiam atualizar-se mediante cursos de extensão cultural. A instituição, reformulada a partir do novo projeto didático-pedagógico, deveria atuar como modelo de modernização educacional para o Estado.

O interesse pelo aperfeiçoamento pedagógico resultou também na participação de Florinda em um curso de férias, no Rio de Janeiro, em 1940. Sob a inspiração da Associação Brasileira de Educação, pode ter contribuído ainda mais para a formulação de ideias relativas à modernização, que já vinham sendo pensadas, no mínimo, desde o ano anterior, quando ela recebeu na escola importantes visitas.

A diretora organizou um dos mais importantes eventos pedagógicos do Estado Novo, no Rio Grande do Sul com o apoio da administração Coelho de Souza. Foi realizado na escola, em julho de 1939, um curso de aperfeiçoamento pedagógico, ministrado pelos principais teóricos da Escola Nova no país Lourenço Filho e Everardo Backheuser<sup>55</sup>. Esses dois eminentes educadores vinham atuando ativamente como colaboradores da Política Federal no Ministério da Educação.

Para Sérgio Miceli, Lourenço Filho e os demais intelectuais educadores da era Vargas representaram:

(...) categorias de intelectuais, convocados pela elite burocrática em virtude da competência e do saber de que dispunham em suas respectivas áreas de atuação.

Por estarem muitas vezes ocupando postos de cúpula através dos quais poderiam fazer valer seus pontos de vista no encaminhamento das reformas em curso, ou então, operando na qualidade de porta vozes oficiais junto aos espaços de negociação que lidavam com as principais questões em pendência com os demais grupos de interesse fora do âmbito do Estado, prestaram serviços relevantes à ordenação jurídico-institucional e à sustentação do pacto de forças então vigente (MICELI, 1979, p. 165).

As oito conferências<sup>56</sup> realizadas por Lourenço Filho e Everardo Backheuser no Instituto de Educação, em 1939, foram fundamentais para a expansão do escola-novismo no Rio Grande do Sul, porque professores e diretores de escolas de várias regiões do estado assistiram ao curso e atualizaram-se sob o ponto de vista didático-pedagógico. Há registros de que cerca de mil educadores dirigiram-se à capital para as palestras de aperfeiçoamento. Lourenço Filho também

---

<sup>55</sup> Ligados ao movimento da Escola Nova desde os anos vinte, os professores foram convidados por Coelho de Souza quando de sua visita ao Rio de Janeiro, em 1938, para tratar do projeto de renovação educacional do Estado.

<sup>56</sup> O Correio do Povo fez a cobertura deste evento realizado no I.E., através das reportagens: "Os pedagogos encerram o Ciclo de Palestras", 28 de julho de 1939, p. 9 e "A Instrução Pública no Rio Grande do Sul", 4 de julho de 1939, p. 18.

escreveu sobre as propostas de renovação pedagógica na Revista do Ensino, e seus artigos serviram de referencial teórico para a reforma estadual de educação.

Os conceitos e as características do escola-novismo, segundo as conferências de Lourenço Filho e Everardo Backheuser no Rio Grande do Sul e os artigos publicados na Revista do Ensino do Estado, podem ser sintetizados, como segue:

#### a) O Sentido da Expressão Escola Nova

Para o pedagogo Lourenço Filho, a expressão “Escola Nova” apresentava um sentido extremamente amplo, relacionando-se ao novo tratamento dado por diferentes concepções teóricas aos problemas da educação. O conceito indicava o movimento de revisão teórica e metodológica das formas tradicionais do processo de ensino “Nessa acepção que agora se emprega, não se refere a um só tipo de escola, ou sistema, didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 17).

Os principais teóricos da Escola Nova foram, entre outros, John Dewey (tendência liberal pragmática), Ovide Decroly (método psicológico dos centros de interesse), Maria Montessori (defesa de atividades práticas e concretas da aprendizagem), Helena Parkhurst (Plano Dalton, ênfase no individualismo pedagógico), Claparéd (tendência funcionalista) e Celestin Freinet (ativismo pedagógico, educação para o trabalho). Desses autores, os pedagogos do Ministério da Educação aglutinaram várias concepções teóricas.

A característica fundamental da nova pedagogia consistia no posicionamento crítico a respeito das práticas da Escola Tradicional, fundamentada na exigência de memorização e na crença na acumulação mecânica de informações e de conhecimentos pelos educandos.

#### b) A articulação do teórico ao prático, do pensar ao fazer

Os fundamentos da nova pedagogia estavam centrados na concepção de Escola Ativa, que promovia a reflexão, a lógica, a solução de problemas e as experiências, o tato, o movimento e o fazer.

Na Escola Tradicional, o professor era aquele que transmitia conteúdos, que deveriam ser memorizados e repetidos para alunos em atitude de receptividade e passividade. Na pedagogia da Escola Nova, a situação inverteu-se, pois o aluno tornou-se o centro da educação. Ao professor cabia orientar o trabalho dos educandos, permitindo a cada um a busca do desenvolvimento individual, através de métodos que formem indivíduos ativos, capazes de aprender a aprender. Segundo Lourenço Filho, a Escola Ativa:

(...) concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

### c) A escola como comunidade articulada

A Escola Nova promoveu o rompimento com as ideias de isolamento escolar, passando a ser fruto das concepções educacionais e filosóficas da sociedade. Os fundamentos básicos da pedagogia moderna vinculavam-se a uma pedagogia de base social, pois a educação tinha a função de articular as aspirações do indivíduo com os projetos de vida comunitária e do meio social.

A característica central da pedagogia escola-novista fundamentava-se no conceito de educação como “um processo de vida” e na compreensão da escola a partir da ideia de comunidade integrada ao contexto social. A escola seria o local privilegiado em que as aspirações individuais se combinariam com as relações sociais globais pertinentes ao comportamento e à sociabilidade grupal.

Para tanto, enfatizava-se a valorização dos procedimentos didático-pedagógicos firmados na promoção de valores como iniciativa, participação, atividade, comprometimento, liberdade e responsabilidade dos educandos. A

escola-comunidade deveria propiciar aos alunos experiências e vivências que incorporariam o saber e o viver, o conhecer e o viver.

Na educação ativa e integral, o conhecimento era articulado às necessidades cotidianas da vida social. As atividades educativas eram promovidas a partir do reconhecimento dos interesses e das necessidades do aluno e da comunidade no qual a instituição escola estava inserida.

Para Lourenço Filho e Backheuser, o isolamento escolar seria superado a partir de algumas ideias fundamentais. A escola deveria representar uma comunidade integrada e homogeneizada através de um projeto pedagógico e filosófico uniformizador das práticas e concepções educacionais. Assim, professores e alunos deveriam adaptar-se a um processo permanente de socialização, cujos propósitos seriam a formação de ideias e de valores pertinentes às necessidades sociológicas do meio. O escola-novismo combatia o isolamento do professor na comunidade escolar e na atuação descompromissada frente às necessidades da estrutura político-social. A sala de aula deveria representar o microcosmo da realidade global.

Conforme Everardo Backheuser:

Não é possível imaginar uma escola nova com uma professora isolada dentro de uma sala, como que encerrada nela, mas, ao contrário, ligando-se a todas as outras ou na realização de um projeto ou de quaisquer outros trabalhos que perderão, assim, o caráter egocêntrico da professora ou da classe, para se tornar elo da vasta cadeia de cooperação da sociedade (CORREIO DO POVO, 30 jun. 1939, p. 03).

Dessa forma, o isolamento escolar implicaria passividade do Magistério frente aos fundamentos da organização política. Para os escola-novistas vinculados ao projeto político educacional do Estado Varguista, a escola integral deveria corresponder às necessidades da organização estatal. Nesse sentido, os teóricos da nova pedagogia no Brasil procuraram eliminar dos princípios filosóficos do escola-novismo, os conceitos do liberalismo democrático, que marcaram as concepções da Escola Renovada nos Estados Unidos e na Europa. Conforme acentua Maria Osório Marques, Dewey, um dos principais teóricos da Escola Ativa,

“progressista e democrática”, considerava fundamental o dinamismo entre a sociedade e as instituições escolares. A escola representava um:

(...) instrumento essencial da reforma total da sociedade, laboratório do aprender fazendo, centro da unidade da instrução e trabalho, por onde o indivíduo participa das mudanças em si positivas, trazidas no bojo de progressiva evolução social (MARQUES, 1990, p. 74).

É muito importante enfatizar, nesse momento, que os princípios de liberdade, iniciativa e participação democrática, pregados pela escola reformada, perderam-se nas práticas do Estado Novo onde imperava a supremacia dos conceitos de ordem, disciplina, hierarquia e comprometimento com os propósitos cívicos da Nação e do Estado Autoritário. A integração e a participação dos indivíduos na vida social foram entendidas como um processo de socialização política às diretrizes e às normas da organização estatal centralizadora e como tal aplicadas.

Os conceitos de autonomia e de participação foram transfigurados e readaptados à sociedade brasileira, o que contribuiu para eliminar-se da esfera pública o processo de ativismo ideológico do individualismo liberal político-partidário.

#### d) A escola e o conceito de educação para o Estado Nacional

Para Lourenço Filho a vinculação dos educadores com os estadistas criaria as condições para a implantação dos pressupostos da pedagogia moderna à sociedade. A aplicação dos novos métodos pedagógicos ao sistema escolar permitiria a conciliação entre as “inquietações da política contemporânea” com os interesses do indivíduo e do grupo social. O processo de ajustamento político-cultural promoveria a integração do corpo social aos interesses e fins do Estado Moderno.

Em seu artigo, “Educação e Segurança Nacional”, de 1940, o pedagogo identificou e caracterizou o conceito de educação pertinente às novas necessidades do Estado, da Nação e da cultura política nacional. No conceito desenvolvido pelo pedagogo, a educação foi entendida como:

(...) um dos processos pelos quais as sociedades exprimem a sua capacidade de vida, através do tempo (...) Da mesma forma a nação e a nacionalidade são produtos históricos, e mais recentes até do que vulgarmente se imagina. Desprezar a gênese das instituições que as expliquem, será dificultar a compreensão de suas funções próprias e das relações que apresentem com o processo educativo (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 232).

Nesse sentido, os fundamentos do processo educacional deveriam estar associados ao movimento histórico de constituição da Nacionalidade. A renovação pedagógica promovida pelo Estado implicaria a demarcação de princípios norteadores da conduta individual e social, fundamentais à obtenção de um perfeito ajustamento entre a “cultura nacional” e a “cultura educacional”. Tanto a ação pedagógica da escola, como a ação política do Estado deveriam objetivar o processo de reorientação e de adaptação dos indivíduos à ordem nacional, expressa na comunhão dos valores culturais. O papel dos educadores – dos “intelectuais pedagogos” – seria o de instrumentalizar esse processo de ajustamento.

Como evidencia Lúcia Lippi de Oliveira:

A autoridade do Estado, que encarna a vontade nacional, deve criar uma consciência cívica que possa realizar o bem comum, pela sincronização entre a ação individual e o interesse coletivo. Ela é capaz de compreender o bem comum e transpor os valores sociais para a esfera das instituições políticas. O intelectual tem a função de transmitir às massas o que nelas é apenas uma ideia indecisa e uma aspiração mal definida (OLIVEIRA, 1992, p. 59).

O ativismo pedagógico coordenado pelo Estado atuaria no sentido de definir conceitos, princípios, métodos e ações indispensáveis à obtenção de um perfeito processo adaptativo entre o indivíduo e a sociedade. A ação pedagógica

possibilitaria a convergência das vontades individuais para determinados fins e direção.

Para Lourenço Filho, a educação desempenharia funções específicas e ao mesmo tempo complementares na dinâmica de mudança, de conservação e de estabilização das estruturas sociais. A educação representava, portanto:

Uma função eminentemente conservadora e outra renovadora, ambas com um único e ineludível objetivo: o da defesa, o da segurança, o da expansão da vida. Em qualquer forma de educação, mais ou menos realista, esse caráter se apresenta como irredutível.

Em qualquer concepção educativa a realidade permanece: educar-se é buscar a segurança; educar é ensinar a segurança.

A segurança no próprio indivíduo, pelo equilíbrio de suas tendências, desejos e aspirações; a segurança nos grupos maiores, onde esse grupo esteja inserto; a segurança, enfim, no organismo social mais amplo, que aos grupos referidos contenha (REVISTA DO ENSINO, 1940, p. 232).

Nesse caso, o processo educacional desempenhava a função de equilíbrio do “tecido social”. A educação funcionava como mecanismo estabilizador dos conflitos e das contradições sociais entre indivíduos, grupos e classes da sociedade. A instrução nacional possibilitava a formação de uma base cultural comum, constituindo mecanismo de sustentação da segurança e da ordem político-social. De outra parte, o processo educativo promovia avanços gradativos para o desenvolvimento social da nação, sem o choque e os abalos das rupturas violentas dos processos revolucionários.

Desse modo, as duas funções essenciais do processo educativo: a conservação e a renovação, em movimento constante e em ritmo equilibrado, garantiriam o caminho estável do desenvolvimento social, econômico e político.

Na ótica do governo brasileiro, a adesão dos professores ao programa nacional de educação representava uma possibilidade de homogeneização cultural e, principalmente, de eliminação, nesse meio, de forças políticas e sociais desagregadoras à unidade nacional.

Além das atividades no Instituto de Educação, organizaram-se comitativas integradas pelos palestrantes, por autoridades políticas e por professores do projeto de renovação pedagógica para visitas a diferentes municípios do interior do

Rio Grande do Sul. As caravanas culturais promovidas pelo governo tinham por objetivo a integração dos professores estaduais no programa nacional de ensino. O movimento teve seus começos na ideia de Vargas de organizar uma Cruzada Nacional em prol da educação no país, centrando-se no combate ao analfabetismo e na difusão da obrigatoriedade do ensino primário.

As campanhas políticas de ensino nos anos trinta e quarenta enfatizavam a constituição de um novo modelo de educador para o magistério público: “o professor renovado”. “Carecia, porém, de aperfeiçoar cada vez mais o existente” (CORREIO DO POVO, 16/06/1939, p. 02) Dessa forma, a qualificação e o aperfeiçoamento técnico do magistério estadual deveria partir de um processo estável e equilibrado de renovação pedagógica.

Assim, o Instituto de Educação, sob a direção de Florinda Tubino Sampaio, foi uma importante instituição inserida no projeto de remodelação da escola pública do Rio Grande do Sul. Fez isso ao formar ou atualizar um professor conhecedor dos fundamentos de uma nova pedagogia para a formação de uma escola ativa, de base social e voltada para adaptar o indivíduo à ordem nacional.

## CRONOLOGIA

<b>ANOS</b>	<b>GOVERNO CENTRAL</b>	<b>RIO GRANDE DO SUL</b>	<b>FLORINDA TUBINO SAMPAIO</b>
1889	Instauração do Regime Republicano.		
1891	Promulgação da Primeira Constituição Republicana.		
1890 à 1892	As questões do ensino são administradas através do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos.		
1895			Nasceu em Quaraí.
Aprox. 1905			Chegou em Porto Alegre.
1911			Começou a lecionar.
1914			Viajou para Montevidéu.
Década de 1920	Reformas no ensino em vários estados do país.		
1924	Criação da Associação Brasileira de Educação.		
1930	Criação do Ministério da Educação. O primeiro ministro foi Francisco Campos.	Nomeação do Interventor Flores da Cunha.	
1932	Publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.		
1934	Promulgação da Constituição. Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação.		
1935		Criação da Secretaria de Educação e Saúde Pública	Publicou o livro "Lições de História da Civilização".
1936			Assume a direção do I.E.
1937	Instauração do Estado Novo.	Nomeação do Interventor Daltro Filho e do Secretário de Educação Coelho de Souza.	

<b>ANOS</b>	<b>GOVERNO CENTRAL</b>	<b>RIO GRANDE DO SUL</b>	<b>FLORINDA TUBINO SAMPAIO</b>
1938	Criação do DASP.	Nomeação do Interventor Cordeiro de Farias.	
1945	Fim do Estado Novo.	Demissão de Coelho de Souza.	Demissão da Direção do I.E.
1958			Aposentadoria.

## CONCLUSÃO

É difícil pensar na História da Educação do Rio Grande do Sul sem lembrar da professora Florinda Tubino Sampaio. Seu nome evoca os tempos áureos do Instituto de Educação: da inauguração de um prédio grandioso à afirmação de uma escola modelo; dos desfiles das normalistas nas ruas de Porto Alegre na Semana da Pátria às apresentações musicais aos mais ilustres visitantes que vinham em missão oficial ao Rio Grande do Sul; das formaturas no Teatro São Pedro, com o Secretário de Educação como paraninfo, ao orgulho de ser uma professora formada por essa escola.

As recordações de pessoas que conviveram com Florinda Tubino Sampaio revelam diversas facetas da educadora: a forma autoritária de tratamento a todos, a capacidade de liderança, a presença forte, a autoconfiança de uma professora que parecia acreditar saber tudo.

Baseado em documentos da época, como o Regimento Interno das Escolas e o Relatório do Interventor, e em revistas que tratavam o ensino no Rio Grande do Sul e no Instituto de Educação, como a Revista do Ensino e a Revista do I.E., foi possível retratar aspectos do ambiente educacional daqueles tempos.

O ambiente educacional do Brasil durante a Primeira República caracterizava-se por uma dualidade entre a atuação do governo federal e a autonomia administrativa e legislativa dos estados. Na década de vinte, diversos estados da federação tentavam adaptar o sistema de ensino à orientação inovadora do Movimento da Escola Nova. Ao mesmo tempo, educadores que acreditavam no ensino tradicional, em grande parte católicos, combatiam o movimento renovador promovido pelos defensores das novas ideias pedagógicas.

O Rio Grande do Sul não ficou à margem do movimento de renovação educacional iniciado no país na década de vinte. Durante o Estado Novo, desenvolveu-se uma reforma no ensino público, que assinalou um momento importante para a efetivação das novas práticas educativas nas escolas estaduais. Nesse sentido, a política educacional fomentada pela Secretaria de Educação integrou-se aos propósitos do governo federal de implantar em todo o país um

sistema educacional uniforme, politicamente controlado e conduzido pelo Estado. A educação constituiu, então, uma esfera privilegiada dos órgãos do governo.

O Estado Novo procurou administrar a ordem social pela via nacionalista, fundamentada na organização de um conjunto de princípios morais, de virtudes cívicas, de valores históricos de brasilidade e de normas sociais para disciplinar a ordem interna da sociedade. O Estado assumiu função educacional no sentido de instruir e de disciplinar a sociedade pela difusão dos valores pertinentes ao ajustamento do indivíduo à ordem nacional.

No Rio Grande do Sul, esse processo foi desencadeado pela política de nacionalização das escolas estrangeiras e pela reorganização do ensino público primário. A política educacional objetivava a uniformização cultural do ensino nas regiões de colonização ítalo-germânica do Estado e a readaptação do sistema escolar público aos ditames do Estado Nacional.

A racionalização administrativa e técnica do ensino público, a ampliação da rede escolar, a normatização da carreira do Magistério, a disciplinarização dos alunos nas instituições do ensino e a renovação pedagógica da Instrução Pública Primária foram medidas centrais do processo de readaptação da educação rio-grandense ao sistema de educação nacional.

No contexto dos anos vinte a quarenta, Porto Alegre crescia, modernizava-se e suas transformações repercutiam na área educacional. A população buscava cada vez mais a educação, e o governo deveria atender às necessidades dessa demanda. O Instituto de Educação foi a instituição educacional aperfeiçoada pelo governo para atender às necessidades sociais, formando uma elite de professores para o Estado.

Florinda Tubino Sampaio foi uma das mais destacadas professoras que se formou e trabalhou na escola. Iniciou sua carreira aos dezesseis anos e, três anos depois, já era convocada para participar de seleto grupo de professores em viagens de estudos ao exterior. Florinda participou ativamente do momento de criação de uma escola modelar no Estado.

Florinda também foi escritora. Publicou um livro de História, destinado a alunos do curso ginasial, na década de trinta. Apesar de apresentar, aos nossos olhos, visões algumas vezes distorcidas da História, o livro revela a preocupação da professora em registrar o conhecimento de sua disciplina.

Por mais que essa publicação se proponha a obedecer determinações governamentais, revela a maneira com que Florinda ensinava e conduzia suas aulas. Impondo sua maneira de pensar, Florinda não incentivava a reflexão e a participação dos alunos. O livro evidencia isto, apresentando poucos exercícios para os leitores realizarem e mesmo esses, exigiam apenas uma reprodução do texto.

A professora tinha uma visão eurocêntrica da História, valorizava heróis e/ou vultos marcantes no processo histórico e defendia a religião católica como a melhor das crenças universais.

Ao dirigir o Instituto de Educação, contribuiu para a transformação da escola em uma importante instituição inserida no projeto de remodelação da escola pública no Rio Grande do Sul. A escola formava ou atualizava um professor conhecedor dos fundamentos de uma nova pedagogia para a formação de uma escola ativa, de base social e voltada para adaptar o indivíduo no contexto.

O Instituto de Educação preparava um contingente de professores para atuar nas escolas construídas pelo estado. Esses professores deveriam seguir as normatizações governamentais para a organização e o funcionamento interno das escolas e para levar adiante o propósito de nacionalizar as populações estrangeiras através do ensino. Para atuarem nesse sentido os professores foram valorizados através de um Plano de Carreira.

A diretora da escola, durante a ditadura Vargas, destacou-se como uma liderança no cenário do ensino público do Rio Grande do Sul. A partir da atuação de Florinda à frente da escola modelo para a formação de professores do estado, constatamos que ela teve significativa participação nas transformações do ensino àquela época.

Mantendo-se na direção do Instituto de Educação ao longo de dez anos, contando com o apoio do Secretário Estadual de Educação, Florinda conseguiu preservar uma autonomia para organizar o quadro docente da escola, realizando, ela mesma, a escolha dos professores. Isto é um aspecto revelador do grau de concentração de poder e de tomada de decisões na instituição.

Ocupando esse cargo de direção, Florinda promoveu na escola, oportunidades de atualização pedagógica para os educadores da rede de ensino do Rio Grande do Sul. A instituição foi um referencial para a modernização educacional no estado, neste momento, marcado por reformas articuladas pelas ideias veiculadas pela Escola Nova.

Da vinda de Quaraí, a sua indicação para o importante cargo de direção do Instituto de Educação, passando pelas memórias que deixou como mãe e esposa de muita tenacidade, Florinda pode ser vista como um exemplo de uma mulher com capacidade de fazer escolhas pessoais e de valorizar momentos que exigiam uma ação eficiente, principalmente, no campo da educação.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Francisco. *Regimento Espiritual*. Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 1994.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- ARNS, Paulo Evaristo. *O que é Igreja*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ARRUDA, Yolanda de Quadros. *Elementos do Canto Orfeônico*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1958.
- ARTEGA, Juan José y COOLIGHAN, Maria Luisa. *Historia Del Uruguay desde los orígenes hasta nuestros días*. Montevideo: Barrero y Ramos Editores, 1994.
- AZEVEDO, Fernando de. *A asileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1971.
- BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de história: uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Estado Novo e Escola Nova: práticas políticas de Educação no Rio Grande do Sul – de 1937 a 1945*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. *Imprensa pedagógica: espelho do papel da sociedade e da cultura*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Especializados, 1992. Texto datilografado. 10 p.
- \_\_\_\_\_. *O novo e o nacional em Revista: Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, USP, 1994.
- BOEIRA, Nelson et al. *RS: cultura e ideologia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAMPELLO DE SOUZA, Maria do Carmo. *Estados e Partidos Políticos no Brasil*. São Paulo: Alfa Ômega, 1977.
- COLLING, Ana Maria e RISTOW, Beate Anelise. *O ensino em Ijuí: do Barracão à cidade universitária*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1994.
- CONSTANTINO, Núncia Maria Santoro de. A estrutura educacional como reflexo da cultura brasileira. *Revista Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre: PUCRS, v. X, n. 2, p. 129-149, 1984.
- CUNHA, Celio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

DACANAL, José Ildebrando; GONZAGA, Sérgio (Org.). *RS: economia e política. Mercado Aberto*, 1979.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986.

DILL, Aidê Campello. *Diretrizes Educacionais do Governo de Antônio Augusto Borges de Medeiros (1888-1928)*. Porto Alegre: PUCRS, 1984.

\_\_\_\_\_. Ensino. In: *Porto Alegre: história e cultura*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987.

\_\_\_\_\_. O ensino no Rio Grande de Sul. In: *Rio Grande do Sul: aspectos da cultura*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FAUSTO, Boris. Expansão do café e política cafeeira. In: *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III. O Brasil Republicano. São Paulo: Difel, 1982.

FLORES, Hilda A. Hubner. *Sociedade: preconceitos e conquistas*. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FRANCO, Sérgio da Costa. *Júlio de Castilhos e sua época*. Porto Alegre: Globo, 1966.

GALVANI, Walter. *Um século de poder: os bastidores de Caldas Júnior*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

GAY, Peter. *Freud para historiadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GERTZ, René. *O perigo alemão*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1991.

GINZBURG, Carl. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUERRA, Íria Sampaio. *Professora Florinda Tubino Sampaio: uma criadora*. Porto Alegre, 1984. Texto datilografado.

GUIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GUTFREIND, Ieda. *A historiografia Rio-Grandense*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

KONRAD, Gláucia Vieira Ramos. *A política cultural do Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

LEBRUM, Júlio. *Almanack Escolar do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Diretoria Geral da Instrução Pública, Editora Oficial, 1935.

LENZI, Branca Regina (Org.). *Os coloninhos*. Porto Alegre, 1940.

LEVI, Giovanni. *Los usages de las biographie*. *Annales. ESC*, 1989. p. 1325-1336.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1987.

LOVE, Joseph. *O regionalismo gaúcho e as origens da Revolução de 1930*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LUCKESI, Cipriano... [et al.]. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

MARQUES, Maria Osório. *Pedagogia – A ciência do educador*. Ijuí: Livraria Unijuditora, 1990.

MICELLI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

MORSCH, Maria Luiza Azevedo. *A ideologia educacional brasileira como fator de integração forçada do descendente do imigrante alemão à cultura nacional (1937-1945)*. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

NAHUM, Maria Luiza. *História Uruguaya*. Montevideu: Ediciones de La Banda Oriental, 1994.

OLIVEIRA, Clóvis Silveira de. *Porto Alegre: a cidade e sua formação*. 2. ed. Porto Alegre: Gráfica Metrópole, 1993.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi ... [et al.]. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OSTERMAN, Nilse Wink. *A história que se conta no livro didático: uma estória mal contada – Um estudo da forma como se introduz o ensino de História da Escola de Primeiro Grau*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

PIMENTEL, Fortunato. *Aspectos gerais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1945.

REAL, Antônio Corte. *Subsídios para a história da música no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Movimento, 1984.

RIBEIRO, Maria Luiza. *História da Educação Brasileira – A organização escolar*. São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bengiovani. *A mulher na sociedade de classe: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAMPAIO, Florinda Tubino Sampaio. *História da Civilização - 1ª série*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1937.

\_\_\_\_\_. *História da civilização – 2ª série*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1938.

SCHNEIDER, Regina Portella. *Flores da Cunha: o último gaúcho legendário*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1981.

\_\_\_\_\_. *A instrução pública no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1993.

SCWARTZMAN, Simon. *Estado Novo: um auto-retrato*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1983.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SOUZA, José Pereira Coelho de. A educação no Rio Grande do Sul. In: *Rio Grande do Sul: terra e povo*. Porto Alegre: Globo, 1964.

\_\_\_\_\_. *Caminhada, dois ensaios e outros escritos*. Porto Alegre: Sulina, 1969.

\_\_\_\_\_. *Denúncias, o nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul*. Conferência realizada na Associação Brasileira de Educação no Rio de Janeiro, Porto Alegre, Thurmann, nov. 1941.

SOUZA, Jussamara. Política na Prática da Educação Musical nos Anos Trinta. *Pauta - Revista do Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música*, Porto Alegre: UFRGS, n. 4, ano III, p. 17-32, dez. 1991.

SPALDING, Walter. *Construtores do Rio Grande*. Porto Alegre: Sulina, 1969. I v.

TRINDADE, Héliogio. Aspectos políticos do Sistema Partidário Republicano Rio-Grandense (1882-1937). In: CESAR, Guilhermino e outros. *RS: economia e política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. São Paulo: Papyrus, 1990.

WAHRLICH, Beatriz M. de Souza. *Reforma administrativa na Era Vargas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

### **ARTIGOS EM REVISTAS**

GUIRALDELLI Jr., Paulo. Introdução à Evolução das Ideias Pedagógicas no Brasil. In: Educação e Sociedade. *Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas, UNICAMP, ano IX, n. 26, p. 85-104, 1987.

PAIVA, César. Escolas de Língua Alemã no Rio Grande do Sul, o Nazismo e a Política de Nacionalização. In: Educação e Sociedade. *Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas, UNICAMP, ano IX, n. 26, p. 5-28, 1987.

PIZA, Edith. Contaminação de Práticas no Trabalho do Magistério: Notas para Reflexão. *Revista Projeto História 11 – Mulher e Educação*, São Paulo, p. 74-90, 1994.

### **DOCUMENTOS**

CORDEIRO DE FARIAS, Relatório de Governo, 1938 a 1943.

Regimento Interno das Escolas Públicas do Rio Grande do Sul – 1939.

### **JORNAIS**

A FEDERAÇÃO, Porto Alegre, 1900, 1910, 1916, 1920, 1921, 1927.

CORREIO DO POVO, Porto Alegre, 1900, 1901, 1929, 1937, 1938, 1939, 1940.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Porto Alegre, 1925.

### **REVISTAS**

*Revista do Instituto de Educação* – 1942, 1943 e 1944.

*Revista do Ensino* – 1937 a 1942 e 1953.

*Revista do Globo* – 1940.

*Revista Projeto História 11 – Mulher e Educação*, PUC-SP, nov. 1994.

Quem é quem em Educação – 1980.

**ENTREVISTAS REALIZADAS ENTRE 1993 E 1996**

AZAMBUJA, Déa Sampaio de.

CHAVES, Lígia Borba.

COSTA, Esther Mena Barreto.

GRANT, Eivlys Mabilde.

LAYTANO, Dante de.

MARTINI, Maysa Guerra.

MORAES, Inah Menezes de.

OSTERMANN, Nilse Wink.

RIETH, Ieda.

SOUZA, Margarida Mena Barreto Coelho de.