

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALICE RIGONI JACQUES

**O ENSINO PRIMÁRIO NO COLÉGIO FARROUPILHA: DO PROCESSO DE  
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO À LDB N° 4.024/61 (PORTO ALEGRE/RS:  
1937/1961)**

Porto Alegre/RS

2015

ALICE RIGONI JACQUES

**O ENSINO PRIMÁRIO NO COLÉGIO FARROUPILHA: DO PROCESSO DE  
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO À LDB Nº 4.024/61 (PORTO ALEGRE/RS:  
1937/1961)**

**Pesquisa de tese apresentada ao curso de  
Doutorado da Faculdade de Educação da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul, como requisito para a obtenção do título  
de Doutora em Educação.**

Dra. Maria Helena Camara Bastos

Orientadora

Porto Alegre/RS

2015

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

J19e Jacques, Alice Rigoni

O ensino primário no Colégio Farroupilha : do processo de nacionalização do ensino à LDB nº 4.024/61 (Porto Alegre/RS : 1937/1961) / Alice Rigoni Jacques. — Porto Alegre, 2015.

323 f. : il.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Maria Helena Camara Bastos.

1. Educação - História. 2. Colégio Farroupilha - Porto Alegre (RS) – História. 3. Nacionalização (Educação). 4. Práticas Educativas.

I. Bastos, Maria Helena Camara. II. Título.

CDD: 372.98165

Alessandra Pinto Fagundes  
Bibliotecária  
CRB10/1244

ALICE RIGONI JACQUES

**O ENSINO PRIMÁRIO NO COLÉGIO FARROUPILHA: DO PROCESSO DE  
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO À LDB Nº 4.024/61 (PORTO ALEGRE/RS:  
1937/1961)**

**Pesquisa de tese apresentada ao curso de  
Doutorado da Faculdade de Educação da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul, como requisito para a obtenção do título  
de Doutora em Educação.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Maria Helena Camara Bastos (Orientador/PUCRS)

---

Dra. Miriam Lacerda (PUCRS)

---

Dra. Dóris Almeida Bittencourt (UFRGS)

---

Dra. Eliane Terezinha Peres (UFPeI)

---

Dra. Beatriz Daudt Fischer (UNISINOS)



[...] Não havia chamada e sim o ritual de entradas, compassadas. “- Bença, mestra...” Banco de meninos, Banco de meninas. Tudo muito sério. Não se brincava. Muito respeito. Leitura alta. Soletrava-se. Cobria-se o debuxo. Dava-se a lição. Tinha dia certo de argumento. Com a palmatória pedagógica em cena. Cantava-se em coro a velha tabuada. Velhos colegas daquele tempo onde andam vocês? [...]

Cora Coralina (2012, p.19).

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos nos remetem às passagens vivenciadas ao longo de um período de muito estudo, dedicação, fascínio, preocupação, inquietação e crescimento.

O início do doutorado é cheio de expectativas, curiosidades e orgulho, mas à medida que o tempo vai passando, estes sonhos e desejos vão se transformando num caminho árduo, difícil, de construção e (des)construção, de verdades e incertezas, de partilha e de solidão. Solidão? Por que solidão? Por que ao cursar as disciplinas, participar dos trabalhos, conviver com as professoras e colegas além de gratificante é um processo compartilhado, mas a escrita, a pesquisa em si, é algo solitário, somos nós, nosso pensamento e nossa própria escrita. Isto é um desabafo? Talvez, mas, chegar neste momento dos agradecimentos é algo que nos faz pensar no caminho que trilhamos para chegar até aqui. Sendo assim, por mais que os agradecimentos estejam no início do trabalho, concretizamos esta etapa, no final de uma grande trajetória acadêmica. Então vamos a eles. Agradeço com todo meu louvor:

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à CAPES pela oportunidade de ter sido contemplada com uma bolsa de estudos durante quarenta e dois meses de curso e, em especial, aos professores que tive o prazer de conviver e de ser aluna durante este período.

À minha querida orientadora, Dra. Maria Helena Camara Bastos, pela competência, seriedade, dedicação, incentivo e entusiasmo na orientação. Agradeço o aprendizado proporcionado nestes anos de convivência, a paciência em me orientar na realização de artigos, na produção dos capítulos dos livros e na pesquisa de doutorado, e principalmente no interesse por minha formação geral. Cuidado este que me possibilitou um grande crescimento acadêmico e uma formação singular.

À Direção do Colégio Farroupilha e sua Mantenedora, a Associação Beneficente e Educacional de 1858, por acreditarem e confiarem a mim, as memórias da instituição por meio da criação do Memorial Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha.

Às professoras Eliane Peres, Dóris Almeida Bittencourt e Miriam Lacerda por terem aceitado participar da banca de qualificação, com grandes indicações, orientações e sugestões para aprimoramento da minha pesquisa.

Às queridas amigas, Dóris Almeida Bittencourt, Luciane Grazziotin e Tatiane Ermel de Freitas por me incentivarem e me ouvirem nos momentos difíceis desta caminhada.

Aos queridos amigos Lucas Grimaldi, Milene Figueiredo, Eduardo Hass e Gabriela de Castro por estar sempre ao meu lado, me apoiarem, me ouvirem e acreditarem em mim.

À professora Giana Lange do Amaral da UFPel, que leu meu projeto de tese e com sua experiência, apontou caminhos para a problematização deste estudo.

Aos meus parceiros para a vida toda, que me apoiaram e ajudaram sem hesitar, tornando-se cúmplices deste trabalho:

- minha querida filha, razão da minha vida que sempre esteve ao meu lado, expressando gestos de amor, amizade e cumplicidade. A ela agradeço eternamente, pois tudo que faço é para servir de exemplo para sua vida também. Amo incondicionalmente, e agradeço por sempre estar ao meu lado e eternamente no meu coração!

- meu companheiro, capaz de escutar minhas angústias, minhas conquistas, acompanhando de perto todo este caminho. Se ocupando de outras coisas enquanto escrevia, lia, preparava as apresentações e participava dos congressos. Que nossa parceria seja duradoura!

- minha família, que com todo carinho acompanhou este processo e compreendeu as frequentes ausências no decorrer desta caminhada.

A todos, o meu eterno obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa, inserida no campo da História da Educação problematiza o ensino primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre /RS no processo período da nacionalização do ensino até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1961. Este estudo abarca os anos de 1937 a 1961, período de enfrentamento das organizações escolares devido à forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemãs, em que a estrutura e a organização administrativo-pedagógica do ensino primário e ginásial do Colégio ajustava-se às transformações ocorridas pelo contexto político do país. A partir das normatizações determinadas pelo Estado e pelo governo federal, ocorrem diversas modificações curriculares como: a proibição do uso da língua alemã nas aulas, a proibição estendida à conversação usual no pátio do colégio, nas relações entre os corpos docente e discente, a circulação de livros estrangeiros dentro da instituição, a determinação pelo governo quanto à regulamentação dos feriados e das férias, os métodos de ensino e o modo como os professores conduziam a relação pedagógica e as práticas disciplinares. A investigação dessa temática buscou problematizar como a escola, sendo particular e de origem alemã, se ajustou às novas propostas governamentais e reformas na administração. O estudo tem como objetivo investigar as mudanças ocorridas na escola a partir da legislação vigente, do corpo docente e discente, das festas e comemorações e das práticas educativas desenvolvidas nesse período de mudanças administrativo-pedagógicas, entender como a escola, os professores, diretores e os outros agentes se utilizaram dessas normatizações e desse código de diretrizes da Educação Nacional, no qual o Estado assumiu a sua suprema direção, fixando-lhes os princípios fundamentais e controlando a sua execução, para constituir suas práticas de ensino e corresponder às expectativas político-educacionais implantadas na época analisada. Por meio do suporte teórico, dos documentos analisados (relatórios anuais da direção do ensino primário apresentados em Assembleias da Mantenedora da escola, os cadernos escolares, os periódicos escolares, as Revistas do Ensino/RS, as fotografias dos eventos, registros de inspeção, correspondências oficiais e entrevistas realizadas) a pesquisa foi constituída. As considerações finais se centram na questão que a campanha de nacionalização do ensino procurou disciplinar e regular socialmente o sentimento nacional, fazendo com que o ensino assumisse características de uma ação sistemática e repressiva das autoridades locais, e o Colégio Farroupilha se tornou uma escola visada e fiscalizada durante este processo, pois essa ação envolveu uma política de nacionalização rígida nos estabelecimentos de ensino particular. Em parte, o colégio procurou atender as demandas das fiscalizações e normatizações governamentais. Podemos dizer que as modificações que atingiram o Colégio Farroupilha não foram uma prerrogativa exclusiva dessa instituição, mas é uma história, até certo ponto, de resistências e de ajustamentos às medidas governamentais que visavam um objetivo: a instituição do ideal do nacionalismo.

**Palavras-chave:** ensino primário, nacionalização do ensino, práticas educativas, Colégio Farroupilha.

## ABSTRACT

The present research, which is inserted in the field History of Education discusses the primary school of Colégio Farroupilha, which is located in Porto Alegre/RS, in the period that goes from the nationalization of education until the implementation of the law, emitted in 1961, called: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. This study covers the years of 1937-1961, a coping period that the school organizations had to face due to the strong campaign of nationalization in German schools and societies. In these scenarios, the structure and the administrative-pedagogical organization of the school had to adjust to transformations in the political context of the country. From the norms determined by the state and by the federal government, there were several curricular changes such as: prohibiting the use of the German language in class, not allowing the conversation in German between students in the schoolyard and between teachers and students, prohibiting the circulation of foreign books inside the institution, the government regulation of holidays and vacation, teaching methods and the way teachers led the pedagogical relationship and disciplinary practices. This research sought to discuss how the school, being private and having German origins, has adjusted to the new government proposals and changes in the administration. This research aims to investigate the changes in the school from the current legislation, for example in the faculty and students of schools, in the festivals and celebrations and in educational practices developed in this period. It also aims to understand how the school, teachers, directors and other agents used these norms and guidelines of this code of National Education, - which the state took over, by establishing their fundamental principles and monitoring its application, - to constitute their teaching practice and match the political and educational expectations established in the analyzed period. Through the theoretical support and the analyzed documents (the annual reports from the direction of primary education which were presented in the school Maintainer Meetings, the school notebooks, the school newspapers, the Teaching Magazines of Rio Grande do Sul, the photographs of events, the inspection records, the official correspondences and the interviews), the research was established. The final considerations focus on the issue that the campaign of nationalization in education sought to socially regulate the national feeling, causing the school to assume the characteristics of the systematic and repressive action of local authorities. Moreover, Colégio Farroupilha became a target and used to be monitored during this process, because this action involved a rigid policy of nationalization in private schools. In part, the school sought to fulfill the governmental inspections and norms. We can say that the changes that have reached Colégio Farroupilha were not exclusive of that institution, but it is a story, to a certain extent, of resistance and adjustments to government measures which aimed one goal: the ideal nationalist institution.

**Keywords:** primary education, nationalization of education, educational practices, Colégio Farroupilha.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1:** Planta da cidade e do município de Porto Alegre (1952).
- Figura 2:** Mapa com as sete regiões do RS.
- Figura 3:** Organograma da Secretaria da Educação.
- Figura 4:** Fiscal do ensino primário e Diretora Wilma Funcke (1960).
- Figura 5:** Primeira sede própria da Escola Alemã.
- Figura 6:** Sra. Wilma Gerlach Funcke – Diretora do ensino primário do Colégio Farroupilha.
- Figuras 7 e 8:** A Diretora Wilma Funcke, a aluna Helena e a dedicatória.
- Figura 9:** Convite à Diretora da Festa do Livro.
- Figura 10:** Dedicatória à D. Wilma no álbum de cartinhas.
- Figuras 11 e 12:** O Clarim (agosto/1952).
- Figura 13:** O desembarque da Diretora.
- Figura 14:** Carta de solicitação de aumento salarial.
- Figura 15:** Ofício das professoras do ensino primário à Diretoria do Conselho da ABE.
- Figura 16:** Corpo docente do ensino primário (1952).
- Figura 17:** Contrato de professor para o ensino primário (1955).
- Figura 18:** Segundo pátio interno do Velho Casarão (s/d).
- Figura 19:** Boletim escolar da 3ª série (1953).
- Figura 20:** Ficha biopsíquica (s/d).
- Figura 21:** Gabinete da Assistência Médica do Velho Casarão.
- Figura 22:** Semana da Pátria do ensino primário – Guarda do Fogo Simbólico (1959).
- Figura 23:** Semana da Pátria do ensino primário (1959).
- Figura 24:** Parada da Semana da Pátria (1939).
- Figura 25:** Parada da Semana da Pátria (1939).
- Figura 26:** Telegrama do Ministro de Educação e Saúde (1940).
- Figura 27:** Registro de data religiosa (1955).
- Figura 28:** Festa da Páscoa da 1ª série (1959).
- Figura 29:** Festa da Páscoa da 1ª série (1959).
- Figuras 30 e 31:** Convite da Festa do Dia das Mães (s/d).
- Figura 32:** Festa de final de ano (s/d).

**Figura 33:** Relatório das festas de final de ano (s/d).

**Figura 34:** Relatório das festas de final de ano (s/d).

**Figura 35:** Sala de aula da 1ª série (1954).

**Figura 36:** Gráfico dos cadernos de Português (Caligrafia, Cópia, Ditado, Gramática, Redação e Meu Diário).

**Figura 37:** Gráfico dos cadernos de Português (Caligrafia, Cópia, Ditado, Gramática, Redação e Meu Diário); década de 1950.

**Figuras 38 e 39:** Caderno escolar da 1ª série (1960).

**Figuras 40 e 41:** Caderno de Redação da 2ª série (1949).

**Figura 42:** Redação em alemão da 5ª série.

**Figura 43:** Exercícios de ortografia.

**Figura 44:** Festa da 1ª série (1960).

**Figura 45:** Caderno de Matemática da 1ª série (1952).

**Figura 46:** Caderno de Matemática da 1ª série (1958).

**Figura 47:** Caderno de Matemática da 1ª série (1952).

**Figura 48:** Livro do 1º ano de Aritmética Elementar (década de 1947).

**Figura 49:** Cartão centena.

**Figura 50:** Cartão centena.

**Figura 51:** Caderno de Matemática da 2ª série (1954).

**Figura 52:** Caderno de Matemática da 3ª série (1955).

**Figura 53:** Caderno de Matemática da 3ª série (1955).

**Figura 54:** Caderno de Matemática da 3ª série (1953).

**Figura 55:** Caderno de Matemática da 4ª série (1956).

**Figura 56:** Caderno de Matemática da 4ª série (1956).

**Figura 57:** Caderno de Matemática da 4ª série (1954).

**Figura 58:** Caderno de Matemática da 5ª série (1956).

**Figura 59:** Caderno de História (1953).

**Figura 60:** Caderno de Geografia (1952).

**Figura 61:** Caderno de Geografia (1952).

**Figura 62:** Caderno de Geografia (1952).

**Figura 63:** Livro de Estudos Sociais do 3º ano (1960).

**Figuras 64 e 65:** Caderno de Ciências Naturais da 2ª série (1952).

**Figura 66:** Caderno de Ciências da 3ª série (1953).

**Figura 67:** Caderno de Ciências Naturais da 5ª série (1957).



## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Corpus documental da pesquisa.
- Quadro 2:** Registros do livro Termo de Visitas.
- Quadro 3:** Fiscais do ensino primário e inspetores federais.
- Quadro 4:** Diretores do Colégio Farroupilha (1886-1966).
- Quadro 5:** Diretores do ensino primário.
- Quadro 6:** Educação primária no Rio Grande do Sul (1937-1945).
- Quadro 7:** Professoras e matrículas efetivas do ensino primário.
- Quadro 8:** Professoras regentes do ensino primário (1949-1966).
- Quadro 9:** Formação das professoras regentes do ensino primário (1937-1961).
- Quadro 10:** Professores sem regência do ensino primário (1939-1961).
- Quadro 11:** Formação dos professores sem regência do ensino primário (1937-1961).
- Quadro 12:** Professoras de Ensino Religioso do ensino primário (1949-1961).
- Quadro 13:** Prefeitos de disciplina do ensino primário (1949-1966).
- Quadro 14:** Matrícula dos alunos (1937-1961).
- Quadro 15:** Atividades desenvolvidas pelo setor médico (1949-1961).
- Quadro 16:** Atividades organizadas pelo ensino primário.
- Quadro 17:** Datas cívicas do ensino primário.
- Quadro 18:** Datas religiosas do ensino primário.
- Quadro 19:** Eventos escolares do ensino primário.
- Quadro 20:** Número de cadernos analisados (1948-1961).
- Quadro 21:** Objetivos específicos da Leitura (1939).
- Quadro 22:** Objetivos específicos da Escrita e Caligrafia (1939).
- Quadro 23:** Cadernos de Caligrafia.
- Quadro 24:** Cadernos de Português.
- Quadro 25:** Objetivos específicos da Composição (1939).
- Quadro 26:** Cadernos de Redação da 2ª série (1949).
- Quadro 27:** Redações dos alunos do 5º ano no Das Band.
- Quadro 28:** Redações dos alunos da 2ª série presentes no Relatório Mensal.
- Quadro 29:** Redações dos alunos da 2ª e 5ª série presentes no Relatório Mensal.
- Quadro 30:** Objetivos específicos da Gramática e Ortografia (1939).

- Quadro 31:** Exercícios gramaticais.
- Quadro 32:** Exercícios gramaticais.
- Quadro 33:** Objetivos específicos de Literatura (1939).
- Quadro 34:** Objetivos específicos de Matemática no ensino primário (1939).
- Quadro 35:** Conteúdos mínimos de Matemática do 1º ano (1939).
- Quadro 36:** Conteúdos mínimos de Matemática do 2º ano (1939).
- Quadro 37:** Conteúdos mínimos de Matemática do 3º ano (1939).
- Quadro 38:** Conteúdos mínimos de Matemática do 4º ano (1939).
- Quadro 39:** Conteúdos mínimos de Matemática do 5º ano (1939).
- Quadro 40:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 1º ano (1939).
- Quadro 41:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 2º ano (1939).
- Quadro 42:** Cadernos de Estudos Sociais da 2ª série.
- Quadro 43:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 3º ano (1939).
- Quadro 44:** Conteúdos de Geografia da 3ª série (1953).
- Quadro 45:** Conteúdos de História da 3ª série (1953).
- Quadro 46:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 4º ano (1939).
- Quadro 47:** Conteúdos de Geografia da 4ª série (1956).
- Quadro 48:** Conteúdos de História da 4ª série (1956).
- Quadro 49:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 5º ano (1939).
- Quadro 50:** Conteúdos de Geografia da 5ª série (1956).
- Quadro 51:** Conteúdos de História da 5ª série (1956).
- Quadro 52:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 1º ano (1939).
- Quadro 53:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 2º ano (1939).
- Quadro 54:** Conteúdos de Ciências Naturais da 2ª série (1952).
- Quadro 55:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 3º ano (1939).
- Quadro 56:** Conteúdos de Ciências Naturais da 3ª série (1953).
- Quadro 57:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 4º ano (1939).
- Quadro 58:** Conteúdos de Ciências Naturais da 4ª série (1954).
- Quadro 59:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 5º ano (1939).
- Quadro 60:** Conteúdos de Ciências Naturais da 5ª série (1957).

## **LISTA DE SIGLAS**

**CESBA:** Conselho escolar da Sociedade Beneficente Alemã

**CFE:** Conselho Federal de Educação

**CPOE:** Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do RS

**DIP:** Departamento de Imprensa e Propaganda

**DOP:** Departamento Oficial de Propaganda

**DOPS:** Delegacia de Ordem Política e Social

**DPDC:** Departamento de Propaganda e Difusão Cultural

**GEF:** Grêmio Estudantil Farroupilha

**INEP:** Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa

**LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases do Ensino

**MESP:** Ministério de Educação e Saúde Pública

**RS:** Rio Grande do Sul

**Sesp/RS:** Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1. O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
1.1 A OFICINA DA PESQUISA .....	39
<b>2. O ENSINO PRIMÁRIO.....</b>	<b>47</b>
2.1 O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL .....	47
2.2 O ENSINO PRIMÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL .....	65
2.3 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO .....	75
2.4 A INSPEÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO.....	82
2.5 O ENSINO PRIMÁRIO NO COLÉGIO FARROUPILHA.....	91
2.6 A DIRETORA DO ENSINO PRIMÁRIO: WILMA GERLACH FUNCKE (1948-1966) .....	109
2.7 O CORPO DOCENTE DO ENSINO PRIMÁRIO .....	120
2.8 O CORPO DISCENTE DO ENSINO PRIMÁRIO .....	152
2.9 O SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA MÉDICA ESCOLAR .....	168
2.10 FESTAS ESCOLARES E COMEMORAÇÕES .....	178
<b>3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO PRIMÁRIO NO COLÉGIO FARROUPILHA .....</b>	<b>205</b>
3.1 PROGRAMA DE LINGUAGEM.....	211
3.2 PROGRAMA DE MATEMÁTICA .....	239
3.3 PROGRAMA DE ESTUDOS SOCIAIS .....	264
3.4 PROGRAMA DE ESTUDOS NATURAIS.....	290
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>301</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>308</b>

## INTRODUÇÃO

Em verdade, os homens se deram todo seu bem e mal. Em verdade, eles não o tomaram, eles não o encontraram, não lhes caiu como uma voz do céu. Valores foi somente o homem que pôs nas coisas, para se conservar – foi ele somente que criou sentido para as coisas, um sentido humano! Por isso ele se chama “homem”, isto é: o estimador. Estimar é criar: ouvi isso, ó criadores! O próprio estimar é para todas as coisas estimadas, tesouro e joia. Somente pelo estimar há valor: e sem o estimar a voz da existência seria oca (NIETZSCHE, 1988, v.4, p.75).

Para Nietzsche estimar é criar, é tesouro, é joia; sem a estima a voz da existência seria oca, seria vazia. A pesquisa também necessita de estima, de prazer e de querer, pois é tesouro, é joia e precisa da investigação e da inquietude para problematizar, dar significado e torná-la viva. Como numa oficina ou num laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa resultam de seu aporte, mais ou menos original, no campo onde ela se tornou possível. Remetem, portanto, a um “status quaestionis”, isto é, uma rede de intercâmbios profissionais e textuais (CERTEAU, 1994, p. 109-110).

Nesta lógica, John Dewey (1959, p. 83), ressaltaria que a educação “é uma reconstrução ou reorganização da experiência ou deste laboratório, que esclarece e aumenta o sentido deste e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. E a escola é tema recorrente na História da Educação em que, nos últimos anos, multiplicaram-se os olhares sobre a sua especificidade: cultura escolar, pedagogia, arquitetura, mobiliário, materiais didáticos, artefatos, disposição espacial, currículo, entre outros.

Trabalhar o presente histórico (presente-passado) implica questões de fundamentação e de reconstituição dos precedentes que cada tempo reativa. Para isso é necessário retomar o passado para o entendimento dessas identidades construídas, buscando o significado desse tempo e entendendo as reminiscências trazidas e mantidas e modificadas no tempo presente.

A história nos permite construir, visitar uma trajetória, no qual a pesquisa surge para produzir ou constituir os seus próprios materiais, sendo assim, é traçado um diálogo científico e acadêmico para compartilhar práticas, representações, crenças e lembranças construídas. Esta construção é uma forma de pensamento e de participação social e cultural de significado pedagógico e antropológico. Permite, em síntese, fazer

história e fomentar uma cidadania do local<sup>1</sup>. Ela não parte do zero, mas de reflexões sistematizadas e orientadas por um determinado problema.

A presente pesquisa, inserida no campo da História da Educação é fruto da constituição do Memorial do Colégio Farroupilha, em 2002<sup>2</sup>, e do grupo de pesquisa “Entre memórias e histórias da escola do Rio Grande do Sul: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1858-2008)”, em 2008, que integra pesquisadores – professores, graduandos, mestrandos e doutorandos -, de diferentes instituições – da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do Colégio Farroupilha/RS -, com o apoio das instituições de fomento à pesquisa – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq (2011-2015), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Por si, este fato já justificaria a pesquisa. Entretanto, há na escolha de um objeto de investigação, na definição da problemática e das questões de pesquisa, elementos de ordem introspectiva: os desejos, as motivações, os interesses e as curiosidades. Sendo fruto de investigação do grupo de pesquisa, a escola primária sempre despertou em mim uma curiosidade e uma realização pessoal.

Este estudo intitulado “O ensino primário no Colégio Farroupilha: do processo de nacionalização do ensino à LDB N° 4.024/6” abarca os anos de 1937 a 1961, período escolhido pelo enfrentamento das organizações escolares devido à forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemãs.

O presente estudo teve o intuito de investigar o ensino primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS, no período da nacionalização de ensino até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961 (LDBN), no que corresponde às políticas educacionais implementadas pelo Estado e pelo governo federal, no que se refere às leis instituídas e na forma de como o Colégio atendia estas normas prescritas pela legislação.

Essa tese apresenta o tema da nacionalização do ensino, no qual é tratada de forma a abordar como a escola se adaptou às novas propostas governamentais e reformas na administração neste período, tendo como lócus o Colégio Farroupilha de

---

<sup>1</sup> Tyack e Cuban (1995), entre outros, trabalharam a noção de fazer educação com história.

<sup>2</sup> Sobre, ver Jacques e Grimaldi (2013); Bastos e Jacques (2014).

Porto Alegre/RS, e como marco temporal o período que vai do Estado Novo (1937-1945) até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961.

O estudo apresenta o principal foco do governo que era atingir a estrutura educacional das comunidades, as escolas étnicas, com a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, a proibição do uso de suas línguas de origem, bem como do culto de símbolos e representações que remetessem às pátrias de origem.

Até a Primeira Guerra Mundial, as escolas étnicas tinham seus currículos quase que exclusivamente voltados para o ensino da língua, dos costumes e tradições das pátrias estrangeiras. Com a chegada dos anos de 1930, as relações entre Estado e comunidades étnicas começam a ficar conflituosas, tanto no cenário internacional como no nacional. No Brasil, a implantação do Estado Novo em 1937 adotou medidas para nacionalizar as regiões do país onde existissem imigrantes e colonização estrangeira. Estas medidas promoveram a censura às instituições educacionais e trouxeram conflitos entre os estrangeiros e suas culturas.

A pesquisa busca argumentar a necessidade de compreender os mecanismos de poder exercidos pelo governo no período da nacionalização do ensino, destacando como que as escolas privadas e de origem alemã se adaptaram a elas e quais as resistências surgidas quanto aos mecanismos exigidos e aos apelos da nacionalidade.

O estudo tem como objetivo investigar as práticas educativas desse período de grandes mudanças administrativo-pedagógicas, entender como a escola, os professores, diretores e os outros agentes se utilizaram dessas normatizações e desse código de diretrizes da Educação Nacional, no qual o Estado assumiu a sua suprema direção, fixando-lhes os princípios fundamentais e controlando a sua execução, para constituir suas práticas de ensino e corresponder às expectativas político-educacionais implantadas pelo Estado na época analisada. Procurar-se-á evidenciar e analisar as normatizações propostas pelo sistema educacional, enfatizando os elementos regulativos e instrucionais nas práticas do ensino primário do Colégio Farroupilha.

A análise dos referidos documentos e registros escritos direcionados às escolas, em que a normatização das propostas foi necessária, incidiu na transmissão de saberes, na incorporação de comportamentos impostos e na nova organização da estrutura administrativo-pedagógica desejável e fundamental para a continuidade da instituição.

O que pretendo argumentar é que a formação de um novo homem como colaborador da ordem social estava presente nas práticas educativas da escola primária do Colégio Farroupilha, para que não representassem uma ameaça para a sociedade. Estes ideais instituídos pela escola podem ser entendidos como a criação de si, balizada inicialmente pela família e pela questão étnica, pelo sentimento de nação que se vinculava ao mundo no qual este sujeito estava inserido, nesse caso, a comunidade alemã, desde que respeitasse os princípios normatizadores para a ordem e civilidade do Estado, num período tenso de grande movimento cívico e patriótico.

Nas fontes analisadas (atas, relatórios, documentos e correspondências oficiais, decretos, cadernos, diários, periódicos, artigos de jornais da época), provavelmente os princípios de formação moral e cívica se sobrepuseram à formação intelectual e às práticas educativas.

O presente estudo está dividido da seguinte forma: “*Introdução*” onde é apresentado o título da tese, o recorte temporal, a pretensão da investigação no que se refere ao ensino primário do Colégio Farroupilha/RS no processo da nacionalização do ensino até a criação da LDB 4.024/1961, os objetivos do estudo e as fontes analisadas. O capítulo um apresenta “*O contexto da pesquisa*” no qual é exibido de forma simplificada as origens do Colégio Farroupilha (1886), escola particular e de origem alemã, cuja clientela se restringe à classe média alta de Porto Alegre/RS, e de sua Mantenedora, a Associação Beneficente e Educacional de 1858, a criação do Memorial Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002) e do grupo de pesquisa (2008). Em seguida vem a apresentação do presente estudo que problematiza o ensino primário do Colégio Farroupilha durante o processo de nacionalização do ensino até a criação da Lei de Diretrizes e Bases Nº4.024/1961, abarcando o período de 1937 a 1961. Por ser tema recorrente na pesquisa, neste capítulo abordamos o sentido e as origens do nacionalismo. No mesmo capítulo é destacada a oficina da pesquisa, o processo de artesanaria do estudo, ou seja, o *making off* do trabalho realizado, onde o foco se detém na construção da pesquisa.

O capítulo dois intitulado “*O ensino primário*” inicia pelo estudo do ensino primário no Brasil, no Rio Grande do Sul e no Colégio Farroupilha no final do século XIX e posteriormente no século XX, a partir da implantação do processo de nacionalização do ensino por meio da legislação, da inspeção, do corpo docente e



discente da instituição até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. A partir das mudanças instituídas pelo governo federal e estadual neste período, apresento uma análise sobre como o ensino primário do Colégio Farroupilha, instituição fundada por imigrantes alemães, se ajustou, se reinventou e construiu uma nova identidade, afinando-se ao processo de nacionalização a fim de dar continuidade à instituição ameaçada pelas autoridades governamentais.

O terceiro capítulo intitulado “*As práticas educativas do ensino primário no Colégio Farroupilha*” apresenta, a partir dos programas mínimos estabelecidos para as escolas primárias do Rio Grande do Sul pelo Decreto nº 8.020, de 29 de dezembro de 1939, que expressavam a unidade de ação para o trabalho educativo, uma análise das práticas educativas realizadas no Colégio Farroupilha por meio dos cadernos escolares, dos álbuns das cartinhas da 1ª série do ensino primário, dos periódicos *Das Band* (1929-1939), do Relatório Mensal (1939) e do *O Clarim* (1945-1965). A análise recai no sentido de perceber se o programa estava sendo cumprido e de que forma estava sendo trabalhado pela escola e se os mesmos contribuíam para o processo de nacionalização e a formação de um novo cidadão.

Em linhas gerais, a presente tese, além de apresentar uma contribuição para a História da Educação, objetiva investigar e analisar as mudanças ocorridas na escola a partir da legislação vigente, do corpo docente e discente da escola, das festas e comemorações e das práticas educativas desenvolvidas nesse período de mudanças administrativo-pedagógicas, entender como a escola, os professores, diretores e os outros agentes se utilizaram dessas normatizações e desse código de diretrizes da Educação Nacional, no qual o Estado assumiu a sua suprema direção, fixando-lhes os princípios fundamentais e controlando a sua execução, para constituir suas práticas de ensino e corresponder às expectativas político-educacionais implantadas pelo Estado na época analisada.

A partir disso, essas questões me levaram a constituir as origens da instituição para então, entender como este processo ocorreu. Sobre a história da instituição é o que abordaremos no capítulo seguinte que trata especificamente da constituição da pesquisa, onde na sequência apresentamos a oficina da pesquisa, ou seja, o processo de artesanaria do presente estudo.

## 1. O CONTEXTO DA PESQUISA

Para compreendermos a história de uma instituição, precisamos adentrar no seu passado, a fim de nos apropriarmos e analisarmos os diferentes momentos que foram construídos e sua repercussão na educação, na sociedade e na história de cada indivíduo.

No ano de 1858, foi criada em Porto Alegre/RS a *Deutscher Hilfsverein* (Sociedade Beneficente Alemã) marcada pelo movimento intelectual germânico<sup>3</sup> e fundada por imigrantes alemães que tinham como objetivo, dar amparo, assistência social, viabilização de empregos e a preocupação com a defesa da identidade étnico-nacional da população imigrante. Juntamente com os alemães, veio o acervo cultural representado pelo idioma, usos e costumes, arquitetura, festas e comemorações, amor à Pátria, o gregarismo, a identificação e diferenciação no contexto de outros grupos sociais e nações. Esse movimento intelectual foi difundido em meados do século XIX e a década de 1940, entre indivíduos do grupo étnico alemão no Brasil, principalmente na região sul do país, tendo como preocupação central a defesa da identidade étnico-nacional da população imigrante.

Essa Sociedade Alemã que surgiu em Porto Alegre/RS em 1858, a partir da tradição na terra de origem e do apoio das igrejas católicas e luteranas, os imigrantes alemães iniciam a formação de um conjunto de associações para apoiar/incentivar o processo escolar étnico. A partir de um movimento intelectual de grupos étnicos alemães que viviam no Brasil e pela carência de escolas públicas para seus filhos, abriram escolas étnicas para suprir essa necessidade oferecendo a estes alunos um

---

<sup>3</sup> Não se trata de um movimento exclusivo do sul do Brasil, tendo se manifestado também em outros países que receberam contingentes de imigrantes de alemães, como a Argentina e o Chile. Caracteriza-se, portanto, por ser um movimento desenvolvido “no exterior”, nas populações imigrantes, voltado para os de cultura alemã fora do território alemão. A luta pela germanidade – aqui traduzida pela palavra *Deutschum* como o caráter nacional alemão – constituiu-se numa resistência à assimilação, propondo a construção de uma identidade teuto-brasileira em que os elementos de uma ou de outra cultura estariam bem definidos. Nessa identidade hifenizada, a porção “teuta” afirmaria a ascendência, a origem étnica e nacional e a lealdade à língua, os costumes, às instituições, enfim, ao modo de ser alemão. Por definirem, a partir da concepção alemã, a nacionalidade por critério de ascendência, consideravam legítimo que os imigrantes, assim como seus descendentes – nos quais correriam sangue alemão -, partilhassem dessa mesma identidade nacional. À porção “brasileira”, por outro lado, ficariam garantidas pela lealdade política e todas as obrigações que a ligação de um cidadão a um Estado comporta (SILVA, 2009).

ensino semelhante ao que era ministrado no seu local de origem<sup>4</sup>, prevalecendo seu idioma, seus costumes e características da cultura alemã.

Assim, no ano de 1875, surgiu o interesse da Sociedade na organização de uma escola. Na assembleia de 29 de abril de 1884, a discussão girou em torno do projeto da escola, apresentado pela Comissão Escolar formada na época. Essa comissão instaurou alguns critérios para a composição da escola e do currículo a ser oferecido,

A escola, cuja criação nós recomendamos, deve dar a um rapaz um ensino tal, partindo dos rudimentos até um determinado grau, que, uma vez ele conclua o terceiro ou o quarto ano, esteja capacitado para enfrentar a vida, quer que ele deseje abraçar uma profissão manual ou se dedicar à atividade comercial. No currículo devem constar as seguintes matérias: Leitura, as quatro operações, escrever, Ensino Prático, Canto, Desenho, Geografia, História Universal, História Natural, Alemão, Português, Francês, Inglês, Geometria, Física, Literatura, Ginástica (TELLES, 1974, p.48).

A Sociedade também recomendou uma carga horária de 5 horas de aula por dia, no período da manhã das 8h às 11h, e à tarde das 14h às 16h, e o ensino, a título de experiência, deveria ser ministrado em alemão. E quanto à taxa escolar, esta não deveria ser de valor muito baixo, pois não era objetivo do Hilfsverein oferecer ao público alemão uma escola laica que facilitasse a educação de seus filhos, mas que permitisse aos professores criarem algo melhor e mais sólido do que, até então, as escolas alemãs vinham oferecendo.

As diretrizes da escola já estavam traçadas e com elas o ideal de ensino que os alemães almejavam. Uma escola para a elite<sup>5</sup> alemã que oferecesse uma carga horária condizente com as exigências estabelecidas, e um currículo escolar que atendesse às demandas de uma escola de um grupo seletivo da sociedade, onde os princípios filosóficos do povo alemão estivessem explícitos. A escola era laica, diferente das demais escolas luteranas e evangélicas existentes na época.

Em 1886, a Sociedade Alemã abre as portas da *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein* dando início às atividades educacionais para os filhos dos imigrantes alemães e descendentes também, em salas alugadas nas dependências da Comunidade

---

<sup>4</sup> A unificação da Alemanha, política e administrativamente, em um Estado-nação, realizou-se, oficialmente, no dia 18 de Janeiro de 1871.

<sup>5</sup> Para HOUAISS (2009, p.730), elite significa o que há de mais valorizado e de melhor qualidade em um grupo social, minoria que detém o prestígio e o domínio sobre um grupo social. No caso do estudo elite se refere à uma classe social da sociedade oriunda de empresários, comerciantes, médicos, engenheiros, cujo poder aquisitivo se diferenciava dos demais (s.f).

Evangélica, localizada no centro da cidade com 70 meninos, um diretor e dois professores<sup>6</sup>.

No ano de 1895, a Sociedade Alemã funda a sede própria da Escola de Meninos, conhecida como *Velho Casarão*<sup>7</sup>, localizada na Rua São Raphael, nº 540, atual Av. Alberto Bins.

Nesse período da fundação da escola, Porto Alegre começa a apresentar um acelerado processo de crescimento urbano, surgindo com isso diversas companhias de loteamento e diversas obras estruturais. Segundo Bakos (2013), Porto Alegre deveria ser a “sala de visitas” do estado. As regiões mais altas da cidade, como as Avenidas Duque de Caxias e Independência passam a serem regiões ocupadas pelas elites porto-alegrenses.

Com o crescimento da área industrial, nas décadas de 1930 a 1940, a cidade começa a se expandir para os bairros Navegantes e São João e, posteriormente, para a zona norte e contava com uma população de 270 mil habitantes (ALMEIDA, 2014, p. 237; GRIMALDI, 2014, p.21). E na década de 1950, Porto Alegre já apresentava uma população de 394.000 habitantes.

---

<sup>6</sup> No ano da fundação da escola, a cidade de Porto Alegre contava com 114 anos de existência e sua população estimava em torno de 52.000 habitantes. Durante o século XVIII, pequenas propriedades se desenvolviam nos arredores da zona urbana. Usavam os Moinhos e Azenhas para transformação do trigo em farinha (GRIMALDI, 2014).

<sup>7</sup> No centro da cidade a escola ficou instalada até o ano de 1962, quando foi transferida para o bairro Três Figueiras. No antigo Velho Casarão hoje funciona as instalações do Hotel Plaza São Rafael. Sobre, ver Jacques e Ermel (2009; 2013).



**Figura 1:** Planta da cidade e do município de Porto Alegre (1952).

**Fonte:** Acervo Benno Mentz do Instituto Delfos – PUCRS.

A figura acima reproduz a planta da cidade na década de 1950. Nela podemos visualizar a localização da escola na Av. Alberto Bins (círculo preto) e o Centro Histórico.

Nessa época, além da escola, havia no espaço urbano da cidade, uma grande concentração de casas comerciais e cinemas. Havia o reduto de cronistas, poetas e boêmios, a passarela do famoso *footing* que começou nos anos 1920 e teve seus dias de glória entre as décadas de 1930 e 1950. A própria Rua da Praia/Av. Andradas, mais que uma simples rua, é um território afetivo, um elo que liga o presente ao passado e de onde se erguem – em cada fresta de paralelepípedo que ainda restam – as mais antigas histórias da cidade e de seu comércio.

Muitas casas comerciais eram de propriedade dos alemães. Entre elas citamos a firma importadora de origem alemã *Bromberg*, instalada em 1863 em Porto Alegre, que unia atacado, varejo e indústria, tornando-se a primeira grande loja da cidade. Seu prédio com estrutura de ferro fundido localizava-se na Rua dos Andradas, nº 1546. Na década de 1950, a Bromberg da Andradas seguia como o endereço preferido dos porto-alegrenses para comprar o que fosse preciso para casa, de utensílios domésticos a artigos de ferragem, além de máquinas agrícolas a automóveis. Era chamada de “o palácio encantado da dona de casa” (BUENO e TEITELBAUM, 2012, p.61).

O Colégio Farroupilha era uma escola particular, formadora de uma elite étnica-germânica da capital gaúcha. Atualmente, ainda mantém essa característica de uma escola privada da burguesia e classe média<sup>8</sup> porto-alegrense, no que se refere à sua clientela e estrutura física e que ainda busca um ensino identificado com valores, tais como a disciplina e a tradição. Claro que nos dias de hoje, não há mais o predomínio de famílias de origem alemã, mas está configurada na representação de famílias oriundas de diversas origens étnicas e pelos filhos e netos de seus ex-alunos que tornaram-se empresários, médicos, engenheiros, advogados de famílias conhecidas e bem sucedidas na cidade de Porto Alegre e no Rio Grande do Sul.

Nesse viés, conhecer e adentrar na história de uma instituição que traz na sua origem uma ligação com a história da cidade, o presente estudo apresenta as peculiaridades desta escola alemã, num período de ajustamento às normatizações governamentais implantadas a partir do processo de nacionalização.

Assim, as pesquisas não nascem por acaso nem de repente. Existem motivações que estimulam sua elaboração. A primeira motivação que impulsionou a construção deste estudo foi o significado e a importância que o Colégio Farroupilha representa em minha vida: são 30 anos de história, envolvimento, dedicação e apropriação da cultura escolar desta e nesta instituição. O início da minha trajetória docente na escola se deu quando assumi como professora da 3ª série do Currículo por Atividades do 1º Grau, no espaço do bairro Três Figueiras<sup>9</sup>, em 1985. Na prática docente, ministrávamos os conteúdos pertencentes ao Núcleo Comum da lei 5.692/71 (Português, Matemática,

---

<sup>8</sup> Por burguesia entende-se a classe detentora dos meios de produção, que englobam os que exercem profissões liberais e aqueles cujos interesses ou atividades estão ligados, de uma forma ou de outra às altas esferas econômicas e às classes dirigentes (FERREIRA, 1980, p.297).

<sup>9</sup> Por 96 anos a escola funcionou no centro da cidade, transferindo-se para o Bairro Três Figueiras no ano de 1962.

Estudos Sociais e Ciências); as disciplinas de Artes Plásticas, Educação Musical, Ensino Religioso e Educação Física ficavam a cargo dos professores especializados. Os alunos e as alunas tinham vários cadernos para as diversas disciplinas trabalhadas. Os cadernos de Português estavam distribuídos em cadernos de ditado, de exercícios e o de tema de casa; cadernos de Matemática em cadernos de cálculo mental e histórias matemáticas; cadernos de Ciências e Estudos Sociais.

Nossas aulas eram planejadas juntamente com as outras professoras de turma. Os conteúdos ou os “pontos” a serem trabalhados deveriam ser iguais em todas as turmas da série. O texto, a forma e a metodologia dos trabalhos ministrados eram os mesmos. Na época era um ensino mais formal, voltado para a memorização, o cumprimento das tarefas, a letra bonita e bem traçada, a introdução da caneta tinteiro nos escritos dos cadernos e o desenvolvimento da formação moral. Éramos supervisionadas pela Coordenação Pedagógica e pela Direção da escola, que recolhiam nossos diários de aula e examinavam os cadernos dos alunos para verificar como estavam sendo trabalhados os conteúdos. Os pais dos alunos também eram bem presentes e se comunicavam com os professores por meio da agenda ou por visitas agendadas. A partir dessa experiência como educadora do Currículo por Atividades na escola, me constituí professora. Após alguns anos de docência passei a exercer o cargo de supervisora pedagógica do Currículo por Área, o ensino de 5ª a 8ª série. Outra experiência significativa na qual a vivência com o 1º Grau contribuiu muito para o desenvolvimento da minha formação pedagógica.

Esse apego e imersão na história da escola foi mais intenso quando em 2001 me afastei da área pedagógica e organizei o projeto para a criação do Memorial, cujo objetivo era preservar a história desta escola centenária da cidade de Porto Alegre/RS.

Muitos caminhos se abriram, e, ao conquistar o espaço para a realização do Memorial, que guarda em seu acervo muitas peculiaridades da cultura escolar, senti necessidade de mergulhar na história destes alemães gregários, que desde 1858, que tinham como pressuposto legar às novas gerações os valores culturais trazidos da Europa. Quando fui apresentada à professora Maria Helena Camara Bastos, um novo caminho se abriu e as possibilidades de vir a pesquisar estas fontes me permitiram outro olhar sobre o universo escolar. Ao escolher o tema da minha dissertação de mestrado, “Marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio

Farroupilha/RS – 1948/1958” me identifiquei ainda mais com as práticas educativas deste nível de ensino. E, ao ingressar no doutorado, a temática do ensino primário no contexto das escolas particulares pertencente à comunidade alemã voltou a me inquietar no sentido de conhecer, compreender e aprofundar o estudo sobre a instituição. O questionamento foi inevitável: Como a escola fundada por alemães sobreviveu e se manteve ativa, no período da II Guerra Mundial, com perseguições e fortes fiscalizações por parte das autoridades governamentais no período da nacionalização do ensino? Quais foram as medidas tomadas para que a escola adquirisse credibilidade nas suas políticas e práticas educativas? Como atuaram as direções de ensino, o corpo docente e discente mediante as medidas enfrentadas?

E assim, revirando papéis, mexendo em armários e arquivos, separando materiais, restaurando, recuperando e catalogando documentos e objetos, ordenando o cotidiano, registrando e memorizando o passado, apresento este estudo que problematiza o ensino primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS no processo de nacionalização de ensino (1937) até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961 (LDBN), no que corresponde às políticas educacionais implementadas pelo Estado, o que determinavam as leis e de que forma o Colégio atendia estas normas prescritas na legislação.

Este estudo abarca os anos de 1937 a 1961, período escolhido pelo enfrentamento das organizações escolares devido à forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemãs, em que a estrutura e a organização administrativo-pedagógica do ensino primário e ginásial do Colégio Farroupilha adaptava-se às transformações decorrentes do contexto político do país. A partir das normatizações determinadas pelo Estado e pelo governo federal, ocorrem diversas modificações curriculares como: a mudança do nome da escola em alemão para o português, a proibição do uso da língua alemã nas aulas, a proibição estendida à conversação usual no pátio do colégio, nas relações entre os corpos docente e discente, da circulação de livros estrangeiros dentro da instituição, do periódico *Das Band* (1929-1938), e o ajustamento de sua versão nacionalizada, do Relatório Mensal (1939), ambos editados por alunos e professores da instituição, a determinação do governo quanto à regulamentação dos feriados e das férias, o próprio tempo escolar, os métodos de ensino e o modo como os professores conduziam a relação pedagógica e as práticas disciplinares. A escola sozinha não



conseguiria se manter diante do processo de nacionalização e sendo submetida a várias e insistentes inspeções por parte do governo estadual e federal. Era necessária a sustentação da Sociedade Alemã que trazia em seus princípios a ideia de unidade, embora esta também tenha se adequado às normatizações estabelecidas, adequando inclusive o seu estatuto para a língua portuguesa. Para Britto (2012, p. 220), somente a ideia de uma cultura que nasce dos indivíduos e que se estende sob a forma de um espírito popular, um *Volksgeist*, parecia ter força ideológica suficiente para recuperar uma identidade cultural que para os alemães, era particularmente difícil.

Assim, como a nacionalização é termo recorrente na presente pesquisa precisamos primeiramente entender o sentido e as origens do nacionalismo. Os nacionalismos nasceram como teorias políticas após a Revolução Francesa, são caudatários da ideia de nação e com efeitos notáveis no século XX (SILVA, 2011, p.20).

Para Dante Moreira Leite (1969), o nacionalismo, apareceu nos fins do século XVIII, de certo modo acompanhando a Revolução Francesa de 1789.

Era um movimento tipicamente liberal e constituía uma ideologia política destinada a substituir a concepção do Estado organizado sob uma casa reinante. Na concepção revolucionária de 1789, o governo seria exercido por delegação do povo soberano, isto é, da Nação. O caráter revolucionário do novo sentido de Estado não escapou aos contemporâneos e continuou a influir na vida política dos séculos XIX e XX (p.21).

Apesar de o sentimento nacionalista já estar presente durante a Revolução Francesa, foi a emergência da autodeterminação das nações que redefiniu os sentimentos nacionalistas, orientados ideológica e politicamente pela formação dos estados nacionais. Stuart Hall demonstra que as lealdades que pressupunham um sentimento nacionalista, ou são transferidas ao contexto do Estado, ou passam a nele se substanciar (SILVA, 2011, p.20).

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob o (...) “teto político” do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas (HALL, 2005, p.49).

Marilena Chauí destaca três etapas sobre o modo de como se desenvolveu a ideologia em torno de nação, que culminou na explosão dos pensamentos nacionalistas no século XIX, e que, marcaram a cultura nacional e dos pensamentos nacionalistas.

(...) podemos datar o aparecimento de “nação” no vocabulário político na altura de 1830, e seguir as suas mudanças em três etapas: de 1830 a 1880, fala-se em “princípio de nacionalidade”; de 1880 a 1918, fala-se em “ideia nacional”; e de 1918 aos anos 1950-60, fala-se em “questão nacional”. Nessa periodização, a primeira etapa vincula nação e território, a segunda articula à língua, à religião e à raça, e a terceira enfatiza a consciência nacional, definida como por um conjunto de lealdades políticas. Na primeira etapa, o discurso da nacionalidade provém da economia política liberal; na segunda, dos intelectuais pequeno-burgueses, particularmente alemães e italianos, e, na terceira, emanam principalmente dos partidos políticos e do Estado (CHAUÍ, 2000, p.14).

É difícil precisar o nascimento dos sentimentos nacionalistas, entretanto a ideia de *nação* já existia como sentimento de pertença para algumas comunidades que necessitassem de um controle social a partir do Estado, mas ela surge como ideia-força e campo teórico ideológico, a partir do fim do século XVIII.

No aspecto etimológico a palavra *nação* remete a um passado longínquo:

De fato, a palavra “nação” vem do verbo latino, nascor (nacer), e de um substantivo derivado desse verbo, natio ou nação, que significa o parto de animais, o parto de uma ninhada. Por significar o “parto de uma ninhada”, a palavra *natio*/nação passou a significar, por extensão, os indivíduos nascidos ao mesmo tempo de uma mesma mãe, e, depois, os indivíduos nascidos num mesmo lugar. Quando, no final da Antiguidade e início da Idade Média, a Igreja Romana fixou seu vocabulário latino, passou a usar o plural *nationes* (nações) para se referir aos pagãos e distingui-los do *populus Dei*, o “povo de Deus”. Assim, enquanto a palavra “povo” se referia a um grupo de indivíduos organizados institucionalmente, que obedecia as normas, regras e leis comuns, a palavra “nação” significava apenas um grupo de descendência comum e era usado não só para referir-se aos estrangeiros (era assim que, em Portugal, os judeus eram chamados de “homens da nação”) e a grupos de indivíduos que não possuíam um estatuto civil e político (foi assim que os colonizadores se referiam aos índios falando em “nações indígenas”, isto é, àqueles que eram descritos por eles como “sem fé, sem rei e sem lei”). Povo, portanto, era um conceito jurídico-político, enquanto nação era um conceito biológico (CHAUÍ, p.12).

Entendemos assim, que o nacionalismo enquanto conceito cristalizado ganhou propósito teórico no século XIX, e o sentimento de pertença possa ter emergido em períodos anteriores com o sentimento de caráter nacional e de espírito de um povo, vinculado a uma noção de identidade nacional. Esse sentimento de pertencimento apresentou às comunidades a ideia de nação e noções de povo, organismo, unidade,

cultura, identidade e história, ou seja, de sentimento de pertença nacional, especialmente nos países alemães que ao longo da história exprimiram elementos significativos do desenvolvimento conceitual do nacionalismo.

De acordo com Hall (2005, p.50-51), as culturas nacionais são compostas de símbolos e representações e não apenas de instituições culturais, que ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades.

Ao identificar certos aspectos do nacionalismo, ou mesmo localizar possíveis origens do sentimento comunitário, reconstruir este caminho jamais foi experiência tranquila, entretanto se faz necessário entender o que eles representaram no desencadeamento da formação cultural e na história do processo educacional brasileiro, principalmente da região sul do país.

Para entendermos este processo é necessário nos voltarmos para os princípios da nacionalização do ensino, cujas medidas de renovação no campo educacional se encontravam inseridas no contexto político-cultural da nacionalização.

Os referidos autores citados neste capítulo nortearam o viés teórico da pesquisa, permitindo o diálogo e as reflexões realizadas a partir do tema proposto no presente estudo.

O processo de escolarização, no final da primeira metade do século XX, marcou a nacionalização do ensino, de forma intensa, em especial nas regiões sul e sudeste do país, se constituindo num amplo processo para a intervenção estatal no âmbito da escolarização. Segundo Cunha (2014, p.7), este processo envolveu uma jurisprudência sobre assuntos relacionados à escolarização, reestruturação técnica e administrativa de órgãos vinculados ao sistema escolar, a implantação das redes de ensino e uma atenta orientação, supervisão e inspeção do trabalho escolar.

De forma moderada, intelectuais e políticos brasileiros voltaram suas atenções para a nacionalização de grupos imigrantes e seus descendentes no Brasil. As escolas étnicas até a Primeira Guerra Mundial, tinham seus currículos voltados para o ensino da língua, dos costumes e tradições das pátrias estrangeiras. Segundo Cunha (2014), na área educacional, os governos dos Estados adotavam medidas para que a língua portuguesa e os símbolos nacionais, como a bandeira e os hinos, fossem ensinados aos alunos, para que as crianças se sentissem mais identificadas com o Brasil do que com as

culturas de seus pais e avós. Entretanto, os pais preferiam manter as crianças em escolas financiadas pela própria comunidade.

Nos anos 1930, a nacionalização deixou de ser apenas assunto de opinião pública, passando a ser tratada, de forma mais concreta, como questão do estado, pois os conflitos entre Estado e comunidades étnicas aumentaram devido à ascensão dos partidos Nazista e Fascista. No Brasil, a implantação do Estado Novo, no ano de 1937, fez com que se adotassem medidas para nacionalizar as regiões do país onde existissem focos de imigração e colonização estrangeira. A partir de então, o governo federal, por meio do aparelhamento policial do estado, implantando a censura nas instituições educacionais e nomeando interventores para agirem nos estados, retirou a campanha de nacionalização do campo da teoria e a colocou em prática, promovendo uma cruzada contra os estrangeiros e suas culturas (CUNHA, 2014, p.9).

Devido ao nazismo, as principais vítimas da perseguição promovida pela campanha de nacionalização foram as comunidades de origem alemã. Segundo Gertz (2014, p.25), no ano de 1936, tramitava no Congresso Nacional um projeto que visava a regulamentação de alguns itens da Constituição Federal de 1934, projeto no qual estavam previstas restrições a alguns tipos de escolas privadas, à circulação de livros e jornais em língua estrangeira, e projetos de colonização etnicamente homogêneos.

Da leva de imigrantes vindos para o Brasil, podemos destacar que os alemães<sup>10</sup> foram o grupo julgado como menos integrado, e, portanto o mais perigoso e problemático representando ameaças para a pátria brasileira. Isto não isenta os japoneses, italianos, poloneses, judeus<sup>11</sup> e outros imigrantes das desconfianças e da lealdade em relação ao Brasil, pois ambos foram vítimas também de ações repressivas.

Sobre os imigrantes italianos, o secretário de Educação do RS, José Pereira Coelho de Souza, afirmava que

---

<sup>10</sup> A revista Vida policial, editada pela polícia gaúcha durante o período do Estado Novo, apresentava nas suas páginas que “o perigo alemão” não se originou após a 1ª Guerra mundial e muito menos com a ascensão dos nazistas na Alemanha, mas suas origens começam com a criação do estado Nacional Alemão (GERTZ, 2014, p.29).

<sup>11</sup> Sobre os judeus, não encontramos nos registros de matrícula dos alunos do ensino primário nenhuma menção sobre a origem judaica. No campo da religião, os pais preenchiam como sendo católicos, espíritas, evangélicos e protestantes. Esse fato nos leva a pensar que, a sua ausência se referia ao medo das represálias por parte do governo e da sociedade. Entretanto, nos documentos da Escola Técnica (1950 a 1970) localizamos algumas cartas enviadas ao colégio, por parte das famílias dos alunos pertencentes a este curso, comunicando o falecimento de algum familiar, onde nos documentos consta o desenho da estrela de Davi, conhecida também como escudo supremo de Davi (David), utilizada pelo judaísmo e por seus adeptos.

na colônia italiana, constituída de algumas dezenas de milhares de pessoas, o problema da nacionalização, em rigor, não existe”, a colônia solicita, insistentemente, ao governo, novas escolas; a instalação dos nossos estabelecimentos de ensino é ali recebida com festejos populares (COELHO DE SOUZA, 1941, p.12-13).

De acordo com o Secretário de Educação, Coelho de Souza percebe-se que as manifestações realizadas pelos italianos foram mais calmas do que as da colonização alemã, que ocorreram com intensas evidências na não execução da nacionalização<sup>12</sup>. Os alemães representavam perigos e ameaças ao governo devido à sua cultura, à manutenção das características étnicas e ao apoio do governo alemão prestado às escolas (Sesp/RS, ofício circular n.8310, 22/07/1938).

Conforme Oliveira (1939, p.9), a concepção de nacionalidade brasileira forjada pelo Estado Novo elegeu a origem portuguesa como constitutiva da nação. Em um país cuja história se deu por diferentes correntes migratórias e formativas da cultura e da população nacional, o que predominou no discurso oficial do Estado sobre a nacionalidade brasileira foram os vínculos históricos que ligaram a colônia à metrópole portuguesa. Também afirma que não havia no Brasil um “tipo social fixo”, pois o negro africano, o indígena, o holandês, foram absorvidos pelos portugueses, nas tendências e na língua, predominando o tipo que Portugal fizera emigrar para o continente sul-americano, diferenciado pelas condições do meio e pela influência dos tipos raciais que aqui o defrontaram.

Ao refletir sobre a realidade do ensino primário no Sul do Brasil, no período da nacionalização do ensino, se faz necessário pensar nas medidas propostas e adotadas durante o Ministério de Gustavo Capanema (1934-1945), pois o Colégio Farroupilha se insere neste contexto e era alvo de correspondências expedidas pelas autoridades governamentais.

O período analisado apresenta um marco histórico de elaboração e consolidação de um projeto de nacionalidade que pressupunha a exclusão de práticas e concepções culturais que não coadunavam com o projeto do governo.

---

<sup>12</sup> O censo de 1940 registrou o número de estrangeiros no estado: 15.279 cidadãos alemães mais 7.543 naturalizados, num total de 22.822, os italianos representavam 18.685 e 9.654, totalizando, 28.339. O número de filiados ao partido fascista italiano era, no mínimo, igual ao de filiados ao partido nazista alemão. O número de poloneses ficou registrado em 9.380 e 4.870 naturalizados, num total de 14.250, portanto, bem mais que a metade dos alemães e metade dos italianos (PISTORELLO, 2001).

É importante entendermos, neste momento, o esforço realizado pelo Ministério, que, segundo Schwarzman, Bomeny e Costa (2000, p.157-158), era o de atribuir um conteúdo nacional à educação transmitida na escola em todo país, padronizar os processos educativos e erradicar as minorias étnicas e suas instituições, entre elas as escolas, por meio da assimilação de descendentes de imigrantes estrangeiros no Brasil. Ainda para Bomeny (1999, p.151), o projeto político do Estado Novo tinha como núcleo central a afirmação da identidade nacional brasileira. O que estava em questão era a “construção de um homem novo para um Estado que se pretendia novo, e incluía-se igualmente nesta pauta a delimitação do que seria aceito como nacional e, por contraste, o que seria considerado estrangeiro, estranho, ameaçador”. Homogeneizando a população afastava-se o risco de impedimento do projeto de identidade nacional. Assim, a educação se constituiu uma importante estratégia para a implementação do programa nacionalizador.

Para as escolas estrangeiras, as medidas sugeridas pelo Ministério da Educação assumiram um caráter mais severo, ocasionando a desapropriação progressiva das escolas estrangeiras e a substituição de diretores e professores, considerados estrangeiros, por nacionais (Sesp/RS, ofício circular n.8310, 22/07/1938).

Segundo Nascimento (2014, p.46), a nacionalização significou, em todo o período do primeiro governo Vargas, a afirmação de um projeto com conteúdo nacional, centrado na língua portuguesa, e a extirpação de qualquer experiência que destoasse dessa perspectiva. Segundo o autor, a campanha de nacionalização se concentrou na escola primária dos núcleos alemães de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Com a expansão do nazismo nos núcleos alemães da região sul do Brasil desencadeou-se a política nacionalizadora, mas também da construção do Estado-nação brasileiro.

A instalação do Estado Novo trouxe mudanças na área governamental assumindo a interventoria o general Daltro Filho, até janeiro de 1938, sendo substituído pelo coronel Cordeiro de Farias (1938-1943). Na secretaria de Educação assumiu José Pereira Coelho de Souza (1937-1945)<sup>13</sup> que implantou a política educacional do Estado Novo

---

<sup>13</sup> José Pereira Coelho de Souza nasceu em Porto Alegre, sendo filho do desembargador Paulino Berlinck Coelho de Souza e de Ana Barreto Pereira Coelho de Souza. Iniciou seus estudos de humanidades com sua mãe, senhora de vasta ilustração, concluindo-os no Ginásio Anchieta e em cursos particulares. Matriculou-se em 1918 na Faculdade de Direito da futura UFRGS, liderando a classe estudantil, na condição de presidente da Federação Acadêmica quando iniciou suas atividades políticas. Exerceu vários

visando a construção da nacionalização do ensino. As atenções de Coelho de Souza voltaram-se, sobretudo para o campo educacional das comunidades teuto-brasileiras. Em suas ações buscava fortalecer a unidade da Pátria por meio da unidade da língua e cultivo cívico e pelo combate ao nazifascismo. No Sul do país as ofensivas nazistas se manifestavam por três setores: as igrejas evangélicas alemãs, as sociedades de toda natureza (recreativas, desportivas, beneficentes) e as escolas. As medidas de nacionalização, segundo Coelho de Souza, visavam “interromper um processo cultural que vinha sendo mantido há quase um século”. E o alvo visado era a escola particular alemã, considerada como instrumento de manutenção dos laços e fidelidades culturais (BASTOS e TAMBARA, 2014, p.89).

Os estudos de Lúcio Kreutz, sobre a nacionalização apresentam uma ampla abordagem sobre as políticas públicas das escolas étnicas de imigrantes no sul do país, no período de 1900 a 1940, com grande ênfase na década de 1930, pois se tratava de momento histórico com forte acento nacionalista, no decorrer do qual se recorreu ao processo escolar como uma das principais instâncias para a formação de um entendimento desejado de Estado/Nação e cidadania (2014, p.153).

Segundo o autor, os períodos de maior tensão na história da educação do Rio Grande do Sul foram aqueles em que a afirmação do processo identitário étnico conflitou com a afirmação e a instituição do Estado/Nação. E, neste período, o Colégio Farroupilha estava inserido. A questão do nacional não se processava apenas a partir dos governos e agências oficiais, mas envolvia as aspirações e interesses populares. E, nesse sentido, a comunidade alemã por meio da sua mantenedora e da direção do colégio estava completamente enraizada pelos costumes culturais da etnia alemã, pelos seus professores estrangeiros e pelo idioma alemão presente no currículo escolar.

Kreutz assinala que as escolas da imigração não foram todas iguais. Havia as escolas urbanas, escolas de ordens religiosas e escolas étnicas comunitárias, nas regiões

---

cargos por curta duração no interior. Fixou-se em Porto Alegre, dedicando-se à advocacia, e em 1934 foi eleito pelo Partido Republicano Liberal deputado à Assembleia Constituinte Estadual, onde ocupou a Secretaria, sendo o orador oficial da sessão comemorativa do primeiro Centenário da Revolução Farroupilha. Nomeado secretário de Educação em 1937, permaneceu no cargo até princípios de 1945 e entregou-se a grande atividade, lançando as bases do ensino gaúcho atual. Eleito deputado federal em 1950, pelo Partido Libertador, reeleito duas vezes, nesse período ocupou a presidência da Comissão de Educação e Cultura, desempenhou várias comissões no estrangeiro, inclusive a de embaixador plenipotenciário extraordinário para a África Ocidental, durante o curto governo de Jânio Quadros. Vocação jornalística, marcada de tendência nacionalista, que não abandonou em nenhuma das fases de sua vida (BASTOS e TAMBARA, 2014, p.87-88).

rurais. Os imigrantes localizados nos centros urbanos eram aqueles que tinham vínculos com o comércio, a indústria e às profissões liberais, portanto formaram associações para manter as escolas étnicas que tinham origem laica, apresentavam boa qualidade de ensino e a maioria dos seus alunos eram provenientes da classe média. Eram na maioria escolas que atendiam sem conflitos às exigências nacionais (2014, p.157).

O Colégio Farroupilha apresenta em parte estas características, pois era uma escola que estava localizada no centro da cidade e mantida pela Sociedade Alemã, cujos sócios eram pessoas ligadas ao comércio de relógios, farmácia, tecidos, secos e molhados, chapéus, sapatos, ferro, alfaiataria; indústrias têxteis, engenharia e medicina, embora muitos dos seus fundadores eram Brummer<sup>14</sup>. Esta Sociedade é que mantinha o colégio, para uma clientela de classe média a alta da população de Porto Alegre. Ministrava um ensino laico e reconhecido pela qualidade dos seus professores e do currículo desenvolvido.

Coelho de Souza, Secretário de Educação, dizia que não havia grandes problemas de nacionalização nas escolas urbanas de imigrantes devido a sua localização em área urbana, sua vinculação com o meio social e cultural mais amplo, e pelas boas condições das mantenedoras. Mas mesmo assim, eram escolas visadas e fiscalizadas quanto ao cumprimento das normas governamentais. Porém, há uma contradição do próprio Secretário de Educação, quando denuncia que as escolas teuto-brasileiras apresentaram um problema gravíssimo, já que o nazismo introduziu-se na população alemã e dominou as escolas particulares espalhadas pelo estado (COELHO DE SOUZA, 1941, p.22).

Os estudos de Kreutz apontam para as práticas escolares desenvolvidas pelos imigrantes no Rio Grande do Sul no período da nacionalização do ensino, cuja singularidade se aproxima com a história do Colégio Farroupilha. Embora a escola não estivesse vinculada às igrejas e sim aos ideais e diretrizes da Sociedade Alemã, pode-se pensar que o processo educacional estava inspirado nas peculiaridades deste grupo étnico. Os valores, costumes e os aspectos culturais da comunidade alemã, foram implantados na escola por meio das práticas pedagógicas da época que deveriam conduzir a formação dos alunos visando uma educação de qualidade centrada no

---

<sup>14</sup> Brummer: assim foram apelidados os remanescentes dos legionários alemães, em torno de 1800, contratados pelo Império do Brasil para lutar contra Rosas na disputa por fronteiras, da Argentina. Boa parte desses legionários, com formação cultural superior à dos imigrantes, ocupavam postos de liderança, eram de tendência liberal e, por isso, significavam um risco para o projeto da Igreja, junto aos imigrantes católicos. Brummer significa aquele que contesta, que faz barulho (KREUTZ, 2014, p.159).



modelo de aluno zeloso, responsável, respeitoso e bom cidadão. Estes atributos deveriam também estar entrelaçados às práticas de ensino desenvolvidas e o ler, escrever e contar auxiliaria na construção desse aluno ideal.

Almeida (2014, p.234), no seu estudo sobre “As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha”, salienta que as mudanças ocorridas com a campanha de nacionalização do ensino e que também atingiram a escola da Sociedade Alemã, não foram uma prerrogativa exclusiva desta instituição, pois muitas outras escolas viveram histórias semelhantes.

Muitas transformações foram vividas do período da nacionalização até os dias de hoje, que, segundo a autora, marcaram a trajetória da instituição escolar, como uma espécie de pregnância, que se traduz nas práticas identificadas ao nacionalismo e ao tradicionalismo ao mesmo tempo (ALMEIDA, 2014, p.235)<sup>15</sup>.

Algumas destas transformações enfrentadas pelo Colégio Farroupilha foram os diferentes nomes que a instituição recebeu. No ano de 1886, período da fundação, o colégio se denominava *Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins* (Escola de Meninos da Sociedade Alemã); 1904 *Mädchenschule des Deutschen Hilfsvereins* (Escola de meninas da Sociedade Alemã); 1929 *Deutschen Hilfsvereinsschule* (Escola da Sociedade Alemã)<sup>16</sup>; 1934 *Hindenburgschule*<sup>17</sup> (Escola Hindenburg); 1936 a criação do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha<sup>18</sup>; 1942 *Ginásio Farroupilha*<sup>19</sup> e 1950 *Colégio Farroupilha*<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> Para exemplificar, a escola ainda mantém práticas que se identificam com o tradicionalismo gaúcho nas comemorações realizadas durante a Semana Farroupilha e o culto às datas cívicas durante a Semana da Pátria, com a participação dos alunos nas solenidades cívicas, na entoação dos hinos pátrios e na relação estabelecida até os dias de hoje com a Liga de Defesa Nacional.

<sup>16</sup> Por sugestão do Diretor Kramer e por razões econômicas, a Comissão Escolar aprovou uma resolução pioneira para Porto Alegre: a criação das turmas mistas, reunindo em uma única classe meninos e meninas. As classes mistas eram um fator positivo sob o ponto de vista educacional e pedagógico (HOFMEISTER, 1986, p.34).

<sup>17</sup> A denominação *Hindenburgschule* (Escola Hindenburg), deu-se em homenagem ao octagenário presidente da República Alemã, Mal. Paul von Hindenburg, que falecera a 02 de agosto daquele ano. Foi por isso que o Conselho escolar decidiu, por maioria, dar à escola esta denominação, em agradecimento ao apoio financeiro recebido da nação alemã, ao longo do tempo, até então (HOFMEISTER, 1986, p.35).

<sup>18</sup> Em 1936, a evolução do educandário e as necessidades da comunidade fizeram com que o Diretor Kramer cogitasse a instituição de um ginásio, o qual se denominaria “Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha” em homenagem ao Centenário da Revolução Farroupilha, à nova ordem política advinda da velha pátria e à mudanças de currículo e a adoção da orientação dos ginásios brasileiros, os quais o futuro Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha deveria seguir (HOFMEISTER, 1986, p.39).

<sup>19</sup> No ano de 1942 com a campanha de nacionalização, o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha teve a sua denominação simplificada para Ginásio Farroupilha.

<sup>20</sup> A oficialização do nome Colégio Farroupilha deveu-se quando a instituição recebeu a concessão para funcionamento do curso colegial. Na ocasião o diretor Álvaro Difini encaminhou ao Ministério da

Quanto ao nome *Farroupilha*, provavelmente tenha se dado ao fato da escola se manifestar cumpridora das exigências das autoridades governamentais brasileiras, almejando a manutenção da orientação filosófica da escola tradicional, a preservação da herança cultural alemã em benefício da juventude estudantil rio-grandense e brasileira.

Neste viés, Stuart Hall fala da invenção da tradição, na qual as tradições culturais que podem parecer antigas por vezes têm origem recente e algumas vezes foram inventadas. Citando Hobsbawm e Ranger, explica que “tradição inventada significa um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos por meio da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado” (HALL, 2005, p.59). Assim, as ideias de preservação da tradição, os valores associados à família e à pátria eram e continuam sendo enfatizados nos currículos escolares.

Nesse contexto de nacionalização do ensino, a organização pedagógica tem um significado importante na historiografia da educação. Ela se insere no funcionamento interno das instituições educativas, nos mecanismos de controle e disciplinarização da sociedade e nos projetos de nação, de civilização do povo e de formação do Estado nacional.

Nessa ótica, temos que esclarecer alguns aspectos importantes sobre as escolas existentes no período analisado.

Segundo Peres (2000, p.7), foi nos anos 1930 e 1940 que houve um “refinamento”, uma “sofisticação” do modelo escolar<sup>21</sup>, ocasionando a busca de maior racionalização, controle e homogeneização do trabalho docente, dos currículos, da organização das classes, da graduação dos estudos no Rio Grande do Sul e nos demais estados do país. Esses componentes da ação presentes na cultura escolar trazem uma multiplicidade de novos agentes – professores, inspetores de ensino, diretores de escola, alunos. Eliane Peres, em sua tese de doutorado (2000), intitulada *Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir – A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)* apresenta um estudo

---

Educação e Saúde a respectiva solicitação. Assim a Portaria nº 423, do Ministério de Educação de 19 de dezembro de 1949 autorizou a nova denominação do estabelecimento (HOFMEISTER, 1986, p.55).

<sup>21</sup> Modelo escolar é entendido como sendo a construção sócio-histórica e cultural de um modo de organização administrativo-pedagógico da instituição escolar que pode variar no tempo. Essa construção histórica é resultante da interseção de uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos (CARVALHO, 1997).

sobre a cultura escolar, a ação e a prática docente nas escolas primárias públicas do Rio Grande do Sul. Seu estudo sobre a escola primária remete às escolas públicas, o que diferencia do Colégio Farroupilha, que era uma escola particular e com princípios de germanidade. Entretanto, o que aproxima os dois contextos são as permanências e transformações não tão repentinas que ambas enfrentaram em um período de mudanças intensas no panorama da educação no Brasil e especificamente no Rio Grande do Sul.

Em outro estudo, Eliane Peres (2010, p. 59-93) retrata a edificação da escola primária no Rio Grande do Sul, a partir da sua estrutura e organização administrativo-pedagógica nas primeiras décadas do século XX. Descreve o processo de criação dos colégios elementares em 1909, e argumenta que a implantação desse modelo escolar simbolizou um momento estruturante para o ensino público primário do Estado. O entendimento da criação dos colégios elementares, em 1909, são marcos para entender a gênese da imposição de uma determinada cultura escolar para o ensino primário, quando após três décadas efetivou-se processo lento e gestado que foi a cientificização da escola primária.

Documentos citados pela autora foram de grande importância para entendimento da pesquisa. Os relatórios da direção, os documentos e correspondências expedidos pela Secretaria de Educação e Saúde Pública e as inspeções realizadas na escola durante o período analisado foram fontes de grande valia para a construção desse estudo.

Para entendermos os saberes ensinados, as condutas esperadas para os alunos e as práticas que norteavam o ensino e que priorizavam a incorporação desses comportamentos, os seguintes elementos são relevantes: a seleção dos conhecimentos (conteúdos, habilidades); os valores escolares, os cadernos escolares, as cartilhas, os livros e as leituras escolares; o desenvolvimento da prática docente; a organização do “espaço-tempo” da sala de aula; os exames de admissão, as festas escolares e comemorações cívicas concomitante com os desfiles cívicos. Estes elementos assumiam a forma de controle da aprendizagem discente e do trabalho do professor que visavam funcionar como um dispositivo de organização do sistema escolar, de modelização das práticas pedagógicas e de construção de identidade docente e institucional de uma nova nação.

Neste sentido, segundo Allright e Bailey (1991), estes dispositivos são preponderantes, uma vez que são um dos maiores instrumentos de ensino e de regulação

das situações para a aprendizagem. Os agentes educacionais, com suas políticas pedagógicas coordenam o processo e são responsáveis para que as situações e interações se deem em tal perspectiva, pois elas representam o seu instrumento em sua rotina escolar.

Por meio da análise das políticas existentes no âmbito da escola e das normativas implantadas, buscou-se investigar como a fala destes agentes foi estruturada e organizada para conduzir estas relações na sala de aula, no espaço escolar e nos próprios rituais presentes do dia a dia no período de renovação nacional.

A relevância do papel da direção da escola e da sua mantenedora, suas interlocuções com as políticas regulatórias do Estado por meio dos inspetores do ensino primário enfatizaram as práticas de ensino realizadas, contribuindo nas relações entre os professores e a sala de aula. Essas interlocuções entre escola e Estado, tinham uma função social, pois a escolarização é um instrumento do próprio Estado, e sendo assim, sua finalidade não é apenas ministrar conteúdos, mas socializar o educando com o novo mundo e tornar o ensino ajustado às políticas nacionalistas.

Também sobre o projeto de reconstrução do Estado Novo e a proposta político-pedagógica no Rio Grande do Sul a Revista do Ensino/RS, periódico, que circulou nas escolas, era especialmente dirigida aos professores gaúchos e apresentou-se, desde o seu primeiro número, editado em 1939, como órgão de divulgação sob o patrocínio da Secretaria de Educação e Saúde Pública do estado do Rio Grande do Sul (BASTOS, 2005, p. 83). Na época, o então Secretário de Educação Coelho de Souza apresentou-se como grande articulista da revista, destacando assuntos sobre o cultivo das tradições e dos valores nacionais, ao projeto de renovação educacional, com ênfase especial no papel do professor. Este periódico exerceu grande influência nas escolas gaúchas, pois defendia a pedagogia para formar o “novo” homem. E para esta formação exigia uma “nova” educação e “novas” instituições escolares. Assim, as realizações do governo seriam dirigidas a preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, a fim de que realizasse integralmente – no plano moral, político e econômico – a sua vida, para servir à Nação. Por meio da imprensa periódica, o projeto de reconstrução nacional do Estado Novo e a proposta político-pedagógica da renovação educacional no Rio Grande do Sul estavam sendo privilegiados.

A seguir trataremos da oficina da pesquisa, ou seja, como esse estudo foi constituído.

## 1.1 A OFICINA DA PESQUISA

Inicialmente, uma transformação do caderno de tarefas do historiador: compete a ele, daí por diante, revelar o que não era imediatamente visível, com menos atenção aos segredos dos grandes e mais voltado aos murmúrios dos anônimos e mesmo aos silêncios da história. Mas, para descobri-los e se impregnar deles, ele não pode mais se contentar em só sacudir a poeira das crônicas, deve decididamente “mergulhar” nos depósitos dos arquivos. Na poderosa língua de Michelet, o historiador, caminhante das galerias dos arquivos e visitante dos mortos, deve de fato saber ouvir “os murmúrios de uma grande quantidade de almas sufocadas”: todos esses mortos em relação a quem o presente contraiu uma dívida (HARTOG, 2014, p. 172).

A oficina da pesquisa aqui abordada é o processo de artesanaria do estudo, ou seja, o *making of*<sup>22</sup> do trabalho realizado, a feitura ou o fazimento dele. Na epígrafe acima, Hartog fala sobre a transformação do caderno de tarefas do historiador, no qual compete a ele revelar os silêncios da história, mas para obter isso deve mergulhar nos depósitos dos arquivos, caminhar nas galerias, nos porões mofados, nos documentos rasgados e amarelados e ouvir os murmúrios das almas silenciosas e sufocadas.

Estes porões e galerias de documentos e artefatos se referem à expressão lugares de memória, criada pelo historiador francês Pierre Nora (1993). E nesse viés situamos o Memorial Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha, que se constitui em espaço ilustrativo, lugar de pesquisa, que narra histórias da escola e de sua mantenedora.

O Memorial foi criado em 5 de junho de 2002, pela necessidade de preservar e divulgar a história da mantenedora, a Associação Beneficente Educacional (ABE),

---

<sup>22</sup> *Making of*, em cinema e televisão, é um documentário de bastidores, que registra em imagem e som o processo de produção, realização e repercussão de um filme, série televisiva, telenovela ou qualquer outro produto audiovisual. O termo é um anglicismo, *the making of*, e traduz-se literalmente como "a feitura de", ou seja, o processo de fazer algo (KONIGSBERG, 1987, p.114). A expressão *making of* foi apresentada na palestra proferida pela professora Maria Stephanou no X COLUBHE – Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Percurso e Desafios na História da Educação Luso-Brasileira) em agosto de 2014, na cidade de Curitiba, Paraná.

fundada em 1858<sup>23</sup>, e da *Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins*, escola para meninos, criada em 1886<sup>24</sup>. Objetivo do colégio e do memorial é promover o encontro entre pesquisa e atividade pedagógica, pela integração dos diferentes agentes da produção do conhecimento. Como espaço de pesquisa, o arquivo deste lugar de memória já oportunizou a realização de diversos artigos científicos e de duas obras publicadas, o volume I em 2013, e o volume II em 2015.

Para a realização desta tese, o acervo do memorial foi fundamental no que diz respeito à análise documental presente neste estudo. A oficina desta pesquisa contou com muitos documentos e artefatos deste lugar de memória.

A artesanaria da pesquisa nos remete a uma determinada maneira de trabalhar, de elegeer ou constituir materiais, de extrair algo destes materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema definido para a pesquisa. Ela vincula-se a ações concretas, dirigidas à resolução de um problema; mais do que ao pensamento, remete à ação. Assim, enquanto a *teoria* refere-se a um “modo de pensar” (ou de ver), o *making of* refere-se a um “modo de fazer”.

Neste processo de artesanaria do trabalho, abordamos neste momento como uma espécie de compartimento redacional, as várias instâncias que alicerçaram esta pesquisa.

Como já mencionada na introdução, a investigação deste estudo busca problematizar como o Colégio Farroupilha, instituição privada de ensino e de origem alemã, se adequou às novas propostas governamentais no processo de nacionalização do ensino, até a implantação da nova Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

A pesquisa tem como objetivo, investigar as práticas educativas desse período de significativas mudanças administrativo-pedagógicas, a fim de compreender como a escola e seus agentes se ajustaram às normatizações instituídas, no qual o Estado assumiu a plena gerência e controle da sua execução.

Nas fontes analisadas (atas, relatórios, documentos e correspondências oficiais, decretos, cadernos, diários, periódicos, artigos de jornais da época), provavelmente os princípios de formação moral e cívica se sobrepuseram à formação intelectual e às

---

<sup>23</sup> A ABE também mantém um acervo de sua história, o qual está sendo gradativamente incorporado ao memorial. Sobre a história da ABE e do colégio, ver Jacques (2013).

<sup>24</sup> Cabe assinalar que os integrantes da ABE, desde sua fundação, são nomes representativos da sociedade rio-grandense e porto-alegrense, da indústria e comércio, que fundaram várias instituições culturais e recreativas. Cf. Ganz (2004).

práticas educativas. Estes princípios se associaram aos conceitos clássicos de formação: liberdade, maioridade e autonomia e se insere na base da consciência libertadora que se inicia no século XVIII. É a partir do idealismo de Hegel que surge o princípio da liberdade, no qual o sujeito está no centro e é ele quem constitui o conhecimento. Por isso, a escola primária aponta como eixo a formação moral tornando os alunos aptos à compreensão de seus direitos e deveres, como membros da comunidade e como cidadãos conscientes de sua democracia a fim de contribuir para a unidade nacional. E no caso da comunidade alemã, o sentimento de germanismo<sup>25</sup> está bem presente nos princípios de formação moral, que para Rambo (2003, p.81), o teuto-brasileiro é o cidadão brasileiro assumido em toda a sua plenitude quanto às responsabilidades e aos deveres inerentes a essa condição, e ao mesmo tempo continua falando alemão ou algum dialeto e está agarrado às tradições.

Sobre as práticas educativas, pode-se pensar que, no ensino primário, eram realizadas a partir de imposições pedagógicas/escolares, tendo em vista a construção de um sujeito cujo objetivo era garantir a aprendizagem dos alunos, revelando a importância e a valorização da formação intelectual desde que, não inferisse os preceitos morais instituídos no período da nacionalização. Para o ensino primário essa formação intelectual se referia ao ensino do ler, escrever e contar revelados nos diversos dispositivos, como os cadernos escolares, que inscreve os alunos em determinados modos de relacionar com o conhecimento e com a cultura escrita. Segundo Anne-Marie Chartier, é um dispositivo de escrita normatizada e que presta contas das aprendizagens em curso (2007, p. 52).

O que os mestres polivalentes das séries iniciais mostram, assim, a seus alunos, de forma prática, é que [...] o bê-a-bá da profissão do aluno de escola primária é de classificar, material e intelectualmente, o que se faz, [...] Nessas manipulações cotidianas, os alunos aprendem, pela força do hábito e da rotina, uma classificação implícita dos saberes escolares (ANNE-MARIE CHARTIER, 2007, p.10).

Assim, os 201 cadernos escolares analisados são dispositivos para a compreensão das práticas educativas do ensino primário no que se refere ao ler, escrever da escrita normatizada inscrita na cultura escolar da época e dos agentes que dela se apropriam

---

<sup>25</sup> A palavra traduzida por “germanismo” [germanidade?] (Deutschum) aqui não se refere ao assim chamado movimento “germanista”, mas serve como designação para o conjunto da população de origem alemã.

(CARVALHO, 1997, p.11), bem como controle do conteúdo a ser trabalhado e registrado como escrita escolar.

A partir destes dispositivos, práticas educativas e propostas normatizadas, podemos inferir que a cultura escolar do ensino primário do Colégio Farroupilha foi sendo construída a partir desse conjunto de determinações: da ação dos agentes externos (pais, inspetores e fiscais de ensino, secretarias, decretos), de orientações pedagógicas, do trabalho de professores e professoras, das diretrizes da direção da escola e da sua mantenedora e das condições físicas oferecidas.

A investigação se baseou nos seguintes tópicos:

- 1) O ensino primário do Colégio Farroupilha;
- 2) O corpo docente e discente da instituição;
- 3) As festas escolares e comemorações;
- 4) Os programas e as práticas educativas desenvolvidas no ensino primário;
- 5) E por fim, a forma de o ensino primário do Colégio Farroupilha se ajustar às novas propostas político-pedagógicas suscitadas pelo período de nacionalização de ensino.

O quadro teórico da pesquisa nos permite isso, pois é o momento em que o pesquisador irá dialogar com a maneira de ver ou compreender o campo de fenômenos que estão sendo examinados. Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para encaminhar a rede de elaborações mentais.

Para a presente pesquisa, o corpus documental se compôs a partir da análise dos documentos existentes no acervo do Memorial; 150 atas do Conselho Escolar da Sociedade Alemã do período de 1937 a 1961; 12 Relatórios da Direção referentes aos anos letivos apresentados para o conselho da mantenedora nas reuniões de assembleia geral a cada início do ano letivo (1937 a 1961)<sup>26</sup>; 76 edições de periódicos escolares do Das Band (1929 a 1938); 4 Relatórios Mensais (1939); 10 exemplares do *O Clarim* (jornal organizado e escrito pelos alunos do ensino secundário contendo a seção do ensino primário – 1945/1961)<sup>27</sup>; 12 relatórios da assistência médica (1948-1961), acervo fotográfico; 201 cadernos escolares, 35 álbuns de cartinhas escritas à diretora (1948 a

---

<sup>26</sup> Os Relatórios da Direção do Ensino Primário começam a ser realizados a partir da Diretora Wilma G. Funcke.

<sup>27</sup> Sobre, ver Almeida e Lima (2013) e Almeida (2013).



1961); atas da mantenedora, jornais da época, Revistas do Ensino do Rio Grande do Sul e legislação vigente no período analisado.

Por meio dos cadernos de alunos podemos perceber estas práticas e rotinas do dia a dia escolar, pois as tarefas escolares neles contidas exercitavam o zelo e o capricho. Eram tarefas habituais e que inseriam os alunos, por meio destes dispositivos a se relacionar com o conhecimento e com a cultura escrita desejável.

Nos relatórios da direção, estão presentes as rotinas do ensino primário e os discursos relacionados ao desenvolvimento dos valores e da moralidade nos alunos, quando são citados os eventos cívicos no calendário escolar realizado a cada ano letivo. Também sobre os eventos cívicos vamos encontrar o apoio e a participação dos alunos do Colégio Farroupilha, na grande maioria demandada pela Liga de Defesa Nacional, Secretaria de Educação e Saúde Pública e Ministério de Educação e Saúde.

A partir das atas das assembleias da mantenedora, dos relatórios da direção, dos cadernos escolares, dos artefatos da cultura escolar desse período, das normas prescritas pela legislação para normatização das escolas neste período, problematizamos como o Colégio Farroupilha, se adaptou às novas propostas governamentais e reformas na administração no período de nacionalização do ensino, até a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61.

O quadro seguinte permite demonstrar o conjunto dos objetos/documentos analisados, explicitando as fontes, a quantidade e a localização dos materiais analisados.

<b>Fontes de pesquisa</b>	<b>Número de documentos analisados</b>	<b>Localização</b>
Atas do Conselho Escolar da Sociedade Alemã (1937-1961)	150	Acervo da Mantenedora do Colégio Farroupilha – Rua Balduino Roehrig,200
Relatórios da Direção do ensino primário (1937 -1961)	12	Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha
Periódicos Das Band (1929-1938)	76	Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha
Relatórios Mensais (1939)	04	Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha
Periódico O Clarim (1945-1961)	10	Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha
Relatórios da Assistência Médica (1948-1961)	12	Relatórios da Direção do ensino primário e materiais existentes no atual ambulatório da escola
Acervo fotográfico <sup>28</sup>	35 álbuns, 3 caixas com fotografias do ensino	Álbuns de cartinhas à diretora do ensino primário, envelopes

<sup>28</sup> O acervo fotográfico utilizado para a pesquisa serviu como ilustração para o estudo realizado.

	primário, atas das professoras	contendo o acervo fotográfico
Cadernos escolares	201	Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha
Álbuns de cartinhas e fotografias	35	Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha
Entrevistas	02	1 ex-aluno (Luiz Carlos) e 1 ex-professora (Zilá) professora regente da 3ª série do ensino primário.
Relatórios contendo correspondências e atas (1937-1947; 1938-1947; 1948; 1949; 1952 e 1954).	06	Acervo da Secretaria do Colégio Farroupilha
Livro de registro de ordens internas (1957)	01	Acervo da Secretaria do Colégio Farroupilha
Livro de registro de ocorrências da inspetoria federal (1954 a 1970)	01	Acervo da Secretaria do Colégio Farroupilha
Relatório de verificação (1949)	01	Acervo da Secretaria do Colégio Farroupilha
Relatórios do Ginásio Farroupilha (1947, 1938, 1939 e 1940)	01	Acervo da Secretaria do Colégio Farroupilha
Termo de visitas (1939, 1952, 1953 e 1954)	04	Acervo do Memorial do Colégio Farroupilha
Livro do Conselho Escolar (1940 a 1947)	01	Acervo da Mantenedora do Colégio Farroupilha
Revistas do Ensino (1939-1961)	-	Acervo da Secretaria de Educação e Cultura
Relatório da Diretoria de Instrução Pública	01	Arquivo Histórico de Porto Alegre
Relatório apresentado a Coelho de Souza pelo diretor da Seção Administrativa (1939)	01	Arquivo Público de Porto Alegre
Cadernos do CPOE	02	Acervo da Secretaria de Educação e Cultura

**Quadro 1:** Corpus documental da pesquisa.

**Fonte:** Criação da autora.

Primeiramente, separei os materiais pertencentes ao acervo do Memorial: os relatórios da Direção do ensino primário, relatórios da Assistência Médica, periódicos, cadernos escolares, álbuns com as cartinhas à diretora e algumas fotografias relacionadas ao cotidiano da escola. Por meio dos relatórios, organizei quadros contendo o nome dos professores regentes e não regentes, o número de alunos matriculados, as atividades realizadas, as datas cívicas e as festas escolares realizadas

em cada ano letivo. Juntamente aos relatórios da Direção estavam anexados os relatórios da Assistência Médica, o que facilitou encontrar as informações deste serviço.

Após análise dos relatórios, busquei informações nos álbuns de cartinhas realizado pelas professoras dos 1º anos. Nestes documentos, as fotografias das turmas e as escritas contidas nas cartas foram significativas para entender o cotidiano das crianças deste nível de ensino e a participação da diretora no processo escolar.

Nos periódicos *Das Band*(1929-1938), *Relatório Mensal* (1939) e *O Clarim* (1945-1965) coletei os assuntos relacionados ao ensino primário: notícias da escola, da diretora, textos, redações e comentários dos alunos e do processo de nacionalização.

Com o objetivo de elucidar e esclarecer os assuntos tratados nos relatórios da Direção, e perceber, como a escola, por meio das reuniões realizadas pelo Conselho Escolar se posicionava em relação aos assuntos da escola e, em específico, o ensino primário, os livros de atas do Conselho Escolar foram relevantes para o estudo. Em cada uma das atas, destacava os assuntos relacionados ao ensino primário, categorizando por ano letivo e por tema tratado.

Os relatórios de verificação, livros de registro de ocorrências da Inspetoria Federal, as atas e correspondências expedidas e recebidas da Liga de Defesa Nacional, Divisão do ensino, Serviço de Propaganda e Educação Sanitária, Departamento Nacional de Educação, Serviços Estatísticos Nacionais, Telegramas do Ministério da Educação e Cultura, Secretário de Educação e Cultura, Superintendência do ensino primário, Ensino Particular foram documentos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. A partir da leitura destes, realizei categorias especificando as correspondências (órgão expedidor, período e assunto).

No Arquivo Público e no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, analisei o relatório da Diretoria de Instrução Pública e o relatório apresentado a Coelho de Souza pelo diretor da Seção Administrativa (1939), busquei informações sobre as propostas governamentais instituídas para as escolas privadas por meio de leituras e destaque para as ideias relevantes à pesquisa.

Para a consulta às Revistas de Ensino/RS (1939/1942/1951/1961) consultei o acervo da SEC (Secretaria da Educação e Cultura), onde inicialmente os periódicos foram separados por ano, após fiz leituras dos artigos e textos existentes, e dividi por categorias distintas: artigos e orientações do secretário da Educação Coelho de Souza,

artigos sobre educação sanitária, exames de admissão, práticas educativas do ensino primário, orientações da Sesp, orientações do CPOE (Centro de Pesquisas e Orientação Educacional), datas comemorativas cívicas e escolares e outros, decretos e legislação.

No mesmo arquivo da SEC, cadernos do CPOE (1947 e 1966) foram analisados sobre os temas relacionados ao ensino primário e às escolas particulares.

Nos livros designados Termos de Visitas<sup>29</sup>, destaquei o nome dos fiscais do ensino, os registros realizados e as tarefas cumpridas, quando das visitas de inspeção à escola.

Para os cadernos escolares também foram feitas categorias de análise, primeiramente separando por ano letivo, disciplina e conteúdos ministrados que tivessem relação com o que o Decreto Estadual n.8.020, de 29 de novembro de 1939, que tratava da aprovação do programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado.

Para compreendermos a história de uma instituição, e/ou das instituições escolares, dos documentos oficiais foi preciso adentrar nas suas memórias, vasculhar o seu passado, e se aventurar nos escritos, nas referências bibliográficas existentes para que nos apropriássemos e analisássemos os diferentes momentos que foram construídos a fim de encontrar elementos que esclarecessem sua repercussão na educação, na sociedade e na história de cada indivíduo.

É nessa convicção que este conjunto investigativo aqui apresentado, o *making of* da pesquisa, disponibilizou este estudo e auxiliou no processo de produção e construção da pesquisa.

O capítulo seguinte aborda “*O ensino primário no Colégio Farroupilha (1937-1961)*” iniciando pelo ensino primário no Brasil, depois no Rio Grande do Sul e de forma mais abrangente no Colégio Farroupilha no final do século XIX, e posteriormente no século XX, a partir da implantação da nacionalização do ensino até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

---

<sup>29</sup> Os livros “Termos de Visitas” eram arquivados na Secretaria da escola, segundo consta nos relatórios de Verificação de 1949.

## 2. O ENSINO PRIMÁRIO

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDE, 1972, p. 234-235).

Este capítulo analisa o estudo do ensino primário no Brasil, Rio Grande do Sul e Colégio Farroupilha, bem como a repercussão ocorrida na educação, quando da nacionalização do ensino até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Para fazer esta análise apresentamos também alguns aspectos da legislação do ensino primário, bem como das inspeções realizadas pelas autoridades governamentais. Apresentamos a seguir, uma breve historicização do ensino primário no Brasil e no Rio Grande do Sul, na segunda metade do século XIX e no século XX, para contextualizar também a história da escola, foco deste estudo.

### 2.1 O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL

O século XIX foi crucial para a institucionalização da educação, tanto no Brasil quanto no resto do mundo ocidental. Naquele momento, se formaram os grandes sistemas de ensino, com a elaboração de um currículo específico de acordo com a idade e constituição do aluno, incentivando também a formação de um sentimento de amor à pátria. Durante todo o período imperial, a história pátria, a geografia e a gramática portuguesa, ao lado da doutrina cristã, fizeram parte da grade curricular da escola primária e secundária, contribuindo para essa finalidade.

No Brasil imperial, a instrução pública recebia poucos investimentos e as escolas eram em número reduzido, entretanto foi na República que ocorreu a promoção do aumento das escolas por todo o país, com a finalidade de combater o analfabetismo, qualificar o trabalhador urbano e aumentar o número de eleitores. No Rio Grande do

Sul, este entusiasmo pela educação também se manifestou com a expansão das escolas privadas e confessionais, a criação das faculdades de Engenharia, Farmácia, Direito e Medicina, as quais formariam, em 1934, a Universidade de Porto Alegre<sup>30</sup>. Naquela época, percebiam-se na educação estadual maiores influências do pensamento positivista, que buscava a construção de uma nova ordem científica, difundindo seus princípios por meio de livros didáticos, pelos professores ligados ao movimento, e pelo espírito que orientou a criação dos primeiros institutos teóricos e escolas de nível superior (LOURO, 1987).

Algumas mudanças sociais ocorridas no Brasil têm início em décadas anteriores. Os autores Herschmann e Pereira (1994), destacam que já desde 1870 se assistia ao desenvolvimento de várias estratégias de construção de um novo ordenamento político-cultural nacional, assinalando a emergência de uma sociedade urbano-industrial e a institucionalização de dispositivos que “visavam à implantação de um universo cognitivo modernizante que, em última instância, libertaria o Brasil de seus resquícios rurais-coloniais”.

No período de transição do Império para a República a palavra de ordem era, conforme Simone Kropf (1994), “modernizar-se”, viabilizar o ingresso da nação brasileira no círculo da “civilização”, adequando o país aos horizontes dos “novos tempos”. A autora identifica neste contexto a proposição de um novo saber, de uma nova visão da realidade brasileira que se dispunha a construir um projeto moderno para o Brasil. Essa disposição poderia ser traduzida, em suas palavras, por meio de “um discurso que afirma a confiança na perspectiva promissora do progresso como guia para o que, na visão de seus propugnadores, seria a regeneração da sociedade brasileira, redimindo-a dos entraves associados ao que se representava como o passado colonial e o tradicionalismo do Império” (FERNANDES e CORREIA, 2010, p.184).

Assim, a República nasce acompanhada da crença da necessidade de remodelação da ordem social, política e econômica, da convicção de que a educação seria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano e para a construção do país moderno, capaz de oferecer ao povo as condições de sua inserção no regime democrático Representativo.

---

<sup>30</sup> A Universidade de Porto Alegre dará origem à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para José Gondra (1997, p.27), é “no setor educacional, que podemos evidenciar, de um lado, uma grande preocupação em produzir um sistema que pudesse atender a toda a população, refletida no discurso em defesa de uma maior oferta de escolas e, de outro lado, uma necessidade de alterar profundamente a escola, até então identificada com a ordem imperial. Neste caso, havia que alterá-la naquilo que a constituía e que definia seu modo de funcionamento, tendo em vista um novo ensino consoante com um novo regime”.

O projeto republicano para a educação tomou forma com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, já em 1890, por meio do Decreto n. 346, de 19 de Abril daquele ano, decretado pelo general Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório (a 05 de Maio do mesmo ano o Decreto n. 377-A viria a organizar o Ministério). Para ocupar a pasta, foi designado o Marechal Benjamin Constant, que empreendeu uma ampla reforma em todos os níveis da instrução pública tendo como princípios a laicidade, a gratuidade do ensino primário, a liberdade de ensino e a ciência como fundamento da organização curricular e do ensino propriamente dito. Entretanto, o Ministério foi extinto pela Lei n. 23, de 30 de Outubro de 1891, passando a tutela da educação para uma diretoria do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

A Reforma Benjamin Constant (1890-1891, é a primeira de uma série de medidas visando o campo educacional deflagradas na República. A iniciativa refere-se a um conjunto de documentos anteriores à primeira constituição republicana. São eles: o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto n. 981, de 8 de Novembro de 1890), o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal (alterado pelo Decreto n. 982 de 8 de Novembro de 1890), o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 1.075, de 22 de Novembro de 1890) e o Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1232-G, de 2 de Janeiro de 1891); (FERNANDES e CORREIA, 2010, p.185).

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, aprovado pelo Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890, procurou estabelecer regras para o funcionamento da instrução naquele Distrito, evidenciando a preocupação em dotar o

ensino de um conjunto de princípios e normas a serem seguidos, de forma a obter um sistema, se ainda não totalmente unificado, ao menos a caminho da uniformização<sup>31</sup>.

O Regulamento prescreve, como um dos seus princípios gerais: “É completamente livre aos particulares o ensino primário e secundário, desde que sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei” (art. 1º). Além disso, destaca a exigência de “certificado das boas condições higiênicas do edifício, passado pelo delegado de higiene do distrito” (art. 1º, parágrafo 1º), o que evidencia uma disposição para apresentar condições claras e bem definidas a serem seguidas por todos aqueles que se dispusesse a trabalhar com a instrução.

O Regulamento também dispõe que a Instrução Primária deve ser livre, gratuita e leiga. Prevê a existência de duas categorias de escolas primárias: as de 1º grau, frequentadas por alunos de 7 a 13 anos, e as escolas de 2º grau, para alunos de 13 a 15 anos. Uma e outras serão distintas para cada sexo, porém meninos até 8 anos poderiam frequentar as escolas do 1º grau do sexo feminino.

Apesar do esforço de regulamentação da Reforma Benjamin Constant, a República recém-proclamada estava longe de estabelecer um sistema público de ensino primário em todo o território nacional. A primeira Constituição Republicana de 1891, estabeleceu que cada estado organizasse sua educação, assegurando que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria leigo (Parágrafo 6º do art. 76). Assim, os estados e municípios passavam a ser responsáveis pelo ensino elementar, cabendo ao governo federal cuidar do ensino superior. Na Constituição de 1891, apenas os alfabetizados votavam, num país com uma população de maioria analfabeta. O analfabetismo, percebido como um mal nacional teve desdobramentos nas campanhas cívicas e nacionalistas.

A implantação da República no Brasil trouxe modificações políticas importantes para todo o país. No Rio Grande do Sul, governantes de inspiração positivista<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Não será desprovido de sentido pensar que o Regulamento relativo ao Distrito Federal pudesse ter um carácter de modelo a ser seguido em nível nacional. Maior cidade do país nos primeiros anos da República no Brasil, com mais de 500 mil habitantes, além de ser a capital política e administrativa, a cidade do Rio de Janeiro desempenhou um papel relevante no processo de disseminação de ideias, práticas e modelos. Segundo José Murilo de Carvalho, desde a Independência (1822) e, particularmente, desde o início do Segundo Reinado (1840-1889), que a cidade passou a ser o centro da vida política nacional, constituindo-se na capital econômica, política e cultural do país (CARVALHO, 1989, 22).

<sup>32</sup> Celi Pinto conceitua o positivismo como um grande relato, uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que vem do século XIX na França. A principal ideia do positivismo era a de que o



assumiram o governo provincial, por meio do Partido Republicano Rio-Grandense, entre eles Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros.

Na proposta de governo republicano, a educação ocupava um posto destacado na concretização de um projeto de nação, como formadora de cidadãos capazes de comandar a República. “Uma educação física, intelectual e moral da mocidade, com a finalidade de possibilitar ao espírito todas as noções necessárias para melhor garantir a ordem, se colocou central para que os homens tivessem consciência de seu papel social” (CORSETTI, 2006, p.1). Era nas escolas que os novos cidadãos aprenderiam a comportar-se, desenvolver o físico e adquirir o espírito republicano. No entanto, o discurso ficava apenas no papel, pois a verba destinada a sua concretização era curta, as escolas continuavam sem estrutura física e o salário dos professores seguia baixo, fato evidenciado nos relatórios de Instrução Pública.

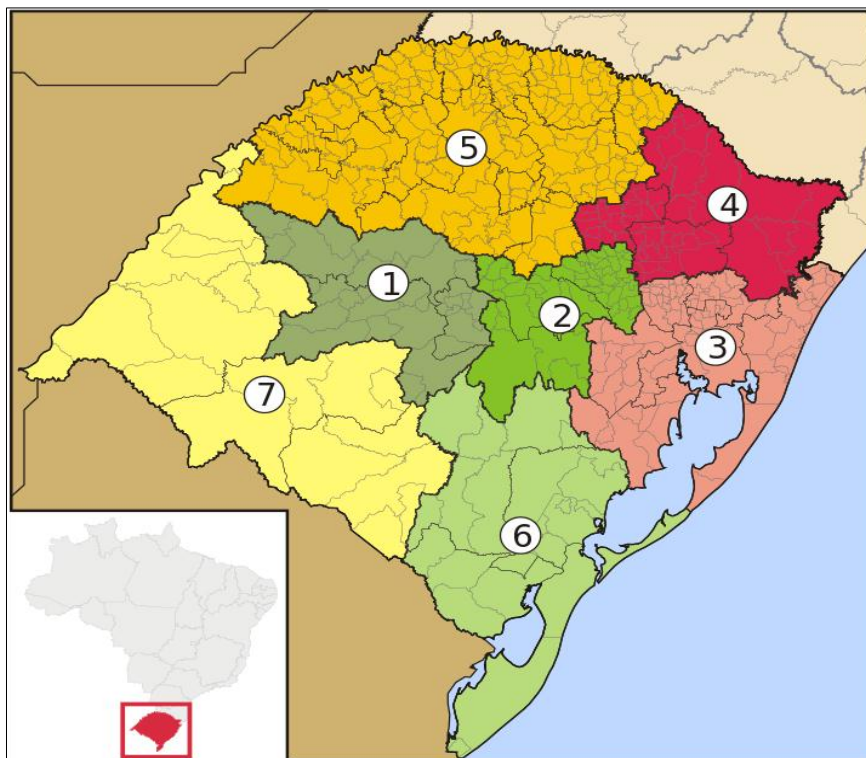
O ensino passou a ser leigo, gratuito e obrigatório para todas as crianças em idade escolar, a partir dos seis anos, sob o risco de pena para quem não matriculasse seus filhos. A educação privada era permitida, mas precisava ser fiscalizada e prestar contas ao governo, com risco de ser o estabelecimento multado ou fechado. Devia-se obedecer as diretrizes oficiais, seguindo os conteúdos estabelecidos (MOMBELLI, 2015, p.40-41). Para isso, foi criada uma estrutura estatal de fiscalização e controle do sistema de ensino, reestruturando o conteúdo e o alcance da escola. O primeiro regulamento da Instrução Pública de 1897 do Rio Grande do Sul, nove anos após a proclamação da República e seis anos depois do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) assumir o comando, definiu as funções de cada órgão, com a centralização no Conselho de Instrução Pública, reunido semanalmente para avaliar o desempenho e a frequência dos alunos, os conteúdos ensinados em cada série e a adoção obrigatória do método intuitivo<sup>33</sup>. A educação, pelo menos no discurso, passou a ser prioridade. O estado foi

---

conhecimento científico devia ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro. O principal idealizador do movimento positivista foi o pensador francês Augusto Comte (1798-1857). A historicidade do conceito se ancora nos ideais iluministas (1989). Sobre isso, ver também Tambara (1991).

<sup>33</sup> O método intuitivo, conhecido como lições de coisas, é adotado como reação ao ensino tradicional e consagra-se como símbolo de renovação do ensino no período republicano brasileiro. Com o objetivo de fazer da intuição a base de todo o método, de todo o ensino, de toda a educação humana, o método deu ênfase à intuição e observação como momentos de aprendizagem, bem como à necessidade de observância dos ritmos de aprendizagens dos alunos e colocou como centro desse movimento de renovação pedagógica os professores e o método, levantando a discussão sobre a profissionalização do magistério e sobre o método como caminho orientador, com vistas ao alcance de objetivos baseados nos princípios de racionalização dos sistemas educativos para atendimento à grande massa populacional.

dividido em sete regiões, cada uma com inspetor regional para acompanhar e informar o desenvolvimento do processo.



**Figura 2:** Mapa com as sete regiões do RS.

**Fonte:** [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/07/RioGrandedoSul\\_Mesoregions.svg/2000px-RioGrandedoSul\\_Mesoregions.svg.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/07/RioGrandedoSul_Mesoregions.svg/2000px-RioGrandedoSul_Mesoregions.svg.png) (visualizado em 03/10/2015).

A proposta era reordenar e modernizar o número de escolas, definir funções e difundir a ciência entre os alunos. O decreto foi elogiado pelos inspetores regionais, indicando o caminho para “civilizar” o povo rio-grandense. O sucesso do propósito de civilização incluía vários fatores, mas dependia invariavelmente da conquista do saber. Assim, a escola assumia a função civilizatória. Os alunos eram educados para terem bons modos, de serem esclarecidos nas ciências e na razão. Ser “civilizado” significava falar corretamente a língua nacional, conhecer a língua francesa e os principais autores franceses, estar vestido adequadamente, manter os hábitos de higiene e boa alimentação; as mulheres deveriam saber cuidar do lar, costurar, cozinhar e educar seus filhos, enquanto os homens deveriam estar cientes dos negócios públicos e colaborar com o

---

Dessa forma, o método intuitivo passa a ser considerado um meio capaz de reverter o quadro de insuficiência do ensino escolar (VALDEMARIN, 1998).

bom governo e exercitar, com ética e integridade, a sua profissão. Todos obedecendo a moral cristã e os preceitos religiosos (MOMBELLI, 2015, p.43).

No ano de 1898, as disciplinas estudadas contemplavam “portuguez, geografia geral, especialmente do Brazil, história universal, especialmente do Brazil, Arithmetica e álgebra, geometria e trigonometria, Historia Natural, Physica e Qhimica, Latim” (PROGRAMA DE ENSINO DAS ESCOLAS ELEMENTARES E COMPLEMENTARES, 1899, p.263).

Mesmo com a reestruturação pela qual passou o Rio Grande do Sul na primeira década republicana, o sistema de ensino herdou a estrutura do Império. Manteve-se as mesmas séries e anos, inspetorias, hierarquia de poder e a maioria das disciplinas – ou melhor, classes, como são definidas na época, mas com controle e investimentos mais amplos.

A Inspeção Geral de Ensino era responsável por todas as atividades envolvendo educação. Organizado desde o primeiro momento entre Colégios Distritais, escolas Elementares, o ensino primário sempre serviu aos interesses da República.

O currículo escolar sofreu alterações, com valorização do ensino científico e enciclopédico em detrimento do humanístico. Os conteúdos eram direcionados para a valorização do trabalho e dos conhecimentos práticos, entretanto, o cidadão rio-grandense deveria ter conhecimento da história de glórias do seu estado e sentir-se herdeiro do heroísmo dos grandes líderes.

O artigo 1, do programa de ensino das escolas elementares e complementares do Governo do estado do RS de 1899, dizia que a *escola primária tinha por fim promover e dirigir simultaneamente o desenvolvimento moral, intelectual e physico das crianças durante a idade escolar, e ministrar-lhe conhecimentos úteis à vida* (PROGRAMA DE ENSINO DAS ESCOLAS ELEMENTARES E COMPLEMENTARES, 1899, p.256).

Com essa intenção, o Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), recém instalado no governo estadual, definiu as bases da instrução pública no Rio Grande do Sul. O primeiro artigo do decreto n.239, de 5 de junho de 1899, que aprovou o programa de ensino elementar e complementar, deixou claro o objetivo da educação: desenvolver a criança, desde o primeiro ano, com conhecimentos práticos e aplicáveis no cotidiano.

Na delimitação dos conteúdos ministrados nos colégios distritais, a preocupação com um ensino mais prático do que intelectual ficava bem definido:

Calligraphia: Portuguez; Elementos de língua franceza (gramática e versão); Arithmetica (estudo complementar); Algebra elementar, geometria e trigonometria, geografia e historia, especialmente do Brasil e do estado; Elementos de sciencia physica e historia natural e applicáveis às industrias, à agricultura e à hygiene; Noções de direito pátrio, Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; Musica por audição; Gymnastica (Regimento Interno das Escolas Elementares, 1898, p.257).

Iniciava-se, assim, um ensino de viés positivista e evolucionista, enfatizando muito mais a formação científica do que a humanística, cujo lema era modernizar o Estado e preparar os cidadãos para enfrentar o progresso na ordem social estabelecida.

Os conhecimentos deveriam relacionar-se com a vida humana, preparando o aluno para sobreviver ao mundo industrial que se encontrava em desenvolvimento, e disciplinando seu corpo para obedecer às demandas do trabalho, mantendo a integridade física e moral.

A instrução moral e cívica não terá curso especial, mas ocupará constantemente a atenção dos professores, que esforçar-se-ão por inspirar aos seus discípulos o amor ao trabalho e ao estudo, desenvolvendo-lhes o sentimento do bem e da virtude e a consciência dos deveres cívicos (Artigo 6º do Programa de Ensino Elementar e Complementar, 1899, p.256).

Acredito que a legislação educacional do ensino primário do Brasil, no final do século XIX, visava atender as exigências mínimas da sociedade incentivando, o ler, o escrever e o contar e, principalmente, a assimilação/aceitação dos princípios morais, até porque o ensino estava voltado para uma sociedade escravocrata, de vida predominantemente rural e com uma mentalidade religiosa fortíssima. Já a legislação da Primeira República, trouxe na sua gênese a intenção de formar o cidadão para os valores morais, o culto aos heróis, a disciplina do corpo, o amor ao trabalho e ao estudo, priorizando o desenvolvimento da virtude e da consciência dos deveres cívicos.

Mesmo com os programas de ensino e os regimentos da instrução pública estabelecidos, a República recém-proclamada estava longe de estabelecer um sistema público de ensino primário em todo o território nacional. A primeira Constituição do período republicano do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891<sup>34</sup>, estabelece que cada estado

---

<sup>34</sup> Na Constituição de 1891, apenas os alfabetizados votavam, num país com uma população de maioria analfabeta. Embora as estatísticas sobre o analfabetismo no Brasil nesse período não forneçam índices muito precisos, dados produzidos em 1906, publicados no livro Estatística da Instrução (Diretoria Geral de Estatística, Rio de Janeiro, 1916) mostram que quase 80% da população em idade escolar era composta por analfabetos numa sociedade basicamente rural e comandada por grupos oligárquicos. O analfabetismo, tido como um *mal nacional*, teve desdobramentos nas campanhas cívicas e nacionalistas, nas quais se destacam as campanhas de combate ao analfabetismo, considerado como um impeditivo à

organizasse sua educação, assegurando que seria leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (Parágrafo 6º do art. 76), passando os estados e municípios a ser responsáveis pelo ensino elementar, cabendo ao governo federal cuidar do ensino superior. Ela não faz referência nem à obrigatoriedade nem à gratuidade do ensino primário, embora a gratuidade tivesse figurado no artigo 62, item 5º, da Constituição Provisória da União: “O ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”. Os Constituintes preferiram deixar liberdade aos Estados para que resolvessem as questões da obrigatoriedade e da gratuidade.

Os primeiros a implantar as reformas que resultaram em um sistema público de ensino primário gratuito foram o Distrito Federal (RJ) e o estado de São Paulo. Os chamados “grupos escolares<sup>35</sup>” foram as primeiras instituições públicas específicas para a realização da instrução primária construídas em São Paulo, já em 1893 (SILVA, 2009, p.24).

Souza (2011, p.361) destaca que o modelo de escola graduada no Brasil se difundiu a partir dos grupos escolares criados em vários Estados, como símbolo de modernização educacional, na transição do século XIX para o século XX. As primeiras reformas da instrução pública adotaram várias inovações, como o método intuitivo, a ampliação dos programas e a duração do ensino primário em quatro ou oito anos, como ocorreu no Estado de São Paulo, segmentado em séries.

Os grupos escolares apresentavam um novo tipo de educação, diferente do período imperial. Sua intenção era ser popular e universal. Vários materiais pedagógicos continuaram a ser utilizados neste modelo de educação: globos, mapas, laboratórios, mobília especial em substituição aos bancos sem encosto e o quadro-negro que se tornou importante recurso didático desse período (SILVA, 2009, p.25).

Segundo Souza (2011), a superioridade apresentada pelos grupos em relação às escolas isoladas foi se configurando devido à suntuosidade dos prédios, à melhor formação e remuneração dos professores e às condições materiais. Ainda que tenham se

---

participação popular nas eleições e, por extensão, um empecilho à plena efetivação do ideal republicano de progresso do país (FERNANDES e CORREIA, 2010, p.188).

<sup>35</sup> Os grupos escolares apresentavam um modelo privilegiado na educação do século XX. Eles instituem as escolas seriadas, que estabelecem modificações na didática, no currículo e na distribuição racional do tempo e dos espaços escolares. Reuniam várias escolas primárias de uma determinada região em um único prédio, assim, foram pensados projetos que “organizassem o espaço escolar, a fim de constituir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia” (BENCOSTTA, 2005, p.71).

consolidado no cenário educacional como referência de qualidade e padrão de organização da escola elementar, a escola graduada demorou muito a se generalizar no país. Somente alguns Estados, como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, puderam investir numa rede de escolas desse tipo no início do século XX (SOUZA, 2009).

Para Faria Filho (2000), a organização da escola primária de Belo Horizonte apresentava a construção de grupos escolares de arquitetura sofisticada, se contrapondo às instalações precárias das escolas isoladas “os pardieiros”, demonstrando a “modernidade” proposta pela República. Os grupos escolares construídos em regiões centrais eram considerados palácios da modernidade, pois representavam progresso e mudança. Em contrapartida, as escolas isoladas eram vistas como símbolo do passado e da miséria, já que funcionavam em precárias condições e em locais inadequados.

A partir dos anos 1920, emergiu uma “modernidade”, marcada pela construção de uma “identidade nacional”, da qual o fato mais visível foi a Semana de Arte Moderna de 1922, que se desdobraria e se consolidaria durante a “Era Vargas” (HERSCHMANN e PEREIRA, 1994).

Neste momento histórico, a questão nacional esteve de formas diversas, nos projetos econômicos e políticos desenvolvidos. Corsi (2000, p.14) diz que o projeto nacional permaneceu neste contexto como eixo abstrato, como ideal declarado por todos.

Pode-se afirmar que nos anos 1930 ocorreu a existência de um conjunto de problemas nos fluxos de capital, força de trabalho e comercial e a primeira década de 1940, acabou gerando a carência de meios de pagamento, como a redução das importações e a suspensão do pagamento das dívidas externas, em diversos países. Todo esse contexto, agravado por duas guerras mundiais, levou a uma desarticulação da economia mundial, abrindo espaços para a execução de projetos nacionalistas. Isto significou que cada país procurou proteger-se exportando mais, importando menos e expandindo seus mercados internos, levando assim ao acirramento da luta entre as economias nacionais (HOBSBAWM, 1995, p.90).

A Revolução de 1930, deu início a um novo período de centralização política fazendo com que a educação se tornasse prioridade nacional. Foi criado então o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública.

A reforma do ensino secundário implantada por Francisco Campos em 1931, inscreve-se nesta configuração histórica, na medida em que, embalada pela Revolução de 30, procurou oficializar, em nível nacional, a cultura escolar, colocada em marcha em boa parte dos ginásios e nos grupos escolares desde o final do século XIX (DALLABRIDA, 2009, p.190).

Os ideais escolanovistas fundamentaram-se em princípios como ação da escola exercida sobre o indivíduo; escola como mecanismo de restabelecimento do equilíbrio social; vinculação da escola com o meio social; escola unificada para todos, pautada na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade; “educação em comum” ou coeducação, não permitindo a separação entre sexos (SILVA, 2008, p. 30).

Alguns jovens intelectuais inseridos nesse contexto começaram a discutir sobre as condições escolares em cada Estado ou em suas capitais: Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1932), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930).

A Primeira República durou quarenta anos e a partir daí iniciou-se uma nova fase dividida em quatro períodos: o governo provisório de Getúlio Vargas; o Governo de Vargas após a promulgação da Constituição de 1934; Vargas no exercício do poder de 1937 a 1945, como ditador; e em 1950 é eleito novamente, vindo a se suicidar em 1954.

No processo de construção do aparelho educativo-ideológico dos militares para o Estado autoritário, a educação estava intimamente ligada com a questão da segurança nacional. A educação era, sobretudo, um problema nacional a ser dirigido e controlado pelo Estado. A intervenção militar deveria ser constante, para a garantia da ordem e a defesa da harmonia entre as classes sociais. Em nome do nacionalismo, o Estado respaldava a intervenção das Forças Armadas em diversos setores da sociedade brasileira. Horta (1994), exemplificando o intervencionismo militar, explicita que em 1934 o Ministério da Educação em conjunto com o Conselho Superior de Segurança Nacional elaboraram o Plano Nacional de Educação. As ações militares eram justificadas por conta dos perigos iminentes que o regime autoritário sofria, como a infiltração de comunistas no país e a oposição ao sistema<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Sobre, ver Souza (2007, p. 265).

A Constituição de 1934 durou pouco tempo. Em 1937, ocorre o golpe militar e Getúlio Vargas se torna Presidente da República, ocorrendo assim uma concentração de poderes ditatoriais. O “Estado Novo”, representou um regime político caracterizado pela centralização do poder. Em 1939 começa a “Segunda Guerra Mundial” – conflito militar global que durou de 1939 a 1945, envolvendo a maioria das nações do mundo – incluindo todas as grandes potências. Nesse período, outra Constituição foi elaborada, agora por Francisco Campos: a Constituição de 1937, que foi imposta ao país como ordenamento legal e não privilegiaram a educação pública popular. A Carta de 1937<sup>37</sup> inverteu as tendências democráticas da Carta de 1934<sup>38</sup>. Como podemos ver a Constituição de 1937 tirou do estado a responsabilidade para com a educação pública. Também a gratuidade do ensino, citada na Carta de 1934, ficou aviltada em 1937. Portanto, não determinava ao Estado a responsabilidade de fornecer à população brasileira o ensino público e gratuito. A intenção era manter de forma explícita um dualismo educacional: os ricos teriam acesso aos estudos por meio do sistema público ou particular e os menos favorecidos teriam como destino as escolas profissionais. Dessa forma, a Carta cristalizou a divisão das classes sociais e foi feita em sentido oposto ao do avanço democrático.

Para inserir uma doutrina patriótica ao processo de educação, mais tarde Vargas usou de vários instrumentos, criados por meio de uma série de decretos, e combate das influências estrangeiras em todas as escolas<sup>39</sup>. As escolas comunitárias e particulares,

---

<sup>37</sup> Carta de 1937 - “Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

“Artigo 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos mesmos para com os mais necessitados, assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal e mensal para a caixa escolar”.

<sup>38</sup> Carta de 1934 - “Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...)”. “Artigo 150 – parágrafo único – a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos alunos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torna-lo mais acessível (...)”

<sup>39</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Conhecida como “Lei da Nacionalização”. Exige o ensino em língua nacional. Proíbe a circulação de revistas e livros em língua estrangeira. Decreta o fechamento das escolas estrangeiras no país. In: *Lex-Coletânea de Legislação*. São Paulo: Lex, 1938. BRASIL. Decreto nº 1.545, de 15 de agosto de 1939. Instrui os Secretários Estaduais de Educação para a construção de escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. Determina o estímulo do patriotismo. In: *Lex-Coletânea de Legislação*. São Paulo: Lex, 1939.



grande parte delas mantidas por imigrantes alemães, italianos, poloneses e judeus, foram as primeiras a receberem as medidas adotadas. A língua estrangeira era associada ao problema da propaganda nazista e fascista. Com isso, os alemães rapidamente viram o seu trabalho educacional de mais de cem anos paralisado e a sua cultura ameaçada sob a campanha nacionalizadora de Vargas.

No campo educacional, as Leis Orgânicas do Ensino foram decretadas entre 1942 e 1946. Essas Leis chamadas de “Reforma Capanema” ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola e imprimiram um caráter elitista ao ensino público.

As Reformas Capanema foram baixadas por oito decretos-leis:

- a) Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: lei Orgânica do Ensino Agrícola.

A sequência dos decretos não obedeceu a uma ordem lógica, mas atendeu às conveniências políticas.

Anterior à Lei Orgânica do Ensino Primário, foi criado pelo Ministério da Educação, em 18 de novembro de 1938, a Comissão Nacional de Ensino Primário, para elaborar um ante-projeto de “lei-orgânica” referente a esse ramo da educação popular.

A implementação do capitalismo industrial no Brasil, a partir de 1930, determinou uma nova organização das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e, também, mudanças estruturais, como a ampliação do papel do Estado e, depois, do capital multinacional, estabelecendo, este último, a relação dependente do capital nacional ao capitalismo mundial. Isso também determinou o aparecimento de novas exigências educacionais. Portanto, as exigências do novo modo de produção e de consumo ocasionaram modificações profundas na forma de conceber a educação, tendo

o Estado como o principal fomentador das políticas educacionais. A luta pela Escola Nova, a escola industrial e profissionalizante (SENAI, SESI, em 1942), a reforma de Capanema (1942) e a primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961) procurou realizar o ajustamento da escola para a efetuação das funções caracterizadas como necessidades do modelo de desenvolvimento implantado (RODRIGUES, 1987, p.48).

A partir da I Conferência Nacional de Educação, realizada em novembro de 1941, esse assunto foi ventilado, pelos representantes de todas as unidades federadas. Como resultado desta Conferência, foi, no ano seguinte, criado o “Fundo Nacional de Ensino Primário” (decreto-lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942), autorizando o Ministério a celebrar com os outros Estados, um “Convênio Nacional de Ensino Primário”.

O Ministério, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, procedeu o levantamento das condições da organização do ensino primário e normal, em todo o país, publicou vinte volumes, correspondentes aos vinte Estados, além de documentado estudo de conjunto sob o título “Situação geral do ensino primário”. Com base nestes estudos, e, ainda, nas estatísticas anuais, coordenadas pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde, o Ministério conseguiu informação sob os principais aspectos de organização, orientação técnica, social e administrativa.

Em dezembro de 1944, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi incumbido de dar nova redação ao ante-projeto, e de submetê-lo ao exame de vários órgãos de administração do ensino nos Estados.

Além de atender a todos os pontos relativos à orientação, organização, administração e alcance social do ensino, o projeto fixaria as normas de conveniente coordenação entre os sistemas estaduais e das outras unidades federais, com os serviços técnicos do Ministério, imprimindo-lhe caráter orgânico, sem pretender impor princípios de rígida centralização. A flexibilidade deveria existir, a fim de que o ensino primário se adaptasse às peculiaridades regionais, às necessidades e às possibilidades de cada zona.

O projeto também fez referência à criação de um sistema de entendimento e coordenação nacional, por intermédio do Ministério para o aproveitamento da experiência comum e o estímulo das iniciativas oficiais e privadas, no sentido da expansão da cultura popular.

Assim, o Presidente da República Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), usando da atribuição que lhe conferia o art. 180 da Constituição, decretou a Lei Orgânica do Ensino Primário N. 8.529 de 02 de janeiro de 1946.

A estrutura curricular do ensino primário era composta pelas disciplinas de Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Iniciação à Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais aplicados à Vida Social, a Educação para a Saúde e para o Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física. Essa estrutura previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos.

Quanto aos programas de ensino<sup>40</sup>, deveria obedecer a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizassem os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

O ano escolar para o ensino primário seria de dez meses, divididos em dois períodos letivos, entre os quais se intercalariam vinte dias de férias e, de um ano para outro ano escolar haveria, dois meses de férias. A fixação da duração dos períodos letivos e das férias ficaria de acordo com as conveniências regionais, indicadas pelo clima.

O Art. 16 da Lei Orgânica do Ensino Primário se refere à admissão dos alunos. Somente seriam admitidas à matrícula na primeira série as crianças analfabetas, de sete anos de idade ou que completassem sete anos até 1º de junho do ano da matrícula, desde que apresentassem a necessária maturidade para os estudos. Seriam matriculadas, nas demais séries do mesmo curso, as crianças que tivessem obtido aprovação na série anterior e ainda aquelas que, mediante verificação de estudos já, feitos, podiam ser classificados em tais séries.

O aproveitamento dos alunos seria verificado por meio de exercícios e exames avaliados de zero a cem e para quem concluísse o ensino primário seria expedido um certificado.

O art. 24 tratava dos sistemas de ensino primário. Tanto os estabelecimentos públicos e particulares, formariam, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal, um só sistema escolar, com a devida unidade de organização e direção. Quanto à legislação, cada sistema de ensino primário teria a sua desde que atendessem aos princípios do presente decreto-lei.

---

<sup>40</sup> A adoção de programas mínimos não prejudicaria a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do Decreto-Lei N. 8.529 – De 2 de janeiro de 1946.

O art. 30 se referia às designações que teriam os estabelecimentos de ensino primário fundamental, mantidos por particulares, independentemente do número de seus alunos e docentes. No caso o Colégio Farroupilha, designou o ensino primário de Curso Primário (CP).

No art. 33, a lei menciona que os estabelecimentos particulares de ensino primário ficariam sujeitos a um registro prévio, mediante o preenchimento das seguintes condições: a) prova de ser o estabelecimento dirigido por brasileiro nato; b) prova de saúde, e de idoneidade moral, social e técnica das pessoas encarregadas da administração e do ensino; c) prova de que as instalações de ensino atenderiam às exigências higiênicas e pedagógicas, para os cursos que pretendessem ministrar; d) adoção do plano de estudos e organização didática constante desta lei, e do regulamento da unidade federal onde funcione.

Com o término do “Estado Novo”, em 29 de outubro de 1945, e a deposição de Getúlio Vargas, procurou-se retomar a normalidade democrática do país com a promulgação da Constituição de 1946<sup>41</sup>, quando também é elaborado um projeto para a Reforma do Ensino. O ano de 1956 marca os intensos debates entre os que defendiam a escola pública gratuita e os que apoiavam os estabelecimentos de ensino privado. Assim, em 1959 surge o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, fazendo ressurgir as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, em defesa da escola pública.

O suicídio de Vargas em 1954, não pôs fim ao getulismo, mas reforçou a coligação dos partidos políticos que, com Juscelino Kubitschek e João Goulart conquistou o governo em 1955 em eleições diretas.

Com o projeto da LDB de 1961, a campanha pela escola pública atingiu o seu apogeu. Conhecida como Lei 4.024/61, a nossa primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares. Procurou garantir à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deveria ser ministrado aos seus filhos, e estabeleceu que o ensino era “obrigação do poder público e livre à iniciativa privada”.

---

<sup>41</sup> O artigo 168 da Constituição de 18 de setembro de 1946 determina: “I – O ensino primário é obrigatório e será dado na língua nacional. II – O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”.

Com a vigência da lei, a primeira providência tomada, no ano de 1962, foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE).

Analisando o decreto-lei de 1946 e a lei 4.024/61, no que se refere ao ensino primário, vamos encontrar algumas mudanças. Na primeira, o ensino primário tinha por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social; na lei 4.024/61, o ensino primário teria por fim proporcionar a iniciação cultural, conduzindo ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam. Nas finalidades fica explícita a intenção do ensino quanto ao desenvolvimento dos valores morais e cívicos devido ao período de nacionalização já vivenciado. Também na lei 4.024/61, há menção quanto ao desenvolvimento do nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho e a lei de 1946 não menciona nada sobre isso.

Quanto à idade, a lei de 1946 destaca a idade de sete anos para matrícula na escola primária e a lei 4.024/61, limita a escolarização dos sete aos doze anos. Ambas as leis determinam o ensino primário em quatro anos, porém a lei de 1946 explicita a obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade e a lei 4.024/61 não faz menção a este item.

A lei de 1946 destaca que para os alunos que iniciarem depois dessa idade, poderiam ser criadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Já a lei 4.024/61, nos art. 2º, 3º e 4º diz assim:

Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

- a) O ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;
- b) O ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.
- c) Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.

Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo.

Outro item destacado na constituição de 1946 e que não consta na lei 4.024/61, se refere aos casos de isenção da obrigatoriedade (comprovação de estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrícula encerrada e doença ou anomalia grave da criança).

A Constituição de 1946 se inspirou nas doutrinas sociais do século XX. De 1948 a 1968, os estudos versavam sobre o ensino primário gratuito e obrigatório, gratuidade e escolas públicas nos demais níveis de ensino, bem como normatização e

regulamentação desta obrigatoriedade. Esses estudos determinavam os fins, estipulando as condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e solidariedade humana fossem respeitados.

No período de 1946 e 1961, um grande embate político-ideológico é acirrado. De um lado por educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas, os chamados reformadores, e do outro encabeçado por católicos e a iniciativa privada leiga. Estes entendiam a intervenção do Estado na educação como uma ação nociva, já que o levava ao monopólio, comprometendo a liberdade de ensino e os princípios do ensino católico. Por trás desse posicionamento, encontram-se os interesses da Igreja Católica que, diga-se de passagem, estava comprometida com as grandes forças conservadoras aristocráticas, que se preocupavam com a democratização que o país vinha passando. Portanto, a LDB/1961 já nasceu ultrapassada, prevalecendo a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir entre o sistema escolar e as necessidades de desenvolvimento (SANTOS, 2007).

Romanelli (1991), analisou o debate sobre o processo de organização da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, processo iniciado por determinação da Constituição de 1946. De acordo com a autora, esta Constituição se assemelhava à de 1937, no sentido das concessões à escola privada, mas priorizava outros aspectos por sua inclinação democrática. Por exemplo, no que dizia respeito à exigência de concurso de títulos e provas para o preenchimento de cargo no magistério. Trazia a proposição de descentralizar a administração e a orientação pedagógica, mas não deixava de atribuir à União o papel de ditar as linhas gerais para a organização da educação nacional.

Em síntese, a legislação educacional do período, apesar de alguns avanços, não soube traduzir em ações os princípios liberais democráticos presentes, tanto no texto constitucional de 1934, quanto no de 1946.

Desde a renúncia do Presidente Jânio Quadros em 1961, a crise política se arrastava. João Goulart, vice de Jânio Quadros assumiu a presidência num clima político adverso. Seu governo que abrangeu o período de (1961-1964), foi marcado pela abertura de espaço para as organizações sociais, entre eles estavam estudantes, organizações populares e trabalhadores. Este fato causou a preocupação das classes

conservadoras (empresários, banqueiros, Igreja Católica, militares e classe média), pois temiam a possibilidade do país pender para o regime socialista.

O golpe militar ocorrido em 1964 estabeleceu no Brasil uma ditadura militar que permaneceu até 1985. Com o regime civil militar instalado, o governo legalizou práticas de censura e tortura. Os militares não permitiram nenhuma ameaça comunista e reprimiam qualquer manifestação contra o governo, marcando a história do Brasil um período de extremo autoritarismo.

No final do ano de 1963, João Goulart, então Presidente da República, apresentou a realidade da educação brasileira: metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do ensino primário chegavam à quarta série; o ensino secundário atendia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,93% seus gastos com educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional da Educação (PNE), que seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), impôs ao Governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos para a Educação.

De uma forma bem ampla foi realizada uma contextualização da educação brasileira no final do século XIX e início do século XX, procurando situar as mudanças ocorridas no ensino primário e suas implicações no período da nacionalização até a criação da 1ª LDB/1961. A seguir trataremos mais especificamente do ensino primário no Rio Grande do Sul, a partir da chegada dos imigrantes europeus ao Brasil no final do século XIX.

## 2.2 O ENSINO PRIMÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL

O século XX representou um divisor de águas nos assuntos da instrução pública ofertada e mantida pelos Estados/Nações e destinada a toda a população. Desencadeou, num plano mais amplo, a organização dos sistemas nacionais de ensino e, mais especificamente, a institucionalização das escolas primárias (SCHELBAUER, 2011 p. 26).

Nesse período, a sociedade brasileira estava passando por um momento crucial na sua história: o processo de abolição da escravatura concomitante com a entrada de

grandes grupos de imigrantes europeus que vieram para substituir a mão de obra que ora, ainda era dos escravos. Para resolver a questão do analfabetismo instalado no país, era necessário além de criar um espírito nacional em meio a diferentes nacionalidades que ingressavam diariamente nas terras brasileiras, educar o cidadão que elegeria seus representantes em um regime republicano. Para isso, a ideia foi oferecer instrução para formar na população nacional as condições da cidadania e modernização da nação.

Os imigrantes europeus, a partir do século XIX se dirigiram para a América. De acordo com Kreutz (2011, p. 307), o Brasil acolheu 4.903.991 deles, entre 1819 e 1947. Houve grande incentivo do governo brasileiro para que estes imigrantes aportassem em terras brasileiras, pois após a Proclamação da Independência um projeto de nação se fazia necessário. Esse projeto envolvia a necessidade de modernizar a economia, branquear a população, estimular a dedicação ao trabalho livre e garantir as fronteiras em disputa.

Os alemães foram os primeiros imigrantes a chegarem às terras brasileiras. Iniciaram de forma sistemática, a partir de 1824, em São Leopoldo, RS. Os italianos vieram a partir da década de 1870 e formaram o contingente maior, com 1.513.151 imigrantes. No mesmo período, vieram 1.462.117 portugueses, 598.802 espanhóis, 188.622 japoneses (a partir de 1908), 123.724 russos, 94.453 austríacos, 79.509 sírio-libaneses, 50.010 poloneses e 349.354 de diversas nacionalidades<sup>42</sup>. A partir de 1950, e especialmente nessa década, entraram ainda em torno de 500.000 imigrantes no Brasil (CARNEIRO, 1950).

Segundo Kreutz (2011, p. 308), a imigração para o Brasil coincidiu com a preocupação de grande parte das Nações, no Ocidente, da formação de uma identidade nacional e da crescente ênfase na importância da escola para atingir esse objetivo. Uma língua única, nacional, seria o distintivo principal dessa identidade. Para alcançar esse

---

<sup>42</sup> A partir dos anos da Primeira Guerra Mundial e até os anos 1920-30, imigrantes judeus da Europa Oriental e Ocidentais e do Oriente Médio formaram comunidades estruturadas nas principais cidades do país: São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Recife e Salvador. Nas primeiras décadas do século XX, uma parcela significativa de imigrantes judeus chegou ao estado do Rio Grande do Sul. Esta etnia se reconhecia muito mais através de critérios de nacionalidade do que por referências religiosas. Em terras brasileiras esta percepção de identidade começou a ser remodelada em função das necessidades de adaptação e inserção na cultura local. Os vínculos nacionais não promoveram relações interétnicas no Brasil e a comunidade judaica solidificou sua identidade através do fator religioso, que consolidou a formação dos bairros judaicos e inúmeras associações que promoveram uma imagem específica para o imigrante judeu (LIA, 2011, p.1).



objetivo, recomendava-se uma adequada organização e difusão do sistema escolar. No processo histórico brasileiro, isso não foi um movimento constante, retilíneo.

Foi a partir do início do século XX, que o processo escolar étnico começou a ser assunto de interesse comum entre os imigrantes, no qual as igrejas foram assumindo essas instituições conferindo uma conotação confessional às escolas.

No Brasil, o movimento escolar entre imigrantes apresentou diferentes inserções e foi na Região Sul que ocorreu a maior aglomeração de imigrantes alemães teuto-brasileiros. Para Kreutz (2011, p. 310), essas colônias “alemãs” – e em parte as “italianas” e “polonesas” – isoladas por longo período e com pouco contato com a população nacional, uniram esforços para formar ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, com características dos países de origem e normalmente, vinculadas e coordenadas por uma confissão religiosa. Assim, toda ação escolar foi planejada, incentivada e reestruturada como um assunto de interesse comum, a partir do estímulo e/ou coordenação da igreja e da própria origem étnica.

Na instrução pública, a procura pelo ensino primário aumentou, mas as escolas étnicas continuaram em pleno desenvolvimento até o início da nacionalização compulsória, em 1938. E as famílias preocupavam-se com o preparo de seus filhos, e um dos caminhos para isso era a escola.

Como havia falta de escolas públicas, a alternativa era matricular as crianças em escolas criadas pela própria comunidade, localizadas nas zonas rurais, onde o currículo era diversificado com o ensino da Geografia e História do país de origem. Ministrava-se também Desenho, Ginástica e exercícios militares, outros idiomas como o inglês e o francês. Essas escolas mantidas pelas associações foram as que receberam, por um período de tempo mais regular, material didático vindo dos seus países de origem, bem como professores enviados com o intuito de ensinar, mas também de manter/criar vínculos com a nacionalidade de origem bem como, atuar como agentes consulares. As famílias valorizavam o trabalho dos professores e consideravam a aprendizagem da escrita, da leitura e das quatro operações fundamentais para a formação de seus filhos (KREUTZ, 2011, p.311-312).

De acordo com Wachowicz (1970, p. 75), em 1937, havia no Rio Grande do Sul, 128 escolas organizadas pelos imigrantes poloneses, das quais 106 estavam em

funcionamento e as restantes se encontravam fechadas temporariamente por falta de professor.

Segundo Kreutz (2011), nas décadas de 1920/30, quando o analfabetismo estava em torno de 80% em nível nacional, os núcleos de imigrantes apresentavam índice bem mais reduzido que isso. No ano de 1939, período tenso da nacionalização o RS contava com 2418 escolas alemãs.

A estrutura curricular para as escolas alemãs foi planejada e redimensionada ao longo dos anos. Para a maioria dos professores e imigrantes era-lhes peculiar uma concepção de cidadania que se expressava mais no âmbito da participação comunitária, da sociedade civil e do comprometimento com o local/regional, o que se refletia na forma como organizavam o material didático e pensavam o currículo<sup>43</sup>. Os mestres argumentavam que os manuais didáticos elaborados e editados em alemão não serviam, uma vez que não refletiam a realidade local e não educavam para essa realidade. O currículo, o material didático e o método usado nas escolas visavam à formação para a cidadania, para a participação comunitária (KREUTZ, 2011, p. 327).

Para o autor, metodologicamente, o ensino de língua alemã ficara conjugado com a língua pátria. Consideravam importante a inserção da língua portuguesa para situá-los na realidade nacional. Como a língua de uso cotidiano era a alemã, os professores entendiam que seria necessário ensinar, nos dois primeiros anos de escola fundamentalmente nessa língua, privilegiando o português a partir da terceira série. Os professores relatavam que essa conjugação de línguas não estava apresentando resultados satisfatórios, pois o ensino de português costumava ser o menos privilegiado.

Nos dois primeiros anos de escola, dava-se ênfase maior ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, juntamente com o ensino de religião. A partir da terceira série, introduzia-se gradualmente o ensino das “coisas reais” (realia), isto é, o conhecimento prático necessário para a vida nas comunidades rurais. Por exemplo, a ênfase nos “cálculos feitos de cabeça” (*Kopfrechnungen*) habilitava o aluno para as operações matemáticas a serem feitas em circunstâncias em que não houvesse lápis e papel à mão. A experiência desses grupos em relação à educação escolar foi diferente dos países de origem. Nesse contexto, eram os habitantes dos núcleos rurais que doavam o terreno, construía as escolas, contratavam o professor e mantinham

---

<sup>43</sup> Sobre ver Seyferth (1994), Rambo (1994) e Gertz (1994).

coletivamente seu salário. Assim, com essa estrutura eram eles que detinham o poder e a responsabilidade sobre o processo escolar (KREUTZ, 2011, p. 328).

O Rio Grande do Sul foi o estado que mais imigrante alemão recebeu, seguido de Santa Catarina. Nas cidades, o início das instituições educativas foi bem mais lento. Nos centros urbanos, alguns municípios marcaram o desenvolvimento das escolas étnicas como é o caso do Colégio Farrroupilha (Porto Alegre/1886); Colégio Sinodal Tiradentes (Campo Bom/1828); Escola Bom Pastor (Nova Petrópolis/1860); Colégio Sinodal Progresso (Montenegro/1876); Colégio Alberto Torres (Lajeado/1892); Instituto de Educação Ivoti (Ivoti/1913); Colégio Pastor Dohms (Porto Alegre/1931); Colégio Sinodal (São Leopoldo/1936). Provavelmente, estas escolas surgiram nos centros das cidades visando o atendimento de um grupo de imigrantes alemães que optaram pela vida urbana em detrimento do meio rural. Seriam os filhos de comerciantes, empresários, engenheiros, proprietários de armazém de secos e molhados, jornalistas, alfaiates, ferreiros, serralheiros, professores, médicos, chapeleiros que por obra dos seus ofícios necessitaram se instalar no meio urbano e que representavam a elite étnica da época.

Nos anos 1930, Porto Alegre contava com 88 escolas particulares, mas poucas de origem germânica. Estas estavam mais disseminadas nas colônias e nos municípios de predomínio alemão.

As escolas étnicas sinalizaram uma dimensão singular no processo educacional brasileiro. Apesar de estarem isoladas do contexto nacional, com pouco apoio do Poder Público, alcançaram elevado índice de alfabetização em relação ao contexto nacional. (KREUTZ, 2011, p. 330).

Com a nacionalização do ensino presente nas discussões, debates e realizações educacionais durante este período, o entusiasmo e o interesse pela educação trouxeram para as instituições algumas mudanças, atingindo principalmente as escolas fundadas e mantidas pelos imigrantes alemães e italianos. Para Carvalho (1989, p.9-10), a intelectualidade pela via educacional buscava delinear um programa nacionalista que embutia um projeto de remodelação das instituições educacionais, de modo a implantar uma ampla reforma moral e intelectual que adaptasse os indivíduos às novas exigências da realidade urbano-industrial emergente.

Segundo Bastos (2005, p.15), durante o Estado Novo, a educação no Rio Grande do Sul foi insistentemente articulada a uma política de “reconstrução nacional”. Voltada para a reordenação da sociedade e do estado, tal política apostava na modernização cultural e institucional e contava com a escola como agência de difusão e propaganda de normas de convivência social, inspiradas em valores marcadamente autoritários.

Com esta realidade, Getúlio Vargas afirmou, em entrevista:

Não se cogitara apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente de formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio (1938, p.37).

Com a instalação do Estado Novo, em 1937, assumiu a interventoria no Rio Grande do Sul o general Daltro Filho, até janeiro de 1938, quando tomou posse o coronel Cordeiro de Farias (1938-1943). Como secretário de Educação, J.P. Coelho de Souza (1937-1945), procurou implementar a política educacional do Estado Novo visando a construção do “projeto de educação nacional”, com ênfase na questão da constituição da nacionalidade, grande motivo e justificativa das medidas educacionais adotadas no Rio Grande do Sul nesse período (BASTOS, 2005, p. 46-47).

Coelho de Souza (1946, p.393), visando a nacionalização do ensino principalmente os teuto-brasileiro, implantou algumas ações mais intensivas no campo educacional: a unidade da língua e cultivo cívico e o combate ao nazi-fascismo.

Para o secretário de Educação, a ofensiva nazista no sul do país processava-se por três setores: as Igrejas Evangélicas alemãs, as sociedades de toda natureza (recreativas, desportivas, beneficentes) e as escolas. Sendo assim, os alicerces da nacionalização deveriam ser lançados na escola, pois o nazismo se dirigia no sentido escolar (SOUZA, 1939, p.5). Assim, o Colégio Farroupilha, juntamente com sua Mantenedora, estava inserido neste processo de nacionalização direcionado pela Secretaria de Educação.

Em carta dirigida ao Interventor Federal do Estado General Daltro Filho pelo antigo diretor geral da Instrução Pública e diretor geral da Estatística Rio Grandense, Sr. Augusto M. Carvalho, em 8 de novembro de 1937, o mesmo destacou que despreocupado de atividades partidárias, mas atento aos fenômenos sociais do momento, vinha fazer um apelo, no sentido de colaborar no combate às ideias extremistas que ameaçavam as condições existentes da sociedade. Acreditava que seria na escola primária, a qual era destinada as classes mais facilmente contagiáveis por

doutrinas subversas, no qual os espíritos e corações se apresentavam propícios à modelagem praticada pelos mestres, que deveríamos concentrar o esforço máximo, se quiséssemos extirpar, de vez, a mortal e contaminante ideologia marxista.

O homem somente pode ser comunista quando não acha no fundo de sua consciência uma força moral em que se ampare. A falsa ciência, as decepções em sonhos e bem estar, o aparente fracasso de democracia são, ainda, armas poderosas nas mãos dos pregoeiros do Paraíso Soviético. Leis, apenas, não bastam para neutralizar a propaganda audaciosa: é preciso atender sem esmorecimentos, a todos os pontos em que o inimigo se apresente! E nenhum é tão importante como a escola! (CARVALHO, 1937, p.2).

Suas palavras se referiam também à necessária implantação, no espírito das massas populares da ideia de Deus, como síntese de respeito à Pátria e à família, como base estável e única das sociedades humanas.

Não ignora V. Excia. a influência decisiva da Escola no lar! É talvez maior que no próprio aluno! Este é o portador para o círculo de seus familiares, das opiniões e sugestões dos mestres. A campanha que aqui proponho deve ser porém, para ser eficaz, corajosa e clara! Terá assim, V. Excia. estabelecido a verdadeira União das consciências em torno do Brasil, ora em evidente perigo, contrapondo, à ação deletéria, a ação fecunda de um puro nacionalismo (CARVALHO, 1937, p.4).

Ao finalizar, destacou que o governo de Daltro Filho era forte e prestigiado e, por isso, estava em condições de agir, desprezando doutrinas inaplicáveis na hora trágica que estavam vivendo e que seria necessário determinar por intermédio da Secretaria de Educação, uma intensa propaganda vigilante e honesta em prol da implantação de Deus no coração das crianças e, por meio destas, na consciência das massas populares.

Nesse início da nacionalização do ensino, o país vivia um momento de tensões políticas e sociais, e isso, estava repercutindo principalmente nas escolas particulares de origem italiana e alemã. No Relatório de 10 de fevereiro de 1939, apresentado ao secretário de Educação, Sr. Coelho de Souza pelo Diretor da Seção Administrativa<sup>44</sup>, encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino, havia destaque quanto ao registro das escolas particulares, a fim de que houvesse um controle possível em relação ao ensino e ao emprego de língua estrangeira.

O texto expressava que a escola particular era bem vinda, mas deveria existir em cooperação reservando ao governo o direito e o dever de orientá-las nos moldes do ensino público. Permitiriam o uso de língua estrangeira durante uma hora diariamente, e

---

<sup>44</sup> O nome do diretor da Seção Administrativa, presente no Relatório apresentado a Coelho de Souza em 10 de fevereiro de 1939, apresenta uma assinatura ilegível.

que dela se socorressem, nas primeiras classes, sempre que necessária para elucidação de uma passagem crescente de melhor explicação. Compreendiam as dificuldades dos professores particulares quanto ao cumprimento das disposições exigidas e se tratando de docentes de origem alemã tudo ficava mais difícil, pois conservavam as tradições e a língua de sua pátria nativa; as crianças conversavam, estudavam, brincavam, cantavam e rezavam em alemão.

Em uma palavra, desconhecem o Brasil, e consideram-se alemães natos! É profundamente doloroso ouvir de um pequeno teuto-brasileiro de 3ª ou 4ª geração, que era alemão porque nascera em território germânico!  
(Relatório apresentado a Coelho de Souza pelo diretor da Seção Administrativa, em 10 de fevereiro de 1939 – Arquivo Público de POA/RS).

No documento, o relator mencionou que os alunos desconheciam o Presidente da República, mas o nome de Hitler lhes era familiar. A partir desta afirmação, tudo leva a crer que em muitos lugares não estava sendo cumprida a lei de nacionalização devido à carência de conhecimentos por parte dos professores no que se referia à língua e coisas do Brasil. Sendo o professor, via de regra o que tinha mais preparo, poder-se-ia aquilatar das condições de alheamento dos guetos coloniais.

No Relatório entregue ao secretário de Educação Coelho de Souza, o Diretor da Seção Administrativa destacou que o trabalho referente à inspeção da nacionalização do ensino, iniciou com grande calma, a fim de evitar choques bruscos, e que ao chegarem nas escolas, eram recebidos com um sorriso de aquiescência, entretanto quando os fiscais davam as costas, continuavam suas práticas antigas sem a menor alteração.

Pelo Relatório, mais de 50 professores públicos de curso normal e 6 contratados especiais foram destacados para lecionar Português, História, Geografia e Civismo, em colônias de imigrantes alemães, sendo-lhes ainda cometida a fiscalização, relativamente à execução da lei nacionalizadora.

Foram os professores designados e os fiscais que alertaram para a fraude realizada nas escolas. As autoridades governamentais haviam estabelecido que o idioma estrangeiro não teria precedência no horário sobre o português, mas, sob a alegação de que nos colégios de mais de duas classes, o professor de português não poderia dar aulas ao mesmo tempo; uma classe estudava o vernáculo na 1ª hora e todas as outras alemão, língua que qualquer dos demais professores era apto para lecionar (RELATÓRIO, 1939, p.8).

Diante do protesto dos fiscais, afirmavam estarem autorizados pela Secretaria de Educação a assim proceder, ignorando as instruções. Se o fiscal se intimidasse era uma batalha perdida, cuja notícia era em breves instantes conhecidas em toda localidade, dela sendo arautos os próprios componentes do corpo docente. Se o fiscal exigisse uma autorização justificadora do que afirmavam, escrita pelo Diretor Administrativo ou pelo Secretário de Educação, punham em dúvida a autoridade dos fiscais para fazer tal exigência.

Alguns casos descritos no documento registraram este fato:

A diretora do Grupo Escolar de Rolante, município de Santo Antônio da Patrulha, fiscalizando o Colégio Sagrada Família, foi por três vezes vaiada, pelo corpo discente, em presença de seus professores (1939, p.10).

A sopa não será servida tão quente quanto foi cosida! (tradução de um trecho de uma carta de um pastor evangélico da Alemanha para um colega da Candelária, apreendida pela censura e agora em poder do Diretor Administrativo) (1939).

Nossas leis são brasileiras feitas para não serem cumpridas! (1939).

No Relatório de 1939, o Diretor Administrativo citou várias escolas particulares alemãs do Estado que receberam a visita dos fiscais, que burlavam as medidas nacionalizadoras e que respondiam com desrespeito as medidas propostas. Entre elas está o Colégio Sinodal de São Leopoldo e Novo Hamburgo, Candelária, Rolante, Ijuí, etc. Não encontramos no documento nenhuma menção ao colégio mantido pela Sociedade Alemã. Entretanto, sabe-se que onde havia um professor estrangeiro, teria indícios de desconfiança para o cumprimento das diretrizes da nacionalização.

O decreto nº 7212 de 8 de abril de 1938, demonstrou ao governo que sem enérgicas medidas repressivas não haveria possibilidades de nacionalização do ensino, pois as resistências aumentavam a cada dia. Deveriam traçar outros planos para atingir o objetivo: retirar-se ou fazer um movimento que os afastasse da Secretaria da Educação e Cultura (documentos em poder da polícia). Assim, fez-se o decreto de uma lei mais enérgica, coibindo todos os abusos: o decreto 7614, de 12 de dezembro de 1938 (1938, p.11).

O art. 7º proibia, sob pena de fechamento, o uso de língua estrangeira no edifício onde funcionasse a escola, pois não havendo concessões, não havia abusos. Qualquer infração acarretaria o imediato fechamento das escolas.

O Diretor Administrativo concluiu o relatório para o Secretário de Educação da seguinte forma:

Dependemos de um adequado corpo de fiscais e dos recursos necessários a sua manutenção e garantia de sua eficiência. Carecemos de recursos para as despesas da criação e instalação de aulas públicas, para suprirem as particulares que forem fechadas por desistência da atividade escolar ou por determinação nossa. Na vigência de uma lei mais enérgica não devemos abandonar o lema “Calma e firmeza” que nos foi imposto por V. Excia., mas também não devemos discursar que a nacionalização do ensino está intimamente subordinada à nacionalização da igreja, e que esta última foge à nossa alçada, para ela, creio cumpre-nos chamar a atenção dos poderes competentes afim de que tenhamos maior amparo para a consecução do objetivo a que nos propusemos: a obtenção de um Brasil unido e forte (1939, p.12).

Para o Rio Grande do sul, a nacionalização do ensino significou um momento de combate ao ensino e à cultura – especialmente da língua -, dos imigrantes das zonas coloniais do Estado, do fechamento de escolas coloniais, da perseguição a professores estrangeiros, da substituição desses professores por professores de nacionalidade brasileira, e da disseminação de uma rede de escolas públicas. Coelho de Souza, então secretário de Educação do RS defendeu esta política durante o Estado Novo (1937-1945).

A década de 1940 é marcada pelo crescimento das instituições escolares, cujo processo de cientificização da escola veio acompanhado de uma valorização de novas técnicas e métodos de ensino considerados mais modernos e de acordo com os novos preceitos da Psicologia. Nesse viés, surgem os Museus Escolares, os Jornais Escolares, os Clubes Musicais, o crescimento das Bibliotecas e dos Clubes de Leitura, os Grêmios Esportivos, as Ligas de Bondade, os Pelotões de Saúde, os Clubes de Escoteiros. Essa expansão se dá no sentido de fazer da escola o espaço de construção de uma identidade nacional, de um sentimento de pertencimento, de garantia da harmonia social (PERES, 2000).

Também nas décadas de 1940 e 1950, o ensino cívico e moral nas escolas públicas e particulares mantiveram-se como um pilar da escola primária, pois a educação cívica tinha como objetivo principal desenvolver o sentimento nacionalista e patriótico. O comunicado do CPOE de 1948 define o verdadeiro patriotismo desenvolvido nas escolas: “sentimento puro e construtivo, resultante não só do conhecimento do meio físico, mas, principalmente, do meio moral, das nossas raízes históricas, das nossas tradições, das gerações que, no passado, com sacrifícios ingentes, construíram a unidade



da Pátria, legando-nos um só Território, uma só língua, uma só fé” (PERES, 2000, p.100).

A partir dessa breve apresentação sobre a constituição do ensino primário no Rio Grande do Sul, cabe lembrar a inegável importância histórica e pedagógica que os grupos escolares, os colégios complementares e as escolas étnico-comunitárias representaram para a sociedade e a formação do Estado rio-grandense. A fim de promover a cultura urbana, essas instituições foram idealizadas no período inicial da República e estavam articuladas ao disciplinamento dos corpos, aos hábitos e comportamentos da população, com vistas a beneficiar a convivência urbana, mas, sobretudo se encontravam na mira do governo no sentido de adequarem suas ações pedagógicas e suas práticas educativas ao processo de nacionalização do ensino instaurado neste período.

Após descrição das instituições escolares no Rio Grande do Sul passamos para a análise do ensino primário no Colégio Farroupilha.

### 2.3 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

A legislação da educação pode ser considerada como o corpo ou conjunto de leis referentes à educação, seja ela estritamente voltada ao ensino ou às questões da matéria educacional. Quando utilizamos a expressão legislação educacional ou da educação, estamos fazendo alusão à que trata da educação escolar.

Como a abordagem deste estudo refere-se ao final da década de 1930 a 1961, usaremos o termo ensino primário, ensino ginásial e ensino científico, mas especificamente ao conjunto de leis referentes à educação do ensino primário que é o objeto deste estudo.

Até 1935, o aparelhamento do órgão estadual encarregado dos assuntos educacionais, a Diretoria Geral de Instrução Pública, vinculada à Secretaria do Interior e Exterior, era bastante acanhada e cabia-lhes administrar, articular, orientar e fiscalizar o ensino ministrado nos estabelecimentos mantidos pelo governo estadual (QUADROS, 2006a, p. 72). Assim, a educação primária era regulamentada pelos seguintes atos principais:

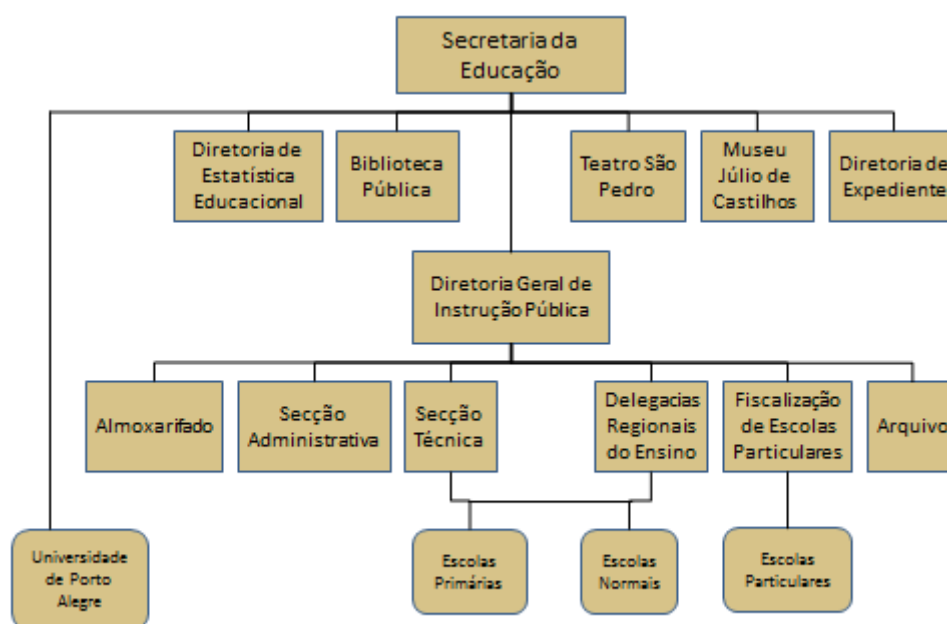
- a) a Constituição Estadual, que determinava a obrigação do Estado em prover o ensino primário;
- b) o decreto nº 3.898, de 4 de novembro de 1927, que, ao longo de seus 111 artigos, regulamentava a instrução pública a partir de suas bases gerais, organização do ensino público, matrículas, exames, diretores e professores, alunos, provimento dos cargos de professores efetivos, fiscalização do ensino e comemorações;
- c) o decreto nº 3.903, de 14 de outubro de 1927, que aprovava o regimento interno dos estabelecimentos de ensino público do estado;
- d) o decreto nº 3.975, de 28 de dezembro de 1927, que aprovava o programa para o concurso de acesso ao magistério público;
- e) o decreto nº 4.258, de janeiro de 1929, que tratava da organização e funcionamento da Diretoria Geral de Instrução Pública;
- f) o decreto nº 4.277, de 13 de março de 1929, que regulamentava o ensino complementar e normal.

E no ano de 1935, com o decreto nº 5.969 de 26 de junho, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública – Sesp/RS. Pelo decreto nº 6.037 de 10 de agosto, ocorre a organização de forma provisória dos serviços da Secretaria, que foi estruturada da seguinte forma: Expediente, Instrução Pública, Higiene e Saúde Pública, Assistência a Alienados, Museu do Estado e Biblioteca Pública (QUADROS, 2006a, p. 73).

Em 1938, os decretos nº 7212 de 08 de abril e o nº7247 de 23 do mesmo mês, estabeleciam o registro obrigatório de todos os estabelecimentos particulares de ensino, e a proibição de usarem mais de uma hora de atividade escolar no estudo e uso da língua estrangeira. As escolas que não providenciassem o registro obrigatório até o dia 23 de maio, teriam suas portas cerradas. Essa comunicação foi divulgada na imprensa e segundo o Relatório apresentado ao Secretário de Educação Coelho de Souza pelo Diretor da Seção Administrativa, encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino, em 10 de fevereiro de 1939, essa medida obteve o resultado esperado, afluindo à Diretoria da Instrução Pública, em massa, os pedidos de registro (QUADROS, 2006a, p.2).

De acordo com este autor (2006a, p.75), o decreto nº 7.615, de 13 de dezembro de 1938, regulamenta os serviços da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, mediante a justificativa de que a Sesp/RS, não mais correspondia às suas necessidades.

No boletim do INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa) nº 12/1941, um organograma é publicado dando a dimensão da organização da Secretaria. Este esquema omite os órgãos relacionados à saúde pública e o nome da própria Secretaria da Educação (QUADROS, 2006a, p.75-76).



**Figura 3:** Organograma da Secretaria da Educação e Cultura.

**Fonte:** MEC/Inep (1941, p. 107).

Em 1938, o Decreto nº 7.640 de 28 de dezembro, organiza a carreira do magistério<sup>45</sup>, fixando normas para nomeação. Por meio da reformulação dirigida para a profissionalização docente, foi estabelecido o concurso público e isso representou um acontecimento importante para a organização do ensino primário.

No ano de 1939, o Decreto nº 7.929 de 30 de agosto aprovou o Regimento Interno das Escolas Primárias.

<sup>45</sup> Sobre a carreira de o magistério ver publicações de Abrahão (2001); Bastos (1994<sup>a</sup>, 1994b); Fischer (1997); Kreutz (1991); Louro (1987); Peres (2000); Almeida (2001); Altmann (1991).

O Secretário de Estado dos Negócios do Interior, respondendo pela Interventoria Federal do Estado do Rio Grande do Sul, de conformidade com o Decreto-Lei nº 1.202 de 8 de abril de 1939, art. 7º, incisos I e IV, e Considerando que o atual Regimento Interno das escolas primárias já não satisfaz às exigências do desenvolvimento e renovação que se vem processando no sistema educacional;

Considerando a imperiosa necessidade de estabelecer unidade no funcionamento das escolas primárias do estado, fixando atribuições e normas bem definidas;

Considerando a alta conveniência de reajustar a lei que rege as escolas primárias à nova orientação e complexidade do trabalho escolar, prevendo solução adequada para os diversos serviços existentes:

**DECRETA**

Art. 1º - Os Grupos Escolares e Escolas Isoladas passam a funcionar de acordo com o Regimento Interno que com este baixa, assinado pelo Secretário da Educação e Saúde Pública.

Art. 2º - Entrará este decreto em vigor, da data da sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Porto Alegre, 30 de agosto de 1939.

Miguel Tostes.

J. P. Coelho de Souza.

Fonte: Revista do Ensino/RS, v.1, n.2, p. 142-222, 1939.

Também em 1939, outro decreto para o ensino primário é instituído, o nº 8.020, de 29 de novembro, que aprovou o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias, prevendo um curso de 6 anos em que abordavam as disciplinas de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Desenho e Artes Aplicadas e Música<sup>46</sup>.

O decreto dizia o seguinte:

O Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, no uso das suas atribuições que lhe confere o art.º 7, incisos I e IV do Decreto nº 1202, de 8 de abril de 1939.

Considerando a necessidade de imprimir orientação uniforme ao trabalho educativo nas escolas primárias do Estado, através da prefixação dos objetivos a atingir e da previsão dos meios adequados a realizá-los;

Considerando que os modernos estudos sobre a criança e as exigências da vida social criada pela civilização em nossos dias impõem a revisão do programa escolar, em seu conteúdo e nas linhas ordenadas dos assuntos;

Considerando que, para adequação da escola às exigências e aspirações do meio de que recolhe o aluno, é forçoso dar flexibilidade ao plano de trabalho escolar no qual, respeitado o substratum comum, se possam atender às peculiaridades regionais:

Considerando ainda a impossibilidade de delimitação e graduação, em definitivo, desse mínimo indispensável à vida atual, à mingua de investigações psicológicas e sociais realizadas em nosso meio:

**DECRETA:**

Art. º 1.º Ficam aprovados os programas mínimos de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, e Desenho e artes Aplicadas e Música, que com este baixam, e que serão adotados nas escolas primárias do Estado.

<sup>46</sup> Sobre, ver Revista do Ensino/RS (v.1, n.3, p.283, 1939).

Art.º 2.º - Os programas em referência terão caráter experimental, ficando, portanto, sujeitos a revisões periódicas, a fim de receberem as emendas determinadas pelos resultados de pesquisas, inquéritos e observações relativas às exigências do meio e aos interesses e possibilidades reais de aprendizagem de nossos escolares.

Art.º 3.º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Porto Alegre, 29 de Novembro de 1939.

O. Cordeiro de Faria

J.P.Coelho de Souza

Fonte: Legislação Estadual Decreto nº8.020/1939.

Este decreto também trouxe outras medidas importantes relacionadas ao magistério. Segundo Quadros (2006b, p.3.302), o relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública de 1940, cita: a reorganização do ensino normal, condição considerada indispensável à execução do programa de reforma da educação primária, a realização de estágios no Rio de Janeiro e em São Paulo nas áreas de cinema educativo; música e canto orfeônico; estatística aplicada à educação; educação pré-primária e instituições escolares; problemas gerais de educação e educação rural. Nesse contexto, um movimento importante começa a ganhar espaço no âmbito da Secretaria: a orientação pedagógica dos professores. Essa função que já era executada pela Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, em 1939 define as seguintes ações:

a) a elaboração de planos de trabalho escolar e organização de campanhas que buscavam a “formação de atitudes e hábitos desejáveis” (idem, p. 7), como: Semana da Pátria, Proclamação da República, Semana da Asa, Cruzada Anti-Alcoólica e outras;

b) a elaboração de comunicados e circulares de orientação;

c) a organização de cursos de aperfeiçoamento pedagógico, de administração escolar, de especialização em desenho e artes aplicadas e em música, educação rural, preparação para professores de núcleos indígenas, de educação física e de reajustamento pedagógico;

d) a realização de reuniões com professores dos grupos escolares, com os aplicadores dos testes ABC, com os professores orientadores de ensino, com delegados regionais de ensino e diretores das regiões escolares;

e) o estudo de obras didáticas e de literatura infantil;

f) o exame de livros adotados nas escolas estrangeiras;

g) a elaboração de programas mínimos para as escolas primárias.

Fonte: (apud QUADROS, 2006b, p.3.302).

É nesse contexto que algumas situações no reaparelhamento do Estado começam a surgir: melhores condições materiais e contratação de pessoal docente e técnico-administrativo para proporcionar principalmente uma direção para a educação (QUADROS, 2006b).

Segundo este autor (2006a, p.116), o decreto nº 578 de julho de 1942, alterado pelo decreto-lei nº 246, de 13 de outubro de 1942, a Sesp/RS foi reestruturada e passou

a denominar-se de Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RS). Na esfera estadual era de sua competência a administração das atividades relativas à educação escolar e educação extra-escolar. Assim, tornou-se mais perceptível uma hierarquização de funções, apresentando maior diversidade de funções, bem como de serviços técnicos, mais relacionados às questões pedagógicas.

Nesta organização, Lourenço Filho teve um papel fundamental, pois elaborou o anteprojeto de organização da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul por solicitação do secretário Coelho de Souza. A participação de Lourenço Filho contribuiu para a legitimação do movimento de reforma educacional e para o planejamento e sistematização de uma reforma e de modernidade.

Entre 1942 e 1971, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), órgão de assistência técnica especializada da SEC/RS, atuou como responsável pelo estudo e pesquisa de projetos educacionais implantadas no estado e pela orientação didática pedagógica do corpo docente.

Este órgão iniciou suas atividades e orientações às escolas do estado como Seção Técnica da Diretoria Geral da Instrução Pública, criada em 1929, pelo decreto 4.258, de 21 de janeiro de 1929. O decreto-lei 246, de 13 de outubro de 1942, atribuiu nova organização à Secretaria de Educação e Saúde Pública, denominada então de Secretaria de Educação e Cultura, e transformou a Seção Técnica em CPOE subordinado ao Departamento de Educação Primária e Normal.

Em 8 de abril de 1943, o Decreto-Lei<sup>47</sup> e o decreto n<sup>o</sup> 775A<sup>48</sup>, de 15 de maio do mesmo ano, aprova o Plano das Escolas Normais Rurais e os Regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais Rurais, aplicados, respectivamente, às escolas de formação de professores primários e de professores primários rurais.

Já em 1947, o decreto-lei n<sup>o</sup> 1.394, reorganiza a Secretaria de Educação e Cultura em superintendências.

A Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul é reorganizada (1947). Fecham-se os departamentos de Educação Primária e Normal e de Educação Física. Suas atribuições são transferidas para os novos órgãos citados: as Superintendências – as quais, vinculadas no CPOE, apresentavam-se bem mais especializadas com relação aos antigos Departamentos. As superintendências do Ensino Primário, de Ensino Normal, de Ensino Secundário, de Ensino Rural, tinham, entre outras funções, a tarefa de

---

<sup>47</sup> Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/>.

<sup>48</sup> Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105576>.

supervisionar, orientar e fiscalizar a educação em cada ramo de ensino (WERLE, 2013, p. 775).

Em 1946, o projeto da LDB de Clemente Mariani sobre a Educação Primária, dizia que o ensino primário era obrigatório para as crianças de sete a doze anos de idade, e passível de ser também obrigatoriamente estendido aos menores de treze e quatorze anos, somente será ministrado na língua nacional. Assim, a própria lei trazia a exigência de a língua ser ministrada em português.

Para a realização da matrícula, o aluno deveria ter idade mínima de sete anos completos ou completar até trinta dias após a data do início do ano letivo e ausência de doença contagiosa. A duração mínima do período de aulas seria de duzentos dias letivos no ano, efetivamente computados e o dia com quatro horas de atividades escolares, incluindo o tempo destinado a recreio.

Sobre o programa mínimo a ser trabalhado nas escolas, havia a permissão para adaptações regionais. Mas, deveria abranger práticas elementares de iniciação no trabalho adequadas ao meio, à idade e ao sexo, e de forma que desenvolvessem a habilidade manual, satisfizessem a tendência infantil para a atividade e colocassem a criança em contato direto com a natureza e a realidade econômica e social.

As provas anuais de aproveitamento de conclusão de curso deveriam, obrigatoriamente, ser organizadas e fiscalizadas, por autoridade escolar.

No quadro geral da educação no Brasil, na década de 1950, havia uma predominância de escolas particulares, e em especial, das escolas confessionais. No plano da administração do sistema, ocorreu uma acentuada centralização, tanto administrativa, quanto pedagógica, pois tudo era prefixado no plano federal. Os currículos, os programas, a metodologia enfim era prevista em lei ou ditada pelo Ministério da Educação.

O CPOE/RS<sup>49</sup>, no ano de 1958, inicia uma grande reforma do ensino primário. Juntamente a isso, este órgão realiza e publica nos seus boletins, os resultados das pesquisas e dos estudos desenvolvidos cujos temas seguintes, eram objeto de preocupação privilegiada do centro:

- o trabalho da criança que frequenta a escola primária;
- o nível mental do escolar rio-grandense;
- os interesses e necessidades dos alunos do ensino primário.

---

<sup>49</sup> Sobre isso, ver Quadros (2006b, p.3.330-3.309).

Em março de 1959, o CPOE encaminha às escolas, como anexos ao Ofício Circular nº 154, novos *Programas Experimentais* para cada uma das disciplinas do ensino primário. Mesmo não sendo obrigatório a todas as escolas, o Programa Experimental foi amplamente difundido entre os professores da rede estadual (PEIXOTO, 2014, p.18).

Durante a década de 1950, o ensino primário evoluiu qualitativamente muito mais e bem mais cedo que o ensino médio, provavelmente pela existência de escolas de formação de professores nas grandes cidades, a dependência das administrações estaduais e a relativa liberdade de suas escolas.

Uma linha de orientação, direção geral e fundamentos para a estrutura educacional passou a ser definida para orientar o ensino brasileiro nos níveis primário, médio e superior com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1961.

A LDB/61, caracterizou-se por inspirar uma filosofia educacional voltada para a liberdade da escola, permitindo a renovação por meio da iniciação consciente e responsável dos educadores, num processo de transformação sócio cultural da realidade brasileira.

Para o ensino primário, a LDB/61 continha uma educação de base que deveria se desenvolver no mínimo em 4 anos e no máximo em 6, criando a possibilidade de uma integração entre este nível de ensino e a educação de grau médio, por meio da criação da 5ª e 6ª séries, como suplementares do ensino primário, refletindo em certo sentido, uma tendência à continuidade.

A seguir trataremos das inspeções realizadas nas instituições educacionais, e em específico, no ensino primário do Colégio Farroupilha.

## 2.4 A INSPEÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

A escola como espaço educativo e sendo instituição dependente do Estado, recebia acompanhamento e supervisão constante, por meio da inspeção escolar realizada pelos fiscais da Secretaria da Educação e Saúde Pública. Seu papel era de organizar e articular as práticas escolares, atuando sobre o cotidiano escolar a fim de garantir a organização pedagógica.



Segundo Gomes (2005, p. 18), no início da década de 1940, a inspeção era verificação e fazia-se por visitas ao acaso, sem planos definidos, porém nos anos 1960, a inspeção deu lugar a um trabalho preocupado em assegurar um ensino moderno, e era realizada por profissionais que apresentavam sólida cultura geral e profissional.

Com o decreto 32.241, de 5 de setembro de 1942, instalou-se a inspeção geral do ensino. Havia para o ensino primário um corpo de inspetores disciplinares que se preocupavam com as funções desempenhadas. Atuavam quando era necessário instaurar um processo disciplinar a professores, ou então, quando era preciso averiguar situações anômalas de que o Ministério tomava conhecimento. Para amenizar estas deficiências e dar visibilidade ao verdadeiro serviço de inspeção, o Ministério decide criar a Inspeção Geral do Ensino. Com o decreto 40.762, de setembro de 1956, começa a desenhar-se uma reviravolta nos serviços de inspeção, face à organização da direção geral do ensino primário, modificando a atuação da inspeção, cujas funções passam a ser de orientação pedagógica (GOMES, 2005, p.20).

De acordo com Lume (2004, p.13), os inspetores eram considerados *polícias da escola*, pois, além de controlar a qualidade do ensino, exerciam a função de avaliadores, fiscalizadores e adotavam punições quando necessário. Provavelmente, a atuação dos inspetores influenciou primeiramente os professores e, por consequência, os alunos.

No período analisado (1937-1961), vivia-se uma época muito marcada pela centralização e burocratização do sistema educativo, implantação de princípios nacionalizadores, momento em que o fim da escola era educar e transmitir conhecimentos que não contrariassem os princípios morais do Estado e do governo federal. E, nesse processo, as escolas particulares étnicas eram extremamente visadas. Por isso, os inspetores de ensino tinham a função de controlar o ensino e implantar estes princípios da nacionalização, e, em seus discursos reguladores, deveriam assegurar a eficácia institucional da escola frente à nova postura administrativo-pedagógica exigida. Isso ocorria a partir de uma administração centralizadora e autoritária. Estes agentes do ensino eram temidos pelos diretores e professores, pois realizavam visitas inesperadas às escolas e salas de aula, inspecionavam os cadernos de frequência, os diários de classe, os históricos escolares e demais documentos das escolas, bem como, observavam as práticas de sala de aula desenvolvidas pelos professores.

Nas zonas coloniais<sup>50</sup>, a campanha de nacionalização do ensino se deu com a implantação de uma rede de escolas públicas como forma de abrasileiramento dos guetos<sup>51</sup> imigrantes, trazendo uma série de dificuldades às professoras nomeadas para atuar nessas regiões. As mestras sofriam represálias e percalços nas colônias teuto-brasileiras. Ficavam isoladas do mundo, rodeadas de colonos. Muitas vezes eram obrigadas a destinar algumas horas do turno escolar para o ensino da religião, o qual representava um pretexto para o não cumprimento das normas da nacionalização (BASTOS, 2005, p.130-131).

As “professorinhas”, como eram chamadas, tinham a missão de reconstruir o novo país, e eram valorizadas como elementos importantes na obra de reconstrução nacional.

A professora, como modeladora de almas, mãe espiritual, atuava na escola como no lar. Educar era amar, e o reconhecimento do trabalho viria a partir do reconhecimento desse amor. Essa valorização simbólica da ação pedagógica minimizaria as dificuldades reais que as professoras enfrentavam, com a hostilidade do meio, o desconforto material, a baixa remuneração, zonas inóspitas, controle rígido e fiscalização de suas atividades profissionais e pessoais (BASTOS, 2005, p. 129).

Para fins de fiscalização, foram designados dez Delegados Escolares Regionais, fiscais para determinados municípios, e em casos de maior resistência, fiscais para as próprias escolas – cargos todos atribuídos a professores do Estado.

Para que se veja que não “destruímos”, e sim “integramos”, aproveitando o que havia de bom no ensino privado, basta acentuar que, das duas mil e quinhentas escolas, foram fechadas apenas noventa e cinco e, dessas, várias já se reabriram, com a mudança da sua antiga direção e orientação. Um trabalho cívico intensíssimo, exercido pela fiscalização e por mim próprio, tem sido realizado nessas escolas (COELHO DE SOUZA, 1940, p.332).

---

<sup>50</sup> Zonas coloniais se referem ao processo colonizatório que visava formar colônias agrícolas, produtoras de gêneros necessários ao consumo interno, implantadas longe do latifúndio. O percurso dessas zonas coloniais tem início a partir da política emigratória brasileira, reforçada pela Lei de Terras e pelos interesses do regime imperial, em povoar as zonas desocupadas no Brasil, com a mão de obra europeia. A imigração no sul do Brasil foi favorecida pelas características estruturais das sociedades envolvidas que apresentavam grave crise agrária fomentando a emigração permanente, e, por pretender ocupar zonas desertas e carecer de mão de obra especializada para trabalhar na agricultura (HERÉDIA, 1997).

<sup>51</sup> A presença de guetos coloniais levou a que a campanha de nacionalização do ensino assumisse características de uma ação sistemática e repressiva das autoridades locais. Essa ação envolveu uma política de nacionalização dos estabelecimentos de ensino particulares, acompanhada por uma política de ampliação e aperfeiçoamento da rede escolar pública, bem como por medidas de aperfeiçoamento do aparelho de ensino rio-grandense, pela centralização administrativa e pela modernização pedagógica atrelada ao ideário escolanovista (BASTOS e TAMBARA, 2014, p.105).

As visitas às escolas além de inspeção, também serviam para apontar melhores condições de ensino e aprendizagem às escolas. E isso se evidenciava no Colégio Farroupilha nas Atas do Conselho Escolar, nas quais se fazia menção às visitas realizadas pelos inspetores de ensino.

Inicialmente, fez o senhor diretor uma rápida exposição dos principais acontecimentos havidos no colégio desde a última sessão, dando ciência ao Conselho da nomeação e posse do novo Inspetor Federal Dr. Homero Ribeiro, da visita feita pela técnica do Ministério da Educação e Saúde Srta. Carmem Tostes e da opinião pela mesma emitida sobre a impecável organização dos serviços de secretaria da escola, situação que não encontrou nos demais educandários visitados, e de um quadro comparativo da matrícula em anos anteriores e no início do corrente a o letivo (Ata da 35ª Sessão do CEABE, em 14/04/1944).

No Colégio Farroupilha, a inspeção do ensino primário passa a ser citada nas sessões do Conselho Escolar, a partir da ata nº 31, de 10 de maio de 1943, quando no expediente foram lidos ofícios do Sr. Secretário de Educação e Cultura, agradecendo a concessão de três matrículas gratuitas e tornando conhecimento da situação dos alunos matriculados por sua indicação.

Nos livros “Termos de Visitas”, localizamos registros realizados a partir de 1939. A tarefa de fiscalização contava com visitas regulares ao estabelecimento e visava a orientação educacional e pedagógica da instituição, bem como o cumprimento dos princípios reguladores da nacionalização do ensino. A inspeção era a peça da engrenagem do sistema educacional e deveria ser exercida por técnicos. Eram pessoas de confiança do governo, investidos de poderes e atribuições que mantinham um elo entre as escolas e as Secretarias de Educação. A eles era atribuída a fiscalização e orientação do ensino. Cabia relatar o cumprimento da sua função utilizando, pelo menos, dois expedientes de registro: o *Termo de Visitas*, no “Livro de Termo Visitas” da escola; o livro de *Registro de Ocorrências da Inspetoria Federal*<sup>52</sup>, e um relatório minucioso a ser enviado à Secretaria de Educação.

---

<sup>52</sup> O livro de Registro de Ocorrências destinava-se ao lançamento de todas as ocorrências que se verificaram nos trabalhos de inspeção do estabelecimento, e era de uso exclusivo dos inspetores que visitaram em objeto de serviço. Os inspetores itinerantes, todas as vezes que inspecionavam o estabelecimento, lançavam, obrigatoriamente, no Livro de Registro de Ocorrências, o seu termo de visita, assinalando as deficiências e melhoramentos materiais e os verificados na atividade educacional. Após cada lançamento de qualquer observação no livro, deveriam extrair uma cópia datilografada, que devidamente autenticada, seria imediatamente remetida à Inspetoria Seccional (LIVRO DE REGISTRO DE OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO FARROUPILHA, 1954).

Estes profissionais eram agentes de confiança do Estado e exerciam a responsabilidade de implementar e fiscalizar o projeto pedagógico que o governo desejava, que era o de controlar as práticas educativas dos professores e ajustar o ensino às políticas nacionalistas do país. Seu papel estava um pouco distante do que Martín (2001), considera ser o inspetor, na realidade espanhola, um *agente construtor*<sup>53</sup> das práticas escolares.

Como o Colégio Farroupilha passava por mudanças e adequações, devido à campanha de nacionalização, essas inspeções eram mais sistemáticas e minuciosas. E com a criação do ginásio em 1937, a instituição ficou ainda mais sob a mira dos agentes federais.

O controle era tanto, que até as assembleias da Sociedade Alemã deveriam ser realizadas sob licença prévia da polícia, com a presença do representante do Delegado de Ordem Política e Social. Estas assembleias tinham o consentimento da Repartição Central de Polícia, mediante o memorando N° L – 374.

A menção que a Diretora Wilma fazia nos relatórios da direção (1949-1961)<sup>54</sup> sobre as inspeções realizadas, era apenas o de destacar os nomes dos fiscais e suas áreas de atuação junto ao ensino primário da escola.

Nos *registros de ocorrências* e nos *termos de visitas* vamos encontrar as observações realizadas pelos fiscais da educação. Os documentos referentes aos termos de visitas eram registrados em forma de blocos. A 1ª folha era extraída e conduzida pelo próprio fiscal, ao serviço de inspetoria, ficando na escola a cópia do registro feito em papel carbono. Em cada folha constava a data da inspeção, o assunto, nome do professor, diretor e do inspetor que realizou a visita. Este documento era preenchido e

---

<sup>53</sup> Na Espanha, o inspetor ocupou o lugar de “agente construtor” das práticas escolares, uma vez que o seu papel o colocava como elemento potencializador da ação educativa, conforme salientou: [...] allí de las atribuciones que en cada momento histórico se le otorguen, la traducción a claves curriculares y organizativas de los preceptos legales relacionados con la obra escolar, el servicio como agente o canal transmisor de los preceptos de la administración y su exhaustivo control, la manera de afrontar la disyuntiva politización-profesionalización, o la capacidad de colaboración y orientación pedagógica mostrada respecto a la figura del maestro, son variables que evidencian la decisiva influencia que puede llegar a tener este elemento como potenciador del efecto educativo de las escuelas y de eje central en su funcionamiento, no sólo organizativo o administrativo, sino también docente” (MARTÍN, 2001, p. 28).

<sup>54</sup> A estrutura dos Relatórios da Diretora Wilma Funcke (1949-1961) apresentam o mesmo padrão e formato em todos os documentos: Capa, Diretoria da Sociedade, Docente, Professoras Regentes e sem Regência, Corpo Discente, Fiscais da Secretaria de Educação e Cultura, Beneficência Educacional, Aproveitamento no Curso de Admissão, Assistência Médica, Taxas Escolares, Comemorações e Solenidades.

assinado pelos fiscais que visitavam a escola. Em cada página do bloco os fiscais anotavam os assuntos realizados na inspeção. Entre eles citamos:

<b>Assunto</b>	<b>Data</b>	<b>Inspetor</b>
Exames de admissão: escrito de Português e Matemática.	27/02/1939	A. Pires
Exames de admissão: oral de Português, Matemática e demais matérias. Recomendações sobre relatórios, certificados de exames.	28/02/1939	A. Pires
Chamando atenção para as medidas do exame de admissão de dezembro feitas em desacordo com o item 24 da Portaria 13.	23/05/1939	A. Pires
Observações em sala de aula. Conteúdo ministrado: Presidência da República e período regencial.	27/10/1952	Eduardo Vidal de Oliveira
Exames de admissão pela manhã.	04/12/1952	Eduardo Vidal de Oliveira
Conferência de notas.	11/12/1953	Eduardo Vidal de Oliveira
Trabalhos de secretaria: expedição de certificados e guias de transferências.	17/12/1953 e 23/12/1953	Eduardo Vidal de Oliveira
Organização das aulas.	08/03/1954	Eduardo Vidal de Oliveira
Observação em aula. Conteúdo ministrado: Sabatina (1º ano A); O indígena (1º ano B).	07/04/1954	Eduardo Vidal de Oliveira
Abertura do Livro de Ocorrências.	27/09/1954	Homero Ribeiro

**Quadro 2:** Registros do Livro Termo de Visitas.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Ao registrar a expressão “Chamando a atenção para [...]”, o fiscal deixava explícito sua função controladora do processo educativo, como, por exemplo, nas recomendações para a realização dos relatórios e certificados dos exames de admissão que ficavam registrados e anexados em um grande livro em poder da escola, para eventuais consultas e/ou averiguações de informações. Esse registro não se limitava apenas à escola, mas era entregue às autoridades competentes para terem conhecimento do que estava acontecendo na instituição. Além de acompanhar os exames de admissão, realizar trabalho de secretaria avaliando e dando encaminhamento à documentação, eles também realizavam observações das práticas e dos conteúdos ministrados em sala de aula.

No livro Registro de Ocorrências consta a seguinte anotação:

Nesta data realizei a primeira visita como itinerante da Inspeção Seccional de Porto Alegre. Não houve irregularidade a registrar. É exemplar a organização da secretaria do estabelecimento (HOMERO RIBEIRO, 11/10/1954).

No dia 10 de abril de 1957, a Inspeção Seccional registrou:

As aulas do Colégio Farroupilha foram suspensas nos dias 8 e 9 do mês em curso, em homenagem à memória do Sr. Salzano Vieira da Cunha – Secretário da Educação e Cultura – tragicamente desaparecido em desastre aviatário, em cidade de Bagé, neste Estado (HOMERO RIBEIRO, 10 de abril de 1957).

Sobre os diários de classe,

Verificados e assinados os diários de classe referentes às 1ª e 2ª séries (HOMERO RIBEIRO, 02/06/1958).

Visei diários de classe de várias séries, na minha visita habitual ao estabelecimento (JOSÉ KUNZ, 19/09/1958).

Outros registros:

Visitei três séries deste Colégio: 1ª série A, 1ª C e 2ª série A, as quais estavam em pleno funcionamento (JOSÉ KUNZ, 12/08/1958)

Compareci ao Colégio. Não havia expediente para assinar (ADÃO GONZAGA DO VALLE, 21/08/1958).

Visitei este estabelecimento. Comemoração da Semana da Pátria (RUI SOARES, 05/09/1958).

Reunião dos inspetores com a Diretora do curso primário do Colégio Farroupilha, Exc. Sra. Wilma Gerlach Funcke. Assunto: exame de admissão (RUI SOARES, ADÃO V., JOSÉ KUNZ, 09/10/1958).

Despachei as transferências requeridas e históricos escolares solicitados (JOSÉ KUNZ, 14/02/1959).

Assinei o relatório de gratuidade que ainda não foi encaminhado (RUI SOARES, 14/04/1959).

Os registros das ocorrências citadas revelam representações do bom ensino, pois destacam a aprendizagem dos conteúdos curriculares, análise de documentação, também apresentam rigor no processo educacional, permitindo interferir na ordem e disciplina do ambiente escolar.

No quadro seguinte constam os nomes dos inspetores federais e fiscais<sup>55</sup> do ensino primário, áreas de atuação e período do exercício do cargo.

Fiscais	Áreas de Atuação	Período
Theodomiro Magalhães	Inspetor Federal	1937
A. Pires	Inspetor Federal	1939
Aderbal D'Ávila	Fiscal do ensino primário	1948-1949
Eduardo Vidal de Oliveira	Inspetor Federal	1952 a 13/09/1954
Homero Ribeiro	Inspetor Federal	14/09/1954 a 31/07/1958
Alzira Gomes	Inspetora Federal	Agosto de 1958
José Kunz	Inspetor Federal	1958
Rui Soares	Inspetor Federal	1958
Duque Oliveira	Inspetor Federal	1960
Alice Fortes	Superintendência Ensino Artístico - Desenho	1950
Antonieta Mendonça	Superintendência Ensino Artístico - Desenho	1953-1957
Jenny Daudt <sup>56</sup>	Superintendência Ensino Artístico - Música	1950-1955
Rafael Cotta d'Ávila	Fiscal do Ensino Primário	1950
Leufrida Lima Bianchi	Inspetora de Educação Física	1953-1956
Maslova Druck	Inspetora do Ensino Primário	1953-1960
Odette Brusa	Inspetora do Ensino Primário	1960-1961
Erika Kremer Jaeger	Fiscal do Ensino Primário	1960-1961

**Quadro 3:** Fiscais do ensino primário e inspetores federais.

**Fonte:** Relatórios anuais da Direção (1949-1961).

Nas correspondências oficiais enviadas pelo Ministério de Educação e Cultura, destaca-se a do Diretor da Divisão de Educação Física, Sr. João Barbosa Leite, datada de 11 de dezembro de 1946, que levou ao conhecimento da direção da escola que o Sr. Maurício Axelrud, inspetor junto à Escola de Educação Física do Estado, fora designado para fiscalizar e orientar todas as atividades referentes à Educação Física da instituição. Diante dessa medida, a escola ficava dispensada de remeter à Divisão de Educação Física, os relatórios a que se referia o artigo 24 da Portaria do Departamento Nacional do Ensino, nº 467, de 16/7/1943<sup>57</sup>.

<sup>55</sup> Não constam nos documentos analisados os nomes dos fiscais do ensino primário nos anos anteriores a 1950. Eles começam a ser citados nos relatórios da direção do ensino primário na gestão da Dona Wilma Funcke.

<sup>56</sup> A fiscal Jenny Daudt foi professora da escola.

<sup>57</sup> Portaria nº. 467, de 16 de julho de 1943 que “Consolida as disposições em vigor sobre a prática da educação física nos estabelecimentos de ensino fiscalizados pelo Ministério da Educação e Saúde e baixa novas instruções.” (NÓBREGA, 1952, p. 378).

A participação dos fiscais do ensino primário nas atividades desenvolvidas pela escola no final da década de 1950, já revelavam o clima amistoso mantido entre a Secretaria de Educação e Cultura e a escola. Na figura a seguir, podemos acompanhar o registro, na qual a fiscal Erika K. Jaeger estava presente.

Estiveram presentes os pais dos alunos, D. Erika K. Jaeger, Fiscal Supervisora do Ensino Primário Particular, e D. Wilma Funcke, Diretora do Curso Primário, que no fim da festa recebeu um lindo álbum oferecido pelas professoras e alunos do Curso de Alfabetização e um marcador de páginas.  
Fonte: Ata da festa de final de ano (1960).



**Figura 4:** Fiscal do ensino primário e Diretora Wilma Funcke (1960).  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Faria Filho e Gonçalves (2004) indicam em suas pesquisas que, no exercício de seus cargos, os inspetores construíram a ideia da inspeção como um dos pilares de qualquer sistema de ensino moderno e renovador. Os inspetores tinham os textos legais como referência; contudo, produziam representações acerca dos processos educativos que, muitas vezes, extrapolavam os regulamentos e provocavam conflitos.

Face ao trabalho desenvolvido pelos inspetores de ensino, superintendentes e fiscais no Colégio Farroupilha, e percorrendo o caminho por eles desenvolvido junto à instituição, percebemos que estes profissionais exerciam uma função e uma influência bastante ativa e severa nas atividades desenvolvidas pela escola, seja nas visitas permanentes, nos exames dos materiais, no controle das matrículas e documentação dos alunos, na presença em sala de aula e nas festas escolares do educandário.



Trataremos a seguir do ensino primário no Brasil.

## 2.5 O ENSINO PRIMÁRIO NO COLÉGIO FARROUPILHA

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas (MAGALHÃES, 2004, p. 155).

O Colégio Farroupilha, desde sua criação em 1886, ministra o ensino primário. Naquele ano, a Associação de Ajuda Alemã<sup>58</sup> inicia as atividades educacionais em salas alugadas nas dependências da Comunidade Evangélica, sob o nome de “*Knabenschule des Deutschen Hilfsverein*”, com 70 meninos matriculados. As instalações ficavam à esquerda do templo evangélico da Rua Senhor dos Passos. Estendia-se da frente aos fundos, onde se prolongavam para a direita, formando um “L”.

A escola tinha três classes e apenas dois professores alemães e um brasileiro, para o ensino de Português, que deveria ministrar de 10 a 15 aulas semanais. A Comunidade Evangélica colocava à disposição da sociedade os bancos escolares e os quadros-negros. Um anúncio nos jornais foi necessário para a contratação dos professores. Ludwig e Poisl foram os primeiros mestres da escola. No acervo do Memorial não constam os nomes dos primeiros alunos, já que o livro mais antigo data de 1895. Entretanto, conhece-se o nome de, pelo menos, um aluno, que ingressou em 1º de março de 1886: João Jorge Thofehm, que se tornou um grande industrial, fundador de uma indústria de perfumaria e bebidas. No seu “Diário”, ele registra o seguinte:

Pouco depois o “*Deutscher Hilfsverein*” abriu um colégio de diversas classes nos salões situados no lado da Igreja Evangélica, sendo a escola de Poisl absorvida pela nova. Este colégio foi por mim visitado apenas até o fim de 1886, porque em janeiro do ano seguinte viajei com meus pais para a Alemanha (THOFEHRN apud TELLES, 1974, p.51).

---

<sup>58</sup> A Associação de Ajuda Alemã inicia-se no ano de 1858 com a chegada dos imigrantes alemães no RS para dar amparo e assistência aos necessitados. Sobre, ver Jacques (2013, p. 51-76).

No ano de 1886, o jornal *Koseritz' Detsche Zeitung*<sup>59</sup>, deu grande destaque à fundação da nova escola, chegando a publicar na edição de 06 de março de 1886, o discurso do diretor Peter Gerlach que revelava os preceitos de sua gestão, a fidelidade aos costumes alemães e aos princípios filosóficos da Associação. Tornava pública sua preocupação com a manutenção e elevação do nível do ensino, o desenvolvimento da moral nos alunos do educandário, e solicitava a colaboração dos pais para que incitassem o amor e o respeito pela escola, e acreditassem nos ideais e na função que a instituição exerceria na educação de seus filhos. Também defendia os princípios de uma escola voltada para o respeito da moral, da formação voltada para os cuidados com a mente e com o corpo.

E esses princípios provavelmente continuaram sendo conduzidos por outros tantos diretores que assumiram e perseguiram os passos da instituição, que hoje conta com 129 anos de existência.

No quadro abaixo, citamos os diretores da escola desde os primórdios da escola até o anos de 1961.

<b>Diretores</b>	<b>Período</b>
Peter Gerlach	1886
Luiz Grünwald (em substituição)	1889
Pastor Christian Kleikamp	1889-1895
Pastor Otto Meyer	1908-1924
Prof <sup>o</sup> Robert Mangelsdorf	1925-1928
Prof <sup>o</sup> Hans Kramer	1929-1939
Prof <sup>o</sup> Álvaro Difini <sup>60</sup>	1939-1949
Dr. Roberto Medaglia Marroni <sup>61</sup>	1950-1961

<sup>59</sup> Os três jornais em língua alemã disponíveis na cidade eram o *Deutsche Zeitung* (desde 1861), o *Deutsches Volksblatt* (desde 1871) e o *Koseritz Deutsche Zeitung* (desde 1881) (BECKER, 1956, p. 272, 277 e 278).

<sup>60</sup> Álvaro Difini foi Diretor do Ginásio Farroupilha no período de 1939 a 1949. Ao assumir o cargo de diretor, era Catedrático de Química Orgânica da Escola de Engenharia, Conselheiro do CTA da mesma Escola e Conselheiro Suplente do Conselho Universitário da Universidade. Também ocupara diversos cargos técnicos na Escola de Engenharia e desde 1924 se dedicava ao magistério, tendo lecionado Química Orgânica na Escola de Engenharia, no Colégio Júlio de Castilhos, no Instituto Borges de Medeiros da Universidade Técnica do RS e no curso de Química Industrial da Escola de Engenharia da Universidade de Porto Alegre (TELLES, 1974, p.133).

<sup>61</sup> Roberto Medaglia Marroni era médico pediatra e foi o sucessor do Dr. Álvaro Difini na direção do Ginásio Farroupilha. O término da sua gestão consolidou-se com a mudança do Colégio para a Chácara Três Figueiras.

Profª Hedwig Schlatter (Ensino Primário)	1939 <sup>62</sup>
Profª Wilma Gerlach Funcke <sup>63</sup> (Ensino Primário)	1948-1961

**Quadro 4:** Diretores do Colégio Farroupilha (1886-1966).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Após alguns anos de funcionamento da escola em salas alugadas da Comunidade Evangélica, a Mantenedora inaugura sua sede própria, o “Velho Casarão”<sup>64</sup>.



**Figura 5:** Primeira Sede Própria da Escola Alemã (década de 1950).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha (2002).

<sup>62</sup> A professora Hedwig Schlatter foi a primeira diretora do ensino primário e sua gestão compreendeu apenas o ano de 1939.

<sup>63</sup> No ano de 1939, a professora Hedwig Schlatter assume a direção do ensino primário por indicação do Diretor do Ginásio Álvaro Difini. Entretanto em março de 1940, a mesma pede seu afastamento do cargo ficando o diretor do ginásio responsável por este nível de ensino. Somente no ano de 1948 a escola define novamente uma direção específica para o ensino primário.

<sup>64</sup> Este prédio foi fundado em 1895 e localizava-se na Rua São Raphael, nº 514, atual Av. Alberto Bins, local em que se situa o Hotel Plaza São Rafael, permanecendo lá por 67 anos.

Em 1904, a Sociedade Alemã funda também a Escola de Meninas (*Mädchenschule*)<sup>65</sup>, nas dependências das salas da Comunidade Evangélica situada na Rua Senhor dos Passos com 159 alunas matriculadas. Em 1911, o *Kindergarten do Deutscher Hilfsverein*<sup>66</sup> (Jardim de Infância do Colégio Farroupilha) foi criado. No ano de 1929, por sugestão do Diretor Krammer, a Sociedade Alemã reúne meninos e meninas na mesma escola, formando as turmas mistas. Nesse período a escola passa a ser denominada de *Deutschen Hilfsvereinssche*. Iniciava-se assim, a co-educação<sup>67</sup>.

Como se vê, um projeto de co-educação é ambicioso. Ele supõe uma transformação profunda das expectativas, comportamentos e práticas da escola e uma quase revolução dos saberes docentes. Entretanto, ele não me parece utópico se realizado inicialmente em pequena escala, em nível local, na classe, este laboratório onde a professora e o professor podem definir as regras do jogo. Nós podemos criar condições de aprendizagem que garantam a igualdade das relações de sexo e encorajam a solidariedade e o respeito ao outro. Nós podemos fazer com que meninos e meninas aprendam a viver juntos na classe, compreender esse microcosmo, situar-se nele a partir de suas experiências individuais e coletivas e, enfim, criá-lo juntos (PLATEAU, 1994, p.17).

No ano de 1937, ocorreu a abertura do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha sob a direção do professor Hans Kramer. Para o funcionamento do ginásio, muitos documentos com informações sobre o número, capacidade, tamanho das salas de aula, suas instalações, equipamentos, fotografias e plantas da escola, reunidos em um relatório foi solicitado à escola pelo Ministério de Educação, como exigência para seu funcionamento<sup>68</sup>. Nos primeiros dias do mês de fevereiro de 1937, o Ministro de Educação enviou o Dr. Theodomiro Magalhães para inspeção e redação de um relatório sobre o Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Esta visita desencadeou numa nova organização da escola. As salas de aula necessitaram ser adaptadas apresentando características de séries ginasiais.

Em março, quando as aulas iniciaram, os alunos perceberam a grande mudança que havia ocorrido na instituição: todas as salas de aula tinham sido mudadas; o andar térreo, temporariamente, deveria desaparecer, dando a impressão de um ginásio. Somente após alguns dias, a escola conseguiu se adaptar às exigências estabelecidas pelo Ministério e já apresentava feições de um colégio ginasial.

---

<sup>65</sup> Sobre, ver Monteiro e Figueiredo (2015).

<sup>66</sup> Sobre, ver Figueiredo (2013).

<sup>67</sup> Sobre co-educação, ver Louro (1997); Carra (2014).

<sup>68</sup> Sobre, ver Ermel (2015).

O ginásio iniciava com 1ª e 2ª séries, com 34 alunos matriculados. Destes, 33 eram brasileiros e um alemão; 17 só falavam alemão em casa, 5 só o português e 11 português e alemão; 27 eram evangélicos e 6 católicos (TELLES, 1974, p.128).

Com o ensino primário e ginásial a escola tinha ao todo 419 alunos matriculados.

No mesmo ano, Getúlio Vargas instituiu o “Estado Novo”<sup>69</sup>, no Brasil. A campanha de nacionalização surge com a perspectiva de criação de uma educação com bases nacionais e para minimizar a presença estrangeira nas zonas de colonização, por meio de políticas de nacionalização do elemento estrangeiro.

Já neste ano, em pleno Dia da Bandeira, a escola toda participou do desfile defronte ao novo “Interventor Federal” Gal. Daltro Filho, demonstrando o apoio ao Estado Novo.

No ano de 1938, o “Estado Novo” iniciou uma forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemãs. Quem não aderisse à campanha era submetido a perseguições de toda espécie, pois o presidente Vargas tinha a pretensão de que as escolas adquirissem uma identidade nacional, principalmente no Rio Grande do Sul.

A atitude governamental foi bastante radical em relação às entidades beneficentes, pois ao tentar extinguir o idioma alemão, proibiu o mesmo nos lares, nas sociedades e nas escolas, punindo com a prisão quem o falasse. Estabeleceram uma fiscalização intransigente e as sociedades alemãs só poderiam realizar reuniões perante licença prévia da polícia.

Assim, sob licença expedida pelo Memorando nº 23, com data de 26 de dezembro de 1938, a 28 de dezembro o Hilfsverein (Sociedade Alemã do Colégio Farroupilha) realizou sua única reunião de Diretoria do ano, com a presença do representante do Delegado de Ordem Política e Social. Na ocasião o único assunto tratado foi a redação dos Estatutos em português e a impressão para distribuição de cópia aos sócios na próxima assembleia. A partir disso, todas as atas seriam redigidas em português (TELLES, 1974, p.130).

Segundo Bezerra (2014, p.320), no Estado Novo o impacto maior foi sobre as escolas urbanas. Das que passaram pelo processo, somente algumas sobreviveram e existem até hoje. Esta situação apresentou duplo processo: de um lado, o de

---

<sup>69</sup> Estado Novo é o nome do regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945, que é caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo.

nacionalização das escolas, por meio da força da lei e, por outro lado, que essa nacionalização não se deu de forma homogênea e nem sem resistências por parte dos imigrantes que procuraram preservar seu patrimônio social e cultural.

Em 1939, a Sociedade Alemã realizou apenas uma assembleia geral em 14 de julho, com a presença de um representante do DIP<sup>70</sup>. A assembleia tinha o consentimento da Repartição Central de Polícia mediante o memorando Nº L-374. Neste encontro ocorreu a distribuição da tradução para o português do projeto impresso dos Estatutos da Sociedade.

A escola neste período passou por grandes transformações, por exemplo, o “Das Band” (1929-1938)<sup>71</sup>, periódico produzido pela escola, que recebeu nova denominação em português: “Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha” (1939). A campanha de nacionalização foi bem mais forte que os princípios e a filosofia da Sociedade e da própria escola. Em meio a toda esta situação, o diretor Kramer assinalou em ata:

É necessário descrever rapidamente os acontecimentos não somente para tempos futuros, que escreverão a história do estabelecimento, mas, também, para conservar a cabeça serena na revolução das transformações. O estabelecimento não murchou como uma flor cansada de existir, mas foi quebrada por ação de força superior. Não nos interessa discutir sobre o acerto da medida governamental. Isso seria política e sempre nos afastamos dela. Não adianta lamentar, em nada melhora a situação, a melhor coisa é salvar, o que for possível, da derrocada. A raiz ainda está sã. Cultivemos o nosso rebento (KRAMER apud TELLES, 1974, p. 132).

Com esta manifestação, o Diretor Kramer anunciava que os tempos vindouros não seriam nada fáceis. Esta revolução atingiria a própria direção, o corpo docente e o currículo. Muitos gastos estavam previstos para a adequação da escola às exigências do governo federal. Mas haveria tentativas para manter o ensino e demonstrar ao governo a disposição em colaborar. Assim, no ano de 1937, o ginásio organizou a sua 4ª série, conforme a disposição governamental e os primeiros cinco anos do ensino primário da “Hindenburgschule” constituiriam o Colégio Farroupilha. A 5ª série seria preparatória

---

<sup>70</sup> O regime vigente no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial era ditatorial, e os veículos de comunicação eram controlados pelo governo. Em 1931, logo após assumir a presidência da república, Getúlio Vargas para controlar a opinião pública, criou o Departamento Oficial de Propaganda (DOP), que, em 1934, foi reestruturado e transformado em Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). Ambos, além de controlar as informações, também eram responsáveis por fazer propaganda do governo. Em dezembro de 1939, em plena vigência do Estado Novo, o DPDC foi substituído pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), com poderes muito mais amplos (SILVA, 2009, p.11).

<sup>71</sup> Sobre, ver Grimaldi e Almeida (2013, p.128-150).

para os exames de admissão para o ginásio. O ginásio estava sob os cuidados do Dr. Paleikat e o ensino primário pela professora Hedwig Schlatter.

Ao assumir a direção do Colégio Farroupilha, em 1939, o professor Álvaro Difini na 1ª Sessão do Conselho Escolar da Sociedade Beneficente Alemã (CESBA) realizada em 04 de setembro, apresentou a necessidade de investir oficialmente na professora Hedwig Schlatter para as funções de diretora do ensino primário. O Conselho Escolar prontamente aceitou a decisão do diretor. Entretanto, por motivos pessoais, não relatados na ata da 5ª Sessão, do dia 4 de março de 1940, a diretora Hedwig Schlatter solicitou seu afastamento do cargo. Por decisão do conselho, o referido cargo ficou sob o imediato controle do diretor do ginásio, Sr. Álvaro Difini.

Na ata da 7ª sessão do CESBA, de 8 de abril de 1940, o diretor do ginásio encarregou a professora Schlatter da orientação e fiscalização do ensino primário. A decisão tomada foi devido à situação que o ginásio se encontrava exigindo do diretor um tempo maior para se dedicar às demandas do Ministério de Educação, pois nesse momento a direção do ginásio recebeu o ofício de número 1549, da Divisão de Ensino Secundário, comunicando em despacho ministerial que havia sido indeferido o pedido de inspeção preliminar ao curso secundário.

A partir dessa situação, o Conselho Escolar decidiu enviar o diretor Álvaro Difini à Capital Federal, dando-lhe plenos poderes para solucionar a questão em definitivo.

Um voto de reconhecimento foi expresso na ata da 11ª Sessão, de 16 de setembro de 1940, ao diretor do ginásio, pela ação proveitosa por ele desenvolvida na Capital Federal, junto ao Ministério de Educação. No mesmo documento, o diretor informou que havia posto o secretário da Educação, J. P. Coelho de Souza a par de todos os passos que haviam sido dados no sentido de se conseguir a suspensão da medida ministerial relativa ao fechamento do ginásio. Também informou que havia sido designado pelo Sr. Secretário uma comissão de sua confiança, composta dos Dr. Ney Britto, Luiz Leseigneur de Faria e Ricardo Cauduro, estes dois últimos professores do ginásio, que, nos termos do acordo entre a Secretaria de Educação e a Sociedade Beneficente Alemã, representada pelo seu Conselho Escolar, deveria fiscalizar a fiel observância das leis de nacionalização do ensino.

Em 4 de outubro de 1940, a Sociedade realizou uma assembleia geral para aprovação dos Estatutos e a mudança de denominação. Durante 82 anos a Sociedade

existira sob a denominação “Deutscher Hilfsverein”, Sociedade Beneficente Alemã. Agora passaria a se chamar Associação Beneficente e Educacional de 1858/ABE, conforme escolhera a comissão que redigia os novos Estatutos.

Em 1941, dois telegramas foram enviados ao Diretor Álvaro Difini, o primeiro do chefe do Gabinete do Ministério de Educação e Saúde, e o segundo da Diretoria da Divisão do Ensino solicitando os documentos que comprovavam a nacionalização da Sociedade Mantenedora da escola.

A fim de regularizar situação da escola sob sua direção solicito remessa maior urgência este gabinete documentos probantes nacionalização Sociedade Mantenedora. Acordo seu compromisso assumido junho ano passado. Saudações cordiais Carlos Drummond Andrade Chefe Gabinete Ministério Educação e Saúde (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE<sup>72</sup>, 13/01/1941).

Deveis remeter máxima urgência cópia na íntegra registro novos estatutos Sociedade Mantenedora ou exemplar Jornal do estado que publicou extrato aludidos estatutos (LÚCIA MAGALHÃES, 20/01/1941).

Essas mudanças e adaptações em relação à campanha de nacionalização fizeram parte do cumprimento às normatizações divulgadas pelo governo. Percebe-se que a mantenedora buscou uma atitude colaborativa para não sofrer sanções. Por um lado, pode-se pensar que a sociedade estava procurando se adequar ao que estava sendo estabelecido e, por outro, o governo atento e fiscalizador em relação à legislação.

Mesmo a escola já possuindo um diretor de nacionalidade brasileira, em novembro de 1941, a instituição recebeu do Ministério de Educação e Saúde/MESP – Departamento Nacional de Educação a circular nº 10, que reforçava os termos do Decreto-Lei nº 1545 de 25 de agosto de 1939:

Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade.

Comunico-vos que os brasileiros naturalizados, de acordo com a resolução do Sr. Diretor Geral deste Departamento, aprovada pelo Conselho de Imigração e Colonização, (ofício de 20 de outubro último), também não poderão dirigir estabelecimentos de ensino primário e secundário<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> Carlos Drummond de Andrade (Itaboraí, 31 de outubro de 1902 — Rio de Janeiro, 17 de agosto de 1987) foi um poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX (UOL - Biografias. Visitado em 02 de dezembro de 2015).

<sup>73</sup> Este documento não consta assinatura apenas o texto escrito em folha timbrada do Ministério de Educação e Saúde/MESP – Departamento Nacional de Educação



A circular ainda destacava que a escola devia proceder às devidas verificações, tendentes à apuração da nacionalidade do diretor do estabelecimento, tomando, caso se fizessem necessárias, as medidas adequadas para o cumprimento da lei, isto é, imediato afastamento do diretor, com a subsequente comunicação a este Departamento.

No final da circular, a Divisão de Ensino reiterava que para o próximo ano letivo, não seria permitido o funcionamento de qualquer instituto de ensino dirigido por estrangeiro.

O MESP estava bastante atento ao que acontecia nas instituições, e, por meio deste documento, reforçava o objetivo e a intenção de cumprir com a exigência governamental de nacionalizar o ensino, começando pelas direções. Essa presença de intelectuais discutindo a realidade brasileira, engajados na ideia de construção da nação, estava cada vez mais expressa no Brasil e nas escolas étnicas do Rio Grande do Sul.

Mas o Colégio Farrroupilha, frente a todas estas exigências, já havia definido um diretor geral ainda no ano de 1939 e de nacionalidade brasileira, pois sabia como afirmou o Diretor Kramer anteriormente, dos tempos difíceis que estavam por vir.

Entretanto, quando o governo declarou estado de guerra entre o Brasil e as nações do Eixo, em agosto de 1942, exaltada a população de Porto Alegre começou a atacar algumas casas comerciais de alemães e teuto-brasileiros, e o Colégio Farrroupilha também foi alvo destes ataques. Segundo Telles (1974), devido à porta pesada de madeira do Velho Casarão, não foi possível a invasão nas dependências da escola. Naquele momento, o diretor Álvaro Difini fez uma manifestação diante das pessoas que se aglomeravam em frente da escola, e afirmou que o estabelecimento era um colégio brasileiro, dirigido por brasileiros e que ele era o seu diretor. Ao verem a figura do Dr. Difini (que não trazia estampada a marca do “quinto colunismo”) a multidão retrocedeu (p.138).

Este fato também foi manchete do jornal *Correio do Povo* do dia 19 de agosto de 1942:

Foi um espetáculo verdadeiramente impressionante o que se registrou na noite de ontem em Porto Alegre. A despeito da inclemência do tempo, enfrentando a forte chuva que caía, milhares de pessoas percorriam as ruas, bradando por vingança, verberando o atentado totalitário, vivendo o Brasil e os seus mais altos mandatários. Prosseguindo em passeata, espalharam-se em diversas direções, ao mesmo tempo em que iam apedrejando todos os estabelecimentos comerciais do centro, de propriedade de alemães e italianos, depredando-os como podiam. Nada detinha os manifestantes. Percorreram o

centro da cidade e os arrabaldes industriais de São João e Navegantes, em que diversos estabelecimentos também foram depredados (Correio do Povo, 19/08/1942. p. 02).

Pela descrição do Correio do Povo, a noite do dia 18 de agosto foi de grande tumulto na cidade de Porto Alegre. Esse acontecimento contra alemães e italianos, alguns dias antes do Brasil declarar guerra à Alemanha e Itália, pode ser considerado o ponto máximo de um clima de hostilidade e intimidação contra imigrantes e descendentes, instaurado no Rio Grande do Sul cerca de cinco anos antes, mais precisamente após a posse do interventor federal Cordeiro de Farias, em março de 1938. Em parte, esse clima de hostilidade e intimidação era avalizado pelo governo federal. Logo que Getúlio Vargas assumiu a presidência da república, em 1930, o grande número de imigrantes e descendentes de estrangeiros existentes no Brasil passou a ser visto com desconfiança pelas autoridades públicas (SILVA, 2009, p.28).

Após esse episódio de revolta, a escola passou a ser protegida pelas tropas federais da 3ª Região Militar, cujo comandante, General Valentim Benício da Silva, conseguiu evitar qualquer ação contra o educandário.

Também no ano de 1942, o Ministério da Educação e Saúde por meio do Departamento Nacional de Educação encaminhou para a direção da escola a circular de nº 6, com data de 26 de setembro de 1942. Esse documento além de conter a frase escrita em letras maiúsculas TUDO PELO BRASIL IMORTAL!, trazia a seguinte frase escrita a próprio punho pelo inspetor de ensino: Ao Sr. Diretor para tomar conhecimento e providenciar para o seu cumprimento, com a devida urgência. Em 12/10/1942.

A circular explicava que tendo em vista o estado de guerra em que se achava o país, situação grave que requeria de todos máximo de sacrifício e da qual decorreria possivelmente interrupções no ritmo normal de ensino e dificuldades na execução dos regulamentos que dispunha sobre a inspeção dos estabelecimentos de ensino, chamavam atenção especial para quatro assuntos principais: a) a proteção dos alunos; b) a continuidade do ensino; c) a preservação do arquivo escolar e d) a previsão da mobilização escolar.

Sobre cada um dos itens acima havia uma breve descrição de procedimentos a serem tomados se necessário.

Quanto à proteção dos alunos, os estabelecimentos de ensino deveriam se constituir como centro de abrigo e primeiros socorros à população do local em que estivessem situados, por serem via de regra, as instalações mais amplas e adequadas da localidade. Para tanto, seriam obrigatórias, a partir da data da recepção desta Circular, a adoção das seguintes medidas:

- a) Instalação no gabinete médico-biométrico do estabelecimento, ou em outro local adequado, de um posto de primeiros socorros, o qual seria franqueado, em caso de necessidade, não só aos alunos, como as suas famílias e demais pessoas que o procurassem;
- b) Habilitação profissional das professoras do estabelecimento para prestar estes primeiros socorros;
- c) Inscrição no Curso de Defesa Passiva Anti-Aérea<sup>74</sup> mais próximo, do diretor ou de um professor do estabelecimento, o qual transmitiria depois a todo pessoal da escola (professores, funcionários e alunos) sob a forma de preleções regulares, as medidas de ordem prática que naquele curso eram ministradas.

Algumas medidas eram recomendáveis, como, por exemplo, a aquisição de extintores de incêndio, construção de abrigos anti-aéreos, confecção, com o auxílio dos alunos, de sacos de areia e o afastamento das salas de laboratório, para lugar seguro a fim de evitar incêndios e explosões. Estas demandas marcaram de fato a preparação do Brasil para a guerra.

Sobre a continuidade dos estudos, a circular determinava que a preservação do ritmo normal do ensino devia, mesmo em tempo de guerra, continuar. Mas, a fim de impedir que os alunos da escola fossem perturbados em sua aprendizagem, os mesmos só poderiam tomar parte em atividades extracurriculares, de qualquer caráter, se as mesmas não interferissem no horário normal das classes.

Para as iniciativas patrióticas, deveriam ser louvadas e sempre se congregar em torno das organizações oficiais, a fim de evitar dispersões e resultados ineficientes.

---

<sup>74</sup> O professor do curso em Porto Alegre era o Capitão Alfredo Souto Malan, representante do Comando da 3ª Região Militar. O restante da comissão era constituído pelo Prefeito Municipal, Dr. José Loureiro da Silva, Dr. Herophilo Azambuja, representante do Interventor Federal e Major Amaro da Silveira, delegado auxiliar da Chefia de Polícia. O Diretor Difini designou para participarem do curso, com tarefa de retransmitir os ensinamentos aos alunos, os professores Dr. Erwino Jacob Diefenthaler e Hedwig Schlatter do ensino primário (TELLES, 1974, p.138).

Quanto à preservação do arquivo escolar, que constavam dados sobre a vida escolar dos alunos e ex-alunos, deveria ser recolhido a porções abrigados, longe da possibilidade de inutilização total ou parcial por fogo, água, e outros.

O último item dizia respeito à previsão da mobilização escolar. Se por ventura fosse necessária uma evacuação de alunos, das zonas atingidas pelas operações de guerra, era necessário remeter ao Departamento Nacional de Educação as seguintes informações: número de alunos por sexo internos e externos; capacidade do estabelecimento para se transformar em hospital de emergência (nº de leitos, nº de instalações sanitárias, nº de salas passíveis de adaptação).

Ao encerrar o documento, a direção do Departamento Nacional de Educação expressou:

Todas estas medidas não constituem motivo de alarme, mas antes significam que todos estamos prontos para enfrentar, de ânimo forte e devidamente aparelhados, horas graves que Deus não permita soem para nós. E assim como vos determinei que passem os estabelecimentos de ensino a constituir centros de socorros e auxílios materiais a toda a localidade em que estão situados, recomendo-vos também que deles se irradie – pela propaganda sadia, pelo exemplo do trabalho e pelo fervor patriótico – o incentivo moral que aos educadores compete transmitir à população civil (Circular nº 6, 26/09/1942).

Sobre a adequação da instituição a estas solicitações, não encontramos registros que nos remetam às ações tomadas, entretanto, quando a cidade de Porto Alegre enfrentou a enchente de 1941, a escola mobilizou-se e converteu-se em abrigo aos mais de 300 flagelados que ficaram ao inteiro cuidado da instituição. Todos os professores e funcionários com ajuda constante de alunos dedicaram-se a atender e minimizar os problemas oriundos da enchente, oferecendo aos necessitados guarida, roupas, refeições e assistência médica.

Sobre os professores e diretores, deveriam ser de nacionalidade brasileira e ter habilitação nos cursos de formação de professores para o ensino primário.

Neste aspecto, o Colégio Farroupilha cumpriu com algumas exigências da lei, pois seu diretor não era alemão, e seus professores embora fossem de origem alemã, tinham nacionalidade brasileira.

Mas o idioma alemão, mesmo estando inexistente nos programas da escola, muitas vezes era motivo de discussão nas reuniões do Conselho Escolar, e formalizado por meio de cartas direcionadas à mantenedora da escola solicitando seu retorno.

Como para o ensino primário, o ensino da língua estrangeira era proibido, em 16 de abril de 1943, o colégio recebeu um ofício da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul – Departamento de Educação Primária e Normal – Serviço do Ensino Particular ao Diretor do Ginásio Farroupilha, cujo assunto se referia aos livros da Biblioteca em língua estrangeira.

Levamos ao vosso conhecimento, de ordem de S. Excia., o Sr. Secretário de Educação e Cultura, que a Biblioteca de livros em língua estrangeira deverá ser retirada, de imediato, do edifício, podendo no entanto, ficar em outro local, afastado, a critério da direção, e para o fim que julgar conveniente.  
Maria José de Souza Cunha – Chefe do S.E.P.

Em 13 de maio do mesmo ano, o Diretor do Ginásio encaminhou ao Reitor da Universidade de Porto Alegre<sup>75</sup>, um ofício explicando sobre a interdição das obras por determinação do Secretário da Educação e Cultura e propondo a doação temporária à Faculdade de Filosofia da Universidade, das obras editadas em línguas estrangeiras, que faziam parte da Biblioteca da escola.

Em resposta ao ofício do diretor, o Reitor da Universidade de Porto Alegre, Sr. Edgar Schneider, manifestou simpatia pela iniciativa e ressaltou o valor que as obras iriam representar nos cursos da instituição. Reiterou que a Faculdade de Filosofia tinha o maior interesse em colaborar com os estabelecimentos de ensino, e que a biblioteca, estaria sempre franqueada aos professores da escola.

No ofício de 14 de julho, enviado pela Sra. Maria José de Souza e Cunha, Chefe do Serviço do Ensino Particular para o Diretor do Colégio, a mesma reconhece as providências tomadas pela direção em obediência à decisão do Sr. Secretário de Educação e Cultura relativa às obras editadas em línguas estrangeiras. Concluiu dizendo que já havia sido feito o levantamento das obras cedidas, com a participação de um funcionário da reitoria, restando agora removê-las para a Biblioteca destinada.

Em correspondência enviada na data de 12 de outubro de 1948, o ex-aluno e sócio da Associação Alemã, Sr. Iven Shulze submeteu à apreciação do presidente da mantenedora a situação do idioma. No documento mencionou que uma percentagem

---

<sup>75</sup> A Universidade de Porto Alegre (UPA) foi um dos fatos significativos do governo de Flores da Cunha, em termos educacionais, em 1934, cujo ato representou uma mudança de posicionamento filosófico: o abandono da ortodoxia positivista. A criação da Universidade deu-se num clima de grande efervescência ideológica. Em nível nacional, o debate sobre educação deu-se entre católicos e pioneiros, ao passo que, no Estado, o quadro era diverso (BASTOS e TAMBARA, 2014, p.87).

alta dos alunos recrutava-se, por uma tradição quase que secular, de famílias de descendência germânica e teuta.

Admitindo como certas as estimativas de que, mundo afora o inglês era falado por 270 milhões de pessoas, o espanhol por 110 milhões e português e francês por 65 milhões, devemos lembrar-nos também que somente na Europa, o alemão é falado por mais de noventa milhões de pessoas. O idioma alemão, assim, coloca-se em terceiro lugar, dentro do circuito cultural ocidental, quantitativamente falando. Indiscutivelmente, a cultura alemã é prodigiosa e riquíssima em valores literários, científicos e filosóficos. Si, por circunstâncias alheias a nossa vontade, tivemos que abandonar o que fora uma tradição secular aos proprietários, dirigentes e frequentadores desta casa – a conservação da herança cultural dos nossos ancestrais – o cultivo do idioma alemão – a utilização do imenso patrimônio intelectual alemão – devemos hoje reconhecer que, passados os momentos de incompreensão recíproca no ambiente da coletividade brasileira, aos seus membros, e assim também a nós, assiste o direito de reaver a liberdade espiritual e cultural, no sentido da livre utilização das nossas faculdades.

Ao término da carta, o Sr. Iven reforçou que a instituição não deveria adiar a readmissão do ensino da língua alemã, pois com o cultivo do idioma, seria assegurado aos alunos o ingresso direto aos concentradíssimos valores literários, científicos e filosóficos do núcleo cultural alemão.

Para dissipar quaisquer temores quanto à visibilidade legal do exposto cumpre-me lembrar que, durante toda a guerra passada e ainda hoje, o alemão é matéria obrigatória na “Escola de Comércio São Leopoldo”, que é instalada nas antigas dependências do extinto Evangelisches Lehrerseminar em São Leopoldo. Ainda posso juntar à presente uma exposição recebida do “Colégio Visconde de Porto Seguro”<sup>76</sup> – ex-Olinda-Schule, de São Paulo, sobre a reinclusão do ensino do alemão naquele conceituadíssimo educandário.

Por sentirem-se bem resguardados, introduziram a língua apenas no Curso Secundário, pois estavam levando em conta que era absolutamente proibido ensinar língua estrangeira no ensino primário, ou seja, a alunos com menos de 11 anos de idade. Essa proibição estava na Constituição Federal, artigo 168, inciso I.

<sup>76</sup> A correspondência enviada pelo “Colégio Visconde de Porto Seguro” expressa que as aulas de alemão se deram no início do ano letivo de 1948, duas razões os levaram a tomar esta medida: 1ª) O evidente desejo da quase totalidade dos pais dos alunos de que a seus filhos fossem ministradas aulas daquele idioma; 2ª) A inexistência de proibição legal do ensino dessa língua. Entretanto na mesma carta, a direção do Colégio registrou que não queria correr os riscos de ser pioneiro. Por isso, estavam indagando as escolas, pois deveriam interessar-se pelo assunto.

No corpo da carta mencionam que através de publicações em jornal do Rio de Janeiro, vieram, a saber, que na antiga escola alemã (Humboldt Schule – atual Colégio Cruzeiro) se ensinava alemão.

Ora, aquele colégio é dirigido por um administrador federal, que é também professor do Colégio Pedro II, instituição modelar do ensino brasileiro. Obtivemos depois informações pessoais (por intermédio do Engº Kraus, da firma Bromberg) que nada impede o ensino de alemão e que o Colégio Pedro II já havia cogitado, no ano passado, de acrescentar essa matéria no seu currículo, o que fora aprovado e até mesmo elogiado pelo Ministério da Educação.

Mas sobre a inclusão do idioma alemão nas aulas do Curso Secundário, o Colégio Farroupilha preferiu não se manifestar, decidindo não correr o risco de ser alvo de injúrias e de ameaças novamente.

Na data de 9 de junho de 1949, o Diretor do Colégio Farroupilha encaminhou um ofício ao Secretário de Educação e Cultura, Dr. Eloy José da Rocha no qual mencionou a retirada dos livros em línguas estrangeiras da escola no ano de 1943, os quais foram cedidos temporariamente à Universidade de Porto Alegre. No mesmo documento, solicita o retorno das obras para a escola.

Crete de que o conceito de que goza o citado educandário já tenha relegado ao passado a situação de desconfiança em que era posto por essa Secretaria, tomo a liberdade de solicitar a V. Excia. a necessária permissão de que volva à posse, uso e guarda do referido Ginásio a Biblioteca em questão.

Um ofício da Superintendente do Ensino Primário, Sra. Almerinda Veríssimo Corrêa, dirigida ao Diretor do Colégio Farroupilha, com data de 18 de agosto de 1949 dizia o seguinte:

Sr. Diretor

Levo a seu conhecimento que S.Excia., o Sr. Secretário de Educação, autorizou o retorno à sede do Ginásio Farroupilha, da Biblioteca a que V.S. se refere em ofício de 9 de junho de 1949, apenas com a restrição: de que “os livros estrangeiros não poderão ser aproveitados no ensino primário.”

Comunico-lhe, outrossim, que S.Excia. autorizou também a retirada da fiscalização permanente do curso primário desse Ginásio, proposta por esta Superintendência, de vez que no presente, como em anos a esta parte, nada tem surgido que a justifique. Ficará, pois, o curso primário desse estabelecimento com fiscalização – normal, como as demais escolas particulares do município.

Face às correspondências trocadas entre a escola e a Secretaria de Educação e Cultura, percebemos que ao longo dos anos em que a nacionalização do ensino vigorou, tudo leva a crer que o Colégio Farroupilha atendeu as normas estabelecidas pelo governo e usufruía dessa forma, de certa confiança por parte das autoridades. Além da permissão da Biblioteca retornar ao educandário, porém com a ressalva da proibição de uso pelo ensino primário, estava este nível de ensino livre da fiscalização permanente, até por que o país estava passando pela redemocratização e a fiscalização quase não existia.

Em 24 de setembro de 1949, um ofício da Universidade do Rio Grande do Sul foi encaminhado ao Diretor do Colégio Farroupilha. Nele, o reitor solicitava providências para a retirada da Biblioteca Central da Universidade, dos livros cedidos conforme o

ofício de 13 de maio de 1943, que temporariamente ficaram ali recolhidos. O motivo devia-se à falta de espaço no depósito de livros.

Na data de 17 de novembro de 1949, o Diretor do Colégio Sr. Roberto Marroni, enviou um ofício ao Secretário de Educação e Cultura, Sr. Eloy José da Rocha agradecendo a autorização de retorno ao Ginásio Farroupilha, da Biblioteca, que permaneceu na Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul. No documento o Diretor destaca que as obras se destinariam apenas para os professores do curso ginásial.

Todo esse processo ocorreu num período de seis anos. Pelas correspondências trocadas, podemos perceber que houve tentativas de entendimento em relação às normas propostas pela Secretaria de Educação e Cultura e a escola. Entretanto, não podemos afirmar se a escola em algum momento ousou discordar ou burlar as normas governamentais exigidas, pois as escolas alemãs despertaram grande atenção e preocupação por parte da Secretaria e do Ministério de Educação. Reconhecido como um dos núcleos estrangeiros mais fechados em torno de sua própria cultura, de sua própria língua e de sua própria nacionalidade, os alemães eram, frequentemente, acusados de impedirem o processo de nacionalização pela constância com que mantinham suas características étnicas. A presença de um núcleo estrangeiro que participava ativamente na vida brasileira com seu trabalho e obediência civil, mas ao mesmo tempo mantinha acesos os laços culturais que os prendiam à nação de origem, provocava um sentimento ambíguo nas autoridades nacionais: uma mistura de admiração e medo (SCHWARTZ, 2000, p. 92). Por tudo isso, o governo manteve uma inspeção e um controle constante na rotina da instituição no sentido de assegurar e controlar a ordem e o cumprimento das normas.

O período vivido pelo país durante a guerra foi um momento difícil para a população e, principalmente, para a escola. Essas medidas exigidas pelo Ministério deveriam ser atendidas para demonstrar o quanto a escola estava unida e empenhada em colaborar para o trabalho patriótico que a todos estava sendo impostas.

Mesmo com essas situações acontecendo, a escola deveria seguir seu curso natural e apostar no desenvolvimento do ensino, mantendo a sua rotina escolar.

Na ata da 21ª Sessão do CESBA, de 22 de abril de 1942, consta a designação da professora e secretária do ginásio Wilma Funcke, para exercer as funções de sub-



diretora, cabendo-lhe a substituição eventual do diretor e a orientação do ensino primário. No ano de 1946, a escola optou pelo desdobramento das aulas em dois turnos – ensino primário, pela manhã, e ginásial, à tarde, em virtude da elevada matrícula atual.

Mesmo após o Estado Novo, assuntos relacionados à nacionalização continuavam a ser destaque, por exemplo, em 29 de novembro de 1946, na reunião do CESBA, foi lido o despacho do Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores, publicado no Diário Oficial nº 237, de quarta-feira, 16 de outubro de 1946, p.14.205, que tratava da readmissão de professores exonerados do colégio.

Secretaria de Estado dos Negócios do Interior  
Porto Alegre, 22 de novembro de 1946 – 11.108  
Sr. Presidente

Apraz-me comunicar-vos que o Ministério da Justiça por despacho de 24 de setembro último, autorizou o funcionamento, como nacional, dessa Sociedade com sede nesta capital, com a readmissão dos professores Friedrich Nicklas e Johannes Nagel, devendo porém, manter sempre uma diretoria composta exclusivamente de brasileiros. Sem outro motivo, apresento-vos protestos de apreço e consideração. J.G. Chaves pelo Diretor Geral ao Presidente da Associação Beneficente e Educacional de 1858. Nesta Capital.

Diante da situação vivida pela escola, durante o processo de nacionalização do ensino, o nível mais visado certamente foi o ginásio, mas podemos imaginar que o ensino primário também era motivo de preocupação, pois tinham no seu corpo docente professores de origem alemã, e a escola era vista na sua totalidade pelo Governo Federal.

O ano de 1948 começou com várias iniciativas por parte do Presidente da Sociedade Beneficente, Dr. Frederico Ritter. Uma delas se referia ao aumento de matrículas nas diversas séries oferecidas pela escola e isso demandava uma série de cuidados administrativos em relação ao corpo docente e discente da escola. Mediante isso, o Sr. Presidente em reunião da 1ª Sessão do CESBA, de 28 de janeiro de 1948, concedeu autonomia administrativa ao ensino primário, mantido pelo Ginásio Farroupilha, e empossou ao cargo de Diretora a professora Wilma Gerlach Funcke.

No ano de 1950, o Colégio Farroupilha introduz o Ensino Técnico de Comércio<sup>77</sup> com 32 alunos matriculados, sob a direção do Sr. Sven R. Schulze, considerado o “pai” da escola recém criada, devido aos esforços empreendidos para tal. O ensino técnico e

---

<sup>77</sup> Sobre isso, ver Silva (2015).

comercial era uma escola de 2º grau e por decreto do Presidente da República, o diploma de formação dava o direito de ingresso em qualquer faculdade.

Em 1953, foi dado o primeiro auxílio governamental à Associação e ao Colégio Farroupilha, realizada pelo intermédio do deputado Dr. Egidio Michaelsen. Foi atribuído à entidade o montante de 70 cruzeiros novos. Consta na ata do relatório da associação, datada de 26/04/1953, a seguinte expressão do presidente Carlos Tannhauser:

Esperamos que para o futuro possamos contar com novos auxílios”. Por isso mesmo é digna de admiração e louvor a obra executada em quase 120 anos pela associação, sem qualquer auxílio externo, sempre com recursos próprios, sendo seu maior capital a generosidade e o idealismo dos seus sócios, que através dos anos realizaram uma obra grandiosa.

Em 1954, o ensino primário já contava com 753 alunos matriculados, e neste ano ingressou no quadro docente a professora Vera Elisabeth Reimer (ex-aluna do colégio) que havia concluído, em dezembro de 1953, o curso de formação de professores primários do Instituto de Educação de Porto Alegre. Vera Elisabeth<sup>78</sup> anos mais tarde, assumiu a direção do ensino primário, substituindo então a diretora Wilma G. Funcke.

O ano de 1957 é marcado pela cerimônia de colocação da pedra fundamental do novo educandário, situado na chácara das Três Figueiras, zona norte da cidade. A pedra foi colocada pelo Sr. Carlos Tannhauser, sócio benemérito, ex-presidente da associação e idealizador do novo colégio.

E no ano de 1961, pelo Decreto Estadual nº 12.132, de 07 de março de 1961, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, em 14 de março, a Associação Beneficente e Educacional de 1858, era declarada de utilidade pública. Era o reconhecimento oficial a uma entidade que há mais de cem anos vinha prestando um serviço à coletividade rio-grandense. Este mesmo ano marcou o fim do funcionamento do ensino primário, secundário e Escola Técnica no Velho Casarão, situado na Av. Alberto Bins. Muitas atividades marcaram a despedida do educandário, como por exemplo, sessões cinematográficas, campanhas em favor do novo edifício, campanhas do agasalho.

Nas comemorações do Natal, deu-se a despedida do Velho Casarão, com uma cerimônia em que os alunos diziam adeus ao edifício em que desde 1895 abrigara várias

---

<sup>78</sup> Sobre isso, ver Jacques (2015, p.326-346).

gerações de estudantes. Na cerimônia a diretora do ensino primário fez uso das seguintes palavras:

Uma moção de saudade e gratidão, votada ao Velho Casarão da Av. Alberto Bins, em cujos muros se processou o surgir de uma nova era, com a fundação do Colégio Farroupilha e onde se conquistou, graças ainda à mesma plêiade de homens, a posição invejável que hoje ocupa entre os educandários de nomeada do Brasil. Cabe à posteridade avaliar e agradecer aos que, não medindo sacrifícios, foram os realizadores desta gigantesca obra. (apud TELLES, 1974, p. 169).

A mudança do novo educandário certamente merece um estudo mais aprofundado para futuras pesquisas. A seguir apresentamos a direção do ensino primário conduzida pela professora Wilma Gerlach Funcke.

## 2.6 A DIRETORA DO ENSINO PRIMÁRIO: WILMA GERLACH FUNCKE (1948-1966)

Apresentamos D. Wilma, por ser a diretora do ensino primário num período de ajustamento da escola às normatizações governamentais.

D. Wilma dedicou grande parte de sua vida ao Colégio Farroupilha, iniciando em 1927 como professora da disciplina de Português do curso secundário, distinguiu-se pela ortografia e bela arte da redação. Também foi secretária do curso ginásial e sub-diretora deste nível de ensino, assumindo o cargo de diretora do ensino primário em 1948. Em 1966, deixou a direção do primário e se aposentou. Ao todo foram 40 anos de trabalho na instituição.



**Figura 6:** Sra. Wilma Gerlach Funck. Diretora do ensino primário do Colégio Farroupilha (1948-1966).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Wilma Gerlach Funcke é filha de Frederico Carlos Gerlach e Herminie Schramm Gerlach. Tinha duas irmãs, Edith Gerlach Lemmertz e Enna Nelly Gerlach, estas também professoras do ensino primário do Colégio Farroupilha. Casada com Walter Funck do qual teve o filho Gert Funcke.

Wilma foi aluna da Mädchenschule, escola de meninas da Hilfsvereinschule. Coordenou o grupo de professores regentes e sem regência de ensino até 1966.

No quadro seguinte, constam os diretores do Colégio Farroupilha responsáveis pelo ensino primário no período analisado.

<b>Diretores do Ensino Primário</b>	<b>Período</b>
Profª Hedwig Schalatter	1937
Profº Álvaro Difini (Ensino Primário e Ginasial)	1940-1947
Profª Wilma Gerlach Funcke	1948-1966

**Quadro 5:** Diretores do ensino primário.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Como diretora do ensino primário tinha certa autonomia para selecionar as professoras que fariam parte do corpo docente. Podemos pensar que suas escolhas não obedeciam a um processo de seleção como também não se baseavam na titulação destes

profissionais, mas sim pela intuição, conhecimento que tinha destes profissionais e provas de bom desempenho como docentes, como indicam os exemplos abaixo.

Em conversa com a professora Zilá Schmitz, a mesma relatou que sua escolha para a docência da 3ª série do ensino primário se deu a partir de uma conversa com a diretora, na qual D. Wilma percebeu que Zilá tinha “jeito para tratar as crianças”. Com a professora Lia Mostardeiro o processo foi da seguinte forma: No ano de 1945, Dona Wilma, observou a professora Lia, em um hotel na praia de Capão da Canoa, em que ambas estavam hospedadas. Na ocasião, Lia acompanhava uma prima e seus cinco filhos. Como a mãe das crianças se encontrava adoentada, Lia assumiu os cuidados com as crianças: brincava, organizava sua rotina, protegia dos perigos e expressava afetividade (ALMEIDA, 1999, p.43). Provavelmente Wilma viu em Lia qualidades e habilidades fundamentais para a docência com crianças. Então, em março de 1945, Lia assumiu o 1º ano do ensino primário do Colégio Farroupilha, a convite da diretora.

Durante todo o veraneio, minha amiga teve um problema com um dente e quase não saía do quarto e eu tomei conta das crianças e a dona Wilma viu. Quando chegou em março, aí eu já estava no segundo ano da faculdade, Dona Wilma mandou me chamar. Aí ela disse: “Queres lecionar alfabetização?” Digo eu: “Mãe do céu! Sempre me diziam que era a pior série(...) (MOSTARDEIRO apud ALMEIDA, 1999, p.44).

Zilá e Lia, foram professoras do ensino primário que não apresentavam formação acadêmica para atuar como docentes, mas suas qualidades e habilidades apreciadas e distinguidas por Dona Wilma as tornaram professoras. Lia foi alfabetizadora por 50 anos e Zilá até casar.

De acordo com Lia, a partir do primeiro ano de trabalho já estabelecia vínculos com a profissão, com a escola e com as colegas de trabalho. Esses vínculos permitiam buscar orientação com as professoras que tinham mais experiência, e que, estavam há mais tempo na escola. Desta forma, tudo nos leva a pensar que a formação dos professores primários se dava por meio da “prática”, no interior das salas de aula.

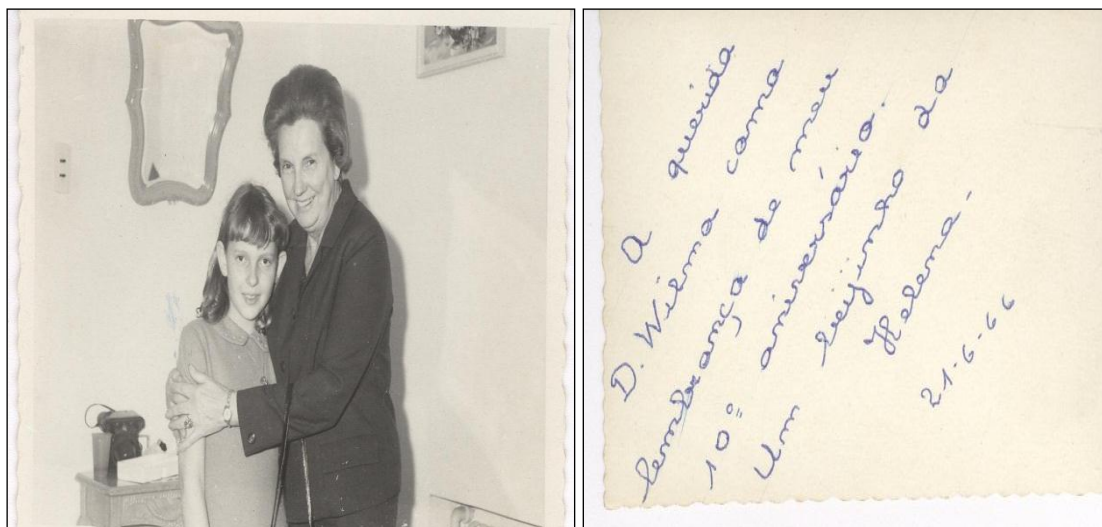
A postura de Dona Wilma frente à seleção das professoras nos leva a acreditar que suas escolhas eram definidas pelas qualidades das professoras e pelo perfil de mulher que apresentavam, e nessa representação prevalecia a afetividade, sensibilidade, o gosto em se relacionar com crianças.

Nesse viés, os estudos de Guacira Lopes sobre as mulheres na sala de aula afirmam que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos

aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar". Deveriam ser, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas dessas mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos (1997, p.444).

Como diretora, Wilma acompanhava de perto o trabalho dos professores do ensino primário. Além da função diretiva, auxiliava, supervisionava, fiscalizava e controlava o planejamento pedagógico desenvolvido pelos professores, orientava os alunos e pais por meio de conselhos e conversas. Conhecia os discentes e seus familiares. Nesse viés, sua postura rígida e controladora assumida perante os docentes, provavelmente estavam relacionadas ao período em que como diretora, a escola enfrentava o ajustamento às políticas nacionalistas. A condução dos professores em relação aos pais e aos alunos, não poderia se fragilizar, pois isto comprometeria a imagem da escola junto às autoridades governamentais e por consequência o seu cargo de diretora perante a Sociedade Alemã.

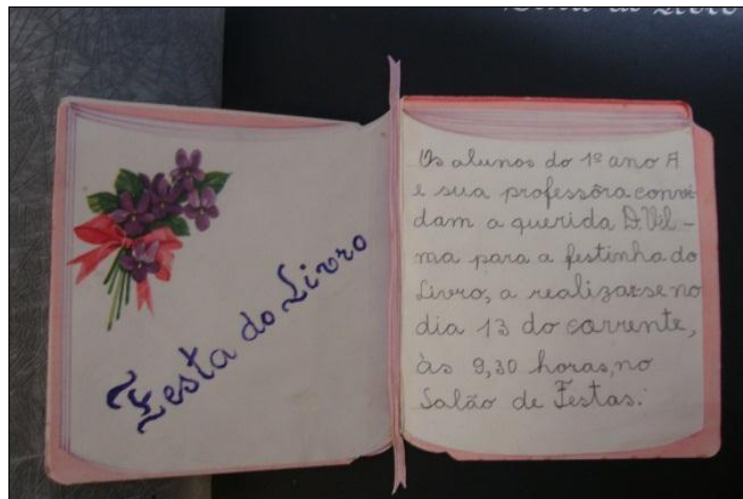
Em diversos momentos encontramos manifestações de reconhecimento à diretora do ensino primário. Um exemplo são as fotografias que os alunos das classes iniciais tiravam com ela, e junto a elas, o registro escrito do sentimento existente.



**Figuras 7 e 8:** A diretora Wilma Funcke, a aluna Helena e a dedicatória.  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Nas atividades realizadas na escola e que envolviam os alunos e suas professoras, D. Wilma sempre era lembrada. Percebemos esta manifestação nos álbuns de cartinhas e

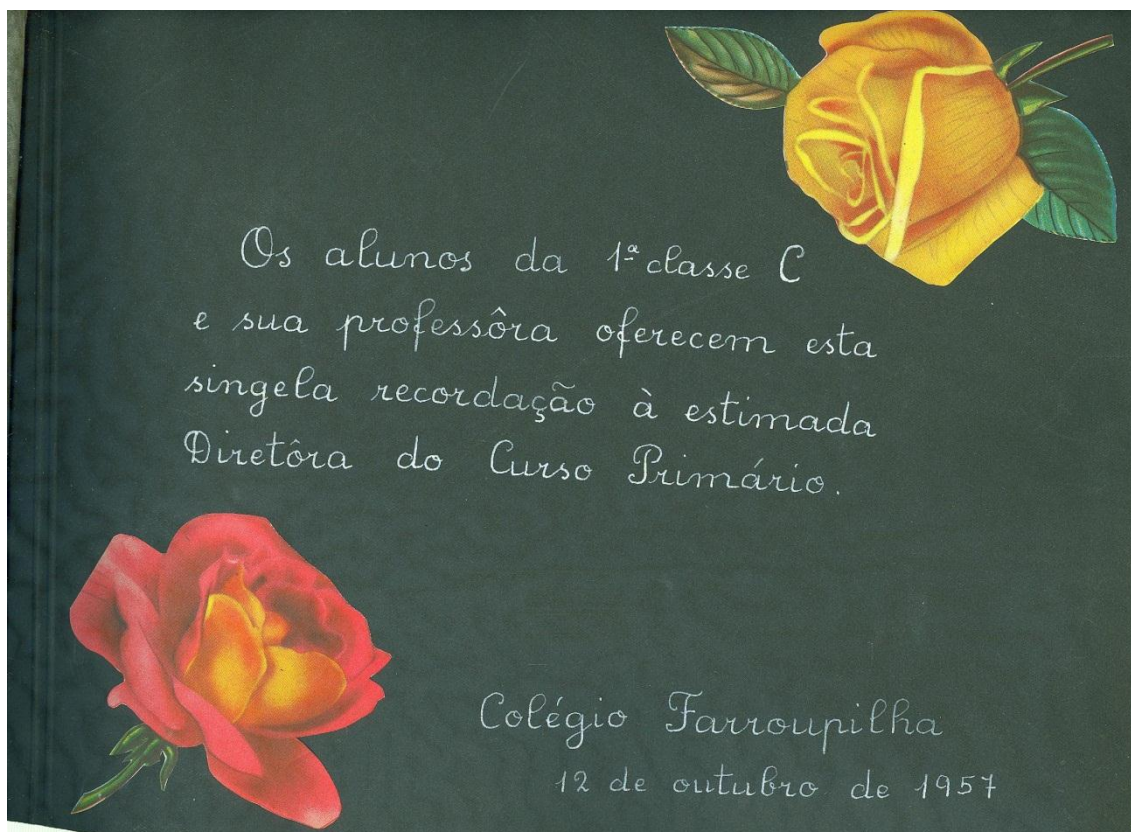
fotos<sup>79</sup> confeccionados pelas professoras do primeiro ano da escola, que era apresentado à diretora, na Festa do Livro, cujo evento se realizava anualmente no mês de outubro, para marcar a passagem da nova cartilha<sup>80</sup> a ser utilizada. Os álbuns, ricamente ilustrados e contendo fotos da turma de alunos, da sala de aula e de cada aluno, apresentam as cartas redigidas por eles.



**Figura 9:** Convite à diretora da Festa do Livro.  
**Fonte:** Álbum de cartinhas e fotos do 1º ano A (1954).

<sup>79</sup> Sobre os álbuns, ver Bastos e Jacques (2013, p. 209-231).

<sup>80</sup> A troca da cartilha ocorria na Festa do Livro. A cartilha Vivi e Vavá, de Célia Ribeiro era substituída pela cartilha Proença de Antônio Firmino de Proença.



**Figura 10:** Dedicatória à D. Wilma no Álbum das Cartinhas.

**Fonte:** Álbum de cartinhas e fotos do 1º ano C (1957).

No álbum das cartinhas há registros dos alunos e das professoras para a diretora do ensino primário. Em muitas delas vamos encontrar saudações a ela.

Aqui estamos reunidos  
Para uma fotografia  
A fim de que D. Wilma  
Não se esqueça  
Dos alunos e D. Lia.  
(1º ano B, 1957).

Em forma de versinhos, os alunos e professoras iam registrando suas conquistas nas leituras e escritas do 1º ano do ensino primário.

Estou contente, é verdade,  
E confesso com prazer  
Que sendo de pouca idade  
Já sei ler e escrever.  
(1º ano C, 1957).

Primavera! Primavera  
Rainha das estações  
Lindas flores dás à terra e alegria aos corações.  
(1º ano C, 1957).



Nos versinhos e também nas cartinhas, os alunos escreviam sobre seus avanços na leitura e escrita das letras, sobre a beleza da sala de aula, os ensaios para o dia da Festa do Livro, o capricho nas lições de casa.

Porto Alegre, 8 de outubro de 1953.

Querida D. Wilma.

Eu já sei ler, escrever e contar.

No boletim tirei o 1º lugar.

Minha professora é muito querida!

Eu vou dizer um versinho na festa.

No ditado tirei 10.

Eu gosto muito da senhora.

Vai ter uma festa do livro.

Eu mando um abraço.

Fonte: Cartinha à diretora de Sônia (1953).

A produção das cartinhas e a confecção dos álbuns primavam pela bela letra e estética do trabalho dos alunos e das professoras. Os dizeres presentes nas cartinhas demonstravam à diretora, os progressos realizados na alfabetização. Eram registros daquilo que acontecia na sala de aula, e, algumas vezes, muito similares, dando a entender que eram conduzidos pelas professoras do que deviam e/ou poderiam escrever. Era um trabalho uniforme e uma prática comum realizada pelas professoras alfabetizadoras.

A feitura dos álbuns contendo as cartinhas escritas pelas crianças, juntamente com a fotografia de turma e de cada aluno, além de apresentar o trabalho desenvolvido na classe de alfabetização, era também uma forma de prestar contas à diretora. Percebemos nas escritas das cartinhas a ênfase em demonstrar à diretora que os alunos já sabiam ler escrever e contar, que no boletim obtiveram bom desempenho. A cartinha, portanto, pode ser entendida como um dispositivo de prestação de contas à escola e à diretora da aprendizagem dos alunos no curso de alfabetização.

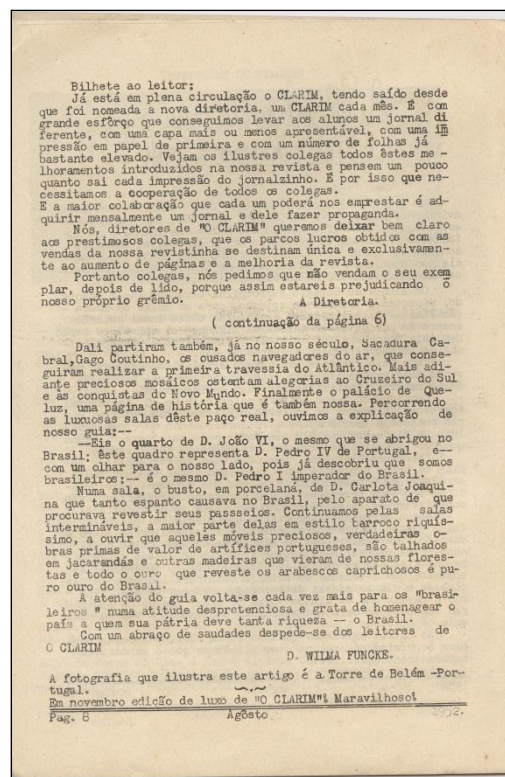
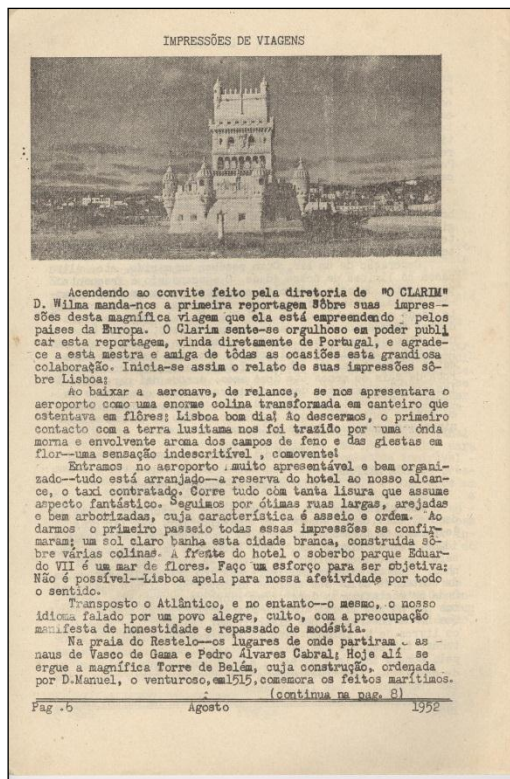
A presença da diretora na escola e nas salas de aula pode ser percebida pelos escritos dos alunos que comentavam sobre as suas viagens; perguntavam como tinha sido e diziam que estavam acompanhando suas viagens no mapa.

Ainda sobre as viagens da diretora, no periódico *O Clarim*<sup>81</sup> consta notícias sobre as mesmas. Em duas revistas vamos nos deparar com suas viagens à Europa<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> O Clarim era o jornal organizado e escrito pelos alunos do ensino secundário e contemplava de uma a duas páginas para o ensino primário.

Em 1952 (p. 6 e 8), Dona Wilma escreveu para *O Clarim* o artigo “Impressões de Viagens”, com a fotografia da Torre de Belém<sup>83</sup> e a reportagem transcrita.



**Figuras 11 e 12:** O Clarim (Agosto de 1952).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Nele, a diretora relatou sua viagem para Lisboa, em Portugal.

Ao baixar a aeronave, de relance, se nos apresentara o aeroporto como uma enorme colina transformada em canteiro que ostentava em flores: Lisboa bom dia! Ao descermos, o primeiro contacto com a terra lusitana nos foi trazido por uma onda morna e envolvente aroma dos campos de feno e das giestas em flor — uma sensação indescritível, comovente! D. Wilma (O Clarim, 1952, p. 6-8).

Na sequência do texto, descreveu sobre a organização do aeroporto, a reserva do hotel e o táxi contratado. Ao darem o primeiro passeio emite impressões da luz do dia iluminando a cidade branca, construída sobre colinas. Comenta sobre o idioma falado por um povo alegre e culto.

<sup>82</sup> Na ata de número 98<sup>a</sup>, de 28 de fevereiro de 1952, consta o destaque à Diretora Wilma pelo seu “jubileu de prata” e a concessão de uma licença de três meses para sua viagem à Europa. No documento, a Diretoria sinalizou o mérito desta licença à educadora, que ao encerrar o ano letivo de 1951, completou 25 anos de ininterrupta atividade no educandário.

<sup>83</sup> A Torre de Belém é um dos monumentos mais expressivos da cidade de Lisboa. Está localizado na margem direita do rio Tejo, onde existiu outrora a praia de Belém.

Ao percorrer as luxuosas salas do palácio de Queluz, ouviram a explicação do guia:

- Eis o quarto de D. João VI, o mesmo que se abrigou no Brasil: este quadro representa D. Pedro VI de Portugal, e – com um olhar para o nosso lado, pois já descobriu que somos brasileiros: - é o mesmo D. Pedro I, Imperador do Brasil. Numa sala o busto em porcelana, de D. Carlota Joaquina que tanto espanto causava no Brasil, pelo aparato de que procurava revestir seus passeios.

No artigo ainda descreve que o nosso idioma é também falado por um povo alegre, culto, com manifestação de honestidade e repassado de modéstia. Enalteceu os feitos marítimos, os locais em estilo barroco, os móveis luxuosos feitos com madeiras das florestas e o ouro vindo do Brasil que reveste os arabescos. Em nenhum momento a diretora questionou a riqueza retirada do povo brasileiro que serviu para engrandecer a pátria portuguesa, também não salientou o cotidiano das pessoas, as condições sócio-econômicas da população e a realidade das escolas públicas e privadas da cidade e do país visitado. Para um periódico que era lido pelos alunos do curso ginásial, era o momento oportuno para apresentar questionamentos mais críticos, do que simplesmente enaltecer os feitos heróicos.

Sobre estes registros realizados no O Clarim percebemos o quanto a escola enaltecia a figura da diretora, destacando suas viagens, suas histórias e a bela arte de redação que era destacada pelos sujeitos que a conheciam.

Na revista de outubro (1952, p.7-8), a coluna sobre “Clarínadas Sociais”, o aluno Severo escreveu sobre o retorno da diretora, ilustrando com uma fotografia do seu desembarque em Porto Alegre.



**Figura 13:** O Desembarque da Diretora. O Clarim – Outubro de 1952.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Sim caros leitores, no dia 10 do mês de Setembro, voltou D. Wilma. Todos os seus amigos rejubilaram-se com a notícia de sua volta, pois sua ausência já estava tornando a saudade por demais árdua para se suportar. Informada de sua vinda, nossa reportagem transportou-se para o aeroporto Salgado Filho. Encontramos lá grande número de pessoas amigas e parentes, a aguardando. A alegria e a ansiedade em todos os semblantes! Chega uma belonave! Será que ela veio nesta? Era a pergunta dos menos informados. Finalmente com um pouco de atraso chegou o avião que trazia a tão esperada! Ei-la que surge na porta do avião, abanando com as mãos, tendo em seu rosto um belo sorriso que procurava ocultar a lágrima que a presença de seus entes queridos teimava por derramar. Foi recebida por salva de palmas e abraços deveras comoventes; para tornar o ambiente mais florido, algumas alunas do nosso colégio presentearam-na com belíssimas flores. Depois de agradecer a todas estas demonstrações de afeto, D. Wilma partiu para seu lar, pois estava exausta de sua longa viagem.

O artigo tem continuidade:

Seja bem vinda, querida mestra!

Depois de uma tão magnífica chegada, D. Wilma descansou por uns dias, antes de estabelecer contato novamente com o Colégio.

Estava reservada, porém a manhã do dia 13, para os pequeninos do primário recepcionarem sua mestra querida. Foi elaborado um programa que ocuparia toda manhã daquele sábado. Logo as primeiras horas da manhã foi celebrada uma missa em homenagem a D. Wilma, onde o reverendo padre enalteceu a proteção de Deus, por toda esta longa jornada. Terminada a missa D. Wilma dirigiu-se ao colégio, onde foi saudada pelas alunas que formavam alas por

todo caminho. Logo após uma bonita festa foi oferecida a digna mestra, onde falaram a professora Emma Moreira, saudando a homenageada e a formanda Ruth Herrmann que convidou D. Wilma a participar dos homenageados em sua formatura. Muito números de arte foram executados, onde viu-se mais uma vez a dedicação das professoras do primário.

As homenagens prestadas à diretora, por motivo do seu retorno evidenciam que alguns rituais estavam incorporados no cotidiano escolar. Esse ritual era feito de alguns mecanismos simples, quase óbvios, que se ligavam entre si por meio de sequências específicas. Nesse caso, os ritos compreendiam a recepção da diretora, o programa e a participação dos alunos e professores nas atividades planejadas. A missa em homenagem à diretora, onde o reverendo enaltecia a proteção de Deus por toda esta jornada, definia o momento com situações formais e como uma passagem reificada.

Todos estes rituais prestados à D. Wilma reforçam a ideia de poder, de enaltecimento e de certa obediência em relação à figura da diretora. Suas viagens eram motivo de júbilos por parte da comunidade escolar e religiosa.

A partir desses artigos escritos no *O Clarim*, pode-se perceber o enaltecimento atribuído à diretora. O fato de a revista dispor de um espaço para saudá-la, reforça a função que D. Wilma representava na instituição: a de diretora do ensino primário. O questionamento a fazer é se a participação dos alunos no periódico e nos álbuns de cartinhas eram escritas espontâneas ou dirigidas pelas professoras. E a recepção calorosa e formal realizada no aeroporto, e posteriormente, na escola, era organizada pelas professoras do ensino primário? Com que propósito?

Em suas viagens também procurava conhecer as instituições de ensino, a fim de trazer contribuições para o trabalho pedagógico da escola, e nas atas do Conselho da Associação menciona sobre a preparação e a organização da Festa do Livro<sup>84</sup>. Em uma delas, a diretora sugere ao conselho a realização da festa no terreno da Av. Osvaldo Aranha, no sentido de valorizar e tornar conhecido para a comunidade o local inicialmente mencionado para a construção do colégio. Mas, devido ao mau tempo a atividade teve que ser realizada na própria sede do colégio, o Velho Casarão. Outras vezes a referida festa teve como cenário o Teatro São Pedro<sup>85</sup>, local de orgulho e destaque para o trabalho da instituição.

<sup>84</sup> Sobre a Festa do Livro, ver Bastos e Jacques (2013).

<sup>85</sup> Quando a Associação completou seu 90º aniversário de fundação, foi realizada uma grande solenidade de encerramento do ensino primário. A cerimônia foi realizada no Teatro São Pedro e contou com a

Estes fragmentos apresentados por meio das fotografias, recadinhos, cartinhas, álbuns, dedicatórias, convites, poesias contribuíram para compor os vários momentos realizados na gestão da Diretora do ensino primário do Colégio Farroupilha.

Trataremos a seguir do corpo docente do ensino primário.

## 2.7 O CORPO DOCENTE DO ENSINO PRIMÁRIO

Estamos todos atentos  
A aula vai começar.  
E a mestra, com alegria,  
Mil coisas vai ensinar.

Fonte: Álbum de cartinhas da 1ª série C/1954.

O corpo docente do ensino primário do Colégio Farroupilha era formado basicamente por mulheres. Eram elas que possuíam a destinação vocacionada para educar a infância. Para Tambara (2005), na concepção positivista da estrutura educacional a educação das crianças é responsabilidade da mulher por excelência. Portanto, o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastando das salas de aula os homens, que acabavam buscando cargos administrativos.

Segundo a autora, a presença feminina no magistério, começou a se manifestar nos finais do século XIX e acabou se fortalecendo após a República e, juntamente às aspirações políticas e à busca de uma unidade nacionalizadora, a mulher assumiu a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. Neste sentido cabe refletir um pouco mais sobre a profissão de professor como modelo de “virtudes e moral”.

De acordo com Veiga (2009, p.8), a presença das mulheres nas escolas como professoras primárias revelam um processo civilizador que também idealiza a função do

---

representação de uma alegoria ao Natal, da entrega de medalhas, instituídas pelos membros do Conselho Escolar, aos alunos que se destacaram obtendo os 1º lugares, bem como da entrega de um prêmio, instituído pelo Sr. Carlos Tanhauser, Presidente da Associação. Sobre estas solenidades encontramos um ofício redigido pelo diretor do ginásio ao Secretário da Educação e Cultura, Dr. Júlio Marino de Carvalho, solicitando autorização da cessão do teatro São Pedro para a realização das mesmas: Venho mui respeitosamente à presença de V. Excia. Dizer: 1º) – que não dispõe o Colégio Farroupilha, de salão de festas, no qual possa realizar as solenidades de encerramento do ano letivo, com a entrega de diplomas e premiação de alunos; 2º) – que sempre tem requerido e obtido dessa Secretaria de estado a cessão do Teatro São Pedro, para a realização das referidas solenidades; 3º) – que foram acolhidos e fixados os dias 13 de dezembro próximo para a festa de encerramento do curso primário, e o dia 20 de dezembro para os cursos ginásial, colegial e comercial, e pedir, que V.Excia. autorize a cessão do teatro São Pedro, nas datas acima fixadas, para este educandário. Nestes termos, espera deferimento, Porto Alegre, 27 de agosto de 1952.

professor, pela própria característica que é o ato de educar crianças tendo em vista as várias habilidades requeridas. O que se vê é a profusão de expectativas quanto a sua missão de civilizar. Defendida, entre outros pelos positivistas como “educadora natural”, ao longo do século XIX observamos o crescimento efetivo de sua centralidade na educação das crianças, seja dos seus filhos, seja como professoras.

O magistério representava de certa forma a extensão do lar e da maternidade, e quem iria recorrer a ele seriam as que tivessem vocação. Para Louro (1997), esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula, que se dedicavam agora a outras ocupações, legitimando a entrada das mulheres no universo das escolas. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação.

Esta retrospectiva é necessária para entendermos o aumento do número de escolas e de professoras, a partir de 1937, período inicial deste estudo e da implantação das propostas nacionalistas no estado. Portanto, no quadro abaixo, apresentamos os dados numéricos com a evolução do número de escolas, de professores e alunos matriculados no período de 1937 a 1945. Estes dados apontam um aumento significativo no número de escolas e de professores, mesmo que o número de alunos matriculados ainda não apresentasse esta proporção.

Ano	Escolas	Professores	Matrículas
1937	5.823	120	267.339
1938	5.936	123	290.731
1939	6.082	126	369.398
1940	6.100	126	317.985
1941	6.449	133	325.764
1942	6.386	132	328.413
1943	6.491	134	327.769
1944	6.407	132	401.213
1945	6.682	138	401.309

**Quadro 6:** Educação primária no Rio Grande do Sul (1937-1945).

**Fonte:** Diretoria de Estatística Educacional – SEC (ed.). Boletim de Estatísticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1947, p. 2.

O quadro seguinte, elaborado a partir de dados oficiais, apresenta uma comparação entre o número de professores e de matrículas existentes, nos anos de 1937 e 1940 no ensino primário do Rio Grande do Sul, considerando as escolas federais, estaduais, municipais e particulares.



	Professores		Matrículas efetivas	
	1937	1940	1937	1940
Federais	63	98	1.845	4.467
Estaduais	2.927	3.530	80.219	95.117
Municipais	3.103	2.146	103.381	74.759
Particulares	2.768	4.457	81.894	143.642
Total	8.861	10.231	267.339	317.985

**Quadro 7:** Professores e matrículas efetivas do ensino primário.

**Fonte:** Secretaria de Educação e Saúde Pública. Boletim de Estatísticas Educacionais, 1936/1937. Porto Alegre: Globo, 1939, p. 10-11; Boletim de Estatísticas Educacionais, 1939/1940. Porto Alegre: Oficinas Gráficas do Instituto Técnico Profissional, 1942, p. 26-27.

A partir do quadro apresentado, percebe-se que nas escolas federais e estaduais, houve um aumento no número de professores e de matrículas realizadas. Nas escolas municipais, este número baixou consideravelmente no período analisado, apresentando um decréscimo em torno de 30%, e o particular cresceu em mais de 60%. Estes dados nos levam a inferir que o estado reduziu os investimentos abruptamente no ensino primário gaúcho, dando mais autonomia para a criação das escolas particulares.

A preocupação com a formação de um novo tipo de homem, “um homem que possa fazer pelo Brasil tudo aquilo que o Brasil está pedindo [...], um homem completo, o homem integral, o cidadão”, passou a determinar as orientações adotadas pela Secretaria de Educação. A modernização implicava a adoção de um planejamento orgânico, com diretrizes bem definidas, que envolviam a questão do professor, aparelhamento do sistema escolar e reforma das orientações pedagógicas. No projeto de nacionalização do ensino e de renovação educacional, o professor deveria “representar o papel vital, como um principal agente, sem cuja adição e capacidade seria difícil, senão impossível alcançá-lo (COELHO DE SOUZA, 1964, p.77).

De acordo com Bastos (2005, p.117), esse novo homem deveria ser formado pela escola, numa oficina de aprendizagem social, exercendo funções políticas e sociais, de formação da nacionalidade e propagação dos ideais postulados pelo Estado Novo. Para isso, a Revista do Ensino/RS mobilizava o professor, convencendo-o da importância de sua ação na escola.

Os editoriais, assim como enfatizavam a “escola e a educação como processos de vida individual e social”, exaltavam o professor como sua “viga mestre”. A docência era caracterizada por expressões como “mobilizante e patriótica missão, apostolado cívico



de redenção nacional, obra mais divina do que humana, sagrada missão, tão nobre profissão, grandeza cívica da sua missão, verdadeiro apostolado, herói anônimo”. O professor era conclamado a participar da obra de reconstrução nacional como fator decisivo do fortalecimento da civilização brasileira (BASTOS, 2005, p.118).

Todas estas qualidades edificadas na Revista do Ensino/RS à professora, provavelmente faziam parte da conduta preconizada pela escola. Como a grande maioria pertencia ao gênero feminino, deveriam apresentar um “modelo de virtudes e de moral”, tão bem idealizados pelo processo de nacionalização e modernização da sociedade brasileira, por meio da educação e da escola, no qual formaria o homem integral e o cidadão patriota. Segundo Bastos (2005, p.123), não bastava exaltar a missão do professor ou da *professorinha*, era preciso mostrar-lhe a obra de “reconstrução nacional” e de “renovação educacional” empreendida pelo estado.

O corpo docente do ensino primário do Colégio Farroupilha era composto por muitos professores teuto-brasileiros e, na grande maioria, pertencentes ao gênero feminino. A eles cabia exercer sua missão com idealismo e patriotismo.

Sobre a nacionalidade dos professores do ensino primário, um documento da Secretaria de Educação e Cultura - Departamento de Educação Primária e Normal – Serviço do Ensino Particular, é expedido para o Diretor do Ginásio Farroupilha:

De origem superior, deveis comunicar, com urgência, a este Serviço, quais os professores estrangeiros, que têm atuação no curso primário desse Ginásio, quais as disciplinas ensinadas pelos mesmos e si dominam perfeitamente o vernáculo. Deveis, também, em ofício separado, comunicar as providências que foram tomadas, relativas à biblioteca com livros estrangeiros, interditas aos alunos do curso primário, de ordem do Sr. Secretário de Educação e Cultura.

Vale-nos a oportunidade para vos apresentarmos nossos cordiais cumprimentos com votos de Saúde e Fraternidade  
(as.) Maria José de Souza e Cunha  
Chefe do S.E.P.  
(09/07/1943).

Esse documento reforçava a ideia de controle e supervisão por parte do governo em relação à nacionalidade dos seus professores, quais as disciplinas lecionadas e se os mesmos dominavam o português. Em outras palavras, visava verificar se o programa curricular estava atingindo a melhoria do ensino para estas escolas, com a proibição do ensino em outro idioma que não o brasileiro.

Segundo Kreutz (1994, p.45-46), a legislação federal relacionada à nacionalização do ensino abrange o decreto n. 406, de 4 de maio de 1938, dirigido às escolas étnicas e que determinou que o material usado nas escolas fosse em português; que os professores fossem brasileiros natos; que não circulasse nenhum texto, revista ou jornal e língua estrangeira; que o currículo escolar incluísse a instrução adequada em História e Geografia do Brasil; a proibição do ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e a determinação de que a bandeira nacional tivesse destaque em dias festivos. Proibiu-se também que escolas fossem dirigidas por estrangeiros, e que, não se fizesse o uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas.

Para assegurar um padrão salarial razoável ao professor, o Governo Federal expediu o decreto-lei nº 2.028 de fevereiro de 1940, no qual regulamentava o exercício profissional no magistério particular colocando-o sob a proteção da legislação e dos órgãos jurisdicionais trabalhistas.

Decreto lei nº. 2.028, de 22 de fevereiro de 1940 - Institui o Registro Profissional dos Professores e Auxiliares da Administração Escolar, dispõe sobre as condições do trabalho dos empregados em estabelecimentos particulares de ensino e dá outras providências (REVISTA DO ENSINO, p. 24, 1940).

Sobre a questão salarial dos professores, três professoras do ensino primário encaminharam, na data de 11 de abril de 1942, um ofício ao Diretor Álvaro Difini solicitando:

Etelka Becker, Emma Falkenhof e Genny Ribeiro, abaixo assinadas, professoras do curso primário do Ginásio Farroupilha, vêm respeitosamente a V. S. pedir vênias para expor o seguinte: Considerando as dificuldades sempre crescentes que têm de enfrentar, ocasionadas pelo alto preço da vida, e as despesas que são obrigadas a fazer, e que seus pequenos ordenados não comportam, solicitam um reajustamento de seus vencimentos. Cientes do alto espírito de justiça que caracteriza V.S., agradecem antecipadamente.

Sr. Dr. Álvaro Difini

M. D. Diretor do Ginásio Farroupilha

N/Capital.

Etelka Becker, Emma Falkenhoff e Genny Ribeiro, abaixo assinadas, professoras do curso primário do Ginásio Farroupilha, vêm respeitosamente a V. S. pedir vônia para expôr o seguinte:

Considerando as dificuldades sempre crescentes que têm de enfrentar, ocasionadas pelo alto preço da vida, e as despesas que são obrigadas a fazer, e que seus pequenos ordenados não comportam, solicitam um reajustamento de seus vencimentos.

Cientes do alto espírito de justiça que caracteriza V. S., agradecem antecipadamente.

Pôrto Alegre, 11 de abril de 1942.

*Etelka Becker*  
*Emma Falkenhoff*  
*Genny Ribeiro*

**Figura 14:** Carta de solicitação de aumento salarial.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

As três professoras que requisitavam reajustes nos seus salários expressaram a situação de dificuldades que estavam enfrentando. Esta solicitação foi assinada apenas pelas três professoras nos levando a questionar do porque os demais professores do ensino primário não participaram desta ação? Estariam eles satisfeitos com a remuneração salarial? Estariam com medo da ação se tornar uma represália ou uma possível demissão? Como o diretor Difini encaminhou a solicitação das referidas professoras?

Na ata da 22ª Sessão do CESBA, de 22 de abril de 1942, no expediente foi lida a petição apresentada pelas professoras, em que as mesmas solicitavam um reajustamento de seus vencimentos. O assunto e a situação financeira do colégio foi amplamente debatido, tendo tomado o Conselho as medidas no sentido de ser prontamente

esclarecida a referida situação. Assim, o Conselho autorizou o Diretor a estabelecer uma base provisória de vencimentos dos professores, em função do número de aulas que lecionavam, aguardando os indispensáveis esclarecimentos sobre a reforma do ensino para decidir em definitivo a questão. A partir do texto lavrado em ata, percebemos que não houve represálias por parte da escola sobre a solicitação das professoras, e também o Conselho não se isentou em resolver a situação apresentada.

No ano de 1956, o assunto relacionado à questão salarial dos professores é novamente abordado, por meio de um ofício encaminhado à Diretoria e ao Conselho Escolar da Associação pelo corpo docente do ensino primário. No documento, as professoras<sup>86</sup> registraram o testemunho de seu agradecimento, em vista do recente aumento de vencimentos que lhes concedido.

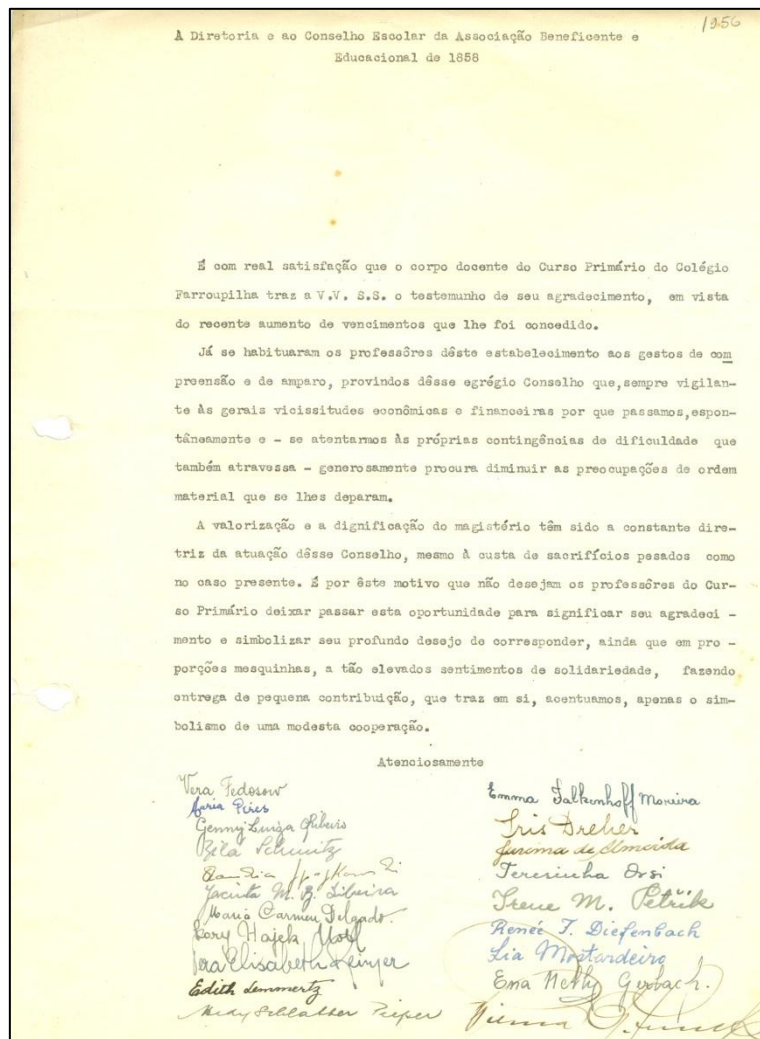
No ofício, as professoras elogiaram a iniciativa da Associação e destacaram que a valorização e a dignificação do magistério, estava sendo a constante diretriz da atuação desse Conselho.

À Diretoria e ao Conselho escolar da Associação Beneficente e Educacional de 1858

É com real satisfação que o corpo docente do Curso Primário do Colégio Farroupilha traz a V.V.S.S. o testemunho de seu agradecimento, em vista do recente aumento de vencimentos que lhe foi concedido. Já se habituaram os professores deste estabelecimento aos gestos de compreensão e de amparo, provindos desse egrégio Conselho que, sempre vigilante às gerais vicissitudes econômicas e financeiras por que passamos, espontaneamente e – se atentarmos às próprias contingências de dificuldade que também atravessa – generosamente procura diminuir as preocupações de ordem material que se lhes deparam. A valorização e a dignificação do magistério têm sido a constante diretriz da atuação desse Conselho, mesmo à custa de sacrifícios pesados como no caso presente. É por este motivo que não desejam os professores do Curso Primário deixar passar esta oportunidade para significar seu agradecimento e simbolizar seu profundo desejo de corresponder, ainda que em proporções mesquinhas, a tão elevados sentimentos de solidariedade, fazendo entrega de pequena contribuição, que traz em si, acentuados, apenas o simbolismo de uma modesta cooperação. Atenciosamente. (1956).

---

<sup>86</sup> Professoras do ensino primário que assinaram o documento emitido à Direção e Conselho da Associação sobre referente às questões salariais: Vera Fedosow, Maria Pires, Genny Luiza Ribeiro, Zilá Schmitz, Jacinta Silveira, Maria Carmen Delgado, Lory Hajek Noll, Vera Elisabeth Reimer, Edith Lemmert, Hedy Schlatter Pieper, Emma Falkenhoff Moreira, Iris Dreher, Jurema de Almeida, Teresinha Orsi, Irene M. Petrick, Renée F. Diefenbach, Lia Mostardeiro, Enna Nelly Gerlach e Wilma G. Funcke.



**Figura 15:** Ofício dos professores do ensino primário à Diretoria e Conselho da ABE.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Em 22 de novembro de 1956, o Presidente da Associação Sr. Egon Renner registrou, em nome do Conselho Escolar, a satisfação com que os professores acolheram os membros deste órgão e que compreendia a dedicação do professorado do educandário e renovava os votos de confiança nos nobres professores.

Para a regulamentação da nacionalização dos docentes era necessário a realização do registro de professor, para isso, o art. 1, parágrafo 1º do decreto-lei nº 2.028 de fevereiro de 1940, tratava da documentação necessária para a realização do registro junto ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

- a) certificado de habilitação para o exercício do magistério, expedido pelo Ministério da Educação e Saúde, ou pela competente autoridade estadual ou municipal;

- b) carteira de identidade;
- c) folha corrida;
- d) atestado, firmado por pessoa idônea, de que não responde a processo, nem sofreu condenação, por crime de natureza infamante;
- e) atestado de que não sofre doença contagiosa, passado por autoridade sanitária competente.

Para os estrangeiros, além dos documentos citados acima, era exigido a carteira de identidade de estrangeiro e atestado de bons antecedentes, passado por autoridade policial competente.

A existência de elementos estrangeiros na instituição foi assunto que demandou muito esforço da entidade. No relatório de 14 de novembro de 1941, o Diretor Álvaro Difini, mediante as exigências do governo federal por meio da lei de 1938/1939 prestou esclarecimentos sobre este fato.

Encontrei como professores do estabelecimento seis diplomados estrangeiros: Dr. Jorge Peleikat, antigo secretário da Associação Alemã, fazendo às vezes de diretor; Dr. Hans Kramer, antigo Diretor do Colégio Hindenburgschule<sup>87</sup> (1929-1939) mantido pela Associação e que havia sido extinto; Dr. Friedrich Nicklas, prof<sup>o</sup> de línguas do ginásio; professor Hans Schmitt, professor de desenho e Artes Aplicadas do 5º ano e de línguas do curso ginásial; prof<sup>o</sup> Karl Black, professor de Educação Física do curso primário e curso ginásial; prof<sup>o</sup> Johannes Nagel, professor de Música e Canto Orfeônico do curso primário.

No corpo do texto, o Diretor Difini destacou que o Dr. Friedrich Nicklas foi conservado como professor de Francês e Inglês, por se achar com sua situação perfeitamente regularizada e devidamente registrada no Ministério da Educação. Os professores Karl Black e Johannes Nagel foram igualmente mantidos, por serem considerados professores especializados em Educação Física e Música e Canto Orfeônico, respectivamente. Os três professores restantes, Dr. Jorge Peleikat, Dr. Hans Kramer e prof<sup>o</sup>. Hans Schmitt foram dispensados. O primeiro deles permaneceu na função que já desempenhava de professor do Ginásio do Estado, e os dois outros quando iriam regressar à Europa, iniciou a guerra, impedindo-lhes o regresso. Assim a Associação Beneficente ficou com a obrigação moral de mantê-los. Ao Dr. Hans Kramer ficou a função de Prefeito, encarregado da disciplina escolar do Curso Ginásial,

---

<sup>87</sup> Nome atribuído ao Colégio Farroupilha no período de 1934 a 1935.

ao professor Hans Schmitt, a de Tesoureiro, e, a ambos, a manutenção de um curso facultativo da língua alemã.

Uma carta enviada pelo professor Hans Schmitt ao Conselho Escolar da Associação no ano de 1940, expressou as verdadeiras intenções deste educador. No texto, explicou que tinha a intenção de regressar para a Alemanha, ainda no final do ano letivo de 1938, mas atendendo ao convite do Conselho Escolar comprometeu-se a permanecer mais um ano, sob as seguintes condições: que o Conselho Escolar não tentasse prolongar por mais de um ano seus compromissos, pois seus pais apresentavam idade avançada e este fato exigia sua volta; que fosse incumbido de ministrar o ensino do alemão; seu pedido de demissão havia sido entregue em agosto de 1939, o qual ainda se achava em mãos do Conselho, porém com a conflagração europeia seus planos foram desfeitos e seu pedido de demissão foi posto à parte. Conclui o documento salientando que continuava alimentando o desejo cada vez mais intenso de voltar à Alemanha e de tornar a ver seus pais, mas que devido à nova situação apresentava a seguinte proposta:

Continuação das atuais condições de trabalho e remuneração, sem assinar contrato, em situação idêntica à de meus outros colegas alemães, assumindo eu o compromisso de não abandonar meu encargo, uma vez iniciado um ano letivo, e sim exercer minhas funções até o fim do mesmo. Aproveitando meus protestos de alta estima e consideração subscrevo-me Hans Schmitt.

Em 10 de maio de 1956, o Diretor Difini encaminhou um ofício ao M.D. Cônsul da República Ocidental Alemã, Dr. Gerhard Wolf solicitando a continuidade da licença do Professor Hans Schmitt, pelo prazo de mais três anos considerando que:

O professor Hans Schmitt, lecionando neste Educandário há cerca de 20 anos, constitui um elemento essencial às atividades escolares e pela sua experiência e conhecimento pedagógico, elemento de confiança da Diretoria da Associação e dos Diretores dos cursos mantidos, razão de sua promoção em 1955 para o importante cargo de Assistente da Diretoria do Colégio Farroupilha. Merece ponderação especial para este pedido, ser o Prof<sup>o</sup> Hans Schmitt o responsável pelo **Ensino de Alemão, que apesar de todas as dificuldades, de ordem interna, reúne em quatro cursos progressivos, cerca de cem alunos** (grifo do Diretor).

Algum tempo depois, o Tesoureiro da Associação, Sr. Willy Siegmann, conseguiu, por meio do consulado alemão de Porto Alegre, uma situação que permitisse o seu sustento e o de sua família, assim foi desligado do corpo docente da escola.

Podemos pensar que o protocolo acima descrito, sobre as intenções do professor de retornar ao país de origem, no caso a Alemanha, e depois o referido Conselho solicitar a sua permanência no Brasil, por mais alguns anos, foram algumas estratégias para burlar a fiscalização ora instituída.

Sobre o ensino facultativo da língua alemã, mencionado pelo Diretor Difini, foi oferecido com o objetivo de proporcionar aos alunos os conhecimentos de mais uma língua estrangeira. Este ensino era oferecido no turno da tarde, na mesma modalidade que o ensino de inglês e francês, era proporcionado, para os alunos da 5ª série, cujo currículo não mais oferecia as referidas disciplinas.

Em 20 de junho de 1940, o Colégio por meio de seus professores encaminhou um documento em forma de declaração, ao Exmo. Sr. Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública no sentido de justificar e posicionar a escola e seu corpo docente, frente ao cumprimento das medidas e exigências do governo quanto à nacionalização de ensino.

Os professores do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, todos brasileiros natos, vêm a sua presença declarar o seguinte que afirmam em FÉ DE OFÍCIO: a) conforme podem atestar de sua consciência, desde o momento em que ingressaram para o corpo docente do colégio, até a presente data, as aulas foram dadas com todo o escrúpulo, em língua portuguesa, de conformidade até com as mínimas exigências da lei; b) em virtude da letra “a” e da excelente assiduidade às aulas, por parte dos alunos e dos professores, sendo a destes de 100% e a daqueles de quase 100%, era real e verdadeiro o aproveitamento do corpo discente; c) de maneira alguma, dentro ou fora do estabelecimento, eram exercidas, por quem quer que fosse, qualquer atividade política, direta ou indireta; d) nas aulas facultativas da língua alemã, também e de modo algum, era desenvolvida qualquer atividade, direta ou indireta, de caráter político; e) a Diretoria e o corpo docente do Colégio têm procurado, de todas as formas a seu alcance, fomentar no ânimo dos alunos o verdadeiro e sã nacionalismo, já por meio de conferências, sessões cívicas, passeatas, espetáculos, passeios, etc., já nas aulas de Português e de História, fazendo com que os alunos se sentissem num ambiente perfeitamente brasileiro e respirassem o ar do mais puro nacionalismo, fato este que os próprios pais dos alunos podem testemunhar e contribuiu para que mais de uma vez, o Sr. Dr. Coelho de Souza, digno Secretário da Educação deste Estado, se congratulasse efusivamente com o Sr. Diretor do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha; f) sempre reinou exemplar moralidade e disciplina entre os alunos do Colégio, como também absoluta harmonia entre alunos e professores; g) o Colégio é mantido não com capital estrangeiro, mas por firmas locais, cujos proprietários, na maioria de descendência alemã, desejam que seus filhos aprendam também, correta e perfeitamente, o idioma alemão.

Ao encerrar o documento, destacaram que eram pessoas cientes de suas responsabilidades, e que protestavam com toda veemência de sua alma, genuinamente



brasileira, contra qualquer acusação ou dúvida, oriunda de qualquer fonte, que se contrapunham aos aspectos já citados, e que acreditavam no espírito justiceiro do Sr. Ministro da Educação. Esse documento, provavelmente, era mais uma estratégia realizada pela escola frente ao governo para evitar o conflito, especulações e desconfianças das autoridades sobre o cumprimento das normas da nacionalização do ensino por parte do educandário.

Estas táticas utilizadas pelos professores surgem no sentido de evitar o conflito com as autoridades governamentais. Sobre isso, Michel Certeau (1994) destaca que no cotidiano é preciso que saibamos nos organizar na perspectiva das negociações; há um campo de forças com o qual precisamos lidar constantemente, para que possamos estar no mundo. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que o autor chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. O autor acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas. Tudo leva a crer que, por meio deste documento enviado ao Ministro da Educação, os professores do Colégio Farroupilha encontraram o caminho, ou a tática de evitar o conflito, reforçando suas práticas docentes condizentes com os princípios da lei da nacionalização isentando-os de ações com caráter político.

Ainda sobre os professores estrangeiros, uma correspondência emitida ao Chefe de Polícia do Estado, em 22 de março de 1946, o Diretor Álvaro Difini destacou que em cumprimento ao que se dispõe o decreto-lei N.383, de 18 de abril de 1938, a entidade mantenedora do educandário solicitou ao Exmo. Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores, a 31 de janeiro de 1941 (processo nº 3.465/41) a indispensável licença, sem a qual as entidades privadas (isto é, não religiosas e não mantidas pelos poderes públicos) não é dada a permissão para manter estabelecimentos de ensino. Em face da decisão ministerial relativa à petição acima referida, foram tomadas as devidas providências para concretizar as medidas, que em tempo haviam sido combinadas, em entendimento verbal havido com a Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), isto é: - afastamento imediato dos professores Friedrich Nicklas e Johannes Nagel; - renovação da Diretoria

da Associação, na segunda quinzena do mês em curso, de acordo com os Estatutos, ficando a mesma integrada por elementos politicamente insuspeitos.

Sobre os professores citados, salientou que ambos estavam buscando documentação para instruir processo de pedido de reconsideração de despacho que seria apresentado à decisão do Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores, por intermédio do deputado estadual Dr. Dámaso Rocha. O professor Friedrich Nicklas já havia conseguido esclarecer sua situação perante a Delegacia, e o professor Johannes Nagel estava providenciando a documentação exigida. Ambos os docentes eram considerados bem qualificados, mas Nagel era professor de Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, e sobretudo, estava exercendo um ótimo trabalho de elevado espírito cívico, merecendo da Secretaria de Educação e Cultura a distinção de ser conservado, durante a época de guerra, embora estrangeiro, como professor do ensino primário (além do ginasial), constituindo caso excepcional neste Estado.

Na correspondência emitida, o Diretor Álvaro Difini, solicitou a concessão e permissão, para que a título precário, os referidos professores pudessem exercer suas funções na escola, até decisão final do Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores. E pelo visto, esta decisão foi tomada e aceita, pois estes professores se mantiveram por muitos anos na instituição.

Ainda sobre a regulamentação da profissão docente, havia destaque para as condições de trabalho dos professores, ficando proibida a docência de mais de seis aulas por dia, como também seria assegurado ao professor após o decurso de três aulas consecutivas, o período de noventa minutos para descanso ou refeição. Quanto ao pagamento, caberia ao estabelecimento particular de ensino, remunerar condignamente e pontualmente os seus professores.

A título de fiscalização do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, cabia às escolas particulares manter em lugar visível, ou na Secretaria, o quadro do seu corpo docente, contendo o nome de cada professor, o número de seu registro carteira profissional e o horário respectivo. Também deveria possuir escriturado em dia um livro de registro, do qual deviam constar os dados referentes aos professores, quanto à sua idoneidade, registro, carteira profissional, data de admissão, condições de trabalho e quaisquer outras anotações que por lei devam ser feitas, bem como a data de sua saída, quando deixassem o estabelecimento.

Nos relatórios anuais da Direção, consta a relação do corpo docente do ensino primário da instituição, no qual estão relacionados todos os *professoras regentes*<sup>88</sup> e suas respectivas classes.

Professoras regentes eram aqueles que possuíam a maior carga horária de aulas, portanto passavam mais tempo com os alunos. A eles era atribuída a docência das disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais. Exerciam maior responsabilidade frente ao desenvolvimento de hábitos e atitudes nos alunos, visando a incorporação de maneira integrada das funções de educar e cuidar, oportunizando vivências que os levassem a um desenvolvimento de suas potencialidades. Seu papel ia além do ler, contar e escrever, pois sua intervenção pedagógica deveria propiciar o desenvolvimento de capacidades físicas, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas, de relação interpessoal e inserção social, possibilitando o desenvolvimento e a formação do aluno. Além desta função de caráter formador, eles também divulgavam e implantavam as normas da escola, forneciam os dados da turma para os diferentes setores da escola, no caso a secretaria da escola; discutiam e buscavam soluções para os problemas da turma; auxiliavam na orientação e incentivo quanto à organização de horários de estudos de forma a conduzir o aluno na aquisição e formação deste hábito; também acompanhavam o rendimento escolar da turma e orientavam os alunos com baixo aproveitamento.

A Revista do Ensino/RS trazia além dos guias pedagógicos, normas de disciplinamento do professor e de sua prática. O docente deveria moralizar e para isso deveria ser um exemplo vivificador. O periódico dirigia-se ao professor, insistindo: “Educais pelas atitudes do que pelas palavras, pelos julgamentos que expandeis.” O exemplo já soa um ato educativo na perspectiva de “moralização” social. Essas prescrições envolvendo condutas e atitudes do professor visavam constituí-lo como “modelo de virtudes” (REVISTA DO ENSINO/RS, v.7, n.25, p.20, maio 1942).

Estas ações das professoras regentes são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados, presentes na rotina escolar. Eles não se apresentam num contexto isolado, mas numa relação existente no interior dos contextos. Organizar a fila para entrar em sala de aula, levantar a mão para fazer uso da palavra, responder a chamada, organizar as classes em fileiras no espaço da sala de aula, realizar o tema de

---

<sup>88</sup> A expressão professores regentes é empregada pela diretora Wilma G. Funcke nos relatórios da direção.

casa para ser corrigido no dia seguinte, fazer silêncio durante a realização das tarefas são dispositivos que se posicionam como códigos estabelecidos e reguladores numa relação de classe. Portanto, as práticas das professoras assumem a função reguladora no contexto escolar, no qual os alunos em contato com as regras adquirem princípios de ordem.

No quadro a seguir, destacam-se as professoras regentes do ensino primário no período de 1937 a 1961 e as classes lecionadas.

<b>Professoras Regentes</b>	<b>Período</b>	<b>Classes Lecionadas</b>
Tusnelda Reichel	1937 <sup>89</sup>	1º ano A
Nely Sefton	1939	2º ano B e Geografia
Jucy Saraiva	1939	3º ano A e Leitura
Elma Sperb	1939	3º ano B, Português e Aritmética
Johannes Nagel	1939	4º ano A
Gertrud Doormann	1939	4º ano B
Helma Hermann	1939	5º ano A
Elinor Fortes	1939	5º ano B
Alice Elisabeth Carolina Iris Dreher	1949-1961	1º ano A
Lia Mostardeiro	1949-1961	1º ano B
Suely Santos Maraninchi	1949	1º ano
Renée Fürstenau Diefenbach	1950-1957	1º ano
Margit Steiner	1960-1961	1º ano
Maria Clotilde Nonemacher	1961	1º ano
Lory Hajek Noll	1949-1961	2ª ano
Moema Coelho de Souza	1958-1959	2º ano
Marion Fischer Selk	1961	2º ano
Maria Carmen Baños Delgado	1949-1961	2º e 3º ano
Lidia Marília Garcia Espartel	1961	2º ano
Dulce Helena Cramer de Garcia	1960	2º ano <sup>90</sup>
Yedda Kionka Sander	1949	2º ano
Vera Elisabeth Reimer	1952-1957	1º ano <sup>91</sup> e 2º ano
Lia Sefton	1949-1951	2º ano <sup>92</sup>

<sup>89</sup> Aos professores que apresentam apenas um ano como regente de turma se deve ao fato de terem lecionado apenas naquele ano na escola, realizado ingresso na instituição ou terem sido realocados para as turmas do ginásio.

<sup>90</sup> A professora Dulce Helena Cramer de Garcia foi substituída a partir de 07 de maio de 1960 pela professora Marion Fischer Selk.

<sup>91</sup> A professora Vera Elisabeth Reimer pediu exoneração no final do ano letivo de 1959 por contrair núpcias.

<sup>92</sup> A professora Lia Sefton solicitou demissão de sua função de professora da 2ª classe B.

Emma Falkenhoff Moreira	1949-1950; 1956	3º ano e 4º ano <sup>93</sup>
Zilá Schmitz	1951-1955 <sup>94</sup>	3º ano
Maria Ignez Braga de Moraes	1955-1957	3º ano <sup>95</sup>
Hedwig Schlatter Pieper	1939-1961	2º, 3º e 5º ano
Isolde Fürstenau Diefenbach <sup>96</sup>	1951-1952	3º ano
Lília Maria Pereira Duro	1949	3º ano
Maria Antônia Pires	1949-1961	3º e 4º ano
Edelmira de Quadros Pires	1956	3º ano <sup>97</sup>
Etelka Schramm	1959-1961	3º ano
Therezinha Tochtrop	1951; 1954	3º ano <sup>98</sup>
Claudete de Angelis	1964-1961	3º ano <sup>99</sup>
Heida Florinda Caetano Fascio	1960-1966	
Vera Fedosow	1952-1959	3º ano <sup>100</sup>
Vera Muratore Kinnemann	1960-1961	4º ano
Marlene Koehler	1961-1961	4º ano <sup>101</sup>
Vera Regina Beltrão de Ângelis	-	4º ano <sup>102</sup>
Yella Ruth Kichler Pacheco	1959; 1961; 1964-1966	4º ano
Genny Luiza de Castilhos Ribeiro	1949-1961	4º ano
Irene Marta Fischer Petrik <sup>103</sup>	1938-1961	4º ano
Theresinha Orsi	1953; 1955	3º e 4º ano
Wilma Catharina Warth	1956-1957	4º ano

<sup>93</sup> A professora Emma Falkenhoff Moreira foi licenciada por motivo de saúde e substituída pela professora Yella Ruth Kichler Pacheco.

<sup>94</sup> A professora Zilá Schmitz se afastou no final de 1955, pois iria contrair matrimônio.

<sup>95</sup> A professora Maria Ignez Braga de Moraes retirou-se da escola em 31 de julho de 1959 para assumir a cadeira de Psicologia no Instituto de Educação e foi substituída pela professora Heida Florinda Caetano Fascio.

<sup>96</sup> A professora Isolde Fürstenau no ano de 1955 contraiu núpcias e passou a residir em São Paulo. Foi substituída pela professora Theresinha Orsi, formanda do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica.

<sup>97</sup> A professora Edelmira de Quadros Pires foi substituída a 31 de maio de 1958 pela professora Etelka Schramm.

<sup>98</sup> A professora Theresinha Tochtrop solicitou demissão de suas funções de professora.

<sup>99</sup> A professora Claudete de Angelis contraiu núpcias e estabeleceu domicílio em São Paulo, assim foi substituída a partir de 02 de maio de 1966, pela professora Zilda Maria Marroni, filha do diretor Roberto Marroni.

<sup>100</sup> A professora Vera Fedosow vitimada por grave enfermidade faleceu em 11 de maio de 1962.

<sup>101</sup> A professora Marlene Köhler no ano de 1962 foi convidada pelo Estado a assumir a cadeira de Pedagogia de uma Escola Normal e demitiu-se em 1º de março do corrente ano. Seu lugar foi substituído pela professora Vera Regina Beltrão de Ângelis.

<sup>102</sup> No final do ano de 1962 a professora Vera Regina de Ângelis pediu para ser desligada a fim de continuar seus estudos na universidade.

<sup>103</sup> A professora Irene Petrick, em viagem à Europa, foi substituída temporariamente pela professora Ilá Wilhelm Vêras.

Edith Gerlach Lemmertz	1949-1961	5º ano <sup>104</sup>
Jurema de Almeida	1949-1954	5º ano <sup>105</sup>

**Quadro 8:** Professoras regentes do ensino primário (1949-1961).

**Fonte:** Relatórios anuais da Direção (1949-1966) e TELLES (1974, p. 133).

Na fotografia a seguir, a representação do corpo docente do ensino primário sob a direção da Sra. Wilma Funcke em 1952.



**Figura 16:** Corpo Docente do Ensino Primário (1952).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Ao analisarmos o quadro das professoras regentes de turma, nos deparamos com uma questão: o tempo de permanência de algumas professoras na mesma escola e muitas vezes na mesma série. Seria isso uma ação instituída pela escola? Seriam desempenhos predefinidos pela escola para trabalhar determinadas classes? Esse sistema não cristalizava as atividades docentes? Com essa prática, buscava a escola a uniformidade da organização escolar? A invariabilidade e a falta de rotatividade dessas professoras permitia a linearidade do currículo, do planejamento e do processo de ensino e aprendizagem?

<sup>104</sup> A professora Edith Gerlach Lemmertz, após 30 anos de serviços dedicados ao magistério, solicitou sua aposentadoria, sendo substituída pela professora Valeska Gertrud Marie Beuster.

<sup>105</sup> A professora Jurema de Almeida retirou-se da escola em dezembro de 1956 sendo sua substituta a professora Maria Inez Braga de Moraes, formada pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da PUCRS.

O corpo docente do ensino primário, no período da direção da Sra. Wilma, não sofreu grandes alterações na sua composição. Percebe-se que as professoras do 1º ano A e B, foram as mesmas durante toda a administração pedagógica do período analisado, e ambas, foram as únicas a manterem a mesma letra da turma: a professora Alice Elisabeth Carolina Íris Dreher era da 1ª classe A e a professora Lia Mostardeiro da 1ª classe B. Esta, por 50 anos de profissão docente sempre foi alfabetizadora do 1º ano B do Colégio Farroupilha<sup>106</sup>.

A professora Lory Ajek Noll, sempre lecionou para a 2ª classe, mas alternou a letra da turma por diversas vezes. O mesmo ocorreu com as professoras: Irene Marta Fischer Petrik, que lecionou para a 4ª classe; Maria Antônia Pires, que atuou nas 3ª classes e que, em 1966 atendeu um 4º ano; Maria Carmen Baños Delgado trabalhou com as 2ª classes e em 1966 ministrou aulas para a 3ª classe. As professoras Edith Gerlach Lemmert e Hedwig Schlatter Pieper assumiram os 5º anos e em anos alternados recebiam duas turmas como regentes.

Por que somente as professoras Íris Dreher e Lia Mostardeiro permaneceram sempre com a mesma classe e a mesma letra? Seria uma combinação delas com a diretora, seria uma coincidência ou quem sabe uma exigência por parte dessas professoras? Seriam elas as melhores professoras para a classe alfabetizadora? Mantê-las na mesma série seria um fator positivo e de confiança frente às exigências do período?

A permanência das professoras Lia e Íris na 1ª série do ensino primário talvez tenha se dado por apresentarem boas habilidades e capacidades para ministrar a classe alfabetizadora, por serem encantadas pelo trabalho de alfabetização ou por não terem coragem de enfrentar os alunos na adolescência, como afirmou Lia no seu depoimento (ALMEIDA, 1999, p.47). Também podemos inferir que estas permanências na escola e na mesma série, seja uma questão que extrapolava os limites do próprio Colégio Farroupilha, mas tinha a ver com as relações no mundo do trabalho em que, naquela temporalidade, as pessoas mantinham uma mesma atividade profissional, desenvolvendo muitas vezes suas atividades em uma única instituição.

No quadro seguinte destacamos a formação das professoras regentes do ensino primário e seus respectivos registros de professoras.

---

<sup>106</sup> Sobre, ver Almeida (1999); (2013).

<b>Professoras Regentes</b>	<b>Formação</b>
Tusnelda Reichel	- <sup>107</sup>
Nely Sefton	-
Jucy Saraiva	-
Elma Sperb	-
Gertrud Doormann	-
Helma Hermann	-
Elinor Fortes	Escola Complementar e Gymnasial no Gymnasio Estadual Nossa Senhora do Bom Conselho, obtendo o diploma de aluna-mestra em dezembro de 1933. Registro na SEC n. 1.430.
Alice Elisabeth Carolina Iris Dreher	Normal – Registro <sup>108</sup> 1002d
Lia Mostardeiro	Gymnasio Nossa senhora Bom Conselho (1942). Lecionou para alunas internas do Bom Conselho, parentes e amigos, ensinando Português, Matemática, Francês, Inglês e Latim. Curso de Geografia e História na Faculdade de Filosofia da Universidade de Porto Alegre. Registro 5029d
Suely Santos Maraninchi	Registro na SEC (processo em andamento).
Renée Fürstenau Diefenbach	Registro na SEC n. 170.033.
Margit Steiner	
Maria Clotilde Nonemacher	Escola Normal São José (Montenegro/RS, 1963). Registro 5248d.
Lory Hajek Noll	Normal. Registro 3869d.
Moema Coelho de Souza	Cursou o ginásio na Fundação Evangélica em Novo Hamburgo. Escola Normal em 1956.
Marion Fischer Selk	Escola de Artes. Registro 7583d.
Maria Carmen Baños Delgado	Normal. Registro 5170d.
Lidia Marília Garcia Espartel	-
Dulce Helena Cramer de Garcia	-
Yedda Kionka Sander	Registro na SEC n. 5227 d.
Vera Elisabeth Reimer	Ensino Primário e Ginásial no Colégio Farroupilha; Escola Normal do Instituto de Educação Flores da Cunha. Exerceu sua função educativa no Curso Primário do Colégio Farroupilha durante oito anos e foi Diretora do mesmo durante 21 anos. Foi Presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) do Rio Grande do Sul e Vice-Presidente da OMEP/Brasil.

<sup>107</sup> Não foram localizados documentos destas professoras nas pastas do setor de Recursos Humanos da escola.

<sup>108</sup> Número de registro na Secretaria de Educação e Cultura.



Lia Sefton	Registro na S.E.P. n.8
Emma Falkenhoff Moreira	-
Zilá Schmitz	Registro n. 158.885.
Maria Ignez Braga de Moraes	Ginásio e Normal na Escola Normal Espírito Santo de Bagé. Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da PUCRS.
Hedwig Schlatter Pieper	Normal IIc. Registro 719d.
Isolde Fürstenau Diefenbach	Registro 185.4888.
Lília Maria Pereira Duro	-
Maria Antônia Pires	Não normal. – Médio I. Registro L.
Edelmira de Quadros Pires	Ginásio e Escola Normal na Escola Nossa Senhora do Horto em Dom Pedrito. Curso de Pedagogia na Faculdade Católica.
Etelka Schramm	Normal. Registro 497d.
Therezinha Tochtrop <sup>109</sup>	Registro na S.E.P n. 229.
Claudete de Angelis	-
Heida Florinda Caetano Fascio	-
Vera Fedosow	-
Vera Muratore Kinnemann	-
Marlene Koehler	-
Vera Regina Beltrão de Ângelis	-
Yella Ruth Kichler Pacheco	Normal IIc. Registro 1447d.
Genny Luiza de Castilhos Ribeiro	
Irene Marta Fischer Petrik	Normal IIc. Registro 5289d. Escola Complementar de São Leopoldo
Theresinha Orsi	Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica. Registro no S.E.P. n. 6092 d.
Wilma Catharina Warth	-
Edith Gerlach Lemmert	Antiga aluna da Hilfsvereinschule, cursou a escola Complementar prestando exame como “Aluna Mestra”. Antes de lecionar no colégio, estivera no Ginásio da Paz em Navegantes. Registro de professora em Trabalhos Manuais D-675.
Sandra Lizete Stampe	Normal. Registro 7253d.
Jurema de Almeida	Instituto de Educação General Flores da Cunha. Curso Superior de Artes Plásticas. Registro D. 606.

**Quadro 9:** Formação dos professores regentes do ensino primário (1937 a 1961).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha e documentos arquivados no setor de recursos Humanos da escola.

<sup>109</sup> Therezinha Tochtrop é filha de Leonardo Tochtrop e Maria Idiart Tochtrop.

Como vimos, no quadro sobre a formação dos professores, não eram todas as docentes que tinham o curso normal que preparava para o exercício do magistério do ensino primário e, muitas delas, também foram alunas do curso ginásial do Colégio Farroupilha e se constituíram professoras após a conclusão do curso. Esse fato denotava a busca de docentes afinados com os princípios e cultura da escola, havendo maior sintonia entre os pares.

Sobre a formação de professores nos reportamos às iniciativas do Estado pós-1930 para organizar a formação, a seleção, o campo de trabalho e o estatuto profissional dos professores, na Reforma Educacional de Francisco Campos. Para o ministro a formação de professores era essencial para a melhoria do ensino no país, pois, “o que lhe falta sobretudo, é corpo docente de orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura”, posto que a formação dos professores do ensino primário estava institucionalizada nas escolas normais e nos institutos de educação.

Para Tambara e Bastos (2014, p.94-95), a questão da instrução dos professores, dentro do espírito de formação de homem novo e da renovação educacional, foi atendida pela transformação da escola normal da capital em Instituto de Educação, com a formulação de sua estrutura e organização – Decreto n. 7.681, de 9 de janeiro de 1939 – um curso secundário fundamental anexo, com base preparatória, e cursos técnicos propostos à formação de professores primários e especializados em música, desenho, etc., administradores escolares e cursos extraordinários de aperfeiçoamento e extensão. Para Prado (1964, p.40), o período de 1938 a 1942, representou

um momento de grande significação na vida do professor primário do Rio Grande do Sul [...] a carreira do magistério primário vem mostrando a incessante preocupação do administrador em dignificá-lo e assegurar ao professor condições de vida e de trabalho que promovam resultados benéficos à educação. O ingresso no magistério e o processo de reversão passam a ser uma conquista do esforço e da competência revelados no exercício do cargo docente, defendendo-se, sobre tais bases, tanto os interesses da educação como os do professor, respeitada a ótica profissional. No mesmo ano, 1938, aos imperativos da obra de renovação compreendida nos setores educacionais do Estado, a qual, à sua vez, renova perspectivas de trabalho ao professor, reorganiza-lhe a carreira para assentá-la em critério de obediência às condições reais do professorado no quadro em que se delineiam os valores funcionais, e são requisitos o valor pessoal, o preparo cultural e técnico, e a formação moral e social. As medidas relativas à nova situação do professorado haviam de produzir desde logo os melhores frutos.

Sobre o Registro de Professores, este surgiu juntamente com os requisitos mínimos exigidos para a inspeção dos estabelecimentos de ensino. Com a criação do Registro de Professores, a reforma iniciou a regulamentação, pelo Estado, do exercício do magistério no ensino secundário, nos anos de 1930 (BEZERRA e OLIVEIRA, 1995, p.178).

Para Nóvoa (1991), o Registro de Professores conferia legitimação oficial à atividade docente e abarcava os saberes e técnicas exigidos do professor. Ao mesmo tempo, delimitava quem poderia exercer o ofício e tornava o magistério de ensino secundário domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo, cada vez mais definido e enquadrado.

O corpo docente do ensino primário contava também com os *professores sem regência*. Estes docentes ministravam aulas em várias turmas e, em outras, diferentes disciplinas, não exercendo coordenação em nenhuma delas.

<b>Professoras sem regência</b>	<b>Disciplinas</b>
Alice Fortes <sup>110</sup>	Desenho e Artes Aplicadas
Ana Maria Guedes	Educação Física (feminino)
Erica Miriam Kern	Educação Física (feminino)
Karl Black	Educação Física
Cecy de Sá Brito	História do Brasil
Hans Schmitt	Desenho 5º anos
Rose Marie Villas Bôas <sup>111</sup>	Desenho e Artes Aplicadas
Miréia Gimenes Alves	Desenho
Nely Sefton	Geografia
Ingrid Schulze	Desenho, Artes Aplicadas e Trabalhos Manuais
Ena Nelly Gerlach	Canto, Coral e Música
Gisela Hoechner	Ciências e Geografia
Gertrud Doorman	História Natural e Geografia
Hilda Menna Barreto	Educação Física e História do Brasil
Johannes Nagel	Música
Suely Santos Maraninchi	Ciências
Genny L. de Castilhos Ribeiro <sup>112</sup>	Matemática
Claudete de Ângelis	Ciências e História
Hans Alois Früstöckl <sup>113</sup>	Educação Física (masculino)

<sup>110</sup> Por motivo de enfermidade da visão, a professora Alice Fortes deixou de exercer suas atividades como professora de Desenho e Artes Aplicadas.

<sup>111</sup> A professora Rose Marie Villas Bôas ficou encarregada do registro do fichário escolar devido ao aumento de tarefas nesta tarefa.

<sup>112</sup> A professora Genny L. de Castilhos Ribeiro além da disciplina de Matemática, também ministrou no ano de 1963 a disciplina de Ciências e em 1964 solicitou sua aposentadoria.

Eduíno Carlos <sup>114</sup> Barboza	Educação Física (masculino)
Claudio A. da Silva Nicotti <sup>115</sup>	Educação Física (masculino)
Claudia Lyszkowski	Educação Física (feminino)
Ivete Giordano Alberti	Educação Física (feminino)
Jacinta Menna Barreto	Trabalhos Manuais e Religião Católica
Lilian Fritscher	Educação Física (feminino)

**Quadro 10:** Professores sem regência do ensino primário (1939-1961).

**Fonte:** Relatórios anuais da Direção (1949-1961).

No quadro seguinte, consta a formação dos professores sem regência do ensino primário no período analisado.

<b>Professores sem regência</b>	<b>Formação</b>
Alice Fortes	-
Ana Maria Guedes	Curso Ginásial da Escola Normal Duque de Caxias, Curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física e do Curso de Fisioterapia da Escola Nacional de Educação Física no Rio de Janeiro.
Erica Miriam Kern	Curso Ginásial do Colégio Farroupilha, Curso de Educação Física da escola Superior de Educação Física e Curso de Treinamento e Massagem.
Karl Black	Diplomado pela Escola Superior de educação Física do departamento Estadual de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul. Aguardando a concessão de registro.
Cecy de Sá Brito	-
Hans Schmitt	Instituto Pedagógico Mainz Technische Hochschule Darmstadt - Curso de Filosofia na Universidade de Porto Alegre; Registro D-17.567.
Rose Marie Villas Bôas	Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles – Técnico em Artes Aplicadas. Curso de Especialização em Desenho e Artes Aplicadas – SEC – Superintendência de Educação Artística. Registro de professor no MEC 12.937.
Miréia Gimenes Alves	Professora de Desenho. Diplomada pelo Instituto de Belas Artes em 1954.
Nely Sefton	-
Ingrid Schulze	Curso Técnico de Artes Aplicadas na Escola Técnica Ernesto Dornelles. Especialização em Artes para o Ensino Primário (Educação artística), especialização para o Ensino Técnico e cursos de

<sup>113</sup> Por motivo de enfermidade prolongada, o professor Hans Alois Früstöckl foi substituído pelo professor Eduíno Carlos Barboza, que em 1956, por indicação do professor Guilherme Goelzer fizera seu estágio no Colégio Farroupilha.

<sup>114</sup> O professor Eduíno Carlos Barbosa e Ivete Alberti abandonaram sem explicações seus cargos de professores de Educação Física.

<sup>115</sup> O professor Claudio Armando da Silva Nicotti, encarregado das aulas de Educação Física masculina, demitiu-se para atender uma nomeação em Erechim.

	audiovisual oferecidos pela SEC.
Ena Nelly Gerlach	Superior – Escola de Artes. Registro 4973d.
Gisela Hoechner	Não consta na ficha admissional.
Gertrud Doorman	-
Hilda Menna Barreto	-
Johannes Nagel	Alemão, aguardava a concessão de registro <sup>116</sup> . Curso em universidade estrangeira. No Brasil realizou o curso de Filosofia na Universidade de Porto Alegre para regularizar sua situação.
Suely Santos Maraninchi	-
Genny L. de Castilhos Ribeiro	-
Claudete de Ângelis	-
Hans Alois Früstöckl	-
Eduíno Carlos Barboza	-
Claudio A. da Silva Nicotti	-
Claudia Lyszkowski	Escola Superior de Educação Física. Registro 3676.
Ivete Giordano Alberti	-
Jacinta Menna Barreto	-
Lilian Fritscher	Formação em Música pela Escola de Belas Artes – UFRGS. Professora de Canto Orfeônico. Registro de professor 4.283.

**Quadro 11:** Formação dos professores sem regência do ensino primário (1937 a 1961).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha e documentos arquivados no setor de recursos Humanos da escola.

Desde sua origem, o Colégio Farroupilha caracterizou-se por não possuir uma religião oficial, sendo marcado pela interconfessionalidade e o respeito para com a crença protestante e católica.

Para as aulas de Ensino Religioso, as turmas eram divididas conforme a religião praticante: católica ou evangélica, sendo necessários dois professores para atender os alunos.

<b>Professores</b>	<b>Religião</b>
Wilhelm Karl Weihmann	Religião Protestante
Pastor Fritz Fath	Religião Protestante

<sup>116</sup> De acordo com o ofício do Diretor Álvaro Difini (Diretor do Ginásio Farroupilha) encaminhado ao Chefe de Polícia do Estado, em 22 de março de 1946, o professor Johannes Nagel se encontrava colhendo documentação para instruir processo de pedido de reconsideração de despacho que seria apresentado à decisão do Sr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores, por intermédio do Deputado estadual Dr. Dámaso Rocha. Em virtude do ótimo trabalho que vinha exercendo e do elevado espírito cívico com que se havia, mereceu, da Secretaria de Educação e Cultura a distinção de ser conservado, durante a época de guerra, embora estrangeiro, como professor do curso primário (além do ginásial), constituindo caso excepcional neste estado (RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO, 1949).

Pastor Godofredo Guilherme Boll <sup>117</sup>	Religião Protestante
Pastor Egon Miguel Koch	Religião Evangélica
Dieter Bauermann	Religião Evangélica
Lilian Fischer	Religião Evangélica
Haidée Iara Storck	Religião Evangélica
Sandra Lizete Schumann	Religião Evangélica
Jacinta Menna Barreto	Religião Católica
Ingrid Schulze	Religião Católica
Noely Zuther	Religião Católica
Padre Orlando Geyer	Religião Católica

**Quadro 12:** Professores de Ensino Religioso do ensino primário (1949-1961).  
**Fonte:** Relatórios anuais da Direção (1949-1966).

Segundo Scholl e Grimaldi (2013, p.358), a partir da década de 1940, verificou-se a implantação das aulas de religião católica no currículo escolar da instituição. De 1949 a 1970, o ensino da catequese dentro do ambiente escolar, como forma de preparação para a 1ª eucaristia, foi ministrado pela professora Jacinta Menna Barreto Silveira, sendo posteriormente substituída pela professora Ingrid Schulze. A professora Jacinta Menna Barreto realizava semanalmente suas lições pré-eucarísticas auxiliada pelo pároco da Igreja São José.

No Relatório de Verificação de 1941, o Diretor Álvaro Difini descreveu que o mesmo constava de aulas destinadas ao ensino facultativo de religião católica e de religião evangélica. O ensino não era ministrado no edifício do Ginásio Farroupilha, mas, na Igreja de São José, que lhe era fronteira (Religião Católica), e na Igreja Evangélica (Religião Evangélica), situada a cerca de duas quadras. No ano de 1941, o ensino de Religião Evangélica era atendido pelo Pastor Gottschald e o de Religião Católica, por um dos jesuítas da Igreja de São José. Como o Ginásio Farroupilha facultava o ensino de ambas as religiões, a escola respeitava os dias santos de guarda e o dia 31 de outubro, em que se comemora a Reforma Protestante.

No documento, o Diretor Álvaro Difini expressou:

Presentemente, apenas é ministrado o ensino de Religião Católica, porquanto o Superior da Igreja Evangélica no Estado, Pastor Dohms, si não me falha a

<sup>117</sup> O pastor Godofredo Guilherme Boll foi substituído pelo Sr. Dieter Bauermann.

memória, ainda não se conformou com a decisão do Sr. Dr. Coelho de Souza, Secretário da Educação, proibindo o ensino de religião em língua estrangeira. No dizer do referido pastor, o alemão está para a religião evangélica, como o latim para a católica.

Posteriormente, a orientação do ensino religioso protestante esteve a cargo do Revmo. Pastor Egon Miguel Koch, pároco da Igreja Matriz Evangélica e a do ensino religioso católico a cargo do Revmo. Padre Adão Kessler, capelão da Capela de São José, os quais encarregaram respectivamente as professoras Lilian Fischer e Jacinta Menna Barreto Silveira das aulas semanais de Religião.

A disciplina de Canto, Música e Coral era ministrada pelo professor Johannes Nagel e professora Ena Nelly Gerlach. A referida professora é autora da letra e da música do *Hino do Estudante Farroupilha*, em 1968, que até hoje é ouvido e cantado pelos alunos e professores em solenidades festivas, como formaturas, eventos e cerimônias de encerramento, como também em momentos cívicos contemplados no calendário escolar.

#### Hino do Estudante Farroupilha

Salve, salve a nossa Escola,  
O Colégio Farroupilha,  
Dá-nos luz nos dá saber  
Com amor e fraternidade  
Nossa escola há de ser sempre  
Deus, Pátria, Humanidade  
Honraremos nossos mestres;  
Nossos pais com lealdade;  
Segue unida nesta trilha  
A família  
A família  
Farroupilha.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Segundo Almeida (2014, p.234), a letra do *Hino do Estudante* evidencia marcas deixadas pela campanha de nacionalização do ensino. A maioria desses cânticos, apresenta um discurso que edifica a instituição e seus atores sociais, enaltece a lealdade, a fraternidade, a união e legitima princípios de patriotismo e religiosidade. Os valores da “Família Farroupilha” identificados aos princípios da família burguesa, são assim representados neste hino de louvor ao colégio.

A letra desperta o imaginário e evoca sensibilidades patrióticas contribuindo para moldar na alma infantil o mais elevado espírito de civismo. Formar cidadãos com sentimentos pátrios brasileiros era um fator imprescindível e urgente no período em

questão. Neste viés os hinos mantinham uma identidade própria, culturas diferentes e linguagem distinta para estes grupos étnicos.

A utilização do canto orfeônico e as cerimônias cívicas fizeram parte da estratégia nacionalista, como elementos catalisadores do sentimento de pertencer a uma pátria, a brasileira, buscando minimizar ou mesmo anulando sentimentos de desagregação pela ligação emocional, cultural ou de qualquer outra ordem com a nação de origem (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000. p. 182-5). A presença de canções patrióticas nos eventos cívicos era constante, tanto nos programas semanais praticados no pátio das escolas e nas salas de aula quanto nos desfiles de rua.

Estes ideais de humanidade, enaltecimento à Pátria, à família, à religião e à escola são permanências desenvolvidas ainda nos dias de hoje nas diversas atividades realizadas na escola. São valores que se perpetuaram e continuam sendo transmitidos de geração a geração.

Sobre a educação musical nas escolas, disciplina conhecida como Canto Orfeônico, foi um projeto desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959), no Brasil, e adotado oficialmente no ensino público brasileiro, a partir de 1932.

A implantação desse projeto foi realizada por meio do Decreto nº 19.890/1932, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, em 18 de abril do referido ano, que tornou o Canto Orfeônico disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais por três décadas (1930, 1940 e 1950).

O canto orfeônico era um elemento educativo destinado a despertar o bom gosto musical, [...] concorrendo para o levantamento do nível intelectual do povo e desenvolvimento do interesse pelos feitos artísticos nacionais. Era o instrumento de educação cívica, moral e artística. O canto orfeônico nas escolas tinha como principal finalidade colaborar com os educadores para obter-se a disciplina espontânea dos alunos, despertando, ao mesmo tempo, na mocidade um sã interesse pelas artes em geral (MARIZ, 2005, p.144-145).

O Ministério da Educação e Saúde por meio do Departamento Nacional de Educação acompanhava minuciosamente o ensino de Música nas escolas, encaminhando, no ano de 1937, um questionário no qual foi preenchido da seguinte forma:

1. Quantas horas semanais são dedicadas ao ensino de música nas diversas séries?



<b>Séries</b>	<b>Horas</b>
1ª série	3
2ª série	3
3ª série	3
4ª série	-
5ª série	-

- O ensino (facultativo) na 4ª e na 5ª série é frequentado por todos os alunos?  
O Ginásio está em desenvolvimento, só tem 3 séries.
- Do tempo dedicado ao ensino de música, quais são aproximadamente, em cada série, as porcentagens dedicadas às atividades abaixo mencionadas?

<b>Atividades</b>	<b>Tempo%</b>				
	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>4ª série</b>	<b>5ª série</b>
Solfejo e leitura individual	20	10	-	-	-
Leitura a mais de uma voz	10	10	10	-	-
Ditados musicais	10	10	10	-	-
Canto em conjunto ou em grupos	50	50	50	-	-
Estudo de teoria musical	-	10	20	-	-
Audições fonográficas ou radiofônicas	5	5	5	-	-
Dissertações sobre história da música	5	5	5	-	-
Outras atividades	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

- Dispõe o estabelecimento de aparelhos fonográficos? Sim. Quantos? 1. Especificar o fabricante e modelo.
- Dispõe o estabelecimento de coleção de discos apropriados ao ensino? 10. Especificar as quantidades para cada um dos gêneros abaixo indicados:

<b>Gêneros</b>	<b>Quantidades</b>
Cantos patrióticos brasileiros	2
Cantos patrióticos estrangeiros	-
Danças e cantos populares brasileiros	2
Danças e cantos populares estrangeiros	3
Canto lírico	-
Lieder e canto de Câmara	-
Música sinfônica	3
Conjuntos de câmara	-
Outros gêneros	-

Total	10
-------	----

6. Quais as principais demonstrações de conjunto, escolares ou públicas, em que têm tomado parte os conjuntos corais dos alunos do estabelecimento?  
Festas escolares do câoro do Colégio Hindenburg, do qual o câoro do ginásio faz parte anualmente.
7. Dispõe o estabelecimento de aparelho radiofônico? Não. Qual o fabricante e modelo?
8. Qual o número de registro do professor de música? Qual a sua formação profissional e quais os diplomas que possui? Formado na Escola Superior em Alemanha.

**Fonte:** Relatório de Verificação de 1937 (Acervo do memorial do Colégio Farroupilha).

Pelo que constava no questionário, percebe-se que o Ministério da Educação e Saúde se preocupava com a carga horária ministrada e quais das séries do ensino primário contemplava a disciplina. Como no ano de 1937, a escola estava implantando o curso ginásial, para a 4ª e 5ª série a disciplina não estava incluída.

Para o Ministério da Educação e Saúde, o ensino de música deveria ir além de apenas músicas infantis, cânticos e hinos pátrios, mas deveria contemplar solfejo, leitura, teoria musical, audições fonográficas e radiofônicas. A partir da pontuação atribuída o que mais se evidencia no ensino de música nas três séries do ensino primário é o canto em conjunto e em grupos.

Quanto aos gêneros musicais, o Ministério questionou a existência dos cantos patrióticos estrangeiros na escola, pois estando a campanha de nacionalização de ensino rigorosamente controlada, a presença de algum vestígio em relação aos hinos estrangeiros já era motivo de preocupação e de maior fiscalização por parte do governo. Quanto ao item cantos estrangeiros, a escola não possuía mais discos. Já a música sinfônica e as danças e cantos populares receberam a maior pontuação e provavelmente eram mais desenvolvidas em virtude das apresentações artísticas nas festas escolares.

O prefeito de disciplina<sup>118</sup> também era considerado um professor sem regência, pois cabia a ele zelar pela ordem e disciplina dos alunos, como também os horários e as

<sup>118</sup> O termo prefeito de disciplina era empregado pela escola ao encarregado da disciplina escolar. A Direção menciona esta função nos seus relatórios anuais e nos relatórios de verificação.

rotinas dos professores. Em situações disciplinares mais severas, cabia a ele conversar com os pais e aplicar a sanção necessária aos alunos.

<b>Prefeito de disciplina</b>
Armando Capra
Delmar Harry dos Reis <sup>119</sup>
Olavo Régio Pinheiro

**Quadro 13:** Prefeitos de disciplina do ensino primário (1949-1961).

**Fonte:** Relatórios anuais da Direção (1949-1961).

Para a admissão do professor do ensino primário era realizado um contrato de trabalho, conforme documento do ano de 1955.

No contrato<sup>120</sup> para professora constava no cabeçalho, o nome do curso, a classe que iria lecionar e o nome do professor ou da professora. Em seguida, uma descrição da data da admissão, a quem se dirigia o contrato e a titulação do docente<sup>121</sup>. Destacava-se também a carga horária a ser trabalhada, a entrega para a secretaria da escola dos dados necessários para o boletim mensal da estatística nacional, os honorários referentes à remuneração e a validade do contrato. Sinalizava a possibilidade de descontos na folha de pagamento, caso o(a) professor(a) não ministrasse o número de aulas semanais aprovado no início do ano letivo e quando faltasse no dia da realização dos exames. Na rescisão do contrato, o(a) professor(a) não teria o direito de qualquer reclamação ou indenização quando: abandonasse o cargo e nos demais casos previstos pela legislação em vigor. Assinavam o contrato a diretora do ensino primário, a professora contratada e uma testemunha.

<sup>119</sup> A função do professor Delmar Harry dos Reis foi substituído pelo Sr. Olavo Régio Pinheiro. No ano de 1965 Delmar retorna como professor de Educação Física (masculino).

<sup>120</sup> O contrato para professor seguia as normas da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). O Decreto-Lei N. 5.452 de 1º de maio de 1943 aprova a consolidação das leis do trabalho. Entrou em vigor em 10 de novembro de 1943 no governo de Getúlio Vargas.

<sup>121</sup> Sobre a formação e titulação das professoras do ensino primário, até o presente momento não localizamos documentos que nos remetam a estas informações. Este será um dos caminhos para o aprimoramento da pesquisa.

CURSO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA

Contrato de Professor

Curso ..... Primário

Classe ..... Terceira

Professora ..... THERESINHA ORSI

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de mil novecentos e cinquenta e cinco, foi firmado entre a Professora Wilma Gerlach Funcke, na qualidade de Diretora do Curso Primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, mantido pela Associação Beneficente e Educacional de 1858, e a srta. Theresinha Orsi, o presente contrato de locação de préstimos, pelo qual esta última se obriga a assumir a regência da terceira classe "D" deste Curso Primário, nas condições adiante especificadas, apresentando como título de habilitação o certificado de conclusão de Curso Ginásial do Ginásio São José de Caxias do Sul e do Curso Técnico de Contabilidade de Garibaldi e o registro no S. E. P. nº 6092 d, completando no corrente ano o Curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Filosofia.

**PRIMEIRA:** A professora acima qualificada terá as atribuições e deveres expressos no Regimento Interno do Colégio Farroupilha.

**SEGUNDA:** A professora dará 24 aulas semanais e assumirá a regência da terceira classe "D".

**TERCEIRA:** Como regente de classe, a professora deverá, no fim de cada mês, fazer entrega à Secretaria dos dados necessários ao preenchimento do boletim mensal da Estatística Educacional, bem como encarregar-se dos livros de frequência e boletins de notas trimestrais e demais atribuições das professoras regentes.

**QUARTA:** A professora receberá os honorários determinados pela Portaria 887 de 13 de outubro de 1952 que estabelece a remuneração condigna do Professor.

**QUINTA:** O presente contrato vigorará por um ano, a contar do dia 1º de março de mil novecentos e cinquenta e cinco, até o dia vinte e oito de fevereiro de mil novecentos e cinquenta e seis.

**SEXTA:** A professora sofrerá o desconto respectivo na folha de pagamento, quando a) não ministrar o número de aulas semanais constantes do horário aprovado no início do ano letivo, b) quando faltar no dia da realização dos exames.

**SÉTIMA:** O presente contrato rescindir-se-á, sem que à professora caiba o direito de qualquer reclamação ou indenização: a) se houver abandono de cargo; b) nos demais casos previstos pela legislação em vigor.

O presente contrato é assinado pelas partes em quatro vias de igual teor.

Porto Alegre, 28 de fevereiro de 1955.

*Wilma G. Funcke*  
Profª Wilma Gerlach Funcke - Diretora

*Theresinha Orsi*  
Theresinha Orsi - Professora

*pp. Alberto J. Schnarndorf*  
confere Alberto J. Schnarndorf

**Figura 17:** Contrato de professor para o ensino primário (1955).  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Na terceira cláusula constava a função do professor em contribuir com os dados necessários para o preenchimento do boletim mensal da Estatística Nacional, pois de acordo com a legislação federal e estadual em vigor, todas as entidades sujeitas a inquéritos estatísticos, como era o caso do Colégio Farroupilha, estavam obrigadas a preencher, anualmente, os questionários lançados pelas Repartições competentes como

também comparecer na Seção do Instituto que estava localizada na Rua Riachuelo, 1626 – altos da Confeitaria Rocco, a fim de realizarem a entrega dos questionários.

Em ofício encaminhado ao diretor da escola, na data de 28 de janeiro de 1949, o Inspetor Regional, Sr. Armando de Oliveira Pinto, dizia confiar no alto espírito de cooperação da instituição com os serviços estatísticos nacionais e reiterava a oferta dos préstimos no sentido de que essa exigência legal, em breve deveria ser satisfeita.

A sexta cláusula destacava os descontos que os professores poderiam vir a ter na folha de pagamento, quando não ministrassem o número de aulas semanais do seu horário aprovado no início do ano letivo, e quando faltassem no dia da realização dos exames. No contrato nada constava sobre descontos ou contribuições de obrigação de guerra<sup>122</sup>, como estava mencionado no livro do Tesouro do Estado para folhas de pagamento às professoras e funcionários das escolas públicas. Esse desconto em alguns livros analisados do Arquivo Público de Porto Alegre, da década de 1940, aparece em forma de carimbo validado como recibo, tabela ou numa lacuna identificada como descontos de imposto de guerra realizado para professores e funcionários.

Pelo Departamento Nacional de Educação, a escola recebeu correspondência datada de 1º de setembro de 1942 solicitando contribuição de verba para o esforço de guerra. No documento, é citada a iniciativa de estudantes cariocas que contribuiriam para tal ação, e que o departamento julgava ser um dever das escolas cooperar e divulgar amplamente a campanha aos alunos do estabelecimento. No entanto, até o presente momento, não localizamos documentos que comprovem a campanha do Colégio para atender tal demanda.

---

<sup>122</sup> O Decreto-lei nº 4.789 de 05 de outubro de 1942 autorizou a emissão de Obrigações de Guerra. Art. 5º. A partir de janeiro de 1943, todos os contribuintes do imposto de renda recolherão uma importância igual ao imposto a que estiverem sujeitos, no último exercício, para subscrição compulsória de Obrigações de Guerra, que lhes serão entregues de acordo com o artigo anterior. A subscrição compulsória de Obrigações de Guerra foi suspensa pelo Decreto-lei nº 9.138 de 5 de abril de 1946, devendo prosseguir a cobrança das importâncias ainda devidas pela subscrição compulsória. Ficou assegurado aos que subscreveram compulsoriamente “Obrigações de Guerra” referentes ao exercício de 1946 o direito de reaverem as importâncias correspondentes mediante devolução dos títulos respectivos ou dos comprovantes dos recolhimentos feitos. Durante algum tempo, continuaram instruções sobre Obrigações de Guerra, em que pese a redenção das tropas alemãs ter ocorrido em maio de 1945. A Lei nº 2.214 de 2 de junho de 1954, dispôs sobre a substituição de comprovantes de contribuição para subscrição compulsória de Obrigações de Guerra, com base no Imposto de Renda. Também do Decreto-Lei N. 5.505 de 20 de maio de 1943 estabelecia a forma de desconto das importâncias para subscrição compulsória das “Obrigações de Guerra”, pelos segurados dos Institutos e Caixas de Aposentadoria e Pensões.

No ensino primário, os professores tinham a preocupação com as questões didático-pedagógicas, mas havia também a responsabilidade com a formação de atitudes e ideais dos alunos, e sobretudo, o ensino deveria estar articulado ao sentimento nacionalista e patriótico, no qual a formação do aluno deveria estar voltada às necessidades do país.

A tarefa destes professores não se restringia ao simples “gostar de crianças”, mas à realização de uma educação que correspondesse ao nível de necessidade dos alunos e às exigências sociais, à experimentação de métodos e recursos próprios do ensino primário, à realização de estudos e pesquisas sobre a criança em idade escolar, programas de ensino, preparo e capacitação do professor primário, métodos e recursos de educação primária, oferta de oportunidades de observação e participação em trabalhos, a fim de adquirir conhecimentos e técnicas úteis ao desempenho de suas funções, bem como atitudes de estudo, experimentação, busca de aperfeiçoamento, etc., necessárias ao progresso em educação.

Apresentamos a seguir, o corpo discente do ensino primário.

## 2.8 O CORPO DISCENTE DO ENSINO PRIMÁRIO

Estou contente, é verdade,  
E confesso com prazer  
Que sendo de pouca idade  
Já sei ler bem e escrever.

Fonte: Álbum de cartinhas da 1ª série C (1957).

O corpo discente do Colégio Farroupilha, no período de 1937 a 1961 já era composto por meninas e meninos<sup>123</sup>, reunidos numa única classe. Nessa época, o maior número de alunos da escola pertencia ao ensino primário. De 1937 a 1939 houve uma redução no número de alunos, justificados talvez pelo momento delicado que a instituição estava começando a enfrentar. Já na década de 1940, esse número atingia um total de quase 500 alunos matriculados.

Ano Letivo	Masculino	Feminino	Total
1937	223	162	385

<sup>123</sup> No ano de 1929, o Colégio Farroupilha uniu numa só classe meninas e meninos formando as turmas mistas (JACQUES, 2013, p.71).

1938	205	143	<b>348</b>
1939	135	109	<b>244</b>
1940	129	109	<b>238</b>
1941	141	107	<b>248</b>
1942	127	106	<b>233</b>
1943	129	118	<b>247</b>
1944	154	131	<b>285</b>
1945	181	151	<b>332</b>
1946	257	149	<b>406</b>
1947	276	155	<b>431</b>
1948	306	201	<b>507</b>
1949	333	236	<b>569</b>
1950	375	259	<b>634</b>
1951	393	275	<b>668</b>
1952	399	314	<b>713</b>
1953	427	305	<b>732</b>
1954	435	318	<b>753</b>
1955	439	333	<b>772</b>
1960	402	296	<b>698</b>
1961	405	279	<b>684</b>

**Quadro 14:** Matrícula dos alunos (1937-1961).

**Fonte:** Relatórios anuais da direção (1937-1961).

Na gestão da Sra. Wilma Funcke, o corpo discente do ano letivo de 1949, estava composto por 569 alunos matriculados distribuídos nas cinco séries do ensino primário. No ano de 1955, houve um acréscimo e, o número avançou para 772 alunos matriculados. Portanto, a cada ano houve aumento na matrícula deste nível de ensino. Esta situação não era uma prerrogativa apenas do colégio, mas muitas escolas apresentavam também esta situação.

Outro dado importante é que o número de alunos matriculados do gênero masculino sempre foi maior do que o feminino.

Para o ensino primário, o corpo discente nos seus aspectos físicos, emocionais, sociais, morais e pedagógicos sempre foram assuntos de muitos debates, estudos e discussões por parte dos educadores, legisladores e intelectuais da educação.

A própria Revista do Ensino/RS impunha-se por meio de seus artigos veiculados à necessidade primordial do conhecimento da criança “de seu modo peculiar de pensar, agir e sentir, de acordo com as diferentes fases de seu desenvolvimento” (REVISTA DO ENSINO/RS, v.3, n.9, p.33-34, maio 1940).

Para Bastos (2005, p.156), o conhecimento da criança sob diferentes ângulos, fornecidos por novas ciências – Psicologia, Biologia, Sociologia, Medicina -, auxiliaria

o professor na busca de “harmonização entre o comportamento individual e social” do educando, para que pudesse “agir com eficácia no meio social”.

Estas novas ciências auxiliariam os professores a entender sob uma nova ótica os problemas de adaptação social da criança, considerados defeitos anti-sociais, como a mentira, o furto, a crueldade, o hábito de fazer gazeta, o tipo de criança mimada ou escorraçada, problemas de indisciplina, turbulência, agressão e desobediência (BASTOS, 2005, p.159). Para a escola continuar a ser uma instituição disciplinada e cumprir com as exigências governamentais da nacionalização, caberia ao professor manter uma liberdade vigiada.

Neste aspecto, a Revista de Ensino/RS trazia vários artigos onde destacava que a escola clássica repreendia e inibia, sufocava a personalidade da criança e obrigava-a a se manter calada e reservada, portanto não era uma escola educativa, que procurava compreender a criança num ambiente de amor e alegria.

O artigo “Observações sobre o ensino primário”, apresentava sugestões de condução da criança na distinção entre o bem e o mal. Para Sampaio, o melhor meio para corrigir os maus instintos era seguramente o de favorecer os bons, transformando-os em impulsos, hábitos duráveis definidos. Sugeria que o grande princípio da educação moderna era o professor exercer uma “vigilância racional”, pois a liberdade em educação deveria ser condição favorável para o desenvolvimento da personalidade, sem alvoroço e sem indisciplina (REVISTA DO ENSINO/RS, v.1, n.1, p.34-36, set.1939).

A Revista de Ensino/RS era uma referência aos educadores, pois apresentava diretrizes sociológicas, psicológicas, filosóficas e físicas para a docência do ensino primário com vistas a formar um “novo” homem, a inserção de orientações disciplinares estava presente. Segundo Bastos (2005, p.162-163), o discurso nela presente reforçava a necessidade de um conhecimento da criança não como ser isolado, mas no “jogo complexo de suas relações familiares e sociais”. Esse conhecimento deveria instrumentalizar o professor no controle e permitir-lhe agir de modo adequado no trato do que era proposto como indisciplina escolar, fonte de desajustamentos futuros. A disciplina vigiada na escola deveria contribuir para a estabilidade da ordem social, constituindo os “alicerces da nacionalidade”.

Em *Vigiar e punir* (2008), Foucault descreveu vários processos de disciplinarização dos corpos em diferentes instituições, além de colégios, as fábricas,



oficinas, conventos e quartéis. Por meio deles é possível perceber que a principal característica de tais instituições é a disciplina corporal. Dentre todas as instituições disciplinares, a escola possui a maior abrangência, pois é nela que os indivíduos passam a maior parte da sua formação, até que estejam prontos para a vida adulta. Na visão do autor, a educação na sua modalidade escolarizada passou a ser considerada maquinaria destinada a disciplinar corpos em ação. O nascimento da chamada escola disciplinar se deu em um período de intensas modificações nas estruturas de poder, as quais deram origem ao aparato social e político que Foucault denominou “sociedade disciplinar”. Neste aspecto, os exercícios de adestramento dos corpos ocorreram em espaços isolados e de maneira desordenada, surgindo gradativamente o conjunto das instituições disciplinares, cuja função foi a produção de corpos úteis e dóceis.

O processo de disciplinarização corresponde aos mecanismos de normatização, isto é, aos processos de nomeação e separação entre o indivíduo ‘normal’ e o ‘anormal’. Esse processo de separação é fundamental em se tratando da produção do sujeito moderno, o sujeito normalizado. Todos os procedimentos disciplinares presentes no interior da instituição escolar, da arquitetura aos cadernos de classe, dos exercícios físicos aos exames, concorrem para a produção do sujeito normalizado. Para Foucault (2008), a instituição escolar foi o lugar privilegiado das medidas higiênicas e alimentares destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Como instituição disciplinar, a escola se constituiu local privilegiado da realização exaustiva de exercícios, exames, punições e recompensas centradas no corpo infantil.

Assim, a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”; aumentando as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuindo essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). A disciplinarização apresenta sinais de grande dedicação ao corpo – ao corpo que se manipula, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2008, p.132-133). Para o autor, os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar “as disciplinas”.

A minúcia dos regulamentos, o olhar cuidadoso das inspeções e o controle do corpo, oportunizou um conteúdo laicizado no quadro da escola. Nesse viés, a disciplina procede a distribuição dos indivíduos no espaço, proporcionando a utilização de

diversas técnicas e formas de realizá-la. Assim, para o controle da disciplina e a realização das atividades escolares transcorrerem num ambiente de respeito e boa conduta, o Colégio Farroupilha possuía algumas formas e técnicas de realizá-la, e uma delas era o *Regulamento Interno Disciplinar* contendo as normas de convivência entre os alunos e demais agentes da instituição. Esse discurso pedagógico-disciplinar tinha uma relação direta com o contexto local específico da vida escolar e cuja importância estava ligada a atividades e significados locais, nesse caso relacionava-se à vida cotidiana da escola.

No documento constavam várias informações e normas referentes às rotinas da escola, dos alunos, cooperação dos pais, uniforme, disciplina escolar, deveres e correspondência entre família e escola.

Sobre a cooperação dos pais, ficava evidenciado que eles deveriam exercer a função de fiscalização da própria caderneta (para os alunos do ginásio), do caderno de deveres (para os alunos do ensino primário) e das amizades de seus filhos, bem como orientações sobre recados telefônicos, período de realização da matrícula e uso do uniforme.

Nesse sentido Foucault diz que o que importa é estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. São procedimentos para conhecer, dominar e utilizar, pois a disciplina organiza um espaço analítico (2008, p.138).

No regulamento disciplinar da década de 1950, constavam itens sobre exigências, proibições, postura nos recreios, penalidades, distinções como podemos ver a seguir:

### **Da Disciplina Escolar**

Todo aluno tem o dever de zelar pelo bom nome do estabelecimento em público.

#### **1. – De todos os alunos é exigido:**

- a) comportamento irrepreensível, sinceridade, respeito e obediência aos membros dos corpos docente e administrativo e harmonia com os discípulos;
- b) comparecimento pontual, devidamente uniformizados às aulas e solenidades de que participar o Colégio;

- c) caderno de deveres sempre em perfeita ordem.

Ao determinar aos alunos um nível de exigência disciplinar, a escola a considerava como uma condição necessária para a produção da aprendizagem.

Além da aprendizagem, a escola reforçava questões de civilidade, valorizando e reforçando princípios da verdade e honestidade, respeito, obediência e ordem.

**2. – Aos alunos é proibido:**

- a) fazer algazarra;
- b) perturbar a ordem;
- c) faltar com a consideração ou respeito a quem quer que seja;
- d) maltratar colegas ou funcionários do Colégio;
- e) permanecer nas aulas, sem permissão, durante o expediente escolar;
- f) ausentar-se, sem permissão, durante o expediente escolar;
- g) escrever nas paredes, bancos de classe, móveis, causar, enfim, danos materiais de qualquer espécie ao estabelecimento (o aluno que incorrer em tal falta ficará sujeito à indenização do dano causado e às penas disciplinares de que for passível);
- h) trazer objetos desnecessários ao estudo, sob pena de serem os mesmos confiscados para serem devolvidos no fim do ano letivo;
- i) usar canetas automáticas com penas de vidro (somente aos alunos de boa caligrafia é permitido o uso de canetas automáticas);
- j) tirar os tinteiros para enchê-los, serviço que compete ao zelador do colégio;
- k) fazer ponta com lápis sentado na classe (os lápis deverão ser apontados sobre a cesta de papéis, com permissão do professor);
- l) deitar ao chão papéis e deixar na classe, ao findar a aula, livros, cadernos, lápis, canetas, apontamentos, etc.);
- m) tudo mais que ofender os bons costumes.

As proibições determinadas no regulamento disciplinar se referem às rotinas dos alunos e às práticas escolares desenvolvidas. Itens como escrever nas paredes, bancos de classe, móveis, jogar papéis no chão deveriam ser corriqueiros na escola, e aparecem como proibições, pois provavelmente estavam inseridas nas condutas dos alunos nas

diversas atividades pedagógicas. Estas proibições formalizadas corroboravam para o desenvolvimento de um ambiente sadio e civilizado, mas para atingi-las era necessário adestrar, controlar, disciplinar.

Para Foucault, a escola deve ser um operador de adestramento.

Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter cidadãos competentes, qualificados e formados na obediência e imperativos na civilidade. Assim, as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionaria como um microscópio do comportamento, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (2008, p.166-167).

Como instituição social, a escola deveria atentar para a disciplina escolar na perspectiva do desenvolvimento das capacidades sadias e que tivessem significação social, permitindo ao professor agir em relação à indisciplina escolar, implantando a ordem, a obediência, o respeito à hierarquia e à autoridade.

Para os recreios as normas eram as seguintes:

Finda a aula, os alunos deveriam dirigir-se para os respectivos pátios, em silêncio sem precipitação, atropelamentos e algazarra nas escadas e corredores.

Durante os recreios:

1. – Os alunos deverão permanecer nos respectivos pátios e somente com permissão poderão passar para outras dependências do edifício.
2. – É expressamente proibido:
  - a) jogar pedras ou quaisquer outros objetos, como papéis e restos de merenda, nos pátios ou terrenos vizinhos; para a deposição de tais detritos existem caixas apropriadas em cada pátio;
  - b) permanecer nas escadas que conduzem aos pátios;
  - c) transpor o portão do edifício;
  - d) tomar parte em brinquedos brutos ou perigosos;
  - e) ter consigo lâminas ou outros objetos cortantes e mesmo livros ou cadernos;
  - f) pular corda no terraço;
3. – Os alunos que desejarem beber água deverão formar “bichas<sup>124</sup>” junto aos bebedouros.
4. – As merendas não deverão ser envoltas em papel, mas em envelopes ou guardanapos de pano.

---

<sup>124</sup> Termo usado para expressar fileira de pessoas, umas atrás das outras.

Ao finalizarem os recreios, os alunos deverão:

- a) ao toque da campainha, constituir fileiras nos lugares estabelecidos;
- b) ao som do apito, permanecer nas fileiras quietos e em silêncio;
- c) ao sinal do professor, dirigir-se para a sala rapidamente, porém sem precipitação.

As normas acima nos levam a pensar que foram elaboradas a partir de situações ocorridas, pois expressam dispositivos disciplinares característicos da vivência cotidiana dos alunos. Por exemplo, não jogar papéis, pedras ou outros objetos nos terrenos vizinhos, não pular o portão, formar filas nos locais estabelecidos. Também sobre as merendas serem embaladas em guardanapos de pano, nos leva a acreditar que a escola poderia estar atenta ao desperdício de papéis, cuidado com a limpeza do pátio. Podemos inferir que ao solicitarem embalagens descartáveis a instituição estaria preocupada com o meio ambiente. Entretanto, ao analisar os cadernos de Ciências Naturais do Colégio Farroupilha da década de 1950, Grazziotin (2015), destacou que não havia qualquer indício de preocupação com a ecologia nos conteúdos trabalhados.

Ao conversar com Luiz Carlos Petry<sup>125</sup>, ex-aluno do ensino primário do Colégio Farroupilha, o mesmo salientou suas lembranças da cantina da escola:

A cantina ficava embaixo da escada do Casarão e quem cuidava era a esposa do Sr. Bode, aquele que cuidava das filas e dos recreios. Lá ela vendia sonho e pastel (Entrevista realizada em 27/11/2014).

Como vimos, os recreios eram assistidos pelos funcionários da escola, mas os professores também exerciam esta função de observador e vigiador destes momentos, pois em algumas fotografias percebe-se a presença dos educadores nestes espaços.

Os alunos eram orientados a realizar filas (bichas) para tomar água nos bebedouros, para entrar na sala de aula e andar nos corredores. Sobre esta prática, Foucault salienta que a disciplina por meio da disposição dos alunos em fila, individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês

---

<sup>125</sup> Luiz Carlos Petry foi aluno da escola de 1951 a 1962.

em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2008, p.141-142).

Havia o alerta sobre a permanência nos pátios respectivos a cada série. Para o ensino primário, o segundo pátio se localizava nos fundos da escola, próximos às suas salas de aula. Já o primeiro pátio localizado na frente do relógio e dos corredores, era destinado aos alunos do ginásio. A distribuição dos espaços representa um dispositivo disciplinar, que Foucault define como organização de “celas”, de “lugares” ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos.

São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 2008, p.142-143).

Ao descrever a arquitetura escolar, do início do século XX, numa visão da pedagogia moderna, (ESCOLANO, 2001) pondera sobre as correspondências entre essa e os postulados do higienismo, a racionalidade panóptica e o movimento educacional da época. Ao considerar os espaços escolares como elementos significativos do currículo, apresentam-se tais espaços educativos como aqueles que “abrigam a liturgia acadêmica e estão dotados de significados, e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 2001, p.27).

A campainha também era um artefato utilizado para organizar os alunos e determinar a constituição das filas para entrar em sala de aula. Já o apito funcionava como um comando de silêncio e ordem para a organização dos alunos, que para Foucault (2008, p.149), o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos, normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude. Tanto a campainha, o apito e a fila para beber água

e entrar nas salas de aula eram atividades controladas pela escola por meio de um sistema de sinais sonoros e visuais, e que contribuía para o disciplinamento do aluno.

O treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais-sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 2008, p.160).

Assim, as normas para o recreio assentavam-se sobre a disciplinarização do corpo, do tempo e espaço escolar, ou seja, sobre o desenvolvimento de hábitos de ordem e regularidade, proporcionadas pelo controle minucioso das atividades.

Sobre o recreio, a Revista do Ensino/RS apresentava algumas orientações aos professores. No Comunicado Pedagógico nº 3, o professor era alertado de que o recreio proporcionava oportunidades variadas para a observação de particularidades de caráter e temperamento, preferências individuais, gestos, tendências, grau de amadurecimento social, marcas do meio em que vivem (v.3, n.9, p.51, maio 1940).

O recreio, portanto, proporcionava um momento de observação para uma disciplina vigiada, observada e controlada pelo professor. Seria um “laboratório” em que o professor acompanharia – discreto e cauteloso – investigaria, conheceria melhor a criança que educa; como atividade dirigida à educação da criança. O professor moderno deveria usar o recreio como um momento do trabalho escolar, intervindo “direta ou indiretamente para que os alunos adotassem, durante o mesmo, padrões de conduta coerentes com os valores que a escola ambiciona incorporar à personalidade das crianças a ela confiadas” (REVISTA DO ENSINO, v.5, nº23/24, jul/ago, 1941, p. 123).



**Figura 18:** Segundo pátio interno do Velho Casarão (s/d).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

O regulamento interno disciplinar também dava destaque para as *penas* que poderiam ser impostas aos alunos, conforme a gravidade das faltas cometidas:

- a) advertência particular ou na presença dos colegas;
- b) repreensão particular ou na presença dos colegas;
- c) separação do aluno dos demais, durante a aula ou recreio;
- d) apresentação de deveres especiais;
- e) retirada da aula;
- f) retenção do aluno, fora do expediente escolar, até o máximo de duas horas;
- g) repreensão pública, em ordem do dia escolar;
- h) suspensão;
- i) exclusão.

– A pena de retenção fora do expediente escolar será comunicado com antecedência aos Srs. Pais.



- Cabe aos Srs. Professores, secretário, prefeito, sub-diretora e diretor a imposição das penas. As três últimas, porém, são de exclusiva competência do diretor.
- Não se tolera, de forma alguma, que o aluno, ao ser censurado, dê respostas perante seus colegas; se julgar imerecida a censura, cabe-lhe apresentar-se em particular ao diretor, expondo suas razões franca e modestamente.

Sobre as *penalidades* ou *castigos disciplinares*, Foucault (2008) destaca que estes tem a função de reduzir os desvios. [...] deve ser essencialmente corretivo. A punição na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção.

Nas penalidades aplicadas aos alunos haviam as advertências, retiradas de alunos da classe, repreensão pública e até exclusão, mas também dependendo do grau da infração cometida havia a apresentação de deveres especiais, que pode nos levar a crer que seriam tarefas escritas, frases copiadas repetidas vezes no caderno relacionado a boas atitudes, obediência, bem como, cópia de textos extraídos de algum livro. Sobre esse fato, J.B. de La Salle (1828, p. 204-205) dizia:

O castigo escrito é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, a mais vantajosa e a que mais agrada aos pais; [permite] tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos corrigindo-lhes os defeitos; [àqueles, por exemplo], que não houverem escrito tudo o que deviam escrever, ou não se aplicarem para fazê-lo bem, se poderá dar algum dever para escrever ou para decorar.

Ao mesmo tempo em que havia a penalidade, a escola também atribuía ao sujeito implicado na ação, a possibilidade de justificar-se ou expor a sua versão sobre o ocorrido, em ambiente separado junto à direção.

Uma das penalidades aplicadas aos alunos do ensino primário, e que diz respeito ao *item c* (separação do aluno dos demais, durante a aula ou recreio), é relatada pelo aluno Luiz Carlos na sua entrevista realizada no mês de novembro de 2014, sobre o castigo que recebeu da professora da 3ª série, Zilá Schmitz:

A professora Zilá me botou de castigo e me ligou pedindo desculpas muitos anos depois. Eu sabia porque tinha ficado de castigo. Ela era traumatizada por isso. Eu ia cortar o rabo de cavalo da menina que sentava na minha frente, pois ficava encostando na classe. Eu ia tirar uma pontinha só, não ia atorar o cabelo dela. Eu tinha que fingir ser um pouco malandro. Ficar no relógio me deu uma certa fama. Eu venho de uma família rígida e de um colégio alemão, disciplinado. Eu acho ótimo esse relógio, ele está ali no fundo, viram? Foi uma situação marcante.

Sobre a imposição das penas mais severas, função atribuída ao diretor ou a outros cargos de direção, a Revista de Ensino/RS v.1, n.3,p.193, 1939, apresenta um texto intitulado “Disciplina escolar”, que orientava o professor quanto ao papel do diretor como “juiz da disciplina”, indicando procedimentos de como “transformar a escola indisciplinada com liberdade, e não simplesmente com apoio imediato e absoluto na coação e em regras inflexíveis”. Para Bastos (2005, p.163), a liberdade sugerida não excluía o uso da “repressão severa: se a força for o único meio eficaz, a ação deverá ser rápida, segura e certa, visto que o rigor deve ser usado com sobriedade”.

Como a disciplina deveria ser vista como um componente fundamental na formação do novo cidadão, a escola também empregava “distinções”, no sentido de valorizar as atitudes positivas, o esforço e o bom desempenho dos alunos.

Constituía distinções:

- a) elogio verbal perante a classe, quando se tratar de trabalho ou ato digno de especial louvor;
- b) elogio em ordem do dia escolar;
- c) elogio verbal do diretor, perante todos os alunos do educandário, quando se tratar de trabalho ou ato de assinalado mérito.

Cabe destacar que as práticas de premiações já existiam durante o *Ratio Studiorum*<sup>126</sup>, pois caracterizavam-se como um outro incentivo à emulação realizada a partir de eventos solenes para a distribuição de prêmios aos alunos merecedores. O Ratio prescrevia normas para as premiações (números de prêmios, julgamento do concurso, realização do evento, e distribuição).

O emprego das distinções é evidenciado nos cadernos escolares por meio das marcas de correções<sup>127</sup> feitas pelos professores. Estas marcas eram realizadas tanto para os acertos como para os erros realizados nas escritas, nos exercícios e nas tarefas diárias registradas nestes artefatos. Elas representam marcos de avaliação da aprendizagem e do

---

<sup>126</sup> Ratio Studiorum era um método jesuítico, que significa a ordem dos estudos ou o método de ensino, fundamentava-se na teoria de Aristóteles e de Santo Tomás de Aquino. Sua última versão, publicada em 1599, intitulada Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Lesu, introduz e consolida um sistema integrado para os colégios jesuíticos baseado nas Regras do Colégio Romano. A criação pelos protestantes de um método denominado Rationes Studiorum mostrou ser possível compatibilizar o humanismo com o cristianismo e influenciou os jesuítas a criarem um método para o professor católico. Método que se distinguiu do protestantismo pelo caráter seletivo obrigatório, pelos programas, pela definição de horários, e que visava à formação integral do homem cristão de acordo com a fé e a cultura daquele tempo (SILVA, 2008, p.20).

<sup>127</sup> Sobre as marcas de correções em cadernos escolares, ver Jacques (2011); (2013).

comportamento do aluno, indicando o julgamento do professor e da escola. As marcas de correção eram expressas por meio de notas, conceitos, vistos registradas com caneta vermelha. O emprego de carimbos e figurinhas coladas sugeria um agrado, uma distinção. No caso do carimbo, era um artefato que permitia ao aluno interagir com a marca de correção realizada, pintando e imprimindo mais estética ao seu trabalho. Portanto, as marcas de correção em cadernos escolares representam os signos empregados e as distinções obtidas e conquistadas no trabalho escolar.

Nos boletins escolares as distinções eram marcadas pelo desempenho cognitivo do aluno. Essa distinção era uma forma de valorizar os resultados alcançados e estimular o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem.

	1.º trimestre	2.º trimestre	3.º trimestre
Atitude escolar .....	M.B.	E	E
Atenção .....	M.B.	E	E
Atividade escolar .....	E	E	E
Religião .....			
Português {	Elocução ... 10	10	10
	Leitura ... 8	9	10
	Ortografia ... 9	10	8
	Redação ... 8	9	9
		9	9
História .....	10	10	10
Geografia .....	10	10	10
Aritmética .....	9	10	10
Ciências Naturais .....	9	9	10
Caligrafia .....	10	10	10
Desenho .....	8	9	10
Música .....	8	9	9
Educação Física .....	5	9	8
Trabalhos Manuais .....	9	10	10
Comparecimento tardio ...			
Faltas .....	2	3	
Prof. Regente <i>Zila Schmitz</i>			

1.º trimestre	<i>2º Lugar</i>	<i>30-5-1953</i>
	<i>Zila Schmitz</i>	
2.º trimestre	<i>1º Lugar</i>	<i>30-9-1953</i>
	<i>Zila Schmitz</i>	
3.º trimestre	<i>1º Lugar</i>	<i>Promovido à 4ª classe.</i>
	<i>Zila Schmitz</i>	<i>15-12-1953</i>
Observações finais:	<i>Parabéns!</i>	
	<i>Wilma G. Funcke</i>	
	<b>WILMA G. FUNCKE</b>	
	Directora	

**Figura 19:** Boletim escolar da 3ª série (1953).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

As distinções eram sinalizadas no boletim a cada trimestre, com o emprego das expressões “1º lugar”, “2º lugar” e “3º lugar”. Para esta distinção era atribuída uma medalha, que os alunos recebiam nas festas de final de ano. A medalha de cor ouro era designada ao 1º lugar, cor prata ao 2º lugar e bronze ao 3º lugar.

Sobre as distinções, Luiz Carlos destacou:

Tinha prêmios e eram medalhas. Se não estava bom era divulgado mas se estava bom também era divulgado. Era uma competição feroz, mas no primário

a gente não tinha muito essa noção, mas no ginásio sim. Eu gostava de ganhar medalhas e minha mãe também. E no final do ano, mais precisamente no Natal, minha mãe mandava encadernar meus cadernos junto com o boletim e dava para meu pai de presente.

Para as escolas as normas disciplinares funcionavam como um meio regulador e controlador da ordem escolar, disciplinava e regulava a aprendizagem, o caráter do aluno e contribuía para a formação do novo homem patriótico e cumpridor do seu dever como cidadão. Na Revista do Ensino/RS, a questão da disciplina era considerada um dos problemas que mais preocupavam, num mundo assoberbado pelo anarquismo moral e social. Um ambiente de amor cercando a criança poderia dar-lhe condições para transformá-la em sujeito cordato e trabalhador. No entanto, isso não era suficiente. O professor era orientado a dirigir a disciplina da criança na perspectiva de “liberdade consentida e vigiada”; “não deveria consentir na livre e pura satisfação de todos os impulsos infantis: conhecendo-os, deveria consentir na exteriorização de uma parte deles”. Dessa forma, o futuro “cidadão” aprenderia a se disciplinar e, com isso, a sociedade disciplinar-se-ia (BASTOS, 2005, p.165).

Exigir que o aluno fizesse seus deveres, seja sincero, respeitoso, obediente, pontual, uniformizado, que não faça algazarra, não perturbe a ordem, não escreva em paredes, bancos ou classes, e tudo mais que ofender os bons costumes, introduziam o aluno no contexto escolar e contribuía para a formação do novo homem, desejado pela nacionalização do ensino.

Para Livet (2009, p.22), a norma possui como significado “linha reta” e nesse sentido traduz o caminho a seguir, ou seja, os deveres dos indivíduos na sociedade. São disposições do coletivo, dessa forma há a necessidade dos grupos sociais aprenderem hábitos e normas.

As regras, punições, penalidades e distinções são formas de poder, pois poder produz saber, e ambos estão diretamente implicados. A escola ao implantar, cumprir e cobrar as normas disciplinares tinha como objetivo produzir saber, no que diz respeito à civilidade, bons hábitos e atitudes, corpos dóceis e à vida em sociedade. Por isso, por meio das normas regulativas, dos discursos controladores ela assume o papel de produtora do “saber-poder”.

O controle disciplinar faz parte da constituição da escola. Mesmo sendo espaço de produção e de saber, a disciplina é instaurada e aceita. E as regras contidas no

regulamento disciplinar, ou atualmente na agenda do aluno, legitimam o poder de normatização e disciplinarização da instituição escolar.

Na escola, “ser disciplinado” compensa, pois fica claro o jogo de recompensas e honras. Esse jogo de premiações normaliza, molda o bom aluno. Por isso após todas as proibições, exigências e penalidades contidas nas regras disciplinares, aparecem o destaque para as distinções, ou seja, se o aluno cumprir com todas as regras ali contidas, não infringir, nem desacatar o que foi estabelecido, ele será compensado, será favorecido e destacado.

Para Dahlberg (2003, p.121), a disciplina determina o que é normal e, depois, desenvolve medidas e práticas para avaliar se os indivíduos são normais e para moldá-los segundo uma norma.

No regime da sociedade disciplinar como a nossa, a punição, ao discriminar os comportamentos dos indivíduos, passa a diferenciá-los, a hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, ou seja, a punição não objetiva sancionar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não interessando o que ele fez, mas o que é, será ou possa ser. As punições são da ordem do exercício, implicando o aprendizado intensificado, multiplicado, repetido, em suma, punir é exercitar (GUIMARÃES, 2003, p.86).

A escola, entendida como instituição disciplinar, que “fabrica” indivíduos dóceis e úteis para o sistema capitalista, é uma das instituições que mais exercita e mantém o controle disciplinar. As práticas pedagógicas da sociedade disciplinar possibilitam que os corpos sejam vigiados constantemente e que comportamentos sejam diariamente estabelecidos (CRUZ e FREITAS, 2011, p.47).

Todos os itens contemplados no regulamento disciplinar entra na categoria das práticas regulativas implantadas e desenvolvidas pela escola. Na escola, na rua, na família, também estamos sendo vigiados, controlados e avaliados. Muitas vezes, essa vigilância é tão mascarada e naturalizada que sequer notamos a sua presença. Essa vigilância assume o caráter de disciplina, de regulação, e ela é um mecanismo utilizado para garantir o controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade ou grupo. As instituições, em geral, adotam os mecanismos disciplinares para garantir a vigilância, o controle, a maior produtividade e desempenho de seus integrantes. Estando as instituições escolares inseridas no contexto sócio cultural, estão impregnadas deste mesmo mecanismo disciplinar de controle social.

Trataremos agora da atuação do serviço de assistência escolar no ensino primário da escola.

## 2.9 O SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA MÉDICA ESCOLAR

O Serviço de Assistência Médica, já era mencionado nas reuniões do Conselho Escolar na década de 1940. Na ata da 10ª Sessão do Conselho Escolar de 08/07/1940, o Diretor Álvaro Difini informou ter adquirido, por ocasião de sua permanência na Capital Federal, a aparelhagem necessária para a instalação do Gabinete Biométrico. Na 14ª Sessão do CESBA (23/12/1940), ficou acordada a máxima brevidade na realização do exame médico dos alunos do educandário. Para que isso se concretizasse, era necessário o encaminhamento de propostas de profissionais para o atendimento desta demanda.

Na 16ª Sessão o Conselho Escolar (17/03/1941) decidiu pelo aguardo da apresentação de propostas por parte dos profissionais interessados em assumir a assistência médico-escolar, os professores Drs. Natal Cruvinel Paiva<sup>128</sup> (Curso Ginásial) e Ervino Jacob Diefenthaler (Curso Primário). Ambos os médicos, apresentaram suas propostas em ofício encaminhado aos membros do Conselho Escolar no mês de abril de 1941.

A proposta do Dr. Ervino J. Diefenthaler era designada para o ensino primário, portanto, segue abaixo o seu ofício encaminhado ao Conselho Escolar:

Atendendo o convite para apresentar proposta relativa ao serviço-médico escolar do curso primário do Ginásio Farroupilha, tomo a liberdade de expor o seguinte:

---

<sup>128</sup> Por determinação do Sr. Álvaro Difini, M.D. Diretor do Ginásio do qual sois conselheiros, apresento-lhes a seguinte proposta relacionada com o Serviço Médico Escolar. Vencimentos mensais: 400\$000. Obrigações: Executar todas as exigências baixadas pelo Departamento Nacional do Ensino do Ministério de Educação – Instruções para o serviço médico de educação física nos estabelecimentos de ensino: Iniciar imediatamente minhas atividades, realizando o primeiro exame clínico geral, separatório dos educandos normais dos deficientes; verificação da aptidão cardíaca ao esforço. Grupamento homogêneo pela comparação dos dados biométricos.

Indicação do exercício. Novo exame clínico de todo o aluno que durante os exercícios físicos demonstrar medíocre comportamento em ação. Novo exame clínico geral, ao iniciar-se o terceiro bimestre. Convidar os pais dos alunos encontrados não perfeitamente normais do ponto de vista da higidez, a comparecer ao ginásio para em consulta sem ônus, a indicação dos meios terapêuticos. Realizar três vezes por semana uma hora de expediente médico. Fornecer todo o material clínico imprescindível à realização das exigências ministeriais. Tal proposta, Srs. Conselheiros, refere-se tão somente às séries ginásiais. 07 de abril de 1941. Dr. Natal C. Paiva.

O Departamento Estadual de Saúde pede que os alunos dos cursos primários sejam submetidos a exames rigorosos no início e no fim do ano letivo; o registro destes exames será feito em folha coletiva fornecida pelo Departamento de Educação Sanitária;

Os alunos que apresentarem anomalias funcionais ou orgânicas deverão ser examinados periodicamente e fichados em separado;

Para as provas de desenvolvimento intelectual deve haver estreita colaboração entre o médico-escolar e o professor;

Além deste serviço proponho, considerando a enorme frequência de moléstias infectocontagiosas em alunos do curso primário, exercer uma vigilância constante, readmitindo os alunos doentes somente quando examinados; estabelecer, ainda, um serviço de urgência no Ginásio e atender gratuitamente os alunos reconhecidamente pobres.

Senhor Diretor!

Considerando que o curso primário tem 250 alunos matriculados, perfazendo, portanto o número de exames aproximadamente 500; considerando que a Inspeção médico-escolar nos moldes acima citados deverá ser diária, proponho que os honorários médicos sejam de 400\$000 mensais.

Sempre pronto a atender sugestões apresentadas por V. S. ou pelo Conselho Escolar do qual fazem parte dois ilustres profissionais de reconhecida idoneidade, agradeço a distinção de ter sido honrado com o convite para esta proposta relativa ao curso que exige a maior responsabilidade profissional e subscrevo-me com a mais elevada estima e consideração.

14 de abril de 1941.

No documento, Dr. Ervino explicita as funções que desempenharia, caso fosse escolhido, para o cargo do serviço médico escolar. Nas funções descritas destacou a realização de exames clínicos-biométricos no corpo discente do ensino primário solicitados pelo Departamento Estadual de Saúde; a importância da parceria com os professores nas questões da aprendizagem cognitiva; o cuidado e a vigilância junto aos alunos que apresentassem anomalias funcionais ou orgânicas. Ao mencionar o atendimento gratuito aos alunos carentes, podemos inferir que a eles não seria cobrada a taxa para este serviço, cujo valor estava inserido na mensalidade. Segundo Stepanhou (2000), a presença do médico na escola desencadeou o avanço na implantação dos testes cognitivos, o controle do desenvolvimento antropométrico, particularmente por meio das inspeções médico-sanitárias, contribuindo para a produção dos saberes pedagógicos.

Na 17ª ata do dia 16/04/1941, o CESBA decidiu procurar uma solução mais em conta relativa à assistência médico-escolar, pois não comportava no momento do valor solicitado por ambos. Entretanto, na sessão do dia 16 de junho de 1941, o Conselho Escolar aprovou as propostas anteriormente apresentadas pelos Drs. Natal e Ervino relativas à assistência médico-escolar de ambos os cursos do Ginásio (Primário e Ginásial) a contar do dia quinze do corrente ano e com exclusão do período de férias

escolares. Assim tanto o ensino primário como o ensino ginásial, contavam a partir de agora com o serviço de assistência médico-escolar no educandário.

A 22ª Sessão do Conselho Escolar (22/04/1942) aceitou os serviços médicos do Dr. Natal e Dr. Ervino nas mesmas condições do ano anterior.

Em 30 de março de 1949, na sessão nº 8, o Conselho Escolar atendeu à solicitação do Dr. Ervino J. Diefenthaler em afastar-se do cargo de médico-escolar do ensino primário. Os motivos alegados do seu afastamento deram-se devido à falta de tempo para atender sua clínica e para as atividades desempenhadas na Faculdade de Medicina.

Assim, no ano de 1949, este serviço ficou ao encargo do Dr. Roberto Medaglia Marroni<sup>129</sup>, pediatra do ensino primário.

Para Stephanou (2006), a demonstração dos saberes científicos para a educação, saberes, segundo os discursos médicos, ausentes na pedagogia, consistiu na atuação direta dos médicos como educadores. Essa atuação tratava-se de realizar uma obra completa – médico-social e pedagógica – nas escolas, o que foi possível por meio da assistência médica aos escolares, da inspeção, dos serviços de higiene escolar, da inclusão curricular de conteúdos de higiene e educação sanitária, além da prática dos exames médicos, propiciadores de pesquisas sobre os escolares, e da aplicação de classificações embasadas nos mais modernos métodos das ciências. Paulatinamente, delimitou-se um regime de saberes e poderes que instauraram a figura do “médico nas escolas”, aquele que deveria ter o domínio do conjunto das ciências relacionadas com a pedagogia, fosse ele pediatra ou higienista, e estivesse diretamente inserido em práticas educativas escolares.

Como vimos, a implantação deste serviço e a presença do médico pediatra na escola, representou a alavanca de iniciativas que contribuiu para a proliferação de discursos médicos tematizando as relações da medicina com a educação.

O papel da assistência médica na escola previa uma ação diária e rotineira, pois além de incluir atendimento aos alunos, realização de curativos e medicamentos fornecidos aos alunos nos casos de contusões, escoriações e outros ferimentos, ocorridos durante os recreios e nas aulas de Educação Física, resultantes da vivacidade

---

<sup>129</sup> O Dr. Roberto M. Marroni foi Diretor do Curso Secundário no período de 1950 a 1961.



própria da infância, criava estratégias e regras ligadas à higiene social e mental como um processo civilizador.

Os casos mais sérios eram encaminhados ao médico familiar<sup>130</sup>, e os casos leves na maioria eram atendidos pelas auxiliares de secretaria, sob orientação do médico assistente.

No setor pedagógico da escola, a participação do serviço médico também era evidenciada a partir de pesquisas e palestras educativas realizadas sobre orientação higiênica-alimentar dos alunos, de atuações nos casos especiais psico-fisiológicos. Em sala de aula, juntamente com os professores e alunos eram realizados trabalhos no campo da higiene alimentar, profilaxia em casos de endemias e epidemias, princípios de Higiene e Dietética, pré-puberdade e cuidados nas férias.

Estas atividades desenvolvidas na infância salientam o que Hermany Filho (1926), destacou sobre o higienismo nas escolas: “a educação higiênica será o alicerce, sobre o qual se há de erigir, com solidez, o edifício da nacionalidade brasileira”. Almeida Junior (1926), dizia que a melhor época, se não a exclusiva para a realização da educação higiênica, é a infância, graças à maleabilidade psicológica do indivíduo. Sendo assim, a escola primária seria o lugar privilegiado para a formação de hábitos saudáveis. É necessário lembrar também que nos anos 1930, os defensores da Escola Nova estavam elaborando o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em defesa de uma escola onde a criança estava no centro e apresentava características de vivacidade, contrariando a escola tradicional.

As atividades desenvolvidas pela assistência médica também envolviam a realização de exames biométricos e clínicos nos alunos, com o preenchimento do fichário médico, a aplicação da vacina anti-variólica pelo Departamento Estadual de Saúde, emissão de atestados médicos e atestados de sanidade física e mental aos discentes do curso de admissão. Além das numerosas consultas realizadas, Dr. Marroni ministrava orientação médico-pedagógica. Em cooperação com a Sociedade de Pediatria, realizava campanhas pró-vacina Salk contra a poliomielite e palestras preventivas sobre hábitos saudáveis e enfermidades características da infância. As próprias ações do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do Departamento Nacional de Educação Sanitária incentivavam as escolas a colaborar com a execução e a

---

<sup>130</sup> Médico de Família é o especialista que trabalha habitualmente no Cuidados de Saúde Primários. Também é conhecido como Médico Especialista em Medicina Geral e Familiar.

prática de medidas de saúde por meio de folhetos, palavra falada, cartazes, jornais, revistas cinema e rádio elaborado para este fim.

Durante o mês de março, o setor médico organizava e analisava a ficha biopsíquica de cada aluno, preenchida pelos pais ou responsáveis do aluno.

FICHA INDIVIDUAL - BIOPSÍQUICA

Data:.....NOME:.....  
 Data do nascimento:.....  
 1.Indicações pré-natais:.....  
     Natais: normal:  
         anormal:  
         pêso ao nascer:

2.Vacinas:           B.C.G.                                       Soroterapias: S.anti-tetânicos:  
                   Anti-varicólicas                                 S.anti-rábico:  
                   Anti-diftérica:                                 S.anti-diftérico:  
                   Salk:                                                 Sabin:  
                   Sabin:

3.Quais as moléstias que o aluno teve até então?  
     Parotidite:                                                 Bronquite:  
     Pertusis:                                                 Febre Tifoide:  
     Sarampo:                                                 x Formas Reumáticas:  
     Catapora:                                                 Outras:  
     Anomalias:                                                 Propensões:

4.Indicações médicas relativas à família:  
 .....

5.Observações do peiquismo e temperamento:.....  
 .....

6.Hábitos e ambiente:  
   habitação:                                                 atividade lúdica:  
   alimentação:                                                reação social:  
   sono:                                                         afinidade:

7.Resultado do teste A;B.Os.....  
   Observações feitas:  
   .....  
   .....  
   .....

-revisada p/2.5.63''

Dr.ROBERTO M. MARRONI                                         PROFª WILMA G. FUNCKE  
 -Médico-                                                                         -Diretora-

**Figura 20:** Ficha Biopsíquica (s/d).  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Na ficha individual biopsíquica constavam os dados de identificação do aluno (data, nome, e nascimento). O item 1 destacava o preenchimento das indicações pré-natais e natais dos aspectos normal, anormal e peso ao nascer. O item 2, mencionava as

vacinas: BCG, anti-variólica, anti-diftérica, Salk e Sabin e para as soroterapias: anti-tetânico, anti-rábico e anti-diftérico. Para o item 3, constava as moléstias que o aluno teve: parotidite, pertússis, sarampo, catapora, anomalias, bronquites, febre tifoide, formas reumáticas, outras e propensões. O item 4, dizia respeito às indicações médicas relativas à família. Observações do psiquismo e temperamento do aluno assim como, os hábitos e ambiente envolvendo os aspectos sobre habitação, alimentação, sono, atividade lúdica, reação social e afinidade estavam presentes na ficha. Outro item que compunha a ficha dizia respeito ao resultado do Teste ABC. E o último item tratava sobre as observações realizadas. A ficha encerrava com a assinatura do médico e da diretora do ensino primário.

Podemos perceber que a ficha biopsíquica do aluno trazia informações detalhadas sobre a saúde e os cuidados pertinentes à idade do aluno, bem como as anomalias apresentadas. Podemos inferir que a ficha era uma forma de identificação e análise de uma realidade e de suas necessidades, com vistas à elaboração de propostas de organização e/ou reorganização do trabalho do serviço médico, em parceria com a direção e o corpo docente da escola. O documento dava visibilidade para identificar as prioridades a partir do levantamento de dados, dos problemas e necessidades apontadas; identificar os fatores que limitavam o desenvolvimento de atividades; estabelecer diretrizes para a definição das ações a serem realizadas; proporcionar experiências de aprendizagem, já que o setor atuava nas questões pedagógicas; caracterizar a área de abrangência e a clientela atendida pelo serviço médico.

Além das possibilidades que a ficha biopsíquica apresentava, pode-se pensar que o serviço de assistência médica abarcava outras funções: refletir sobre as relações entre higiene e educação contextualizando as políticas higienistas da Primeira República, quando o movimento sanitário encontrava-se em sintonia com as correntes nacionalistas brasileiras, e da Segunda República, quando o projeto ideológico de nacionalidade estava em reconstrução. Para Piedade Filho (2009, p.65) esta difusão nas escolas dos ideais higiênicos tinha por objetivo um projeto educativo amplo, por meio da instalação de hábitos e comportamentos que formassem homens para a sociedade, aperfeiçoando-a a partir de rígida disciplina fundada nos preceitos higienistas.

As modalidades de exame foram variadas e transformaram-se no decorrer do tempo. Podiam ser clínicos, antropométricos, intelectuais, psicológicos, além de testes

para avaliação do nível global de desenvolvimento da inteligência, testes para determinação de aptidões especiais, testes de escolaridade ou média de eficiência de aprendizagem; testes para avaliação do temperamento e qualidades morais (YGARTUA,1933 apud STEPHANOU, 2006), tipologias e especificidades que reafirmavam a legitimidade dos médicos, formados cientificamente, e a incapacidade dos professores, sem formação científica. Assim, como afirmava o Dr. Pitta Pinheiro, os testes representavam o esforço médico de não se reduzir a um empirismo educacional (1944, p. 53), criticando a pedagogia em comparação ao estatuto científico da medicina. Os exames clínicos constituíram, inicialmente, a primeira relação dos médicos com os escolares. Investigavam os atributos físicos em seus pormenores, observando com igual atenção as condições de higiene, as aptidões de visão e audição, bem como a possível *latência* ou suscetibilidade a alguma moléstia contagiosa. Por meio das avaliações antropométricas, por sua vez, procuravam estabelecer as condições físicas da criança, tomando-lhe para estudo o talhe, o peso e o perímetro torácico, informações a serem minuciosamente registradas em ficha adequada. As pesquisas psicofisiológicas da época punham em evidência as relações íntimas entre desenvolvimento físico e desenvolvimento intelectual da criança. Florêncio Ygartua (1933), propunha que, por meio dos exames clínicos, os escolares pudessem ser classificados de acordo com seus diversos estados constitucionais. Por meio deles, além da classificação, a criança seria conhecida, seriam esclarecidas todas as suspeições que sobre ela pairassem e, enfim, o médico poderia conduzi-la para o melhor tratamento, para a turma correspondente, para os exercícios intelectuais e físicos adequados. Esses estados constitucionais estavam relacionados com o temperamento e o caráter de cada criança, por isso sua importância fundamental nos processos pedagógicos (YGARTUA, 1933, p.227 apud STEPNHANOU, 2000).

Além das atividades de rotina, o serviço médico-escolar prestava serviço e atendimento nos seguintes tratamentos:

- a) Pré-operatórios (apendicectomia e amigdalectomia)
- b) Estados de deficiência nutritiva (verminoses)
- c) Estados alérgicos (PR./bronquites)
- d) Neuro-psicológicos (com a orientação dos índices pedagógicos)

As atividades do Serviço Médico eram realizadas com a colaboração da Srta. Helga Nicklas<sup>131</sup>. Na década de 1960, foram organizados os fichários e a farmácia do Gabinete Médico.

Durante os turnos de aula, os alunos que necessitavam de observação clínica eram atendidos pelo setor médico.

O quadro a seguir apresenta algumas atividades desenvolvidas pelo setor médico da escola:

<b>Atividades</b>	<b>Número</b>
Consultas: alunos, corpo docente e pais	179
Curativos sob controle médico	15
Consultas para professoras	29
Conferências com Corpo Docente e com os Pais sobre questões médico-pedagógicas	21
Exames requisitados:	
EEG	04
ECG	02
Radiografias	03
Laboratoriais	14
Tratamentos realizados:	01
Hepatite Virótica	
Gengivite Escorbútica	01
Mononucleose	02
Astenia neuro cerebral	04
Visitas com médico-social	03
Exames oftalmológicos	89

**Quadro 15:** Atividades desenvolvidas pelo setor médico escolar.

**Fonte:** Relatórios do serviço médico (1949-1961).

Para o desenvolvimento das atividades do setor médico, a escola realizava a cobrança do serviço prestado por meio das taxas escolares. Inicialmente cobravam quinze cruzeiros, depois este valor passou para trinta cruzeiros. Até o ano de 1959, o valor das taxas era destacado na anuidade escolar. Após este ano, não aparecia mais nos relatórios o valor cobrado. Podemos supor que no valor cobrado da anuidade, a taxa já estava incluída, porém não especificada, pois o serviço foi mantido e o médico permaneceu desenvolvendo suas atividades de atendimento ao corpo docente e discente da escola.

<sup>131</sup> Helga Nicklas é filha do professor Friedrich Nicklas.

A assistência médica aos alunos ia além da atividade médica escolar, pois numerosos casos eram atendidos no consultório particular do médico escolar.

Pelos relatórios da assistência médica, anexados aos da diretora Wilma, e pelas atividades desenvolvidas percebe-se que o trabalho realizado por este serviço era dinâmico e persistente.

Os serviços exercidos pelo pediatra Dr. Roberto, não se limitavam às atividades diárias e aos exames biométricos prescritos pelo Departamento de Higiene Escolar. Juntamente à ação diária e de rotina no atendimento aos alunos, trabalhava em consonância com o setor pedagógico da escola.

Nesse período, o Colégio Farroupilha apresentava uma estrutura física condizente ao desenvolvimento das atividades de assistência médica, uma sala contendo os equipamentos necessários para o atendimento à saúde dos alunos e de seus professores. Para a época, talvez tenha sido uma das poucas escolas particulares de Porto Alegre que possuísse um pediatra contratado para exercer tal função. Como médico devia zelar pelo progresso e pela disciplina da organização, orientando os professores e alunos sobre os preceitos higienistas.

Além de ser uma exigência por parte do governo, a presença de um pediatra na escola, reforça os princípios da sua mantenedora em oferecer condições saudáveis para o desenvolvimento do ensino. Sua presença e suas atividades exigiam o asseio e as normas de urbanidade e civilidade na instituição. Essa era a mentalidade que deveria trespassar todo o sistema educacional no período. Reafirmando um ponto citado por Sônia Maria Gentilini (2001), a educação no Estado Novo deveria estar a serviço da nação, prevendo a formação moral e cívica que se traduzia por meio da fé na religião, na família e na pátria.

A presença do pediatra na escola contribuía para o cumprimento das normas exigidas pela Educação Sanitária, dava credibilidade às autoridades governamentais e representava um diferencial oferecido aos alunos de uma escola oriunda da elite burguesa da cidade.

No Velho Casarão, havia uma sala destinada para o desempenho desta função.



**Figura 21:** Gabinete da Assistência Médica do Velho Casarão<sup>132</sup>.

**Fonte:** Relatório de inspeção do Ginásio Farroupilha (década de 1940/1950).

Por meio dos relatórios e das atas do Conselho Escolar, a escola expressava a recomendação de que não se devia perder a oportunidade de imprimir no espírito dos alunos o amor ao trabalho, à ordem e ao asseio bem como desenvolver preceitos higienistas que recomendavam condutas de ordem sanitária e auxílio nas situações médico-pedagógicas. Evidencia-se assim, que o Serviço Médico procurou de certa forma, realizar um trabalho harmônico e atrelado à Direção da escola, atendendo às demandas dos alunos e às necessidades apresentadas pelas turmas em sala de aula.

Para os grupos escolares, segundo Rosa Fátima de Souza (1998, p.26), estes faziam parte do conjunto de melhoramentos urbanos em voga no período, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade. Ele era um símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos, a cultura escrita. E a participação do grupo escolar no “urbano” dava-se não apenas ensinando aos alunos noções de higiene, mas também por meio da exigência do asseio e das normas de urbanidade e civilidade. O grupo escolar era um espaço de encontro, de solenidades e

<sup>132</sup> Na fotografia do Gabinete da Assistência Médica destacam-se os materiais utilizados nas aulas de Educação Física.

comemorações. E cravadas no coração dos centros urbanos, tais instituições de ensino elementar irradiavam sua dimensão educativa para toda a sociedade.

Essas evidências apresentadas pela escola vão ao encontro de que nos meados do século XX, em conformidade com o crescente processo de urbanização e aumento populacional no país, observa-se nos discursos políticos/educacionais uma valorização do trabalho médico-higienista por variados campos do conhecimento, com destaque para a educação, que começa a ser vista como ferramenta eficaz na difusão de hábitos higiênicos preventivos (não só em relação ao corpo discente, mas, de forma ampliada, alcançando outras esferas sociais). Neste sentido, de acordo com os profissionais da medicina, a higiene deve ser o foco principal no campo educacional, o que sugere, de certa forma, “uma subordinação da Pedagogia à Higiene, representando esta a supremacia da ciência” (STEPHANOU, 2000, p. 1).

Assim, a constituição do gabinete de assistência médica na escola visava o combate às doenças, as medidas preventivas, constituindo-se parte integrante do cotidiano escolar.

Trataremos agora das festas escolares e das comemorações realizadas pelo ensino primário da escola.

## 2.10 FESTAS ESCOLARES E COMEMORAÇÕES

A escola se constitui como o local privilegiado para a formação dos futuros cidadãos. As comemorações ou as festas escolares sempre contribuíram para o desenvolvimento desse ideal, pois eram consideradas ocasiões nas quais a comunidade poderia comprovar os benefícios das instituições de ensino como o melhor lugar para a educação dos alunos, considerados o futuro e a garantia do progresso social do país.

As festividades difundiam os valores da escola, mas também possuíam uma finalidade social que era mostrar para a comunidade o bom cumprimento das suas funções educativas. O desenvolvimento intelectual dos alunos não era o único objetivo da escola, sua função também era contribuir para a formação integral do educando. E as festas escolares constituíam-se em oportunidades singulares para a comprovação dos avanços alcançados pela escola no desenvolvimento das crianças.



Com as festas escolares, o colégio também “pedagogizava” as relações e os eventos sociais. Essa “pedagogização” dos eventos sociais tem a ver com o que Carvalho (1989, p.76-77), denominou “pedagogia do espetáculo”. Segundo a autora, “a eficiência pedagógica das comemorações festivas escolares era, no círculo educacional, a razão de existência de tais práticas”. E, citando Lourenço Filho, a autora acrescenta que “as simples comemorações, as festas só valem pelo caráter educativo de que se revistam, isto é, pela influência que possam ter sobre a alma infantil, antes de tudo, e pela influência que possam ter sobre o meio social em que funcionar a escola” (1989, p. 77).

A inserção destas festas nas práticas escolares demandava dos professores, da Direção, inspetores e também dos alunos a incorporação de outros conhecimentos relacionados não só ao conteúdo das festas, mas também às melhores formas de organizá-las. Juntamente às datas comemoradas havia a preocupação de apresentar todo o processo de aquisição da leitura e da escrita nesta etapa escolar. Além da preparação e desenvolvimento das aulas, correção de cadernos e de provas, outras tarefas foram acrescentadas nos afazeres das professoras, como ornamentação das salas de aulas e da escola para o dia da festa, preparação dos alunos para a recitação de poesias, homenagens, ensaios para as apresentações artísticas, ensino de marchas e cantos. Simultaneamente às festas escolares, o espírito nacionalista estava sempre presente, por meio de rituais como hinos, bandeiras, cantos, danças, postura, ordem e disciplina fazendo parte da educação do novo aluno e da nova escola. Tudo isso serviria para aparelhar o espírito do aluno nos conhecimentos indispensáveis na luta pela vida, fortalecendo-o pela cultura cívica e estimulando-o à prática das virtudes (LOURO, 1997, p.61).

As festividades denotavam o sucesso escolar para a comunidade, à medida que explicitavam a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola.

Elas figuravam, portanto, não apenas como uma festa escolar, mas como uma solenidade que reunia toda a comunidade escolar, além das famílias, autoridades e às vezes até a imprensa. Desse modo, a escola reafirmava sua identidade e seu valor social. Segundo Souza (1998, p.259), “estas festas tornaram-se momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores – o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes”.

Sobre as comemorações cívicas, ainda são poucos os estudos históricos realizados. Foi na França, no final do século XIX e início do XX que Alphonse Aulard (1892) e Albert Mathiez (1904) apresentaram trabalhos sobre as festas cívicas, em função da Revolução Francesa. As festas cívicas tomadas como objeto, não apresentam apenas a abordagem da historiografia francesa. Mary Ryan (1992), ao trabalhar com as representações coletivas da parada norte-americana no século XIX, analisa estes eventos a partir da noção de ritual sendo uma prática de unificação pública e de formação de uma identidade social.

No Brasil, este tema também tem merecido atenção dos historiadores e é recente o interesse por este objeto de estudo. Na obra de Mary Del Priori (1994), festejos acolhendo reis e governantes, comemorações de nascimentos, casamentos e mortes das autoridades do Brasil Colonial são analisados. O intuito da autora é mostrar as várias facetas que esses festejos cumpriam, e apontar seus significados para os diversos segmentos sociais.

Assim como os processos educativos e a estrutura organizativa das escolas, os calendários também ganharam maior importância e visibilidade, tornando-se cada vez mais racionalizados. A constituição de calendários foi uma das formas de se tentar obter o controle e a uniformização das atividades escolares no momento da organização do sistema escolar estatal. O que pretendemos é verificar se eles eram organizados e estabelecidos pela direção da escola, determinados e supervisionados pelos inspetores de ensino, e/ou construídos pelo grupo de professores do ensino primário de acordo com os conteúdos programáticos de cada série.

Durkheim (1989, p.39), manifesta que “o calendário exprime o ritmo da atividade coletiva ao mesmo tempo em que tem por função assegurar a sua regularidade”. Acrescenta que as divisões em dias, semanas, meses, anos “correspondem à periodicidade dos ritos, das festas, das cerimônias públicas”. São signos temporais especiais, expressão das experiências e representações comuns a distintas sociedades, culturas, agrupamentos humanos, criando sentimento e laços de pertencimento. Neles, um povo, uma comunidade, um grupo narra a sua história, relembra, comemora, celebra e, assim, constrói identidades.

Na Revista do Ensino/RS (n.20, p.2, 1954), vamos encontrar modelos de Calendário Escolar, emitido pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do

Sul (Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE), com o objetivo de orientar as escolas sobre a realização desses eventos, despertar e fortalecer nos educandos o amor à pátria e o respeito às tradições do país.

Visando esta finalidade, e considerando que as escolas deveriam possuir uma orientação uniforme no que se refere às datas a comemorar, estas organizavam o Calendário Escolar, precedidas de atividades e trabalhos relacionados aos assuntos de alto significado cívico e de cunho internacional, que deveriam ser lembradas aos alunos por serem ricas em estímulos educativos, pela tradição histórica e pelo sentido cívico, moral, afetivo e religioso que envolvia.

### **Efemérides nacionais e estaduais**

21 de abril (Execução de Tiradentes)

7 de setembro (Independência do Brasil)

20 de setembro (Data magna da Revolução Farroupilha)

15 de novembro (Proclamação da República)

### **Efemérides significativas de caráter estadual, nacional e internacional**

14 de abril (Dia do Panamericano)

22 de abril (Descobrimiento do Brasil)

1º de maio (Dia do Trabalho)

2º domingo de maio (Dia das Mães)

13 de maio (Abolição da Escravatura)

15 de maio (Dia do Patrono do Magistério Público Rio Grandense)

25 de julho (Dia do Colono)

2º domingo de agosto (Dia do Papai)

25 de agosto (Dia do Soldado)

21 de setembro (Dia da Árvore)

12 de outubro (Descobrimiento da América e Dia da Criança)

15 de outubro (Dia do Professor)

24 de outubro (Dia das Nações Unidas)

Em outubro: Semana da Asa

Última quinta-feira de novembro (Dia Internacional de Ação de Graças)

Natal (a ser comemorado antecipadamente)

As datas comemoradas em âmbito Nacional eram: Tiradentes, Independência do Brasil, Proclamação da República, Abolição da Escravatura, Descobrimento da América. Também na Revista do Ensino/RS, constavam artigos sobre o fato histórico do mês, poesias relacionadas aos meses da edição, vultos históricos, figuras dos heróis nacionais e imagens do país.

A escola procurou seguir as recomendações das datas citadas na Revista do Ensino/RS, pois muitas delas estão presentes no seu calendário e nos relatórios da direção. E este calendário, provavelmente, era divulgado às famílias no início do ano letivo pela secretaria da escola.

Em todos os relatórios da direção e nas correspondências expedidas e recebidas do governo, no período analisado constam as comemorações, solenidades e festas realizadas pelo ensino primário. Além das comemorações cívicas nas datas nacionais, cuja finalidade era criar e incentivar o sentimento cívico e a consciência dos deveres perante a pátria, muitas outras atividades e eventos eram celebrados pela escola.

Com muito júbilo e alegria as professoras do ensino primário prepararam os alunos com bandeirinhas e cartazes do Brasil para as festividades do Dia da Bandeira (Relatório da Direção, 1952).

No período da nacionalização do ensino, a realização dessas solenidades se acentuou por meio de correspondências oficiais e telegramas enviados pela Divisão do Ensino, solicitados pelo Ministro da Educação e Saúde. Dentre elas citamos o aniversário de Getúlio Vargas e de Gustavo Capanema, as comemorações do Dia Panamericano, Duque de Caxias, Rui Barbosa, Princesa Isabel, entre outras.

Na escola, as comemorações eram mais restritas, devido à falta de espaço, ou melhor, de um auditório, por isso, na maioria das vezes se fazia necessário realizá-las em duas sessões, a fim de possibilitar aos alunos acomodações mais satisfatórias.

As festividades comemoradas na escola constavam no calendário letivo e se dividiam em eventos *religiosos, cívicos e escolares*.

A organização de algumas festas escolares era de responsabilidade das séries do ensino primário, e se manteve assim, até a década de 1980.

Classe/Série	Atividade/Calendário
--------------	----------------------

1ª série	Festa do Livro
2ª série	Festa das Mães
3ª série	Festa Junina
4ª série	Semana Farroupilha

**Quadro 16:** Atividades organizadas pelo ensino primário.

**Fonte:** Relatórios anuais da direção (1937-1961).

Cabia a cada série o planejamento, a organização e a execução da data comemorada. Por meio de apresentações artísticas, cantos, danças, declamação de poesias e trabalhos escritos, estas datas eram festejadas pelas séries do ensino primário. As demais datas inseridas no calendário também envolviam todos os alunos e eram comemoradas pelo corpo docente e discente. Muitas datas cívicas, como por exemplo, Dia da Bandeira, Dia do Guarda, Dia da Proclamação da República, Semana da Pátria, Pan Americano, Rui Barbosa, Princesa Isabel, Nações Unidas, eram comemoradas como solenidades cívicas, cultuando os heróis nacionais e dando importância aos valores pátrios. As datas relacionadas aos feriados santos também eram mencionadas no calendário escolar e caderno de deveres.

Nos ritos citados, vamos perceber o quanto a escola cumpria com o papel de poder das relações sociais, pois em forma de dramatização expressava a organização da sociedade e refletia a estratégia do mesmo, pois reafirmava valores, educava e disciplinava seus alunos para a reconstrução nacional e renovação educacional tão desejada. Estas festas exerciam um mecanismo de manutenção de determinados valores e ideias de uma sociedade que estava passando por grandes turbulências e transformações.

Festejava-se para civilizar, divulgar, inaugurar e encerrar o ano letivo por isso, estas comemorações e festividades escolares cada vez mais ganharam espaço no calendário das escolas primárias.

Para Cândido e Catani (2008, p.6), as festas davam continuidade e confirmavam o que era aprendido nos bancos escolares, pois a partir dos seus temas e rituais ensinavam o que deveria ser valorizado e de que forma. Elas representaram outro uso do tempo de aprendizagem escolar, aprendia-se e ensinava-se em um momento de descontração e de alegria, mas com o objetivo de contribuir para uma nova escola e um novo homem. Para as autoras (2008), os tempos dos festejos não eram menos rígidos do que o tempo da

escola, eles tinham hora de início, de fim, das homenagens, das apresentações dos alunos, dos discursos dos professores e autoridades escolares, enfim, tudo era devidamente programado.

A escolha das datas comemorativas não é um processo pacífico, chegando a constituir-se objeto de lutas no interior do campo político e educacional. As festividades concebidas como dispositivos ideológicos poderiam servir para diferentes propósitos (OZOUF, 1976). Para o Brasil ocorreu uma luta acirrada pela escolha destes dispositivos que representassem a ideologia do novo regime posterior à Proclamação da República. Estes dispositivos seriam o cultivo dos símbolos e alegorias que seria disseminada por meio das festas cívicas (CARVALHO, 1990).

As datas cívicas provavelmente eram determinadas pelos programas emitidos pelos órgãos administrativos, mas as festas escolares seguiam uma programação previamente definida pela instituição e inserida no calendário escolar do ano letivo. Esses programas enviados às escolas eram geralmente publicados nos periódicos de ensino, juntamente com outras informações sobre as comemorações.

A análise dos programas, nos quais se propunha a organização dos dias de festa e das sugestões de atividades a serem realizadas nas comemorações, evidenciavam o caráter pedagógico das festas e a busca pela sua legitimidade no campo educacional. As comemorações buscaram ensinar às crianças e aos adultos presentes a representatividade de cada data, bem como os valores e virtudes associados ao novo regime político – a República. Destaca-se que estas atividades faziam parte do processo de homogeneização sob a tutela do estado.

As atividades dos professores não se limitavam apenas às tarefas da sala de aula, pois com a disseminação das festas cívicas e festividades escolares, os professores assumiram a responsabilidade pela preparação destes eventos, nos quais o seu desempenho era avaliado pelos diretores, inspetores e comunidade em geral, e também o dos seus alunos.

Além dos eventos religiosos, cívicos e escolares, diversas atividades eram realizadas na escola pelos pais e pela direção:

- Sessões cinematográficas
- Concerto
- Apresentação de lendas na semana do folclore

- Palestras
- Campanhas beneficentes
- Ofícios religiosos
- Arborização e ajardinamento das áreas contíguas ao edifício
- Reuniões de estudo

Churrascos de confraternização eram realizados na Chácara Três Figueiras<sup>133</sup> com a participação da direção, professores, funcionários e comunidade.

As datas cívicas, comemoradas pelo ensino primário, apresentavam uma abrangência maior de atividades, pois estavam inseridas nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e planejadas pela escola, como se pode ver no quadro seguinte:

Datas	Cívicas
14 de abril	Dia Panamericano
1º de maio	Dia do Trabalho
14 de abril	Dia das Américas
19 de abril	Dia do Índio
21 de abril	Homenagem a Tiradentes
22 de abril	Descobrimento do Brasil
24 de maio	Batalha de Tuiuti
11 de junho	Batalha de Riachuelo
25 de agosto	Dia do Soldado
1º de setembro	Semana da Pátria
03 de setembro	Dia do Guarda
20 de setembro	Semana Farroupilha
15 de novembro	Proclamação da República
19 de novembro	Dia da Bandeira
15 de outubro	Semana da Asa

**Quadro 17:** Datas cívicas do ensino primário.

**Fonte:** Relatórios anuais da direção (1937-1961).

<sup>133</sup> A chácara Três Figueiras foi adquirida pela Sociedade Alemã no ano de 1928. Inicialmente o local era tido como área de lazer para os alunos, professores e familiares. Em 1953, o loteamento já se achava servido de rede elétrica, iniciando então o seu desenvolvimento. Em 1956 a mantenedora decidiu pela construção do novo prédio da escola no terreno adquirido no bairro. E no ano de 1962, a escola passa a funcionar no bairro Três Figueiras com curso primário, ginásial e Colegial (JACQUES, 2013, p. 74).

As datas cívicas eram marcadas pela realização de muitos festejos e comemorações. Estas festas eram, em sua maioria, datas oficiais, determinadas pelo governo federal ou autoridades locais. Mas, para a escola, além de ser referência para o ensino de História no ensino primário, eram verdadeiros espetáculos que alegravam, divertiam e educavam os alunos. Representavam valores e sentimentos políticos e nacionalistas, difundidos na cultura escolar, que colocavam em cena informações sobre estratégias políticas de legitimação do poder, moralização, educação do corpo docente e discente da escola. Mas podemos pensar que, a realização das comemorações cívicas servia para preparar o homem completo, modelar o ser humano a fim de despertar e acentuar suas qualidades de ordem física, intelectual e moral, tornando-os ricos de personalidade e, ao mesmo tempo, dotados de disciplina e eficiência.

A inserção e a prática das solenidades cívicas articulavam-se ao projeto de reconstrução nacional e de renovação educacional do Estado Novo, pela homogeneização de suas orientações, que contribuía para modelizar e disciplinar a prática docente.

O ensino primário participava de forma atuante das comemorações cívicas da escola sejam por meio de momentos cívicos, dramatizações, apresentações artísticas, cantos, poesias e escritas nos cadernos escolares.

A Semana da Pátria fazia parte dos festejos realizados. Nas fotografias<sup>134</sup> a seguir temos a representação da comemoração cívica, onde os alunos por meio do ritual ao fogo simbólico cultuam a chama que se fazia presente no corredor da escola, onde o uniforme, a posição de sentido, a cabeça erguida e os braços estendidos ao corpo são uma manifestação do culto à pátria e ao momento vivenciado.

---

<sup>134</sup> A fotografia acima registra por meio do uniforme cor cáqui de estilo militar e da posição ereta aspectos que remetem à ordem, disciplina, obediência aos símbolos nacionais e o cumprimento com os ideais do nacionalismo.





**Figura 22:** Semana da Pátria – Guarda do Fogo Simbólico no Velho Casarão (1959).  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.



**Figura 23:** Semana da Pátria do Ensino Primário (1959).  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

A encenação do aluno representando D. Pedro I, caracterizado com a vestimenta da época, chapéu na cabeça e espada na mão, demonstra uma cena da história do Brasil, onde o imperador declara às margens do riacho Ipiranga: *Independência ou Morte*. Os

demais alunos de uniforme cor cáqui<sup>135</sup>, estilo militar e chapéu de soldado na cabeça representam os soldados brasileiros vivenciando este momento. Assim, de forma lúdica e divertida os alunos eram levados a realizar as atrações artísticas das festas cívicas com significados atrelados ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Podemos pensar que o próprio uniforme cor cáqui, estilo militar dos meninos poderia ser um dispositivo de que a escola se adequou às normas na nacionalização do ensino. A partir da vestimenta ficava evidenciado que a escola era brasileira e seguia os princípios da educação nacional.

No quadro dos eventos cívicos, a Semana da Pátria tem destaque especial por ser uma semana de festividades com pira, desfile, teatro e diversas atividades.

Sobre os uniformes do desfile da Semana da Pátria, Telles (1974, p. 147) recorda:

Quase me esqueci do uniforme de desfile: para os “galantes rapazes”, que ouviam nos primeiros anos o epíteto de “alemão” a lhes soar nos ouvidos durante as paradas de 7 de setembro, era a camiseta olímpica com o emblema do colégio, cinto preto, calça azul marinho do uniforme de gala e tênis. Para as meninas, a camiseta olímpica, com emblema, saia do uniforme diário (que ia até quase os pés, deixando pouco das pernas à mostra...), tênis. Um dia, durante uma parada houve um descanso diante da igreja das Dores. Na escadaria que leva até àquele formoso templo de nossa Capital, uma aluna do Farroupilha embarçou-se na saia e caiu esparramada num dos degraus. Como eu estava ao lado, ouvi-a dizer ao cair: “o que é que a dona Wilma vai dizer!...”

Para o ensino primário, o uniforme de gala era camisa branca, sendo facultativo o uso de calças compridas ou curtas. As meninas usavam o uniforme de desfile com casaco do uniforme diário.

---

<sup>135</sup> O uniforme de cor cáqui passa a ser usado na década de 1940 e era de uso masculino. Constitui-se de calça comprida ou bermuda, camisa com gola e jaqueta.



**Figura 24:** Parada da Semana da Pátria (1939).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

O Secretário da Educação e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul, assinalou que nos festejos da Semana da Pátria, havia um excesso de verde-amarelo, de alegorias patrióticas e de homenagens aos vultos históricos, quer nos estabelecimentos, quer nas grandes paradas. E, as escolas particulares se empenharam em vencer as públicas, no entusiasmo cívico, no espírito de disciplina, na afirmação de brasilidade – provocando os melhores juízos dos ilustres viajantes nacionais e estrangeiros, que se encontravam na Capital do Estado (1940, p.332).

O nosso processo indireto tem constituído em melhorar, cada vez mais, a nossa rede escolar, no intuito de atrair a infância até agora encaminhada às escolas particulares, pois o número deficiente de escolas públicas existentes no Estado e as más condições de funcionamento da maioria foram causas justificadas na formação da grande rede de escolas particulares (COELHO DE SOUZA, 1940, p. 332).



**Figura 25:** Parada da Semana da Pátria (1939).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

As comemorações presentes no calendário da escola referentes ao aniversário de Brasília, Dia do Trabalho, Batalha de Tuiuti, Batalha de Riachuelo, Dia do Soldado, Tiradentes, Independência do Brasil, Reforma Religiosa, Proclamação da República, Dia da Bandeira, Dia do Guarda, Semana da Pátria, Dia Panamericano, Rui Barbosa, aniversário de Getúlio Vargas, entre outras, apresentavam a mesma origem e o mesmo propósito político: o culto patriótico e a renovação educacional.

As cores da bandeira eram destacadas na apresentação das festas de final de ano. Ao estudar as cores os alunos aprendem que elas são importantes para expressar as ideias e sentimentos, utilizando linguagens artísticas (pintura, desenho, gravura, teatro). É um elemento que tem significados diversos para diferentes culturas e sua análise possibilita conhecer mais sobre suas possibilidades. Ao estudar as cores da bandeira os alunos poderiam estar sendo levados a entender o que as cores simbolizam. Mesmo sendo uma data cívica, o dia da bandeira também estava inserido nas festividades escolares e fazia parte do culto aos símbolos nacionais do país no qual pertenciam.

Aulard e Mathiez (1904), afirmam que o que merece atenção ao historiador é o fato político e a festa cívica só pode ser objeto da história, porque tem seu significado encerrado num acontecimento político. Em relação às datas mencionadas no calendário e nas correspondências emitidas pela Secretaria de Educação, chama à atenção a inexistência de registros nos relatórios da direção das comemorações cívicas regionais.



Há uma evidência nos documentos analisados sobre o culto às comemorações cívicas nacionais.

Assim como Chamon (2002), pode-se pensar que esse tipo de abordagem apresenta a ausência de uma preocupação com a comemoração em si, como um acontecimento vivido pelo coletivo, onde o propósito político é o que interessa e prevalece. Então, estaria a escola se preocupando apenas com o “fato”, ou com o significado e as implicações que as datas cívicas representam? Pode-se pensar que devido ao momento delicado que a instituição enfrentava para provar sua adequação à política nacionalista, todas as exigências e solicitações governamentais deveriam ser cumpridas. Embora a veia germânica da instituição e de seus professores pendiam para o lado da ordem, disciplina e responsabilidade. Esta prerrogativa não era apenas dos colégios alemães, mas estava no ideário positivista que sustentava a República.

Para Chamon (2002, p. 13), o ritual e a simbologia da festa cívica, mesmo que desprovidos de uma regulamentação, têm muito a dizer aos historiadores, que deixam de apenas narrar essas festas para buscar compreender os comportamentos a elas ligados, as representações coletivas que elas encerram e a sua ressonância social. A festa, nessa abordagem, passa a ser vista como um momento em que “um grupo ou coletividade projeta simbolicamente sua representação de mundo”.

Nesse sentido, vindo ao encontro com o que a autora afirma quando o grupo encenava uma data cívica em forma de comemoração, textos eram estudados, poesias eram declamadas, frisos em verde e amarelo faziam parte da ornamentação dos cadernos, palestras eram realizadas e filmes eram passados sobre os temas apresentados. Então, o grupo vivenciando estas ações poderia estar projetando de forma figurada essa representação de mundo e de momento histórico vivenciado.

Durante o período de nacionalização do ensino, a escola recebia correspondências oficiais e vários telegramas por parte do governo solicitando a realização de eventos cívicos.

No ano de 1940, a escola recebeu telegramas do Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema no qual era solicitada a realização de homenagens aos heróis da história e às datas cívicas consideradas importantes.

No telegrama, com data de 20 de outubro de 1940, o ministro recomendava:


Realizando-se próximo dia cinco novembro dia da cultura recomendo-vos de ordem senhor ministro sejam prestadas nesse estabelecimento homenagens representantes cultura brasileira personificados em Rui Barbosa em cujo natalício se instituiu referido dia por sugestão conferência inter americana unida Lima ao 1938. Saudações.

Outro telegrama do Ministério solicitava o envolvimento da escola nas comemorações ao centenário da Princesa Isabel.


Recomendo-vos providenciar seja condignamente comemorada alunos desse estabelecimento data centenária Princesa Isabel e redentora (24/07/1946).

Nos festejos para o dia Panamericano, a escola recebeu do Ministro de Educação e Saúde o seguinte telegrama:

MOD. 562 (ANT. T 2)

**TELEGRAMA**  **DEPARTAMENTO DOS CORREIOS E TELÉGRAFOS**

**PREÂMBULO:**

CARIMBO DA ESTAÇÃO: 	<b>RECEBIDO:</b> DE _____ AS _____ POR... IODT 352	<b>INDICAÇÕES DE SERVIÇO TAXAS E ENDEREÇO</b> OFF SNR DIRETOR GINASIO NETO BRASILEIRO FARROUPILHA PORTO ALEGRE 63
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O preâmbulo contém as seguintes indicações de serviço: espécie do telegrama, estação de origem, número de telegrama, número de palavras, data e hora da apresentação.

(Nesta flo, a primeira dobra.)  
 C 371 RIO DF 683300 73 11 21 35

TEXTOS E ASSINATURA

Países America festejarão em 14 abril corrente dia panamerica é e  
 cincoentenário fundação união panamericana pt e afeto vg solidarieda  
 de e a compreensão recíproca que deve animar povos do nosso continente  
 encontram nessa data uma expressão viva e sensível vg que convem fa-  
 zer destinada a comemorar a significativa efemeride pt sauds cords.  
 gustavo capanema ministro educação e saúde .

No verso, informações sobre serviço telegráfico.

**Figura 26:** Telegrama do Ministro de Educação e Saúde (1940).

**Fonte:** Livro de Correspondências oficiais do Ministério de Educação e Saúde.

Países América festejarão em 14 de abril corrente dia panamerica é o cincoentenário fundação união panamericana. O afeto, solidariedade e a compreensão recíproca que deve animar povos do nosso continente encontram nessa data uma expressão viva e sensível que convem fazer

destinada a comemorar a significativa efeméride. Sauds cords. Gustavo Capanema Ministro Educação e Saúde.

Por meio das correspondências, evidencia-se o quanto o governo estava empenhado em reforçar os princípios da nacionalização do ensino, nas instituições de ensino.

Para a Semana da Pátria de 1952, a Secretaria de Educação e Cultura por meio da Superintendência de Educação Física e Assistência Social encaminhou para a escola, o ofício de nº 454, onde levava ao conhecimento a programação referente aos festejos comemorativos, com a realização de um desfile estudantil dos estabelecimentos particulares de ensino primário, secundário e normal.

Assim, a partir da vivência e do contato com as festas cívicas, a escola estimulava nos alunos os valores a serem apreendidos e formados. Por isso, criava oportunidades de ação com o objetivo de ser um chamado à iniciativa das crianças, à sua capacidade de dirigir, à crítica inteligente, à estimação correta dos caracteres, ao poder de organização, ao desejo de cooperação para o bem alheio, à tendência ao serviço público e à observação das regras da comunidade.

Os programas das cerimônias cívicas publicados nas Revistas de Ensino/RS, os quais eram direcionados às escolas e aos professores de modo a orientar as comemorações realizadas, propunham para as atividades relativas às festas cívicas, juramento à bandeira, poesias e hinos a serem recitados e cantados pelos alunos, apresentação de pequenas peças teatrais, de ginástica e de exercícios físicos, discursos de professores ou de autoridades educacionais, ou seja, homenagens aos heróis nacionais e às autoridades e, algumas vezes, de desfiles e lanches servidos para os alunos e seus familiares. Os programas variavam de acordo com as possibilidades de cada instituição escolar, com a data a ser comemorada e com o contexto no qual acontecia. Além das datas cívicas, ainda constituíram-se momentos a serem celebrados as inaugurações, aniversários das instituições escolares e o encerramento do ano letivo quando se realizavam os exames e entregavam prêmios aos melhores alunos.

Mesmo a escola sendo laica, as datas religiosas eram comemoradas por meio da realização de cultos, frases e textos escritos nos cadernos e recados colocados nos cadernos de deveres.

No quadro seguinte, constam as datas religiosas celebradas na escola pelo ensino primário.

<b>Datas</b>	<b>Religiosas</b>
Realização mensal	Culto Evangélico e Missa (mensal)
21 de março	Centenário da Associação Beneficente e Educacional de 1858 - Missa e Culto (21 de março)
Quadragesimo dia após o domingo de Páscoa	Ascensão do Senhor
Quinta-feira seguinte do domingo da Santíssima Trindade	Corpus Christi
29 de junho	Dia de São Pedro
29 de junho	Dia de São Paulo
15 de agosto	Dia de Assunção de Nossa Senhora
Mês de outubro ou novembro	Primeira Comunhão
31 de outubro	Dia da Reforma Religiosa
1º de novembro	Dia de Todos os Santos
02 de novembro	Dia de Finados
08 de dezembro	Dia N. S. da Conceição

**Quadro 18:** Datas religiosas do ensino primário.

**Fonte:** Relatórios anuais da direção (1937-1961).

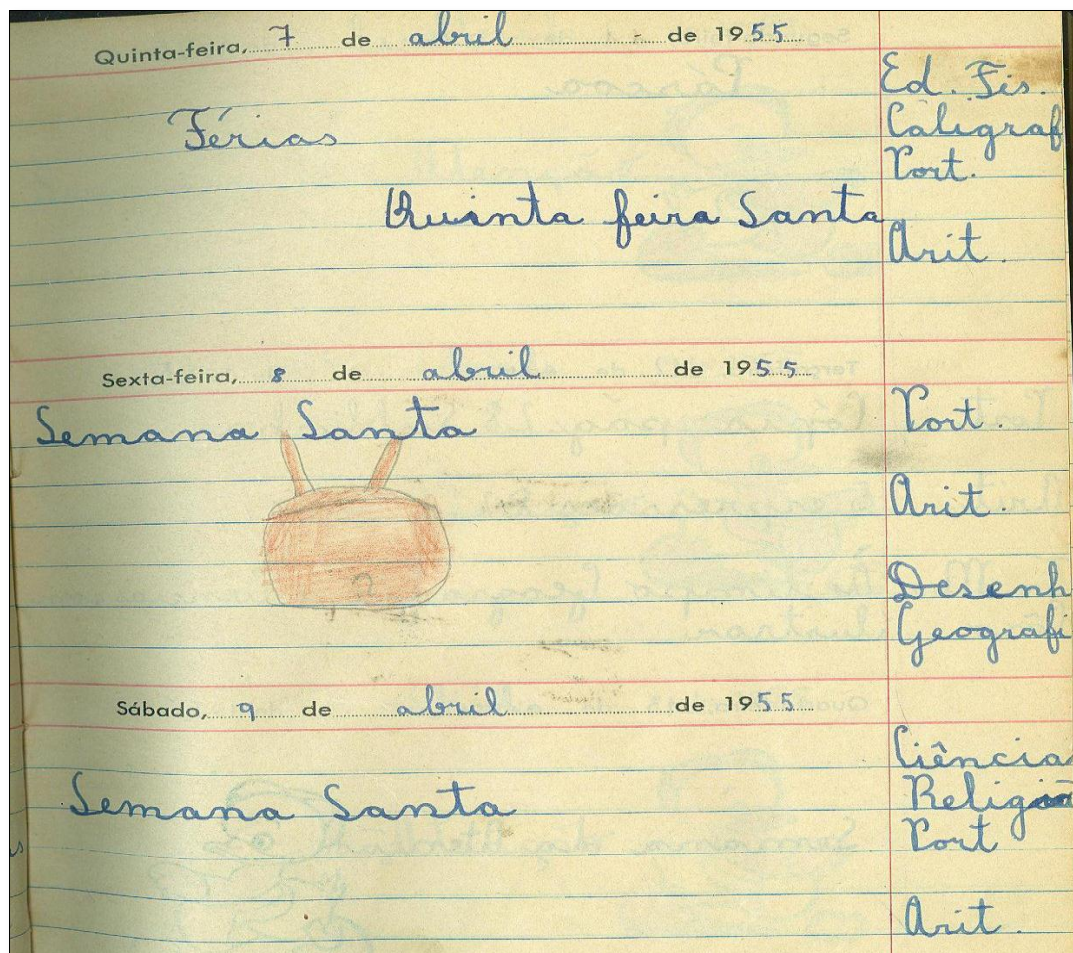
As missas realizadas a cada mês do ano eram realizadas na Igreja São José<sup>136</sup>, localizada na Rua Senhor dos Passos. Muitas delas faziam parte da preparação da 1ª Comunhão.

O dia da Reforma Religiosa era celebrado pelos luteranos e outras igrejas cristãs que tiveram como origem, mesmo que distante, a Reforma Protestante por Martinho Lutero, no dia 31 de outubro de 1517. Até meados da década de 1990 a escola cultuava a data da Reforma Protestante por meio da realização de um culto para os professores e alunos, mas nos dias de hoje não há mais menção a este acontecimento.

As datas religiosas eram celebradas na escola, por meio da realização de um culto religioso e destacadas no calendário por serem feriados. Registros escritos nos cadernos de cópia, redação e nos cadernos de deveres eram sinalizados como no exemplo da figura abaixo.

<sup>136</sup> A Igreja São José (“dita dos alemães”) foi construída pelos imigrantes alemães de fé católica, que desde o século XIX se estabeleceram no centro urbano de Porto Alegre. Inicialmente, na segunda metade do século XIX, os imigrantes alemães, não dispoendo de uma igreja própria, realizavam suas missas e devoções na Igreja Nossa Senhora do Rosário, construída e mantida por irmandades religiosas de origem luso-açoriana e africana. Por divergências ocorridas entre as comunidades, em 1871, foi criada a Comunidade de São José dos Alemães e fundada uma capela dedicada ao culto de São José, que inicialmente localizou-se na Rua Bragança (atual Rua Marechal Floriano), posteriormente transferida para a Rua São Raphael (hoje Av. Alberto Bins), em 1913, onde foi erigido o prédio projetado por Joseph Lutzenberger; inaugurado em 1922 (AMSTAD, 1981; GERTZ, 2002).





**Figura 27:** Registro de data religiosa (1955).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha.

Salve o Natal de Jesus (1ª série, 1953).

Menino Jesus, como és amigo das crianças! (1ª série, 1954).

João foi à Igreja. (1ª série, 1952).

Festa de Páscoa, Dia das Mães, Semana da Criança, Festa de Natal eram comemorações inseridas nos festejos do ensino primário. Repletas de enfeites, músicas, danças, poesias, as crianças participavam com entusiasmo e dedicação das atividades propostas. Estas datas eram registradas nos cadernos dos alunos em forma de poesias, versos e frases.

Minha mãe, minha mãezinha  
 Minha doce companhia.  
 Se não tivesse mãezinha,  
 Como infeliz eu seria!  
 Minha mãe, meu santo amparo  
 E minha consolação.  
 Quero-te muito mãezinha  
 De todo o meu coração  
 Às vezes também me ralha

Mas é tudo pra meu bem!  
 Uma mãe tão boazinha  
 Como eu ninguém tem.  
 Fonte: Caderno de cópia de Gladis (2ª série B, 1954).

Nos relatórios da Direção estas datas também estavam contempladas como constam no quadro abaixo.

<b>Datas</b>	<b>Escolares</b>
Mês de março ou abril	Festa de Páscoa
Segundo domingo de maio	Dia das Mães
24 de junho	Dia de São João (Festa Junina)
Segundo domingo de agosto	Dia dos Pais
21 de setembro	Dia da Árvore
12 de outubro	Semana da Criança
Semana da Criança (outubro)	Festa do Livro para os 1º anos
15 de novembro	Dia do Professor
Mês de dezembro	Festa de Natal
Mês de dezembro	Festa de encerramento do ano letivo <sup>137</sup>

**Quadro 19:** Eventos escolares do ensino primário.

**Fonte:** Relatórios anuais da direção (1937-1961).

Nas Festas de Páscoa, os alunos festejavam, por meio de dramatizações, a data comemorada se caracterizando com enfeites de coelhinho.

<sup>137</sup> Nas festas de encerramento do ano letivo muitas atividades eram realizadas: a encenação do conto de Andersen “A pequena vendedora de fósforos”; apresentação da revista infantil: “Televisão Farrroupilha”; entrega de prêmios e boletins; despedida do Curso de Admissão; participação do Governador do Estado, Sr. Leonel de Moura Brizola; despedida do Velho Casarão.



**Figura 28:** Festa da Páscoa da 1ª série (1959).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Além das datas escolares serem comemoradas durante o ano letivo, nas festas de final de ano elas voltavam a ser lembradas, dramatizadas e apresentadas aos pais por meio de cantos, músicas, poesias e versos declamados.



**Figura 29:** Festa da Páscoa da 1ª série (1959).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Nos álbuns das cartinhas<sup>138</sup> dos alunos da 1ª série escritas e entregues à Diretora Wilma encontramos escritas sobre a Festa de Páscoa.

A Páscoa é uma festa muito feliz. Na Páscoa ganha-se muita coisa do coelhinho. São coelhos de chocolate ou de massapão e também ovinhos de chocolate. O coelhinho bota os ovos na cesta ou na grama verde que está nascendo pelo quintal. E, na manhã seguinte, a gente sai de casa para procurar os ovinhos que o coelho botou. Fonte: Álbum de cartinhas à Diretora (1960).

A edição nº 2, do 2º semestre de 1960, do *O Clarim*, apresenta as “Notícias do Primário” (p. 21 e 22), em que se encontram várias notas falando sobre os festejos realizados na escola: Páscoa, Festa Junina, o Dia das Mães, a apresentação do *Circo Sarazani* em Porto Alegre e notícias sobre a transferência do colégio para o bairro Três Figueiras.

No texto da aluna Maria Elisabeth, do 5º ano B, a descrição da Festa de Páscoa é como uma fotografia, as imagens captadas e percebidas registradas na escrita. Assim festa, escrita e fotografia faziam parte das práticas educativas do ensino primário.

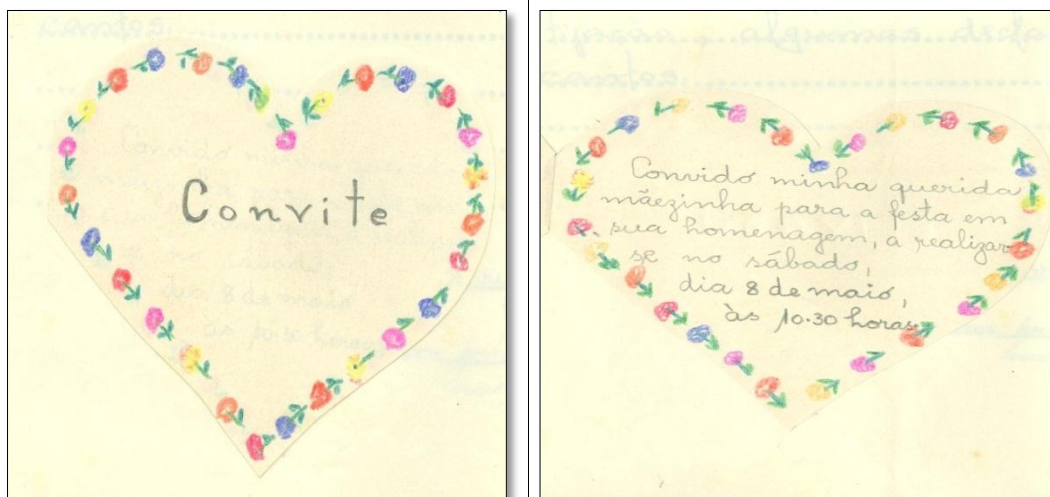
Como estava bonitinha a festa do colégio. Os alunos do primeiro ano foram os coelhinhos; uns vestidos de branco; outros, de marron. Eles pintavam seus ovinhos, andavam de balanço e de escorregador; enfim, se divertiam à vontade. A ornamentação estava muito linda: cêrcas com flores, uma casinha em forma de ovo para os coelhinhos, ovos à vontade, espalhados por todo pátio. No fim da festa rifaram dois coelhinhos muito bonitos. Foi uma algazarra! Foi sorteado o número 987 e todos correram para ver se haviam ganhado os coelhinhos. Infelizmente, não havia coelhos para todos e quem recebeu foi um aluno do 4º ano. Êle ficou muito contente, mas os outros alunos não gostaram, porque queriam também ganhar coelhos (O CLARIM, 1960).

Em forma de coração, decorado com florezinhas coloridas os alunos elaboravam os convites para a homenagem às mães.

---

<sup>138</sup> Sobre, ver Bastos e Jacques (2013).





**Figuras 30 e 31:** Convite da Festa do Dia das Mães s/d.  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

No mês de junho, as Festas Juninas encerravam o primeiro semestre do ano letivo. Prendas e gaúchos farroupilhanos, dançavam, comiam amendoim e pinhão.

A aluna Carina do 2º ano escreveu nas páginas do O Clarim, a festa de São João:

Hoje é dia de S. João. Porque fazemos esta linda fogueira? Fazemos para alegrar todas as pessoas. Vamos fazer uma grande fogueira e soltaremos estrelinhas. Vestimo-nos de prendas e os meninos de gaúchos. A festa de São João tem muitas danças coloridas e balões. Meu balão é muito colorido. Comemos pipocas, pinhão e outras coisas. A noite da festa é escura e a fogueira é bem clara (O CLARIM, 1960, p. 12).

Encenações do primeiro dia de aula, com os alunos chegando à escola, uniformizados, trazendo nas mãos suas maletas e pastas escolares. Nas expressões dos rostos aparentavam curiosidade, alegria, expectativa, ansiedade, surpresa.



**Figura 32:** Festa de final de ano s/d.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha.

Um documento em forma de ata, realizado pelas professoras da 1ª série apresentava com fotografias e textos, o relatório das festas do final do ano letivo. Neste documento constava a data da realização do evento, o nome das professoras envolvidas na organização (professoras regentes e professora de música), principais intérpretes, nome da relatora e o visto da fiscal do ensino primário. Esta ata foi realizada em folhas brancas, escritas com caneta de cor azul e rosa. Fotografias e cartões estão inseridos no documento.

As professoras relatam o processo de ensino e de aprendizagem pertinente à aquisição da leitura e da escrita, e como foi representada em forma de dramatização, na Festa do Livro.

Todos os alunos tomaram parte ativa na festa que versava sobre o Calendário escolar. Os alunos representaram alguma coisa sobre cada data festiva do ano escolar e sobre o 1º dia de aula e ainda um dia de aula comum. Estiveram presentes os pais dos alunos, D. Erika K. Jaeger, Fiscal Supervisora e D. Wilma Funcke, Diretora do Curso Primário, que no fim da festa recebeu um lindo álbum oferecido pelas professoras e alunos do Curso de Alfabetização. Este álbum contém o retrato dos alunos e mais uma cartinha de cada criança mostrando que já estão alfabetizados e até já sabem escrever cartas. D. Erika, em seguida, recebeu um ramo de cravos e uma lembrancinha da festa: um marcador de páginas (MOSTARDEIRO, 1960).

Para essa representação, as crianças traziam coladas no peito o desenho da letra aprendida. Em forma de canto, versos e brincadeiras, as crianças iam apresentando as novas amiguinhas do alfabeto: as vogais **a, e, i, o, u**.

Chama a atenção na fotografia abaixo, a presença apenas do gênero feminino na apresentação da festa de final de ano.



**Figura 33:** Relatório das festas de final de ano (s/d).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Sobre o Dia da Criança, o Diretor da escola recebeu no ano de 1940, um telegrama do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema dizendo assim:

Venho solicitar-vos, com o maior empenho que deis providências para o fim de ser comemorado, no estabelecimento de ensino, sob vossa esclarecida

direção, a vinte e cinco do corrente, o Dia da Criança. Essa comemoração deverá ter em mira de modo especial a formação de uma viva consciência social da necessidade de ser organizada em todo o país a proteção à maternidade, a infância e adolescência, obra na qual está empenhado o Governo Federal e cuja satisfatória realização dependerá da cooperação que a ela for dada por todas as instituições públicas e particulares. Saudações cordiais Gustavo Capanema Ministro Educação e Saúde.

A Divisão de Educação Extra-Escolar, do Departamento Nacional de Educação, em ofício encaminhado em 15 de setembro de 1944 ao Diretor do colégio, solicitou a colaboração do estabelecimento de ensino para o pleno êxito das atividades propostas, que se realizaria de 10 a 17 de outubro, na Semana da Criança. O ofício dizia assim:

Esta Divisão toma a iniciativa de enviar-vos em anexo, publicações focalizando o tema “Proteção da Infância em colaboração com a Legião Brasileira de Assistência e Campanha da redenção da Criança”. Esse e outros temas capazes de suscitar ideias e conceitos sobre os complexos problemas da criança, deverão ser apreciados em preleções aos alunos de todos os estabelecimentos de ensino do Brasil. Esta Divisão sugere-vos mesmo a realização, nesse educandário, de uma festividade de caráter cívico, no decorrer daquela semana, a fim de que a própria sociedade local receba esclarecimentos dos quais promanam benefícios gerais para a comunidade nacional. Seria também de grande alcance educativo que os alunos desse estabelecimento compusessem artigos e os publicassem no jornal escolar, a respeito dos deveres que a todos assiste em relação à criança, remetendo à D.E.E. dois exemplares do referido jornal, para a devida documentação. José Augusto de Lima.

Nos dois documentos, o Ministério, reiterava a preocupação que o governo estava tendo com o “futuro do país” e com o desenvolvimento da infância.

Na comemoração da chegada da primavera, os alunos encenavam a grande Festa do Livro. Com fantasias de flores e borboletas as crianças representavam a entrada da estação florida.

Quando chega a primavera alegria vai haver; não só pelas lindas flores, mas também porque sabemos ler e escrever.

Fonte: Álbum de cartinhas à diretora (1ª série B, 1957).

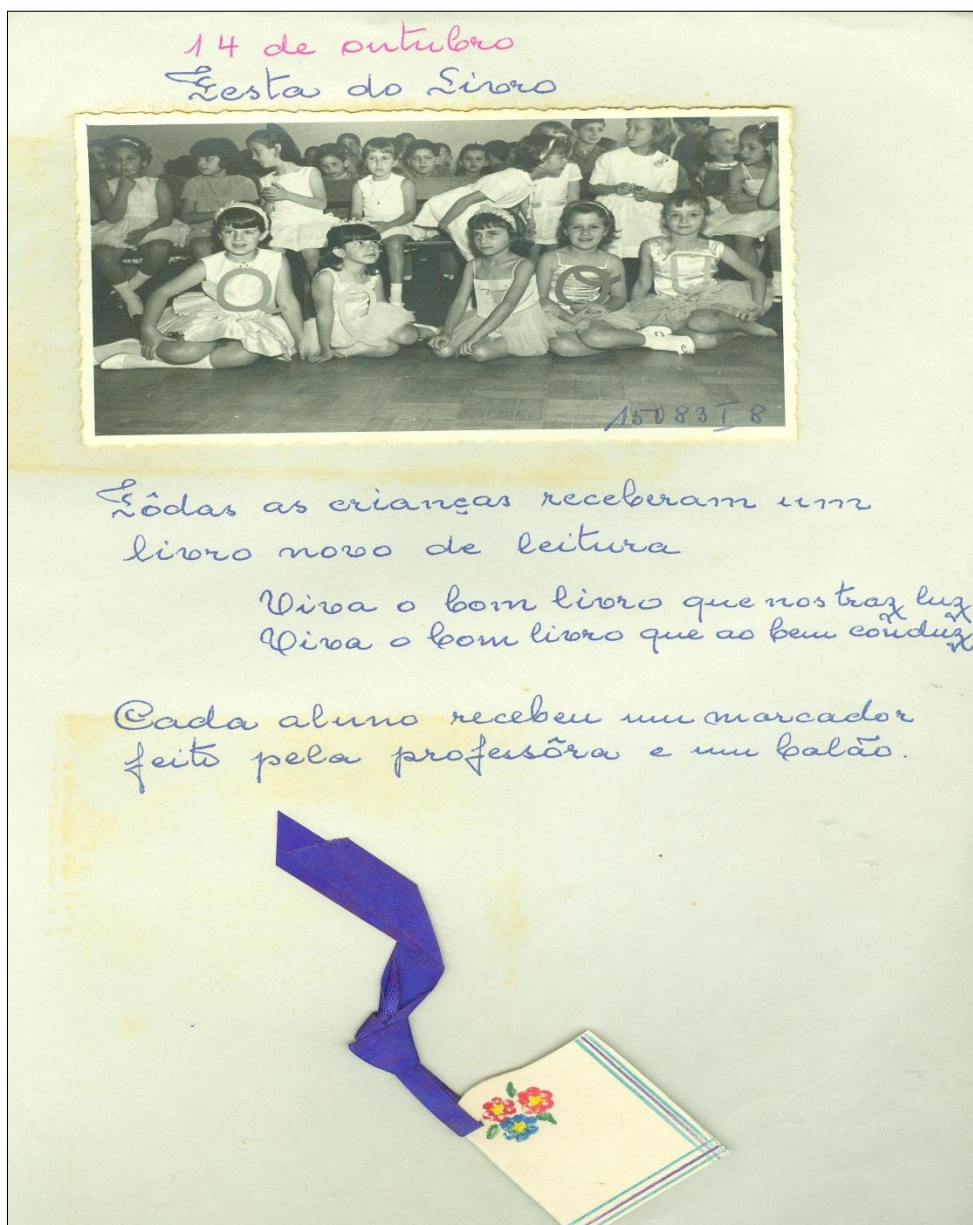
A última página da ata contemplava a própria festa, onde os alunos recebiam o novo livro de leitura. Juntamente ao novo livro, um marcador de páginas e um balão eram distribuídos para cada criança.

Viva o bom livro que nos traz luz!

Viva o bom livro que ao bem conduz!

Fonte: Ata da festa de Final de ano (s/d).





**Figura 34:** Relatório das festas de final de ano (s/d).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

A festa do final do ano letivo era mais do que um momento de divertimento. Era uma celebração com cunho pedagógico que extrapolava o âmbito estritamente escolar, invadindo outras esferas da vida social. Movimentava conselheiros, direção, inspetores, professores, alunos e famílias. Era sim um grande evento realizado pela escola, pois diversas vezes a direção mencionou nas atas do Conselho Escolar a sua realização. Este evento representava a oportunidade da escola, em mostrar aos pais dos alunos, aspectos

importantes desenvolvidos e construídos ao longo do ano cursado, mas sobretudo, um prestar contas do trabalho efetivamente realizado.

Assim, a realização das festas escolares de caráter cívico, religioso ou escolar nas palavras de Souza, tornaram-se momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores – o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes” (SOUZA, 1998, p. 259).

No capítulo três apresentamos “*As práticas educativas do ensino primário no Colégio Farroupilha*” analisadas a partir dos programas mínimos estabelecidos para as escolas primárias do Rio Grande do Sul pelo Decreto nº 8.020, de 29 de dezembro de 1939, que expressavam a unidade de ação para o trabalho educativo, por meio dos cadernos escolares, dos álbuns das cartinhas da 1ª série do ensino primário, dos periódicos Das Band (1929-1939), do Relatório Mensal (1939) e do O Clarim (1945-1965). A análise recai no sentido de perceber se o programa estava sendo cumprido e de que forma estava sendo trabalhado pela escola e se os mesmos contribuíam para a renovação educacional e a formação de um novo cidadão.

### 3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO PRIMÁRIO NO COLÉGIO FARROUPILHA

No processo de nacionalização do ensino, a Diretoria de Instrução Pública preocupou-se com a preparação e a instrumentalização dos professores. Essa atualização do corpo docente fazia parte do programa de renovação educacional que buscava uma “unidade orgânica de ação”.

A preparação do professor intentava dar-lhe uma segura formação didático-pedagógica, que lhe permitisse “planejar, seriar dificuldades, dar unidades, dar sequência, afastar a fragmentação”, isto é, como afirma Krug “tomar as pérolas soltas e enfeixá-las em colar” (1939, p.163).

Com a intenção de contribuir para a “renovação educacional” nas escolas primárias do Estado, as autoridades educacionais elaboraram e aprovaram um programa mínimo para as disciplinas do currículo: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Desenho, Artes Plásticas e Música. O objetivo era a “orientação uniforme ao trabalho educativo; adaptá-lo às novas exigências da vida social e aos modernos estudos sobre a criança”, bem como “permitir uma flexibilidade ao trabalho escolar possibilitando o atendimento às peculiaridades regionais” (BASTOS, 2005, p. 244).

Essa instrumentalização do professor se dava a partir da realização de cursos, de artigos publicados e instruções que eram dirigidas pelas autoridades educacionais.

Nesse conjunto de ação, a Revista do Ensino/RS exerceu uma função de auxílio ao professor, informando-lhe os resultados das pesquisas técnicas especializadas, as normas legais interessantes ao ensino, observações e conclusões de inquéritos, iniciativas aconselháveis e esclarecendo-os em suas dificuldades<sup>139</sup>.

Segundo Bastos (2005, p.147-148), a formação do professor intentava dar-lhe uma segura formação didático-pedagógica, com ênfase no planejamento, acompanhamento e avaliação de todas as atividades de ensino promovidas, na perspectiva de uma “pedagogia experimental”. Ao professor primário era sugerido várias atividades de aula, com diversidade de técnicas a fim de melhor instrumentalizá-lo. Estas sugestões estavam relacionadas e sinalizadas com os *programas mínimos*

---

<sup>139</sup> EDITORIAL, Revista do Ensino, Porto Alegre, v.1, n1, p.8, set.1939.

estabelecidos para as escolas primárias do Rio Grande do Sul pelo Decreto nº 8.020, de 29 de dezembro de 1939, que expressavam a unidade de ação para o trabalho educativo.

Os programas mínimos apresentavam a renovação curricular e tinham caráter experimental, por isso estavam sempre em constante avaliação por meio de revisões periódicas apresentadas pelas pesquisas, inquéritos e observações realizadas.

Estes programas se inserem na categoria de código disciplinar. Segundo Chervel (1991, p.89), a ideia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Este código possui componentes que se transmitem de uma geração a outra. Estes componentes são basicamente três: um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo, a utilidade dos mesmos e algumas práticas. Para o autor praticamente todas as disciplinas se apresentam neste sentido como corpos de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente diferenciados e que conduzem algumas ideias simples e precisas ou, em qualquer caso, encarregados de ajudar na busca da solução dos problemas de maior complexidade.

Essa concepção de código disciplinar, apontada por Chervel, está relacionada à criação e a implantação da normatização destes programas para o ensino primário, a partir do decreto de 1939. Ele surge num período de grande instabilidade social e cultural no país, principalmente no estado do RS, cujo objetivo era unificar o corpo de conteúdos, carregados de valores formativos e normativos.

Para Chervel, o código disciplinar não consiste somente em conteúdos. Tanto ou mais importante é o discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar – um discurso que nasce com a mesma disciplina e que se constrói frente a outros similares – sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos (1991, p.207).

O código disciplinar também remete a algumas práticas e estas, englobam dois aspectos: o das práticas docentes na sala de aula, ou seja, o modo de transmitir, ensinar e aprender os conteúdos da disciplina – entre eles o recorrer ou não aos livros de texto e o uso que os professores e alunos fazem destes – e de conduzir a aula – “essa tensão de um corpo a corpo com o grupo” e o das práticas acadêmicas frente a outros campos

disciplinares: a apresentação social e acadêmica da disciplina própria e o modo de se referir às restantes ou de se comportar com os que a elas se dedicam (CHERVEL, 1991, p. 81).

Para seguir esta ação uniformizada, os programas mínimos contemplavam os objetivos, os mínimos curriculares e a normativa nos campos da Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Desenho, Artes Aplicadas e Música.

Por ser um decreto da legislação estadual, que tratava do programa mínimo a ser desenvolvido nas escolas primárias do Estado, acredita-se que o Colégio Farroupilha teve de se adequar ao que a legislação determinava decorrente da política de nacionalização do ensino.

A partir do conjunto de cadernos escolares analisados, dos álbuns das cartinhas da 1ª série do ensino primário do Colégio Farroupilha, dos textos escritos no *Das Band* (1929-1938)<sup>140</sup>, no *Relatório Mensal* (1939) e no *O Clarim* (1945-1965), e dos programas mínimos instituídos como obrigatórios pelo governo estadual nas áreas descritas procurei analisar se estes estavam sendo cumpridos e de que forma estavam sendo trabalhados pela escola.

Essa regulamentação do que deveria ser ensinado nas séries do ensino primário, estavam voltadas para a homogeneização do que deveria ser ministrado nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, e, conseqüentemente, nas escolas particulares.

Nas primeiras décadas do século XX, o Estado fez inúmeros esforços para nacionalizar os filhos dos imigrantes por meio das escolas. Mesmo a homogeneização dos conteúdos, dos livros didáticos, dos horários, as aulas de História, Geografia do Brasil, Educação Moral e Cívica e Educação Física, não foram suficientes para que os alunos se identificassem brasileiros. Sentiam-se estrangeiros no sentido étnico, mas, não podiam negar a cidadania brasileira.

O Estado buscava a homogeneização dos saberes com a adoção de uma matriz curricular única para os grupos escolares e para as escolas isoladas. Os conhecimentos a serem ensinados uniformizariam a organização dos saberes na escola, sua distribuição nas séries e possibilitariam um melhor controle e fiscalização. Aos poucos o Estado foi institucionalizando um conjunto de instrumentos e medidas de controle das escolas,

---

<sup>140</sup> O jornal *Das Band* era um periódico escolar com tiragem mensal, inicialmente produzido em sua totalidade na língua alemã, circulou por dez anos até ser substituído pelo *Relatório Mensal*<sup>140</sup> do Colégio Farroupilha, no início de 1939.

como os horários, os livros didáticos, a distribuição de mapas e bandeiras do Brasil, formando uma teia de ações e burocratizando as escolas. Souza (1998), ao analisar a escola primária paulista, conclui que os hinos, cantos, canções populares foram se transformando em canções de escola e submetidas às prescrições didático-pedagógicas.

Os alunos cujos cadernos foram analisados estudaram no Colégio Farroupilha na década de 1940 e 1950. Seus cadernos pertencem ao acervo do Memorial e foram doados pelos próprios alunos como é o caso de Elisabeth<sup>141</sup>, Luiz Carlos<sup>142</sup> e Gladis<sup>143</sup>. Os cadernos de Erico<sup>144</sup> foram doados pela sua mãe, quando do seu falecimento.

Os cadernos de Elisabeth se referem aos do 1º ano primário (1958). Os de Gladis (1953 a 1957) e Luiz Carlos (1951 a 1955) estão separados por tomos, no qual cada série compõe um volume de cadernos. Como os próprios autores afirmaram “era um capricho de mãe” encadernar e guardar os cadernos. Os cadernos de Erico (1948 a 1951) contemplam poucas unidades de cada série, abrangendo da 1ª até a 4ª série.

O quadro seguinte aponta o número de cadernos analisados e suas respectivas disciplinas.

Série	Cadernos/Disciplinas	Elisabeth	Erico	Luiz Carlos	Gladis	Total
1ª	Aritmética	03	03	06	05	17
	Caligrafia	04	01	07	02	14
	Cópia	01	-	02	02	05
	Estudos Sociais	01	-	-	-	01
	Ditado	-	-	03	03	06
	Diário	-	-	02	-	02
	Português	-	-	-	09	09

<sup>141</sup> Elisabeth nasceu em 20 de março de 1951 na cidade de Porto Alegre/RS. O pai era bancário e brasileiro naturalizado, a mãe do lar, de nacionalidade alemã. Ingressou na escola em 1958, na 1ª série do ensino primário e seguiu seus estudos até o ano de 1964, na 2ª série do Curso Ginásial.

<sup>142</sup> Luiz Carlos nasceu em 31 de janeiro de 1945 na cidade de Montenegro/RS. O pai era industrialista e a mãe do lar. Ambos tinham nacionalidade brasileira. O pai de religião católica. Foi aluno da escola de 1951 a 1962. Cursou o primário, ginásio e o científico.

<sup>143</sup> Gladis nasceu em 13 de fevereiro de 1946 na cidade de Porto Alegre/RS. O pai era comerciante e a mãe do lar. Estudou no colégio no período de 1953 a 1961 onde frequentou o primário e o ginásio.

<sup>144</sup> Erico nasceu em 24 de julho de 1941 na cidade de Porto Alegre/RS. O pai era fotógrafo e a mãe do lar. Ambos tinham nacionalidade alemã, mas naturalizados brasileiros. Foi aluno do colégio no curso primário, ginásial e científico.

	<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>04</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>54</b>
<b>2ª</b>	Aritmética	-	-	06	06	<b>12</b>
	Caligrafia	-	-	01	01	<b>02</b>
	Ciências	-	01	01	01	<b>03</b>
	Ditado	-	02	02	02	<b>06</b>
	Geografia	-	01	01	01	<b>03</b>
	Gramática	-	-	06	04	<b>10</b>
	História	-	01	01	01	<b>03</b>
	Meu Diário	-	-	01	02	<b>03</b>
	Redação	-	01	-	-	<b>01</b>
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>06</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>43</b>
<b>3ª</b>	Aritmética	-	-	05	09	<b>14</b>
	Caligrafia	-	-	01	01	<b>02</b>
	Ciências	-	-	01	01	<b>02</b>
	Ditado	-	-	03	03	<b>06</b>
	Geografia	-	-	01	01	<b>02</b>
	História	-	-	01	02	<b>03</b>
	Meu Diário	-	-	01	01	<b>02</b>
	Português	-	-	05	06	<b>11</b>
	Redação	-	01	02	01	<b>04</b>
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>01</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>46</b>
<b>4ª</b>	Aritmética	-	-	03	04	<b>07</b>
	Ciências	-	-	01	01	<b>02</b>
	Ditado	-	-	01	01	<b>02</b>
	Geografia	-	-	01	02	<b>03</b>
	Gramática	-	-	07	02	<b>09</b>
	História	-	-	01	01	<b>02</b>
	Português	-	-	-	02	<b>02</b>
	Redação/Cópia	-	-	02	01	<b>03</b>

	Redação	-	01	-	-	<b>01</b>
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>01</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>31</b>
<b>5<sup>a</sup></b>	Aritmética	-	-	01	03	<b>04</b>
	Caligrafia	-	-	-	-	-
	Ciências	-	-	01	01	<b>02</b>
	Ditado	-	-	01	01	<b>02</b>
	Geografia	-	-	02	02	<b>04</b>
	Gramática	-	-	03	05	<b>08</b>
	História	-	-	03	02	<b>05</b>
	Meu Diário	-	-	-	-	-
	Português	-	-	-	-	-
	Redação	-	-	01	01	<b>02</b>
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>27</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>87</b>	<b>93</b>	<b>201</b>

**Quadro 20:** Número de cadernos analisados (1948-1961).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

O caderno escolar, como afirma Silvina Gvirtz (1997), é um micro poder na escola e atua como um dispositivo escolar.

El caderno y un espacio de interacción entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta atividade: la tarea escolar (GVIRTZ, 1997, p.23).

Para a autora, os cadernos são fontes por meio do qual observamos os resultados, os efeitos de determinados processos. A análise destes documentos nos interessa como sintoma, manifestação de questões, mas também como um conjunto de signos que se articulam e entrelaçam de modo particular e como práticas discursivas.

De acordo com Mignot (2008, p.13), o caderno é considerado objeto quase invisível que guarda a memória da educação, é capaz de falar sobre os alunos, professores, pais, projetos pedagógicos, avaliação, os valores disseminados e todas as relações e práticas que circundam a escola.



Frente a estas concepções, percebe-se que o caderno funciona como produtor de saberes escolar e sendo um dispositivo ele exerce a função de transmissor das relações de poder.

Procurando encontrar evidências do ensino realizado nas diferentes disciplinas do ensino primário no período analisado, entendemos os cadernos como “dispositivos pedagógicos” (CASTILLO GOMEZ, 2012), registros de memórias das aulas ministradas, que de acordo com Chartier:

É no testemunho da memória, na recordação do testemunho que a História encontra a certeza na existência de um passado que foi, que não é mais e que a operação historiográfica pretende representar adequadamente no presente (CHARTIER, 2011, p.117).

A leitura das escritas presentes nos cadernos juntamente com o programa da legislação n. 8.020/39, nos possibilita analisar os saberes escolares desenvolvidos na instituição, bem como, entender se ambos estavam em consonância com as propostas de renovação educacional.

A seguir, abordaremos a constituição do programa nas disciplinas de Linguagem Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais nas cinco séries do ensino primário com a pretensão de analisar se estes estavam inseridos e desenvolvidos nas práticas educativas do Colégio Farroupilha.

### 3.1 PROGRAMA DE LINGUAGEM

Na Legislação Estadual, o programa de Linguagem apresentava como objetivo geral da matéria, prover as crianças de um instrumento eficiente de expressão, de intercomunicação social, de aquisição de conhecimentos, de orientação da conduta, de ocupação proveitosa das horas de lazer; desenvolver as capacidades específicas que permitem usar, com eficiência esse instrumento e formar atitudes favoráveis à matéria e provocar concomitantes desejáveis, como: amor à língua pátria, gosto literário, espírito de cooperação, apreciação pelos valores e ideais humanos, etc.

O programa de Linguagem estava dividido do 1º ao 5º ano e compreendia as áreas de leitura, escrita e caligrafia, composição, gramática e ortografia e literatura. Cada área

apresentava os objetivos específicos, o mínimo essencial a ser desenvolvido e a normativa estabelecida.

No campo da leitura, os objetivos específicos para cada ano eram os seguintes:

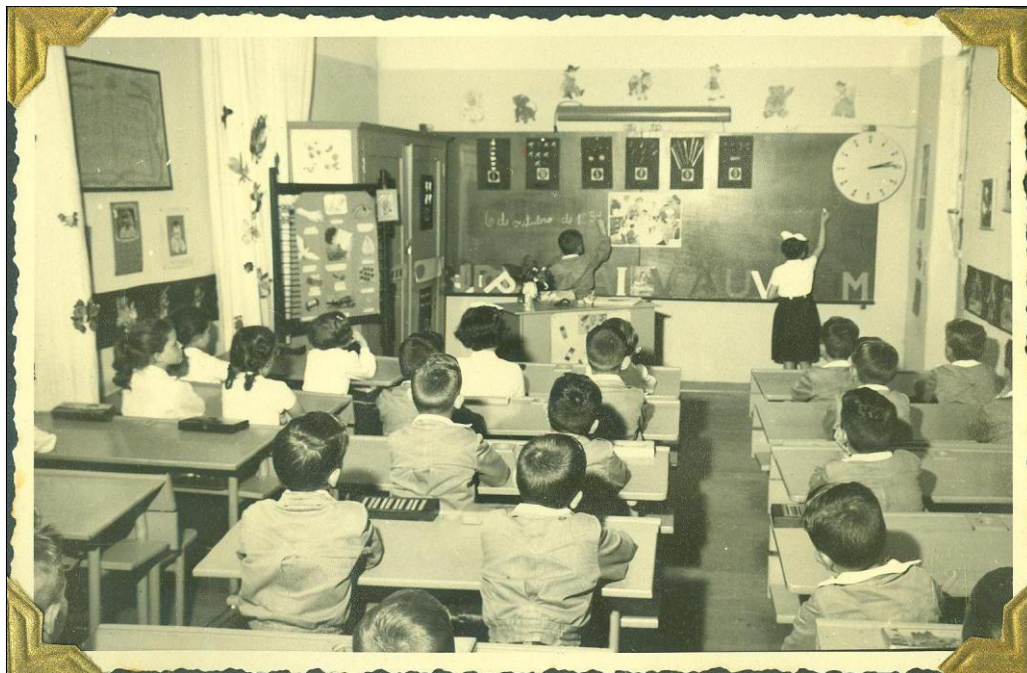
<b>Leitura</b>	
<b>Ano</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
1º ano	Despertar na criança o desejo de ler e o amor à leitura. Dar-lhe a capacidade de leitura inteligente, oral e silenciosa, de palavras e frases tiradas de seu vocabulário.
2º ano	Levar a um domínio mais seguro das dificuldades mecânicas da leitura. Desenvolver a capacidade de apreender o sentido, com precisão, facilidade e razoável rapidez, na leitura silenciosa. Levar a maior desembaraço na leitura oral inteligente.
3º ano	Levar a criança a domínio mecânico da leitura. Tornar permanente os bons hábitos da leitura. Desenvolver a capacidade de ler bem, silenciosa e oralmente. Tornar a criança capaz de ler independentemente, por prazer ou para informação.
4º ano	Ampliar o campo de leitura dos alunos, despertando-lhes o interesse para maior variedade de assuntos. Estimular o aluno a ler fora das horas de aula. Aperfeiçoar a capacidade de ler bem, silenciosa e oralmente.
5º ano	Aperfeiçoar a capacidade de ler bem, silenciosa e oralmente. Fortalecer os hábitos de leitura independente. Levar o aluno ao uso da leitura, como elemento de pesquisa, auto-cultura e recreação.

**Quadro 21:** Objetivos específicos de Leitura (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.293-310).

Na 1ª série do ensino primário do Colégio Farroupilha, determinados fatos nos levam a crer que alguns dos objetivos destacados na legislação estadual eram desenvolvidos, pois na aprendizagem da leitura as professoras adotavam recursos de incentivo e significação por meio da apresentação de material que levavam os alunos à

prática da leitura silenciosa e oral. Cartazes contendo pequenas frases, letreiros com o nome das peças do mobiliário ou do material escolar, letras do alfabeto dispostas embaixo ou acima do quadro-negro, folhinhas de calendário contendo os meses e dias do ano se encontravam anexados nas salas de aula e estimulavam os alunos no processo de aquisição da leitura, como podemos verificar numa sala do 1º ano a partir da fotografia abaixo.



**Figura 35:** Sala de aula da 1ª série (1954).  
**Fonte:** Álbum de cartinhas (1954).

Para Anne-Marie Chartier (2007, p.160), é o professor que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que ele não pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula.

O fato da sala de aula conter cartazes com frases, palavras escritas e o próprio alfabeto oportunizavam aos alunos a iniciação, fixação e revisão do mundo da leitura.

Sobre a leitura, a lei preconizava a prática silenciosa precedendo qualquer tentativa de leitura oral. Para Anne-Marie Chartier (2007, p. 180), a leitura silenciosa é a prática social do século XX. Chegar a ela é, então, o objetivo visado pela escola, desde o início da escolarização. A autora argumenta que não se começa uma aprendizagem

pelo seu fim. Enquanto um aluno lia em voz alta, os outros o controlavam, lendo em silêncio. Para os alunos com dificuldades, ler diante dos outros era, às vezes, um suplício e, para os bons leitores, escutar de novo aquilo que ele já tinha lido, era um tédio, um tempo perdido. Entretanto, a oralização é o meio mais eficaz para que o professor possa ver os procedimentos de leitura de uma criança, no momento em que ela faz sua leitura e não somente depois de ter lido: as divisões erradas das frases, as hesitações em certas palavras, os erros sistemáticos de decodificação dão boas indicações sobre as dificuldades apresentadas pelo texto para diferentes crianças, em todos os níveis (compreensão textual, conhecimento do léxico, domínio do código, etc.).

A autora diz que seria preciso que os professores encontrassem palavras adequadas para falar às crianças sobre a verdade da aprendizagem: que é um esforço, uma prova, um trabalho paciente, e não uma brincadeira, um jogo, uma diversão. As crianças deveriam compreender que se tenta, certamente, que essa conquista seja a mais agradável possível, mas que nenhum professor fará com que uma criança leia sem que ela deseje; que ninguém, felizmente, pode forçar uma pessoa, qualquer que seja, a ler, se ela decidiu que não quer que isso ocorra. Finalmente, deveriam entender que nunca se termina de aprender a ler e a escrever (ANNE-MARIE CHARTIER, 2007, p.184).

Outros aspectos eram mencionados na legislação sobre a leitura: o uso de cartilhas, livros didáticos e de literatura, dicionários, jornais, revistas, exercícios para desenvolvimento da pronúncia correta das palavras, postura correta no ato de ler. Para sanar as dificuldades apresentadas, os professores faziam uso de jogos e exercícios variados.

Na escola, sabemos que a cartilha empregada na 1ª série era a Cartilha de *Vivi e Vavá*<sup>145</sup>, e quando os alunos já estavam alfabetizados recebiam a *Cartilha Proença*,<sup>146</sup> na Festa do Livro.

Na legislação, o uso do quadro-negro<sup>147</sup> já na 1ª série era destacado, pois constituía-se mais um meio auxiliar do ensino da leitura. No Colégio Farroupilha essa

---

<sup>145</sup> A primeira edição dessa cartilha é de 1938 e foi aprovada pela Comissão do Livro Didático do Ministério de Educação e Saúde Pública. Também foi indicada para o primeiro ano do CPOE/RS, em 1950 (PERES, 2010). Era editada pela Companhia Editora nacional. Para mais informações ver Frade; Maciel (2010); Campelo (2007); Bastos e Jacques (2013).

<sup>146</sup> Sobre a Cartilha Proença, ver Frade (2010); Mortatti (2010); Gazoli (2007).

<sup>147</sup> Sobre isso, ver Bastos (2005).

prática era realizada, e as professoras além de realizarem cópias e exercícios também incentivavam os alunos a escreverem neste artefato.

A área seguinte diz respeito ao processo da escrita e caligrafia. Os objetivos específicos contemplados na legislação eram estes:

<b>Escrita e Caligrafia</b>	
<b>Ano</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
1º ano	Levar as crianças a escrever com letra legível, as palavras do seu vocabulário, sem demasiada exigência de perfeição na forma, no tamanho e exatidão de proporções. Conseguir posição correta do corpo e do papel no ato de escrever e boa disposição do trabalho escrito.
2º ano	Levar as crianças a aperfeiçoar a escrita em tamanho, forma e inclinação e alinhamento.
3º ano	Levar a maior desembaraço de movimentos e maior leveza de traços.
4º ano	Levar o aluno a escrever com maior legibilidade, velocidade, perfeição de forma e leveza de traços.
5º ano	Desenvolver suficiente habilidade nos alunos, de modo que consigam escrever fácil, legível e tão rapidamente quanto o exijam as necessidades do momento e os requisitos sociais. Garantir como habituais, conveniente disposição e forma dos trabalhos escritos.

**Quadro 22:** Objetivos específicos da Escrita e Caligrafia (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.293-310).

A escrita legível, a letra traçada com elegância e perfeição estava presente nos cadernos de caligrafia. Muitas das palavras e frases escritas se referiam aos textos trabalhados, às letras e sílabas aprendidas, mas frases contendo conteúdos nacionalistas, expressões de civilidade também eram realizadas, como podemos verificar no quadro seguinte.

<b>Alunos</b>	<b>Frases dos cadernos de Caligrafia</b>	<b>Data</b>
Elisabeth	O papai é bom!	03/07/1958
	Salve Sete de Setembro!	08/09/1958

	Gosto de colegas educados.	08/10/1958
	Semana da Asa. Alberto Santos Dumont.	11/10/1958
Erico	Viva o Dia das Crianças!	22/10/1949
Gladis	Viva a Semana da Pátria!	01/09/1953
	Eu sou criança brasileira.	04/09/1953
	Meu Brasil, terra querida.	
	Independência ou Morte.	
	Salve 7 de setembro!	
	Zeno é bom soldado.	13/08/1953
	Raul e Carlos são amigos.	20/08/1953
	O Brasil é a nossa Pátria.	03/09/1953
Luiz Carlos	Eu amo o meu Brasil.	s/d
	O meu país é o Brasil.	26/09/1952
	Viva Cristovão Colombo!	14/10/1952
	Viva Marechal Deodoro! Viva 15 de novembro!	21/10/1952

**Quadro 23:** Cadernos de Caligrafia.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

As práticas da escrita infantil estavam presentes nos cadernos dos alunos do ensino primário. A escola adotava um caderno para cada matéria e tipo de atividade específica. Nos cadernos de redação, cópia, ditado, caligrafia, diário do aluno, gramática, Português, Ciências, Estudos Sociais a escrita do aluno prevalecia.

No quadro seguinte, consta o número dos cadernos analisados por série.

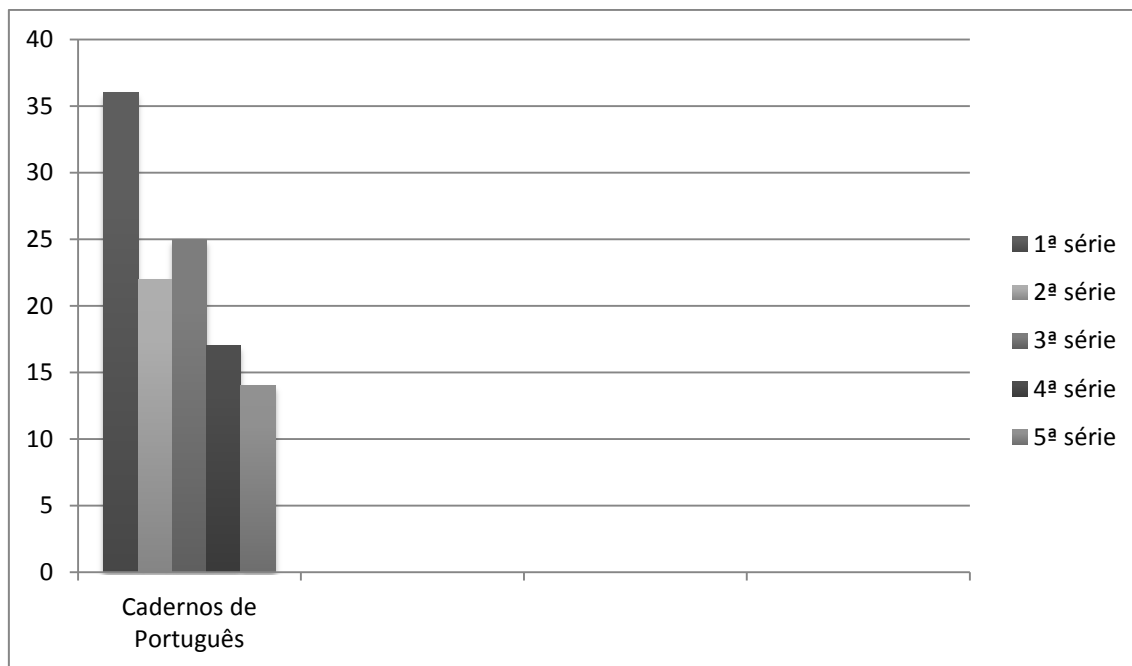
Disciplinas/Conteúdos	Série	Número de cadernos
Caligrafia, Cópia, Meu Diário, Ditado, Gramática, Redação	1 <sup>a</sup>	36
	2 <sup>a</sup>	22
	3 <sup>a</sup>	25
	4 <sup>a</sup>	17
	5 <sup>a</sup>	14
Total	-	114

**Quadro 24:** Cadernos de Português (1940-1960).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

O gráfico abaixo nos permite visualizar o número expressivo de cadernos de Português utilizados na 1<sup>a</sup> série, onde o objetivo principal estava voltado para a escrita bem feita da letra, e os exercícios de caligrafia preenchiam a grande maioria dos cadernos, pois essa prática escolar tinha a centralidade no processo de alfabetização. Os

exercícios eram utilizados para que, pela repetição, memorização e treino a criança adquirisse valores morais e estéticos, que eram considerados imprescindíveis ao processo educativo. Chama a atenção o número expressivo de cadernos de caligrafia usados na 1ª série.

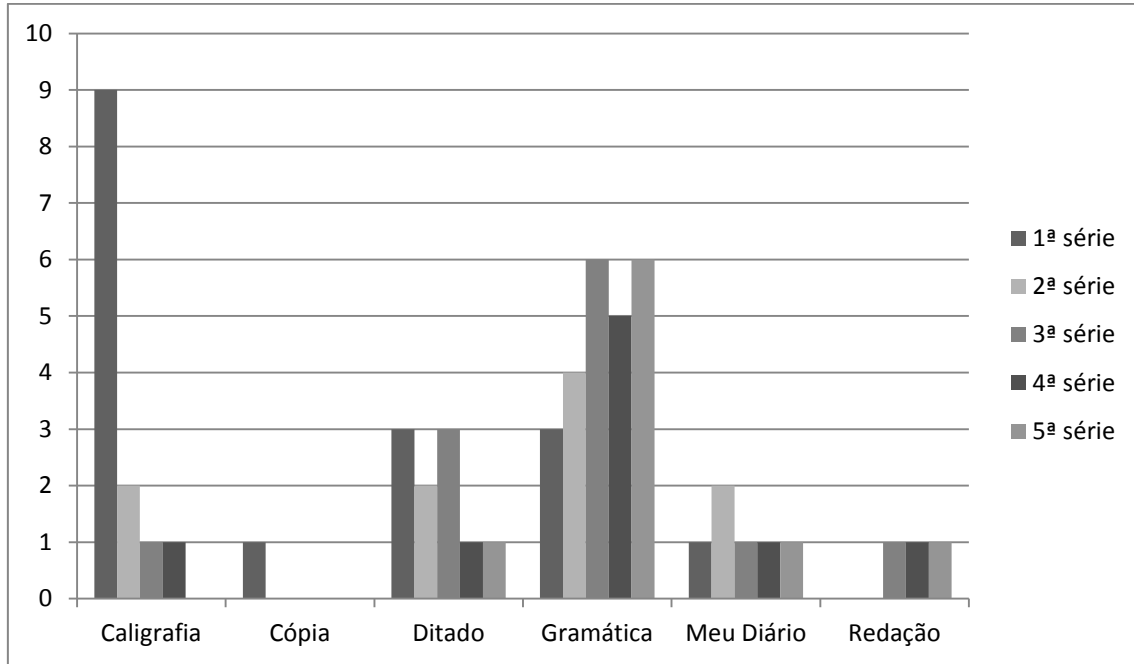


**Figura 36:** Gráfico dos cadernos de Português (Caligrafia, Cópia, Ditado, Gramática, Redação e Meu Diário).

**Fonte:** da própria autora.

Também o uso dos cadernos de cópia e de ditado estava diretamente relacionado com a caligrafia. As cópias eram realizadas a partir da escrita de frases curtas, repetidas até o preenchimento completo da página. Exemplos como *Eu vi o ovo*, *Ivo viu a uva*, *A peteca é de Paula*, *Totó late muito*, *Filipe estuda e é feliz*, *José e Jorge jogam bola*, são frases encontradas nas escritas infantis dos cadernos escolares.

No gráfico seguinte, podemos verificar a quantidade de cadernos utilizados para os cadernos de Português no que se refere à caligrafia, cópia, ditado, gramática, redação e meu diário.



**Figura 37:** Gráfico dos cadernos de Caligrafia, Cópia, Diário, Ditado, Gramática, Redação e Meu Diário – década de 1950.

**Fonte:** da própria autora.



**Figuras 38 e 39:** Caderno escolar da 1ª série (1960).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.



Os objetivos específicos presentes na legislação estadual e pertinentes à área da escrita e caligrafia reforçavam o aspecto da letra legível, bem traçada, perfeita na forma e no traço. E era assim que as professoras do ensino primário ensinavam e cobravam.

Ao escrever nos cadernos, inicialmente com lápis e depois com caneta tinteiro<sup>148</sup>, cabia ao aluno desenvolver a prática da boa letra, da escrita clara e legível. A influência da boa letra aprimoraria o gosto, daria prazer estético, permitindo a manifestação da personalidade do aluno.

Para Fontoura (1959, p.240), a velha aula de caligrafia servia para melhorar a letra do aluno, mas de forma automática, treinada, desenhada no célebre “*caderno de caligrafia*”<sup>149</sup>. Fora do caderno ou em algum documento mais normatizado, nem sempre a criança se lembrava de fazer aquela letra bonita, guardada para as ocasiões solenes, assim como guardamos uma roupa bonita. Pode-se pensar então, que o fato de as professoras exigirem cadernos de caligrafia para as outras disciplinas também, faria com que os alunos se lembrassem de que toda e qualquer escrita deveria ser normatizada e realizada de forma treinada, bem traçada e legível.

Mais do que ensinar a ler, escrever e introduzir os alunos nos conteúdos das diversas disciplinas, a escola – por meio de diversos dispositivos, como os cadernos – inscreve os estudantes em determinados modos de se relacionar com o conhecimento e com a cultura escrita. Nas palavras de Anne-Marie Chartier:

O que os mestres polivalentes das séries iniciais mostram, assim, a seus alunos, de forma prática, é que [...] o bê-a-bá da profissão de aluno de escola primária é de classificar, material e intelectualmente, o que se faz [...] Nessas manipulações cotidianas, os alunos aprendem, pela força do hábito e da rotina, uma classificação implícita dos saberes escolares (2007, p. 10).

Para entender os aspectos da escrita legível, veloz e perfeita determinados na legislação, os cadernos servem como fonte para embasar o estudo presente. Analisar este artefato da cultura escolar é compreendê-lo como um dispositivo, no sentido foucaultiano, da escrita normatizada.

O colégio apresentava esta escrita normatizada e expressava uma cultura escolar vigente da época em estudo. Pelos registros nos cadernos, podemos pensar que, as práticas existentes na escrita infantil iam ao encontro ao que a legislação determinava.

<sup>148</sup> A prática da caneta tinteiro nos cadernos escolares do colégio ocorreu até meados de 1990. Evidencia-se este fato por meio dos cadernos pertencentes ao acervo do Memorial relativos a este período.

<sup>149</sup> Sobre, ver Monteiro (2012).

Para Bastos e Jacques (2014), a recorrência das escritas obrigatórias nos cadernos escolares evidencia a construção de um discurso formativo de identidades do aluno, da professora e da instituição, uma vez que se expressar corretamente por escrito e de forma legível era importantíssimo (mais do que verbalmente). Nesse sentido, as escritas infantis se apresentam como uma fotografia do “fazer da escola”.

A terceira área destacada na legislação estadual do programa de Linguagem se referia às composições.

Os objetivos específicos estavam assim definidos:

<b>Composição</b>	
<b>Ano</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
1º ano	Levar a criança a exprimir-se com naturalidade e facilidade, na medida de seus interesses infantis e de seus recursos de vocabulário. Enriquecer-lhe o vocabulário, em contato com as realidades que as palavras representam.
2º ano	Desenvolver facilidade, correção e clareza de expressão. Eliminar da linguagem oral e escrita vícios e erros, de acordo com o programa mínimo de gramática.
3º ano	Levar o aluno a fixar as qualidades de expressão oral e escrita já adquiridas, acrescentando-lhes a de maior propriedade e variedade de vocabulário. Eliminar vícios e erros de linguagem, de acordo com o programa mínimo de gramática.
4º ano	Despertar no aluno interesse pela expressão correta e clara do pensamento e levá-lo a esforçar-se para corrigir suas deficiências de linguagem. Fortalecer a boa formação e disposição das frases, tanto no discurso oral, como nos trabalhos escritos.
5º ano	Dar à criança a capacidade de expressar-se, oralmente e por escrito, com elegância, clareza, facilidade e correção, na escola e em qualquer outra situação na vida. Fortalecer o gosto pelas boas qualidades de expressão.

**Quadro 25:** Objetivos específicos da Composição (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.293-310).

Os cadernos de composição ou redação, como eram chamados neste período analisado, e presentes nas práticas educativas do ensino primário do Colégio Farroupilha, são mais um suporte da escrita escolar e um importante observatório do conteúdo ensinado e registrado que privilegia uma história das práticas escolares.

De acordo com Anne-Marie Chartier (2007, p.41), foi em torno dos anos 1850 que as autoridades escolares propuseram com prudência um novo exercício aos alunos do primário que não tinham feito nem latim nem retórica: também deveriam aprender a compor textos. Obrigatória nas provas escritas do certificado de final de estudos primários, ao lado do ditado e do problema de aritmética, ela era um testemunho das novas ambições da instrução primária sob o regime republicano.

Com a intenção de orientar o professor a fazer uso de estímulos variados na realização da composição, a Revista do Ensino/RS publicou o artigo “Diário – o que é<sup>150</sup>”, sugerindo que este seria um dos melhores exercícios de linguagem a ser feita nas escolas, por incentivar o registro dos acontecimentos do cotidiano das crianças.

De acordo com a legislação, a composição da 1ª série do ensino primário seria realizada primeiramente de forma oral, momento em que o aluno seria levado a se expressar de forma espontânea, original e sentimental por meio de narrações, dramatizações ou de situações do seu interesse. O artigo defendia a realização de composições espontâneas, pois desta forma acabava com o sofrimento dos alunos na hora da escrita. Essa proposta visava vincular a escrita das composições, com os interesses, experiências, sentimentos e vivências dos alunos.

No Colégio Farroupilha, as composições/redações eram realizadas nos cadernos de redação, mas também havia o caderno *Meu Diário*<sup>151</sup> que exercia essa finalidade. Neste caderno, os alunos registravam em forma de diário, os acontecimentos vividos em família, na escola, nas brincadeiras com os amigos, de forma espontânea, relatando com detalhes as impressões do seu cotidiano. Além da escrita, desenhos e figuras ilustrativas acompanhavam a atividade.

Sábado, 27 de setembro de 1952.

D. Wilma foi visitar África, Portugal, Alemanha, Suíça, França... A África tinha negrinhos, ela chegou no Porto da África, logo foi para um restaurante, mas ela se assustou muito porque ela não sabia falar a língua africana, mas a

---

<sup>150</sup> Diário. O que é. Revista do Ensino, Porto Alegre, v.5, n.23/24, p.117-118, (jul./ago.1941).

<sup>151</sup> Sobre, ver Bastos (2013).

sorte dela foi que eles sabiam falar o francês e ela também sabia falar o francês e se entendeu muito bem. Depois partiram para Portugal no lugar chamado Lisboa, depois ela não nos contou mais.

Até amanhã.

Fonte: Caderno Meu diário de (2ª série, 1952).

Na redação acima o aluno escreveu sobre a viagem da diretora a alguns países da Europa e da Ásia. Podemos pensar que suas viagens eram contadas para os alunos e descritas com detalhes. Chama a atenção o fato de a diretora descrever a África “*como um país que tinha negrinhos.*” Essa ideia reforçava o perfil de aluno do colégio, de famílias de etnia alemã, pele branca e bem diferente dos africanos. Também podemos analisar o universo trazido pela diretora por meio dos países visitados, pois sendo a escola formada por uma clientela burguesa, as viagens representavam o mundo que os alunos viviam, uma vez que muitos deles também viajavam e apresentavam um estilo de vida no qual o poder de consumo predominava.

A composição escrita seria preparada em forma de exercícios, descrição de alguma coisa, exercícios de rima ou construção de sentenças com palavras dadas.

O aluno Luiz Carlos, da 1ª série B (1951), narrava em forma de redação sua rotina e a cada produção escrita utilizava uma gravura para ilustrar.

Hoje eu fui com uma moça esperar o ônibus.

Também fui tirar um retrato.

Até amanhã.

(27/08/1951)

Hoje quando eu cheguei em casa a minha mãe estava fazendo chucrute. Eu gosto de chucrute. O chucrute estava muito bom. (10/10/1951)

Nas redações da 2ª série ocorria um aumento de vocabulário, redações realizadas, número de linhas e o emprego de regras de pontuação como o ponto final, de interrogação ou de exclamação.

Nos cadernos da 2ª série de Erico, por exemplo, estavam presentes as seguintes redações:

<b>Título</b>	<b>Desenho</b>	<b>Data</b>
O dia da mãe	Vaso de flores	24/05/1949
Os meus brinquedos prediletos	Carrinho	11/06/1949
Um grande susto	Janela com bruxa	28/06/1949
Nas férias	Índios e mata	05/08/1949
O meu aniversário	Caminhão	18/10/1949
Querido amigo Paulo	-	22/10/1949
Uma tarde	Ônibus e avião	-

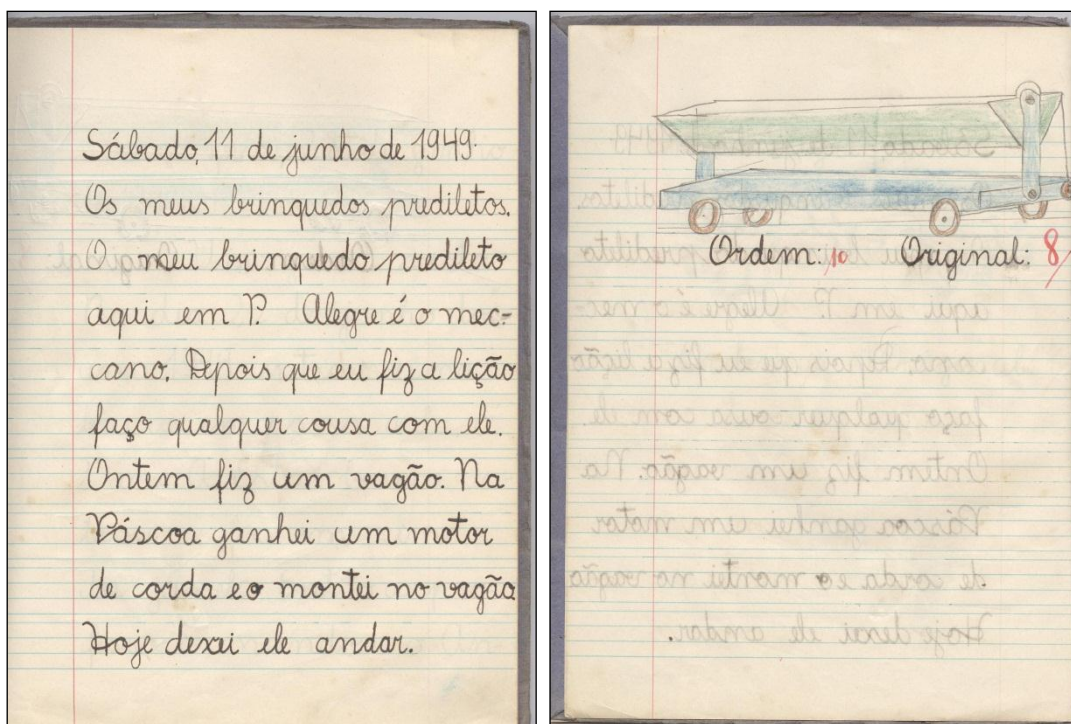
**Quadro 26:** Cadernos de Redação da 2ª série (1949).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha.

Numa das redações, o aluno descreveu sobre o seu brinquedo predileto e contou que seu brinquedo preferido era um Meccano<sup>152</sup> e que ao manipulá-lo, criara vários brinquedos.

#### Os meus brinquedos prediletos

O meu brinquedo predileto aqui em Porto Alegre é o meccano. Depois que eu fiz a lição faço qualquer coisa com ele. Ontem fiz um vagão. Na Páscoa ganhei um motor de corda e o montei no vagão. Hoje deixei ele andar.  
Caderno de Redação de Erico (1949).



**Figuras 40 e 41:** Caderno de redação da 2ª série A.

**Fonte:** Caderno de Redação de Erico (1949).

No dia 18/10/1949, Erico voltou a escrever sobre seu brinquedo predileto, na redação “O meu aniversário”. Narrou que ficou desapontado ao chegar em casa, depois do colégio e ver que não havia nada, mas quando entrou no quarto ficou muito alegre, pois ali, tinha uma caixa muito grande e dentro havia um Meccano nº6. Nas duas

<sup>152</sup> Meccano é um sistema de construção do modelo que inclui tiras re-utilizáveis de metal, placas, vigas ângulo, rodas, eixos e engrenagens, com porcas e parafusos que ligam as peças. Com ele pode-se construir brinquedos e dispositivos mecânicos.

redações, Erico ilustra com um desenho representando no Meccano, um vagão com motor de corda e na outra redação, ele representa a caixa grande contendo o presente e o caminhão que montou.

Na 3ª série o programa destacava na área da composição, o desenvolvimento para compor um parágrafo, com quatro a cinco sentenças gramaticalmente corretas e dispostas em sequência, sobre assuntos da experiência da criança.

O emprego do ponto final, ponto de interrogação, de exclamação, da vírgula, dois pontos e travessão nos diálogos, deveriam estar presentes nas redações de um aluno desta série, assim como o emprego seguro da letra maiúscula nos nomes próprios.

Na redação de Gladis, aluna da 3ª série C (1955), observamos com detalhes estes aspectos destacados no programa da legislação, referente à composição no ensino primário.

O meu cachorro novo  
 O meu grande desejo foi sempre um cachorrinho.  
 Quando eu voltei de Montevideo, sabe o que o pai me disse?  
 Me disse que eu ia ganhar um filho do nosso cachorro Policial Alemão.  
 E sabes que surpresa que êle me fez?  
 No domingo de Páscoa, bem cedinho, quando fomos procurar os ovinhos,  
 derepente olhamos no auto, e vimos 2 orelhas se mexendo dentro do auto.  
 Que é isso perguntei a papai?  
 - Abra a porta do auto e veja o que está lá dentro.  
 Meu cachorrinho! Que beleza!  
 Já fizemos grande amizade, e todos os dias quando volto do colégio o meu  
 Lord me espera com grande festinha.  
 Tenho certeza que o Lord será sempre o melhor amigo meu.

A aluna emprega a pontuação necessária, faz uso de travessão quando introduz diálogo, letra maiúscula nos nomes próprios, e seu tema da redação está relacionado com sua experiência de vida.

Os quatro cadernos analisados de Gladis, totalizaram 37 redações. Nestes três anos em que as redações foram escritas, percebeu-se que na 3ª série foram feitas 12 redações, na 4ª série apenas 7 e na 5ª série este número avançou para 18 redações escritas. O número expressivo de redações, realizadas na 5ª série seria talvez, um indicador de preparação para o exame de admissão. Inicialmente seus textos abrangem uma página ou página e meia. Já na 5ª série seus textos eram mais longos chegando até 3 páginas escritas. Todas elas foram escritas com caneta tinteiro e vinham acompanhadas de desenhos ou figuras coladas.

Os cadernos de Luiz Carlos totalizaram 48 redações, sendo 15 na 3ª série, 19 na 4ª série e 8 na 5ª série.

Numa das redações escritas por Luiz Carlos também percebe-se o emprego dos aspectos descritos no programa de Linguagem, bem como a escrita realizada a partir do seu cotidiano.

O churrasco

Ontem, Domingo meu pai resolveu fazer um churrasco. E fez mesmo. Eram treze pessoas. Estava tão bom este churrasco! Minha tia levou um prato cheio de salada de cebola que em vez de ter vinagre tinha álcool. O resto estava muito bom.

Depois de termos comido o churrasco nós viemos para casa. Comemos tanto doce, mesmo assim ainda sobrou muito. Hoje como merenda ainda trouxe um pedaço de bôlo. E assim por mais uma vez termina minha história.

Fonte: Caderno de Redação de Luiz Carlos (1955, 3ª série A).

A partir dos cadernos analisados, podemos pensar que não existia um padrão para o número de redações realizadas em cada série do ano letivo. Podemos também deduzir, que a assiduidade das redações variava de acordo com as professoras de cada série e turma.

Nos periódicos *Das Band* (1929-1939) e *O Clarim* (1945-1965) havia a participação efetiva dos alunos do ensino primário na escrita de redações.

A seção *Was Unsere Schüler Schreiben*, (O que os nossos estudantes escrevem), era a mais expressiva do jornal *Das Band*, pois estimulava o corpo discente do ensino primário e do ginásio a publicar suas redações que resultavam das atividades desenvolvidas em sala de aula e de concursos promovidos pela direção da escola. Embora o título permanecesse em alemão, a maioria das redações era escrita em português. O tema da redação era, geralmente, livre, salvo em algumas edições que pautavam obrigatoriamente sobre as férias, período de volta às aulas (março), e sobre a imigração alemã (julho), no período de comemoração da vinda dos primeiros imigrantes alemães.

Nos dois exemplares do periódico *Das Band* do ano de 1938, pertencentes ao acervo do Memorial, encontramos a participação dos alunos do 5º ano do ensino primário na escrita de redações apenas no jornal do mês de novembro.

Ano	Título	Página
	A chicara vaidosa	3
	Um sonho	3
	Os meus pintos	3-4

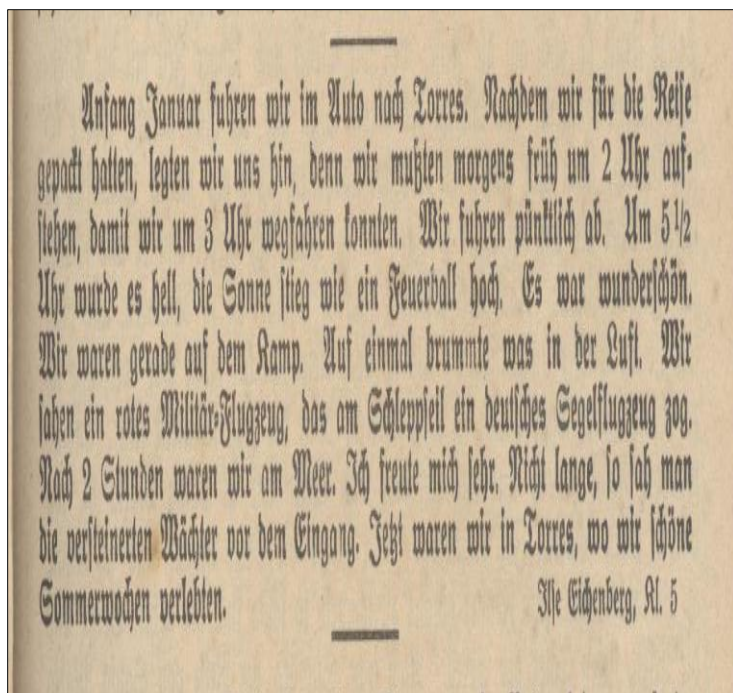
1938	Proezas	4
	O meu gatinho	4
	As férias de junho	4-5
	O vapor das mobílias da sala de visitas	5-6
	Um diálogo – Arno e o seu urso Hanomag	6
	Um encontro entre dois cachorros	6-7
	Uma história de dois cães	7
	Um passeio	7
	Um diálogo	7-8

**Quadro 27:** Redações dos alunos do 5º ano presentes no Das Band.

**Fonte:** Das Band, novembro, 1938.

Podemos perceber que nos finais dos anos 1930, os títulos das redações apresentam temas recorrentes das séries do ensino primário: as férias, os animais e os passeios realizados.

A redação de Ilse do 5º ano (1937), escrita em alemão gótico<sup>153</sup> não apresentou título, mas, falava da viagem à praia de Torres realizada nas férias.



No início de janeiro nós fomos de carro para Torres. Depois que a gente empacotou tudo, nós nos deitamos, pois nós tínhamos que levantar cedo, às 2 horas, para que a gente pudesse partir às 3 horas. Nós saímos pontualmente. Às 5h30 começou a clarear. O sol se levantou como uma bola de fogo. Foi maravilhoso! Nós estávamos naquele momento no caminho. Repentinamente fez um barulho no ar. Nós vimos um avião militar vermelho que foi puxado por outro avião. Depois de 2 horas nós estávamos no mar. Eu fiquei muito feliz! Logo, nós vimos uma parte da entrada de Torres, aonde a gente vivenciou bonitas semanas de verão (DAS BAND, 1937, p.5).

<sup>153</sup> Os alunos aprendiam a escrever em alemão gótico e os impressos também eram realizados desta forma.



**Figura 42:** Redação em alemão da 5ª série.

**Fonte:** Das Band (1937, p.5).

Na redação *Os meus pintos*, o aluno Roberto apresenta uma escrita organizada relatando com detalhes a história elaborada, o que faz com que prenda a atenção do leitor.

Certo dia botei uma galinha para chocar ovos de raça. Durante vinte e um dias a galinha só saía para beber água e comer um pouco de milho. De doze ovos só saíram cinco pintos, todos eram amarelinhos, com exceção de um, que era pretinho. Entre eles havia um aleijadinho que se arrastava atrás dos outros. Estavam se criando muito bem com milho socado. Mas, certo dia, a galinha abandonou-os. Precisei abrigá-los de noite num caixote no galpão da lenha, para não sentirem frio. No outro dia, quando fui soltá-los, em vez de cinco saíram só quatro. No outro dia fechei bem a porta do galpão, porque julguei que fosse um gato que o tivesse comido. Assim foram desaparecendo dia por dia os pintos. Não consegui descobrir quem era o ladrão. Meu pai achou que fosse algum ratão, pois depois de muito procurar achei os pintos sem cabeças. Armei uma boa ratoeira e a puz no galpão. No outro dia fui ver o resultado, e dentro da ratoeira estava um grande ratão. Assim terminei com o ladrão de pintos.

Fonte: Das Band, novembro de 1938.

Com a nacionalização do ensino, o jornal enfatizava que a pátria do alemão era o Rio Grande do Sul e passou a apresentar escritos com esta finalidade:

O que é pátria? Pátria é o lugar onde nascemos, onde vivemos. Fala-se muito em pátria: “diz-se que devemos amá-la, trabalhar por ela, pelo seu progresso, e sendo preciso, sacrificar-lhe tudo, mesmo a vida”. Mas, como é amar um pedaço de terra? [...] Patriota é quem prova pelo trabalho, pela ação, o seu amor pela pátria (COMPAGNONI, 1938, p. 1)<sup>154</sup>.

Nos periódicos de 1937 e 1938, a maioria dos artigos dos alunos e professores estava escrito em português e tratavam de assuntos relacionados à pátria e à nação brasileira.

Em 1939, o Das Band foi substituído pelo Relatório Mensal do Ginásio Teuto-brasileiro Farroupilha. Essa substituição decorreu das políticas de nacionalização do ensino, que resultaram das políticas implantadas pelo Estado Novo. Foi essa nacionalização compulsória que fez com que surgisse o novo periódico, trazendo artigos somente em língua portuguesa, e que dissociava a imagem do Colégio Farroupilha de uma escola alemã (JACQUES e GRIMALDI, 2013, p.117).

---

<sup>154</sup> Luiz Compagnoni foi professor da nacionalização (TELLES, 1974, p.133).

O exemplar do mês de julho contém dez redações realizadas pelos alunos da 2ª série do ensino primário. Cada redação está composta de 4 a 7 linhas escritas.

No quadro seguinte constam as redações contempladas neste periódico, seus autores e páginas.

Mês/Ano	Título das redações dos alunos da 2ª série	Página
Julho/1939	Os colonos	1-2
	Os colonos	2
	Os colonos	2
	O gato e o cachorro	2
	O meu gato	2
	O gato	2
	O meu cachorro	2
	Os nossos pintos	3
	Os 2 gatos	3
	Meu cachorro	3

**Quadro 28:** Redações dos alunos da 2ª série presentes no Relatório Mensal.

**Fonte:** Relatório Mensal, julho/ 1939.

Os títulos das redações dos alunos da 2ª série se referem basicamente aos animais e aos colonos. Podemos pensar que estes assuntos, eram trabalhados com os alunos em sala de aula, como conteúdos programados. Na redação sobre os colonos, os alunos contam sobre a vinda deles para o Brasil, o que encontraram nas terras dos sul do Brasil e como conseguiram sobreviver. Eram temas que se referiam às suas vivências culturais e aos benefícios recebidos por parte do governo quando da chegada às novas terras.

Na redação *Os colonos*, de Elisabeth, verificamos estes fatos.

Os colonos vieram da Alemanha. Quando os colonos estavam aqui, aí o imperador deu-lhes ferramentas e bois e cavalos e porcos. Eles foram para São Leopoldo, onde ainda havia muito mato. Eles cortaram as árvores e fizeram a casinha deles. E depois plantaram milho e batatas e feijão para comer. De noite eles não podiam passear, porque no mato havia bichos. Eles também não tinham auto e rádio e jornal para poder ler (Caderno de redação, 1959).

Para ilustrar a redação de Elisabeth e obtermos uma compreensão do seu significado, reproduzo o entendimento de Seyferth sobre o ator de sua história “o colono”.

O termo colono foi apropriado do discurso oficial e igualmente usado para distinguir imigrantes e descendentes de outras categorias rurais. Empregado pelas autoridades para designar os imigrantes estabelecidos em núcleos coloniais, com o tempo tornou-se a categoria básica da identidade social

camponesa , com forte componente étnico. No início englobava todos os participantes da fase denominada 'pioneira', inclusive comerciantes e trabalhadores estabelecidos no povoado previsto em cada núcleo colonial, que os alemães chamaram de Stadtplatz (lugar urbano). Na polarização rural-urbana posterior, porém, a categoria colono identifica o pequeno produtor agrícola familiar de "origem" europeia. Hoje, nas ocasiões festivas e comemorativas que proliferam no sul (evocando a imigração), existe uma apropriação simbólica do "colono pioneiro" para vincular cidadãos ao passado colonial e civilizador idealizado nas representações acerca do progresso através do trabalho duro de desbravamento (SEYFERTH, 2011<sup>155</sup>).

No Relatório Mensal de outubro/novembro de 1939, encontramos as seguintes redações dos alunos do ensino primário.

Meses/Ano	Título	Série	Página
Outubro/Novembro 1939	Crepúsculo	5ª A	16
	Um incêndio	5ª A	16
	Meus papagaios	5ª A	16
	O incêndio da fábrica de óleo	5ª A	16
	Descobrimto da América	2ª A	17
	Sem título	2ª A	17
	Sem título	2ª A	18

**Quadro 29:** Redações dos alunos da 2ª e 5ª série presentes no Relatório Mensal.

**Fonte:** Relatório Mensal, outubro/novembro/ 1939.

Os assuntos se referiam aos animais e acontecimentos, mas os temas relacionados à história do país, também estavam presentes, como, por exemplo, na redação da aluna Carmen, do 2º ano A, sobre o Descobrimento do Brasil.

Cristóvam Colombo era um navegador italiano. Ele achou que o mundo não era tão pequeno. Então ele foi falar com o rei da Itália e disse ao rei que lhe desse um navio para ir procurar terra. O rei pensou que ele estava louco e não deu navios. Colombo foi para Portugal. O rei de Portugal disse: Dá-me os papeis para eu ver o que tu queres! Colombo deu os papeis. Mas o rei era esperto e copiou tudo o que estava escrito e depois lhe entregou os mapas e disse: - Isso não presta! E escondido de Colombo o rei mandou navios para procurar terra. Depois de poucos tempos os navios voltaram, dizendo que

<sup>155</sup> Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132011000200006>> Acesso em: 18 maio 2015.

eles estavam com medo. Colombo foi para a Espanha. A rainha da Espanha ficou com pena dele, porque o rei não lhe queria dar navios. E disse ao rei: - Si tu não deres navios a Colombo, eu vendo todas as minhas joias e dou o dinheiro a Colombo. O rei não queria que ela vendesse as joias e deu vários navios a Colombo. Ele ganhou três navios: Chamava-se Santa Maria, Pinta e Niña. Colombo embarcou e os marinheiros também embarcaram. Eles tinham viajado mais de um mês sem ver terra e os marinheiros já ficaram com medo, quando um dia eles ficaram quase presos no sargaço. Aí os marinheiros disseram que, se ele não voltasse, eles o matariam. Mas Colombo pediu que viajassem só mais três dias. Se não vissem terra nesses três dias, iam voltar. No primeiro dia já viram galhos de árvores, depois pássaros e na noite do terceiro dia eles viram uma luzinha. Colombo logo a mostrou aos marinheiros. Na manhã seguinte eles viram terra. O primeiro que saiu do navio foi Colombo. Colombo beijou a terra que ele tinha descoberto. Foi no dia 12 de outubro. Era a América.

Fonte: Relatório Mensal, outubro/novembro, 1939.

Na redação, a aluna narra os acontecimentos que envolvem a viagem de Colombo ao Brasil, com destaque para as minúcias e os detalhes provavelmente contados pela professora. Numa linguagem simples, Carmen, aluna da 2ª série demonstra entendimento da história e clareza nas frases construídas.

Outro aspecto que o programa de Linguagem destacava dizia respeito à gramática e ortografia no ensino primário.

<b>Gramática e Ortografia</b>	
<b>Ano</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
1º ano	Despertar o desejo de falar e escrever corretamente. Eliminar vícios e erros da linguagem, sobretudo de articulação e entonação.
2º ano	Incentivar na criança o desejo de falar e escrever corretamente. Empenhá-la em descobrir e corrigir seus próprios erros de linguagem especialmente: pronúncia dos finais das palavras, concordância do adjetivo com o substantivo, do verbo com o sujeito.
3º ano	Levar ao conhecimento prático de novos conhecimentos gramaticais. Fortalecer o empenho e o desejo de falar e escrever corretamente e levar a criança a fixar em sua linguagem as correções que implicam os conhecimentos gramaticais adquiridos.
4º ano	Iniciar a sistematização dos conhecimentos gramaticais. Dar a preocupação de eliminar os erros de linguagem falada ou escrita, apelando para os recursos gramaticais ao alcance do aluno.
5º ano	Assegurar a aplicação dos fatos gramaticais na

	expressão oral e escrita. Levar a certa independência na pesquisa dos meios de eliminar as incorreções de linguagem.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Quadro 30:** Objetivos específicos da Gramática e Ortografia (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.293-310).

Na 1ª série a iniciação gramatical se dava conforme surgiam as oportunidades nos textos, trabalhos e exercícios realizados. Nos cadernos de ortografia, vamos encontrar muitas páginas com frases escritas, onde se destacavam os substantivos, adjetivos e verbos. Exercícios sobre plural e singular, diminutivo, separação de sílabas também estão contemplados nos cadernos da 1ª série.

*Rui bate na lata. O vestido é bonito.  
Luís olha a baleia. Totó late muito.  
A cama é de Lili. O sapato é de pelica.  
A abelha dá o mel. Felipe estuda e é feliz.  
Fifi tem boa professora. Xisto tem cabelo pixaim.*

Na 2ª série, o programa da legislação estadual (1939, p.305), destacava que, como no ano anterior, não haveria aulas especiais de gramática e as noções seriam dadas praticamente segundo as oportunidades que proporcionassem as demais atividades escolares, independentemente de nomenclatura especial, definições, regras ou classificações. Para fixar ou ampliar a significação, poderia o professor usar jogos ou exercícios que indicassem nome de coisas, animais, pessoas; indicassem um ou mais de um; descrevessem qualidade de pessoas, animais ou coisas; designassem ação; expressassem o contrário; descrevessem objeto, animal ou personagem.

Num dos cadernos de Português, de Luiz Carlos, da 2ª série, encontramos os seguintes exercícios:

Escrever três palavras que indique pessoas, animais e cousas:  
Pedro, Mário, Diva.  
Rinoceronte, leão, cobra.  
Pasta, lápis, caderno.

Fonte: Caderno de Português de Luiz Carlos (1952, 2ª série C).

Separar em uma coluna os nomes de pessoas; os de animais; os de cousas:

<b>Pessoas</b>	<b>Animais</b>	<b>Cousas</b>
Costureira	Gato	bonde
Criança	Rato	agulha
Lígia	Leão	sabonete
Tia	-	Sapatinho, pera

**Quadro 31:** Exercícios gramaticais.

**Fonte:** Caderno de Português de Luiz Carlos (1952, 2ª série C).

A seguir, o exemplo de outro exercício realizado e que aparece o emprego da nomenclatura gramatical.

Segunda-feira, 5 de abril de 1952.

Achar os substantivos e dizer o que indicam:

Ulla foi na casa de Íris para brincar com as bonecas, as loucinhas, com os coelhos e gatinhos.

Ulla – substantivo, indica pessoa.

Íris – substantivo, indica pessoa.

Bonecas – substantivo, indica cousas.

Loucinhas – substantivo, indica cousas.

Coelhos – substantivo, indica animais.

Gatinhos – substantivo, indica animais.

Fonte: Caderno de Português de Luiz Carlos (1952, 2ª série).

Questões de gênero também estavam presentes nos cadernos de Português da 2ª série de Gladis.

Sábado, 24 de julho de 1954.

Separar em duas colunas: a 1ª com as palavras do feminino singular e a 2ª com o masculino plural:

<b>Feminino e singular</b>	<b>Masculino e plural</b>
Casa	sapatos
Janela	carretéis
Mão	elefantes
Lata	país
Avó	cães
Chave	homens

**Quadro 32:** Exercícios gramaticais.

**Fonte:** Caderno de Português de Gladis (1954, 2ª série C).

Na 3ª série, tudo leva a crer que os conteúdos trabalhados pelas professoras do ensino primário do Colégio Farroupilha, estavam de acordo com o programa que a legislação estadual orientava.

Na legislação e nos cadernos encontramos exercícios que envolviam substantivos próprios e comuns, gênero e número, adjetivos, artigos, verbos e pronomes. Também constam atividades sobre palavras derivadas, sílaba tônica, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas bem como, palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Palavras terminadas em *ã, ão*, aplicação do *m ou n, r ou rr* e *s ou ss*.

Um dos exercícios contemplados no caderno de Luiz Carlos se refere a alguns destes conteúdos gramaticais citados.

Sábado, 9 de maio de 1953.

Analisar as palavras sublinhadas.

Mãe palavrinha tão bela.

Cheia de encanto e esplendor.

É pequenina é singela

Mas exprime grande amor

mãe – substantivo comum feminino singular monossílabo

palavrinha – substantivo comum feminino, singular polissílabo

encanto – substantivo comum masculino singular trissílabo

esplendor – substantivo comum masculino singular trissílabo

pequenina – adjetivo qualificativo feminino singular polissílabo

grande – adjetivo qualificativo masculino singular dissílabo

amor – substantivo comum masculino singular dissílabo

Fonte: Caderno de Português de Luiz Carlos (1953, 3ª série A).

Exercícios de completar palavras com *r ou rr* também são encontrados nos cadernos de Gladis.

Quarta-feira, 30 de março de 1955.

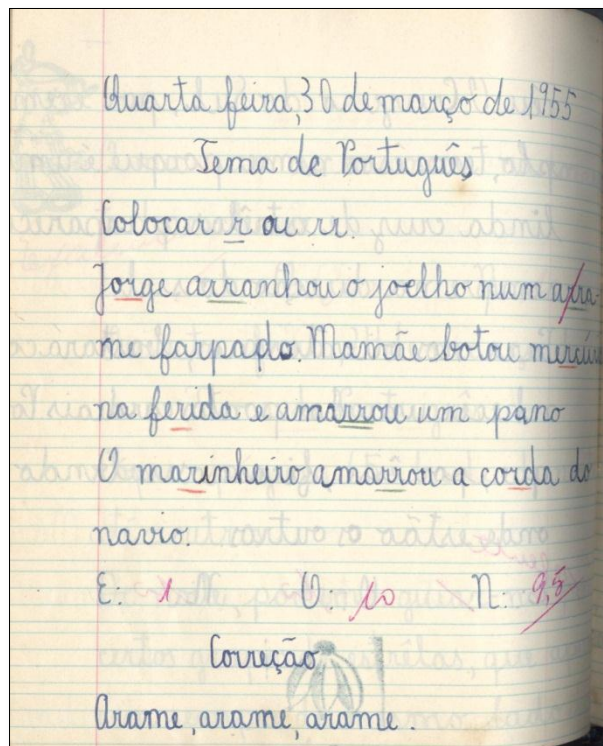
Colocar r ou rr:

Jo\_ge a\_ anhou o joelho num a\_ ame fa\_ pado.

Mamãe botou me\_ cúrio na fe\_ ida e ama\_ ou um pano.

O ma\_ inhei\_ o ama\_ ou a co\_ da.

Fonte: Caderno de Português de Gladis (1955, 3ª série C).



**Figura 43:** Exercícios de ortografia.

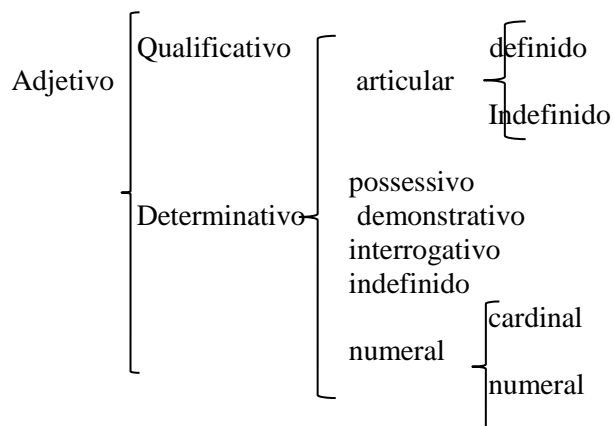
**Fonte:** Cadernos de Português de Gladis (1955).

Na 4ª série os conteúdos gramaticais são trabalhados de forma mais intensa abrangendo as suas classificações, funções e aplicações. Nos cadernos de Português da 4ª série de Luiz Carlos encontramos um em que havia o registro de vários conceitos e classificações gramaticais. O caderno não apresenta data, está escrito com caneta tinteiro e contempla conteúdos mencionados na legislação. Neste caderno há registros sobre os conceitos, classificações, funções e aplicações das classes gramaticais.

Por exemplo:

#### Adjetivo

O adjetivo divide-se em: qualificativo e determinativo.





No adjetivo determinativo articular divide-se em definido e indefinido.  
 Os adjetivos determinativos articulares definidos são: o, a, os, as.  
 Ex: Os meninos estudaram para a sabatina.  
 (Os) adjetivo determinativo articular definido masculino plural; determina o substantivo meninos.  
 Fonte: Caderno de Gramática de Luiz Carlos(1954).

Diferentemente das outras séries, o caderno contendo apenas conteúdos gramaticais aparece apenas na 4ª série do ensino primário.

Outra modalidade de exercício envolvendo gramática e ortografia trabalhada nos cadernos surgia dos textos trabalhados em aula.

No caderno da 4ª série destacamos este exemplo:

Quinta-feira, 3 de maio de 1956.  
 Cópia do último parágrafo da leitura grifando com lápis verde os adjetivos qualificativos.  
 Borboletas irisadas, de cores rutilantes, andavam tontas, ao alcance da mão, à beira das águas quietas, entre os vales. E, para maior encanto dos três irmãos, à passagem do automóvel, precipitou-se de um abismo, rumo aos ares, um bando de milhares de periquitos verdes, numa gritaria de ensurdecer.  
 Fonte: Caderno de Português de Gladis (1956, 4ª série).

Nos cadernos, percebe-se que as classes gramaticais estavam sendo trabalhadas, a partir de textos copiados, e que de certa forma se associavam ao desenvolvimento da ortografia.

Segundo a normativa estabelecida pela lei estadual, a gramática na 5ª série deveria ser trabalhada com maior desenvolvimento e sistematização, a fim de chegar à dedução de regras, definições e classificações.

Os conteúdos desenvolvidos na 5ª série, provavelmente eram uma preparação para os exames de admissão, que desde a década de 1930, a escola, além de apresentar autorização para a realização dos exames, mantinha na sua prática escolar, a preparação dos seus alunos e de outros estabelecimentos para o curso de admissão<sup>156</sup>.

Para a disciplina de Português o programa do exame de admissão solicitava:

---

<sup>156</sup> Em nível nacional, os exames de admissão foram introduzidos para o ingresso no Colégio Pedro II através do Decreto nº 4.468 de 1º de fevereiro de 1870 e regulamentados pelo Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Por meio do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, como parte da Reforma Francisco Campos, os exames tornaram-se obrigatórios nas escolas públicas de todo o Brasil até o ano de 1971, restringindo o acesso ao ginásio. O exame de admissão foi instituído em 1911, para permitir a passagem do primário para o ginásio, sendo adotado até a lei 5.692/1971, quando o primário e o ginásio são integrados como 1º Grau (BASTOS e ERMEL, 2012).

- Ditado, leitura e interpretação de um trecho de 20 a 30 linhas de escritor nacional e contemporâneo;
- Arguição sobre o alfabeto, vogais e consoantes, grupos vocálicos e grupos consonantais, sílabas, vocábulo, noções léxicas e acento tônico. Conhecimento das categorias gramaticais: análise léxica. Exercícios sobre as flexões de gênero, número e grau. Conjugação completa de verbos auxiliares e dos regulares. Exercícios de sinônimos;
- Exercícios de redação.

No decreto 8.020/1939, constam as normativas e os objetivos específicos de cada disciplina. No Português os conteúdos estão classificados em categorias que compreendem a leitura, escrita e caligrafia, composição, gramática e ortografia e literatura.

Para a disciplina de Português havia cadernos específicos para estes conteúdos<sup>157</sup>. Nos cadernos de Ditado, por exemplo, vamos encontrar a realização dos mesmos quase que semanalmente. Os cadernos de Gramática na 4ª e 5ª série somavam o número de 17 exemplares ao todo e contemplavam a maioria dos conteúdos gramaticais. As noções léxicas eram conteúdos estritamente trabalhados na 5ª série. Os cadernos de Redação<sup>158</sup> e Meu Diário, também somavam um número de 18 exemplares trabalhados nas cinco séries do primário.

Além dos cadernos contendo as noções de gramática, os alunos também possuíam cadernetas pequenas contendo os conteúdos trabalhados. Eram cadernetas de capa dura na cor preta, contendo linhas estreitas, escritas com caneta tinteiro. Neste documento, os alunos registravam as noções estudadas sobre substantivos, adjetivos, numeral, crase, grupos vocálicos, pronomes, verbos, sílaba tônica, advérbio, conjunção, preposição, contração, interjeição. Era uma espécie de minigramática construída pelos alunos. Também havia uma caderneta que continha regras de acentuação e outra que se apresentava como um minidicionário. De acordo com os cadernos analisados, a gramática e a ortografia eram práticas cotidianas no ensino primário, especialmente a partir da 4ª e 5ª série.

---

<sup>157</sup> A citação dos cadernos escolares nos exames de admissão é apresentada para o entendimento dos conteúdos exigidos para os exames em detrimento com os conteúdos trabalhados no Colégio Farroupilha.

<sup>158</sup> Sobre, ver Jacques (2014).

Como já mencionado, juntamente à gramática estava inserido o trabalho da ortografia. Para isso, além da cópia, frases realizadas e exercícios de caligrafia, a escola praticava o ditado, que também era exigido para o exame de admissão.

A última área que compunha o programa de Linguagem do ensino primário, dizia respeito à literatura. Neste campo, os objetivos específicos estavam distribuídos da seguinte forma:

<b>Literatura</b>	
<b>Ano</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
1º ano	Incentivar nas crianças o gosto pelas historietas e poesias e o desejo de ler e possuir livros.
2º ano	Incentivar o desejo de ler e possuir livros, mediante apresentação de material de acordo com o desenvolvimento e interesses das crianças.
3º ano	Despertar o gosto pela leitura de material mais variado: contos, lendas, fábulas, etc. Dar capacidade de leitura independente.
4º ano	Desenvolver a capacidade de leitura independente e fortalecer os hábitos correspondentes. Estimular o gosto ou apreciação pela boa literatura.
5º ano	Levar a apreciar a boa leitura e a julgar o valor de um trecho relativamente à forma ou conteúdo. Dar permanência aos hábitos de leitura independente. Fornecer padrões aos alunos para escolha proveitosa de leitura recreativa.

**Quadro 33:** Objetivos específicos de Literatura (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.293-310).

Nos cadernos, o registro das frases copiadas nos levam a pensar que eram frases soltas sem relação com os textos trabalhados.

Carlos tem coelhos.  
Reni tem bonecas.  
O pato olha o sapo.  
Carla come pudim.  
A peteca é de Claudio.  
O calçado é de pelica.  
O gato pegou o rato.  
Totó late muito.

Fonte: Caderno de cópia (1958, 1ª série B).

A literatura também estava presente nas festas escolares, e os alunos realizavam apresentações de poesias, rimas e dramatizações das histórias infantis.

O conto de fadas *João e Maria*, dos *Irmãos Grimm*, *A pequena vendedora de fósforos* do conto de Andersen eram representados pelos alunos da 1ª série na festa do final do ano letivo. Para este evento as professoras decoravam uma casa confeccionada de madeira e coberta de doces, chocolates e biscoitos.



**Figura 44:** Festa da 1ª série (1960).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Nesta fotografia, verifica-se que a escola promovia a inserção da literatura no desenvolvimento das atividades e incentivava nos alunos o gosto e a apreciação pelos contos infantis. As fotografias inseridas são exemplos de que a literatura estava presente nas atividades desenvolvidas no ensino primário. Nas festas do livro e nas de final de ano, as histórias infantis eram representadas por meio de dramatizações e cenários organizados para retratar o contexto apresentado. Contavam as professoras desta época, Zilda Burmeister, Lia Mostardeiro, Elsit Müller que para a história João e Maria era confeccionada a casinha dos personagens com muitos doces e guloseimas e que no final do evento, todos os alunos envolvidos se deliciavam com as gostosuras da casinha. Para dramatização de histórias, muitos trabalhos provavelmente eram realizados, desde

a contação, contato com os livros, dramatização, exercícios nos cadernos e estímulo à leitura e na realização das festas escolares.

### 3.2 PROGRAMA DE MATEMÁTICA

A partir dos anos 1930, acirram-se os debates sobre conteúdos e metodologias a serem seguidos, voltados ao como ensinar Matemática. O ensino da matemática aplicava-se à defesa, e a geometria era tida como um conteúdo de aparelhamento para a guerra. Contudo, à matemática escolar estava reservado um lugar mais nobre que aquele prático-utilitário-militar. Ela deveria ajudar o aluno a pensar e, com seu ensino, levá-los a desenvolver o raciocínio (VALENTE, 2008, p.19-22).

Para o autor, desde a época de Getúlio Vargas, pelo menos, os professores vêm pregando a necessidade de ver a matemática de modo único e não fragmentado em conteúdos que não se relacionam na escola.

Valente (2008, p.22-23), fala que a lição de matemática era a escrita da aula dada pelo professor. A memória, o passar a limpo a atividade do mestre, representava o aprendizado da matemática. Com as escolas, impera o exercício, o reiterativo, a atividade. Resolver o exercício de modo correto passa a significar aprender matemática: uma herança que já tem um século em nossas práticas.

O decreto nº 8.020/1939 tinha como objetivo geral para o programa da Matemática prover a criança de conhecimentos e habilidades que lhe permitissem usar esta ciência, como instrumento, na resolução de situações da vida que envolva as questões de quantidade, número, forma, extensão e posição; desenvolver certas capacidades específicas que assegurem maior eficiência a esse instrumento: exatidão e rapidez nos cálculos, aplicação do pensamento à análise de problemas da vida diária, presteza na escolha do processo mais econômico, verificação dos resultados, apreensão pronta das relações entre os dados das questões, etc.; formar atitudes favoráveis à matéria e provocar concomitantes desejáveis, como melhoria do raciocínio, iniciativa, solidariedade, economia, etc.

O programa de matemática estava dividido do 1º ao 5º ano e cada ano apresentava os objetivos específicos, o mínimo essencial a ser desenvolvido e a normativa estabelecida.

Do 1º ao 5º ano, os objetivos específicos eram os seguintes:

<b>Ano</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
1º ano	a)revisar e ampliar os conhecimentos de ordem matemática que a criança possui ao ingressar na escola, levando-a a interpretá-los e utilizá-los na vida infantil; b)proporcionar-lhe em ação direta e pessoal sobre as cousas , o material concreto e vivido que servirá de base às abstrações matemáticas; c)inicia-lo na técnica das operações fundamentais e na resolução de problemas.
2º ano	a)rever e ampliar os conhecimentos matemáticos adquiridos no grau precedente; b)conduzir a criança, gradativamente, à abstração do conceito de número; c)levá-la a reagir com crescente exatidão e rapidez às combinações numéricas fundamentais; d)procurar estabelecer uma pronta coordenação entre os processos adquiridos e as situações que a criança vive (realmente ou em imaginação).
3º ano	a)revisar e ampliar o conhecimento dos fatos de Matemática introduzidos nas séries anteriores; b)aumentar a exatidão e velocidade na prática das operações aritméticas; c)desenvolver a capacidade de resolver problemas, e formar nas crianças a compreensão de que os conhecimentos e as habilidades de ordem matemática constituem equipamento para o domínio de muitas situações de sua própria vida.
4º ano	a)aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos de Matemática obtidos nos graus precedentes; b)levar ao domínio de modo completo das operações fundamentais sobre inteiros e decimais; c)aumentar os conhecimentos sobre medidas, dinheiro e frações; d)desenvolver a capacidade de resolver problemas, procurando estabelecer mais fácil relacionamento dos dados e melhores hábitos de execução.
5º ano	a)completar o estudo sobre frações e sistema métrico; b)familiarizar com as instituições econômicas do meio e transações financeiras mais comuns: depósitos, cheques, saques, empréstimos, recibos, ordens de pagamentos, etc.

	c)desenvolver a capacidade de atacar sistematicamente e resolver, aplicando os conhecimentos matemáticos adquiridos, problemas da vida comum.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Quadro 34:** Objetivos específicos da Matemática do ensino primário (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.284-292).

O programa de Matemática do 1º ano requeria o desenvolvimento de experiências apresentadas por meio de jogos, dramatizações, construções, trabalhos manuais e exercícios físicos. Para isso o emprego de material variado, como bolinhas, grãos, cartões, moedas, palitos, etc., deveriam ser realizados rotineiramente. Repetições rítmicas – contagem de 1 em 1, de 2 em 2, com ou sem objetos; contagem acompanhada de canto, recitação, bater palmas, marchas, constituíam apoio indispensável para as relações numéricas.

Nesse sentido, a Matemática por meio de repetições, contagens e recitações apresenta um trabalho mais estruturado com materiais onde o ensino possa ser o mais concreto possível do que a simples memorização.

Segundo Leme da Silva e Valente (2013, p.863), esta forma de ensinar busca a ultrapassagem do modo verbalístico, que segue a lógica interna do conteúdo da aritmética escolar, para a apropriação da aritmética pela via dos sentidos. Na chegada da pedagogia intuitiva pode-se ler a mudança na matemática escolar, por exemplo, a partir do conceito de número: de quantidade a ser memorizada, pela via das tabuadas a serem conhecidas de cor, a conceituação de número passa a quantidade a ser sentida.

Ano	Conteúdos Mínimos
1º ano	Noção de unidade e coleção.
	Números de 1 a 10: relação entre si, representação, ordem numérica, noção de zero.
	Contagem em ordem crescente e decrescente; dezenas completas; grupos de unidades.
	Noção de dezena, centena.
	Formação de números com dezenas e unidades.
	Noção de dúzia e meia dúzia.
	Noção de par e ímpar.
	Numeração romana até XII.
	Leitura das horas.
	Adição e subtração até 100, sem reservas e sem empréstimos.
	Interpretação e uso dos sinais +, -, =.
	Compreensão e emprego do vocabulário da adição e subtração: (parcelas, total, resto, somar com, subtrair de).

	Noção de metade: de objeto e de coleção; de dúzia e dezena.
	Dobro.
	Moedas e emprego dos termos: custo, troco, compra e venda.
	Noção de forma: esfera e cubo.
	Noção de tamanho: maior, menor, igual, pequeno, grande, alto, baixo; noção de distância: perto, longe; noção de posição: embaixo, em cima, à direita, à esquerda); noção de ordem numérica (primeiro, segundo).
	Problemas orais e escritos.

**Quadro 35:** Conteúdos mínimos de Matemática do 1º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.284-292).

Nos cadernos do ensino primário há alguns exercícios que constam na legislação e que se referem ao programa mínimo de cada série. Por exemplo, nos cadernos do 1º ano de 1952, os exercícios matemáticos envolvem os conceitos de unidade, dezena e dúzia; noção de zero; operações matemáticas de adição e subtração na forma horizontal e com representação de desenhos, números em ordem crescente de 0 a 20; operações.



**Figura 45:** Caderno de Matemática da 1ª série (1952).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.



Nos cadernos do 1º ano, de 1952 e 1958, os exercícios são semelhantes. Em ambos, os conteúdos e o tipo de atividades trabalhadas são os mesmos. Percebe-se uma ênfase nas contas armadas horizontalmente, na escrita dos números até 100 e na introdução do cálculo mental<sup>159</sup>.

Sobre o cálculo mental, encontramos alguns apontamentos no estudo de Gomes (2007), no qual a autora afirma que as propostas pedagógicas e curriculares para o ensino da matemática e os livros didáticos do passado, apresentam momentos em que as práticas com o cálculo mental foram incentivadas no contexto escolar brasileiro.

A leitura dos programas de exame e de ensino de Matemática do Colégio Pedro II<sup>160</sup>, reunidos no trabalho de Beltrame (2000), mostra a primeira aparição do cálculo mental em 1881, época em que foi efetuada uma reforma curricular. Nesse ano, no programa de ensino de Aritmética Prática para o primeiro dos sete anos do curso oferecido pelo colégio, encontramos menção explícita a “exercícios de cálculo mental” (BELTRAME, 2000, p.174), antes do detalhamento dos tópicos a serem estudados. Entretanto, já em 1882, após nova reforma curricular, o programa de ensino não contém qualquer registro sobre o cálculo mental na relação de conteúdos de aritmética.

No programa de 1926, a proposta de Aritmética para o primeiro ano, inicia-se pela frase: “O ensino terá, no primeiro ano, um caráter acentuadamente prático”. Na seção “Noções Preliminares”, apresentada imediatamente após essa orientação, o primeiro tópico destaca:

Numeração. Numeração falada; numeração escrita. Numeração romana. As quatro operações fundamentais. Provas. Exercícios de cálculo mental. Problemas (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 251, sublinhados das autoras).

Para Valente (2005), o papel proeminente conferido ao cálculo mental tinha caráter predominante formativo, que era “desenvolver a cultura espiritual do aluno pelo conhecimento dos processos matemáticos”; e, além de formativo, de feição instrumental, “atender ao interesse imediato de sua utilidade e ao valor educativo dos seus métodos”.

<sup>159</sup> Sobre cálculo mental, ver Gomes (2007) e Valente (2005).

<sup>160</sup> Tradicional instituição de ensino público federal, localizado no estado do Rio de Janeiro. Foi inaugurado em 1837, e é o segundo mais antigo dentre os colégios em atividade no país. Foi nomeado em homenagem ao imperador D. Pedro II.

Segundo o autor, o ensino da matemática, deveria acostumar o aluno à prática dos cálculos mentais, tornando-o seguro e desembaraçado nas operações numéricas.

A preocupação com a presença do cálculo mental no ensino da aritmética mostrava-se fortemente, também, nas propostas escolanovistas para o ensino primário, como salienta Backheuser (1933). O autor ilustra tal preocupação ao transcrever um trecho dos Programas para os Jardins de Infância e escolas primárias do Distrito Federal (Rio de Janeiro), publicados em 1929:

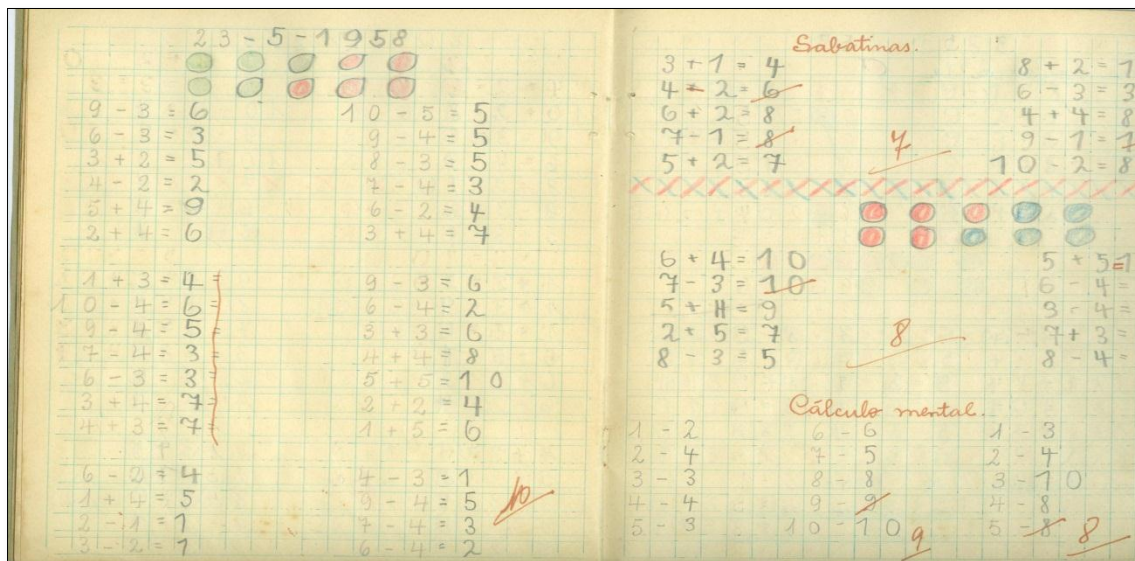
O cálculo mental especialmente terá grande lugar no ensino da aritmética, de modo que o aluno aprenda por este processo as diversas operações com números de três e mesmo de quatro algarismos e, nos últimos anos, chegue a resolver, por este modo, problemas de juros simples, lucros, percentagem e câmbio (BACKHEUSER, 1933, p. 91).

Backheuser defendia enfaticamente que as crianças se habituassem a realizar os cálculos mentais com facilidade e depressa:

É preciso que uma soma ou um produto saltem prontos, rápidos, sem demora, logo que enunciados as parcelas ou os fatores, ou que o troco (subtração) seja achado desde que entregue a cédula para o pagamento da despesa (BACKHEUSER, 1933, p. 94).

O cálculo mental está presente em propostas brasileiras para o ensino da Matemática desde o final do século XIX. Portanto, o cálculo mental, desde essa época até os anos de 1930 e 1940, foi defendido, principalmente, por seus aspectos utilitários.

A partir dos anos de 1960, a matemática escolar brasileira se modifica profundamente em decorrência da penetração e difusão do ideário propagado pelo segundo movimento internacional de modernização do ensino da matemática, iniciado na Europa e nos Estados Unidos, e conhecido como o movimento da matemática moderna. Parecia que nesse contexto não existia espaço para valorizar o cálculo mental, e, de fato, constataremos a ausência de referências a ele nos livros didáticos de matemática produzidos no Brasil nas décadas de 1960 a 1990. Entretanto, o Colégio Farroupilha manteve a realização rotineira do cálculo mental, permanecendo ativo nas práticas educativas do ensino primário durante o período analisado desta pesquisa.



**Figura 46:** Caderno de Matemática da 1ª série (1958).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.



**Figura 47:** Caderno de Matemática da 1ª série (1952).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

A resolução de problemas também estava presente nas atividades desenvolvidas. Para Búrigo e Santos (2015, p.191), no primeiro ano do ensino primário, o aluno deveria ser iniciado na técnica de resolução de problemas. Sobre isso, encontramos nos

cadernos da 1ª série de Luiz Carlos, exemplos que remetem à noção de dúzia e das quatro operações, introduzidos de uma forma bem simples.

Comprei 10 peras. Comi 4. Quantas ainda tenho?  
 João tinha 20 bolinhas. Perdeu 6. Com quantas ficou?  
 Telmo tinha 40 autinhos. Perdeu 7. Quantos têm agora?  
 Leda ganhou 9 pêssegos do pai e 4 da mãe. Quantos pêssegos têm ao todo?  
 Fonte: Caderno de Luiz Carlos, 1ª série, 1951.

Segundo Búrigo e Santos (2015, p.193), há também referências a situações que não faziam sentido no universo extraescolar, como a soma das idades:

Hugo tem 8 anos e Ubbo tem 7 anos. Quantos anos têm os dois juntos?  
 Fonte: Caderno de Luiz Carlos, 1ª série, 1951.

Circe tem 9 anos. Maria tem 7 anos. Quantos anos têm as duas juntas?  
 Fonte: Caderno de Gladis, 1ª série, 1953.

Alguns enunciados remetem às comemorações das datas cívicas, por exemplo:

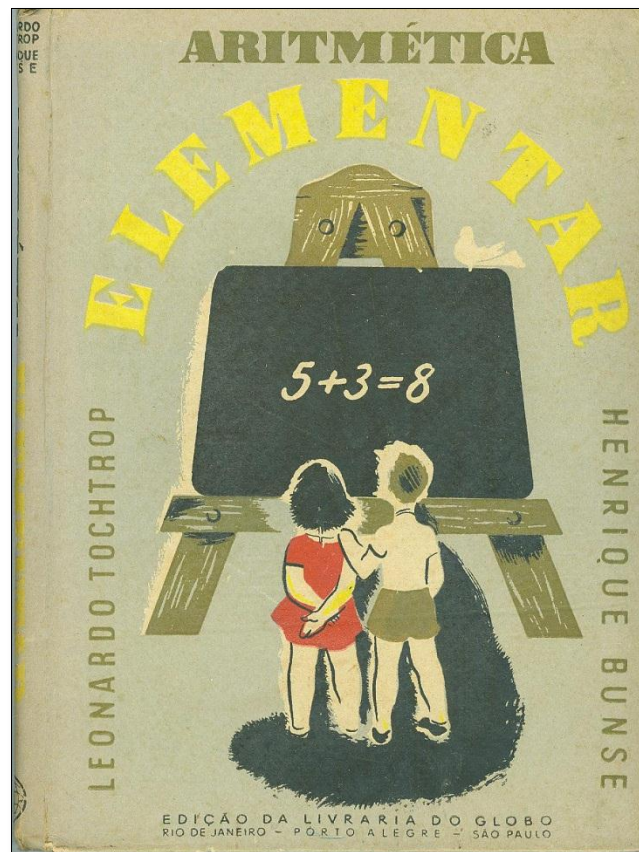
Um soldado tem cinco espingardas. Recebe mais duas. Agora tem?  
 João comprou uma dezena de bandeiras. Perdeu três. Com quantas ficou?  
 Fonte: Caderno de Gladis, 1ª série, 1953.

De acordo com o programa do 1º ano estabelecido pela legislação estadual, percebemos que alguns conteúdos não estão contemplados nos cadernos, como é o caso da leitura das horas, números romanos, termos monetários, noção de forma, tamanho, distância, posição e ordem numérica, entretanto não podemos afirmar que não foram trabalhados.

Segundo Valente (2008, p.19), a partir dos anos 1930, a população escolar, antes quase que formada por uma elite, é mais e mais engrossada por filhos de uma classe média que não para de crescer. Assim, aumenta a produção editorial de livros didáticos, surgem as coleções de obras para serem usadas pelos alunos em cada uma das séries. E no final da década de 1950, o 1º ano do ensino primário do colégio passa a adotar, a obra *Aritmética Elementar* de Leonardo Tochtrop<sup>161</sup> e Henrique Bunse, destinava às crianças do curso de alfabetização.

---

<sup>161</sup> Leonardo Tochtrop é autor do dicionário Alemão- Português e de diversos artigos sobre o estudo da Aritmética na Revista do Ensino/RS.



**Figura 48:** Livro do 1º ano Aritmética Elementar (1947).  
**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Em 1957, visando a reestruturação do ensino da Aritmética, a direção do ensino primário contou com a cooperação destes autores, para explicação e orientação do método para os professores do 1º, 2º e 3º anos.

O livro didático adotado destacava que a criança adquiria o conhecimento do número por meio da contagem, no qual a fase anterior ao uso do livro seria conduzir a criança ao que se conta e se existe limite para isso. O ato de contar compreende a ação consciente de contar alguma coisa: a criança diz UM e conta ou mostra um objeto; e ao dizer dois, três, etc., ela conta o segundo, o terceiro, etc., objeto.

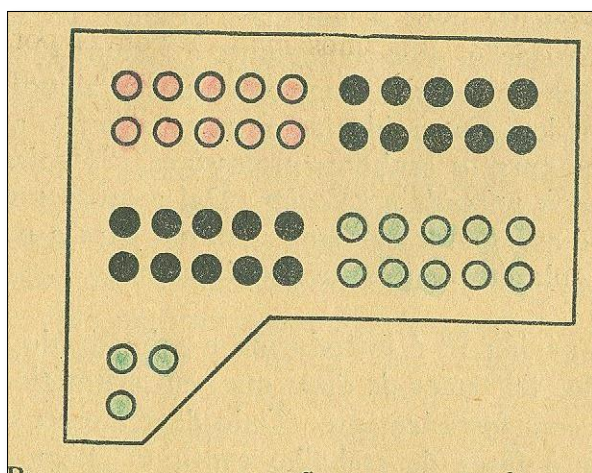
Após esta etapa, surgiria a necessidade de introduzir o livro, para então levar a criança à concepção simultânea do número. Com a necessidade de fazer grupos, o aluno é levado a fazer combinações com maior facilidade e segurança, aperfeiçoando o antigo ábaco. Inicialmente se começaria com grupos de objetos para então substituí-los por símbolos – o símbolo gráfico do número, que é o algarismo.



Por ser um livro destinado ao curso de alfabetização, a ênfase se dava em torno dos cálculos, pois os autores salientavam que,

*só calculando é que se aprende a calcular. E que em aritmética nada se decora forçadamente. Tudo deve crescer naturalmente à força do trabalho contínuo. Somos inimigos inveterados das tais “tabuadas de somar, diminuir, multiplicar e dividir, na mão das crianças”, para serem decoradas! A mecanização é necessária, mas deve ser o resultado natural do trabalho contínuo (1947, p.9).*

Para os autores era necessário para se chegar à máxima clareza nos números, utilizar o cartão centena. Ao dizer 43 (40 e 3) a criança devia ter a supervisão das 4 dezenas com o apêndice de 3. Assim o número 43 se configuraria dessa forma:

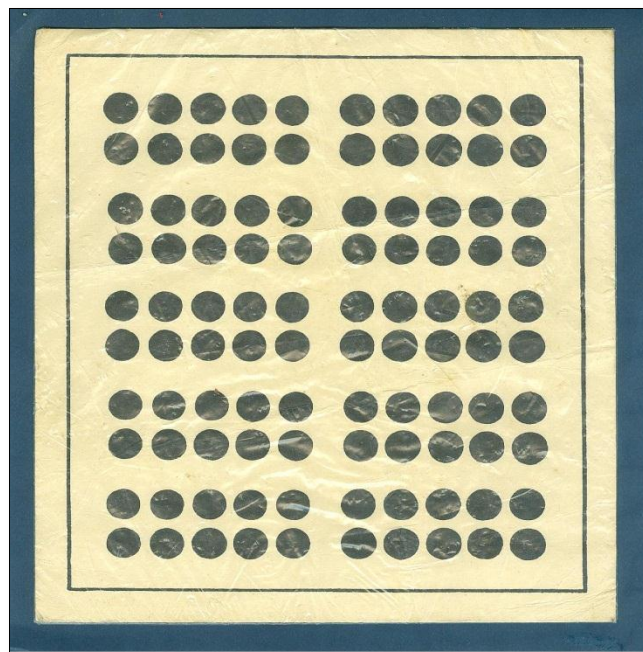


**Figura 49:** Cartão centena.

**Fonte:** Livro Aritmética Elementar (1947).

Representar no cartão-centena todos os números até 100, era um exercício que acompanharia o trabalho de todo ano letivo. A 1ª fase seria aprender a mostrar com rapidez no cartão-centena todos os números; a 2ª fase os alunos completariam as dezenas, somando ou diminuindo e na 3ª fase, ultrapassariam, somando e diminuindo, a dezena próxima.

Além do livro adotado pelo ensino primário, os alunos também portavam o seu cartão-centena para o desenvolvimento das atividades.



**Figura 50:** Cartão centena.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Percebe-se que pelo trabalho proposto no livro *Aritmética Elementar* e pelas atividades desenvolvidas nos cadernos, o cálculo era mental e as contas por escrito, e ambos tinham a forma de cálculo mental. Clareza era a primeira etapa; rapidez e mecanização só seriam adquiridas aos poucos por meio do trabalho contínuo.

O decreto 8.020/1939 implantava a unidade pedagógica para o ensino primário e para auxiliar o professor no desempenho de suas tarefas, a *Revista do Ensino/RS* além de divulgar as orientações da Sesp/RS, publicava diversos artigos com sugestões metodológicas explicitando as novas correntes teóricas, buscando a homogeneização do ensino e do fazer docente.

Nestes artigos se encontravam diversas publicações do professor Leonardo Tochtrop: *Iniciação à Aritmética*, *Iniciação à Aritmética IV*, *Iniciação à Aritmética III*, *A fração ordinária III* (1940). Esses artigos centravam-se na escola ativa: terminar com o ensino meramente verbal e procurar desenvolver a atividade do aluno dentro do processo intuitivo.

A pedagogia deve partir da criança; a escola para a criança, não mais a criança para escola; o método e o programa gravitando ao redor da criança, não mais a criança torturada em torno de um programa abstrato (TOCHTROP, *REVISTA DO ENSINO/RS*, v.3, n.11, jul. 1940).

O autor chamava a atenção para a imposição da mecanização/memorização/repetição do ensino, evitando o ensino meramente verbal. Entretanto, a Revista do Ensino/RS apresentava certa dualidade em relação a estes aspectos, ao mesmo tempo em que publicava artigos com atividades inovadoras, reforçava práticas vivenciadas na escola tradicional, como é o caso da tabuada decorada e o cálculo mental.

Nas cartinhas escritas à diretora, encontramos exemplos de situações em que os alunos comentam sobre os avanços na realização de contas.

Nos cadernos escolares de Matemática da década de 1940 e 1950, não se encontram exercícios de memorização da tabuada, mas o cálculo mental envolvendo as quatro operações, está presente nas cinco séries do ensino primário.

Porto Alegre, 7-10-1959

Querida D. Wilma. Como vais de tosse? Eu a convido para a Festa do Livro. Eu já sei ler e escrever e já sei fazer contas de mais e de menos. Eu lhe dou um beijo de ouro e um abraço de prata. João

Fonte: Álbum de cartinhas, 1ª série A, 1959.

O programa mínimo para o 2º ano conduzia a criança gradativamente a um maior desenvolvimento dos conceitos numéricos. Para isso, contagens concretas, rítmicas, tabelas, jogos, exercícios, seriam necessários para conduzir o aluno à percepção das relações recíprocas entre os números. Também problemas formulados pelo professor ou pelo aluno, deviam apresentar dados, de acordo com o ambiente e as experiências da criança: despesas com merenda, vestuário, transporte, material escolar, etc.

Ano	Conteúdos Mínimos
2º ano	Numeração até 10.000 (leitura e escrita, composição e decomposição).
	Numeração romana até XII.
	Leitura das horas, minutos, meias horas e quarto de horas.
	Noção de milhar.
	Mecanização das táboas de adição e subtração.
	Adição com reservas e subtração com empréstimos. Prova real.
	Noção de multiplicação.
	Multiplicação por 10, 100 e 1000.
	Noção de divisão.
	Noção de meios, terços e quartos.
	Noção de medida (comprimento, altura, largura).
	Medição de líquidos e pesagens (líquido, metro e quilo).

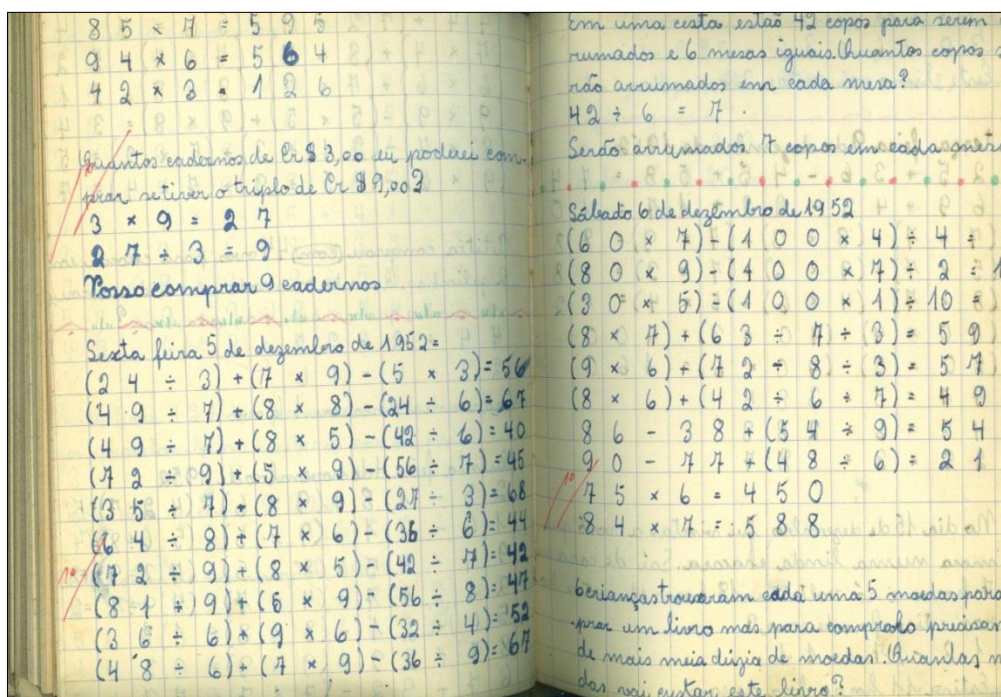


	Estudo das formas: esfera, cilindro e cubo.
	Problemas matemáticos.

**Quadro 36:** Conteúdos mínimos de Matemática do 2º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.284-292).

Percebe-se que o trabalho estava centralizado no desenvolvimento das operações matemáticas envolvendo a adição, subtração, multiplicação e divisão. Estas operações, na maioria das vezes, aparecem em forma de expressões matemáticas, como no exemplo da figura abaixo.



**Figura 51:** Caderno de Matemática da 2ª série (1954).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha.

Problemas matemáticos envolvendo as quatro operações e noções de dúzia, meia dúzia, dezena e meia dezena, também estão inseridos nos conteúdos desenvolvidos do 2º ano, e aparecem de forma rotineira nas atividades propostas. Noções de horas e meios, terços e quartos também contemplam as histórias matemáticas.

Segundo Búrigo e Santos (2015, p.194), na segunda série, o universo numérico a que os problemas fazem referência é progressivamente estendido para números de dois algarismos. Aparecem situações que envolvem as operações de multiplicação, e divisão, bem como os enunciados dos problemas são mais longos.

Minha tia deu-me 24 figurinhas. Quero colocá-las igualmente em 8 páginas do meu álbum. Quantas devo colocar em cada página?

Uma pessoa adulta tem 32 dentes perfeitos. Quantos dentes perfeitos poderemos contar em cinco pessoas iguais?

Fonte: Caderno de Luiz Carlos, 2ª série, 1952.

Operações de adição e subtração com dois algarismos também se destacam nos problemas da 2ª série.

Mamãe foi ao armazém e comprou dois pacotes com batatas. No primeiro, vieram 40 batatas e no segundo 60. Mamãe gastou 90 batatas. Quantas batatas sobraram?

Fonte: Caderno de Gladis da 2ª série, 1954.

Problemas contemplando conteúdos trabalhados em outras disciplinas, também surgem no universo escolar, como é o caso dos índios da disciplina de Estudos Sociais que, segundo Fischer e Búrigo apud Búrigo e Santos (2015, p.195), em alguns enunciados, é explícito o esforço de articulação entre a Matemática e outras disciplinas, uma orientação veiculada pelo CPOE/RS da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

Moravam perto do rio 9 dezenas e 9 unidades de indígenas entre homens e mulheres. 4 dezenas e 6 unidades eram de homens. Quantas eram as mulheres indígenas?

Fonte: Caderno de Gladis da 2ª série, 1954.

Os índios fizeram 2 cercas. Em cada cerca prenderam 9 sarrafos. Quantos sarrafos gastaram entre as 2 cercas?

Fonte: Caderno de Gladis da 2ª série, 1954.

Dos conteúdos de Matemática prescritos na legislação para o 2º ano, o ensino primário do Colégio Farroupilha dava mais ênfase às operações matemáticas envolvendo a adição, subtração, multiplicação e divisão e às histórias matemáticas. Numeração romana, estudo das formas, medidas e pesos, numeração até 10.000 não estão contemplados nos registros dos cadernos analisados.

Para o 3º ano, a aprendizagem requeria exatidão e velocidade e deveriam se desenvolver mediante práticas sistematizadas. No ensino de processos complexos, como a divisão, por exemplo, que representam a organização de muitas capacidades (procura do quociente e do resto: a) divisor simples; b) divisor composto; c) divisor e quocientes

compostos, etc.), deveria o professor observar uma gradação, fazendo com que cada novo passo de coordene aos anteriores, já perfeitamente dominados.

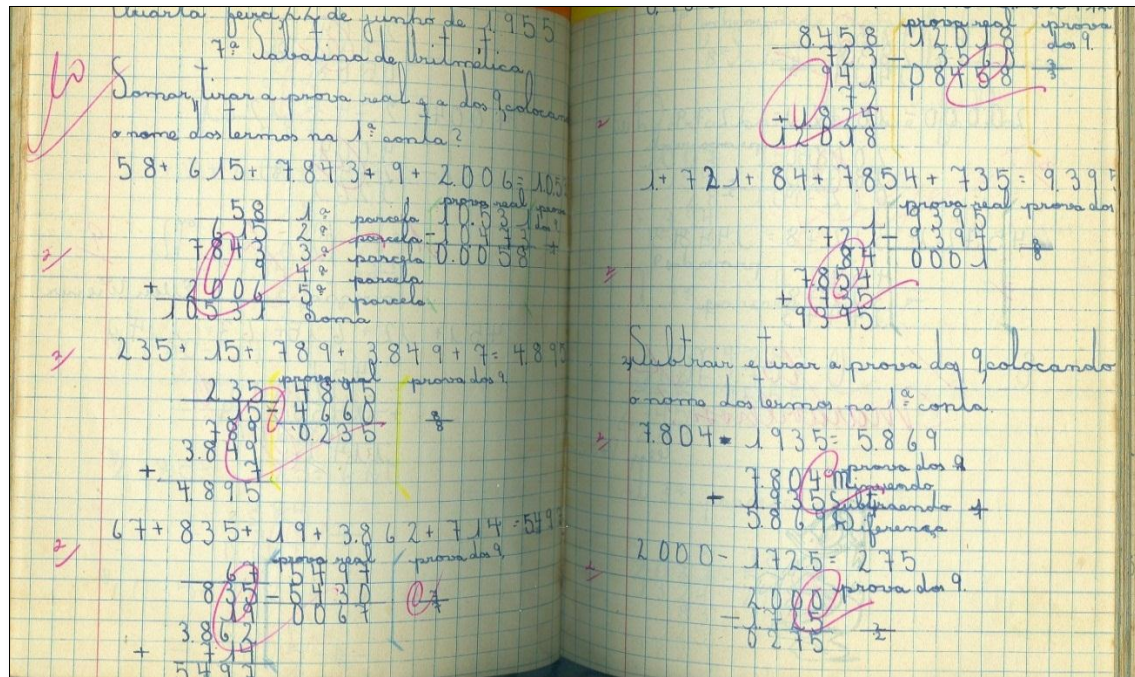
Os problemas dariam continuidade às situações surgidas na vida do aluno: jogos, anúncios, merenda, venda e compra; que desencadeassem um trabalho de raciocínio, comparação, escolha e deliberação, na busca de dados.

Ano	Conteúdos Mínimos
3º ano	Numeração romana até C. estudo dos símbolos L e C.
	Mecanização das táboas de somar, subtrair, multiplicar e dividir.
	Soma de grande número de parcelas.
	Subtração com zero no minuendo.
	Prova real da adição e subtração.
	Cálculo mental envolvendo adição e subtração de números compostos de duas ordens de unidades.
	Multiplicação e divisão de quaisquer números.
	Divisão exata e inexata.
	Noção de fração como parte de um inteiro.
	Noção de número decimal.
	Medidas (metro, litro e quilograma).
	Análise e interpretação de problemas.
	Dinheiro: conhecimento das cédulas e moedas brasileiras.
	Geometria: estudo da linha e ângulo. Prisma: quadrangular, retangular e triangular. Reconhecimento do círculo.

**Quadro 37:** Conteúdos mínimos de Matemática do 3º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.284-292).

Ao analisar os cadernos de Matemática do 3º ano, nos deparamos com o desenvolvimento das quatro operações, nome dos termos, prova real, subtração com zero no minuendo e adição com várias parcelas. E neste ano escolar, os alunos passavam da operação escrita para a operação armada.

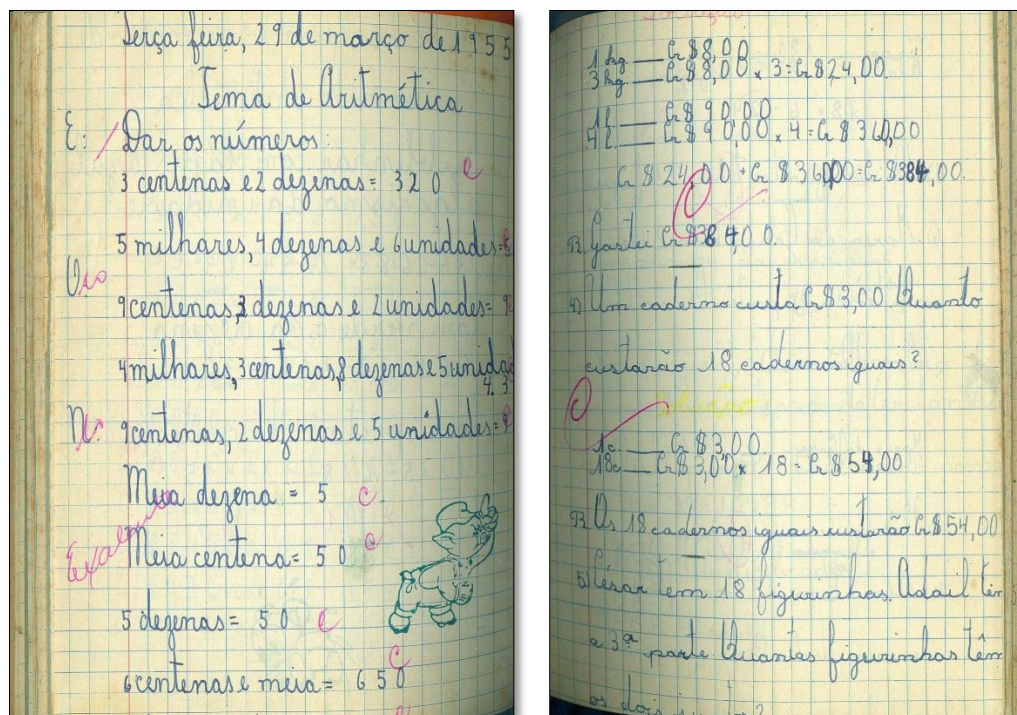


**Figura 52:** Caderno de Matemática da 3ª série (1955).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

As noções de centena, milhar, quilograma, sistema monetário, ordem crescente e decrescente dos números são conteúdos desenvolvidos no 3º ano, conforme vemos a seguir.

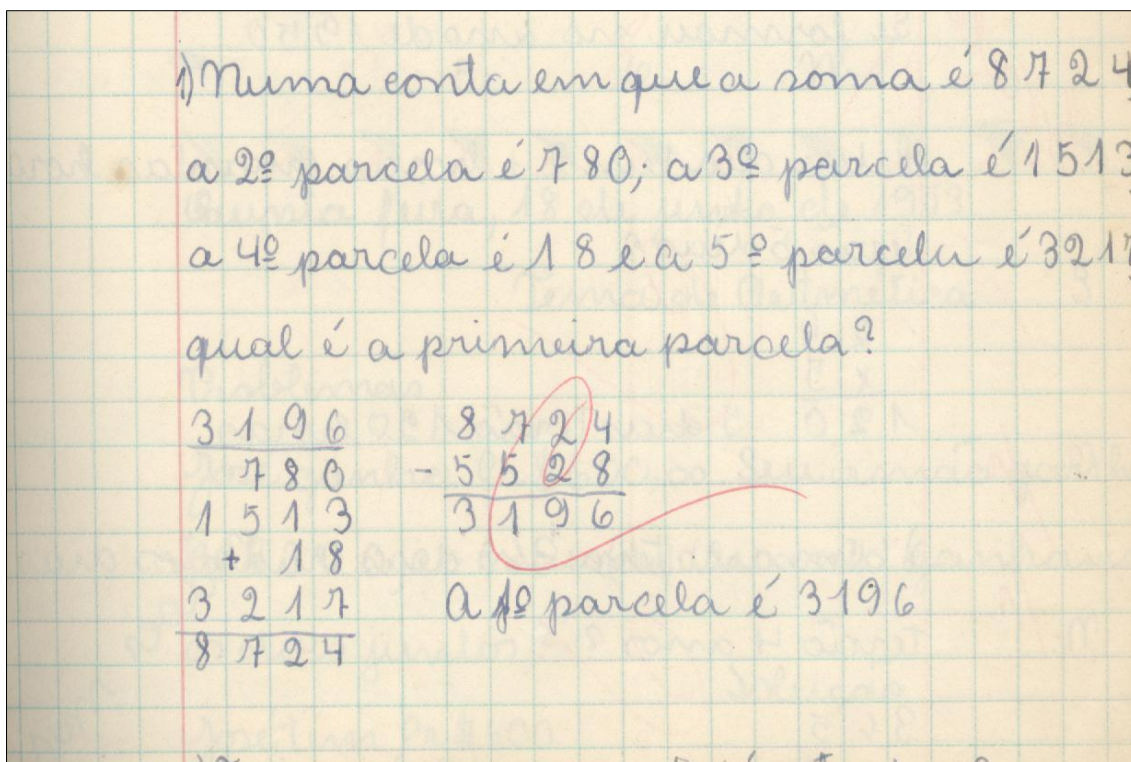




**Figura 53:** Caderno de Matemática da 3ª série (1955).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Na 3ª série, os problemas envolvem números de até 4 algarismos. As soluções dos problemas incorporam novos elementos: as operações “armadas”, isto é, a representação dos algoritmos escolares para as operações de adição e subtração, e, para algumas situações, a organização da solução em duas etapas (BÚRIGO; SANTOS, 2015, p.195). Observamos este fato na figura abaixo:



**Figura 54:** Caderno de Matemática da 3ª série (1953).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha.

Assim como na série anterior, a resolução de problemas da 3ª série insere conteúdos de Estudos Sociais, ao estudar a história da cidade de Porto Alegre, como no exemplo seguinte:

Os açorianos chegaram em Viamão no ano de 1740. Quantos anos fazem?  
 Em 1773, os açorianos mudaram-se para as margens do Guaíba. Quantos anos eles estiveram em Viamão?

Fonte: Caderno de Matemática da 3ª série de Luiz Carlos, 1953.

Problemas que apresentam situações distantes do universo infantil e do próprio contexto familiar, também são apresentados aos alunos, como no exemplo abaixo:

Um encaixador fechou 220 caixas num dia. No 2º dia fechou mais do que no 1º e no 3º dia 47 mais do que no segundo. Quantas caixas fechou no 3º dia?

Fonte: Caderno de Matemática da 3ª série de Luiz Carlos, 1953.

Muitos dos conteúdos mínimos citados na legislação estadual aparecem nos cadernos dos alunos e nos levam a acreditar que a escola procurava seguir o que era determinado

Para o 4º ano se esperava que o aluno apresentasse os conhecimentos trabalhados nos anos anteriores, e por isso, seu nível de abstração lhe permitiria um melhor desenvolvimento do raciocínio matemático.

Quer no estudo da matéria nova, quer na repetição de fatos e processos adquiridos anteriormente, deveriam ser maiores as exigências relativas à precisão de ideias e da linguagem: termos técnicos, introduzidos em associação com os fatos que lhes dão sentido, substituiriam as expressões pouco precisas das crianças e a explicação de processos evitaria a prática automática dos mesmos. Na análise dos problemas era necessário que o aluno traduzisse o seu pensamento com clareza, ordem e asseio indicando inclusive os cálculos que realiza mentalmente.

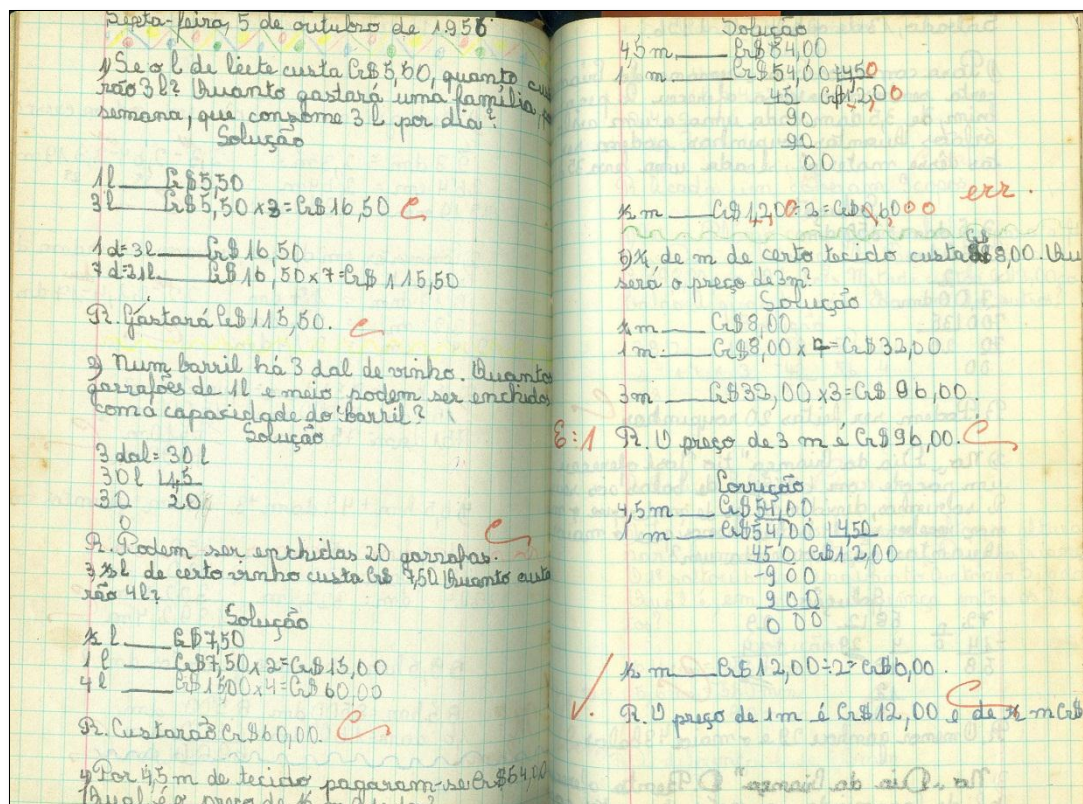
Ano	Conteúdos Mínimos
4º ano	Numeração romana (símbolos D, C e M).
	Leitura e escrita de números até 2.000.
	Mínimo múltiplo comum e múltiplo comum.
	Prova dos nove das quatro operações.
	Números primos.
	Fração própria e imprópria.
	Leitura e escrita de frações. Comparação e ordenação de frações.
	Extração de inteiros. Representação de inteiros sob a forma de fração.
	Simplificação de frações. Adição e subtração de frações.
	Fração decimal. Multiplicação e divisão de decimais.
	Sistema métrico, grama e litro.
	Noção de superfície e área.
	Geometria: noção de quadrilátero e triângulo. Reconhecimento do quadrado, triângulo, retângulo, paralelogramo, losango e trapézio.
	Diagonais, perímetro.
	Noção de escala.
Análise e interpretação de problemas.	
Cálculo mental envolvendo adição e subtração.	

**Quadro 38:** Conteúdos mínimos de Matemática do 4º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.284-292).

Dos conteúdos mínimos do 4º ano contemplados na legislação, o Colégio Farroupilha deu destaque para o desenvolvimento das quatro operações, problemas matemáticos envolvendo sistemas de pesos e medidas.





**Figura 55:** Caderno de Matemática da 4ª série (1956).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

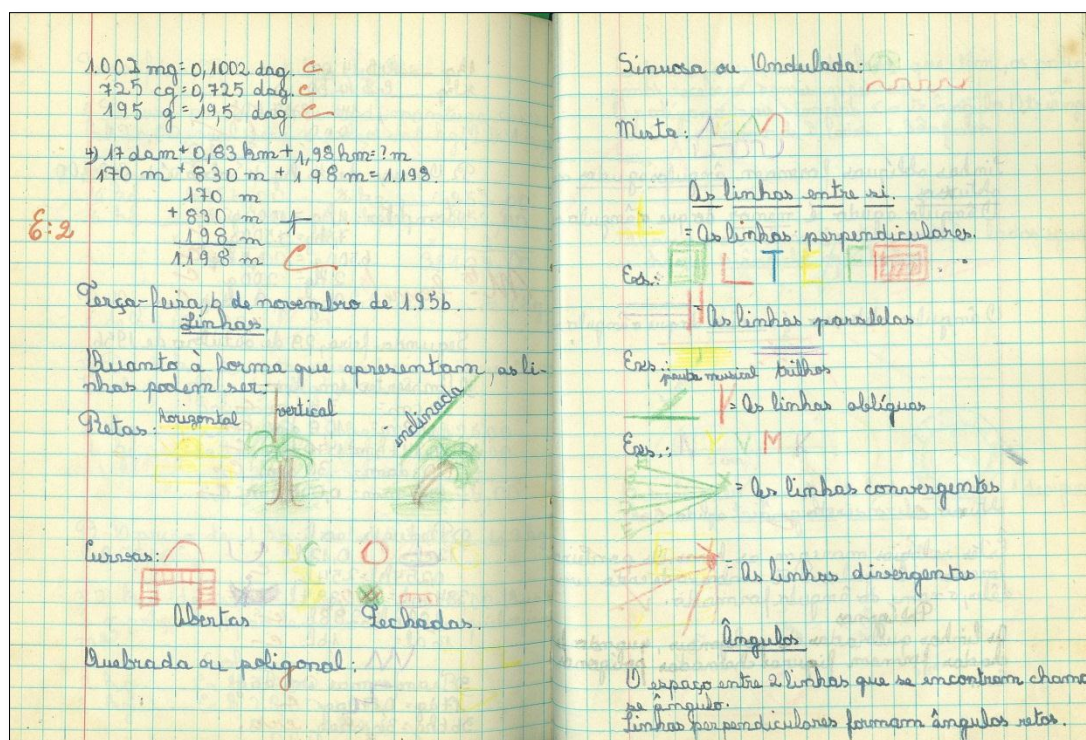
As noções de linhas, área, ângulos e polígonos também estão contemplados nos cadernos de matemática dos alunos<sup>162</sup>. Para Leme e Silva (2015, p. 231), a Geometria não é considerada uma matéria escolar no Colégio Farroupilha, em nenhum dos anos, durante a década de 1950, e, assim, não há cadernos ou livros de Geometria específicos que nos auxiliem. Tal dificuldade não é particular do colégio em questão, visto que a investigação de saberes geométricos elementares no ensino primário tem se mostrado um processo desafiador aos historiadores da educação matemática, na medida em que os anos iniciais de escolarização carregam particularidades específicas.

O caderno de Gladis do 4º ano, nos permite presumir sobre os saberes geométricos desenvolvidos no ano letivo de 1956. Os temas registrados no caderno

<sup>162</sup> O estudo das formas insere-se no ensino primário brasileiro desde o final do século XIX e início do século XX, com o movimento de renovação pedagógica, no qual “a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições de coisas* ou *ensino intuitivo*” (VALDEMARIM, 2004, *grifo do autor*). Os objetos presentes na natureza e na realidade do aluno respondem ao método das *lições de coisas*, caracterizado pela observação de objetos; as coisas atraem as crianças e elas aprendem pela sua visualização e reprodução (LEME e SILVA, 2015).



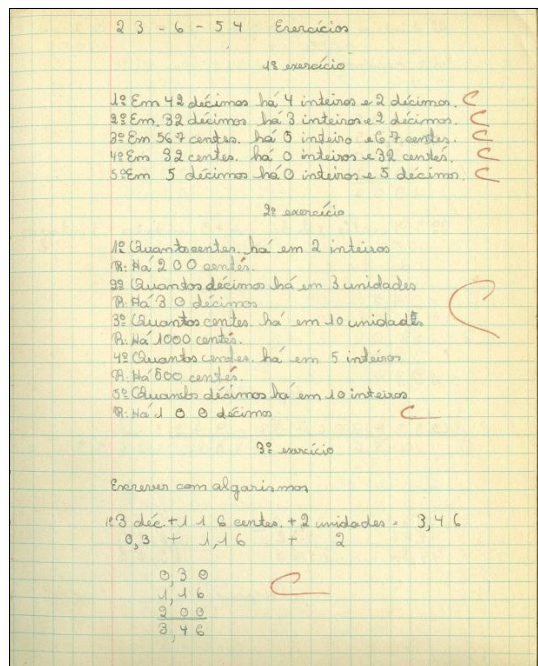
seguem a ordem de conceitos estudados em geometria plana: linhas vertical, horizontal, inclinada, curva, quebrada, mista, sinuosa, paralelas entre si; retas divergente e convergente, perpendiculares e oblíquas; ângulos reto, agudo, obtuso; triângulos escaleno, isósceles, equilátero e perímetro; quadriláteros, quadrado, diagonal, losango, retângulo, paralelogramo e áreas. Assim, Leme e Silva (2015), observa que o ensino de Geometria no Colégio Farroupilha estabelece sintonia com a normativa do programa de 1939, em que se recomenda: “o ensino da Matemática se fará concatenado às demais disciplinas, conservando *o cunho de realidade* e de atividade integrada” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 107).



**Figura 56:** Caderno de Matemática da 4ª série (1956).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

O estudo de frações decimal e número decimal também estão contemplados nos cadernos e aparecem em forma de exercícios.



**Figura 57:** Caderno de Matemática da 4ª série (1954).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

A resolução de problemas matemáticos no 4º ano envolve noções sobre medidas e sistema monetário. Búrigo e Santos (2015, p.195), destacam que os problemas envolvendo compra, venda e troco, constava como recomendação no Programa de 1939 (Decreto no 8.020), e a notação própria para a moeda nacional (o cruzeiro), como se pode ver no exemplo abaixo.

Mamãe comprou 55m de pelúcia e pagou CR\$ 17,20 o metro. Quanto gastou e que troco recebeu de uma nota de CR\$1.000,00?

Fonte: Caderno de Matemática da 4ª série de Luiz Carlos, 1954.

Novamente, conteúdos sobre as datas cívicas são mencionados nos problemas matemáticos. Percebe-se uma recorrência dos conteúdos cívicos na elaboração destes exercícios nas diferentes séries do ensino primário.

A independência do Brasil sonhada por Tiradentes, foi proclamada em 1822. Quantos anos haviam decorrido desde o sacrifício do mártir da liberdade?

Alberto Santos Dumont, o pai da aviação nasceu em Cabangu- Palmira, Estado de Minas gerais em 1873, há quantos anos faz isso?

Fonte: Caderno de Matemática da 4ª série de Gladis, 1956.

Para Búriço e Santos (2015, p.197), nesses enunciados, percebemos indícios de um ensino de História pautado pelas referências a grandes efemérides, datas e heróis. Segundo as autoras, também há lugar para a marcação de uma identidade própria da comunidade de origem alemã, na comemoração, no dia 25 de julho, do “Dia do Colono” e da primeira leva da imigração alemã para o Rio Grande do Sul, em 1824:

Quando Jacó veio com os primeiros imigrantes alemães, ele tinha 28 anos. Ele faleceu com 74 anos. Quantos anos viveu no Brasil e em que ano faleceu?

Fonte: Caderno de Matemática da 4ª série de Gladis, 1956.

Os conteúdos envolvendo fração própria e imprópria, adição, subtração e simplificação de frações bem como, cálculo mental, números romanos e números primos não estão presentes nos conteúdos dos cadernos escolares do 4º ano.

A quinta série era também denominada “5ª série – Admissão” e dedicada à preparação para o Exame de Admissão ao Ginásio. Percebe-se uma ênfase bastante grande na realização de problemas matemáticos na 5ª série envolvendo muitos dos conteúdos trabalhados em todo o ensino primário.

Os conteúdos do 5º ano estavam voltados para as situações práticas que envolviam as instituições comerciais, quer na vida real, figurada ou na própria escola (cooperativa, banco escolar, merenda, companhia de seguro, empresas comerciais, etc.).

Ano	Conteúdos Mínimos
5º ano	Noção de potência.
	Noção de raiz.
	Multiplicação e divisão de frações.
	Fração periódica.
	Sistema métrico. Medidas agrárias.
	Volume: metro cúbico.
	Medidas de capacidade e peso.
	Densidade.
	Noção de légua e milha.
	Geometria: paralelogramo, losango e trapézio; área e perímetro.
	Estudo do círculo: circunferência, raio e diâmetro.
	Medida dos ângulos.
	Regras de três.
	Porcentagem.
	Escalas. Problemas matemáticos envolvendo os conteúdos trabalhados.

**Quadro 39:** Conteúdos mínimos de Matemática do 5º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.284-292).

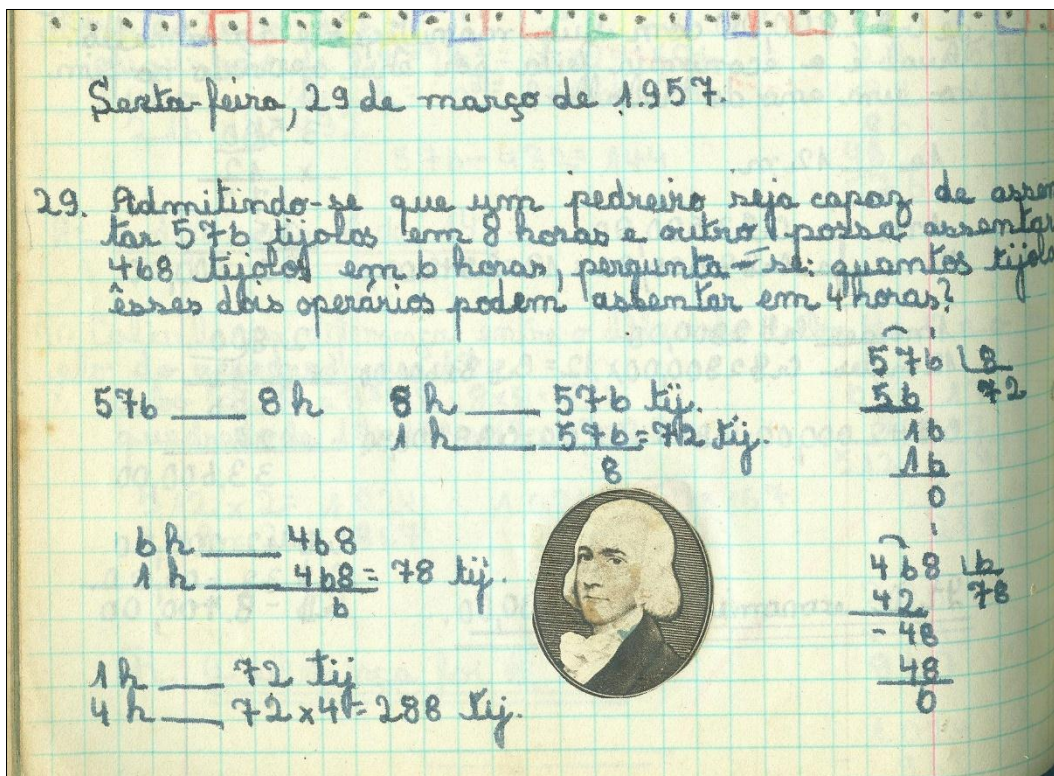
Alguns conteúdos que eram indicados no 4º ano aparecem nos cadernos do 5º ano, como é o caso dos números primos, múltiplo e submúltiplo, frações decimais, ordinária, própria, imprópria, número misto, simplificação.

Além dos conteúdos específicos do 5º ano, havia também a preparação para o exame de admissão.

A prova escrita de Matemática visa, de modo especial, apurar o domínio das operações fundamentais e o desembaraço no cálculo. Os problemas e exercícios propostos deviam, portanto, verificar, realmente estes dois pontos, evitando-se os de exposição intrincada e fácil resolução, como são geralmente os chamados "quebra-cabeças" (BICUDO, 1942, p.542).

Segundo Búrigo e Santos (2015, p.198), muitos problemas reproduzem enunciados recorrentes nas provas do Exame. Na figura seguinte, vemos uma versão modificada do chamado “problema das torneiras”, em que se pede a produtividade resultante do trabalho de dois pedreiros, cada um deles com uma produtividade diferente. A presente figura apresenta parte da solução, que é finalizada na página seguinte do caderno.





**Figura 58:** Caderno de Matemática da 5ª série.

**Fonte:** memorial do Colégio Farrroupilha.

Os cadernos de Matemática ou Aritmética, como eram denominados pela escola somavam uma grande quantidade. Na 1ª série havia um total de 17 cadernos preenchidos e a ênfase era dada para a construção do número. Conceitos de unidade, dezena, dúzia e operações envolvendo adição e subtração também eram trabalhados. Na 2ª série, os cadernos totalizavam o número de 12 exemplares e as noções de multiplicação e divisão são introduzidas. Para a 3ª série o número de cadernos chega a 14 exemplares. Noções de prova real, subtração com zero no minuendo, adição com várias parcelas, centena, milhar, quilograma, sistema monetário são contempladas. Para a 4ª série o número de cadernos fica em média de 7 exemplares. Nesta série os conteúdos de numeração romana, frações, sistema métrico, numeração decimal e números primos estão presentes. E na 5ª série o número de cadernos atinge a quantidade de 4 exemplares. Nesta série os conteúdos aparecem como uma retomada do que já havia sido trabalhado nas séries anteriores.

Os cadernos dos alunos bem como as cartinhas presentes nos álbuns à diretora não revelam como as professoras aprendiam a formular ou selecionar problemas e os

demais exercícios. Podemos pensar que estes eram elaborados por meio das orientações contidas nas Revistas de Ensino, de palestras oferecidas aos docentes e do próprio convívio das professoras. De acordo com Búrigo e Santos (2015), estes artefatos indicam, sim, que a atividade docente envolvia a invenção ou de a adaptação de enunciados.

### 3.3 PROGRAMA DE ESTUDOS SOCIAIS

O ensino de Estudos Sociais (História, Geografia, Moral e Civismo) no ensino primário estava voltado principalmente, para a formação cívico-nacionalista. Essa formação tinha a pretensão de conduzir o aluno a colaborar como bom cidadão, com o mundo em que estava inserido.

O programa de Geografia e de História, apresentava em certa medida, o que era determinado pela lei. Em relação à nomenclatura, a legislação empregava o termo “Estudos Sociais”, entretanto o Colégio Farroupilha adotava de forma distinta, caderno de “História” e caderno de “Geografia”. Ambos os programas exaltavam a riqueza das nossas terras e a grandeza das paisagens brasileiras. Não havia menção aos problemas e aos conflitos existentes, mas uma ênfase e um enaltecimento nestes aspectos.

Ao analisar estes documentos percebeu-se uma sintonia entre o que dizia a lei e os programas do Colégio Farroupilha no que se refere a alguns conteúdos. De acordo com Almeida e Souza (2015, p.221), o decreto destacava para a disciplina de História “vida primitiva; os selvagens” como conteúdos do segundo ano. No terceiro ano, estavam previstos estudos sobre os “primeiros habitantes do Rio Grande do Sul” e na sequência o foco era “aspectos físicos dos primeiros habitantes”. Outro conteúdo que chama atenção para o 3º ano, era a “influência da colonização alemã e italiana do ponto de vista econômico e cultural”, algo isolado no decreto, no qual desconsiderava as possíveis contribuições de outros grupos étnicos. Em relação aos programas do quarto e quinto ano do primário, nota-se um incremento de conteúdos, provavelmente por terem continuidade no curso ginásial. As autoras também ressaltam que ideias de nacionalismo, vultos da pátria, símbolos nacionais comparecem na legislação e está permeada em todos os anos escolares nos currículos de História do Colégio Farroupilha.

Temas ligados à bandeira e ao hino nacional, noções sobre o governo e serviços públicos receberam destaque na disciplina e visavam à formação da consciência cívica do aluno, cumpridor de deveres e responsabilidades. Segundo Bastos (2005, p.267), além dos hábitos morais, a disciplina recomendava que o aluno fosse levado a “reconhecer e reverenciar os símbolos pátrios, a conhecer a pátria, de acordo com as responsabilidades do seu desenvolvimento mental e com as noções de História, Geografia e Ciências Naturais que vai adquirindo, e amá-la pelos motivos elevados que se lhe apresentavam [...] o aluno devia conhecer os deveres para com a pátria, mas também devia querer cumpri-los e a se exercitar neles”.

Em relação à Geografia, Santos (2005, p.31), salienta que foi inaugurada como disciplina de formação patriótica nos primeiros tempos da instauração da República. Entretanto, as discussões sobre nacionalismo e patriotismo se intensificaram nas décadas de 1910 e 1920, quando novos valores foram aclopados ao nacionalismo-patriotismo, valores vistos pelos intelectuais e políticos da época como os sentimentos que conduziriam o País ao progresso. A educação era considerada o meio de igualar o Brasil às nações tidas como as mais civilizadas da época. Mais especificamente, a disciplina em pauta passou cada vez mais a ser considerada uma matéria privilegiada para transmitir ao futuro cidadão os valores patrióticos e o amor à nação e, assim, regenerar o país.

Segundo a autora (2005, p.32), foi nessa época que os princípios da Escola Nova foram inseridos no Brasil. Os autores estudados se autoproclamavam representantes dessa nova forma de conceber a educação. A Escola Nova defendia o aprendizado através de ações práticas do próprio educando. Este novo ideário pressupunha que o aluno não aprenderia somente lendo, repetindo, observando, vendo, mas principalmente agindo.

A escola primária era considerada o caminho para regenerar a nação brasileira. Dentro dela, a Geografia e a história eram tidas como as disciplinas que maior possibilidade teriam de mostrar as grandezas naturais e os progressos produtivos e econômicos do país – e, com isso, despertar no futuro cidadão os sentimentos de pertencimento à pátria, nacionalismo, patriotismo, civismo. Acreditavam que se a população tivesse tais sentimentos seria capaz de fazer do Brasil um país mais produtivo, rico, saudável, instruído, enfim, melhor. Acreditavam que o programa de

Geografia nas escolas normal e primária poderia fazer cumprir o que tanto esperavam: a transmissão dos valores patrióticos e nacionalistas para formar o povo brasileiro (SANTOS, 2005, p.35).

Para Delgado de Carvalho (1925, p.25), o programa de Geografia seria um dos esteios da ideia de nação, pois explicaria a constituição dessa própria nacionalidade, da pátria, na vida presente do ser humano. Para o autor, a Geografia, teria a obrigação de fazer do estudante um verdadeiro patriota, um nacionalista com amor ao seu país. Delgado de Carvalho, via no ensino primário o momento de preparação do aluno para ingressar no nível seguinte, alvo de sua maior preocupação. Daí que sua inquietação com o primário estivesse relacionada à melhor forma de ensinar ao aluno para que este chegasse ao secundário com todos os conhecimentos que julgava essenciais.

Para o autor os professores primários teriam a grande missão de ensinar, principalmente através da Geografia e da História, os valores da nação brasileira, fazendo que as crianças se tornassem verdadeiros nacionalistas e patriotas, valores que a escola normal deveria transmitir ao futuro professor. Em sua concepção, a escola primária daria o alicerce dos valores morais, patrióticos e nacionalistas ao futuro ingressante da escola secundária (1925, p.26).

A Revista do Ensino/RS também orientava e estimulava a articulação da História e da Geografia por meio dos artigos publicados, tornando as disciplinas mais atraentes, evitando o estudo decorado. A diretriz da Revista do Ensino/RS foi demonstrar a importância do ensino da Geografia, como matéria “que se presta à globalização, um dos princípios da escola ativa, servindo de ponto de partida às demais atividades”. Além desse valor, seriam salientados os resultados que possibilitaria aos alunos: “Nutrir e fortalecer o amor à pátria, cultivar o sentido da realidade das coisas, estimular o sentimento de tolerância e de amizade para com os povos estrangeiros, contribuir para corrigir a miopia intelectual da política de campanário e de muita utilidade para a maioria dos ofícios e profissões humanas” (BASTOS, 2005, p.271).

A disciplina de Estudos Sociais tinha como objetivo geral familiarizar a criança com o mundo em que vive, levando-a a compreender que o progresso social se condiciona ao aperfeiçoamento pessoal e a sentir o dever de colaborar, como membro digno, na comunidade de que faz parte; conduzir a criança à percepção e apreensão dos valores culturais que constituem a herança dos antepassados e à sua integração na



própria personalidade, formando assim, em espíritos genuinamente brasileiros, a consciência dos justos e magnânimos deveres que impõem o sentimento de solidariedade humana.

Ano	Conteúdos Mínimos
1º ano	Geografia: Casa do aluno e escola (bairro, rua, número); trajeto da casa à escola (ruas, praças, monumentos); meios de transporte que utiliza e tempo que despende.
	História: A criança (nome, idade); a família (pais, irmãos, demais parentes e empregados – ocupações do pai e da mãe); a escola (professores e colegas). Dias em funciona a escola; sábados e domingos. Reconhecimento da Bandeira Nacional e Hino Nacional por audição.
	Higiene: Da criança (cuidados corporais, uso do vestuário adequado ao tempo); do lar (asseio da casa e demais dependências); da escola (asseio da sala de aula, das demais dependências e do pátio de recreação); da alimentação (alimentos e bebidas recomendadas, horário das refeições) <sup>163</sup> .

**Quadro 40:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 1º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939).

Para o desenvolvimento de tais conteúdos, as normativas se davam a partir do ajustamento da criança ao novo ambiente, por isso a sala de aula deveria ser organizada e ornamentada de acordo com o lar do discente.

Para tornar a sala de aula um ambiente agradável ao recém-egresso, a ideia de trazer os brinquedos prediletos para o ambiente escolar era bem vinda. O uso de jogos, as visitas às dependências da escola, a contação de histórias, exposições, comemorações cívicas e festas escolares criavam um ambiente favorável à criança na escola. A organização de álbuns contendo recortes e ilustrações ofertadas aos pais permitiam estabelecer uma ligação mais íntima entre a escola e o lar.

Segundo Delgado de Carvalho (1925, p.52), o ensino de Geografia deveria ser útil ao aluno e este deveria ser capaz de perceber tal utilidade na vida prática imediata. Para isso, o ensino na escola primária partiria de situações reais a fim de estabelecer conceitualmente o estudo geográfico. A criança, assim, teria a capacidade de “explicar verbalmente ao amigo onde se acha sua casa. Esboçaram-se gestos indicadores, convém levá-lo a explicar estes gestos, graficamente se for preciso. Talvez resulte disto a criação

<sup>163</sup> Aspectos sobre higiene destacados no decreto n.8.020/39 serão analisados posteriormente.

espontânea, na invenção de um esboço gráfico, de um primeiro mapa. Por vê-lo como o formador do futuro aluno do secundário, Delgado de Carvalho se preocupava demasiadamente com o conteúdo do nível primário e especialmente com o da escola normal, que formava o futuro mestre.

Os conteúdos sugeridos na legislação estavam disseminados nas variadas atividades escolares. Na 1ª série não havia propriamente um caderno para o desenvolvimento desses conteúdos. Nos documentos, localizamos ditados que falam da vida dos alunos, nome dos familiares, local onde moram ou estudam.

38 Ditado

Quem quer saber o meu nome? Eu me chamo Luiz. Nós moramos nesta linda casa! Meus pais são bons. Eu quero muito bem ao papai e à mamãe.

Fonte: Caderno de Luiz Carlos (1951).

Nos cadernos de caligrafia, a escrita de frases edificantes das datas e comemorações cívicas está presente. A bandeira do Brasil aparece nos cadernos em forma de desenho realizados pelos alunos.



**Figura 59:** Caderno de História (1953).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Muitos desenhos produzidos pelos alunos ilustravam os textos escritos nos cadernos. Para Almeida e Souza (2015, p.211), os desenhos evidenciados nos cadernos, via de regra, são minuciosos, caprichados e pintados com todo o cuidado, entretanto a prática da ilustração do conteúdo não é uma prerrogativa do Colégio Farroupilha, é herança do escolanovismo, algo recorrente nos processos de didatização do ensino, e, de algum modo, ainda permanece como estratégia de ensino.

No 2º ano, o trabalho a ser desenvolvido na disciplina de Estudos Sociais visava despertar o aluno para as coisas do passado, proporcionar a formação moral, social e cívica, bem como levar a criança a observar as condições favoráveis e desfavoráveis do meio em que vive<sup>164</sup>.

Ano	Conteúdos Mínimos
2º ano	Geografia: Sala de aula (planta, orientação do dia pela posição do sol e à noite pela posição do Cruzeiro do Sul); planta da escola (acidentes físicos, vilas, povoações, zona rural).
	História: Estudo comparativo da vida mais antiga (fundação); vida primitiva (os selvagens – vida e costumes); Descobrimto do Brasil; noção de governo local, autoridade e organização dos serviços públicos; significação das cores da Bandeira Nacional.
	Higiene: Pessoal, da habitação, da alimentação; cuidados com a saúde.

**Quadro 41:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 2º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939).

Para o desenvolvimento dos conteúdos seriam consideradas, as experiências e vivências dos alunos bem como, a globalização dos conteúdos no que corresponde ao conjunto das aprendizagens.

Alguns dos conteúdos descritos no quadro acima, pertencem às escritas realizadas nos dois cadernos de História e de Ditado pertencentes ao aluno Luiz Carlos. Encontramos textos referentes aos assuntos citados e que serviam para fixar os conteúdos trabalhados.

Os indígenas

<sup>164</sup> Sobre, ver Figueiredo (2013).

Os indígenas moravam em ocas. Os selvagens<sup>165</sup> gostavam de morar perto dos rios para terem água. Os indígenas caçavam os animais bravos. Eles pescavam com redes e lanças. Os índios fabricavam suas armas de guerra e de caça. Faziam também os potes e panelas de barro. Os indígenas se alimentavam da caça, de peixes, de raízes e de frutas do mato. Eles dormiam em redes. Adoravam o sol, a lua, as estrelas. Faziam guerra sem avisar. O chefe era chamado Cacique. Os indígenas tocavam música, cantavam e dançavam. Os indígenas eram homens fortes e corajosos. Mais tarde aprenderam a trabalhar e fazer grandes plantações.

Fonte: Caderno de Luiz Carlos da 2ª série (1952).

Nos cadernos de História destacam-se os seguintes textos evidenciando a divisão entre História Geral e História do Brasil, prevalecendo os conteúdos de História Geral, entendendo-se essa como História da Europa Ocidental.

Ano Escolar	Ano Letivo	Assunto
2º ano	1952	Os indígenas
		Padre José de Anchieta
		Descobrimto do Brasil
		General Lima e Silva
		Independência do Brasil
		Descoberta da América
		Proclamação da República
		Identificação
		Os pontos cardeais
		O meu Brasil
		Meios de transportes
		A nossa cidade
		Serviços públicos
		A prefeitura
O corpo de bombeiros		

**Quadro 42:** Cadernos de Estudos Sociais do 2º ano.

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

O estudo dos heróis e vultos patrióticos se sobressai nos cadernos escolares na década de 1940 e 1950. Segundo Figueiredo (2015, p.150), anterior a este período os cadernos só possuíam elementos escritos, agora estão repletos de ilustrações da bandeira nacional, de mapas do Brasil e de textos e imagens dos heróis nacionais. Para a autora, o culto aos heróis nacionais e/ou a datas cívicas perpassava a maioria das disciplinas presentes nos cadernos, porém, os “grandes vultos da Pátria” recebiam mais destaque nos cadernos de História (2015, p.159).

<sup>165</sup> A palavra “selvagem” era a denominação atribuída ao indígena a partir de uma visão eurocêntrica.

Na Geografia a ênfase deveria ser dada ao conteúdo sobre orientação. Sobre este conteúdo encontramos o seguinte texto:

Sábado, 19 de abril de 1952.

Eu me chamo Luiz Carlos. Eu moro na Rua Gaspar Martins. O número da minha casa é 393. A minha casa fica do lado esquerdo da rua porque termina em número ímpar. O sol da manhã aquece a frente da minha casa. O sol desaparece à tardinha. Vemos então, estrelas no céu escuro. As cinco estrelas em forma de cruz, formam o Cruzeiro do Sul. O Cruzeiro do Sul fica atrás da minha casa. Querem ver a minha casa?

Fonte: Caderno de Luiz Carlos da 2ª série (1952).



**Figura 60:** Caderno de Geografia (1952).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

No desenho acima, Luiz Carlos expressou o texto escrito: a casa em que morava, as estrelas no céu escuro, a representação do Cruzeiro do Sul como demonstração do que havia estudado nas aulas sobre orientação. Para Almeida e Souza (2015, p.211), as ilustrações são protocolos de organização dos conteúdos, talvez entendidos como uma espécie de exercício de sistematização daquilo que era estudado, ocorrendo dessa forma a integração do texto com as imagens.

Quando o aluno escreve e desenha uma história ou a representação de um texto, ele utiliza procedimentos e ações dirigidas pelas quais expressam materialmente essas representações. Para Macedo (2008), desenho e escrita, são duas formas da criança mostrar-se aos outros, duas linguagens gráficas que expressam o modo singular de ver o mundo, quem ela é, o que e como pensa e sente.

Nos cadernos de Gladis, também há textos que remetem a estes conteúdos dispostos na legislação.

#### Eu e o meu colégio

Sabem o que quer dizer este desenho? É a planta da minha aula. O sol aquece e ilumina a Terra. Quando ele nasce fica nos fundos da minha casa. Eu estou no Colégio Farroupilha, na 2ª classe B. O meu colégio fica na Avenida Alberto Bins, 514. É uma rua muito movimentada, passam bondes, carroças, ônibus e automóveis na frente da minha escola. Nós precisamos de frequentar o colégio para nos instruímos.

Fonte: Caderno da 2ª série (1954).

#### Os pontos cardeais

Um dia eu vi o sol nascer. Ele nasce no lado leste. Para sabermos achar o Leste, devemos estender o braço direito para o nascente. No outro lado teremos o Oeste, o norte em cima e o sul embaixo.

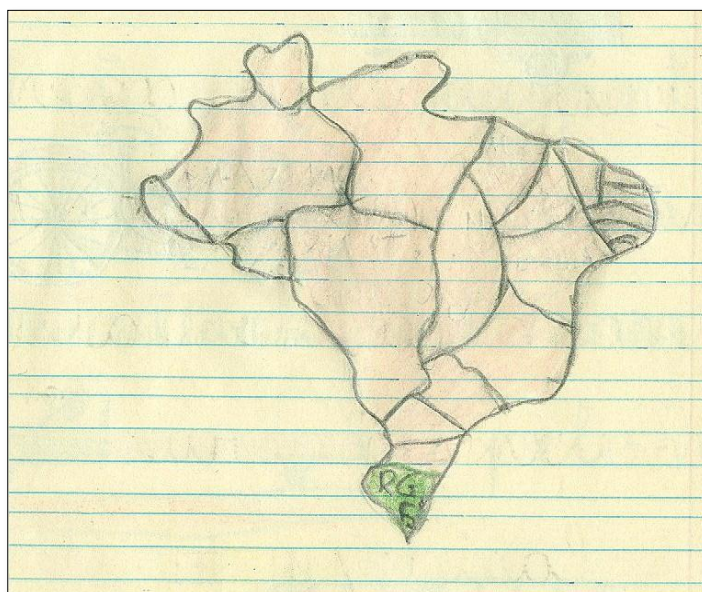
Fonte: Caderno da 2ª série (1954).

Na disciplina de Geografia, os conteúdos contemplados estão relacionados à fundação da cidade e aos serviços públicos. Nos cadernos encontramos os seguintes textos que trazem estas abordagens:

#### A nossa cidade

O Rio Grande do Sul é um dos estados do Brasil. Porto Alegre é uma cidade importante do Rio Grande do Sul. O governador do estado é o Gal. Ernesto Dorneles. Ele mora no Palácio do governo na Rua Duque de Caxias. A cidade de Porto Alegre, tem um prefeito que é o Dr. Ildo Meneghetti. A nossa cidade é muito movimentada e está sempre em progresso.

Fonte: Caderno da 2ª série (1952).



**Figura 61:** Caderno de Geografia (1952).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

No desenho acima, o aluno representou o mapa do Brasil, com destaque para a divisão dos estados, sinalizando em cor verde o Rio Grande do Sul. Por ser realizado na folha branca, em um caderno de linhas para caligrafia, podemos inferir que o aluno desenhou a partir da observação de um mapa do Brasil, com cópia em papel de seda colocada em cima da página do caderno, ou realizando a tarefa com o papel carbono. Observando a atividade, nos faz identificar indícios de uma prática de ensino, com relação à utilização da cartografia com fim em si mesmo. Ou seja, as atividades desenvolvidas, em sua maioria, consistiam em reproduzir, copiar, desenhar, contornar e colorir mapas, desarticuladas de análises e compreensão da realidade.

O caderno de Geografia de Gladis, também contempla textos sobre a cidade.

#### A nossa cidade

A nossa cidade tem o nome de Porto Alegre. Antigamente ela não possuía casas, praças, edifícios e igrejas como hoje. Cada vez ela progride mais. Já tem o lindo Museu Júlio de Castilhos, a Biblioteca Pública, Auditório Araújo Viana, Teatro São Pedro, Palácio do Governo, quatro Rádios Emissoras, estação Ferroviária, Rodoviárias, Aeroporto Salgado Filho, Bancos, Colégios e ainda o Viaduto Otávio Rocha. Existe ainda o Porto, Mercado, Laboratórios, Clubes, Hospitais, Quartéis, Fábricas, Cinemas, Casas de Comércio, etc. A cidade de Porto Alegre é muito importante pois é a capital do estado do Rio Grande do Sul. E em nossa cidade que mora o governador do estado, Gal Ernesto Dornelles.

Fonte: Caderno da 2ª série (1954).

Os serviços públicos eram conteúdos mencionados na legislação e presentes nos cadernos dos alunos do ensino primário.

Gladis escreveu:

#### Serviços públicos

A cidade onde moramos é Porto Alegre. Está ligada às cidades vizinhas por estradas de ferro e de rodagem. Todos os serviços públicos são bem organizados. Os Correios e Telégrafos e Telefônica permitem comunicação com os nossos parentes e amigos por meios de cartas, telefonemas. A polícia encarrega-se da segurança e ordem da cidade. O Corpo de Bombeiros, que apaga os incêndios e salva as pessoas nos desabamentos. A assistência, que socorre as pessoas vítimas de desastre ou moléstias repentinas. A saúde pública que cuida da higiene da cidade. Os quartéis defendem a cidade. A prefeitura, que da água, da beleza das praças e ruas e ainda da Limpeza Pública.

Fonte: Caderno da 2ª série (1954).

E Luiz Carlos também registrou:

#### Serviços públicos

A cidade de Porto Alegre é muito bonita. Para que ela se conserve em ordem e limpa é necessário cuidá-la. Para manter a ordem e o tráfego temos a



polícia. A Central de Polícia fica na Avenida Mauá perto do Porto. Existem várias espécies de policiais: Guardas Civas, Polícia de Choque, Guardas de Tráfego. Os Guardas Civas prendem. Os do tráfego dirigem também a sinaleira.

Fonte: Caderno da 2ª série (1952).

Ainda sobre a cidade, Luiz Carlos escreveu e depois ilustrou:

A nossa cidade

O Rio Grande do Sul é um dos estados do Brasil.

Porto Alegre é uma cidade importante do Rio Grande do Sul.

O governador do estado é o Gal. Ernesto Dornelles. Ele mora no Palácio do Governo na rua Duque de Caxias.

A cidade de Porto Alegre tem um prefeito que é o Dr. Ildo Meneghetti. A nossa cidade é muito movimentada e está sempre em progresso.

Fonte: Caderno da 2ª série (1952).

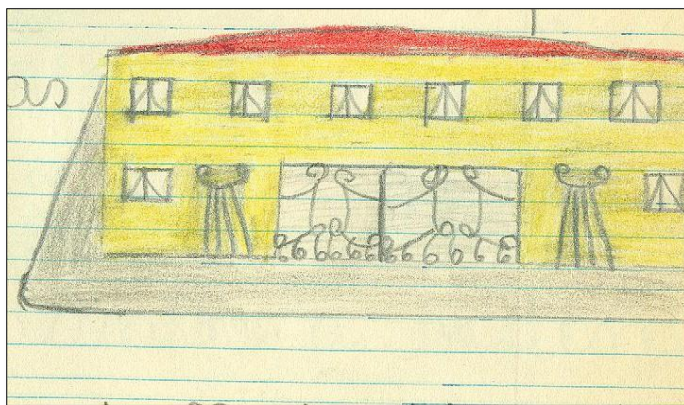


Figura 62: Caderno de Geografia (1952).

Fonte: Memorial do Colégio Farrroupilha.

O desenho acima nos leva a crer que seja a representação do Palácio do Governo. Com detalhes e cores, o aluno representou sua percepção do espaço.

Nos álbuns das cartinhas à diretora, também encontramos situações descritas que remetem às visitas ao Palácio do Governo realizadas com os alunos da professora Lia Mostardeiro.

Querida D. Wilma. D. Wilma a nossa aula está enfeitada. Nós fomos uma vez no Palácio Piratini. Nós aprendemos muitas coisas muito bonitas. Nossa aula tem muitos quadros. Nós temos muitos quadros para ler. Hoje o dia vai ser muito quente. Nós estudamos com muito calor e a senhora também está com calor. Eu te mando um abraço (André, 1ª série B, 1959).

Querida D. Wilma. A senhora vai bem? Aqui na aula tiramos fotografia. Nós vamos fazer uma festa dia 13. A nossa aula está toda bonita! Nós fomos no



Palácio Piratini, nós tomamos coca-cola. O Dr. Leonel Brizola nos recebeu alegremente. Abraço a D. Wilma (Roberto, 1ª série B, 1959).

Na 3ª série os conteúdos de História e Geografia visavam enriquecer e dar maior expansão aos conhecimentos desenvolvidos nas séries anteriores, bem como, levar o aluno a conhecer o Rio Grande e a sua história. Para isso os conteúdos seguintes seriam os componentes necessários para atingir tais objetivos.

Ano	Conteúdos Mínimos
3º ano	Geografia: Aspectos físicos e acidentes principais do RS; cidades principais e sua localização; agricultura, criação, comércio, indústria, transportes, comunicação; a vida na cidade, zona agrícola, serra, campanha e litoral.
	História: Primeiros habitantes do RS; as Missões, fundação da cidade de Porto Alegre, influência da colonização alemã e italiana; Guerra dos Farrapos; valor que o estado representa na unidade nacional: governos da localidade e do Estado, Serviços Públicos, impostos.
	Higiene: higiene da habitação, alimentação, respiração. Cuidados com a higiene.

**Quadro 43:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 3º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939).

Após o estudo sobre o ambiente, localização da casa, bairro e cidade, o círculo de conhecimentos se amplia e o discente é levado a conhecer o estado do RS, sob o aspecto histórico-geográfico.

Na Geografia estes conteúdos estavam contemplados nos cadernos dos alunos com os seguintes títulos:

Lição	Assunto
1ª lição de Geografia	Orientação
2ª lição de Geografia	Acidentes Geográficos: vale, península, golfo, baía, rio
3ª lição de Geografia	Município de Porto Alegre
4ª lição de Geografia	Meios de transportes
5ª lição de Geografia	Limites do RS
6ª lição de Geografia	Serras do RS
7ª lição de Geografia	Rios do RS
8ª lição de Geografia	Regiões naturais do RS

**Quadro 44:** Conteúdos de Geografia da 3ª série (1953).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Todas as lições contempladas no caderno sobre os conteúdos abordados estavam acompanhadas de desenhos e figuras ilustrativas: mapas, rios, meios de transportes, serra, cadeia, cordilheira e outros.

Os conteúdos pertencentes à História também estavam divididos nas seguintes lições trabalhadas.

<b>Lição</b>	<b>Assunto</b>
1ª lição de História	Tempos antigos
2ª lição de História	O descobrimento do Brasil
3ª lição de História	Tiradentes
4ª lição de História	Abolição da escravatura
5ª lição de História	Fundação da cidade de Porto Alegre
6ª lição de História	Primitivos habitantes do RS
7ª lição de História	Colonização do Rio Grande do Sul
8ª lição de História	Oswaldo Cruz
9ª lição de História	Duque de Caxias
10ª lição de História	Independência do Brasil
11ª lição de História	Os 7 povos das Missões
12ª lição de História	Santos Dumont
13ª lição de História	Marechal Deodoro

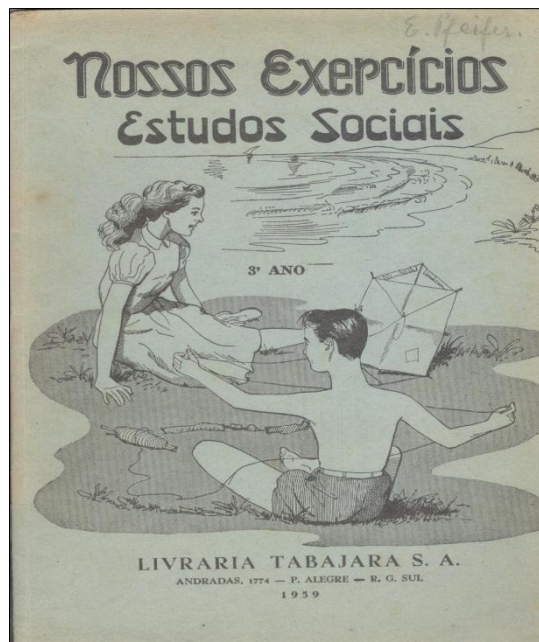
**Quadro 45:** Conteúdos de História da 3ª série (1953).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Estas lições eram textos escritos acompanhados de desenhos e diversas figuras coladas. Como percebemos havia uma predominância nos assuntos relacionados aos vultos históricos, embora os temas como a fundação da cidade, os índios, a colonização do RS e os povos das Missões, também estavam presentes nos registros escritos e atendiam o que estava prescrito no documento. O enfoque destes conteúdos se referia ao desenvolvimento da historiografia tradicional. Segundo Figueiredo (2015, p.159-160), a História era ensinada de forma factual e os assuntos abordados em cada série geralmente se repetiam. Ensinavam-se alguns aspectos da História Europeia, mas o grande foco estava em torno da História do Brasil, e a cada ano surgiam alguns assuntos novos e os conteúdos já desenvolvidos nos anos anteriores eram ensinados de forma mais aprofundada. Muitos temas eram recorrentes: Os indígenas, O descobrimento do Brasil, Duque de Caxias e Independência do Brasil, presentes em todos os cadernos da 2ª a 5ª séries. Além disso, o conteúdo seguia um padrão de estudo: geralmente iniciava com o estudo de um “grande homem”, em que era colada uma imagem ou feita uma ilustração do mesmo. Os mais enfatizados são: Pedro Álvares Cabral, Dom Pedro I,

Luiz Alves de Lima e Silva, Alberto Santos Dumont, Tiradentes e Osvaldo Cruz. A única personagem feminina da História que recebia algum destaque era a princesa Isabel, apresentada como “a redentora”. Porém, a princesa Isabel recebe destaque por sua sensibilidade de libertar os escravos, já as figuras masculinas são apresentadas com características como a bravura, a coragem e a inteligência.

Sobre a adoção de livro didático para o ensino da História e Geografia, localizamos no acervo do Memorial a obra *Nossos Exercícios Estudos Sociais*, de Eddy Flores Cabral<sup>166</sup>, da Livraria Tabajara, destinado ao 3º ano, de 1960. Este livro pertenceu à aluna Elisabeth, cujos cadernos do 1º ano, também foram analisados neste estudo.



**Figura 63:** Livro de Estudos Sociais do 3º ano (1960).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Embora o livro trouxesse em sua capa a denominação de exercícios, percebemos que ao longo de suas páginas estão inseridos textos contendo os conteúdos abordados, bem como a presença de mapas do RS e do Brasil. Tudo leva a crer que este livro era adotado nesta série pelo Colégio Farroupilha, pois a aluna Elisabeth foi aluna do primário, seu nome está escrito a lápis na primeira página e muitos dos exercícios estão escritos e pintados com lápis de cor.

<sup>166</sup> Eddy Flores Cabral era técnica em educação da Secretaria de Educação e Cultura e Professora de História do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, do Rio Grande do Sul (1959).

Os títulos presentes no livro se relacionam com os trabalhos realizados nos cadernos de Geografia e História, e também com o programa do decreto n.8.020/39, no que se refere ao Estado do Rio Grande do Sul, primeiros habitantes do RS, história das Missões Jesuíticas, transportes e comunicações, a vida na cidade, a vida na zona rural, as regiões do estado, etc.

A 4ª série tinha como objetivo levar o aluno a conhecer o Brasil e a sua história fortalecendo as qualidades morais e cívicas pela apreciação dos ensinamentos da História Pátria.

Ano	Conteúdos Mínimos
4º ano	Geografia: Situação do RS no Brasil; divisão em zonas quanto ao aspecto físico, climático e de produção; principais acidentes físicos de cada região; características da vida, habitação, costumes, influência do clima e topografia sobre o indivíduo; cidades e capitais do Estado; centros industriais, comerciais, agrícolas e pastoris; países que mantém intercâmbio comercial com o Brasil.
	História: aspecto físico e primeiros habitantes do Brasil; o Brasil colônia de Portugal: vida dos colonos, luta com os índios e com os invasores, a conquista dos sertões, vultos que contribuíram para a formação do espírito da nacionalidade; evolução econômica, política e social do país; República; respeito às leis e autoridades.
	Higiene: alimentação, conservação dos alimentos; água potável, bebidas estimulantes, álcool e fumo; habitação rural e urbana; ar, água e esgoto; moléstias contagiosas e profilaxia; tuberculose, lepra, escarlatina e tifo.

**Quadro 46:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 4º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino (1939).

Na 4ª série havia dois cadernos para os conteúdos de Geografia. Neles estava contemplada, a maioria dos conteúdos sugeridos pela legislação.

Ano Escolar	Assunto
4º ano	Litoral
	Localização do RS
	Limites do RS
	Relevo
	Hidrografia
	Ilhas
	Regiões Naturais: sul, leste, centro-oeste, norte e nordeste
	Pontos extremos do território brasileiro
	Divisão administrativa: estados, territórios e

**Quadro 47:** Conteúdos de Geografia da 4ª série (1956).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farrroupilha.

Os conteúdos de Geografia foram registrados por meio de pequenos textos escritos com caneta tinteiro, acompanhados de desenhos de diversos mapas do RS e do Brasil. Os assuntos estudados na 4ª série tratavam das regiões do território brasileiro, dando ênfase para o estado do RS. Nos conteúdos abordados, as riquezas naturais do país e do RS, bem como suas características geográficas eram ressaltadas. A Geografia se preocupava em enaltecer essas questões. Não há referência em nenhum dos textos trabalhados, aos problemas e às dificuldades enfrentadas por cada região, em relação às mudanças climáticas, possíveis desmatamentos, falta d'água, entre outros. Também não há menção do trabalho do homem no sentido de preservar o ambiente natural. Entretanto, a Geografia tinha que dar condições para que o cidadão amasse e servisse ao seu país.

Nesse sentido, Proença (s/d, p. 75), afirmava que o ser humano, pode superar a dependência ao solo e se adaptar a qualquer localidade. “Com a sua inteligência pode adaptar-se a todos os meios, vencer todos os obstáculos e criar para si todas as facilidades, aproveitando-se dos elementos naturais. É o que se deve procurar mostrar no ensino da geografia humana.” Para o autor, o desenvolvimento do sentimento patriótico, teria no ensino primário de Geografia o seu local de maior fertilidade. Os ensinamentos geográficos, quando bem trabalhados pelo mestre, dariam aos alunos uma visão clara do que seriam as riquezas naturais, sociais e econômicas da localidade, do Estado, do País e, também, do mundo. Assim, daria à criança condições de cultivar melhor o amor ao Brasil, mesmo vivendo em meio a uma comunidade formada por imigrantes, portanto, recebendo a influência e aprendendo, através dos pais, a amar outra pátria, a de origem deles. Mas o autor alertava para o fato de que o desenvolvimento do sentimento de patriotismo não era incutido pelos conhecimentos geográficos, simplesmente, mas a forma de ensiná-los daria o tom. Por isso, o professor, através do ensino de Geografia, teria a grande responsabilidade de fazer que as crianças adquirissem sentimento favorável ou não à pátria em que viviam. A Geografia, na sua fase elementar, bem entendido, é um dos meios de que a escola dispõe para a cultura do sentimento de patriotismo. A virtude, porém, não é da Geografia – é do ensino da

Geografia. E tanto é isto verdade que os mesmos assuntos se prestam indiferentemente para a cultura do patriotismo e do impatriotismo. Tudo depende do professor e do livro. (PROENÇA, s/d, pp. 21-2).

Os conteúdos mínimos de História, presentes na legislação estavam diluídos nos seguintes textos:

Ano Escolar	Assunto
4º ano	Descobrimientos marítimos
	Descobrimiento da América
	Começo do descobrimento do Brasil
	Tratado de Tordesilhas
	Viagem do descobrimento do Brasil
	Os bandeirantes
	Bandeirantes célebres: Fernão Dias Pais Leme, Bartolomeu Bueno da Silva, Antônio Raposo Tavares, Duque de Caxias, Primeira expedição exploradora
	Náufragos célebres
	Capitanias hereditárias
	Expedição colonizadora
	1º Governador Geral do Brasil: Tomé de Souza
	Datas

**Quadro 48:** Conteúdos de História da 4ª série (1956).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Também na última página do caderno, constam as datas importantes referentes aos conteúdos trabalhados, apresentados em forma de glossário.

#### Datas

1486 – Bartolomeu Dias descobriu no extremo sul da África o Cabo das Tormentas, hoje Cabo da Boa Esperança.

1492 – Cristóvão Colombo descobriu as Américas.

1498 – Vasco da Gama, seguindo a rota de Bartolomeu Dias descobriu o caminho marítimo para as Índias.

1494 – Foi assinado na cidade de Tordesilhas que fica na Espanha, o Tratado de Tordesilhas.

1500 – Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil.

1530 – Martin Afonso de Souza comandou a grande expedição colonizadora.

1822 – D. Pedro proclamou a Independência do Brasil no riacho Ipiranga.

Fonte: Caderno de História da 4ª série (1956).

O glossário presente no final do caderno, ressalta como a escola imprimia importância no desenvolvimento de conteúdos patrióticos. Eram as datas e os acontecimentos que deveriam permanecer na memória dos alunos. A realização do

glossário destacava o que era relevante para o aluno aprender, e nele estavam contempladas as datas e seus feitos edificantes. Os professores tinham função fundamental quanto ao ensinamento de preceitos exemplares, saberes e normas de conduta. Segundo Cunha (2006, p.92), os mestres eram atores privilegiados na formação de mentes e de almas, moldando o aluno para a civilidade e o civismo.

Como vimos, a proposta de Estudos Sociais abordava os eventos, as datas oficiais e os heróis da pátria, reforçava as atitudes cívicas de integração da criança na sociedade, contemplava a preocupação com a formação do cidadão para respeitar a si e aos outros, envolvendo conteúdos que incluíam outras instituições, com amplitudes sociais, políticas e culturais diferentes, como a família, a comunidade e o modo de vida de outros povos do mundo, sugerindo temas ligados aos modos de vida do cotidiano – alimentação, saúde, vestuário, lazer (FERNANDES, 2008, p.9).

Na 5ª série os conteúdos pertinentes aos Estudos Sociais, tinham como objetivo refletir sobre as causas e efeitos dos fatos históricos, despertar a curiosidade pela vida e cultura de outros países, revelando uma perspectiva de ensino da disciplina.

Ano	Conteúdos Mínimos
5º ano	Geografia: Brasil – localização no continente sul-americano e relativamente ao hemisfério, equador e trópicos; limites, regiões naturais, extensão territorial, primitiva e atual; feições características da costa oriental, meridional e setentrional e seus acidentes físicos de maior relevo; águas, rios e lagoas; portos, localização das principais estradas de ferro e rodagem; comércio indústria, importação e exportação.
	História: Acontecimentos mundiais que mais influenciaram sobre a vida nacional e do estudo dos governos republicanos, da consolidação da república, da eliminação das fronteiras, da civilização dos índios, da revolução de 1930. Direitos e deveres do cidadão; respeito às leis e autoridades; Constituição de 1891, 1934 e 1937.
	Higiene: epidemia – moléstias epidêmicas (varíola, tifo e bubônica; vacinas.

**Quadro 49:** Conteúdos mínimos de Estudos Sociais do 5º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939).

Nos cadernos da 5ª série identificamos a presença de muitos dos conteúdos recomendados pela legislação.

Ano Escolar	Assunto
5º ano	Universo
	Sistema solar
	Linhas e círculos da terra
	Trópicos
	Distribuição das terras e águas do globo terrestre
	Formas do litoral
	Formas de relevo
	População da terra, raças, povos, países, formas de governo
	Brasil – situação, limites, pontos extremos, divisão administrativa e regiões
	Relevo brasileiro
	Hidrografia do Brasil
	Rios e lagoas
	Produções do Brasil
	Nosso continente: América
	Velho mundo ou antigo continente
	Europa setentrional, oriental, ocidental, meridional e central
Datas	

**Quadro 50:** Conteúdos de Geografia da 5ª série (1956).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Os conteúdos de História também se configuram em parte, aos da legislação. Nota-se, entretanto, a preocupação da escola, em valorizar a cada período estudado, os grandes vultos históricos, sendo talvez uma decorrência do modo como a disciplina História se constituiu escolarizada, trazendo como conteúdo básico a gênese da formação das grandes nações. Mesmo sendo o 5º ano a preparação para o exame de admissão, há a recorrência dos feitos históricos nos registros dos cadernos.

Ano Escolar	Assunto
5º ano	Restauração da monarquia portuguesa
	Inconfidência mineira
	Transmigração da família real de Bragança - 1808
	Independência do Brasil
	Primeiro reinado 1822-1831
	Governos regenciais 1831-1840
	Revolução Farroupilha 1835-1845
	Segundo reinado 1840-1889
	Figuras notáveis do 2º reinado
	Guerra do Paraguai 1865-1870



	Abolição da Escravatura
	Proclamação da República
	Datas

**Quadro 51:** Conteúdos de História da 5ª série (1956).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Sobre o ensino de História propriamente dito, nota-se um ajustamento à legislação vigente. Os temas abordados seguem uma perspectiva cronológica, tendo a Europa Ocidental como baluarte que direciona um modo de entender os princípios da disciplina. Ainda pensando nas abordagens étnico raciais, constata-se que a ausência ou o estereótipo são as formas que indígenas e negros historicamente foram tratados na escola (ALMEIDA e SOUZA, 2015, p. 223).

Para a disciplina de História, a escola também trabalhava os conteúdos em cadernos distintos. No total das cinco séries havia uma média de 14 cadernos. Chama a atenção o número de cadernos existentes na 5ª série, que totalizam 8 exemplares. As datas cívicas e o culto aos heróis brasileiros são referenciados em todas as séries. Os conteúdos são trabalhados em forma de textos copiados do quadro e ilustrados com figuras e mapas desenhados.

No ensino da Geografia, a escola contemplava em média 14 cadernos preenchidos nas cinco séries do ensino primário. Na 1ª série não havia cadernos específicos para a disciplina, mas os conteúdos eram desenvolvidos nos cadernos de cópia, ditado e caligrafia. Os conteúdos versavam sobre noções de orientação, pontos cardeais, a cidade, serviços públicos, acidentes geográficos, continentes, e outros.

Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de História e Geografia e contemplados em forma de textos, desenhos e gravuras nos cadernos eram uma preparação e capacitação do aluno para se tornarem verdadeiros nacionalistas e patriotas. O ensino destas disciplinas deveria ser útil ao aluno e este deveria ser capaz de perceber tal utilidade na vida prática imediata.

Para o exame de admissão<sup>167</sup>, as disciplinas de Geografia e História também estavam contempladas. Assim como para o Português e a Aritmética, as provas de Geografia e História envolveriam questões orais e escritas. Ermel e Bastos (2012, p.11), expressam que a prova escrita de Geografia deveria conter 20 questões simples e

<sup>167</sup> O exame de admissão foi instituído em 1911, para permitir a passagem do primário para o ginásio, sendo adotado até a lei 5692 de 1971, quando o primário e o ginásio são integrados como 1º Grau (ERMEL e BASTOS, 2012, p.1.)

objetivas, sendo dez sobre Geografia do Brasil. Para estas, deveriam ser atribuídos até 10 pontos; na prova oral, o candidato deveria arguir sobre um ponto sorteado dentre 20 formulados sobre a matéria constante do programa.

O programa da disciplina de Geografia recomendado pelo decreto n.8.020/39, os conteúdos trabalhados nos cadernos dos alunos, especialmente do 5º ano, e os conteúdos indicados para o exame de admissão apresentavam de certa forma, uma sintonia. Verificamos esta relação principalmente nos temas relacionados aos acidentes geográficos, forma da terra, rios, lagos e ilhas do Brasil. Entretanto, questões sobre governo, população, raças e línguas eram conteúdos exigidos para o exame de admissão, mas que eram trabalhados em séries anteriores ao 5º ano.

Percebemos que os conteúdos recomendados pela legislação, os instituídos pela escola e os exigidos para a prestação do exame estavam voltados para um ensino da Geografia tradicional, onde não se nutria o debate político, devido ao delicado momento nacional. Esta Geografia, presente nos bancos escolares, estava centrada no estudo hegemônico. Pensava-se em quantidade de informações, encobrendo o compromisso ideológico de justificar a expansão capitalista. A Geografia era dada a partir de um contexto de dominação pelo uso ideologizado da informação: o Brasil como um país de grandes riquezas.

Segundo Moraes (1999), a Geografia tradicional era voltada ao empirismo exacerbado, às aparências decorrentes da fundamentação positivista que visava a busca de um objeto automatizado, a ideia absoluta de lei, não se preocupando com a diferenciação das qualidades distintas dos fenômenos humanos.

No exame de admissão de História, a prova escrita deveria ser composta de 20 questões simples e objetivas, de modo que dez das questões deveriam versar sobre o Brasil independente, sendo atribuído à mesma o valor de até 10 pontos; na prova oral, o candidato deveria arguir sobre um ponto sorteado dentre os formulados sobre a matéria que constava no programa (ERMEL e BASTOS, 2012, p.11).

Os conteúdos do decreto n.8.020/39, dos cadernos escolares e dos exigidos para a prestação do exame de admissão giravam em torno da República, dos reinados e da abolição da escravatura. Portanto, podemos inferir que os conteúdos do 5º ano estavam de acordo com a legislação e na escola se voltavam para a preparação do exame de admissão. Ambos os conteúdos também apresentavam uma abordagem da história

tradicional, onde de acordo com Peter Burke (1992), a tradição histórica sempre preocupou-se com uma história nacional ou internacional, jamais tratando do regional. Os historiadores tradicionais preocuparam-se em relatar uma história factual, excessivamente preocupada com os acontecimentos. Outro ponto refere-se quanto ao tratamento, promovido pela história tradicional da história vista por cima, ou seja, valorizando figuras ilustres como generais, estadistas, etc. muitos historiadores desconsideram a história de personagens comuns, esquecendo-se que estes também constroem a história. Nesse viés, a escola e nem os programas instituídos versavam seus conteúdos pensando num ensino da história voltado para a realização de indagações a um determinado fato ocorrido em um determinado período da história, considerando opiniões de gente comum, por exemplo, a história das mentalidades e da história do cotidiano.

Trataremos agora da *higiene* contemplada no programa de Estudos Sociais. Sobre este assunto destacado nas cinco séries do programa do decreto n.8.020/39, encontramos poucos registros nas escritas dos alunos, por isso optamos analisar apenas na parte final do programa da disciplina.

A higiene, não era apenas responsabilidade das professoras do ensino primário, mas também do Serviço de Assistência Médica da escola, que trabalhava sincronizado com as professoras, de acordo com as necessidades dos alunos, dando suporte pedagógico para o trabalho dos docentes.

O Serviço Nacional de Educação Sanitária era o órgão do Ministério da Educação e Saúde, destinado à realização da educação sanitária da população e trabalhava em prol das escolas. Por meio dele, o governo federal formava, na coletividade brasileira, uma consciência familiarizada com os problemas da saúde. Por meio de diversas ações (palavra falada, folheto, cartaz, jornal, revista, cinema, rádio), despertava a atenção, apontava o rumo, abria os olhos da massa popular, sugerindo, ensinando, educando, doutrinando e divulgando a concretização das várias medidas sanitárias.

Em 29 de dezembro de 1944, o Serviço de Educação Sanitária enviou para a direção da escola uma circular de nº 14, onde em forma de apelo, dizia assim:

Vem por este meio, fazer um apelo a V.S. no sentido de fazer chegar ao conhecimento dos alunos dessa instituição e de suas famílias, pequenos tópicos ou conselhos de saúde e higiene, cuja divulgação perseverante e entusiástica concorrerá para armar a população do país, tão necessitada de educação higiênica, dos elementos úteis à defesa do mais precioso capital da

vida, que é a saúde, condição de eficiência no trabalho, fonte perene de felicidade individual e coletiva, base precípua do progresso econômico e moral da Pátria (1944).

A ideia do Serviço Nacional de Educação Sanitária era difundir por meio das escolas, noções relativas à saúde.

Outra ação desencadeada pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária realizou-se em 24 de agosto de 1945, quando foi divulgado nas escolas, a realização da “1ª Semana Brasileira Anti-Tuberculosa”.

Na Circular nº 1, o diretor interino do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária, Dr. Savino Gasparini reiterou a significação dessa iniciativa e solicitou a divulgação e o apoio da instituição na campanha, realizando conselhos e palestras sobre a doença.

Também com o Departamento Estadual de Saúde, a direção da escola procurava manter uma relação de parceria e de júbilo. Esse fato é constatado, a partir do ofício do Diretor Roberto Marroni, encaminhado ao Diretor do Departamento Estadual de Saúde, Sr. Jandyr Maia Fallace.

Na qualidade de Diretor do Ginásio Farroupilha e médico assistente (interino) do Curso Primário venho registrar a maneira eficiente com que a enfermeira vacinadora Sra. Victória Allem dos Santos realizou a vacinação dos alunos do Curso Primário, revelando acentuado zelo e proficiência no nobre mister de sua função (21/11/1949).

Os serviços de assistência médica exercidos pelo Dr. Roberto Marroni foram ampliados no ano de 1950. Além dos exames biométricos prescritos pelo Departamento de Higiene Escolar, procedia também a vacinação anti-variólica, bem como uma pesquisa tóraco-abreugráfica.

Assim como as atividades da assistência médica priorizava o atendimento e cuidado com a saúde dos alunos e dos professores, a *Higiene Escolar* também estava presente nas atividades pedagógicas e de rotina do ensino primário.

Pela manhã ao sairmos da cama vamos ao quarto de banho.  
Usamos o sabonete, a toalha, a escova de dente e etc.  
Uma criança asseada anda sempre limpa, com seus cabelos penteados, as unhas aparadas e limpas.  
A higiene é o asseio cabe em toda parte.  
Fonte: Caderno de Ciências da 2ª classe (1952).

De forma globalizada como era proposto na legislação e visando a fixação dos conteúdos trabalhos, a higiene se disseminava no conjunto de aprendizagens realizadas ao longo dos trabalhos realizados no ano letivo. E ao professor do ensino primário cabia trazer para dentro da sala de aula os preceitos da boa higiene, dos bons modos e da civilidade, seja por meio de textos, ditados, composições, dramatizações, cantos e desenhos.

Sobre a higiene, encontramos no caderno de ditado o seguinte texto:

#### Higiene

Depois de muito esforço, Joãozinho conseguiu ler no jornal a palavra higiene. Porém, como não sabia o seu significado foi perguntar ao papai: - Papai, o que é higiene? – Higiene, meu filho, é a parte da Medicina que nos ensina a cuidar da saúde. – Mas, quais são estes ensinamentos? Tornou a perguntar Joãozinho. – Simplesmente, tomar banho todos os dias, escovar os dentes várias vezes por dia, lavar as mãos antes de qualquer refeição, dormir em quartos arejados, fazer exercícios ao ar livre, etc. – Ora, papai, disse Joãozinho, agora sei que ter higiene, nada mais é que, andar limpo e viver no meio de cousas limpas.

Fonte: Caderno de ditado da 3ª série (1953).

Especificamente nos cadernos de Ciências, os textos trabalhados se referiam a conteúdos higienistas. A escola assim estimulava no aluno, os conceitos vindos de casa e que vinham ao encontro do aluno asseado e com sua saúde sendo cuidada.

Gosto de ser asseado,  
É tão lindo ser limpinho,  
Tenho comigo cuidado,  
Nunca sujo meu terninho.

Fonte: Caderno de Ciências da 3ª série (1949).

Também vamos encontrar nesses documentos, outros elementos que reforçavam a higiene escolar, que de acordo com Stephanou (1999), estes conceitos contribuía para a formação do caráter, combater os vícios, nulificar os interesses individuais e transformá-los em interesses coletivos, incutir o cumprimento do dever e o amor ao trabalho, criar o sentimento nacional, aperfeiçoar a raça, construir uma pátria feliz, forte e instruída, e ter um povo bem educado.

Eu sou pequeno e sincero  
E jamais tive maldade!  
Fazer bem eu sempre quero.  
E só digo o que é verdade.

Fonte: Caderno de Ciências da 3ª série (1949).

Nas festas escolares, o tema sobre higiene também era explorado. Em 1960, na festa de final de ano da 1ª série foi realizada uma dramatização, valorizando o trabalho pessoal da criança com relação ao presente dado à mãe. Durante a festa, as crianças apresentaram os mandamentos da criança obediente.

1º mandamento: Obedeceremos às regras de viver em grupo.

2º mandamento: Faremos nossas camas.

3º mandamento: Lavaremos nossos dentes.

4º mandamento: Não chegaremos tarde à aula.

5º mandamento: Não brigaremos.

6º mandamento: Faremos sempre a lição.

7º mandamento: Iremos cedo para a cama.

8º mandamento: Lavaremos sempre as orelhas.

9º mandamento: Limparemos as unhas.

10º mandamento: Não jogaremos as meias em qualquer lugar.

Fonte: Ata da festa de final de ano, 1960.

A escola ao realizar estas práticas tinha a intenção de criar e cultivar hábitos de higiene corporal e mental, e isso, aconteceria com sucesso, se a criança fosse obediente. Em forma de dramatização, de brincadeira, as recomendações de higiene eram divulgadas e sugeridas, para que os alunos pudessem capturar e compreender o valor dos preceitos da boa higiene.

E ao socializar estes mandamentos com as crianças, professores e pais, as práticas tornavam-se expressas e impostas a partir das suas representações.

A higiene e o cuidado com o corpo são práticas dirigidas às crianças no ambiente escolar por meio de textos, histórias, cartazes e outros, que segundo Stephanou (1999), a idade escolar coincidia com um período crucial da formação do indivíduo e do cidadão.

Na concepção de Vigarello (1996), a higiene levada às escolas tornou-se um dispositivo inédito de uma nova forma de controle coletivo dos comportamentos. A socialização das técnicas do corpo, por mais que sejam expressamente regulamentadas, na verdade só conseguiram impor-se por meio de vários registros de representações e de práticas.

Para Bastos e Stephanou (2005), a obra *Aventuras no Mundo da Higiene*<sup>168</sup>, do escritor gaúcho Érico Veríssimo (1905-1975), publicada em 1939, constitui um

---

<sup>168</sup> *Aventuras no Mundo da Higiene* é um livro dirigido às crianças e aos jovens, bem como a seus pais e professores. Seu objetivo é propor ao leitor a adoção de uma rotina disciplinar de *higiene*, indispensável à vida, em uma época de normatização de condutas no contexto de uma sociedade em processo crescente de

exemplo paradigmático para examinar os dispositivos que visaram atingir as crianças e formá-las a fim de que se portassem de forma higiênica, condição indispensável à saúde individual e coletiva, requisito ao progresso da pátria.

Os artigos da Revista do Ensino/RS, relacionados à psicologia, higiene mental e física da criança, em sua maioria escritos por médicos do Departamento Estadual de Saúde Pública e professores da Universidade de Porto Alegre, também contribuíram para o estabelecimento de uma ação conjunta de pais, professores e médicos com a finalidade de formação do caráter e da saúde da criança.

Essas práticas e outras como exercícios, envolvendo regras de higiene, contação de histórias ou apresentação de cartazes contendo imagens de asseio corporal, semanas sobre higiene ou pelotões de saúde<sup>169</sup> eram atividades presentes e de continuidade, que serviam para a produção e desenvolvimento de hábitos e atitudes, individuais e/ou coletivas, relacionados à educação sanitária. Entretanto, essas práticas de higiene entendidas como princípios privilegiados da educação sanitária, não excluía a necessidade de ensinamentos teóricos na escola. Segundo Stephanou (1999, p. 246), a questão mais difícil para o sucesso da instrução higiênica nas escolas, consistia, segundo os médicos, em educar sanitariamente os professores, que devem ser formados rigorosamente à altura dos conhecimentos mais evoluídos da época e do movimento de socialização da Medicina. Os médicos não podem ministrar esses conhecimentos a todos os escolares. É imperioso dividir esse encargo com os professores que devem estar conscientes e sensibilizados para a relevância da atribuição que lhes é confiada.

Se prepararmos o professorado, de maneira inteligente, em fisiologia humana, donde a higiene e a medicina preventiva haurem sua maior inspiração, terá ele ocasião bastante para transmitir às crianças, com a clareza necessária, noções concretas de Biologia de grande interesse para a saúde. (...) O professor precisa bem conhecê-los quando organizar os preceitos higiênicos a incutir, como hábitos, na conduta dos alunos (CLARK, 1930, p. 61 apud STEPHANOU, 1999).

---

urbanização. A obra não é um exemplo isolado, mas insere-se na extensa produção de manuais e guias de higiene e saúde<sup>168</sup>, que circularam no período (BASTOS e STEPHANOU, 2005).

<sup>169</sup> Os pelotões de saúde foram criados no Rio de Janeiro, por iniciativa do Dr. Carlos Sá, em 1924. A experiência disseminou-se pelo país, registrando-se a existência de vários deles em escolas públicas do RS, devidamente oficializados. Esses pelotões foram uma adaptação de uma experiência americana que através de “cruzadas de saúde” se estendia por todo o território dos EUA, alistando milhões de crianças. No Brasil, organizavam-se sob moldes militares, agrupando crianças de mesmo sexo, idade, condição social, incluindo promoções, distintivos, cadernetas de registro de peso, altura, atitudes corretas, cuidados corporais, através das quais eram premiados os alunos que possuísem maior número de anotações ou pontos (SÁ, 1925, p. 33-39 apud, STEPHANOU, 1999, p. 244; MUNHOZ, 1933, p. 16-17).

Dessa forma, vamos perceber a presença concreta do ensino da higiene no currículo escolar, por meio das práticas escolares desenvolvidas, que tinham o objetivo de estimular a educação sanitária dos alunos. Sendo assim, o ensino primário era o lugar apropriado para estimular e inculcar noções básicas úteis no cérebro dos alunos, onde os preceitos mais importantes de medicina preventiva e higiene deviam ser ensinados. À escola cabia a formação da mentalidade sanitária no aluno, que iria se refletir sobre toda a sua vida, no qual o futuro da humanidade dependia do modo de como a infância seria cuidada, orientada e educada.

### 3.4 PROGRAMA DE ESTUDOS NATURAIS

O objetivo geral do programa de Estudos Naturais era prover a criança de conhecimentos e experiências da natureza e do mundo dos fenômenos, enriquecendo-lhes o conteúdo pela consideração do aspecto moral, social e estético para que interfiram na sua formação afetiva; criar hábitos de observação, comparação e apreciação no contato direto com a natureza, estimular o desejo de novos esclarecimentos e a organização das ideias, formar espíritos reflexivos que busquem não só explicar os problemas práticos, como estabelecer relações, para “perceber” e “sentir” a ordem existente na natureza e a interdependência dos seres e encontrar em toda perfeição, a revelação de uma inteligência suprema.

Segundo Bastos (2005, p.278), a Revista do Ensino/RS publicou vários artigos para o ensino de Ciências Naturais do ensino primário e secundário, entretanto a maior parte deles voltava-se para o ensino secundário. Para o ensino primário, sugeria a constituição de centros de interesse e o desenvolvimento de pesquisas sobre temas relacionados aos animais, como peixes, pássaros, abelhas e outros.

A aprendizagem das Ciências Naturais, deveria ocorrer por meio do ambiente natural e de experiências simples relacionadas às diversas disciplinas do ensino primário.

Ano	Conteúdos Mínimos
	O animal como ser vivo: vida, alimentação, meios de



1º ano	defesa, locomoção; animais úteis e nocivos.
	A planta como ser vivo: partes da planta, condições para se desenvolver; necessidades: água, solo, ar e luz.
	Fenômenos: observações sobre a água, as nuvens, o ar, o vento, o sol, a lua, a terra; pontos cardeais; as estações do ano, os dias, as semanas, os meses.

**Quadro 52:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 1º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939, p.284-292).

A aprendizagem dos conteúdos de Estudos Naturais deveria partir das observações do ambiente natural e de experiências simples e relacionadas com as demais disciplinas do currículo, ou melhor, pelo processo espontâneo e natural de globalização. O estudo no meio urbano deveria iniciar pelos animais domésticos, destacando as necessidades de abrigo, alimentação, repouso e cuidados. A própria legislação destaca que os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma espontânea e globalizados. Nos cadernos da 1ª série vamos perceber esta forma de trabalhar, pois não havia um caderno específico para os conteúdos de Estudos Naturais.

Por meio de frases, cópias, ditados e desenhos, os conteúdos eram desenvolvidos.

Vovô vê as uvas e os ovos.  
Eva viu as aves.  
O tio tem tatus e patos.  
O boi baba e bebe.  
A galinha come milho.  
Na horta há chuchu  
Fonte: Caderno da 1ª série (1953)

Ditado nº 46  
Ali vai a galinha com os pintos. Agora os pintinhos são só cinco. O outro, coitadinho, estava bebendo água, de pé na beirada da gamela. O gavião viu-o lá de cima e levou-o nas garras.  
Fonte: Caderno da 1ª série (1951)

O galo mau  
Em casa de D. Rute havia um galo feio e mau. Não tinha penas no pescoço. A crista era pequena. Era um galo de briga. Ninguém podia entrar no galinheiro, nem pegar uma galinha. Lá vinha o galo mau, zangado.  
Fonte: Caderno da 1º série (1952).

Na 2ª série o programa de Estudos Naturais envolveria o estudo do corpo humano, os fenômenos naturais e suas relações com a vida e as diferenças entre os homens, os animais e as plantas.

A aprendizagem deveria se processar por meio da observação da natureza viva e num conjunto globalizado com as outras disciplinas.

Os conteúdos mínimos sugeridos pela legislação eram os seguintes:

Ano	Conteúdos Mínimos
2º ano	Homem: partes do corpo humano (cabeça, tronco e membros); principais órgãos; enumeração e conhecimento superficial das funções que desempenha.
	Animais: animais que se encontrar na localidade, alimentação, meios de defesa, locomoção e comunicação; cuidados dispensados, construção de abrigos pelos próprios animais e utilização dos construídos pelo homem; animais domésticos e selvagens.
	Plantas: plantas comuns na localidade, partes componentes, conhecimento superficial das funções desempenhadas pela raiz, caule e folhas; plantas úteis, cuidados e germinação.
	Divisões do tempo: ano, meses, semanas, dia, hora, minuto; a terra e o sol, pontos cardeais, estações do ano; a lua e as estrelas; ar: frio, quente e úmido; água: gelo, água, vapor; nomes; forma, cor e movimento.

**Quadro 53:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 2º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939).

Nos cadernos de Estudos Naturais ou Ciências Naturais, na nomenclatura utilizada pelo Colégio Farroupilha, vamos encontrar estes conteúdos desenvolvidos em forma de textos e com o emprego de muitos desenhos e figuras coladas. Cabe destacar que a partir da 2ª série já havia cadernos específicos para esta disciplina.

Ano Escolar	Assunto
2º ano	O corpo humano
	A cabeça
	O tronco
	Os sentidos
	Os dentes
	Os animais domésticos e selvagens, vertebrados e invertebrados
	Os alimentos saudáveis
	As plantas
	Higiene pessoal

**Quadro 54:** Conteúdos de Ciências Naturais da 2ª série (1952).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Os textos presentes nas figuras abaixo apresentam conteúdos mencionados no programa da legislação. Sobre o corpo humano o aluno representou em forma de desenho, a divisão do corpo humano e com flechas indicativas escreveu cada membro

do corpo. Nas páginas seguintes, cada parte formadora do corpo humano foi descrita destacando suas funções.

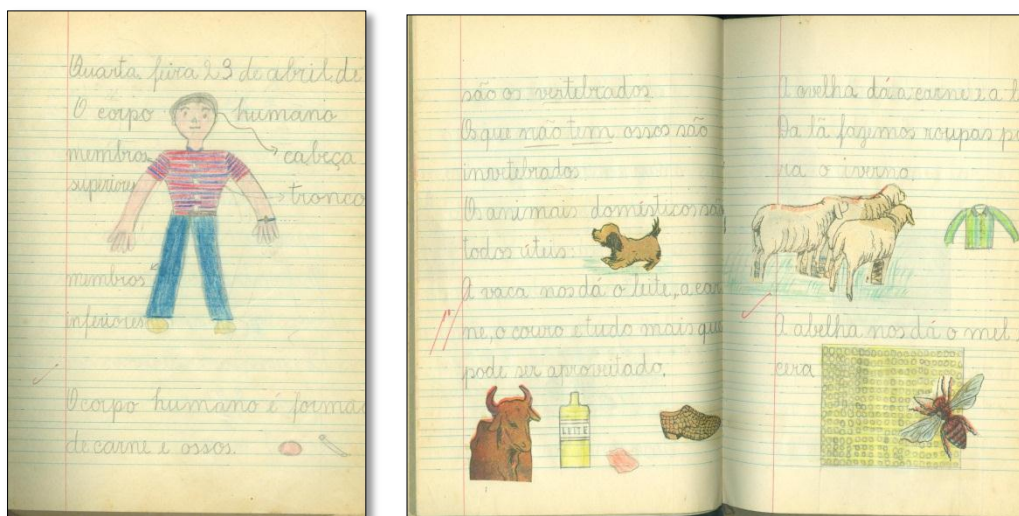
A cabeça

Na cabeça nós temos o cérebro. Com o cérebro nós pensamos, raciocinamos.

O tronco

No tronco se prendem os membros. Com eles nos movimentamos. No tronco nós temos o tórax e o abdômen. É no tórax que estão o nosso coração e os pulmões. Com os pulmões é que respiramos. O sangue circula por todo o nosso corpo. Sem ele não poderíamos viver.

Fonte: Caderno de Ciências da 2ª série (1952).



**Figuras 64 e 65:** Caderno de Ciências da 2ª série (1952).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Também há registros de textos e de desenhos sobre os animais vertebrados e invertebrados. Além de conceituar a classificação dos animais, há desenhos representativos sobre o conteúdo estudado.

Obviamente por tratar-se de Ciências Naturais, entre essas duas, a maior visibilidade recai nos aspectos relativos à higiene. Estão presentes em todos os cadernos de todos os anos, conteúdos, versos, comemorações e imagens que têm como foco o cuidado com o corpo, o asseio e a higiene pessoal.

Ao analisar os textos e as imagens presentes nestes cadernos observa-se, sobretudo, marcas de uma educação com ênfase nos ideais nacionalistas e higienistas, o que corresponde à política do Estado Novo (GRAZZIOTIN, 2015, p.182).

Nos conteúdos de Ciências Naturais, o Colégio explorava mais os que estavam relacionados ao ser humano, aos animais e à alimentação. Alguns conteúdos desta

disciplina eram trabalhados de forma globalizada nos exercícios de cópias, ditados, separação de sílabas e escritas de frases.

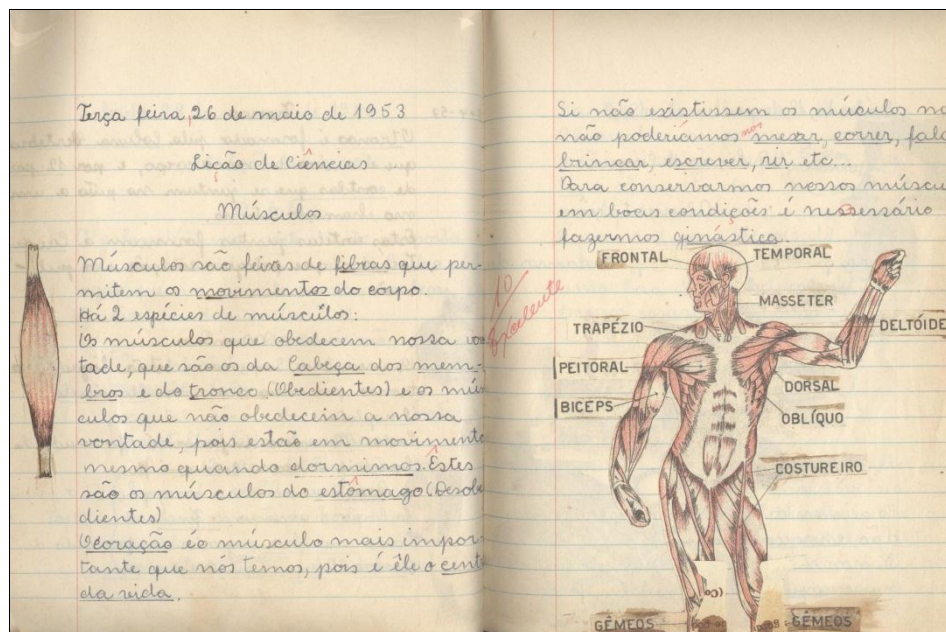
Os conteúdos de Ciências Naturais para a 3ª série envolviam a sistematização de conhecimentos e experiências das séries anteriores com relação aos estudos do homem, dos animais, das plantas e dos fenômenos naturais.

Ano	Conteúdos Mínimos
3º ano	Homem: esqueleto, músculos; noções sobre as funções de nutrição, respiração e circulação.
	Animais: vertebrados e invertebrados; hábitos de vida; alimentação preferida; abrigo; animais úteis e nocivos; animais comuns do RS.
	Plantas: vegetais úteis ao homem; a flor e o fruto (funções) e germinação; árvores e arbustos; vegetais comuns no RS; relações comuns entre as plantas e as condições de clima, natureza do solo e condições topográficas.
	Observações sobre o tempo; o sol, a terra, a lua; calor; estado sólido, líquido e gasoso; alavancas; balanças; solo e rochas do Estado.

**Quadro 55:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 3º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939).

A legislação destacava que, no 3º ano, os alunos apresentam algumas possibilidades para o estudo mais cuidadoso e atento da natureza. O estudo sobre o corpo humano, os animais e as plantas se tornaria mais minucioso tornando a aprendizagem de alguns conceitos mais específicos, como vemos no exemplo abaixo:



**Figura 66:** Cadernos de Ciências da 3ª série (1953).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Na lição sobre músculos percebemos que alguns conceitos já começam a ser introduzidos. A figura que Luiz Carlos utilizou para ilustrar a lição demonstra o emprego de termos bem específicos sobre o conteúdo estudado.

As fotografias, gravuras, projeções fixas e o cinema educativo juntamente com as obras da biblioteca, ambos forneceriam material abundante de estudo.

Percebemos nos cadernos dos alunos e nos relatórios da direção do ensino primário, o emprego permanente de figuras e desenhos, de filmes<sup>170</sup> trazidos pelos pais e/ou institutos e utilizados pelas professoras, bem como slides sobre temas relacionados aos temas estudados.

Ano Escolar	Assunto
3º ano	O homem: reino animal, esqueleto
	A cabeça
	O tronco
	Membros
	Músculos
	Alimentação
	Aparelho digestivo
	Aparelho circulatório

<sup>170</sup> Um dos filmes projetados aos alunos, ocorreu no dia 5 de maio de 1961, sobre assuntos educativos de higiene física e mental, sob o patrocínio do National Institute of mental Health. No mesmo ano, o ensino primário contou com a colaboração por parte de Pais e Amigos do Colégio, da projeção de quinze sessões cinematográficas, destinadas a incentivar o gosto pela boa atitude consciente coletiva (Relatório da Direção, 1961).

	Aparelho respiratório
	Animais: vertebrados e invertebrados, úteis e nocivos

**Quadro 56:** Conteúdos de Ciências Naturais da 3ª série (1953).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

O programa de Estudos Naturais na 4ª série visava o gosto pelo estudo e o contato com a natureza, levando a perceber a importância do aproveitamento das riquezas para o progresso do país. A aprendizagem deveria acontecer de forma a aproveitar, as oportunidades variadíssimas do trabalho escolar e as possibilidades da localidade em que funcionava a escola.

Segundo Graziotin (2015, p.184), o currículo, nos três anos iniciais, pautava-se em textos, existindo poucas atividades na forma de exercícios de perguntas e respostas. No 4º ano isso se modifica, e se percebem estudos dirigidos, sobretudo questionários.

Ano	Conteúdos Mínimos
4º ano	Homem: esqueleto, músculos, órgãos, aparelhos, funções.
	Animais: mamíferos, aves, répteis, batráquios, peixes, insetos.
	Plantas: espécies comuns das hortas, pomares, jardins; funções dos vegetais; horticultura no Estado e no País; seleção das sementes, sementeira.
	Observações sobre o tempo, estações do ano, astros, solo, clima, temperatura, ventilação. Calor, pressão atmosférica, densidade, peso.

**Quadro 57:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 4º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939).

Nos cadernos de deveres<sup>171</sup> dos alunos da 4ª série do Colégio Farroupilha, há o registro das aulas de Ciências Naturais que aconteciam nas sextas-feiras. As anotações ali feitas se restringiam ao passar a limpo e ilustrar com figuras ou desenhos.

Os textos presentes nos cadernos de Ciências Naturais da 4ª série, apresentam mais detalhes de informações e aumento de conteúdo.

Ano Escolar	Assunto
	Animais, vegetais e minerais
	Animais vertebrados e invertebrados
	Mamíferos

<sup>171</sup> Os cadernos de deveres eram usados para registrar as tarefas de tema de casa. Serviam como uma agenda escolar dos alunos.

4º ano	Aves
	Répteis
	Batráquios
	Peixes
	Insetos: a abelha, o bicho da seda
	O corpo humano: cabeça. Face, tronco, costelas, membros, coxa, perna, pé, músculos, articulações
	Digestão, boca, estômago, intestinos
	Aparelho respiratório: fossas nasais, laringe, traqueia, brônquios, pulmões, inspiração, expiração
	Aparelho circulatório: coração, artérias, veias, vasos capilares, sangue
Botânica: raiz (aérea, aquática e tuberosa)	

**Quadro 58:** Conteúdos de Ciências Naturais da 4ª série (1954).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

No caderno de Ciências Naturais já havia evidências de realização de pesquisas por parte dos alunos. No conteúdo relativo aos insetos, há estudos realizados sobre a abelha e o bicho da seda.

As pesquisas vão ser mais intensificadas na 5ª série, onde um dos objetivos específicos registra o hábito e a capacidade de pesquisar, observar e refletir sem o auxílio do professor.

Todo o trabalho escolar se orientaria, no sentido de elevar os alunos a realizarem por si as observações e investigações, procurando jornais, revistas, rádio, visita a fábricas ou outros estabelecimentos industriais.

Ano	Conteúdos Mínimos
5º ano	Homem: sistema nervoso e órgãos dos sentidos.
	Animais: invertebrados.
	Plantas: árvores frutíferas, viveiros, as frutas do Brasil, importância econômica desta produção. Árvores e arbustos de sombra e ornamentação; florestas e reflorestamento; árvores aplicadas na indústria.
	Fenômenos naturais: tempestades, relâmpagos, trovões, arco-íris, umidade, chuvas, nuvens, nebulosidade. Clima do Brasil, densidade, pressão atmosférica.

**Quadro 59:** Conteúdos mínimos de Estudos Naturais do 5º ano (1939).

**Fonte:** Revista do Ensino/RS (1939).

Em forma de álbum, com folhas brancas e sem linhas, o caderno de Ciências Naturais da 5ª série, era repleto de figuras coladas, desenhos e textos. Todos os



conteúdos estavam distribuídos em assuntos. Os alunos faziam uso de livros didáticos, para representar os textos com figuras e pequenos textos colados, sobre os conteúdos trabalhados.



**Figura 67:** Caderno de Ciências Naturais da 5ª série (1957).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

Pontos	Assunto
1º ponto	Calor
2º ponto	Efeitos do calor: dilatação dos corpos líquidos, dilatação dos corpos gasosos
3º ponto	Temperatura e termômetro
4º ponto	Água: utilidade
5º ponto	Ciclo da água, nascentes, vasos comunicantes, poços
6º ponto	Ar: ar respirável, ar irrespirável, pressão atmosférica, barômetros, experiência da pressão atmosférica
7º ponto	Corpos da natureza

**Quadro 60:** Conteúdos de Ciências Naturais da 5ª série (1957).

**Fonte:** Memorial do Colégio Farroupilha.

A própria lei destacava que os conteúdos deveriam estar relacionados com a vida e o ambiente que o aluno estava inserido, bem como apresentarem uma abordagem globalizada. Como a ênfase no ensino primário era ler, contar e escrever, muitos destes conteúdos mínimos se encontrava distribuídos nas diversas disciplinas do currículo do ensino primário.



Nas Ciências Naturais o número de cadernos trabalhados totalizava a quantidade de 9 exemplares. Estes cadernos abrangiam os conteúdos exigidos para o exame de admissão: os animais como seres vivos, corpo humano, plantas, animais vertebrados, invertebrados, corpos da natureza, calor, água e ar.

O fator estético observado nas produções dos cadernos, a escrita com caneta tinteiro na maioria das tarefas realizadas, a organização, o traçado bem feito da letra, a presença de mapas e gravuras diversas, os carimbos da Disney, o emprego de chaves nos esquemas empregados para as lições de gramática, se caracterizam como “matizes observáveis” de acordo com Castillo Gomez (2012, p.68).

Para o exame de admissão os conteúdos de Ciências Naturais contemplavam os instituídos no decreto n.8.020/39, e os trabalhados em sala de aula, entretanto, o ensino da ciência também estava relegada às práticas metodológicas voltadas à repetição de conceitos, em sua maioria desvinculados dos problemas sociais. Analisando os conteúdos ensinados, percebemos o distanciamento da teoria e prática, pois nesta época não se utilizavam laboratórios no ensino primário, estes estavam voltados para os alunos do ensino secundário. As práticas empregadas se restringiam às demonstrações no quadro-negro, a textos copiados e/ou a desenhos e figuras feitos no caderno, distanciando o ensino de ciência da realidade dos alunos. Muitos conteúdos seriam facilmente observados pelos alunos em situações do cotidiano o que facilitaria a compreensão e aplicação do conhecimento.

A metodologia tradicional não permitia análise e se baseava na exposição verbal da matéria. Era relevante a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos, pois por meio da memorização se visava disciplinar a mente e formar o hábito, o que acabava por adestrar os alunos.

Durante a existência dos exames de admissão, muitas modificações foram legitimadas por decretos, portarias, circulares e pareceres. Podem ser considerados dispositivos de seleção, controle e restrição de continuidade nos estudos.

Para o ingresso ao ginásio, eram notoriamente desconsideradas as possibilidades, capacidades e habilidades dos alunos, suas vivências e suas diferenças individuais.

Os programas dos conteúdos estabelecidos pelo Decreto nº 8.020, de 1939 vigoraram até o final dos anos 1950, e tudo leva a crer que o Colégio Farroupilha

acompanhava, em certa medida, o programa das diferentes disciplinas inseridas na legislação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta preparar o homem para o domínio de uma especialidade qualquer. Passará a ser então uma espécie de máquina utilizável, mas não uma personalidade perfeita. O que importa é que venha a ter um sentido atento para o que for digno de esforço, e que for belo e moralmente bom. De contrário, virá a parecer-se mais com um cão amestrado do que com um ser harmonicamente desenvolvido, pois só tem os conhecimentos da sua especialização. Deve aprender a compreender os motivos dos homens, as suas ilusões e as suas paixões, para tomar uma atitude perante cada um dos seus semelhantes e perante a comunidade.

Albert Einstein

Segundo Albert Einstein, para algo ter significado é necessário que venha a ter um sentido, que seja digno de esforço, belo e moralmente bom. Chegar ao final de uma etapa é gratificante, enobrece a alma e nos faz sentir com o dever cumprido. Porém o mais grandioso de tudo isso é perceber o quanto aprendemos, o quanto mudamos em relação a nós mesmos seja com os desafios, com as conquistas e até mesmo com as frustrações. A mudança nos desacomoda, mas tem o poder de enobrecer, curar, estimular, surpreender, abrir novas portas, trazer experiência nova e criar excitação na vida. Certamente vale o risco.

E pesquisa é mudança, é alterar o rumo, é desacomodar, estimular, surpreender, então todo esforço, dedicação, frustração vale o risco. Muitas vezes os caminhos da pesquisa são bastante diferentes nas diversas formas de implicação do pesquisador no processo tomado para estudo. Essa visão parte da premissa que os estudos realizados não são e não devem aspirar ser neutros. Ao escolher um tema, já manifestamos nosso posicionamento. Mas as implicações podem ser bastante distintas e difíceis, como é o caso do pesquisador ser um protagonista naquele processo. Nesse caso, o pesquisador já tem um conhecimento prévio sobre esse processo. Talvez ele possa ser um informante, e certamente já teria lido muitas vezes os documentos mais fundamentais e significativos, pois já conhece alguns elementos dos bastidores de sua construção.

Como vemos, a diversidade dos caminhos é muito grande. Este caminho agora já tem resultados e está presente nesta pesquisa que neste momento se conclui.

O término de um estudo não requer apenas um ponto final, mas acima de tudo dar legibilidade e sentido às páginas escritas não se tornando escritos soltos ou explicáveis

por si só, até porque a pesquisa aqui presente nos permitirá dar continuidade a estudos futuros.

Esta pesquisa inserida no campo da História da Educação procurou problematizar o ensino primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre /RS no processo da nacionalização do ensino até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1961.

Teve como objetivo investigar as práticas educativas desse período de grandes mudanças administrativo-pedagógicas, entender como a escola os professores, diretores e os outros agentes se utilizaram dessas normatizações e desse código de diretrizes da Educação Nacional, no qual o Estado assumiu a sua direção, fixando-lhes os princípios fundamentais e controlando a sua execução, para constituir suas práticas de ensino e corresponder às expectativas político-educacionais implantadas pelo Estado na época analisada.

A partir deste enfoque podemos concluir que a busca de um maior entrelaçamento do Colégio Farroupilha com o MESP, a Liga de Defesa Nacional, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Educação Sanitária foi fundamental para a legitimação da escola perante as autoridades governamentais durante o processo de nacionalização do ensino. Para isso foi necessário que a mantenedora, o colégio, os pais, professores, alunos e autoridades se adaptassem às mudanças e exigências oriundas dos ideais escolanovistas.

Devido a todas as exigências governamentais ocorridas nesse período, o sonho de manter uma escola com características étnicas alemãs, preservação do idioma e da cultura do país de origem havia silenciado. Para a escola se manter em funcionamento, foi necessário aceitar o discurso homogeneizador e as constantes fiscalizações realizadas pelas autoridades governamentais amenizando os conflitos, os sonhos e os ideais almejados pelos alemães, fundadores do Colégio Farroupilha.

A escola sozinha não conseguiria se manter mediante todo o processo de nacionalização e sendo submetida a várias e rígidas inspeções, por parte do governo estadual e federal. Era necessária a sustentação da Sociedade Alemã que trazia em seus princípios a ideia de unidade e a imagem como nação, embora esta também tenha se adaptado às normatizações estabelecidas, adequando inclusive o seu estatuto para a língua portuguesa.

A pesquisa permitiu identificar as estratégias administrativas políticas e pedagógicas, utilizadas pelas autoridades governamentais ao projeto de reconstrução nacional do Estado Novo. Analisando o Colégio Farroupilha frente a estas estratégias adotadas pelo governo, o estudo procurou compreender como a instituição de origem alemã se adequou às medidas exigidas e implantadas.

O ensino primário do Colégio Farroupilha no período analisado, funcionou sob fortes inspeções por parte das autoridades governamentais, conseguindo de certa forma, cumprir com as exigências demandadas, procurando se ajustar e se adaptar às exigências, com vistas a dar credibilidade à instituição e à sociedade, se mantendo ativa em suas atividades de rotina junto aos professores e alunos durante este período.

A análise dos documentos possibilitou verificar alguns vestígios sobre o complexo processo instaurado, por meio do qual, a política governamental e educacional incorporava ou promovia determinadas práticas e exigências. Certamente não foi algo fácil enfrentar um período tão conturbado de mudanças que colocavam em risco a própria existência da instituição. A campanha de nacionalização do ensino espalhou-se pelo país, tendo como foco principal a região sul, em função do contingente populacional de descendentes de imigrantes europeus, especialmente alemães e italianos. As modificações que atingiram o Colégio Farroupilha não foram um privilégio exclusivo dessa instituição. Nesse contexto, surge o trabalho do inspetor escolar pautado por determinações políticas e inclusive ideológicas, próprias do período histórico. Rigorosamente controlada pelos inspetores e fiscais de ensino, a escola ficou na mira destes agentes e buscavam a ordem, o asseio e a disciplina constante, e tinha como foco o trabalho dos professores e a condução da escola.

Muitas ações foram realizadas pela mantenedora e direção da escola para que ambas as instituições se mantivessem sólidas e criassem legitimidade perante as autoridades governamentais. Estas mudanças foram algumas das consequências da nacionalização do ensino provocadas pela ditadura do Estado Novo, como também estratégias realizadas para demonstrar às autoridades governamentais e à própria sociedade o perfil moral e de formação nacional que a instituição estava assumindo. A seguir citamos algumas delas:

- mudança do nome da escola no ano de 1936, passando de Hindenburgschule para Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha e em 1942 para Ginásio Farroupilha;

- no ano de 1938 houve a solicitação da alteração dos estatutos da Sociedade Alemã (Deutscher Hilfsverein) para o idioma português, bem como as atas do Conselho Escolar ser redigidas no mesmo idioma, as quais já estavam sendo escritas desde o ano de 1937;
- transformação gradual do periódico *Das Band* escrito somente no idioma alemão, mesclando a partir de 1938 com o português;
- substituição no ano de 1939, do periódico *Das Band* pelo Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro apresentando nova configuração, que era dissociar a imagem alemã do documento, tornando-se um produto do processo de nacionalização do ensino;
- o afastamento do Diretor Hans Kramer (1939), de nacionalidade alemã, e sua substituição pelo Diretor Álvaro Difini, o qual tinha fácil acesso às autoridades governamentais no Rio de Janeiro, com o Ministério de Educação e Saúde Pública (Ministro Gustavo Capanema) e bom diálogo com o Secretário de Educação e Saúde Pública (Coelho de Souza);
- no ano de 1939 ocorreu uma reviravolta no corpo docente da instituição, com o afastamento dos professores estrangeiros, ocasionando quase que o fechamento da escola. Da antiga turma restaram sete professores que estavam tentando negociar com o governo pelas suas permanências;
- a nacionalização atingiu também o currículo, proibindo em primeiro lugar o uso do idioma alemão nas aulas, depois essa mesma proibição se estendeu à conversação usual no pátio do colégio, entre alunos e nas relações entre os corpos docente e discente, o número de aulas diárias, o próprio currículo e a regulamentação dos feriados e das férias escolares;
- aplicação dos programas mínimos da legislação estadual de 1939 e sua adequação aos conteúdos trabalhados nas cinco séries do ensino primário;
- aprovação em 1940 dos Estatutos e a mudança de denominação da Sociedade. De “Deutscher Hilfsverein” (Sociedade Benficiente Alemã) passa a se chamar Associação Benficiente e Educacional de 1858, conforme escolhera a comissão que redigia os novos Estatutos;
- juntamente à mudança de nome da Sociedade Alemã, ocorreu a renovação da diretoria da Associação, pois de acordo com os Estatutos, a mesma deveria ser integrada por elementos politicamente insuspeitos;

- em 1943 o Departamento de Educação Primária e Normal da Secretaria de Educação e Cultura exigiu a retirada dos livros estrangeiros da biblioteca da escola;
- introdução de palavras, frases, desenhos e frisos sobre a Pátria, amor ao país, ser obediente, ser brasileiro no cotidiano escolar;
- em 1941 ficou determinada em ata do Conselho Escolar a adoção de um fardamento para os meninos de brim na cor caqui estilo militar;
- realização de comemorações cívicas com o culto aos heróis nacionais e participação dos alunos nos desfiles cívicos da Semana da Pátria, atendendo uma solicitação da Secretaria de Educação e Cultura e do Ministério de Educação e Saúde Pública;
- o cuidado e o incentivo quanto aos aspectos de saúde, higiene corporal e mental a partir da criação do Serviço de Assistência Médica e presença constante do médico escolar;
- o atendimento cortês quando das visitas dos inspetores e fiscais do ensino na escola, bem como a possibilidade de adequação às exigências oriundas destes agentes governamentais nas questões administrativas: acompanhamento e orientação na realização dos históricos de alunos, transferências, atas, currículo, regulamentos para os exames de admissão, decretos, etc.; nas questões pedagógicas: observações em sala de aula, acompanhamento no planejamento do professor, participação nos eventos cívicos e religiosos, festas escolares realizadas pela escola.

Em certa medida, a formação de um novo homem como colaborador da ordem social estava presente nas práticas educativas da escola primária do Colégio Farroupilha, desde que atendessem as normas estabelecidas pelo governo e não representassem uma ameaça para a sociedade. Por meio do suporte teórico, dos documentos analisados (relatórios anuais da direção do ensino primário apresentados em Assembleias da Mantenedora da escola, os periódicos escolares, as Revistas do Ensino/RS, as fotografias dos eventos, os cadernos escolares, registros de inspeção, correspondências oficiais e as lembranças e vivências dos alunos, professoras e diretores do ensino primário, registros escritos e entrevistas realizadas) constitui esta pesquisa apresentando a realidade do Colégio Farroupilha na temporalidade estudada.

Ao final desta pesquisa, destacamos as ideias de Michel Certeau (1994), principalmente sobre as *maneiras de fazer*, as astúcias, que são as práticas pelas quais os grupos étnicos conseguiram encontrar formas de burlar a legislação e manter a

identidade étnica. De fato, as comunidades étnicas e aqui se integra o Colégio Farroupilha encontraram formas de fazer que permitissem manter de certa forma a identidade étnica do grupo, ensinar em língua nacional e não sofrer com as sanções prescritas na legislação.

Ao longo dos seus 129 anos de existência, o Colégio Farroupilha não perdeu de vista as suas origens, o seu passado, também não impediu de perceber a diversidade das histórias enfrentadas até chegar ao século XXI. As histórias, tradições e memórias deram origem e sustentaram a instituição abrindo caminhos a ser percorridos na busca de novos encontros, de novas identidades. Entretanto, como diz Fischer (2006), querer abarcar a história de toda uma vida, a partir de alguns fragmentos, é tarefa vã, pois ela se apresenta como um jogo de quebra-cabeça, na qual faltam algumas peças e, por mais que se queira dar o formato final, nunca se chegará a completa-lo integralmente.

Como afirma Faria Filho (2012, p.74), a relação Estado Nacional, Nação e Educação são elementos clássicos para se pensar os processos de produção de identidades. E essa produção de identidades no período da renovação educacional enfrentada pelo país, recai na ideia de que é o Estado Nacional o grande condutor dos processos identitários, e cabe a ele, como o demiurgo da história, plasmar a nação e produzir as nacionalidades.

Stuart Hall (2005, p.55), defende a ideia que não nascemos com identidades nacionais aprioristicamente e que elas são formadas e transformadas no interior de um sistema de representação. A construção de uma cultura nacional busca promover a formação de uma cultura homogênea e nisso está implicado um sistema de educação nacional. Ou seja, a escolarização é um elemento preponderante na construção cultural de uma ideia de nacionalidade, é uma forma de discurso, “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. As culturas nacionais, portanto, produzem sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Essas são reflexões importantes ao pensarmos no que representou para a escola, para o estado e para o país as mudanças advindas com o Estado Novo.

A II Guerra Mundial, o Estado Novo marcou a história desta escola centenária e de tantas outras instituições de ensino do estado e do país. Mas sabemos que, as características do povo alemão, a cultura germânica impregnada no cerne da instituição



não se extinguiu por completo, mas se adaptou e produziu outras identidades neste lócus educativo.

As considerações finais se centram na questão que a campanha de nacionalização do ensino procurou disciplinar e regular socialmente o sentimento nacional, fazendo com que o ensino assumisse características de uma ação sistemática e repressiva das autoridades locais, pois essa ação envolveu uma política de nacionalização rígida nos estabelecimentos de ensino particular. Em parte, o colégio procurou atender as demandas das fiscalizações e normatizações governamentais. Podemos dizer que as modificações que atingiram o Colégio Farroupilha não foram uma prerrogativa exclusiva dessa instituição, mas são uma história, até certo ponto, de resistências e de ajustamentos às medidas governamentais que visavam um objetivo: a instituição do ideal do nacionalismo.

Esse ponto final depois de um longo período de estudos, de momentos de acaso e desordem, do que se leu, do que se tocou, do que se descobriu, permitiu entradas em cenas e vestígios espetaculares que se apresentam neste momento como desafios para continuar a investigar outras pistas da história do ensino primário do Colégio Farroupilha. Frente a estes sinais, me sinto provocada e intimada a remexer em outros cantos carcomidos pelo tempo, preciosos e danificados. Em meio a estes sinais ou signos, a história segundo Farge (2009, p.19) pode tentar ser a gramática, mas com certo tipo de indagações. E essas indagações se referem a mais descoberta, à paixão, às lembranças dos outonos da infância e da escola primária. A pesquisa passa por esse gesto artesão, lento, de fragmentos capturados, e estes fragmentos se referem aos próximos passos, às possibilidades futuras de pesquisa. Nesse viés, surgiram alguns temas que merecem um estudo mais aprofundado, entre eles citamos: a gestão da diretora Wilma Funcke (1948-1966); a gestão da diretora do ensino primário Vera Elisabeth Reimer Matte no período de 1967 a 1988 e a mudança de sede do colégio passando a atuar na chácara Três Figueiras.

Assim, colocando agora o ponto final, este estudo abre possibilidades para novas pesquisas envolvendo outras análises do ensino primário do Colégio Farroupilha em outros momentos históricos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e história de vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: PUCRS, 2001.
- ALLRIGHT, D; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom:** An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: CUP, 1991.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **O caminho das letras.** Os 50 anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro. Porto Alegre: ABE 1858, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Vozes esquecidas em horizontes rurais:** Histórias de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- \_\_\_\_\_. **Memórias juvenis nas páginas de um periódico:** O Clarim (1945-1965). In: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 183-208.
- \_\_\_\_\_. Um caminho de pregnancies: os cinquenta anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro (1945-1994). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 151-182.
- \_\_\_\_\_. As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha. In: QUADROS, Claudemir (Org.). **Uma gota amarga:** itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Editora ufsm, 2014.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt ; LIMA Valeska Alessandra de. Memórias juvenis nas páginas de um periódico: O Clarim (1945-1965) In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt; SOUZA, Ariane Simão de. **ESCRITOS IMACULADOS:** Cadernos de História, registros de memórias do Colégio Farroupilha (1950 – 1962). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, V. II, 2015.
- ALMEIDA JUNIOR, A. **Formação de hábitos sadios nas crianças.** In: Terceiro Congresso Brasileiro de Hygiene. São Paulo. 1926. Anais...[S.l.: s.n.], 1929, pp. 819-827.
- AMSTAD, Teodoro. **Memórias autobiográficas.** São Leopoldo: UNISINOS, 1981.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- AULARD, Alphonse. **Le Culte de la Raison et le Culte de L'Étre Suprême, 1793-1794.** Paris :Alcan, 1892. MATHIEZ, Albert. **Les Origines des Cultes Révolutionnaires, 1789-1792.** Paris : Societé Nouvelle de Librairie et d'Édition, G. Bellais, 1904.

AZEVEDO, Fernando D. **A reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo**. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BACKHEUSER, Everardo. **A aritmética na “Escola Nova”** (A nova didática da Aritmética). Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1933.

BAKOS, Margaret Marchiori. **Porto Alegre e seus eternos intendent**. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

BASTOS, Maria Helena. **O novo e o nacional em revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**. São Paulo: USP, 1994<sup>a</sup>. 457f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista do Ensino (1939-1942). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. XIV, n. 61, p. 135-143, jan./mar. 1994b.

\_\_\_\_\_. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, n.4 – jan/dez, 2005, p. 133-141.

BASTOS, Maria Helena C. Meu diário: escritas de si na escola primária (1951-1957). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 209-231.

BASTOS, Maria Helena C.; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, V.I, 2013.

BASTOS, Maria Helena C.; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, V.II, 2015.

BASTOS, Maria Helena C. Cadernos de Ditado: Vitrine do ensino de ortografia na escola primária (Colégio Farroupilha/RS – 1948/1989). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo & FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **História do ensino de leitura e escrita** Métodos e material didático. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

BASTOS, Maria Helena. STEPANHO, Maria. Infância, Higiene e Educação. In: Reunião Geral da ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

BASTOS, Maria Helena C.; JACQUES, Alice R. Cartilha, festa e escrita infantil: Álbuns e cartas dos alunos do Curso Primário (1948-1966). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 209-231.

\_\_\_\_\_. Liturgia da memória escolar: Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002). **Revista Linhas**, Florianópolis, v.15, n.28, p.29-76 jan./jun., 2014.

BASTOS, Maria Helena C.; TAMBARA, Elomar Callegaro. A nacionalização do ensino e a renovação educacional no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, Claudemir de. (Org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, p.71-118.

BECKER, Klaus. Imprensa em língua alemã (1852-1889). **Enciclopédia Rio-Grandense**. V.2 O Rio Grande Antigo. Canoas: Editor Regional Ltda, 1956.

BENCOSTTA, M.L.A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M. e BARROS, M.H.C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III, Petrópolis: Vozes, 2005.

BELTRAME, Josilene. **Os programas de matemática do Colégio Pedro II: 1837-1932**. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha; OLIVEIRA, Cláudia Maria Costa Alves de. O registro de professores e a profissionalização do magistério (1931-1946). **Cadernos de Pesquisa em Educação**. UFES. V.17,n.33 (dez. 1995). Vitória: PPGE, 1995.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. História com muitos poréns: a nacionalização das escolas criadas por imigrantes alemães em São Paulo. In: QUADROS, Claudemir de. (Org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, p.319-350.

BICUDO, J. C. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação** - de 1931 a 1941 inclusive. São Paulo, 1942.

BOMENY, Helena M.B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p.137-166.

BRITTO, Fabiano de lemos. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. **Educ. Soc.** [online]. 2012, col.33, n. 118 [citado 2013-08-10], pp. 217-233. Disponível em: <[http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0101-](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-)

BÚRIGO, Elisabete Zardo; SANTOS, Janine Garcia. Representações do Mundo nas Aulas de Matemática: Problemas Aritméticos em Cadernos dos Anos 1950. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Vol. 2, 2015, p. 95-113.

BURKE, Peter. (Org), **A Escrita da História: novas perspectivas**, Tradução: Magda Lopes, Unesp -- 1992, São Paulo.

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. **Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da História da Alfabetização Mineira (1930-1945)**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

CÂNDIDO, Renata Marcílio; CATANI, Denice Bárbara. Um estudo histórico-educacional das festas escolares em São Paulo (1890-1930). In: **Congresso Brasileiro**

**de História da Educação.** O ensino e a pesquisa em História da Educação, 5, 2008, Aracaju. **Anais....** UFS/UNIT: Aracaju, 2008.

CARNEIRO, José Fernando. **Imigração e colonização no Brasil.** Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1950.

CARRA, Patrícia Rodrigues. **Baleiros e Baleiras no Velho Casarão: Co-educação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre? (RS – 1989 a 2013).** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2014.

CARVALHO, Augusto M. **Carta dirigida ao Interventor Federal do Estado General Daltro Filho pelo antigo diretor geral da Instrução Pública e atual diretor geral da Estatística Rio Grandense, 1937.**

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República.** São Paulo: Ed. Brasiliense: 1º ed., Col. Tudo é história, 1989.

\_\_\_\_\_. História: notas em torno de uma questão de fronteiras. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 26. Dez, 1997, p.5-13.

CASTILLO GOMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação.** Porto Alegre, v.35, n.1, jan/abril 2012, p.66-72.

CARVALHO, Rômulo. **História do Ensino em Portugal.** Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1986.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMON, Carla Simone. **Festejos Imperiais: Festas Cívicas em Minas Gerais (1815-1845), 2002.**

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita - história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger, O passado no presente. Ficção, história e memória. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier - a força das representações: história e ficção.** Chapecó, SC: ARGOS, 2011. p. 95-123.

CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHERVEL, André. **Historia de las disciplinas escolares. reflexiones sobre un campo de investigación.** revista de educación, n. 295, p. 59-111, 1991.

CLARK, Oscar. Higiene escolar. **A Folha Médica,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 61-69, jan. 1930.

COELHO DE SOUZA, José Pereira. Coelho de. **Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande.** Porto Alegre: Thurman, 1941.

CORALINA, Cora. **Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais.** Global Editora e Distribuidora, 2012.

CORSI, Francisco Luiz. **Estado Novo: política externa e projeto nacional**. São Paulo, EDUNESP, 2000.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista do Laboratório de estudos da Violência da UNESP/Marília**. Edição 7, junho/2011, p. 36-49.

CUNHA, Jorge Luiz. Prefácio. In: QUADROS, Claudemir de. (Org). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria, Editora UFSM, 2014.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Ser de cerimônia: Manuais de civilidade e a construção de sujeitos históricos (1920-1960). Congresso Brasileiro de História da Educação, **A Educação e seus sujeitos na História**, Belo horizonte: Argvmentum, 4, v. 1, p. 91-107, 2006.

\_\_\_\_\_. **Das mãos do autor aos olhos do leitor. Um estudo sobre livros escolares: A série de leitura graduada Pedrinho de Lourenço Filho (1950-1970)**. História (São Paulo) v.30, n.2, p.81-99, ago/dez, 2011.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **A qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DARCOS, Xavier. **L'école de Jules Ferry (1880-1905)**. Paris: Hachette Littératures, 2005.

DELGADO DE CARVALHO, Carlos Miguel. **Geografia do Brasil**. Rio de Janeiro: Empresa Gráfico-Editora, 1923.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Introdução à Filosofia da Educação (3ª Ed.). São Paulo, 1959.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulinas, 1989. Maio-Junho, 2012.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS, Maria Helena Camara. Ingresso ao Ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950-1970). **VII Colóquio Ensino Médio, História e Geografia**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina.

ERMEL, Tatiane de Freitas. O processo de reconhecimento do Ginásio Teuto-Farroupilha: Os relatórios de inspeção federal (1937-1962). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Vol. 2, 2015, p. 95-113.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Augustín. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.19-57.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Nação, identidade e educação na América Latina. ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Crystina (Orgs.). **História e Historiografia da Educação Ibero-Americana: projetos, Sujeitos e Práticas**. Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBHE, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antonio. O processo de escolarização e obrigatoriedade escolar; o caso de Minas gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão, 19, 2008, São Paulo. **Anais... ANPUH/SP – USP: São Paulo, 2008**.

FERNANDES, Ana Lúcia; CORREIA Luís Grosso. O ensino primário nos espaços – tempos da I República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926). **Revista da Faculdade de Letras – História – Porto, III série, v. II, - 2010, p.181-200**.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Médio Dicionário Aurélio**. Editora Nova Fronteira, 1980.

FIGUEIREDO, Milene Moraes. Kindergarten do Deutscher Hilfsverein (1911-1929). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 111-127.

\_\_\_\_\_. Valores cívicos nos cadernos escolares do curso primário (Colégio Farroupilha/RS, década 1950). In: Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 19, 2013, Pelotas. História da Educação e Culturas do Pampa: diálogos entre Brasil e Uruguai: **anais do 19º Encontro da Associação dos Pesquisadores em História da Educação**. Pelotas: UFPEL, 2013. p. 1279-1296.

\_\_\_\_\_. Menino Brasileiro tem um Dever a Cumprir: Valores Morais e Cívicos em Cadernos Escolares do Curso Primário (Décadas de 1940/1950). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Vol. 2, 2015, p. 170-186.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **Revista História da Educação**, Pelotas: ASPHE/UFPEL, v.1, n.1, 1997, p. 5-20.

\_\_\_\_\_. Arquivos pessoais: incógnitas e possibilidades na construção de uma biografia. In: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

FONSECA, Maria Angela Peter; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Primórdios de um colégio teuto-brasileiro urbano em pelotas no final do século 19. **Revista História da Educação - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 125-152**.

FONTOURA, Amaral. **Metodologia do ensino primário**. Contendo as matérias dos 2º e 3º anos do Curso Normal. Rio de Janeiro: 5ª edição, 1959.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.

FUNCK, Wilma. Impressões de Viagens. **O Clarim**, Porto Alegre, 1952.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Cartilha Proença e leitura principiante de Antonio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagogia. In: RAZZINI, Márcia de Paula G. (Org.) **Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor**. São Paulo: Porto Ideias, 2010, p.141-170.

GAZOLI, Monalisa Renata. **Um estudo sobre Cartilha Proença (1926) de Antonio Firmino de Proença**. Revista de Iniciação Científica da FFC. v.7, n.3, p.246-257, 2007).

GENTILINI, Sônia Maria. **Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível (Memória e História 1948-1972)**. Dissertação de Mestrado da UFMG, 2001 (150 fls).

GERTZ, René E. A. A construção de uma construção de uma nova cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira(Org.). **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história**. Canoas: Ed.ULBRA, 1994, p. 29-42.

\_\_\_\_\_. **O avião e o carroceiro: política, etnia e religião no Rio Grande do Sul dos anos 1920**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Etnias e nacionalização no sul do Brasil**. In: QUADROS, Claudemir de. (Org.). Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

GOMES, Isabel Maria Oliveira. **Um olhar sobre a inspeção no ensino primário**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Letras do Porto - Universidade do Porto, Lisboa, 2005.

GOMES, Maria Laura Magalhães. O cálculo mental na história da matemática escolar brasileira. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, 2007, Belo Horizonte. **Anais...Recife: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2007**.

GONDRA, José. **Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890-1896)**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (2): 83-97, Setembro, 1997.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Páginas que persistem: cadernos de ciências naturais e a permanência de um tempo escolar (1940-1960). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Vol. 2, 2015, p. 170-186.

GRIMALDI, Lucas Costa; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A imprensa escolar do Colégio Alemão: Das Band e relatório Mensal do Ginásio Teuro-Brasileiro Farroupilha (1929-1939). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 128-150.



GRIMALDI, Lucas Costa. **Espaço Urbano e Educação: o papel das instituições escolares particulares na urbanização de Porto Alegre (1940-1970)**. 2014. Monografia (Bacharelado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014. 60f.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

GVIRTZ, Silvina. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: Uma mirada a los cuadernos de classe**. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERÉDIA, V.B.M. **O processo de industrialização da zona colonial italiana: estudo de caso da primeira indústria têxtil do Nordeste do estado do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1997, 240 p.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In: \_\_\_\_ (Org.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 9-42.

HERMANY FILHO, Luiz. **Hábitos de higiene buccal e assistência dentária escolar**. Terceiro Congresso Brasileiro de Higiene. São Paulo. 1926. Anais...[S.l.: s.n.], 1930, pp. 909-926.

HOBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

\_\_\_\_\_. **Era dos extremos – o breve século XX 1914 - 1991**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

HOFMEISTER, Carlos. **Colégio Farroupilha – 100 anos de pioneirismo**, 1986.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil**. RJ: UFRJ, 1994.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JACQUES, Alice Rigoni. **As marcas de correção em cadernos escolares do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_. A Associação Beneficente e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 52-76.

\_\_\_\_\_. **Escritas infantis: os cadernos de redação do curso primário do Colégio Farroupilha/RS (1949/1965)**. In: Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 20, 2014, Porto Alegre. História da Educação e Imagem: **anais** do 20º Encontro da Associação dos Pesquisadores em História da Educação. Porto Alegre: UFPEL, 2014.

\_\_\_\_\_. Era uma vez: as escritas infantis nos cadernos de redação do ensino primário do Colégio Farroupilha/RS (1949/1965). In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar, 6, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Biograph, 2014.

\_\_\_\_\_. O ensino primário nas páginas do diário da diretora Vera Elisabeth Reimer Matte (1968-1973). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Vol. 2, 2015, p. 327-346.

JACQUES, Alice Rigoni; ERMEL Tatiane. **O velho casarão: um estudo sobre o Knabenschule des Deutscher Hilfsverein” (Colégio Farroupilha) em Porto Alegre (1895-1962)**. In: Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação, 15, 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2009.

\_\_\_\_\_. O velho casarão: um estudo sobre o Knabenschule des Deutsches Hilfsverein/Colégio Farroupilha (1895-1962). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 92-110.

JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O Jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929-1938). **Revista da História da Educação (ASPHE)**, v.17, n.40, Mai/Ago, 2013, p.213-230.

\_\_\_\_\_. O Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: Um espaço de ensino e pesquisa (2002). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 51-76.

KONIGSBERG, Ira: **The complete film dictionary**. Meridian Books, 1987, p. 114

KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: QUADROS, Claudemir de. (Org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

KREUTZ, Lúcio. Práticas escolares entre imigrantes no Rio Grande do Sul: 1870-1940. In: NETO, Wenceslau Gonçalves; BLANCK, Maria Elisabeth; NETO, Amarílio Ferreira (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (Séculos XIX e XX)**. Vitória, ES: EDUFES, 2011. p. 307-336.

KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e nacionalização do ensino. In: Müller, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KROPF, Simone. O saber para prever, a fim de prover – a engenharia de um Brasil moderno. In: HERSCHMANN, M. e PEREIRA, C.A. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

LA SALLE, J.B. de. **Conduite de Écoles chrétiennes**, 1828, p.204-205.

LIA, Cristine Fortes. Os imigrantes judeus no Rio Grande do Sul e as identidades religiosas. Anais do III Encontro Nacional do GT História das religiões e das religiosidades – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011. ISSN 1983-2859. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>.

LIVET, P. **As Normas**: análise da noção, estudo de textos: Wittgenstein, Leibniz, Kelsen, Aristóteles. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

LOPES, Eliane M.T. **Da sagrada missão pedagógica**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 1991.

LOURENÇO FILHO. **Pedrinho**. Série de leitura graduada. Edições Melhoramentos. São Paulo, 1959.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti-prendas**: uma escolha de mulheres. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORI, M. del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, UNESP, 1997.

LUME, Filomena - **A Inspeção Escolar** - entre o Estado Novo e a Democracia - Representações, Dinâmicas e Estruturas Organizacionais. 2004.

MACEDO, Lino. Estratégias e procedimentos para aprender ou ensinar. **Pátio-Revista Pedagógica**, n.47/Agosto, 2008.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Edusf, 2004.

MARIZ, Vasco. **Villa-Lobos: o homem e a obra**. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 2005. O GLOBO. Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1933.p.3 (edição da manhã).

MARTÍN, Ramón López. **La escuela por dentro**: perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX. Valencia: Universidad de Valencia, 2001.

MATHIEZ, Albert. **Les origines des cultes révolutionnaires (1789-1792)**. Paris: Société nouvelle de librairie et d'édition, 1904.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ,2008.

MOMBELLI, Cecília Soares. **A formação dos jovens cidadãos: a construção da disciplina de história no RS na Primeira República**. Dissertação de Mestrado da Universidade de São Paulo, 2015, 146p.

MONTEIRO, Carolina. **A escrita na escola primária**: repercussões da obra de Ormindia Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX, 2012, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti; FIGUEIREDO, Milene Moraes de. Mädchenschule: Escola de meninas do Deutscher Hilfsverein (Porto Alegre 1904-1929). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Vol. 2, 2015, p. 47-70..

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. 16ª ed. São Paulo: Husitec, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Antonio Firmino de Proença na história da alfabetização do Brasil. In: RAZZINI, Márcia de Paula G. (Org.) **Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor**. São Paulo: Porto Ideias, 2010, p.117-139.

NASCIMENTO, Dorval do. **Brasilidades, lusitanidades, germanidades: a política de nacionalização do ensino primário e as disputas em torno da Nação (1934-1945)**. In: QUADROS, Claudemir de. (Org.). *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Kritische Studienausgabe**. 15v. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n.4, p.109-139, 1991.

OLIVEIRA, Carlos Gomes. **Nacionalização e ensino**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

OZOUF, Mona. A festa: sob a Revolução Francesa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 216-232.

PEIXOTO, Afrânio; COUTO. **Noções de Hygiene: livro de leitura para as escolas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves&Cia.; Paris: Aillaud, Alves&Cia., 1914.

PEIXOTO, Afrânio. **Noções de Higiene**. 2, ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1921.

PEIXOTO, Fernando Augusto Braun. **Memórias do ensino de matemática na escola primária**. Escola rural de Santa Inês. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Matemática) Faculdade de Matemática, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

PISTORELLO, Daniela. **Os homens somos nós: o integralismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul**. 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

PITTA PINHEIRO, João. 1944. Sociedade Humanitária Padre Cacique. **Relatório aos cidadãos membros do Conselho Administrativo da Sociedade Humanitária Padre Cacique**, 20 jan. 1944. (Mimeo.)

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 493f. Tese

(Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. A escola graduada no Rio Grande do Sul no início do século XX: a implantação de um novo modelo e de uma nova cultura escolar. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.) **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

\_\_\_\_\_. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG, RS, MT, séculos XIX e XX)**. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2010, p.145-170.)

PIEIDADE FILHO, Lúcio De Franciscis dos Reis. **Asseados e valorosos: o pelotão de saúde Oswaldo Cruz e sua cruzada higienista**. Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG, vol.1, n.º 2, ago./dez. 2009.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Com a palavra o Sr. Presidente Sarney**. São Paulo, 1989.

PLATEAU, Nadine. **Un parcours inachevé: la mixité scolaire**. Chronique Féministe (Dossier Enseignement: égalité et mixité), Bruxelas, Bélgica, nº 53, 1994.

PRADO, Áurea et al. **Rio Grande do Sul: terra e povo**. Porto Alegre: Globo, 1964.

PROENÇA, Antonio Firmino. **Como se ensina Geografia**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, s/d.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2006a. 429f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. Boletins do CPOE/RS (1947-1966): Produção, circulação e leitura. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 7, 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2006b, p. 3.300-3.309.

\_\_\_\_\_. (org.) **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil**. Santa Maria: editora UFSM, 2014.

RAMBO, Arthur Blasio. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (Org.). **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história**. Canoas: Ed.ULBRA, 1994. p. 43-54.

\_\_\_\_\_. O teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, Neide Almeida. **Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: UFSC, 2003, p. 63-90.

RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

RIO GRANDE DO SUL: Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. J. P. Coelho de Souza pelo Diretor da Seção Administrativa,**

**encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino.** Porto Alegre, 10 de fevereiro de 1939. Arquivo Histórico – RS.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico.** 2ª edição. São Paulo. Autores Associados & Cortez, 1987.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1991.

RYAN, Mary. A Parada Norte-Americana: representações da ordem social no século XIX”, in: HUNT, Lynn. (org). **A Nova História Cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. **A escola nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX.** Dissertação de Mestrado. PUCSP. São Paulo, 2005, (181 p.).

SANTOS, Wilson da Silva. A concepção privatista e excludente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4024/61: uma análise introdutória. **Revista Espaço Acadêmico**, n.76, setembro/2007 <http://www.espacoacademico.com.br/076/76santos.htm> (visualizada em 20/07/2015).

SCHELBAUER, Analete Regina. Das normas prescritas às práticas escolares: a escola primária paulista no final do século XIX. In: NETO, Wenceslau Gonçalves; BLANCK, Maria Elisabeth; NETO, Amarílio Ferreira (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (Séculos XIX e XX).** Vitória, ES: EDUFES, 2011. p. 23-58.

SCHOLL, Raphael Castanheira; GRIMALDI, Lucas Costa. A lembrança em preto e branco: Imagens de Primeira Comunhão (1958-1969). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 351-370.

SCHWARTZ, Peter. **A arte da visão de longo prazo: planejando o futuro em um mundo de incertezas.** São Paulo, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BONEMY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. A constituição da nacionalidade. In: **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000, p.157-185.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira(Org.). **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história.** Canoas: Ed. ULBRA, 1994. p. 11-28.

SEYFERTH, Giralda. Campesinato e o Estado no Brasil . *Mana* vol.17 no.2 Rio de Janeiro Aug. 2011. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132011000200006>> Acesso em: 18 maio 2015.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. **Entre o amor ao Brasil e ao modo de ser alemão.** A história de uma liderança étnica (1868-1950). São Leopoldo, 2008.

SILVA, Edileuza Fernandes. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, São Paulo. Papirus, 2008, p.15-44)

\_\_\_\_\_. **Docência universitária: a aula em questão.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, Lucas Silva da. **Porto Alegre e a 2ª Guerra Mundial (1939-1945): impactos no cotidiano da capital gaúcha.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS, 2009, 133 p.

SILVA, H. Germanismo entre amigos: cartas trocadas entre Friedrichs e Meyer. In: GOMES, Ângela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs.). **Memórias e narrativas (auto) biográficas.** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009, p. 79-92.

SILVA, Lucas Eduardo. **Nacionalismo, neofolclorismo e neoclassicismo em Villa-Lobos.** Uma estética dos conceitos. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2011.

SILVA, Maria Célia Leme. **Os saberes geométricos nos cadernos do ensino primário (década de 1950).** In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 226-241.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Gerações de técnicos em contabilidade: uma análise prosopográfica (Escola Técnica de Comércio 1950-1983). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, Vol. 2, 2015, p. 242-259.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização - a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: NETO, Wenceslau Gonçalves; BLANCK, Maria Elisabeth; NETO, Amarílio Ferreira (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (Séculos XIX e XX).** Vitória, ES: EDUFES, 2011. p. 307-336.

SOUZA, Giane Maria de. Resenha do livro: HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a ordem do dia ; regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 265-267, mar 2007.

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX.** Tese de doutorado, UFRGS, Vol I, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discursos médicos, educação e ciência: escolas e escolares sob exame.** 2006. <http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n1/04.pdf> (visualizado em 26/07/2015).

\_\_\_\_\_. Medicina e discurso científico para a educação. In: Reunião Anual da ANPEd, 23, 2000, Caxambu. CD ROM **Anais– Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Fabricado pela Microservice Indústria Brasileira, 2000.

TAMBARA, Elomar Callegaro. **A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara(orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol II: séculos XIX. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.pp. 166–178.

TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974**. Porto Alegre: ABE, 1974.

TOCHTROP, Leonardo; BUNSE, Henrique. **Aritmética Elementar**. Edição da Livraria do Globo. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo, 1947.

TYACK, D. e CUBAN, L. **Tinkering toward Utopia**. A Century of Public School Reform. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1995.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALENTE, Wagner R. (Org.). **A matemática do Ginásio**. Livros didáticos e as reformas Campos e Capanema. CD-ROM. São Paulo: GHEMAT/FAPESP, 2005.

VARGAS, Getúlio. **O estado e suas realizações**. Rio de Janeiro. [s.n], 1938.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. (org.). **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador – **Civilização e Contemporaneidade**. Recife, 2009.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo**. Uma história da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ensino rural e legitimação das ações do Estado. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 771-792, mai./ago. 2013.

[http://educamat.ese.ipcb.pt/0607/images/PDF/Mater\\_1C/sessao\\_02\\_act\\_cuisenaire.pdf](http://educamat.ese.ipcb.pt/0607/images/PDF/Mater_1C/sessao_02_act_cuisenaire.pdf)

YGARTUA, Florêncio. 1933. **O médico nas escolas**. Revista dos Cursos, v. 19, n. 19, p. 212-229.

## RELATÓRIOS

Relatório da Secretaria do Interior e Exterior, 1908.

Relatórios da Secretaria do Interior e Exterior, 1910, 1911, 1912, 1913.

Relatório da Secretaria do Interior e Exterior, 1913.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do exterior), em 08 de setembro de 1914. Porto Alegre, Off. Grap. Da casa de Correção, 1914.

Relatório apresentado a Coelho de Souza pela Seção Administrativa (10/02/1939).

Relatório da Secretaria da Educação, 1937-1942.

Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, Outubro/Novembro 1939, nº 8/9.

Relatório Mensal do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, Outubro/Dezembro 1939.

Relatórios da Direção do Ensino Primário (1949 a 1961).



Livro de Registro de Ocorrências do Colégio Farroupilha, 1954.

### **REVISTAS DO ENSINO**

REVISTA DO ENSINO/RS, v.1, n.2, p. 142-222, 1939.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, v.1, n.3, p.283, 1939.  
 REVISTA DO ENSINO, p. 24, 1940.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, v.7, n.25, p.20, maio 1942.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, v.7, n.25, p.20, maio 1942.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, v.3, n.9, p.33-34, maio 1940.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, v.1, n.1, p.34-36, set.1939).  
 REVISTA DO ENSINO/RS v.3, n.9, p.51, maio 1940.  
 REVISTA DO ENSINO, v.5, nº23/24, jul/ago, 1941, p. 123.  
 REVISTA DO ENSINO/RS n.20, p.2, 195.  
 REVISTA DO ENSINO, RS, v.1, n1, p.8, set.1939.  
 REVISTA DO ENSINO/RS 1939, p.293-310.  
 REVISTA DO ENSINO/RS 1939, p.284-292.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, v.3, n.11, jul. 1940.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939, p.284-292.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939, p.284-292.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939, p.284-29.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939, p.284-292.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939, p.284-292.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, 1939, p.284-292.  
 REVISTA DO ENSINO/RS, v.5, n.23/24, p.117-118, (jul./ago.1941).

### **DECRETOS**

BRASIL. Decreto-Lei N. 4468, de 1º/02/1870.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.981, de 08/11/1890.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.439, de 28/09/1906.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.8659, de 05/04/1911.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 3903, de 14/10/1927.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 3898, de 04/11/1927.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 3975, de 28/12/1927.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 4258, de 21/01/1929.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 4258, de 02/1929.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 4277, de 13/03/1929.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.19890, de 18/04/1931.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 5969, de 26/06/1935.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 6037, de 10/08/1935.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 9138, de 05/04/1938.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 7212, de 08/04/1938.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 383, de 18/04/1938.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 7247, de 23/04/1938.

BRASIL. Decreto-Lei N. 406, de 04/05/1938.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 868, de 18/11/1938.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 7614, de 12/12/1938.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 7615, de 13/12/1938.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 7640, de 28/12/1939.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 1545, de 15/08/1939.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 1545, de 30/08/1939.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 7929, de 30/08/1939.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 8020, de 29/11/1939.  
 BRASIL. Decreto -Lei 4048 de 22/01/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.4073, de 30/01/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.491, de 23/02/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.4244, de 09/04/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.578, de julho de 1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.491, de 23/02/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.32241, de 05/09/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.4789, de 05/10/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.246, de 13/10/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N. 4958, de 14/11/1942.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.337, de 08/04/1943.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.5.452 de 01/05/1943.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.775A, de 15/05/1943.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.5505, de 20/05/1943.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.6141, de 28/12/1943.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.8529, de 02/01/1946.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.8530, de 02/01/1946.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.8621, de 10/01/1946.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.9613, de 20/08/1946.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.1394, de 1947.  
 BRASIL. Decreto-Lei N.40762, 09/1956.  
 BOLETIM Inep N.12/1941.  
 Constituição de 1824 (Art. 179, XXXII).  
 Constituição de 1891.  
 Constituição de 1934.  
 Constituição de 1937. De 1827.  
 Lei do ensino primário  
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961.  
 Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971.

### **PERIÓDICOS**

Das Band (1929 a 1938).  
 Relatório Mensal do Ginásio teuto-brasileiro Farroupilha (1938 a 1939).  
 O Clarim (1945 a 1961).  
 Correio do Povo. 19 de agosto de 1942, p.2.

### **CORRESPONDÊNCIAS**

Departamento de Ensino – Lúcia Magalhães (201/01/1941).

Carlos Drummond de Andrade (13/01/1941).  
Circular N. 1 do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária (24/08/1945).  
Circular N.10 do Ministério de Educação e Saúde – Departamento Nacional de Educação (11/1941).  
Circular N.11 do Departamento Nacional de Educação (21/11/1941).  
Circular N.14 do Serviço de Educação Sanitária (29/12/1944).  
Circular N.54 sobre os Programas Experimentais.  
Comunicado Pedagógico N.3 (1940).  
Secretaria de Educação e Cultura – Departamento de Educação Primária e Normal – Serviço de Ensino Particular.  
Colégio Visconde de Porto Seguro (1948).  
Serviços Estatísticos Nacionais (28/01/1949).  
Departamento Nacional de Educação (1º/09/1942).  
Departamento Nacional de Educação (26/09/1942).  
Departamento Nacional de Educação (15/09/1944).  
Telegrama de Gustavo Capanema (20/10/1940).  
Ofício n.4 (reservado), do chefe do Estado Maior do Exército ao Ministro de Guerra. Encaminhado ao ministro da Educação e Saúde em 24 de maio de 1938. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC/FGV.  
Ofício N.454 da Superintendência de Educação Física e Assistência Social (1952).  
Ofício da Divisão de Educação Extra-Escolar.  
Ofício da Liga de Defesa Nacional.  
Ofício do Diretor Roberto Marroni ao Diretor do Departamento Estadual de Saúde (21/11/1949).  
Ofício do Colégio Farroupilha para o Reitor da Universidade de Porto Alegre (13/05/1943).  
Ofício do Ensino Particular (14/07/1943).  
Ofício para o Secretário de Educação e Cultura (09/06/1949).  
Ofício da Superintendente do Ensino Primário (18/08/1949).  
Ofício da Universidade do Rio Grande do Sul (17/11/1949).  
Sesp/RS, ofício circular n.8310, 22/07/1938.

## **ATAS**

Atas do Conselho Escolar do Colégio Farroupilha (1937 a 1961).  
Atas das festas de final de ano (década de 1960).