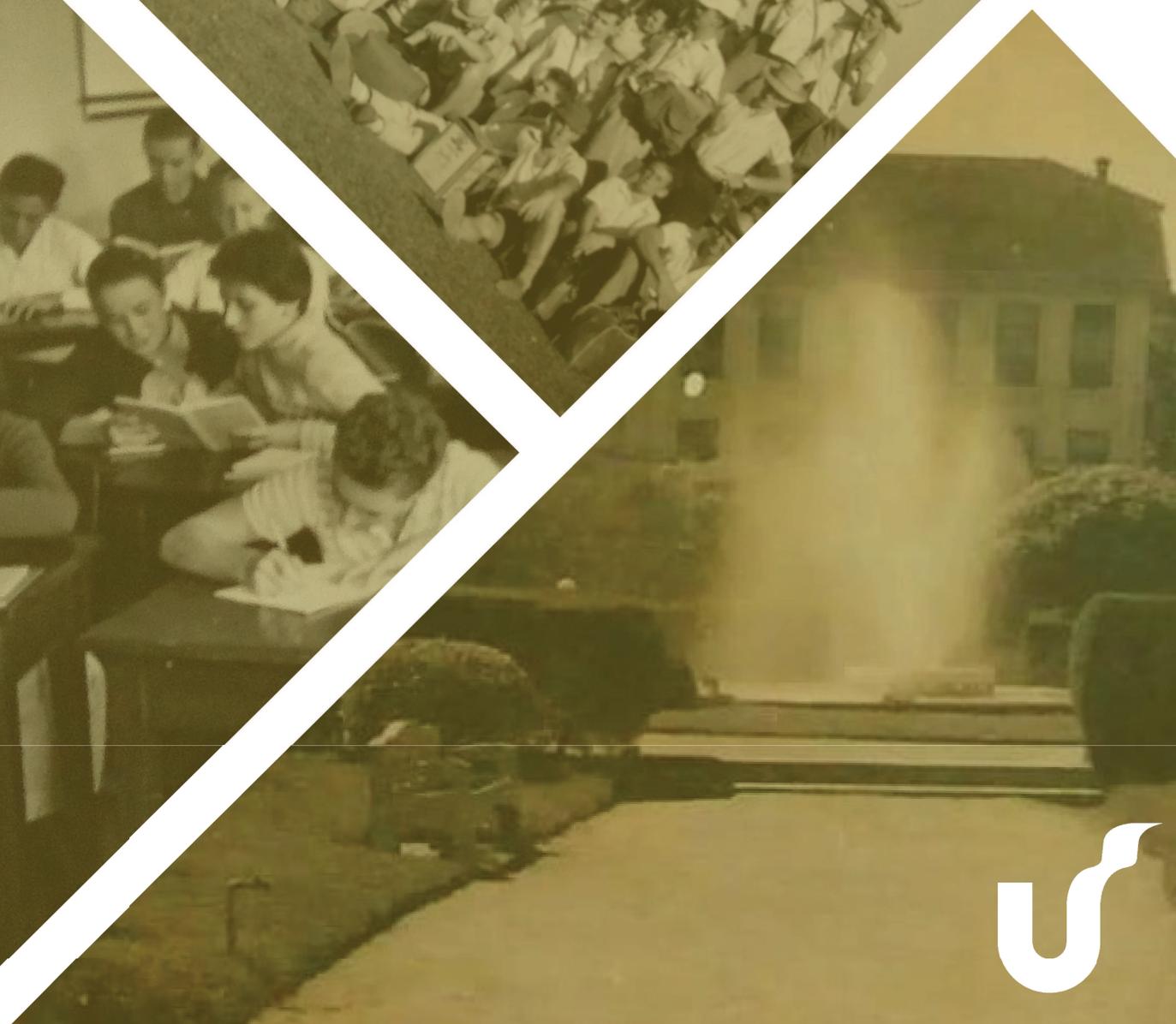
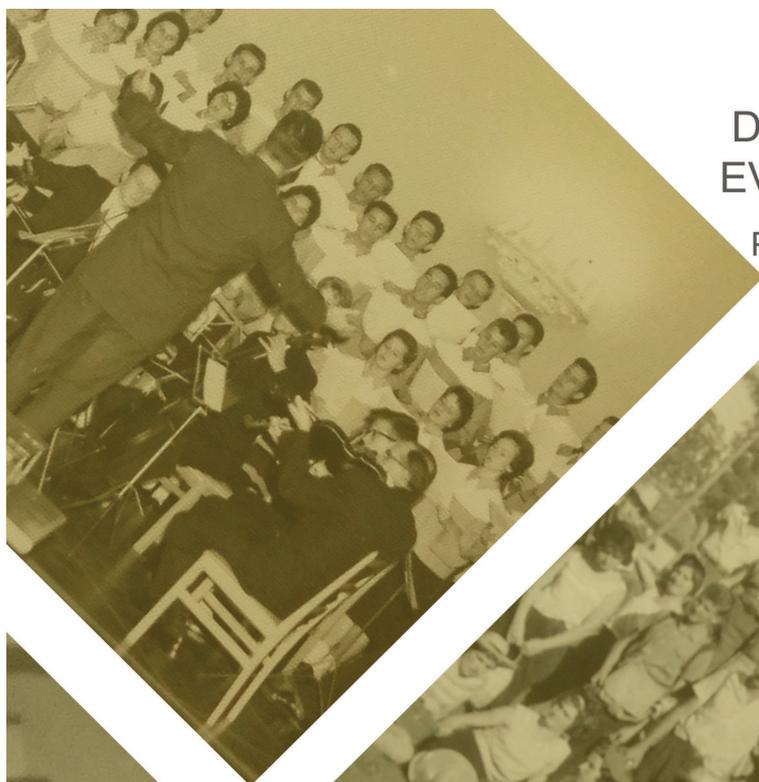


MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS(AS)
DO INTERNATO DA ESCOLA NORMAL
EVANGÉLICA EM SÃO LEOPOLDO/RS:

Práticas Cotidianas e Cultura Escolar (1950-1966)

Estela Denise Schütz Brito



As fotografias da capa remontam algumas das práticas cotidianas que marcaram a cultura escolar da Escola Normal Evangélica, entre os anos de 1950 e 1966. Apresenta, também, parte da arquitetura escolar frente à Praça do Imigrante, na cidade de São Leopoldo. Os documentos iconográficos para esta arte fazem parte do arquivo pessoal de: Helga Porcher, Roswitha Dreher e Veleda Arendt.

Arte da Capa: Roberta Santos

E-mail: roberta.saantos@gmail.com

São Leopoldo, 2018.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

ESTELA DENISE SCHÜTZ BRITO

**MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS(AS) DO INTERNATO DA ESCOLA NORMAL
EVANGÉLICA EM SÃO LEOPOLDO/RS:
práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966)**

**São Leopoldo
2018**

ESTELA DENISE SCHÜTZ BRITO

MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS(AS) DO INTERNATO DA ESCOLA NORMAL
EVANGÉLICA EM SÃO LEOPOLDO/RS:
práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966)

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo
2018

B862m Brito, Estela Denise Schütz.

Memórias de ex-alunos(as) do internato da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS : práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966) / Estela Denise Schütz Brito. – 2018.

181 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.”

1. Educação – História. 2. História oral. 3. Escola Normal Evangélica (São Leopoldo, RS). I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

ESTELA DENISE SCHÜTZ BRITO

MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS(AS) DO INTERNATO DA ESCOLA NORMAL
EVANGÉLICA EM SÃO LEOPOLDO/RS:
práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966)

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Edimar de Souza – Universidade de Caxias do Sul

Prof.^a Dr.^a Maria Cláudia Dal'Igna – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.^a Dr.^a Luciane Sgarbi S. Grazziotin – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(Orientadora)

TEMPO DE AGRADECER

Transcorrido o tempo da pesquisa, das leituras e escritas, chegou o tempo de agradecer! Agradeço àqueles que fizeram parte desta minha caminhada e que colaboraram com a realização deste estudo, pois esse trabalho não teria sido possível sem a ajuda de muitas pessoas.

Agradeço inicialmente ao Magnus, ao Luiz, ao Danilo, à Roswitha, ao Hermedo e à Helga, alunos da Escola Normal Evangélica que, gentilmente, acolheram aos meus questionamentos, abrindo seus “baús das memórias”, compartilhando comigo suas histórias e vivências do tempo de Internato. Sem vocês, este estudo não ganharia vida!

À Capes e à Unisinos, pela bolsa de estudos, sem a qual este trabalho, dificilmente, encontraria condições de acontecer.

À querida professora Luciane Grazziotin, que abraçou comigo esta pesquisa, orientando este trabalho com um olhar crítico e sensível, dando-me o apoio necessário para sua construção, ouvindo minhas dúvidas, medos e inseguranças ao longo da escrita.

Aos professores José Edimar de Souza e Maria Cláudia Dal’Igna que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa deste trabalho, dedicando seu tempo na leitura minuciosa de minha escrita, contribuindo de forma grandiosa com seus apontamentos e qualificando ainda mais este estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Aos professores, pelas aulas ministradas, dúvidas plantadas e conhecimentos partilhados. Aos funcionários deste PPG – da secretaria, da informática e da recepção –, sempre prontos para esclarecer dúvidas e solucionar problemas.

À professora Beatriz Fischer, por me apresentar a metodologia de História Oral e o trabalho com memórias, fazendo com que eu me encantasse com essa forma de fazer pesquisa.

À professora Dóris Almeida, pela oportunidade de participar do seu seminário ministrado sobre Memória e História Oral, enriquecendo minhas reflexões com as discussões e leituras propostas.

Aos colegas do Mestrado em Educação Ana Carina, Audrei, Carla, Fabiane, Fernanda, Franciele, Marina, Paloma, Raquel e Scarlett, que, juntamente comigo,

aventuraram-se pelo mundo da pesquisa, no qual juntos compartilhamos experiências, construindo diferentes conhecimentos.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa EBRAMIC: Ariane, Dafne, Darciel, Deise, Eduardo, Fabiane, Mara, Marlos, Maria, Ranyelle e Raquel. Agradeço pelas tardes em que juntos construímos conhecimento, pelas discussões, pelo olhar amigo, pelas críticas e sugestões ao meu trabalho. Com vocês, aprendi a fazer pesquisa, e, neste grupo, encontrei apoio e ajuda sempre que precisei.

Ao Colégio Sinodal e aos colegas e amigos desse espaço – local no qual, diariamente, encontro acolhida, onde aprendo e ensino juntamente com os pequenos. Agradeço o apoio e a compreensão nas ocasiões em que precisei sair para assistir às aulas da pós-graduação ou para participar de algum evento relativo à pesquisa.

Ao Instituto Ivoti, nomeadamente o diretor Everton Augustin e os professores Lucas Breunig e Derti Gomes, pela acolhida durante este tempo de estudo e por permitirem o acesso ao acervo documental.

À amiga Estela, pela ajuda no início dessa caminhada, por sanar minhas dúvidas e questionamentos, pelo empréstimo de materiais, pelo apoio e carinho.

À querida amiga Vanessa, pelo ombro amigo, pelas palavras de conforto e apoio, pela preocupação constante e por simplesmente me ouvir quando eu precisava somente falar.

Às amigas Ariane e Mirian: agradeço os momentos de conversa, seja presencialmente com um chimarrão, seja à distância. Obrigada pelo empréstimo de materiais e pelas inúmeras dúvidas respondidas, aliviando minha ansiedade em relação à escrita e à construção deste trabalho.

Ao Gabriel, meu querido esposo. Sem o seu apoio e incentivo em continuar buscando novos conhecimentos, essa caminhada ficaria, certamente, mais árdua e cansativa.

Aos meus pais, irmão, avó e demais familiares, pela compreensão nos momentos em que estive ausente, pela preocupação e cuidado.

Agradeço a todos aqueles que cruzaram meu caminho ao longo desses dois anos de estudos. Aos que me tiraram as certezas produzindo dúvidas, aqueles que vivenciaram comigo os momentos de tensão e juntamente vibraram a cada conquista e aqueles que, mesmo muitas vezes sem perceber, contribuíram de uma forma ou de outra com a construção deste estudo!

Quem sabe, para compreender melhor os acontecimentos em que me achei envolvido, é bom que eu recorde o que andava acontecendo naquele pedaço de século, do modo como o compreendi então, vivendo-o, e do modo como o rememoro agora, enriquecido de outras narrativas que ouvi depois – se é que a minha memória estará em condições de reatar os fios de tantos e tão confusos eventos. (ECO, 2003, p. 19-20).

RESUMO

Este estudo investiga as práticas cotidianas e analisa as representações sobre a cultura escolar de um Internato evangélico entre os anos de 1950 e 1966. Tem como objeto de estudo a Escola Normal Evangélica (ENE), localizada neste período na cidade de São Leopoldo/RS. A Escola Normal deu continuidade às atividades iniciadas pelo Seminário Evangélico de Formação de Professores fundado no ano de 1909, na cidade de Taquari/RS. Após mudanças de região, a instituição chegou à cidade de São Leopoldo no ano de 1926, permanecendo até o ano de 1966, quando se transferiu para a cidade de Ivoti/RS – localidade onde se encontra em funcionamento atualmente. Devido ao período de nacionalização, o Seminário encerrou suas atividades no ano de 1939, reiniciando-as somente em 1950, sob o nome de Escola Normal Evangélica. Desta forma, o recorte temporal desta investigação recai sobre seu período de reabertura, na cidade de São Leopoldo, até o ano de sua transferência. O estudo encontra-se no campo da História da Educação e tem, como referencial teórico, a História Cultural. Seu objetivo é identificar, descrever e analisar as representações acerca da cultura escolar estabelecida nessa instituição, por meio da memória de alunos que estudaram nessa escola no período estabelecido como recorte temporal. Para isso, utilizou-se a metodologia da História Oral, que entende a memória como documento. A documentação para análise compreendeu basicamente as narrativas de memórias dos seis alunos entrevistados. Juntou-se à empiria, também, algumas edições do periódico estudantil “O Arauto” e documentos iconográficos cedidos pelos entrevistados. As narrativas foram analisadas com base nos estudos de Maurice Halbwachs, Roger Chartier, Michel de Certeau e Michel Foucault. Foi possível compreender que as representações que se fizeram presentes nas memórias desses seis sujeitos recompõem o tempo e o espaço do Internato como uma casa e uma grande família. Foi, segundo eles, um período de estudo e aprendizagem, formando vínculos entre colegas e professores, em uma relação de fraternidade e coleguismo. As práticas rememoradas salientaram atividades que envolviam a mente, o corpo, a arte e a fé. O esporte, a música e as meditações diárias foram práticas também destacadas. As voltas na Praça do Imigrante, as saídas ao cinema e a representação de uma liberdade vigiada foram também identificadas nas rememorações. Além disso, foi possível observar as diferentes táticas elaboradas pelos alunos como uma forma de resistência à norma estabelecida. Tais representações abarcam, assim, a cultura escolar gerada nessa instituição de ensino.

Palavras-chave: História da Educação. História Oral. Cultura escolar. Práticas. Escola Normal Evangélica.

ABSTRACT

This study investigates everyday practices and analyzes the representations about the school culture of an evangelical boarding school between 1950 and 1966. Its object of study is the teacher training school called Escola Normal Evangélica (ENE) which was located in the city of São Leopoldo/RS at that time. The Escola Normal school continued the activities initiated by the teacher training seminary called Seminário Evangélico de Formação de Professores, founded in 1909 in the city of Taquari/RS. After changes of regions, the institution was settled in the city of São Leopoldo in 1926, where it remained until 1966, when it was transferred to the city of Ivoti/RS, where it is currently operating. Due to the period of nationalization, the Seminary ended its activities in the year of 1939, restarting them only in 1950 under the name of Escola Normal Evangélica. In this way, the time frame of this investigation encompasses the period of the school's reopening in the city of São Leopoldo until the year of its relocation. The study is in the field of History of Education and its theoretical framework is the Cultural History. Its aim is to identify, describe and analyze the representations about the school culture established in this institution, through the memory of students who studied in this school during the time frame selected. For this purpose, the methodology used was the Oral History, which understands the memory as a document. The documentation for analysis was basically the memory narratives of the six students interviewed. Besides the memories, there were also some editions of the student newspaper "O Arauto" and iconographic documents provided by the interviewees. The narratives were analyzed based on the studies of Maurice Halbwachs, Roger Chartier, Michel de Certeau and Michel Foucault. It was possible to understand that the representations that were present in the memories of these six individuals recompose the time and space of the boarding school as a house and a large family. It was, according to them, a period of study and learning, building bonds with classmates and teachers in a relationship of fraternity and fellowship. The recalled practices emphasized activities that involved mind, body, art, and faith. Sport, music and daily meditations were also outstanding practices. The walks around the square named Praça do Imigrante, going to the cinema, and the representation of a controlled freedom were also identified in the remembrances. Besides, it was possible to observe the different strategies elaborated by the students as a way of resistance to the established norm. Such representations thus encompass the school culture generated in this educational institution.

Keywords: History of Education. Oral History. School culture. Practices. Escola Normal Evangélica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia dos sujeitos da pesquisa	47
Figura 2 - Recorte do Periódico “O Arauto” (março e abril de 1960, número 053)....	51
Figura 3 - Localização geográfica da cidade de São Leopoldo/RS (2016)	75
Figura 4 - Carta da Colônia de São Leopoldo	78
Figura 5 - Mapa atual da cidade de São Leopoldo	79
Figura 6 – “Nossa Excursão” texto extraído do jornal estudantil “O Arauto” (setembro de 1960, p. 06-07, Nº 57)	109
Figura 7 - Charge no jornal estudantil “O Arauto” (junho de 1957, p. 06, nº 32)	126

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Caixas com documentações encontradas na primeira visita ao Instituto Ivoti (2016).....	21
Fotografia 2 - Álbum de fotografias e diários de recordações (Décadas de 1950 e 1960).....	41
Fotografia 3 - Certificado de melhor companheira da ENE (1962)	46
Fotografia 4 - Instalações do Seminário de Formação de Professores junto aos Asilos Pella-Bethânia – Taquari/RS (1909)	71
Fotografia 5 - Instalações do Seminário de Formação de Professores na cidade de Santa Cruz do Sul/RS (1910-1925).....	73
Fotografia 6 - Prédios que receberam o Seminário Evangélico final do século XIX..	80
Fotografia 7 - Prédios do Seminário de formação de professores em São Leopoldo no início do século XX.....	81
Fotografia 8 - Praça do Imigrante e prédios da ENE em São Leopoldo (década de 1930).....	82
Fotografia 9 - A Escola Normal Evangélica se despede de São Leopoldo	89
Fotografia 10 - O esporte na Escola Normal Evangélica (década de 1960)	100
Fotografia 11 - Time de futebol do Internato da ENE (década de 1950).....	101
Fotografia 12 - Coral e orquestra da ENE durante apresentação (década de 1960)	103
Fotografia 13 – Apresentação do coral da ENE no Rio de Janeiro/RJ (1959)	104
Fotografia 14 - Primeira excursão artística da ENE (1951)	105
Fotografia 15 - Excursões professores e alunos da ENE (Década 1960).....	108
Fotografia 16 - O Refeitório na Escola Normal Evangélica (década de 1950)	119
Fotografia 17 – Desfile Cívico na rua Independência com participação dos alunos da Escola Normal Evangélica (década de 1960).....	122
Fotografia 18 - Praça do Imigrante (Década de 1930).....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações dos entrevistados e das entrevistas em História Oral	91
Quadro 2 - A rotina na Escola Normal Evangélica	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação dos documentos selecionados ao longo da pesquisa.....	24
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
ASPHE	Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
EBRAMIC	Educação no Brasil Memórias, Instituições e Cultura Escolar
EEI	Escola Evangélica Ivoti
ENE	Escola Normal Evangélica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IEI	Instituto de Educação Ivoti
IFPLA	Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã
IHGRGS	Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul
II	Instituto Ivoti
IPHAE	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado
IPT	Instituto Pré-Teológico
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoti
PEC	Projeto de Educação Continuada
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBH	Revista Brasileira de História
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RBHO	Revista Brasileira de História Oral
RS	Rio Grande do Sul
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 ALINHAVOS INICIAIS	15
2 LINHAS E AGULHAS DE UMA PRODUÇÃO ESCRITA: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	31
2.1 Entrevistas e entrevistados: relatos da experiência em História Oral	35
2.2 Um estudo sobre práticas e cultura escolar	48
2.3 História Oral, memórias e representações de um internato	53
3 TRAÇOS E CONTORNOS DE UMA ESCOLA INTERNATO	59
3.1 A formação docente em questão	66
3.2 Os primeiros passos para a Escola Normal Evangélica	69
3.3 A Escola Normal Evangélica em São Leopoldo	74
4 ENTRELAÇANDO MARCAS QUE MERECEM DESTAQUES: AS MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS(AS)	90
4.1 Mente e corpo, arte e fé: as práticas cotidianas na Escola Normal Evangélica.....	95
4.2 “A gente tinha uma liberdade vigiada”	116
5 ARREMATANDO ALGUNS FIOS: A COSTURA	133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO.....	149
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA EM HISTÓRIA ORAL	150
APÊNDICE C– IMAGENS UTILIZADAS COMO EVOCADORES DE MEMÓRIAS.....	152
APÊNDICE D – QUADRO COM A REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES PARA O ESTADO DA ARTE	153
APÊNDICE E – QUADRO COM A REVISÃO DOS ARTIGOS DE PERIÓDICOS PARA O ESTADO DA ARTE	161
ANEXO A – DECRETO FEDERAL Nº 7212, DE 08 DE ABRIL DE 1938, QUE REGULAMENTA O REGISTRO E FISCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICULARES.....	163
ANEXO B – DECRETO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, Nº 7614, DE 12 DE DEZEMBRO DE 1938, QUE REGULAMENTA O ENSINO PARTICULAR.....	165
ANEXO C – DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL (ATO Nº 10 DE 10 DE ABRIL DE 1836).....	170
ANEXO D – DECRETO FEDERAL Nº 8.530 QUE INSTITUI A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL (2 DE JANEIRO DE 1946).....	173

1 ALINHAVOS INICIAIS

Neste instante, me senti uma artesã, bordando um grande pano de linho branco, tentando seguir um esboço, incipiente, feito de traços e contornos que, aos poucos, vão tomando forma e sentido. Não foram poucos os momentos em que me vi desfazendo pontos já costurados ou, em tantos outros, reforçando marcas que mereciam o devido destaque. Do conjunto, porém, eu conseguia visualizar um projeto tomando forma. Restrições, limites, obstáculos, tudo agora passava a ser encarado como parte inerente ao processo criativo, em busca de possíveis harmonias, ainda que estas fossem feitas de pontos e contrapontos. (FISCHER, 2004, p. 545-546).

O trabalho de pesquisa que aqui se apresenta construiu-se a partir de narrativas de memórias de ex-alunos(as) que estudaram em regime de Internato na Escola Normal Evangélica (ENE), localizada no município de São Leopoldo/RS, entre os anos de 1950 e 1966. As palavras iniciais de Fischer (2004) inspiraram-me na realização desta escrita, uma vez que elas traduzem meu sentimento enquanto pesquisadora na produção deste trabalho. Para a realização das costuras, faço uso das memórias narradas e dos conceitos e estudos desenvolvidos pelos teóricos e pesquisadores com os quais optei por dialogar. O tema central que envolve esta investigação é a análise das práticas desenvolvidas na ENE, bem como a apreciação da cultura escolar desenvolvida nesta Instituição de ensino, no contexto da temporalidade elencada.

O recorte temporal escolhido para esta pesquisa, 1950-1966, justifica-se porque, no ano de 1950, essa instituição reiniciou suas atividades na cidade de São Leopoldo/RS, passando a ser reconhecida sob o nome de Escola Normal Evangélica, permanecendo nesse local até o ano de 1966, quando ocorreu sua transferência para a cidade de Ivoti/RS. Nesse sentido, a ênfase recai no período em que a instituição funcionou em São Leopoldo/RS.

A escolha por esse objeto de pesquisa, a Escola Normal Evangélica, ocorre, entre outros fatores, pela percepção de que há um desconhecimento, por muitos moradores da cidade de São Leopoldo/RS, sobre o fato de essa instituição de ensino, hoje em funcionamento na cidade de Ivoti/RS¹, ter pertencido ao município décadas atrás. Observei esse aspecto durante minha busca por documentos e registros da história dessa escola na cidade. Nesse sentido, a presente pesquisa visa a contribuir, também, com a historiografia da educação de São Leopoldo. Além

¹ Buscando atender às mudanças de legislações educacionais, essa instituição passou por diferentes nomenclaturas ao longo dos anos e, atualmente, é reconhecida pelo nome de Instituto Ivoti.

disso, vale destacar que a entidade foi uma das primeiras instituições confessionais com Internato a propor, aos seus alunos e à comunidade que atendia, uma coeducação² já nas primeiras décadas do século XX – algo que pode ser considerado muito raro, se analisarmos as Histórias das Instituições Educativas do nosso Estado nesse período.

A história da ENE nos remete para o período entre o fim do século XIX e o início do século XX, quando imigrantes alemães, após chegarem ao Brasil, começaram a perceber uma ausência de escolas nas regiões nas quais estavam localizados. Houve, então, uma organização entre eles, entendendo que, para oferecerem aos seus filhos uma educação como recebiam na Alemanha, ofertada pela igreja ou pelo governo de forma gratuita, teriam de aqui criar e manter instituições que formassem professores teuto-brasileiros.³ Em 1909, iniciaram-se as atividades do Seminário Evangélico de Formação de Professores Alemães junto aos asilos Pella e Bethânia, na cidade de Taquari/RS. Esse seminário é que, com o passar dos anos e após transferências de cidades, passou a se denominar, em 1950, Escola Normal Evangélica⁴.

A instituição que apresento como meu objeto de pesquisa continua a escrever sua história nos dias atuais, entretanto em outra cidade e com outra nomenclatura, conforme apontado anteriormente. Sendo assim, a ENE já não existe mais no espaço e no tempo, a não ser nas memórias daqueles que a conheceram e vivenciaram seu ambiente em tempos pretéritos. Essa é uma das justificativas para a escolha da metodologia que utilizo nesta investigação, a História Oral.

A História Oral, enquanto metodologia de pesquisa, não tem a pretensão de encontrar respostas para os questionamentos referentes à vida dos alunos nesse espaço do Internato evangélico em São Leopoldo, uma vez que “a História Oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar* questões; formula as perguntas, porém não oferece as respostas”. (AMADO; FERREIRA, 1998, p. xvi, grifo dos autores).

² Segundo o dicionário português, a *coeducação*, também conhecida como *educação mista* ou *ensino misto*. É a designação dada aos modelos educativos em que, pelo menos do ponto de vista organizativo, não é tido em conta o sexo do educando ou educanda na determinação do percurso escolar e acadêmico. Os modelos coeducacionais tiveram um rápido avanço nos últimos decênios, em parte devido à aceitação da premissa de que esses modelos podiam facilitar a igualdade de oportunidades entre gêneros. (COEDUCAÇÃO, [2017?]).

³ Conforme Hoppen ([19--]).

⁴ A história da ENE será discutida no capítulo 3 deste trabalho, intitulado “Traços e contornos de uma escola/Internato”.

Para além de levantar questionamentos, e organizar perguntas sobre essa instituição, a escolha por essa metodologia ocorreu, dentre outros motivos, por ser "um dos meios que promovem aproximações entre a História e a memória", de modo que "possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar". (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012. p. 36). Desta forma, as memórias que foram narradas pelos sujeitos da pesquisa e que, posteriormente, passaram pelo processo de transcrição e análise, tendo como meio a História Oral, tornaram-se os documentos base que compõem o corpus empírico desta investigação.

Não tomarei as memórias narradas como sendo únicas e verdadeiras deste tempo de internato, por entender que documentos oficiais ou memórias orais produzem regimes de verdade⁵. Ambos possibilitam uma construção histórica a partir de um ponto de vista. Além disso, conforme aponta Amado (1995), a memória é subjetiva; as narrativas de memórias possuem uma certa dose de criação, imaginação e ficção. Portanto, minha pretensão é de escrever uma história possível, com base em relatos, registros escritos e imagens do período a ser estudado.

É importante pontuar que minha própria história entrelaça-se à história da Escola Normal Evangélica. Minhas memórias de infância remetem-me ao cenário de um internato, não por ter sido aluna interna, mas pelas histórias que me eram narradas pela minha avó materna, Valesca Hepp Schütz, sobre sua experiência em ter trabalhado em uma instituição com internato em São Leopoldo. Recordo-me de recorrentes histórias que ela contava, relatos estes que incluem: o seu primeiro dia na função de merendeira da escola, quando ela não conseguiu terminar a alimentação a tempo da janta dos internos; as festas que ela e suas colegas de trabalho faziam quando era período de férias escolares; ou ainda os alunos de que ela se lembrava, os quais vinham de cidades distantes para ali estudar e morar. Foi nessa escola, também, que meus avós se conheceram. Meu avô, que na época era entregador de leite, entregava os pedidos da escola para a minha avó, que, por sua vez, trabalhava na cozinha dessa instituição e, assim, os recebia. Foram muitas

⁵ Regimes de verdade, neste trabalho, são entendidos a partir de Foucault (1979, p. 12): "A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro".

outras histórias e momentos que ela rememorava sobre esse local, juntamente com suas irmãs e amigas nas rodas de chimarrão; contudo, somente com o passar dos anos, fui percebendo que suas memórias tinham, como pano de fundo, o cenário da ENE e seu internato.

Algo que deve ser destacado é que este estudo se inscreve na perspectiva historiográfica da História Cultural, de modo que entendo a memória como documento. A fim de compor um conjunto de documentos, juntamente com as narrativas de memória dos(as) ex-alunos(as) da instituição, realizei buscas por diferentes espaços institucionais. As buscas por documentações da Escola Normal Evangélica foram longas, iniciando-se antes mesmo do meu ingresso no Mestrado em Educação na Unisinos, uma vez que este também foi objeto de pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso (TCC)⁶, que realizei nesta mesma universidade, entre os anos de 2009 e 2010.

Ao me encaminhar para as últimas disciplinas do curso de graduação em Pedagogia, no qual ingressei em 2005, na última produção da disciplina “Ambiente de aprendizagem”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Marita Redin, minhas colegas e eu fomos desafiadas a apresentarmos fotos, relatos e/ou produções de diferentes espaços de educação, com que tivéssemos contato direto ou não, para o restante da turma. Incentivada pela minha mãe, apresentei, pela primeira vez, fotos guardadas pela minha avó e alguns desses relatos que ouvia dela sobre a Escola Normal Evangélica. Iniciaram-se, nessa ocasião, meus primeiros passos na pesquisa, tendo essa escola como objeto de estudo.

O primeiro contato com a metodologia da História Oral aparece vinculado à minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso, no qual, orientado pela professora Dra. Beatriz Fischer, utilizei narrativas de cinco senhoras, funcionárias da ENE, que desempenharam suas atividades na limpeza e na alimentação, entre as décadas de 1950 e 1960, a fim de compreender suas relações com o espaço do internato, bem como com a escola, professores e alunos da instituição. Desse estudo, destaco a narrativa de Veleda Arendt, quando apresentou, em sua fala, a afirmação: *“a gente era funcionária, mas nem por isso..., a gente sabia que tinha alunos lá que estavam lá porque ganharam bolsa de estudos, então eu me dei muito bem com as alunas.”* (Entrevista Veleda Arendt, 2009). Nelsi Hepp, que também

⁶ Trabalho intitulado “Histórias de trabalhadoras não docentes: um estudo a partir da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo” (BRITO, 2010).

entrevistei na ocasião, apresentou um outro elemento de destaque sobre seu vínculo com a escola: *“Meu relacionamento com os professores foi sempre de colega, [...] a gente ia na casa deles, isso unia muito, [...] mas também foi a música, porque eu gostava de música”* (Entrevista Nelsi Hepp, 2009)⁷.

Ao concluir esse estudo, fui convidada pela orientadora deste trabalho a participar do 16º Encontro de Pesquisadores em História da Educação, promovido pela ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação), que ocorreu na cidade de Porto Alegre/RS, no ano de 2011. Nesse evento, tive a oportunidade de socializar a investigação realizada em um simpósio temático, bem como de ouvir sobre estudos e achados de outros pesquisadores que trabalharam com a metodologia da História Oral, sentindo-me impulsionada a continuar nesse caminho, trabalhando com memórias a partir dos relatos orais.

Mesmo não me graduando em História, desenvolvi familiaridade com determinados procedimentos vinculados à historiografia, através de algumas disciplinas da graduação e da escrita do trabalho de conclusão de curso. Esse percurso estimulou meu interesse no campo da História da Educação, fazendo com que retornasse à pesquisa, agora em nível de Mestrado. Por entender que alguns caminhos para pesquisa ficaram em aberto com esse primeiro trabalho realizado em 2010; por perceber o envolvimento afetivo que desenvolvi ao longo dos anos com esta instituição, desde a minha infância, pelas histórias que me eram narradas pela minha avó materna; e por compreender que ainda há muitas possibilidades de pesquisa com essa instituição de ensino, senti-me motivada em dar continuidade a esse estudo, tendo a ENE como meu objeto de pesquisa.

Durante o trabalho investigativo executado na graduação, realizei o levantamento de alguns livros que retratam a história da escola por parte de pessoas que a vivenciaram em algum período, como alunos, professores, funcionários e gestores. Esse levantamento, que resultou em um total de três livros memorialísticos, ajudou-me a conhecer e me aproximar da história dessa instituição pelos olhares de quem por ali passou. Entretanto, a parte documental para esta nova pesquisa não poderia se limitar a apenas esses livros. Assim, entre os anos de 2016 e 2017, realizei as entrevistas de história oral com seis ex-alunos(as) que estudaram em regime de internato nessa instituição, sendo quatro homens e duas

⁷ Narrativas extraídas de Brito (2010).

mulheres, a saber: Luiz Bencke (72 anos); Danilo Streck (69 anos); Hermedo Wagner (81 anos); Magnus⁸ (78 anos); Roswitha Dreher (72 anos) e Helga Porcher (74 anos)⁹. Após realizar as devidas transcrições, as narrativas orais se transformaram em documento escrito, contendo um total de 111 páginas, possibilitando-me a organização de algumas categorias de análise que emergiram após a leitura e o olhar minucioso sobre cada uma dessas narrativas. Tais narrativas configuram-se na documentação-base deste estudo.

Minha “caça” por outros documentos e marcas da história dessa instituição continuou no decorrer desses dois anos de pesquisa no Mestrado, com a finalidade de fortificar o *corpus* empírico deste trabalho. Primeiramente, procurei por vestígios da história da instituição pela cidade de São Leopoldo, local em que a entidade permaneceu em funcionamento no período do estudo em questão. Visitei o museu municipal Visconde de São Leopoldo em outubro de 2016. Para minha surpresa, verifiquei que não existem registros da escola no museu; apenas foi encontrado um livro que conta a história da escola, porém o mesmo já era do meu conhecimento. Fui ao museu da cidade, na expectativa de encontrar algum periódico, fotografias, ou atas de reuniões realizadas na escola, mas não obtive sucesso nessa primeira busca.

Ainda nesse processo de busca, contatei a escola em Ivoti, mediada por uma professora da instituição. Trocamos e-mails durante algumas semanas e, ao final de uma tarde de quinta-feira, em novembro de 2016, fui recebida na escola por ela. Marcamos a visita ao arquivo para o final do dia, pois, segundo a professora, o local onde se encontravam os documentos era muito quente e possuía pouca ventilação. Realmente, o dia estava muito abafado, o local estava quente e as poucas janelas da sala em que as caixas de arquivos se encontravam não ajudavam na circulação de ar do ambiente.

Deparei-me com a segunda surpresa inesperada deste trabalho de pesquisa. Segundo a professora, a escola não possui registros do período em que estou pesquisando. Ela me contou que a instituição se desfez de muitos arquivos ao longo dos anos, porque ficava inviável guardar todos os registros de alunos que por ali já passaram. Questionei sobre os registros fotográficos, e tamanha foi minha terceira surpresa para esta pesquisa: a professora me relatou que o álbum contendo as fotos

⁸ Nome fictício escolhido pelo entrevistado.

⁹ As entrevistas de História Oral e os sujeitos desta pesquisa serão apresentados no subcapítulo 2.1 intitulado “Entrevista e entrevistados: relatos da experiência em História Oral”.

antigas da escola havia desaparecido; alguém o havia solicitado, porém o material acabou se extraviando, não retornando para a escola. Ela então ressaltou que as fotografias eram eventos das décadas sobre as quais estou procurando vestígios. A escola chamava um fotógrafo para tirar as fotografias, e quem tivesse interesse podia, então, adquiri-las por meio de um mural no qual elas eram expostas. Algo que também chamou a minha atenção foi o fato de a escola não dispor de um museu escolar contendo registros de sua história e preservando as memórias da instituição. Segundo essa professora, o museu havia sido desativado, e muito material acabou voltando para essa sala de arquivos.

Fotografia 1 - Caixas com documentações encontradas na primeira visita ao Instituto Ivoti (2016).



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Meu tempo com ela na sala de arquivos da escola não durou muito, não mais que meia hora. A professora mostrou-me algumas caixas arquivos que estavam sobre uma mesa separada, contendo pastas com atas de algumas reuniões que ocorreram entre 1950-1960, como também algumas comunicações oficiais trocadas entre a escola, o Sínodo ou algum outro representante do Conselho da época. Ela manuseava aquelas folhas, que eram muito antigas e que realmente me pareciam bem frágeis, muitas delas registradas em um papel fino e delicado, estilo papel vegetal. Confesso que não tive muito tempo para ler aqueles documentos; meus olhos corriam pelos papéis, tentando encontrar algo de familiar em seus escritos, enquanto ela os folhava. Entre uma passada de documento e outra, realizei, com

sua permissão, alguns registros fotográficos, porém poucos. Surpreendeu-me também o fato de todos os arquivos guardados desse período estarem armazenados em não mais do que duas caixas arquivos. Em uma delas, lia-se na etiqueta de identificação: “ASSOCIAÇÃO EVANGÉLICA DE ENSINO, DOCUMENTOS HISTÓRICOS 1946 A 1990”.

Outro ponto que também me chamou a atenção, nessa rápida visita ao arquivo, foi o fato de a escola possuir mais registros em décadas anteriores à minha pesquisa do que nos anos sobre os quais eu estava à procura de documentos. Esses registros de décadas anteriores a 1950 estavam organizados em pequenos livros, e neles se encontravam dados referentes ao número de alunos, indicando quantos eram internos e externos; registros de matrículas, gastos com o internato, compras, pagamento e demais registros orçamentários. Entretanto, todos esses livros contendo tais registros estão escritos em alemão gótico. Segundo a professora, eles eram organizados pelo diretor em gestão, como uma espécie de organização da escola para o ano seguinte, e que os registros em alemão eram algo comum para as décadas de 1920, 1930 e 1940 – ainda mais para uma escola de origem germânica.

Como a ENE é vinculada ao Sínodo Rio-Grandense e à Igreja Luterana, entrei em contato via e-mail com o arquivo da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Visto que não tive retorno do contato virtual, realizei uma visita, em setembro de 2017, ao arquivo, localizado em uma sala da Faculdade de Ensino Superior de Teologia (EST), a fim de encontrar registros de professores, alunos, planos de aula, ou outros registros da escola. Fui recebida pelo professor Me. Osmar Witt, que gentilmente ouviu sobre a minha pesquisa e minha busca pela documentação, mas que, infelizmente, não teve como contemplar minha procura. Explicou-me que ali encontram-se mais documentações da igreja, e não das escolas filiadas a ela. Os poucos registros encontrados foram de atas de solicitação de ajuda financeira para a construção do Seminário Evangélico e outros registros de diretores antes da Escola Normal, algo que não compreendia o período o qual pesquiso.

Ao longo dos meus encontros com os ex-alunos entrevistados, pude compartilhar com eles minha busca por documentações da escola e minhas frustrações. Nessas ocasiões, fui surpreendida com a forma gentil com que alguns deles se comprometeram com a minha pesquisa, no sentido de contribuir com seus guardados. Tive, por intermédio deles, o acesso a fotografias, a um livro didático utilizado na Escola Normal, a diários de recordações, a trabalhos manuais, a

certificados e a boletins escolares de seus períodos enquanto alunos da instituição, o que, de maneira grandiosa, veio a enriquecer a empiria desta pesquisa. Nesses guardados, pude perceber a forma como cada um(a) desses(as) ex-alunos(as) arquivava a sua vida (ARTIÈRES, 1998), seja em uma caixa, em sacos plásticos ou em álbuns fotográficos confeccionados com folhas sulfite – o modo pouco importa, mas, a cada fotografia revisada, ou recado (re)lido, uma emoção/recordação nova surgia.

No decorrer desta escrita, apresento, então, alguns dos documentos iconográficos arrecadados ao longo desse tempo da pesquisa. Algumas imagens foram cedidas pelos entrevistados, outras são parte de meu arquivo pessoal, assim como também há informações obtidas por meio dos livros que retratam a história da instituição. Tratando-as como documentos de memória, utilizo as fotografias, pois elas, segundo Burke (2004, p. 17), “nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida”. Vidal e Abdala (2005) reforçam a importância de se utilizar as fotografias como fontes para o estudo da História da Educação. Nesse sentido, entendo as imagens como representações “tanto das coisas visíveis como das invisíveis”. Desta forma, não utilizarei as imagens apenas como complemento do texto, mas sim de forma que o conjunto desses registros seja “protagonista da mensagem escrita, ao trazer à escola o mundo tal qual ele deve ser percebido.” (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007, p. 44).

Em agosto de 2017, tomei conhecimento de um periódico intitulado “O Arauto”, criado por alunos da Escola Normal Evangélica na década de 1950, período que abarca minha investigação. Entrei em contato com o professor que pesquisou, em seu trabalho de conclusão de curso¹⁰, esse periódico, a fim de ter acesso a tais registros. Após muitos e-mails trocados, ao longo de três meses, estive, em uma segunda oportunidade, no Instituto Ivoti, desta vez em novembro de 2017. Nesta ocasião, fui recebida pelo professor de História da instituição, Lucas Breunig, que intermediou minha visita, e pelo diretor da instituição, Everton Augustin. Nessa oportunidade, pude relatar a ambos meus insucessos nas buscas por documentações da escola e ter acesso aos periódicos que foram digitalizados durante a pesquisa desse professor.

Após selecionar alguns exemplares desse jornal estudantil, utilizando, como critérios de seleção, os assuntos abordados pelos ex-alunos em suas narrativas e as

¹⁰ BREUNIG, Lucas. *O ARAUTO: análise de jornal estudantil (1954-2009)*. Trabalho de Conclusão de Curso em História. Unisinos, 2016.

categorias de análise pré-estabelecidas por mim, tive o acesso a esses arquivos liberados, os quais totalizam vinte e quatro exemplares do periódico e se juntam ao corpus documental desta pesquisa.

É importante salientar que não podemos fazer uso da imprensa de forma ingênua, caindo na “ideia de que o jornal cumpre a nobre função de informar ao leitor o que se passou, respeitando rigorosamente a ‘verdade dos fatos’.” (LUCA, 2015, p. 138). Entretanto, tendo um olhar crítico sobre a documentação, sabendo que é um ponto de vista sobre determinada situação, espaço ou objeto, a utilização do periódico estudantil, artefato preservado da cultura escolar, ajuda-nos a ampliar o campo de discussão acerca da rotina, do dia a dia e do espaço da ENE, a partir do olhar e da escrita dos alunos, levando em consideração que “os impressos estudantis, apresentados como fonte, podem representar uma possibilidade de recriação de um dos objetos intensamente abordados nas pesquisas em História da Educação, qual seja as instituições educacionais.” (AMARAL, 2002, p. 120).

A seguir, apresento a relação dos documentos que consegui reunir para análise:

Tabela 1 - Relação dos documentos selecionados ao longo da pesquisa

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO
03	Livros memorialísticos da instituição ¹¹
01	Livro didático de Língua Portuguesa
01	Trabalho manual realizado na Escola Normal
03	Boletins escolares
01	Dissertação de Mestrado sobre a Instituição ¹²
23	Registros fotográficos de distintas temporalidades da ENE
24	Periódicos “O Arauto” do período de 1954 a 1964
06	Narrativas de memórias de ex-alunos(as) da Instituição

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Além da procura por documentos, outro processo já realizado para a escrita do projeto de qualificação desta pesquisa foi o Estado da Arte. Esse percurso, na

¹¹ HOPPEN, Arnildo. *Formação de professores Evangélicos no Rio Grande do Sul I Parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Gráfica Sinodal, 19??, 71p. MUSSKOPF, Egon Hilario. *Construindo*. Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul II parte (1939-1999) – São Leopoldo – Ivoti. Novo Hamburgo: Echo, 1999. NAUMANN, Hans Günther. *Se você não assumir...* Recordando a caminhada de um professor de professores. São Leopoldo: Sinodal; Novo Hamburgo: Echo, 2009. 391p.

¹² GOMES, Derti Jost. *Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da Instituição e perfil dos egressos*. Dissertação de Mestrado em Teologia. São Leopoldo: EST, 2005.

busca por outras pesquisas que investigassem temática igual ou semelhante à minha, também se fez importante no processo de pensar a Escola Normal Evangélica como objeto de estudo. Ao realizar o Estado da Arte, percebi que a temática da cultura escolar, das práticas cotidianas e dos internatos já vem sendo debatida por outros pesquisadores na área da História da Educação, tanto na região sul do Brasil, como em outras regiões: centro-oeste, sudeste e nordeste.

Segundo Pesavento (2004, p. 67), “o método fornece ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido [...]”. Na intenção de realizar e apresentar com segurança o caminho investigativo que percorri nesse processo, escolhi acessar diretamente dois repositórios¹³ de teses e dissertações e apresentar os resumos dos trabalhos selecionados¹⁴, a fim de auxiliar futuros pesquisadores que se interessem por esse assunto ou por temas semelhantes. Nessas buscas e seleções, elenquei previamente seis descritores: Internato, Internato Escolar, Cultura Escolar, Memórias, Narrativas de memórias e Escola Normal Evangélica. Cabe destacar que, dos trabalhos encontrados e selecionados, apenas um utilizava o mesmo objeto de pesquisa – ou seja, tratava-se da mesma instituição que pesquiso, porém com objetivos, propostas e análise que se diferem das minhas nesta dissertação.

Os trabalhos que foram selecionados para leitura e discussão neste projeto totalizaram nove, divididos entre três dissertações e seis teses, as quais foram realizadas entre o período de 2005 e 2016. Em síntese, os trabalhos elencados me ajudaram a refletir e problematizar a pesquisa que estou desenvolvendo em muitos aspectos: a revisão histórica sobre internatos no Brasil, realizada por Conceição (2012); a trajetória da Escola Normal Evangélica, revisada por Gomes (2005); os estudos sobre a escola confessional, a história cultural, as práticas escolares e a cultura escolar, feitos por Santos (2012), Ortiz (2014), Souza (2015) e Velasquez (2016); bem como a revisão teórico-metodológica referente a memória e História Oral, explanada nos trabalhos de Almeida, D. (2007), Dalpiaz (2005), Diefenbach (2013) e Souza (2015).

Uma informação interessante, e que deve ser considerada nessa busca por outras pesquisas, é o fato de que, ao realizar o levantamento de trabalhos que

¹³ Banco de teses e dissertações da CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso nos meses de outubro a dezembro de 2016. Banco de teses e dissertações do IBICT. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em dezembro de 2016.

¹⁴ Os resumos dos trabalhos encontram-se nos apêndices D e E desta dissertação.

pesquisassem a cultura escolar em Internatos, mistos ou distintos em gênero, não foram encontrados trabalhos, além de Gomes (2005), que envolvessem instituições confessionais evangélicas e/ou luteranas. Todos os trabalhos que foram encontrados e selecionados, e que fazem referência a Internato, foram realizados com instituições confessionais católicas ou de outras origens, como escola pública ou Instituto Federal.

Este processo também me fez perceber que muitas das instituições que foram pesquisadas como internatos, dos trabalhos selecionados, são distintas em gênero, ou seja, destinadas ou para meninos ou para meninas. Além disso, a grande maioria dos trabalhos dedicou-se em pesquisar Internatos de origem confessional católica, destacando-se apenas o trabalho de Gomes (2005) como Internato evangélico, o que mostra a relevância desta investigação em pesquisar a cultura e as práticas desenvolvidas em uma escola/Internato mista, confessional evangélico-luterana, no período de 1950 a 1966 na cidade de São Leopoldo/RS.

Para a realização do Estado da Arte, também acessei a plataforma de alguns periódicos *online*, na busca de artigos que abordassem o assunto relativo a esta investigação. Escolhi os mesmos descritores para procurar artigos em quatro periódicos selecionados no repositório da Scielo¹⁵: Revista Brasileira de História, publicação da ANPUH¹⁶; Revista Brasileira de Educação, publicação da ANPED¹⁷; e Revista História da Educação, publicação da ASPHE. Os dois demais periódicos escolhidos para a pesquisa não estão disponíveis no portal da Scielo; desta forma, acessei os exemplares diretamente em seus sítios: Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)¹⁸, publicação oficial da SBHE¹⁹; e Revista Educação Unisinos²⁰, publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Unisinos. Foram selecionados nove artigos²¹ desses periódicos, de modo a ampliar a discussão neste trabalho.

Além da pesquisa documental e do levantamento de outros trabalhos na realização do Estado da Arte, também se fez importante o processo de escolha por

¹⁵ Scientific Eletronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: outubro e dezembro de 2016.

¹⁶ Associação Nacional de História.

¹⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁸ Revista Brasileira de História da Educação. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/index>>. Acesso entre outubro e dezembro de 2016.

¹⁹ Sociedade Brasileira de História da Educação.

²⁰ Revista Educação Unisinos. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/index>>. Acesso em: dezembro 2016.

²¹ O resumo dos artigos selecionados encontra-se no apêndice E desta dissertação.

conceitos que nortearam e conduziram minhas reflexões ao longo dessa escrita. Para discutir o conceito de História Oral como metodologia de pesquisa, tomo como base os estudos desenvolvidos por Thompson (1992), Alberti (2004), Portelli (2016) e Ferreira e Amado (1998). Para abordar o conceito de Memória, utilizo as reflexões levantadas por Bosi (1987, 2003) e Halbwachs (2003). Considero a memória como uma representação do passado, e, para a discussão desse conceito de representação, faço uso dos estudos desenvolvidos por Chartier (1987, 1991, 2011). Já em relação ao conceito de práticas, parto das discussões levantadas por Certeau (1994); e, para o conceito de cultura escolar, utilizo os estudos desenvolvidos por Vidal (2005, 2009), Frago (1995, 2000, 2006), Julia (2001) e Benito (2017). Esses escritos formam a base teórica principal que sustenta o presente estudo.

Os estudos referentes a uma escola/Internato vão para além de considerar apenas a organização de sua rotina de aulas, ou as propostas de atividades, pois a escola, funcionando enquanto Internato, acaba responsabilizando-se por seus alunos durante todo o tempo em que estes lá se encontram, tornando-se, conforme Goffman (1974), uma instituição formativa total.

Seguindo nessa mesma ótica, Magalhães (2004) percebe as instituições que atendem em regime de Internato como instâncias educativas totais, ajudando-nos a pensar e a problematizar os tais estudos envolvendo as escolas/Internatos, discorrendo sobre algumas possibilidades a serem consideradas no decorrer das pesquisas:

Quando funcionando em regime de internato, a instituição escolar é uma instância educativa total, na qual é possível: considerar entre outros, os fatores de integração e de acompanhamento; analisar as instâncias de socialização, alteridade, autonomização, mobilização; reconsiderar os conceitos de aprendizagem, ativismo pedagógico, experiência emocional. Mas a influência da instituição educativa vai para além dos seus muros e defere-se no tempo, seja pelas transformações de caráter material, seja especificamente como representação, referência e memória dos indivíduos e dos grupos. (MAGALHÃES, 2004, p. 116)

Com relação ao que se considerar nas pesquisas sobre escolas/Internatos, Felgueiras (2008), explica que não temos como pensar as instituições em regime de Internato sem problematizar a relação espaço-tempo e sem pensar a relação da instituição com o meio no qual ela se insere. Assim, a autora pondera que

[...] as regras, delimitando e prescrevendo comportamentos, reenviam-nos para a análise da organização do tempo, marcada por horários e

respectivas obrigações dentro de uma quadrícula espaço-temporal, presente em documentos, estatutos, regras internas, etc... O que nos permite conhecer as rotinas a que as crianças estavam sujeitas, inferir as orientações pedagógicas e os objectivos proclamados da instituição, mas não nos deixa ver os espaços de conflito e negociação e os ritos perpetuados por rotinas. Conduz-nos para um campo mais formal da organização e actuação dos adultos com vista à educação das crianças, cuja existência é intuída. O que pressupõe que a análise do tempo, neste caso em internato, deve ser complementada com o estudo dos espaços e das relações internas nas instituições e destas com o meio local onde se inserem, tendo em conta os diferentes ritmos e tempos sociais. (FELGUEIRAS, 2008, p. 106).

Muitas são as possibilidades que as instituições de ensino oferecem para pesquisa. O tempo e o espaço das escolas são ricos produtores daquilo que podemos chamar de *habitus*²², a partir do qual pessoas que vivenciam esses estabelecimentos, em regime de Internato ou não, se reconhecem pela sua formação (BENITO, 2017). Esse *habitus*, que é internalizado pelos indivíduos e pela sociedade como um todo, e que faz com que nos reconheçamos por meio de movimentos, postura e práticas desenvolvidas, é desencadeado pela marca cultural, provocado através do ambiente escolar o qual frequentamos enquanto alunos.

O conjunto dos processos, momentos, tempos e objetos utilizados e desenvolvidos pelas instituições educativas é o que podemos denominar como a cultura desses espaços (FRAGO, 1995). A partir da observação e análise de ritos, regras, currículo, vestimenta, práticas, bem como de objetos materiais – mobiliários, cadernos, livros didáticos, símbolos, objetos punitivos e de coação –, conseguimos caracterizar a produção da cultura escolar estabelecida nos espaços educativos em pesquisa, sendo esse um dos objetivos desta investigação.

Minha pretensão, nesta pesquisa, não é de apenas descrever a trajetória da ENE, sua origem, transferências de municípios, ou simplesmente os percursos e percalços de sua história. A leitura dos trabalhos de pesquisa selecionados no Estado da Arte, como também as considerações realizadas por Magalhães (2004) e Felgueiras (2008), possibilitaram-me elaborar a seguinte questão norteadora deste trabalho: quais as representações presentes nas memórias dos ex-alunos internos

²² Entendido a partir de Elias como um conjunto das diferentes formas de pensar e agir que estruturam uma sociedade, algo produzido socialmente e individualmente. "Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com outros e que é, certamente um componente do *habitus* social [...]". (ELIAS, 1994, p.150).

da Escola Normal Evangélica, que estudaram entre os anos de 1950 a 1966, acerca da cultura escolar produzida nesse tempo vivido e nesse espaço compartilhado?

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral: *identificar, descrever e analisar, a partir da narrativa de memória de ex-alunos(as), as representações acerca da cultura escolar e as práticas cotidianas, produzidas no Internato da Escola Normal Evangélica, na cidade de São Leopoldo, entre o período de 1950-1966.*

Destaco, ainda, os objetivos específicos para esta investigação:

- a) Analisar as narrativas de memória de ex-alunos(as), no intuito de compreender as práticas desenvolvidas nesse espaço;
- b) Problematizar a organização, a rotina e as relações estabelecidas entre o tempo e o espaço nessa escola;

Buscando organizar a escrita de forma a apresentar o resultado das análises e alcançar os objetivos pré-estabelecidos, o trabalho encontra-se estruturado em cinco partes, partindo destes meus “**Alinhavos iniciais**”, nos quais apresento minhas motivações para a pesquisa, minhas implicações com o objeto de estudo, as primeiras imersões na pesquisa documental e as seleções realizadas no Estado da Arte.

O segundo capítulo, intitulado “**Linhas e Agulhas de uma produção escrita: aportes teóricos e metodológicos**”, tem como objetivo apresentar e discutir os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa; assim, começo escrevendo sobre a temática da História Cultural e suas implicações em relação a este trabalho. Esse capítulo está dividido em três subcapítulos, a saber: 2.1 “*Entrevistas e entrevistados: relatos da experiência em História Oral*”; 2.2 “*Um estudo sobre práticas e cultura escolar*” e 2.3 “*História Oral, memórias e representações de um Internato*”. No primeiro, apresento os sujeitos da pesquisa, bem como a realização das entrevistas e a experiência que tive em cada uma delas. Nos dois últimos subcapítulos, discorro sobre os conceitos e teóricos que orientam e organizam este estudo.

Em “**Traços e contornos de uma Escola/Internato**”, minha intenção foi ampliar a discussão das escolas que trabalham em regime de Internato, apresentando a criação dessas instituições na História e sua trajetória no território brasileiro. Também apresento brevemente a proposta de educação integral, baseando-me no trabalho desenvolvido por Pestalozzi, que se tornou uma referência nesse assunto, por ser um dos primeiros teóricos na modernidade a implantar a ideia de educação integral aos seus alunos. Divido esse capítulo em três

subcapítulos, a fim de organizar a reflexão. No 3.1 “*A formação docente em questão*”, tenho como propósito apresentar alguns aspectos referentes à formação docente no Brasil, partindo do século XIX, período em que foi instituída a primeira Escola Normal no País, na cidade do Rio de Janeiro, até o início do período Republicano, uma vez que a ENE era formadora de professores e teve sua origem nesse período. No 3.2 “*Os primeiros passos para a Escola Normal*”, apresento a formação da instituição e os anos iniciais de trabalho; finalmente, no 3.3 “*A Escola Normal Evangélica em São Leopoldo*”, discuto aspectos relevantes da cidade, bem como o período de instalação e funcionamento da instituição nesse município, até 1966, ano que ocorre sua transferência para a cidade de Ivoti/RS.

No quarto capítulo, “**Entrelaçando marcas que merecem destaques: as memórias de ex-alunos**” apresento, então, as duas categorias que emergiram a partir das narrativas de memórias dos(as) seis ex-alunos(as) entrevistados(as) e suas respectivas análises, tendo como base os aportes teóricos escolhidos para esta pesquisa. Assim, elas aparecem subdivididas em: 4.1 “*Mente e corpo, arte e fé: as práticas cotidianas na Escola Normal evangélica*” e 4.2 “*A gente tinha uma liberdade vigiada*”.

Para finalizar, no capítulo cinco, “**Arrematando alguns fios: a costura**”, reflito brevemente sobre o tempo de pesquisa e procuro realizar alguns fechamentos, arrematando e amarrando alguns fios que, porventura, ficaram ainda soltos ao longo do trabalho escrito. Apresento, ainda, as considerações dessa investigação, procurando explicitar algumas respostas ao problema de pesquisa que motivou o trabalho.

2 LINHAS E AGULHAS DE UMA PRODUÇÃO ESCRITA: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os referenciais sobre os quais realizei minhas leituras, buscando embasamento para a realização desta pesquisa, com o propósito de dar legitimidade e credibilidade, no campo científico, à temática das memórias dos(as) ex-alunos(as) do Internato da Escola Normal Evangélica. As ideias dos autores e teóricos – bem como a metodologia que, ao longo deste capítulo e dos subcapítulos, será apresentada – foram escolhidas para serem os instrumentos na produção do meu estudo, tal qual um artesão elenca suas linhas e agulhas como instrumentos para a realização de um bordado em um grande pano de linho branco.

Tratando-se de uma pesquisa historiográfica, inscrita na área da História da Educação, a presente investigação busca delinear seus caminhos na perspectiva da História Cultural. Quanto a esse aspecto, vale destacar as palavras de Cinthya Veiga, quando atenta para as origens distintas entre a História da Educação e a História Cultural, fazendo duas observações importantes. A primeira é que “a história cultural é um método, uma concepção de abordagem, ao passo que a história da educação tem sido compreendida como uma ‘especialização’ da História.” (2003, p. 16). A segunda observação que a autora realiza, e na qual o trabalho se identifica, é que “a História da Educação está sendo entendida aqui enquanto um campo de investigações em que se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos seus diferentes objetos: a escola, o professor os alunos, materiais escolares [...]” (p. 19).

Partindo das considerações de Veiga (2003) e valendo-me de sua provocação a partir da argumentação de Hunt (1992), por meio da qual a autora observa que “não há como fazer história cultural sem discussão teórica sobre as relações entre cultura e sociedade” (p. 16), busco apresentar dois conceitos importantes referentes a essa abordagem: cultura e sociedade. Cabe ressaltar o alerta realizado pelo historiador Peter Burke (1992) quanto à dificuldade, cada vez maior, em se precisar o que é cultura.

Para Burke (2008), o termo cultura nos remete à ideia de tradição, ou seja, a cultura seriam os conhecimentos, fazeres e práticas que se passam ao longo dos tempos, de geração a geração. Essa mesma linha de pensamento, segue Pesavento (2004, p. 15), ao dizer que a cultura deve ser pensada como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”.

Peter Burke reflete sobre as múltiplas facetas admitidas pelo termo cultura nos últimos tempos, apontando, como alguns exemplos, os termos “cultura da pobreza”, “cultura do medo” e “cultura das armas”. Segundo ele, temas que hoje em dia muitas pessoas caracterizam como “cultura”, décadas atrás, eram acompanhados pelo substantivo “sociedade”. Devido a essa grande proporção que a terminologia adotou, Burke (2008, p. 09) afirma que fica “cada vez mais difícil dizer o que não faz parte da ‘cultura’”.

Benito Escolano (2017) também trata do fato de o conceito de cultura assumir grandes dimensões. Segundo o autor, o termo cultura foi uma grande construção intelectual, social e histórica que recebeu muitas definições ao longo do tempo.

O espaço que essa temática conquistou nas últimas décadas deu-se a partir das mudanças paradigmáticas ocorridas no campo da história, ao longo do século XX. Durante muito tempo, havia, por parte dos historiadores, uma visão positivista sobre os acontecimentos – período da história tratado como pertencente a um paradigma tradicional, o que Burke (1992, p. 10) caracteriza também como “visão do senso comum da história [...] considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado”.

O paradigma tradicional, adotado pela história ao longo dos séculos, é caracterizado pelas narrativas “dos grandes homens e dos grandes feitos”, de heróis e heroínas, governantes e membros de destaques das igrejas, ou seja, pessoas que apresentavam algum tipo de poder sobre a população. Outro ponto a destacar desse paradigma é o fato de os historiadores apresentarem uma história objetiva, narrando para as pessoas somente os aspectos considerados importantes dos acontecimentos – ou seja, era uma escrita da história ‘vista de cima’, com base em dados e informações obtidos por meio de documentos e registros ditos oficiais, afirma Burke (1992).

Tal mudança paradigmática não ocorreu de forma recente, como muitos acreditam. As transformações ocorridas, que passaram de uma antiga forma de ver a história para uma nova forma de a conceber, foram ocorrendo a partir de movimentos em várias partes do mundo. Analisando esse aspecto de forma cuidadosa, percebemos que a História Cultural já era praticada no final do século XVIII, na Alemanha, conforme é apontado por Burke (2008). O mesmo autor ressalva que, ainda na Alemanha, estudiosos não pertencentes à área da história, mas sim da sociologia, muito contribuíram com seus estudos e suas obras para a História Cultural no início do século XX – entre eles Max Weber, com sua obra

intitulada “*A ética protestante e o espírito do capitalismo*” (1904), e o sociólogo Norbert Elias, com seu livro “*O processo civilizador*” (1939). Da mesma forma, Pesavento (2004) explica que, entre os séculos XIX e XX, outras formas bem diferentes de pensar o mundo, vindas de outras áreas que não a da história, aproximar-se-iam e se entrelaçariam a esse campo da ciência.

Já na França, o processo de percepção de uma História Cultural ocorreu distintamente ao da Alemanha, uma vez que, nesse país, evitava-se o termo cultura até bem pouco tempo atrás. O foco de estudos e pesquisas estava voltado a aspectos como civilização, mentalidades e representação coletiva (Burke, 2008). O marco inicial ocorreu nas primeiras décadas do século XX, com os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. O historiador Ronaldo Vainfas (2011) destaca que tais pesquisadores lideravam um movimento denominado *Annales* e lutavam contra uma história a qual caracterizavam como historicizante ou *évènementielle*²³, uma história que não mantinha diálogo com outras áreas das ciências humanas e que buscava a verdade dos fatos em documentos ditos verdadeiros e autênticos.

Em 1929, foi criado, na França, por Bloch e Febvre, o periódico *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, como mais uma forma de combater a velha história e renovar as pesquisas na busca por uma “história total”²⁴. Propiciou o nascimento da história das mentalidades²⁵, envolvendo os participantes desse movimento em uma “história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar.” (VAINFAS, 2011, p. 120).

O Movimento da *École des Annales* foi dividido em três gerações, conforme aponta Vainfas (2011), sendo a primeira liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre, dedicando-se aos estudos de mentalidades, sentimentos, crenças e costumes na historiografia ocidental. Esses historiadores são considerados por muitos de seus contemporâneos como marcos da Nova História produzida na França. A segunda geração, liderada por Fernand Braudel – o qual dedicou seus estudos e problematizações a espaço e tempos históricos –, foi seguida pela terceira geração, liderada por historiadores como Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Philippe Ariès e Alain Corbin, os quais aprofundaram os estudos referentes às mentalidades.

²³ *Évènementielle* = Evento

²⁴ Expressão utilizada por Burke (1992).

²⁵ Segundo Pesavento (2004, p. 31), “A mentalidade era uma maneira de ser, um conjunto de valores partilhados, não racionais, não conscientes e, de uma certa forma, extraclasse”.

Burke (2008) apresenta dois historiadores sociais ingleses que exerceram grande influência para a chamada cultura popular: Edward Thompson e Eric Hobsbawm. O primeiro deles foi Hobsbawm, com a publicação da obra “História social do Jazz” (1959); e, em seguida, Thompson, a partir de seus estudos envolvendo a classe operária, publicou a obra “A formação da classe operária inglesa” (1963). Segundo o estudo realizado por Burke (2008), o historiador Thompson, ao longo da década de 1960, realizou conferências, fundou revistas e, devido ao grande número de seminários e artigos publicados, influenciou muitos historiadores a realizarem pesquisas, perspectivando e escrevendo uma história a partir de uma “visão de baixo”.

Conforme explica Vainfas (2011), o estudo das mentalidades começou a entrar em declínio a partir de críticas de pessoas de fora, que rejeitavam os temas das mentalidades, e pelas críticas das pessoas de dentro, isto é, dos que faziam pesquisas nesse campo. Foi então que, a partir da década de 1980, novos temas e problemas de pesquisa começaram a ganhar o espaço destinado antes às mentalidades:

[...] o grande refúgio da história das mentalidades foi, contudo, o da chamada *história cultural*, refúgio este sim mais consistente, posto que, em suas principais versões, procurou defender a legitimidade do estudo do “mental” sem abrir mão da própria história como disciplina ou ciência específica — o que não é de somenos importância — e buscando corrigir as imperfeições teóricas que marcaram a corrente das mentalidades dos anos 1970. (VAINFAS, 2011, p. 137).

A chamada História Cultural, também conhecida como Nova História Cultural, proporcionou a procura por novos objetos e novas abordagens, conforme o apontamento de Fonseca (2003, p. 61): “entre os chamados novos objetos, predominam a história da leitura e dos impressos, sobretudo os escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas”. Nessa perspectiva, Lopes e Galvão (2001, p. 39) afirmam que a Nova História Cultural proporcionou aos pesquisadores a investigação de temas “antes considerados pouco nobres no interior da própria História da Educação”.

Burke (2008) aponta para a abertura de novas fontes de pesquisa com o advento da Nova História Cultural, como: imagens fotográficas, periódicos, documentos da ordem dos ordinários (cadernos, livros, diários), bem como a oralidade e o uso das memórias enquanto documentos. Houve também uma ascensão nos estudos de novos grupos sociais (mulheres, crianças, velhos, negros

etc.), de países, lugares e espaços cuja pesquisa era antes inimaginável. O “micro” ganha, assim, espaço nas novas formas de ver e de se fazer história.

A partir dessa mudança paradigmática, muitas foram as possibilidades de pesquisas ancoradas por meio da História Cultural. Caminhos e fontes a serem pesquisados se abrem aos historiadores de forma quase inesgotável, em que, conforme justifica Pesavento (2004), aos olhos e às mãos de pesquisadores, tudo pode vir a ser transformado em documento, dependendo apenas de qual questionamento será levantado a esses objetos.

2.1 Entrevistas e entrevistados: relatos da experiência em História Oral

As primeiras aproximações que tive com os ex-alunos que estudaram em regime de Internato na ENE e com suas narrativas de memórias ocorreram durante o ano de 2016. Passo, a seguir, a apresentar os sujeitos da pesquisa e a descrever como ocorreram as entrevistas de História Oral.

No mês de abril de 2016, por intermédio de uma senhora moradora da cidade de Ivoti e que participou do meu trabalho de conclusão de curso, Nelsi Hepp, consegui o contato de um ex-aluno dessa instituição, Hermedo Wagner, também morador da mesma cidade. Ele prontificou-se em me auxiliar com a pesquisa, participando de uma entrevista, contando-me sua experiência no Internato e, também, enviando-me uma lista de contatos via e-mail de antigos(as) ex-alunos(as) que ele sabia terem estudado nessa instituição. No total, eram onze pessoas nessa lista, com as quais entrei em contato por e-mail. Dos(as) onze ex-alunos(as) que contatei, apenas dois me retornaram e, infelizmente, eles não se enquadravam na temporalidade desta pesquisa.

No dia 28 do mês de agosto do mesmo ano, participei do “Dia do Ex-Aluno”²⁶ no Instituto Ivoti, instituição que deu seguimento aos trabalhos iniciados pelo Seminário Evangélico de Formação de Professores, seguida pela Escola Normal

²⁶ O dia do ex-aluno é comemorado todos os anos no Instituto Ivoti, no último domingo do mês de agosto. Essa festividade é organizada pela AEXEEI (Associação dos Ex-Alunos da Escola Evangélica Ivoti). O evento tem início pela manhã, com a realização de um culto na igreja Ascensão, localizada ao lado dos prédios da escola. Há momentos para apresentações artísticas – música, teatro etc. –, homenagens às turmas que jubilam a formatura, almoço no refeitório da escola, passeios pelas dependências do colégio, reunião da Associação dos Ex-Alunos e encerramento com um lanche da tarde. Como marca desse encontro, utilizam a frase “Quando os ipês florescem...”, por ser um período próximo à estação primaveril e, assim, os ipês passaram a ser uma marca desse evento. No último ano de 2016, abriram o encontro também para ex-funcionários da escola.

Evangélica. Nesse dia, fiz contato com quatro ex-alunos que se dispuseram a participar desse trabalho, realizando, já nessa mesma tarde de um domingo ensolarado, minha primeira entrevista. Enquanto estávamos sentados em alguns bancos sob a sombra de grandes árvores que se encontram no pátio da Instituição, Magnus²⁷ me narrou passagens sobre sua infância, sua chegada à Escola Normal e sua experiência de Internato. Iniciou contando que nasceu em outubro de 1939, na cidade de Concórdia, Santa Catarina. Primogênito de uma família com três filhos, Magnus recordou-se que sua mãe ficara viúva muito cedo com os filhos pequenos, então optou por priorizar o estudo dele e de seus dois irmãos.

Perguntei-lhe o que fez com que ele e seus irmãos sássem de sua cidade e seu estado para virem à cidade de São Leopoldo na década de 1950 estudar e, prontamente, respondeu-me que, na época, a educação em Santa Catarina era uma lástima e que o Rio Grande do Sul estava na vanguarda em questão de estudo. Por esse motivo, sua mãe enviou seu irmão e ele para estudarem aqui, tudo por intermédio da igreja. Primeiramente, foram alunos do Instituto Pré-Teológico – IPT – e, em seguida, ele optou pelo magistério, sendo então encaminhado para estudar na Escola Normal. Magnus foi aluno da instituição por cinco anos, de 1955 a 1960. Quando saiu do Internato, seguiu na carreira do magistério por cinquenta anos.

Como essa primeira entrevista ocorreu de maneira inesperada – não esperava realizar nenhuma nesse dia, por não ter agendado e nem me comunicado com nenhum(a) ex-aluno(a) anteriormente –, não portava comigo o termo de consentimento para que ele o assinasse. Dessa forma, a assinatura do termo ocorreu um ano após nossa entrevista. Encontrei Magnus em agosto de 2017, também no dia do ex-aluno da instituição. Vale ressaltar que todos os demais entrevistados, após narrarem suas memórias por uma hora ou mais, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁸.

O segundo participante das entrevistas, também conheci no mesmo dia no Instituto Ivoti. Enquanto estava na entrevista com Magnus, ele apareceu para despedir-se do amigo e ficou curioso sobre o que estávamos conversando. Seu interesse foi perceptível e, nesse momento, trocamos e-mails para futuros contatos, e assim aconteceu. Após semanas de trocas de e-mails sobre o que estava pesquisando e

²⁷ A pedido do entrevistado, seu nome não será revelado nesse trabalho. O nome fictício “Magnus” foi escolhido por ele mesmo, em um segundo encontro que tivemos em agosto de 2017.

²⁸ O modelo de termo assinado pelos participantes da pesquisa encontra-se no apêndice A deste trabalho.

sobre como seria nossa conversa, o professor de português, literatura, alemão e música, hoje aposentado, Luiz Bencke, 72 anos, recebeu-me no dia 25 de outubro de 2016 em sua residência, localizada na cidade de Ivoti/RS. O trajeto que percorri nesse dia até sua casa foi abaixo de uma forte chuva; entretanto, ao chegar na cidade, fui recebida com raios de sol, no horário das 16 horas, conforme havíamos combinado.

Ele fez questão de, antes mesmo de darmos início à entrevista, testarmos o gravador, a fim de certificar-se de que o aparelho gravaria bem sua voz. Explicou inicialmente que já havia passado por alguns procedimentos cirúrgicos nas cordas vocais, o que deixara sua voz mais fraca. A entrevista ocorreu na sala, logo na entrada da casa. Percebi, na chegada, que ele já estava preparado à minha espera, e, mesmo havendo mais pessoas na casa, somente ele me esperava nesse espaço no qual fui recepcionada. Por ser a primeira entrevista, que denomino como “oficial”, confesso que a ansiedade estava bastante presente de ambos os lados: ele na expectativa de como seria nossa conversa, e eu na expectativa em relação ao que ele recordaria para narrar. Mesmo tendo em mãos um roteiro²⁹ pré-estruturado para a entrevista, deixei-o bem à vontade para falar o que lembrava; lançava o assunto e ele narrava a forma como recordava; dessa forma, não me detive muito às perguntas que ali estavam formuladas.

Luiz, conhecido pelos alunos e professores do Instituto Ivoti como Professor Bencke, nasceu no interior de Venâncio Aires. Filho de professores primários e pertencente a uma família de seis irmãos, lembra que alguns deles também haviam passado pela Escola Normal e que, com ele, não fora diferente. Esteve como aluno interno na ENE durante quatro anos, de 1961 a 1964. Sobre o trabalho de seus pais, recorda que: *“o pai além de professor era: mecânico, trabalhava com máquinas, com consertos de instrumentos... [pausa] concerto de armas e uma série de coisas, porque, por incrível que pareça, o pai era professor, mas não recebia pago”* (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016). Nesse seu primeiro relato, já percebemos que a “profissão professor”, há décadas atrás, era vista como um sacerdócio, uma missão, um ato e amor na educação de outrem, assim como aponta Fischer (2005). Isso justifica a não remuneração do pai de Luiz, fazendo-o recorrer a outras atividades remuneradas. Nos dias atuais, percebemos, da mesma forma, uma desvalorização da profissão professor, fazendo com que muitos dessa categoria se

²⁹ O roteiro com as perguntas formuladas para o desenrolar das entrevistas encontra-se no apêndice B deste trabalho.

dividam em mais de um turno de trabalho, ou que também busquem outras atividades extras.

Por alguns momentos, ele ficava em silêncio, com um olhar distante, como se forçasse sua memória para que conseguisse lembrar de mais detalhes; entretanto, apesar de seu esforço, expressões como: *“Tô vendo que algumas coisa eu não lembro [...]”*; *“As coisas vão surgindo aos poucos [...]”*; *“Não me lembro... não me lembro [...]”* (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016), apareceram ao longo de sua narrativa. Nesse sentido, Bosi (2003, p. 18) atenta para o fato de que cabe ao pesquisador “interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento. Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas”.

A entrevista com Luiz foi interrompida por três vezes, sendo que, em duas delas, tive de desligar e religar o gravador – uma por tocar o telefone da casa e outra para que ele buscasse um copo de água. Quanto a esse aspecto, remeto-me às considerações de Grazziotin e Almeida (2012, p. 39), quando refletem que “as interferências externas, por menores que sejam, acabam comprometendo a produtividade do encontro”. Essas paradas do gravador e a passagem de pessoas pela sala acabaram por interromper algumas memórias que estavam sendo narradas; por este motivo, tivemos de retomar alguns pontos mais de uma vez.

O terceiro ex-aluno da ENE a participar desta pesquisa foi indicado por uma colega do mestrado que, ao me ouvir falar sobre o trabalho em uma das disciplinas do currículo, sugeriu que entrasse em contato com seu professor e orientador, Danilo Romeu Streck. Ela tinha conhecimento de que seu professor fora estudante interno na cidade de São Leopoldo nesse período de 1950 e 1960; porém, não tinha a certeza quanto à instituição na qual ele havia cursado o normal. Em uma mostra de trabalhos promovida pela escola em que leciono, encontrei-me com o professor Danilo, que também é professor do PPGEDU da Unisinos, e aproveitei o momento para lhe falar sobre a minha pesquisa. Pedi o seu endereço de e-mail e, após algumas trocas de comunicações, marcamos o dia em que pudesse gravar sua narrativa.

O professor Danilo Streck, 68 anos, recebeu-me em sua sala de pesquisa na Unisinos no dia 01 de dezembro de 2016, às 14h30min, em uma tarde já de bastante calor, devido ao período do ano. Pedi a permissão para gravar a entrevista que foi concedida; porém, antes de ligar o gravador, foi solicitado que eu explicasse um pouco sobre o que estava pesquisando com as narrativas, o que seria

perguntado e quanto tempo em média duraria esse momento. A entrevista ocorreu sem nenhuma interrupção, de maneira muito tranquila e objetiva, não levando mais de uma hora; entretanto, das entrevistas feitas, foi o relato no qual mais senti a emoção do narrador ao rememorar essa parte de sua vida de Internato. Sobre a emoção no ato de lembrar, Bosi (2003, p. 65) afirma que “a fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade”.

Danilo nasceu no distrito de Caemborá, localizado no interior da cidade de Nova Palma. Sua família era formada por pais agricultores e cinco irmãos, sendo quatro homens e uma mulher. Suas lembranças iniciais remontam a localidade da qual veio, a primeira escola em que estudou até a quinta série e a integração que envolvia, na época, a escola, a comunidade e a família:

“Era uma comunidade pequena, né?! Um lugar pequeno. Tinha uma escola, uma escola mantida pela comunidade luterana, no caso IECLB³⁰ e eu lembro assim, a comunidade era... era muito vinculada, [...] a igreja e a escola estava muito próxima, não apenas fisicamente, mas era também porque, você sabe da história né?! Estava sempre tudo muito próximo. Meu pai muito ativo na diretoria, ele inclusive tinha ajudado a construir essa escola puxando pedra, então tinha uma relação muito, muito bacana aí. Lembro dele como tesoureiro, presidente da comunidade, então, era uma... uma vida assim muito integrada, quer dizer escola, comunidade, era muito próximo”. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

O professor Streck também teve um dos irmãos interno, antes dele, na ENE. Quando veio para São Leopoldo, esse irmão ainda estudava na instituição. Danilo permaneceu aluno do Internato de 1961 a 1965, sendo colega do Luiz Bencke na Escola Normal nesse período.

Minha quarta entrevista foi com uma ex-aluna que conheci no encontro que participei em agosto de 2016 no Instituto Ivoti: Roswitha Dreher, uma senhora de 71 anos, muito simpática, receptiva e comunicativa, que, sem hesitar, logo se empolgou em participar desta pesquisa, passando-me o e-mail da sua filha (na ocasião, não lembrava de seu endereço de e-mail). Passadas algumas semanas, entrei em contato por e-mail com a sua filha e lhe expliquei sobre o trabalho. Ela me informou, então, o contato telefônico de Roswitha, e, a partir de 03 de novembro de 2016, passamos a nos comunicar por mensagens mediadas por um aplicativo da internet.

Durante alguns meses trocamos mensagens, e, no dia 02 de fevereiro de 2017, fui recebida em sua residência, na cidade de Porto Alegre/RS. Marcamos nosso encontro para as 15h, numa tarde em que o tempo se dividiu entre sol, chuva

³⁰ Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

e muito calor. Roswitha estava à minha espera em seu apartamento. Logo em minha chegada, apresentou-me todo o ambiente e fez questão de que me sentasse à mesa, em uma cadeira de escritório especial, que ganhara de uma senhora da qual era cuidadora. Em sua residência, estávamos só nós duas; dessa forma, tivemos uma conversa longa e duradoura durante toda a tarde, terminando no início da noite. Nada nos interrompeu; suas ideias fluíam ao longo daquela tarde, momento no qual notava, em suas expressões, o quanto era prazeroso para ela recordar de passagens marcantes de sua vida.

Roswitha nasceu em Três de Maio, antigamente distrito de Santa Rosa, em 11 de agosto de 1945. Sua família possuía um forte vínculo com a igreja, pois seu pai era pastor luterano³¹ e foi professor de Latim na UFRGS, e sua mãe era chamada de *Frau Pfarrer*³², pois envolvia-se muito nas atividades da igreja, como culto infantil, reunião de senhoras e assistência social. É a segunda filha dos cinco filhos do casal, e, por ter um pai pastor, a família vivia mudando de localidade e de paróquia. Quando residia em Lajeado e estudava na Escola Alberto Torres, ficou conhecendo a ENE:

“Em Lajeado eles vieram [a ENE] com um grupo de teatro e se apresentaram no colégio Alberto Torres, uma noite inteira maravilhosa e tal e eu me encantei pelo teatro e pelo coral e pela musicalidade [...], digo “essa escola eu quero pra mim”. Eu era uma guria, quando eu vi aquela apresentação aquele pessoal dinamicamente trocando de posição nas cantorias e os caras se apresentando de violino, coral de trombones [...] as gurias cantando e dançando as músicas alemãs e bailados eu disse “é lá que eu quero ir”. [...] E aí meu pai disse assim: “tá, nós podemos fazer isso” os pastores tinham uma facilidade de bolsa, né, e, então, estava meu irmão no “Pro”³³ e eu na Escola Normal Evangélica”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Roswitha ingressou na ENE com doze anos de idade e, nessa escola, ficou interna por cinco anos, de 1958 a 1962. Percebi que minha visita foi muito aguardada por ela. Previamente, solicitei – não só a ela, como aos demais entrevistados – que, caso tivesse alguma fotografia guardada do período ou algum outro pertence da época em que era aluna da escola Normal e pudesse me apresentar no dia da entrevista, ficaria muito agradecida. Sua mesa estava preparada à minha espera, com cadernos de recordação dos colegas da época do Internato e com um álbum que ela montou com fotografias desse período.

³¹ Desenvolvia suas atividades vinculadas à IECLB.

³² Na tradução da língua alemã: “mulher do pastor”.

³³ Referindo-se ao *Proseminar*, escola de formação de pastores.

Fotografia 2 - Álbum de fotografias e diários de recordações (Décadas de 1950 e 1960)



Fonte: arquivo pessoal de Roswitha Dreher.

No decorrer de nossa conversa, fui agraciada por ela com torta, docinhos e café. Nesse dia, remetendo-me às palavras de Errante (2000), senti-me em um verdadeiro evento. Tudo estava organizado, planejado e separado à minha espera; tudo foi realmente pensado para esse momento, de ambos os lados, criando-se essa solenidade de entrevista oral. Enquanto ouvia seus relatos e observava seus diários de recordações e o álbum fotográfico, construído por ela mesma, percebi a forma como Roswitha escolheu organizar e preservar suas lembranças desse período. Segundo Artières (1998), estamos sempre selecionando, ao longo de nossa vida, o que guardamos e o que devemos descartar; não selecionamos qualquer fotografia para colocarmos em um álbum; em nossos diários, as recordações são deixadas por pessoas com quem temos alguma intimidade, visto que “devemos manter arquivos para recordar e tirar lições do passado, para preparar o futuro, mas sobretudo para existir no cotidiano” (p. 14).

Entre uma degustação e outra, nossa conversa se desenrolava, e suas memórias eram despertadas, passando-se de três horas de gravação, sendo a mais extensa das entrevistas realizadas. Uma das dificuldades encontradas em nossa

conversa foi focarmos a entrevista apenas ao período de Internato, pois Roswitha não se contentou em permanecer falando apenas do assunto que lhe questionava, contando-me muitas passagens de sua história e experiência de vida, tanto pessoal como profissional. Aqui, também, não me preocupei com sua extensa narrativa: uma vez que a “memória é um cabedal infinito” e, sabendo que “lembrança puxa lembrança” (BOSI, 1987, p. 03), deixei ela à vontade para relembrar e falar de suas memórias, pois, apesar de Roswitha ter feito relatos de algo que, em um primeiro momento, não era do meu interesse, isso com certeza fazia significado para ela e, posteriormente, poderá fazer para mim também. (ERRANTE, 2000).

A quinta entrevista, realizei em 26 de setembro de 2017, com o primeiro contato, de quem me aproximei em abril de 2016. Hermedo Egídio Wagner, 81 anos, professor aposentado, recebeu-me em sua residência na cidade de Ivoti, na tarde de uma terça-feira ensolarada. Na ocasião, estavam ele e sua esposa à minha espera; entretanto, durante a entrevista, ela não permaneceu conosco. Sentamos em sua sala, expliquei sobre a pesquisa e solicitei a permissão para ligar o gravador, que assim foi concedida. Hermedo, que já foi convidado em outras ocasiões a prestar entrevista sobre a sua carreira docente e, recentemente, já havia gravado uma entrevista em vídeo sobre sua vivência no Internato da Escola Normal, para alguns alunos do Instituto Ivoti, ficou muito à vontade durante nossa conversa. Antes mesmo de ligar o gravador, já estava me relatando algumas informações, recordando-se de cenas ricas em detalhes.

Hermedo Wagner nasceu em 08 de março de 1936, no interior de Santa Cruz/RS; hoje a localidade tornou-se o município de Sinimbu/RS. Primogênito de uma família de quatro filhos, Wagner relatou sentir-se privilegiado em estudar no Internato, uma vez que foi o único a ter a oportunidade de ser enviado para a Escola Normal. Seus pais eram agricultores e trabalhavam com a maior fonte de renda da região, que era a plantação e venda de fumo; isso era o que gerava dinheiro para o sustento da família.

Perguntei-lhe o que possibilitou sua vinda para a Escola Normal, ao que me responde que sempre ele e os irmãos ajudavam seus pais no turno inverso em que estudavam: pela manhã, frequentavam a escola e, à tarde, após terminar seus temas de casa, ajudavam a adubar a plantação de milho, feijão e arroz da família. Como eram crianças gostavam de brincar e, por isso, faziam o serviço rápido para ter mais tempo livre de brincadeira. Com o tempo, essa tarefa de adubar a terra,

utilizando uma pá, criou uma ferida em sua mão, levando-o ao médico. Esse médico lhe perguntou: *“mas o que que tu gostaria de fazer? Eu gostaria de continuar a estudar, mas e porquê? Naquela época não tinha escola pública assim, depois do primário”* (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017). Nesse cenário, então explicou que o médico que lhe atendeu era conhecido do seu pai e da igreja da comunidade que estava em construção, sendo o responsável por apresentar-lhe a Escola Normal de São Leopoldo, alertando-o: *“mas é uma escola que quem estuda lá tem que assumir o compromisso de ser professor. Assim eu vim parar aqui”*. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Hermedo Wagner ficou interno na durante quatro anos na Escola Normal, entre os anos de 1950 a 1953. Nesse período, o Curso Normal não era oficial, pois a escola não tinha recebido a autorização da Secretaria de Educação do Estado³⁴. Por este motivo, explicou-me que as aulas que ele frequentara na instituição no turno da manhã eram em conjunto com a turma da Escola de Comércio³⁵, tendo sido ele um aluno ouvinte do curso ginásial. Em 1953, saiu da escola apenas com uma autorização para lecionar, pois oficialmente havia cursado somente o primário. No ginásio, Hermedo recebeu a certificação necessária, por meio de uma prova chamada “Exame do artigo 91”. A habilitação como professor do primário, conseguiu na escola Primeiro de Maio, na cidade de Porto Alegre, instituição mais próxima a ele na época, que oferecia o Curso Normal de forma gratuita. É importante dizer que Hermedo lecionou durante 40 anos na Escola Normal. Transferiu-se em 1966 com a instituição para Ivoti, trabalhando no local até 1997. Foi professor de Roswitha e Helga, ex-alunas da ENE que entrevistei para este trabalho e que se recordaram do professor em suas narrativas.

Durante todo o momento de narrativa de Hermedo, ficava a lhe observar, e suas expressões eram como se estivesse revivendo tudo novamente, como se estivesse fazendo o trajeto de ônibus de sua casa à escola, como se estivesse entrando na escola e no dormitório do Internato pela primeira vez, ou como se novamente tivesse a sensação do retorno à sua casa, depois de meses no Internato. Entretanto, cabe salientar que a memória não traz à realidade o acontecimento tal qual ele aconteceu, até porque ela se utiliza das representações e das reconstruções de fragmentos do passado. Devemos atentar para o fato de que,

³⁴ Esse assunto, irei descrever no subcapítulo 3.3, “A Escola Normal Evangélica em São Leopoldo”.

³⁵ Instituição que funcionou nesse espaço em conjunto com a Escola Normal até 1957.

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1987, p. 17).

Após encerrar nossa entrevista, continuamos conversando, já com a presença da sua esposa, acompanhados de um bom chimarrão com biscoitos. Mostrou-me algumas fotografias e vídeos que guardava em seu computador das viagens que realiza, conhecendo diferentes lugares do Brasil e do exterior, incluindo Alemanha e outros países da Europa e da América do Sul.

A minha sexta e última entrevista de História Oral ocorreu após alguns meses de tentativas. Passada a banca de qualificação do projeto de pesquisa, em junho de 2017, entrei em contato com a ex-aluna Helga Elisabeth Porcher, que, da mesma forma que Luiz e Roswitha, conheci em agosto de 2016 no Instituto Ivoti, no Dia do ex-aluno. Nessa ocasião, fiquei com o número de telefone dela para, futuramente, marcarmos uma conversa. Ao conversar com Roswitha, em fevereiro de 2017, percebi a grande amizade entre elas desde o período de Internato na ENE, não somente pelo carinho que apresentava ao falar dela, mas também pelas fotografias da amiga que, na época do Internato, escolhia comprar para guardar de recordação. Roswitha me confirmou o telefone de contato de Helga e, assim, entrei em contato. Em um primeiro momento, não tive seu retorno. Pensei, por um momento, em desistir de realizar a entrevista com ela, por deduzir que não quisesse participar da pesquisa.

Meses se passaram, até que novamente resolvi entrar, pela segunda vez, em contato com Helga, por meio de mensagens em um aplicativo do telefone, e, assim, poder explicar sobre o trabalho e convidá-la a contribuir com a pesquisa. Ela então respondeu-me, concordando em participar, concedendo sua narrativa.

No dia 20 de outubro de 2017, em uma sexta-feira à tarde, fui recebida em sua residência na cidade de Porto Alegre/RS. Expliquei, dessa vez pessoalmente, sobre a pesquisa e sobre o quão importante seria a sua narrativa para a construção desse trabalho. Helga comentou que não sabia de que forma poderia ajudar na minha pesquisa com o seu relato, o que me lembrou as palavras de Portelli (2016, p. 15), quando afirma que “os narradores podem nem sempre estar cientes da relevância histórica de sua experiência pessoal”. Dessa forma, esclareci que tudo o que ela recordasse e narrasse seria importante para a pesquisa. Solicitei a gravação da nossa conversa e, com o seu consentimento, liguei o gravador e iniciamos a entrevista.

Em alguns momentos iniciais, senti que o gravador não a estava deixando confortável com a entrevista. Houve momentos durante a conversa em que, ao se dar conta da presença do gravador sobre a mesa, questionamentos como: *“tá gravando né?”* apareciam à sua fala, o que me chamou a atenção. Busquei, então, deixar Helga tranquila nessas ocasiões, dizendo que nada das partes narradas eu iria transcrever e usar no trabalho sem o consentimento dela, restringindo-me apenas àquilo que ela assim permitisse. A partir desse momento, senti que, aos poucos, sua narração foi ficando mais tranquila, e ela, mais confiante com o momento.

Helga nasceu em 31 de dezembro de 1943, na cidade de Venâncio Aires; mas, com dez dias, já foi com sua mãe para a cidade de Taquari, onde morou até seus três anos. Seu pai, não chegou a conhecer, pois sua mãe ficou viúva semanas antes de ela nascer. Com três anos, veio com sua mãe para São Leopoldo. Relatou que sua alfabetização ocorreu em alemão no Morro do Espelho, em um jardim de infância. Sua mãe era responsável pelo Internato feminino do Colégio Sinodal, e Helga, com oito anos, passou a frequentar o Internato da Fundação Evangélica em Novo Hamburgo/RS, no qual permaneceu até os doze anos. Ela relatou que não gostava do Internato e que queria voltar: *“eu sentia muita saudade dela [da mãe], então eu queria voltar, eu queria ficar perto dela, aí ela resolveu me botar na Escola Normal, então foi por isso que eu fui para a Escola Normal, para ficar perto, mas para continuar interna”*. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017).

Na Escola Normal, ingressou em 1958 e formou-se em 1961; porém foi aluna interna da instituição por três anos, pois, no primeiro ano, morou com uma senhora no centro da cidade e frequentava a escola apenas para estudar.

Nesse mesmo dia, Helga convidou Roswitha para passar a tarde conosco. Passadas algumas horas de nossa conversa, ela chegou, e continuamos conversando, agora nós três, por mais um tempo, saboreando uma deliciosa fatia de torta. Mesmo achando que a entrevista pudesse ter finalizado com a chegada da Roswitha, solicitei que pudesse deixar o gravador ligado, e assim o fiz, com a autorização de ambas. Procurei seguir, dessa forma, a recomendação de Portelli (2016, p. 11), o qual defende que

[...] a arte da escuta envolve respeito – e não se demonstra respeito desligando o gravador, como que para anunciar ao entrevistado que daquele momento em diante você já não está interessado no que ele pode ter a dizer.

E muitas informações ainda surgiram daquele momento em diante: algumas repetidas, outras novas. Houve concordância em certas situações narradas, discordâncias em outras, confirmações de episódios rememorados e outros fatos complementados.

Sinto que esse momento foi muito rico, em especial para a Helga, que, mesmo dizendo não ter nada guardado para mostrar-me do tempo de Internato, pois acabou se desfazendo de muitas coisas ao longo de suas mudanças, com a vinda da Roswitha – que trouxe consigo novamente seus guardados, álbum de fotografias e diários de recordação –, acabou tomando coragem para me mostrar algumas de suas relíquias, antes sem significância para ela. Assim, apareceram algumas fotografias guardadas em um pacote plástico e algo que denominei ser um tesouro preservado por ela ao longo desses anos: um certificado que recebeu do Lions Clube de São Leopoldo, com o título de melhor companheira do ano de 1962, conforme apresenta a fotografia abaixo.

Fotografia 3 - Certificado de melhor companheira da ENE (1962)



Fonte: arquivo pessoal de Helga Porcher.

Narrou que, para sua surpresa, foi escolhida por votação, sendo quase unanimidade entre seus colegas de turma, no último ano de Escola Normal.

Um fato explanado por diversos pesquisadores, e que somente realizando essas entrevistas consegui dimensionar, é a importância da relação de confiança e cumplicidade que se constrói entre narrador e pesquisador. Ao mesmo tempo, da mesma forma que Portelli (2016), destaco o valor de se ter um amigo e/ou uma

pessoa de confiança, que ajuda o pesquisador a realizar os primeiros contatos e as primeiras relações de confiabilidade para a escuta.

Os participantes, ao serem questionados, na assinatura do termo de consentimento, sobre a divulgação de seu nome e de sua imagem, optaram pela divulgação de sua identidade na escrita do trabalho, bem como em respectivas apresentações orais, autorizando tanto o uso de suas narrativas enquanto documentos para análise, como também o uso do seu nome e de suas imagens – com exceção de Magnus, que teve sua identidade e imagem preservada nessa pesquisa, conforme sua solicitação. Os demais participantes estão com a divulgação de seus respectivos nomes, bem como suas imagens. Na figura abaixo, apresento os cinco narradores que concordaram com a apresentação do nome e de sua imagem neste trabalho:

Figura 1 – Fotografia dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2017).

Esse aspecto é caro aos historiadores que trabalham com a memória enquanto documento, uma vez que eles são sujeitos da História. Não possuem a forma dos grandes heróis; mas, se esses têm seus nomes eternizados, por que não eternizar também os nomes desses sujeitos que estudaram, moraram e ajudaram, assim, a construir a história da ENE? Nessa direção, Thompson (1992, p. 44) afirma:

A História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo [...]. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança [...]. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época.

Nesse primeiro momento procurei descrever os caminhos metodológicos percorridos para a construção desta pesquisa, referente aos primeiros contatos estabelecidos com os sujeitos entrevistados. A seguir, passo a apresentar a fundamentação teórica que embasa este estudo sobre as práticas e cultura escolar da Escola Normal Evangélica.

2.2 Um estudo sobre práticas e cultura escolar

Com o advento da Nova História Cultural, a partir do final da década de 1980, os caminhos para as pesquisas ampliaram-se de forma significativa, isto é, temáticas, objetos e fontes antes não aceitos no campo científico começaram a receber confiabilidade e credibilidade em trabalhos realizados na área da História, conforme apontado anteriormente. Fonseca (2011, p. 50) afirma que a História Cultural “tornou-se um campo academicamente privilegiado e fértil na produção de estudos que têm contribuído muito para a renovação da historiografia ocidental”.

Para a elaboração e o desenvolvimento dessa pesquisa historiográfica, elenquei, como temática, assuntos que estão diretamente entrelaçados e que se complementam: *as práticas* e *a cultura escolar*. A análise desses aspectos ocorrerá a partir das narrativas de *memórias* dos(as) seis ex-alunos(as) que estudaram em regime de Internato na ENE.

Nas últimas décadas, estudos referentes à cultura escolar têm se destacado em artigos e trabalhos acadêmicos no campo da história da educação. Pesquisadores como André Chervel (1990), Dominique Julia (2001), Augustín

Escolano Benito (2008; 2017) e Antonio Viñao Frago (1995; 2000; 2006) têm produzido vários trabalhos, nos quais essa temática possui centralidade em suas discussões e reflexões teóricas.

Um dos primeiros acadêmicos a ganhar destaque por seus estudos nessa linha de pesquisa foi o professor e pesquisador francês André Chervel, da área da História da Educação. No início da década de 1990, seus estudos referentes às disciplinas escolares ganharam notoriedade nacional e internacionalmente, abrindo, com isso, as reflexões e os debates referentes a cultura escolar. Nesse estudo, o autor apontava, além da história das disciplinas, a função dupla desempenhada pelo sistema escolar à sociedade: “ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura, que vem por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Para o pesquisador e historiador espanhol Antonio Viñao Frago (1995), a compreensão da escola e da cultura desenvolvida por ela ocorre se o pesquisador levar em consideração diversas áreas, que vão desde a sociologia das organizações até a antropologia das práticas cotidianas. Seus estudos alusivos a essa temática debruçam-se especialmente no que se refere ao tempo e ao espaço, bem como à formação dos currículos das escolas. O autor, ao se referir à escola enquanto uma instituição, convida-nos a refletir se não seria mais apropriado tratar a cultura escolar de forma plural, observando essa instituição como uma produtora de culturas escolares.

Frago (1995, p. 68-69) caracteriza a cultura escolar enquanto um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización”. E continua sua reflexão afirmando que fazem parte desse conjunto: “prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos, [...]”. Sua provocação está no sentido de que cada instituição, a partir da seleção de seus objetos materiais, do uso que se faz deles, de suas práticas docentes, da organização do tempo e espaço, dentre outros aspectos, cria constituintes para a produção de uma cultura escolar específica de cada instituição, o que acaba por diferenciá-la de outras, fazendo com que exista não apenas uma única cultura, mas sim culturas plurais.

No que tange a essa temática, o pesquisador Escolano Benito acaba traçando caminhos parecidos aos de Frago. Para Benito (2017, p. 119), a cultura escolar é “entendida como um conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente”. Essa cultura assumida pela instituição é a responsável pela forma como docentes e discentes se apropriam da

relação ensino-aprendizagem, incorporando esses ensinamentos e levando-os, até mesmo de maneira inconsciente, para sua vida fora do ambiente escolar.

Seguindo nessa mesma direção, podemos pensar que esse mesmo conjunto de características produtoras da cultura escolar apontado por Frago (1995) e por Benito (2017) pode ser associado ao que Julia (2001) identifica como produtor do *habitus*, já destacado no início deste trabalho. Em sua explanação, a escola passa a ser vista, aos poucos, não só como um espaço de aprendizagem, mas também como uma modeladora dos sujeitos. Segundo Julia (2001, p. 22), “a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos corpos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”.

Em sua análise e reflexão acerca da cultura escolar, Julia (2001) faz uso metafórico da escola enquanto uma “caixa preta”, que precisa ser aberta para que esse espaço particular possa ser compreendido. Segundo aponta o autor, a cultura escolar não pode ser analisada isoladamente, pois deve-se levar em consideração o seu meio, as pessoas nela envolvidas e as relações que são estabelecidas com as demais culturas contemporâneas a ela.

Ainda no contexto desse estudo, o historiador francês Dominique Julia (2001) elenca três elementos para justificar sua pesquisa e seu recorte cronológico, da modernidade à contemporaneidade (séculos XVI–XIX). O autor explica que os três elementos – o espaço escolar, os cursos marcados por uma progressão de nível e a constituição de um corpo profissional específico nas escolas – são pontos cruciais para a construção de uma cultura escolar.

Voltando meu olhar para a documentação que reuni nesses dois anos de pesquisa, consigo perceber tais elementos citados por Julia (2001). Sobre o primeiro elemento, o espaço escolar, encontro, entre as narrativas de memórias, aspectos referentes às salas de aula, às chamadas celas de estudos e ao pátio onde ocorriam as aulas de educação física: “*era um pátio relativamente pequeno, olhando agora por parte do Internato, [...] em direção norte. Tinha uma sala de aula nos fundos, então, a direita, uma sala de aula, aquela sala de piano na entrada*”. (Entrevista Luiz Bencke, 25/10/2016).

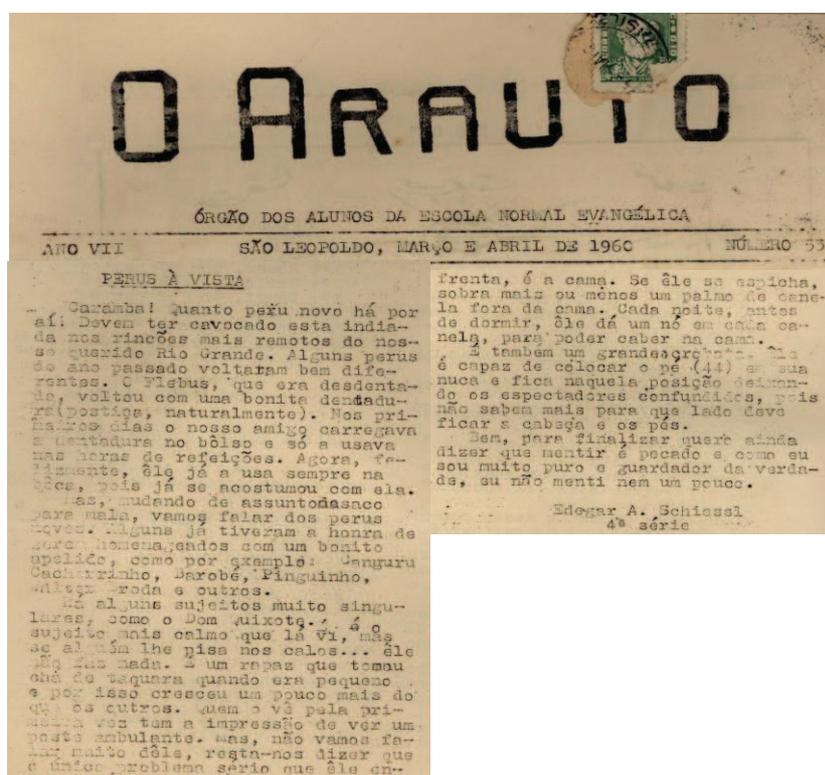
O segundo elemento destacado por Julia (2001) faz referência aos cursos marcados por uma progressão de nível. Esse aspecto é fortemente destacado nas narrativas dos ex-alunos. Também é possível perceber esse nivelamento dentro do Internato, tanto nos apelidos que recebiam, como na organização dos dormitórios.

Segundo Danilo e Roswitha rememoram, os que entravam na Escola Normal eram chamados de “perus”. Roswitha também narra a distinção dos perus e dos veteranos – que estavam a mais tempo no Internato –, descrevendo a separação dos dormitórios:

“[...] o dormitório das veteranas era celas, separadinhas, eram duas moças em uma cela, com armários, bidê, cela, então era um mesmo Internato, um dormitório assim né, mas sempre de duas em duas, fechadinho com porta, só em cima era tudo junto de novo e daí elas tinham um banheiro aqui, as pias com espelhos e tudo”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

O periódico O Arauto, elaborado e escrito pelos alunos da escola Normal Evangélica, começou a circular entre esse espaço no ano de 1954, enquanto a escola estava nas dependências dos prédios na cidade de São Leopoldo. Em um de seus exemplares, consegui encontrar registros desse nivelamento entre os alunos, em relação ao ano em que se encontravam no curso normal. A figura a seguir apresenta um recorte do exemplar número 053 do ano de 1960. Tal distinção nos é apresentada por um aluno que se encontrava no último ano do curso normal, em um pequeno trecho escrito ao jornal:

Figura 2 - Recorte do Periódico “O Arauto” (março e abril de 1960, número 053)



Caramba! Quanto peru novo há por aí! Devem ter cavocado esta indiada nos rincões mais remotos do nosso querido Rio Grande. Alguns perus do ano passado voltaram bem diferentes. [...]

Mas mudando de assunto de saco para mala, vamos falar dos perus novos. Alguns já tiveram a honra de serem homenageados com um bonito apelido, como por exemplo: Canguru, Cachorrinho, Barobé, Pinguinho [...].

Há alguns sujeitos muito singulares, como o Dom Quixote, é o sujeito mais calmo que já vi, mas se alguém lhe pisa nos calos... [...]

Bem, para finalizar quero ainda dizer que mentir é pecado e como eu sou muito puro e guardador da verdade, eu não menti nem um pouco.

Fonte: arquivo do Instituto Ivoti.

O último ponto crucial a que Julia (2001) faz referência para a construção da cultura escolar de uma instituição educativa é a constituição de um corpo profissional específico. A Escola Normal Evangélica tinha, como um dos seus objetivos fundantes, a formação de professores para atuarem nas escolas comunitárias e, assim, ensinarem, com base em uma educação alemã, as crianças das comunidades teuto-brasileiras. Dessa forma, muitos dos professores que ali atuaram ou vieram da Alemanha, ou ainda tiveram uma educação alemã, fazendo jus ao seu lema de criação. As narrativas dos ex-alunos trouxeram distintas informações referentes ao corpo docente de sua época, porém características que se sobressaíram nas narrativas indicaram que havia ótimos professores na instituição – alguns mais experientes, outros muito rigorosos, porém todos muito bons. Helga assim recorda: *“nós tínhamos professores muito bons! Realmente não dá para você se queixar [...] em qualidade não dá para se queixar, foi muito, muito bom”*. (Entrevista Helga Porcher, 20/10/2017).

Além do tempo e do espaço, dos objetos materiais e dos ritos de uma instituição educativa, outro elemento que constitui a cultura escolar e que deve ser observado e problematizado são as práticas desenvolvidas dentro das instituições. As práticas cotidianas, ou as “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998), estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse Internato, ajudam a compreender a organização e a constituição desse espaço por meio das representações desse tempo vivido, apresentadas nas narrativas de memórias de seus(as) ex-alunos(as).

Souza (2015), em seu estudo referente às escolas isoladas da localidade de Lomba Grande, no município de Novo Hamburgo/RS, refere-se ao termo cultura escolar como sendo parte da cultura. O autor denomina isso de lascas, explicando que

[...] as lascas representam um modo de concentrar e abstrair do tempo, as marcas culturais que traduzem, ‘as artes de fazer’, o modo de sentir, um modo de recortar o tempo e apresentar materialmente as práticas efetivas e postas em relação com conceitos mais amplos. (p. 59).

Acredito que, com o passar dos anos, muitos fragmentos, materiais, elementos que um dia constituíram a cultura escolar de determinada escola acabam sendo esquecidos e se perdendo, acabando, dessa maneira, com as memórias de uma instituição escolar. Pensando nisso, busco, nesta pesquisa, evocar memórias

daqueles que vivenciaram a cultura escolar na ENE em décadas passadas, problematizando, a partir da representação de suas narrativas, como eram organizados o tempo e o espaço escolar; como se dava a relação do corpo docente com seus alunos; como se organizavam materiais escolares, regras, ritos, punições e demais práticas e elementos que, possivelmente, surgirão a partir de suas narrações.

2.3 História Oral, memórias e representações de um internato

Assim como a cultura escolar, o uso das memórias enquanto documento para análise em pesquisas recebeu espaço e reconhecimento no campo científico somente a partir da Nova História Cultural, assunto já explanado anteriormente. Muitas críticas em torno do uso da memória oral ocorriam por volta da década de 1970, conforme pontua Thomson (1997). Segundo o autor, pesquisadores que defendiam o uso da História Oral buscaram ajuda nas áreas de Psicologia Social, Sociologia e Antropologia e, assim, “desenvolveram um critério para avaliar a confiabilidade da memória oral”, apresentando, a partir desse novo critério, “indicações claras e úteis sobre como interpretar as reminiscências³⁶ e como combiná-las com outras fontes históricas para descobrir o que ocorrera no passado.” (p. 52).

A História Oral enquanto metodologia de pesquisa e o uso das memórias enquanto documento são assuntos amplamente discutidos e difundidos por uma gama de pesquisadores com renome nacional e internacional. Na área da História e da História da Educação, recebem destaque, como precursores do debate, os estudos de Paul Thompson (1992) e Maurice Halbwachs (2003), na comunidade acadêmica internacional, e de Ecléa Bosi (1987; 2003), Marieta de Moraes Ferreira (1998), Verena Alberti (2004) e Janaína Amado (1995; 1998), em nível nacional.

Antes de tomar as memórias enquanto documento para análise, preciso elucidar algumas considerações prévias que se referem a essa temática e metodologia, aspectos que penso serem importantes nesse momento. Tomo, como ponto de partida, as considerações de Pierre Nora (1993), historiador francês que, em um de seus estudos, discorreu sobre a distinção entre história e memória. Enquanto Amado (1995) fala das muitas relações entre história e memória – o que, por isso,

³⁶ Segundo Bosi (1987, p. 48), “a *anamnesis* (reminiscência) é uma espécie de iniciação, como a revelação de um mistério. A visão dos tempos antigos libera-o, de certa forma, dos males de hoje.”

torna difícil pensá-las de forma separada –, Nora faz um contraponto entre esses conceitos, dizendo que não são unívocos – longe disso–; assim, ele explica que

[...] a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente: a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. [...]. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quanto grupos existem, que ela é por natureza múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. (NORA, 1993, p. 9).

Maurice Halbwachs, sociólogo francês citado por Nora (1993), dedicou também parte de seus estudos referentes à memória, criando o conceito de memória coletiva. Em sua famosa obra intitulada “A Memória Coletiva”, o autor também traz distinções entre história e memória. Um dos pontos por ele destacados é o fato de existir uma diversidade de memórias coletivas, enquanto que a história é única: “A história é uma e se pode dizer que só existe uma história.” (HALBACHS, 2003, p. 105).

Outro ponto que o autor descreve como distinção entre história e memória é o fato de que, enquanto a memória não apresenta uma divisão, ou linhas que separam claramente um fato de outro – ou seja, ela é “uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial” (HALBACHS, 2003, p. 102) –, a história apresenta essa distinção dos períodos, separa fatos, divide os tempos, apresenta as linhas nítidas, segregando acontecimentos. Nas palavras de Halbwachs (2003 p. 102), “a história divide a sequência dos séculos em períodos, como se distribui o conteúdo de uma tragédia em vários atos”.

A memória, sendo essa “corrente de pensamento contínuo”, conforme aponta Halbwachs, e não apresentando uma organização por tempos e períodos, traz seu primeiro desafio ao pesquisador de História Oral: organizar a narrativa memorialística. A memória “não se encontra previamente organizada; seu arquivo não está em ordem alfabética, nem cronológica. [...] embora tenha grande potencial como fonte histórica, precisa ser produzida e organizada pelo pesquisador.” (GRAZZIOTIN, 2016, p. 166). O sujeito, ao narrar suas memórias, não as relata em ordem de acontecimentos; ele as relata como se caminhasse por entre os diferentes tempos; vai e volta à medida que suas lembranças são despertadas.

Aqui entra um segundo desafio ao pesquisador que trabalha nesse campo: fazer o sujeito que narra lembrar de cenas, fatos, aspectos, detalhes que são imprescindíveis na pesquisa em História Oral e que estão, muitas vezes, em camadas muito profundas de suas memórias. É preciso cavar essas camadas, escavar cada espaço dessa mina onde estão escondidas as mais valiosas memórias. É preciso evocá-las do sujeito; é preciso fazê-los lembrar.

Na obra “Memória e Sociedade: lembranças de velhos” (1987), Ecléa Bosi nos chama a atenção para a problematização de pontos importantes nas pesquisas que envolvem o uso das memórias. Para a autora, “não há evocação sem uma inteligência do presente” (1987, p. 39). Nesse sentido, os evocadores de memórias seriam essa “inteligência do presente”; partem do pesquisador ao narrador, em forma de ferramenta fundamental para a extração dessas memórias. Uma carta, uma fotografia, uma matéria de jornal, um bilhete, uma imagem, dentre outros tantos artefatos: muitos são os objetos que podem servir como ferramentas do pesquisador nesse momento de entrevista oral.

Outro ponto de destaque dessa obra é a distinção que a autora faz ao apontar a existência de dois tipos de memórias: a *memória-hábito* e a *imagem-lembrança*. Segundo Bosi (1987), a memória-hábito vem a ser aquela que nos permite saber “de cor” movimentos e ações que praticamos diariamente: “por exemplo, o comer segundo as regras da etiqueta, o escrever, o falar uma língua estrangeira, o dirigir um automóvel [...]. A memória-hábito faz parte de todo o nosso adestramento cultural.” (p. 11). Já a memória-imagem faz referência a um momento único; não é algo mecânico, por surgir por meio da memória: a imagem-lembrança deve ser evocada. “A imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia a dia.” (p. 11).

Penso ser pertinente frisar outro elemento importante a ser considerado pelos pesquisadores que desenvolvem seus trabalhos investigativos utilizando as narrativas memorialísticas enquanto documentos. Bosi (1987) e Amado (1995), ao explicarem que a memória permite uma viagem entre os diferentes tempos, acabam nos alertando para a distinção entre esses tempos: o presente e o passado. O sujeito que narra não é o mesmo que vivenciou tal cena rememorada, visto que, ao longo do tempo, ele modificou seu modo de pensar, sentir e perceber os fatos; foi atravessado por outras vivências e experiências que o fazem narrar suas memórias a partir de suas percepções que estão no presente. Por esse motivo, ao pesquisar

as memórias, é “fundamental atentar para o fato de que a memória é do passado, mas aquele que narra está no presente.” (GRAZZIOTIN, 2016, p. 168).

“Memória não é sonho, é trabalho”, já nos alertava Bosi (1987). Isso nos era afirmado por ela, pois: “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” (BOSI, 1987, p. 17). Assim sendo, entendo o fato de a memória ser subjetiva, ao mesmo tempo que as narrativas memorialísticas passam a ser uma representação desse passado vivido. As cenas rememoradas, as imagens e os acontecimentos narrados em uma entrevista de história oral acabam sendo uma reconstrução, uma representação de como esse sujeito que narra acredita ter sido tal experiência. Não quer dizer que o narrador esteja mentindo, criando ou inventando sua história; muito pelo contrário: o sujeito que narra busca “dizer não a verdade, mas a sua verdade, mesmo que o façam com maior ou menor cooperação e boa-fé.” (VOLDMAN, 1996, p. 264).

Seguindo nessa linha de raciocínio, o pesquisador que trabalha com a metodologia de História Oral não está à procura da verdade, ou de uma verdade. O pesquisador não produz seu documento memorialístico buscando confrontá-los com documentos ou outros fragmentos ditos oficiais da história, ou, ainda, colocando as narrativas coletadas em cheque, com a finalidade de encontrar distorções e lacunas entre seus materiais empíricos. Assim como Bosi (1987) aponta, cabe ao pesquisador valorizar o que o narrador escolheu para lembrar e contar no momento da entrevista oral, considerando que as omissões, o esquecimento e os erros “são menos graves em suas consequências que as omissões da História oficial.” (p. 5).

A memória também confere identidade à pessoa que narra sua história. Isso foi apontado por Catroga (2015), ao afirmar que a memória individual é formada por várias memórias que estão em constante construção e que “a recordação, enquanto presente-passado, é vivência interior na qual a identidade do *eu*, ou melhor, a ipseidade, unifica os diversos tempos sociais em que comparticipa.” (p. 11). Amado (1995 p. 132) também reflete sobre a relação memória-identidade ao dizer que

Cada ser humano pode ser identificado pelo conjunto de suas memórias; embora essas sejam sempre sociais, um determinado conjunto de memórias só pode pertencer a uma única pessoa. Somente a memória possui as faculdades de separar o eu dos outros, de recuperar acontecimentos, pessoas, tempos, relações e sentimentos, e de conferir-lhes significados; por isso, sua ausência, a amnésia, necessariamente conduz à perda de identidade.

Assim, entendo que, a partir dessas considerações, o sujeito, ao narrar suas memórias, está expondo ao pesquisador, para além de sua história, a sua própria identidade, que é construída e reconstruída à medida que o tempo passa. Dessa forma, o pesquisador que se propõe a trabalhar com a metodologia da História Oral e a fazer das memórias do informante seu material de pesquisa, necessariamente, precisa apresentar a sensibilidade da escuta e do olhar. Em outras palavras, o pesquisador oral “tem que ser um bom ouvinte”, como já lembrava Thompson (1992, p. 43).

Há duas considerações ainda a serem feitas, referentes ao trabalho com a História Oral e ao uso das memórias enquanto documento de pesquisa. A primeira refere-se à impossibilidade de se trazer o passado inteiro, da mesma forma como ele ocorreu. Alberti (2004) afirma, quanto ao passado, que “é impossível reproduzi-lo em todos os seus meandros e acontecimentos os mais banais, tal qual realmente aconteceu.” (p. 13). A segunda é que a memória, como outro documento escrito, possui suas limitações. Ela não retrata e não reproduz cenas e acontecimentos em sua íntegra, já que o sujeito que narra sua história, ou o documento escrito, também redigido por um indivíduo ou grupo, apresenta apenas uma parte da história, um ponto de vista com relação a sua percepção referente ao ocorrido.

Compreendo as memórias desses ex-alunos como representações desse espaço vivido na Escola Normal Evangélica. Assumo esse documento memorialístico como representação do passado, pois só assim nos é permitido relativizar a verdade que por eles me foram narradas.

O conceito de representação, desencadeado pela História Cultural, está envolvido com temáticas e objetos de estudo que passaram a ser aceitos em pesquisas a partir da mudança do paradigma tradicional para o paradigma emergente. Um dos pesquisadores que desenvolveu este conceito foi o historiador participante daquilo que alguns reconhecem como sendo a quarta geração dos *Annales*, Roger Chartier. Seus estudos explicam que as representações são “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.” (CHARTIER, 1987, p. 17). Aqui o pesquisador não está se referindo às representações mentais, no sentido de cognição, mas de organizações a partir de apropriações singulares. Ou seja, as narrativas de memórias produzidas para este trabalho são representações dos sujeitos entrevistados desse tempo e espaço do Internato, que foram, ao longo dos anos, atravessadas por vivências posteriores, outras memórias, silenciamentos e esquecimentos.

Entendo que as memórias não são a verdade desse passado vivido; contudo, por meio daquilo que se entende por apropriação, ou seja, a leitura e a interpretação que o indivíduo faz do seu meio e que possibilita sua ação sobre ele – ou, em outras palavras, “uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180) –, as memórias constituem-se verdades para o sujeito que as relata. Nesse enfoque, o teórico afirma que

A noção de representação não está longe do real nem do social. Ela ajuda os historiadores a desfazerem-se de sua “muito pobre ideia do real”, como escreveu Foucault, colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é. (CHARTIER, 2011, p. 23).

Apesar das suas limitações, distorções, lapsos e esquecimentos a que a memória está suscetível, vale destacar que a pesquisa, utilizando-as enquanto documento, é instigante e provoca no pesquisador os mais diversos sentimentos. É um trabalho de profunda cumplicidade que se torna motivador, tanto para quem se propõe em fazer, como para quem se habilita a participar. Estabelece diálogos entre sujeitos antes desconhecidos; cria laços e conexões entre um presente e um passado até então distante para quem o pesquisa. Alberti (2004) aponta para o fascínio do vivido de quem nos relata suas experiências, observando que aquele que narra pode colorir o passado como um sujeito único e singular. Assim também Thompson (1992, p. 137) trata da questão de se trabalhar com documentos memorialísticos, afirmando que “a evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também, *mais verdadeira*”.

Neste capítulo, procurei destacar os conceitos nos quais esta pesquisa está amparada, como também os pesquisadores e teóricos que desenvolveram e discutiram, em seus estudos, esses temas. No capítulo que segue, procuro discorrer sobre as instituições Internato enquanto uma proposta de educação integral, a partir dos estudos desenvolvidos pelo educador Pestalozzi.

3 TRAÇOS E CONTORNOS DE UMA ESCOLA INTERNATO

Falar dos traços e contornos de uma escola/Internato é falar de um tempo e espaço que se difere de outras escolas, isso porque esse tipo de instituição tem um modelo educacional próprio, proporcionando aos seus alunos, dentre outras coisas, uma educação integral³⁷. Uma escola que oferece o sistema de Internato é aquela que abre as portas de sua instituição aos alunos, oferecendo moradia e alimentação e, por conta disso, uma educação contínua, em que o aluno está sob os olhares atentos da escola e de seus educadores 24 horas por dia. Em contrapartida, o aluno se submete a regras e condicionamentos estabelecidos pela instituição, em troca de sua formação integral.

Para Goffman (1974), os Internatos são enquadrados, dentre outras instituições, como uma “instituição total” – isso porque o autor define esse tipo de instituição como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. (p. 11)

Por serem classificadas como uma instituição total, as escolas-Internatos apresentam uma proposta de educação integral, já que seus alunos permanecem na escola e desenvolvem atividades que visam a seu desenvolvimento físico, moral e intelectual. Portanto, pensar em educação integral para crianças e jovens na contemporaneidade não é algo inovador. As propostas de uma escola que acolha as crianças em tempo integral, que desenvolva atividades envolvendo-as, instruindo-as e educando-as, a fim de protegê-las de um mundo mal e uma sociedade corrompida, não são oriundas do nosso tempo. Percebe-se isso ao buscar seus pilares na história e encontrar vestígios dessa educação séculos atrás.

A ideia de educação integral perpassa diferentes temporalidades ao longo da História da Educação, e um desses momentos foi através das práticas pedagógicas desenvolvidas por Johann Heinrich Pestalozzi³⁸ (1746-1827). Segundo explica

³⁷ Embora o conceito de Educação Integral seja um termo polissêmico e apresente diversas possibilidades de discussão, tomo como referência a sintetização atribuída a esse conceito realizada por Santaiana (2015, p. 26): “Educação Integral pode ser entendida, então, enquanto uma concepção educativa de priorizar as aprendizagens dos sujeitos em diversas áreas, mas, para que isso aconteça, é necessária uma jornada ampliada, um tempo estendido, ou seja, um tempo para que, além das quatro horas de ensino regular, outras dimensões sejam trabalhadas”.

³⁸ Entendo que o conceito de Educação Integral foi sendo construído historicamente e que, muito antes de Pestalozzi, não com essa terminologia, ela já era praticada, como pelos gregos, com o intuito de desenvolver uma educação mais integral dos sujeitos. Entretanto, escolho não realizar um estudo aprofundado desse conceito, mas sim utilizar as ideias propostas por esse educador, por ter se tornado uma referência nos estudos relacionados a essa temática, conforme apontam Freitas et al. (2013, p.69):

Incontri (1997), muitas foram as tentativas desse educador na criação de espaços educacionais às crianças. Conforme a autora, Pestalozzi, em certo momento, abriu as portas de sua própria casa, tentando desenvolver atividades pedagógicas para as crianças carentes e que foram abandonadas por seus pais; porém, todas as tentativas de uma educação integral falharam.

Incontri (1997) nos aponta que uma das experiências pedagógicas mais produtivas de Pestalozzi foi na cidade de Stans, onde, após um massacre³⁹, o governo o chamou para desenvolver um trabalho com as crianças órfãs. No total, foram 80 crianças atendidas num período curto de 6 meses. Nesse tempo, o educador pôde colocar em prática o exercício do amor, a percepção, o exercício moral, a linguagem e a verbalização da moral, todos os pontos que ele acreditava serem fundamentais para o desenvolvimento íntegro do indivíduo.

Na concepção pestalozziana, a educação integral deveria envolver e desenvolver três dimensões humanas: a cabeça, a mão e o coração. “Não se trata de três ‘partes’ do homem, nem sequer de três ‘faculdades’, mas de três pontos de vista sobre uma mesma e única humanidade em ação de autonomia” (SÖETARD, 2010, p. 24). Ainda explica esse autor, baseado nas ideias de Pestalozzi, que a *cabeça* representa o intelecto, o poder do homem; a *mão* estaria voltada para a obra, o trabalho a se desenvolver; e o *coração* representa a sensibilidade do ser humano. Dessa forma, percebemos que o sujeito educado nessa concepção teria, ao final dessa proposta de educação integral, uma formação e um desenvolvimento tríplice: intelectual, físico e moral.

Durães (2011) explica que Pestalozzi defendia uma educação doméstica, devendo a escola ser uma extensão do lar, um lugar acolhedor, que proporcionasse aos alunos aconchego e segurança. A função principal do ensino, pondera Durães (2011) com base nos ensinamentos de Pestalozzi, é levar as crianças a desenvolverem suas habilidades naturais e inatas, por meio de experiências, tendo o afeto e o amor centralidade no seu método de ensino. A responsabilidade do desenvolvimento moral da criança recaía sobre o educador, independentemente de serem os pais ou o professor. Söetard (2010, p. 25), quando fala da autonomia do aluno a partir das ideias de Pestalozzi, afirma que:

“A formação do homem integral deve ser sem dúvida, o desafio mais grandioso da educação e deve tomar por base o pioneiro da pedagogia moderna Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)”.

³⁹ Uma invasão realizada pelas tropas napoleônicas, na cidade de Stans, Suíça, em 1798, acabou massacrando seus habitantes e devastando a cidade, deixando crianças órfãs e na extrema miséria. (INCONTRI, 1997).

O professor, e muito antes o pai e a mãe atuam como educadores, ocupam uma posição especial no ponto do encontro, entre o desejo sensível e a razão social na criança. Nesse período decisivo, têm o poder de estimular o desenvolvimento da força autônoma ou de impedi-lo talvez para toda a vida. Tal é a imensa responsabilidade moral do pedagogo.

As escolas/Internatos acabam sendo essa extensão do lar proposta por Pestalozzi já no final do século XVIII, pois é nesse espaço que alunos vivem e convivem entre seus pares. Tal convivência que acaba sendo, muitas vezes, mais próxima do que a que existe com seus familiares. Muitos são os motivos que levam um aluno ou uma família a optarem por um Internato: receber bolsas de estudos ou morar longe da escola podem ser alguns desses motivos; entretanto, independentemente dessas acepções, a palavra “Internato” vem carregada de diversos significados ao longo de sua história.

Os Internatos foram sendo caracterizados como um lugar de isolamento, exclusão e separação dos indivíduos com a sociedade. Não é por menos, pois, conforme Ariès (1988), com o surgimento do sentimento de infância, entre os séculos XV e XVIII, criou-se também um sentimento de preservação dessa infância, protegendo a criança, que passou a ser vista como frágil e inocente, da sociedade. Desta forma, o afastamento deste ser do mundo dos adultos ocorreu a partir de seu isolamento nesses espaços.

Conceição (2012) explica que as escolas/Internatos se constituem espaços organizados por meio de normas, disciplinas e vigilância sobre os seus alunos. Estes acabam, de certa maneira, sendo controlados em todos os sentidos, seja na rotina diária de acordar ou dormir, nos horários de refeições, estudos e higiene, seja em suas saídas e retornos e nos contatos estabelecidos com as pessoas de fora dos muros da escola; enfim, estão condicionados a um sistema de vigilância contínuo.

O sistema de vigilância e de controle sobre a rotina dos alunos fez com que esse espaço fosse também caracterizado como um ambiente disciplinador. Segundo o historiador Ariès (1988), a entrada da disciplina na instituição escolar foi uma grande característica que veio diferenciar as escolas da Idade Média em relação às da Idade Moderna, e, com isso, “os educadores vão adaptá-la [a disciplina] à vigilância, pelo menos em teoria, permanente das crianças, de dia e de noite” (p. 218).

Com relação ao sistema de vigilância, Michel Foucault (2014) traz o debate das instituições que disciplinam e tornam os corpos dóceis e manipuláveis à sociedade, regrido-os, normatizando-os, por meio da vigilância e da punição.

Nesse sentido, podemos chamar essa ‘docilização dos corpos’ de disciplina. Dentre tantas instituições, dentro da sociedade, que exercem funções com esse intuito de normatizar os corpos, o autor traz o exemplo dos quartéis, hospitais, manicômios, prisões, conventos e colégios/Internatos.

Foucault (2014, p. 139) explica que, nos colégios,

[...] o modelo de convento se impõem pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo.

Desta forma, é possível perceber que, aos poucos, os colégios foram sendo modificados para receberem os alunos. Por meio do isolamento, tornam-se o modelo de educação mais aceito, o qual, a partir da clausura dos indivíduos, passa a manipular, normatizar e docilizar os corpos de seus alunos internos. Estabelece-se, desta forma, uma subjetivação⁴⁰ desses indivíduos a esse modelo institucional de educação.

Para que haja essa disciplina dos corpos, Foucault (2014) apresenta diversas técnicas, principalmente em relação ao tempo e ao espaço no qual os indivíduos se encontram. Sobre o espaço disciplinador, o autor explica a importância da distribuição dos corpos no ambiente, devendo este ser um local comum a todos e fechado em si mesmo. Em relação à distribuição dos sujeitos nesse espaço comum, pondera que cada indivíduo deve ter o seu lugar e, em cada lugar, deve haver um indivíduo. Atenta também para a importância de os espaços terem uma localização funcional e de os indivíduos reconhecerem sua posição dentro desse ambiente – por exemplo, sua localização na fila ou na classe. Ainda afirma que outra forma de disciplinar os corpos é por meio da organização do tempo desse espaço, ou seja, organização do horário com atividades, de modo que os sujeitos não fiquem ociosos e que, em cada momento, haja uma programação e, sendo assim, o estabelecimento de rotina.

A regulação dos alunos a partir das regras e normas, da vigilância e do controle da rotina são elementos que constituem o tempo e o espaço da instituição que funciona em regime de Internato. Problematizar essas informações se faz importante, uma vez que “el tempo, junto al espacio, contituye uno de los elementos estructurales y estructurantes de la cultura de la escola.” (BENITO, 2008, p. 33). Nas

⁴⁰ A partir dos estudos em Foucault, Rose (2001, p. 144), explica que “A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito”.

escolas/Internatos, há um redimensionamento dessas estruturas, o que as diferencia, dentre outros fatores, das demais instituições escolares. Logo, estudar e questionar o tempo e o espaço dessas instituições passa a ser importante e fundamental na discussão da cultura escolar, um dos objetivos deste estudo.

O início da prática disciplinar no espaço educativo fez com que, ao longo dos anos, muitas famílias buscassem o espaço dos Internatos como uma solução para a rebeldia de seus filhos, atribuindo à escola esse papel disciplinador. Explica Ariès que a disciplina

[...] se estenderia gradualmente dos colégios às pensões particulares onde moravam os alunos, e, em certos casos, ao conjunto da cidade, embora na prática sem muito sucesso. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. Chegou-se a aumentar os efetivos outrora excepcionais dos internos, e a instituição ideal do século XIX seria o internato, quer fosse um liceu, - um pequeno seminário -, um colégio religioso ou uma escola normal. (ARIÈS, 1988, p. 218).

Entendemos que essa visão de educação europeia, em escolas com ou sem Internatos, durante os séculos XV a XIX, era atribuída às famílias das classes mais abonadas da sociedade. No Brasil, as primeiras escolas, ou modelos de escolas, que começaram a funcionar em regime de Internato surgiram ainda no período colonial, mais especificamente na segunda metade do século XVI, período no qual surgem as primeiras escolas da Companhia de Jesus, conforme descreve Conceição:

No Brasil, as origens ou protótipos de instituições que funcionavam com internato escolar remontam ao período colonial, mais especificamente à segunda metade do século XVI, com a fundação dos primeiros colégios e/ou seminários pela Companhia de Jesus. E, igualmente, conventos e recolhimentos, guardadas as diferenças entre os modelos institucionais, foram estratégias de internamento que caracterizaram a história social do Brasil. Finalmente, no século XIX, especialmente na segunda metade deste, os colégios particulares (confessionais e não confessionais), tanto do sexo masculino como feminino, consolidaram o modelo colégio-internato na sociedade brasileira. (CONCEIÇÃO, 2012, p. 39).

Um ponto importante a ser destacado sobre a instrução de moças e rapazes em escolas/Internatos é o fato de que, até o século XIX e primeiras décadas do século XX, meninos e meninas eram encaminhados para estudarem em escolas/Internatos separados por gênero. Conforme Conceição (2012), as moças eram enviadas para os conventos para a prática da fé e da religiosidade. Entretanto, as moças das famílias

ricas eram encaminhadas para os conventos para receberem as primeiras noções de leitura e escrita, música e atividades domésticas, sem o compromisso do voto religioso.

Já os meninos eram encaminhados para os seminários para, do mesmo modo, seguir uma vida religiosa. Os mesmos seminários recebiam os filhos de famílias mais abastadas, que eram encaminhados aos colégios-Internatos para os estudos do curso de humanidades e que, além de receber conhecimentos da doutrina católica, também estudavam latim, artes e retórica. Dessa forma, estavam preparados para posteriormente seguirem seus estudos em Portugal. (CONCEIÇÃO, 2012).

Vale ressaltar que as classes mistas, ou a coeducação, era algo recriminado pela igreja católica, não aceitando a educação de meninos e meninas em um mesmo espaço. Segundo a doutrina católica, a sociedade não poderia aceitar as mudanças de papéis de cada sexo, primando pela moral e pelos bons costumes, conforme as palavras de Almeida, J. (2007) nos indicam:

As mulheres eram as principais destinatárias de uma ideologia que se centrava na vigilância e na profecia de destinos para cada sexo: ao homem, o espaço público, a política, a gerência de recursos, a liberdade; para a mulher, o espaço privado, a dependência financeira e emocional, a castidade. Nesse contexto, mesmo a educação na mais tenra idade deveria ser regulamentada para não pôr em risco o desempenho dos papéis reservados a cada sexo. (p. 69-70).

Com relação aos papéis atribuídos a cada gênero, Almeida, J. (2007, p. 67) ainda destaca:

[...] não é demais lembrar mais uma vez que a cultura portuguesa foi determinante para esculpir na sociedade brasileira os contornos definidos para o desempenho dos papéis sexuais, sendo também eficiente em construir uma mentalidade na qual o espaço feminino por excelência era o recesso do lar.

Foi somente a partir dos movimentos feministas surgidos no final do século XIX que, aos poucos, foi se modificando a mentalidade medieval, a qual imobilizava a educação das mulheres em relação à dos homens.

Entre os anos de 1882 e 1884, o documento redigido durante o Congresso de Instrução, que ocorreu no Rio de Janeiro, foi considerado o primeiro grande passo para as mudanças vindouras na educação do País. Nele constavam, dentre outros requerimentos, liberdade de ensino, ensino obrigatório e organização do ensino secundário feminino. (FRANÇA et al., 2007). Tal documento acabou não sendo aprovado, por força da sociedade em garantir a moral e os valores da época.

Foi somente em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁴¹, que a coeducação voltou a entrar em pauta nas discussões de mudanças e melhorias para a educação brasileira, juntamente com o debate da laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação:

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação. (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, 2006, p. 194).

A partir de lutas e reivindicações, aos poucos, as mulheres foram sendo aceitas nas escolas normais e demais escolas públicas brasileiras para estudarem juntamente com o sexo oposto. Entretanto, temos de considerar o fato de que, apesar das pequenas mudanças proporcionadas pela busca na igualdade entre os gêneros, com relação ao acesso à educação, encontramos relatos de que, na metade do século XX, ainda os privilégios masculinos se sobressaíam. Almeida e Grazziotin (2016) trazem como exemplo a Escola Normal Rural de Osório, que, apesar de ser uma escola pública mista com Internato, apresentava distinção e benefícios, rememorados por seus ex-alunos. Entre as décadas de 1950 e 1960, o acesso ao Internato era proporcionado, nessa instituição, apenas aos homens. As mulheres que lá estudavam passavam o dia na escola e voltavam para casa; as que moravam em municípios distantes deveriam pagar para morar na casa de alguma família próxima da escola.

Em algumas escolas privadas, as moças foram sendo aceitas nas classes mistas antes mesmo desse movimento de 1932. É o caso da Escola Normal Evangélica, instituição central da presente pesquisa, na qual as moças passaram a ser admitidas como alunas juntamente com os rapazes em 1926.

O processo de criação das Escolas Normais, no contexto histórico brasileiro e no estado do Rio Grande do Sul, é o assunto que será abordado no subcapítulo a seguir.

⁴¹ Movimento que envolvia um grupo de professores, educadores e teóricos da educação. Defendiam novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante na educação brasileira. Criaram um documento, escrito por 26 educadores em 1932 com o título: "*A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*". (MENEZES; SANTOS, 2001).

3.1 A formação docente em questão

A Escola Normal Evangélica, desde seu surgimento como Seminário Evangélico de Formação de Professores, tinha, como o próprio nome apresenta, seu foco na formação de docente, voltado para uma educação alemã, procurando manter e fortalecer a tradição e educação germânica em solo brasileiro. Entretanto, não podemos olhar para o trabalho educacional das instituições de formação docente fechado em si mesmo, sem olhar para o contexto político no qual a entidade está inserida. Esta pesquisa busca apresentar a ENE entre os anos de 1950 e 1966; mas, para compreender de forma mais clara esse trabalho formativo, temos de voltar nosso olhar para alguns anos anteriores – quem sabe até para a história da educação – e buscar conhecer um pouco dos primórdios da educação docente no Brasil para, assim, olhar tal formação em nível regional e local.

A formação de professores no Brasil se inicia no ano de 1827, no período Imperial logo após a independência, no qual tiveram início as políticas de organização para o ensino popular, conforme nos aponta Saviani (2005). Entretanto, a primeira escola de formação docente ocorre na então Província do Rio de Janeiro, em 1835. A escola tinha uma educação muito simples; aprendia-se o que se deveria iniciar na escola primária pelo método Lancaster⁴². Nessa escola, havia apenas um professor, sendo ele mesmo quem a dirigia. Não havia uma preocupação com as questões pedagógicas referentes a didática de ensino e aprendizagem, apenas com o ensino de leitura e escrita, ensinamentos básicos de aritmética, geometria, geografia e princípios morais, conforme esclarece o artigo 2º do Decreto de criação da Escola Normal (Ato nº 10) de 10 de abril de 1835:

A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de

⁴² O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e no início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes e estes eram distribuídos em pequenos grupos, responsabilizando-se em passar o conhecimento adquirido do Mestre aos demais colegas. (CASTANHA, 2012, p. 02).

Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado [Sic].⁴³

Tal escola não permaneceu em funcionamento por muito tempo, encerrando suas atividades no ano de 1849. Porém, dez anos mais tarde, criou-se na mesma localidade uma nova escola para formar docentes. Tanuri (2000) explica que, após a criação dessa primeira escola normal na capital Niterói, da Província do Rio de Janeiro, demais províncias continuaram a experiência, replicando escolas semelhantes a essa em seus territórios, no entanto sem êxito em suas criações. Na região sul, na então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, após diversas tentativas para alavancar uma instituição para a formação de docentes, a primeira Escola Normal foi efetivada no ano de 1869.

A Escola Normal instalada em Porto Alegre assemelhava-se, em muitos aspectos, a outras escolas fundadas nas demais províncias do Brasil, como a Escola Normal de São Paulo. Um dos tópicos que as diferenciava voltava-se ao público-alvo. Enquanto a escola da Província de São Paulo destinava sua educação apenas para alunos do sexo masculino, a Escola Normal da Província de São Pedro abria suas portas tanto para alunos do sexo masculino como feminino, entretanto com diferenciações, sobretudo curriculares. O primeiro ponto era com relação às aulas ministradas: para os meninos, eram no turno da manhã; já as meninas, ocorriam somente no turno da tarde. (SILVA, 2016).

Conforme descreve Silva (2016), em 1871, ocorreram mudanças curriculares no curso de formação docente – dentre elas, o aumento de um ano de estudo, passando os alunos a frequentarem três anos de aulas. Além disso, provas de conhecimento oral para o ingresso de novos alunos na Escola Normal começaram a ser aplicadas. O Regimento da Escola Normal passou também a se preocupar não só com a Pedagogia, mas também com a prática de ensino que, nos últimos seis meses do curso, os alunos deveriam exercer. Essas atividades eram realizadas pelas alunas no turno da manhã e pelos alunos no turno da tarde.

Tambara (1998) explica que mudanças curriculares ocorreram, mas que, até o final do Império, o governo ainda não havia entrado em consenso sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados na Escola Normal. O governo da Província, assim, numa clara visão de educação positivista, em 1888, declarou que as

⁴³ Disponível em: <www.repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 01 jan. 2018.

mudanças deveriam ser pautadas não no ensino das letras clássicas, mas que se deveria predominar um currículo baseado no estudo das humanidades.

No município de São Leopoldo, durante o período Imperial, Arendt (2011) destaca três escolas confessionais – duas católicas e uma evangélica-luterana – as quais se dedicavam à formação de professores: Colégio Nossa Senhora da Conceição de São Leopoldo, ou Colégio Conceição⁴⁴, fundado por iniciativa de um padre jesuíta em 1869; Colégio São José⁴⁵, fundado em 1872 pelas Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã da Terceira Ordem Regular de São Francisco de Assis, e o *Neue Schule* (Escola Nova)⁴⁶, criado por Wilhelm Rotermund em 1880. As três escolas se dedicavam a instrução e formação docente, a fim de suprir a carência de profissionais de que a região necessitava nesse período.

Já os anos compreendidos pela Primeira República (1889-1930), também conhecida como República Velha, não foram de grandes mudanças em relação à educação, visto que, conforme aponta Tanuri (2000), desigualdades financeiras atingiram os estados e houve pouca participação da União no que se refere a educação popular. Com isso, alguns estados mais progressistas organizaram-se de forma independente, como foi o caso de São Paulo, que, após realizar algumas reformas educacionais, destacou-se entre os demais, servindo assim de modelo. No que diz respeito à reforma realizada nesse estado, Saviani (2009, p. 145) explica que ela foi “marcada por dois vetores: enriquecimento de conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino”. Complementando a essa ideia posta por Saviani, referente às mudanças curriculares das escolas de formação docente na Primeira República, Tanuri (2000, p. 68-69) explica que:

Digna de nota nesses primeiros anos foi, de um lado, a influência das filosofias científicas, consubstanciada sobretudo no papel disciplinar, metodológico atribuído às ciências e na importância que elas passaram a

⁴⁴ Destinado à formação de sacerdotes e professores, funcionando em regime de Internato entre 1877 a 1912, quando encerrou suas atividades. Em 1956, os prédios deram espaço à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, em 1969, à atual Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. (DREHER, 2008; ARENDT, 2011).

⁴⁵ Foi o primeiro estabelecimento fundado por essa congregação no Brasil, com religiosas que vieram da Alemanha e iniciaram a instituição com vinte e três alunas, três dias após chegarem em solo brasileiro. Em 2017, a Escola São José completou 145 anos de sua fundação. Mais informações em: <<http://www.saojosesl.com.br>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

⁴⁶ Conforme Arendt (2008, p. 25-26), a escola objetivava suprir a necessidade de formar novas lideranças e professores para as escolas comunitárias de São Leopoldo e arredores, oferecendo aos jovens da comunidade evangélica uma educação alemã, com base na confissão evangélico-luterana. Por questões financeiras, a escola foi entregue aos cuidados do Sínodo Rio-Grandense, passando a se chamar Colégio Independência em 1893. Transferiu-se em 1894 para Hamburgo Velho, como um colégio para rapazes, encerrando suas atividades três anos após sua transferência a essa localidade.

ganhar nos currículos. De outro, a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas”, do método intuitivo de Pestalozzi.

A reforma que ocorreu na Escola Normal apresentou mudanças nos currículos dessas instituições, dentre as quais destacam-se a ênfase nas disciplinas científicas e a ampliação do curso para quatro anos, conforme aponta Tanuri (2000).

Já no estado do Rio Grande do Sul, Corsetti (1998) explica que o período republicano foi marcado, no campo educacional, por uma constante disputa entre o Estado e a Igreja, o público e o privado. Tal disputa ocorria em relação ao ensino primário, sendo que o estado buscava avançar o território, conseguindo, assim, a hegemonia nesse nível de ensino nesse período, ficando a cargo da igreja o ensino secundário.

Em relação ao ensino privado no Rio Grande do Sul, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela criação de duas associações de professores alemães⁴⁷, além de periódicos⁴⁸ que faziam circular, entre a comunidade teuto, as diferentes concepções criadas sobre a escola “alemã-brasileira”, tendo ela como principal objetivo “manter a população de imigrantes alemães e descendentes no Rio Grande do Sul vinculada à germanidade⁴⁹ e à cidadania brasileira.” (ARENDDT, 2008, p. 157).

É em meio a esse contexto histórico e político chamado de Primeira República que a Escola Normal Evangélica se constituiu – com outro nome, entretanto com os mesmos ideais. Meu objetivo, neste subcapítulo, foi historicizar, de forma breve, a formação docente em nível nacional e regional, tendo, como ponto de partida, a criação da primeira Escola Normal ainda no período Imperial brasileiro, chegando ao período Republicano, contexto em que a ENE, objeto desse estudo, foi criada.

⁴⁷ A primeira associação destinada aos professores alemães de paróquias católicas denominava-se *Deutschbrasilianischer Katholischer Lehrerverein in Rio Grande do Sul* [Associação Teuto-brasileira Católica de Professores no Rio Grande do Sul], fundada em 1898. Em 1901, foi fundada a *Deutscher Evangelischer Lehrerverein von Rio Grande do Sul* [Associação de Professores Alemães Evangélicos do Rio Grande do Sul], destinada aos professores alemães de comunidades evangélicas-luteranas do estado. Ambas as associações estavam vinculadas, a partir de 1927, à *Landesverband Deutsch-Brasilianischer Lehrer* [Associação Nacional de Professores Teuto-Brasileiros]. (DREHER, 2008).

⁴⁸ Dentre outros periódicos que circulavam entre os professores evangélicos alemães nesse período, recebe destaque o *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [ALZ]*, que teve sua circulação entre os anos de 1902 até 1938, sendo interrompido durante os anos da Primeira Guerra Mundial (1917-1919). (ARENDDT, 2008)

⁴⁹ A germanidade foi tema de muitas pesquisas recentes no Brasil, destaca Arendt (2008, p. 100). Segundo a autora “A germanidade é uma das categorias centrais do germanismo, corrente de pensamento que se difundiu no Rio Grande do Sul a partir do final do século XIX e durante as primeiras quatro décadas do século XX”.

Apresentarei, a seguir, os primeiros passos que constituíram a Escola Normal Evangélica, bem como a instalação dela no município de São Leopoldo, realizando determinadas ligações com o contexto histórico e político no qual a instituição estava inserida.

3.2 Os primeiros passos para a Escola Normal Evangélica

Conforme destacado anteriormente, a instituição em estudo surgiu em meio ao período da primeira República. Entretanto, é necessário salientar que a ENE deu continuidade ao Seminário Evangélico de Formação de Professores, originalmente criado em meio ao período Imperial. Essa instituição foi fruto do trabalho de um grupo da comunidade germânica, instalado nas terras da região sul do Brasil. Tinham como objetivo formar professores com uma educação alemã, a fim de lecionarem em escolas das localidades onde esses imigrantes estavam inseridos. Segundo Hoppen ([19--]), os imigrantes alemães, desde que chegaram às terras brasileiras, sentiam falta da boa educação que era fornecida gratuitamente na Alemanha aos seus filhos, fosse pelo Governo ou pela Igreja, e que aqui, até então, não existia. Perceberam que, para terem uma educação como em sua terra de origem, precisavam criar essas escolas:

Seus líderes comunitários contataram, muito cedo, que, para terem escolas autênticas, seria necessário formar obreiros teuto-brasileiros do seu meio. Para formá-los, havia necessidade de criar e manter as respectivas instituições. [...] A consequência foi que as escolas para formação de professores e pastores surgiram na hoje IECLB apenas em 1909 e 1921, respectivamente. (HOPPEN, [19--], p. 9).

Até o surgimento do Seminário para a formação dos professores, que ocorreu em 1909, as crianças eram educadas em suas próprias casas, local onde o pai, a mãe ou alguma pessoa de idade avançada, e com algum conhecimento, iniciava-lhes o ensino das primeiras letras e noções de aritmética. As casas de moradia, onde ocorriam esses primeiros ensinamentos aos filhos dos imigrantes, acabavam, por vezes, recebendo filhos de vizinhos ou conhecidos, nascendo desse ensaio primitivo a escola particular (HOPPEN, [19--]).

Essa prática de aulas em casa, com os pais ou professores, é evidenciada em muitas localidades no Rio Grande do Sul no mesmo período. Relatos apontam que, nas colônias de imigração italiana (LUCHESE e GRAZZIOTIN, 2015) e nos Campos de Cima da Serra (GRAZZIOTIN, 2011), as aulas com professores em casa e a

acolhida das crianças, filhos dos vizinhos, para aprender os rudimentos da leitura e da escrita, foi uma prática usual até a década de 1940.

Foi durante a Assembleia Geral do Distrito Leste⁵⁰, que ocorreu na cidade de Nova Petrópolis, em outubro de 1908, que confirmaram a abertura do Seminário de Formação de Professores Evangélicos, que seria sediado em um prédio juntamente ao asilo Pella-Bethânia no município de Taquari, próximo a Teutônia. Segundo Hoppen ([19--]), a Associação de Professores Evangélicos, criada em 1901, foi uma das grandes apoiadoras para a criação do Seminário, o qual contava com a contribuição mensal, durante um ano, de um determinado valor dos pastores e de coletas nos cultos, para assim financiarem os custos de seu funcionamento.

Fotografia 4 - Instalações do Seminário de Formação de Professores junto aos Asilos Pella-Bethânia – Taquari/RS (1909)



Fonte: IEI⁵¹

O Seminário Evangélico de Formação de Professores⁵² iniciou suas atividades em abril de 1909, nas dependências do asilo Pella-Bethânia, com quatro alunos internos, sendo dois já moradores do asilo e dois que vieram de fora. Alguns periódicos desse período anunciaram o início do Seminário em Taquari. Arnildo Hoppen ([19--], p.22) destaca um trecho do jornal *Deutsche Post* de 29/01/1909:

⁵⁰ A XV Assembleia do Sínodo Rio-Grandense, realizada em Paraíso, em 1901, dividiu o Sínodo em dois distritos quase autônomos. Um era o distrito Leste e o outro, o Distrito Oeste, tendo como divisor o rio Taquari. O motivo alegado para a divisão era a extensão crescente das comunidades evangélicas para o Oeste. Cada distrito obteve estrutura própria: presidência, diretoria, assembleia e conferência pastoral. (HOPPEN, 19??, p. 20).

⁵¹ IEI: Instituto de Educação Ivoti. Imagem extraída de Brito (2010).

⁵² Conhecido na língua alemã como *Deutsches Evangelisches Lehrerseminar*.

A Assembleia Geral da Associação Mantenedora dos Asilos, uma instituição que, por si só, já representa um marco na história da vida evangélica alemã no Rio Grande do Sul, concordou em iniciar, em princípios de março de 1909, com o Seminário de professores para dar formação a jovens órfãos do asilo e outros enviados pelas comunidades. Caso apareçam condições mais adequadas em outro lugar, o Seminário poderá ser transferido.

E foi justamente isso que ocorreu. O sonho de se ter um Seminário autônomo pouco tempo durou em Taquari, já que, durante esse primeiro ano, ele não recebeu valor algum da Sociedade Evangélica de Barmen⁵³, ou de outras entidades alemãs, o que tornou difícil a continuação independente dos trabalhos. Hoppen ([19--]), explica que, durante a XXII Assembleia Geral do Sínodo Rio-Grandense, que ocorreu em Santa Cruz em 1910, debateu-se, entre outros assuntos, o futuro do Seminário. Decidiu-se então agregá-lo à Escola Sinodal de Santa Cruz, a qual passou a ofertar a formação de professores juntamente com outros cursos, em um conjunto denominado Selecta⁵⁴. Em julho desse mesmo ano, o Seminário iniciou suas atividades nesse novo espaço.

Até o ano de 1913, o Seminário funcionou juntamente aos prédios da Escola Sinodal em Santa Cruz. Com a ajuda financeira da Sociedade Evangélica de Barmen, conseguiu alugar dois prédios, no centro dessa mesma cidade, tornando-se uma instituição autônoma. Porém, com a I Guerra Mundial (1914-1918), a Associação, que até então auxiliava em sua manutenção, entrou em grande crise financeira, diminuindo drasticamente o valor enviado, fazendo com que o Seminário entrasse, igualmente, em grande dificuldade econômica.

⁵³ Essa sociedade da Alemanha apoiava os evangélicos que estavam nos Estados Unidos; mas, após constatarem, por meio de viajantes europeus, o extremo abandono pelo qual estavam passando os imigrantes evangélicos e seus descendentes, voltaram sua atenção também aos imigrantes alemães que estavam no Brasil, em especial no sul do País. (HOPPEN, [19--], p. 12).

⁵⁴ Denominação dada a junção de três cursos que seriam ofertados pela escola Sinodal de Santa Cruz após sua fusão com o curso de Formação de Professores. Segue trecho de uma circular publicada pela escola em maio de 1910: "Nossa escola receberá importantes melhoramentos que consistirão sobretudo de uma 'Selecta'. Esta será desdobrada em três cursos: o comercial, o pré-técnico e a formação de professores". (HOPPEN, [19--], p.26)

Fotografia 5 - Instalações do Seminário de Formação de Professores na cidade de Santa Cruz do Sul/RS (1910-1925)



Fonte: IEI⁵⁵

Por quinze anos, o Seminário Evangélico teve suas atividades na cidade de Santa Cruz, ampliando o número de alunos ao longo dos anos. Em reunião do Conselho Curador⁵⁶, em 1924, resolvem ampliar de três para quatro anos o curso oferecido pelo Seminário, a fim de aperfeiçoar a formação profissional dos professores. Nesse mesmo ano, os prédios nos quais estavam instalados o Seminário foram solicitados pelo proprietário, fazendo com que o futuro da instituição tomasse outros rumos. (HOPPEN, [19--]).

Em 1925, as moças ainda não eram aceitas no Seminário, conforme aponta Arnildo Hoppen: “Cumprе mencionar que, por enquanto, não se aceitariam moças para o Seminário” ([19--], p.37). Em reunião do Conselho Curador, que ocorreu no mês de abril de 1925, os motivos pelo não aceite foram elencados: “Opinava-se que apenas um homem poderia dirigir uma escola com a eficiência exigida e ser líder espiritual e cultural da comunidade”. (HOPPEN, [19--], p. 37).

⁵⁵ IEI: Instituto de Educação Ivoti. Imagem extraída de Brito (2010).

⁵⁶ O Comitê de Berlim, cujo objetivo era o de amparar o Seminário Evangélico de Professores e providenciar recurso para a sua manutenção, dissolveu-se em 1919, devido à I Guerra Mundial. Em 1920, o Pr. Adolf Kolfhaus, representante da Igreja Evangélica Alemã no Brasil, recebeu, por carta, a incumbência de fundar, no Rio Grande do Sul, um Conselho Curador (*Kuratorium*) para o Seminário. Em 1922, durante reunião desse conselho, definiu-se sua composição: 5 pastores, eleitos pelo Sínodo; 5 professores, eleitos pela Associação dos Professores Evangélicos; e mais 10 leigos, dos quais 5 seriam eleitos pelo Sínodo e 5, pela Associação de Professores Evangélicos. (HOPPEN, [19--], p. 33-34)

Essa foi a primeira entre outras modificações que a instituição realizou a partir de sua transferência para a cidade de São Leopoldo, cidade que recebeu a escola a partir do ano de 1926.

3.3 A Escola Normal Evangélica em São Leopoldo

Em junho de 1926, durante reunião do Conselho Curador, anunciaram-se as compras de casas em frente à Praça do Imigrante, na cidade de São Leopoldo, para a instalação do Seminário Evangélico de Formação de Professores. Sua inauguração ocorreu em 11 de julho de 1926. Arnildo Hoppen destaca que os prédios comportariam até quarenta estudantes, abrigando também o *Proseminar*⁵⁷ (IPT), que veio transferido de Cachoeira do Sul. Destaca-se ainda um trecho publicado pela *Deutsche Post* de 10/04/1926, no qual descrevem e elogiam o local escolhido para as instalações dos seminários:

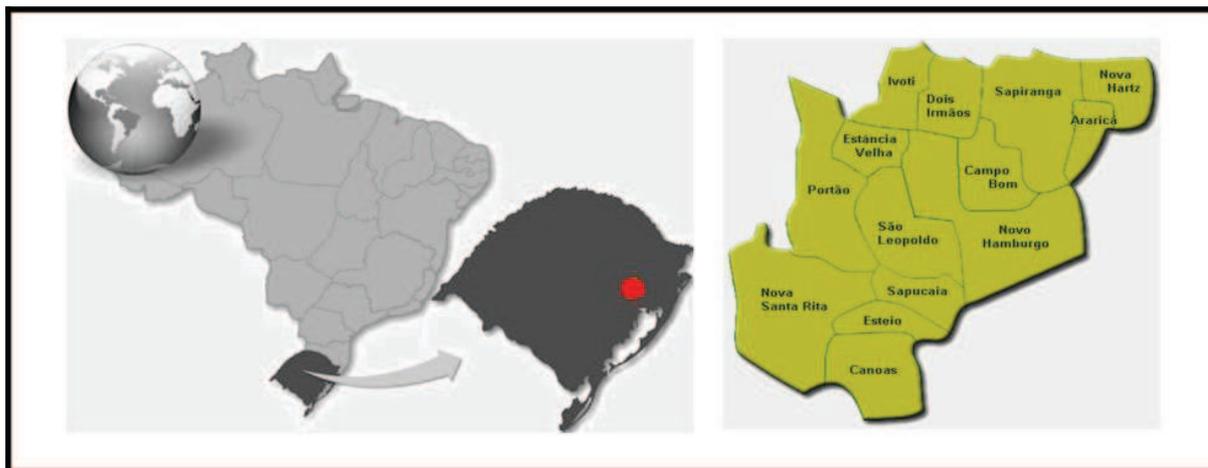
Pela passagem do centenário da imigração, construiu-se um monumento de pedra, na praça do imigrante. Agora, criamos, com a transferência dos Seminários, um ponto central, onde se cultivam os bens espirituais e culturais de nossos antepassados. (HOPPEN, [19--], p. 38).

Frente a essa notícia, observo que sua transferência para essa cidade não ocorreu tão por acaso, uma vez que São Leopoldo é conhecida por ser o berço da imigração alemã no País e que a região foi colonizada por eles. A escola para a formação de professores, que foi sonhada e planejada por um grupo de imigrantes teutos, estava sendo estrategicamente bem localizada, colocada no centro da sua comunidade alemã, junto às margens do Rio dos Sinos, local de desembarque dos primeiros imigrantes.

Localizada na região sul do Brasil, a cerca de 32 Km da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, em meio a tantas outras cidades que ajudam a compor a região metropolitana, construída por histórias de domínios e divisões territoriais, colonizada por imigrantes de diferentes etnias que, nessas terras, trabalharam e fizeram morada, arquitetou-se a cidade que hoje conhecemos por São Leopoldo.

⁵⁷ O “Proseminar” (Escola de Teologia) era destinado para a formação de Pastores Evangélicos, iniciando suas atividades em Cachoeira do Sul no ano de 1921. Em 1927, transferiu-se para os prédios em São Leopoldo, juntamente com o Seminário de Professores. Ali permaneceu até 1931, quando ocorreu sua transferência para os prédios no Morro do Espelho, também em São Leopoldo/RS. (MUSSKOPF, 1999).

Figura 3 - Localização geográfica da cidade de São Leopoldo/RS (2016)



Fonte: acervo Instituto Humanitas⁵⁸

Quando ousamos contar um pouco da história dessa cidade, logo nos remetemos a sua história como de origem germânica e, de maneira quase que ingênua, alegamos que o desenvolvimento e o crescimento da cidade ocorreram exclusivamente com a vinda dos imigrantes alemães para as terras da região sul. Esquecemos que, antes da chegada dos colonizadores, outros povos aqui já moravam: índios, negros, açorianos, dentre outros, trabalhando e explorando a região. Por trás da vinda dos imigrantes alemães, existe uma São Leopoldo muitas vezes esquecida na história.

Entre o final do século XVIII e início do século XIX, essa região era conhecida como Faxinal do Courita, pertencente à cidade de Porto Alegre, na então Província de Rio Grande de São Pedro. A partir de 1788, passou a ser reconhecida como Feitoria do Linho Cânhamo, por receber a transferência da empresa Real Feitoria do Linho Cânhamo⁵⁹ que, até então, localizava-se na região conhecida como Rincão de Canguçu, próximo à Serra de Tapes e à Lagoa dos Patos. A empresa, após aqui ser instalada, funcionou por quase 40 anos (1788-1824), sendo essa localidade povoada por imigrantes açorianos e famílias de escravizados que trabalhavam no plantio do cânhamo e na produção de cordas da Real Feitoria⁶⁰.

⁵⁸ IHU. Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

⁵⁹ A empresa Real Feitoria do Linho Cânhamo plantava e se utilizava das fibras do cânhamo (planta conhecida como *cannabis sativa*, originária da Ásia Central), para a produção de cordas navais, muito utilizadas pelas grandes embarcações de navegação da época.

⁶⁰ Para saber mais sobre a história da Real Feitoria do Linho Cânhamo, ver Johann (2010) e Oliveira (2014).

Nesse mesmo período, o País estava em busca de imigrantes europeus que viessem para o Brasil para, dentre outros objetivos, aumentar a população, ocupando, com isso, os espaços demográficos vazios, bem como para fortalecer o número de soldados do exército, colonizar as terras e trazer mão de obra especializada. Para isso, o então governo brasileiro enviou um representante recém-chegado ao Brasil, Georg Schaeffer⁶¹, em missão para a Europa no ano de 1882, levando inúmeras promessas para conseguir um bom número de imigrantes.

Cabe ressaltar que a Europa passava por um momento delicado em sua história. Mudanças no quadro econômico, político e social favoreceram a vinda de imigrantes para o Brasil, que estavam em busca de trabalho e terra, conforme aponta Vital Junior (2011, p. 164-165):

Em um período de uma Alemanha ainda não unificada, a velocidade das transformações econômicas trouxe sequelas sociais que estimularam o processo migratório em suas diferentes fases. O desenvolvimento industrial, a partir de 1850, acelerou a passagem de uma sociedade rural para urbana e abriu caminho para grandes deslocamentos populacionais. Junto com as transformações econômicas, cabe a lembrança das ondas nacionalistas despertadas na Europa durante a era napoleônica. A derrota de Napoleão, a reação conservadora legitimada pelo Congresso de Viena (1815) e pela Santa Aliança, não foram suficientes para abrandar o ímpeto revolucionário. Este cenário mais amplo refletiu de maneira incisiva sobre a unificação da Alemanha. Tensões sociais, políticas e fortes mudanças econômicas constituíram um quadro favorável para que representantes do governo brasileiro buscassem a mão de obra excedente no continente. Neste contexto, havia uma equação possível entre a carência de trabalhadores que existia no Brasil com a necessidade de espaço e trabalho das populações europeias.

Aqui, na região sul, também havia uma certa preocupação em relação ao número de habitantes por parte do governo da Província. Moehlecke (1978) apresenta, em seus escritos, comunicações oficiais entre representantes do governo durante esse período migratório. Em uma dessas comunicações, realizada por José Feliciano Fernandes Pinheiro⁶², então presidente da Província, dirigindo-se a Luiz José de Carvalho e Mello, Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros, encontramos uma passagem significativa a respeito da vinda dos imigrantes alemães e o espaço no qual eles seriam acolhidos:

⁶¹ O Major Schaeffer desembarcou no Rio de Janeiro no ano de 1818. Amparado pelo título de “navegador mundial” e dono de uma indiscutível cultura, aproximou-se da princesa Leopoldina. As portas da Corte lhes foram abertas em um curto espaço de tempo, ganhando a confiança rapidamente do governo para realizar missões até a Europa em busca de imigrantes que viessem inicialmente aumentar o contingente militar. (VITAL JUNIOR, 2011).

⁶² Passou a ser reconhecido, anos mais tarde, como Visconde de São Leopoldo, dando nome à escola estadual que se localiza no centro da cidade e ao museu municipal de São Leopoldo.

Quando eu meditava dirigir a Sua Majestade Imperial minhas humildes Súplicas em prol da minguada povoação desta província, preveniu-me a Paternal Providência do mesmo Senhor com a portaria de 31 de março próximo, que neste momento recebí e na qual considerando o Terreno, em que ora se acha o Estabelecimento do Linho Cãnhamo, o mais apropriado para nele se estabelecer uma colônia de alemães; [...]. Posso afiançar a V. Excia. Que não pouparei esforços para acelerar e ultimar uma incumbência de tão transcendente utilidade, apesar dos obstáculos, que é bem de prever se encontrarão em uma medição por bosques cerrados e pantanosos, na estação invernosa, em que entramos. (MOEHLECKE, 1978, p. 13-14).

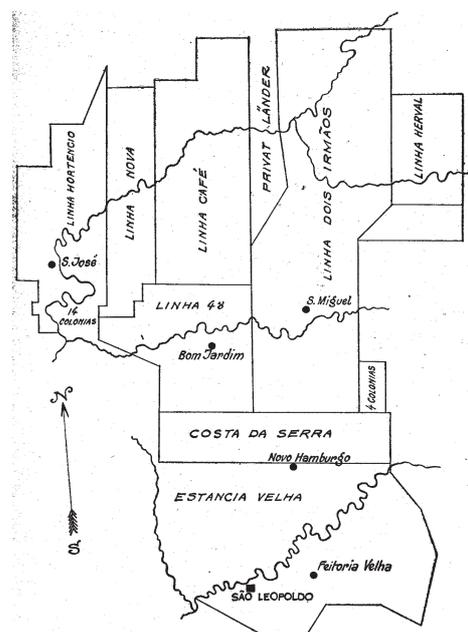
A vinda dos imigrantes alemães para as terras sulinas seria então uma “possível solução” para o problema da baixa população dessa região. Podemos verificar também, por meio da descrição do local onde essas famílias seriam recebidas e acomodadas, como era o cenário da região de São Leopoldo nesse período: área fechada pela mata e pantanosa. Percebe-se, ainda, por meio da passagem dessa comunicação, que o governo estava despreparado para receber os imigrantes, pois, na área em que eles seriam recebidos, não havia moradias, apenas uma construção que, até o ano de 1824, antes de ser desativada, acomodava a empresa Real Feitoria. E foi nesse local que eles seriam inicialmente abrigados.

A primeira das três levas de imigrantes alemães que desembarcaram às margens do Rio dos Sinos ocorreu em 25 de julho de 1824, data esta que marca a fundação da cidade de São Leopoldo. Entre os 39 imigrantes que desembarcaram nesse primeiro grupo, havia homens, mulheres e crianças, sendo que, dentre eles, 33 eram de crença evangélica e 6 de crença católica.⁶³ Por ser a primeira localidade do Brasil a receber imigrantes colonizadores alemães, a cidade passa a ser também reconhecida como Berço da Imigração Alemã. Moehlecke (1978) aponta, por meio da investigação de comunicados oficiais, que, a partir de 1824, a região inicialmente chamada de Colônia Alemã da Feitoria passou a se chamar Colônia Alemã de São Leopoldo⁶⁴.

⁶³ “O desembarque dos primeiros imigrantes alemães no Brasil”. Matéria publicada no Jornal VS em 22/07/2014. Disponível em: <<http://zip.net/bwtBgq>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

⁶⁴ “Colônia” designava o módulo da terra. Em 1824, uma colônia media 75 hectares; em 1850, passou a ter 50 e, em 1875, 25 hectares. Toda uma região formada por colônias também podia ser designada de “Colônia”, como é o caso da “Colônia Alemã de São Leopoldo”. (DREHER, 2014, p. 116).

Figura 4 - Carta da Colônia de São Leopoldo



Carta da Colônia de São Leopoldo

Fonte: IHGRGS⁶⁵

Em 1846, a Colônia de São Leopoldo elevou-se à categoria de vila, passando a se chamar Vila São Leopoldo, desmembrando-se nesse mesmo ano da cidade de Porto Alegre. No mesmo período, Arendt (2006) explica que a educação pública local estava a encargo da Câmara, que era responsabilizada por sua administração. Ficava sob sua incumbência fiscalizar as aulas públicas, o local em que ocorriam, os aluguéis dos espaços que comportariam as aulas, a contratação e a transferência de professores, fiscalizando o abastecimento de materiais que eram recebidos, atuando também como uma mediadora entre professores e a Inspetoria Geral de Educação.

Destaca-se ainda a disparidade entre escolas públicas e escolas particulares de cunho comunitário que ocupavam o quadro educacional de São Leopoldo no período Colonial. Os apontamentos de Arendt (2006), a partir dos estudos realizados por César Paiva (1984)⁶⁶ referentes os relatórios sobre a educação feitos por Hillebrand, revelam que, no ano de 1846, de 15 escolas que havia na localidade, em apenas duas professores contratados pelo governo lecionavam, sendo as duas

⁶⁵ Mapa da Colônia de São Leopoldo com linhas. Disponível em: <http://www.ihgrgs.org.br/mapoteca/cd_mapas_rs/CD/imagens/mapas/cap_6/Planta_SLeo.htm>. Acesso em: 01 jan. 2017.

⁶⁶ PAIVA, César. Die deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik. 1984. Dissertation (Doktors der Philosophie) – Universität Hamburg, [1984]. p. 45, apud Arendt (2006, p. 138).

frequentadas por apenas 16 alunos. As demais escolas eram particulares, comunitárias, e atendiam 490 alunos.

Até meados do século XX, a Vila São Leopoldo abrangeu uma grande extensão de terras, abrigando pequenos distritos. Ela se estendia por mais de mil Km², abrangendo na direção sul-norte, de Esteio até Campo dos Bugres, hoje Caxias do Sul, e em direção leste-oeste, da cidade que hoje conhecemos por Taquara, até o Porto de Guimarães, no rio do Caí, conhecida atualmente como São Sebastião do Caí. Com o passar dos anos, alguns distritos foram se desenvolvendo, vindo a se emancipar; outros foram sendo agregados a São Leopoldo, que chegou a ter mais de 10 distritos pertencentes à sua sede. O último distrito a se desmembrar de São Leopoldo foi Sapucaia do Sul, em 1961⁶⁷.

Figura 5 - Mapa atual da cidade de São Leopoldo



Fonte: Google Maps.

A cidade de São Leopoldo foi a localidade que recebeu e acomodou, durante 40 anos (1926-1966), o Seminário de Formação de Professores Evangélicos, que veio transferido do Município de Santa Cruz do Sul e que, posteriormente, passou a se denominar Escola Normal Evangélica.

⁶⁷ Informações fornecidas pelo IBGE. Disponíveis em: <goo.gl/deTuQ3>. Acesso em: 01 jan. 2017.

Sua instalação ocorreu nos prédios à margem do Rio dos Sinos, que hoje foram tombados pelo IPHAE⁶⁸ do Rio Grande do Sul. Partes desse prédio foram construídas ainda no século XIX e podem ser apreciadas em registros do final desse século, conforme a imagem a seguir.

Fotografia 6 - Prédios que receberam o Seminário Evangélico final do século XIX



Fonte: Museu Histórico Visconde de São Leopoldo.

Segundo o IPHAE, a construção que recebeu a ENE era constituída por três prédios, seguindo versões diferentes do eclétismo⁷⁰, os quais foram construídos em épocas diferentes. O prédio n.º 90 já existia em 1910, quando os outros dois eram edificações térreas. O prédio n.º 86 foi ampliado em mais três pavimentos na década de 1930, e o prédio da esquina, conhecido também como "Castelinho", teria sido

⁶⁸ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado.

⁶⁹ Museu Histórico Visconde de São Leopoldo. Disponível em: <<http://www.museuhistoricosl.com.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

⁷⁰ A arquitetura eclética refere-se a um movimento arquitetônico predominante desde meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX. O eclétismo é considerado uma mistura de estilos arquitetônicos do passado que, juntos, compõem uma nova linguagem arquitetônica. Sempre houve alguma mistura de estilo, mas usa-se o termo arquitetura eclética para a mistura de estilos que surgiram durante o século XIX. Mais informações estão disponíveis no site Arquitetura no Brasil <<https://arquibmais.wordpress.com/eclatismo/>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

construído por Francisco Montano na década de 1920. Em 1930, o arquiteto Theo Wiederspahn foi encarregado da reforma dos prédios, adaptando o espaço interno do Castelinho para salas de aula e ligando-o aos outros prédios por uma "ponte" vazada.⁷¹ O “castelinho” já edificado, bem como as mudanças do cenário de São Leopoldo, ainda sem a praça Centenário arquetada, podem ser observados a partir da imagem abaixo. O registro provavelmente foi realizado na rua que hoje conhecemos como Av. Dom João Becker, em sentido leste:

Fotografia 7 - Prédios do Seminário de formação de professores em São Leopoldo no início do século XX



Fonte: Cidade Minha⁷²

Müller (1979) explica que o local em frente aos prédios do Antigo Seminário foi destinado para a construção de uma praça desde 1833, quando a cidade recebeu a primeira planta traçando as ruas de São Leopoldo. Entretanto, foi apenas entre 1924 e 1934 que o espaço recebeu essa construção. Em 1924, em comemoração ao centenário da chegada dos primeiros imigrantes, foi inaugurado, em meio a esse

⁷¹ Informações disponíveis em: <<http://www.iphae.rs.gov.br/>> Acesso em: 01 dez. 2016.

⁷² Disponível em: <<http://minhacidadesl.blogspot.com.br/2014/06/sao-leopoldo.html>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

espaço, um monumento homenageando os primeiros colonizadores alemães. Porém, levou-se mais dez anos para que o espaço fosse concretizado, sendo inaugurado inicialmente com o nome de Praça Centenário, que passou a ser chamada, anos mais tarde, de Praça do Imigrante.

Esse local público foi lembrado por todos os alunos entrevistados nesta pesquisa. Hermedo recorda sua vinda para estudar na cidade, caracterizando os prédios da escola a partir da praça:

“A escola que eu era para ir, ficava lá no morro no meio do mato, não era o prédio do Sinodal era o prédio do antigo IPT, só que dois dias antes de sair de casa, eu recebi um fonograma, [...] que eu me apresentasse no prédio da Escola Técnica de Comércio que é o prédio antigo do seminário. Aí eu fiquei contente, vibrei com aquilo. Eu tinha visto aquela foto que ficava numa praça, tinha um chafariz, monumento do imigrante. Assim, em fins de fevereiro de 1950, eu fui parar naquele instituto”. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Os fragmentos de memória recompõem os espaços público e privado, referentes à praça e à escola, quase de maneira homogênea. Recordaram os passeios diários de quinze a vinte minutos que a escola possibilitava aos alunos, sempre após as refeições – porém, com uma regra clara: por motivo de vigilância, meninos e meninas deveriam dar as voltas na praça em sentido contrário, recordam os narradores.

Fotografia 8 - Praça do Imigrante e prédios da ENE em São Leopoldo (década de 1930)



Fonte: Instituto São Leopoldo 2024⁷³

⁷³ Instituto São Leopoldo 2024. Disponível em: <<http://www.isl2024.org.br/noticias/?id=6>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

A fotografia número 08, retrata a praça, bem como os prédios da Escola Normal, conforme foram adquiridos pelo Conselho Curador em 1921, antes mesmo de serem realizadas as reformas de ampliações em um deles. O professor Arnildo Hoppen ([19--]) explica que, para o Seminário de Professores, foram adquiridos apenas dois prédios em frente a essa praça; entretanto, com a vinda do Proseminário, evidenciou-se a necessidade de ampliação do espaço. Com isso, adquiriram mais duas casas localizadas juntamente as primeiras, na rua Independência, defronte à praça, assim como os terrenos nos fundos dessas casas, com frente para a rua Marquês do Herval, local onde hoje se encontram as instalações do Museu Municipal Visconde de São Leopoldo. As verbas para essas aquisições vieram de muitas partes, contando com o comércio de Porto Alegre, contribuições das comunidades do Sínodo Rio-Grandense, vendas de terrenos pertencentes à Igreja Evangélica, além de ajudas financeiras provenientes de associações da Alemanha.

Com a vinda do Seminário para São Leopoldo, muitas mudanças e avanços ocorreram, como contratações de novos professores e aumento do número de alunos. Ao final do ano de sua transferência, 1926, durante a última reunião do Conselho Curador, o então diretor do Seminário Paul Fräger⁷⁴ admitiu a matrícula de moças no Seminário: “Reconheceu-se que, entre as moças evangélicas, havia um grande potencial de elementos humanos para colaborar no campo da educação das escolas evangélicas.” (HOPPEN, [19--], p. 40).

No ano de 1934, devido ao aumento do número de alunos e à grande procura por alunos que gostariam de estudar em suas dependências, viu-se a necessidade de ampliação dos prédios do Seminário de Formação de Professores. Hoppen ([19--]) escreve que se contratou, então, o arquiteto Wiederspahn e que este elaborou o projeto. Ao apresentar o orçamento de construção e reforma, percebeu-se que o valor do orçamento já havia sido praticamente adquirido, iniciando-se então as obras. Em 1935, realizaram uma festividade em frente aos prédios da praça para a então inauguração da nova construção e das reformas realizadas no Seminário Evangélico. Com as novas reformas, os prédios comportariam em torno de 90 alunos internos. ([HOPPEN, [19--]).

⁷⁴ Professor vindo da Alemanha, contratado pelo Conselho Curador no ano de 1926 para ocupar o cargo de diretor do seminário. Possuía formação em nível de Universidade de cinco a seis anos, complementada por mais dois anos de estágio supervisionado pelo seu mentor, que o capacitava trabalhar em escolas de 2º Grau. No seminário, permaneceu no cargo de diretor até o ano de 1931, quando retornou para a Alemanha. (HOPPEN, [19--]).

O que era para ser um período promissor para a escola, os anos 30, passou a ser um período delicado, já que a década de 1930 foi fortemente caracterizada pelo período marcado como Estado Novo⁷⁵ e, também, por promover um dos frutos desse período, a Nacionalização do Ensino⁷⁶. Segundo Dreher (2008, p.83), “desde 1918, o governo federal daria subvenções para a nacionalização do ensino. No entanto o principal impacto sofrido pelas escolas de imigrantes se faria sentir a partir de abril de 1938”.

A partir dessa medida do governo federal, cada Estado começou a criar suas próprias legislações de nacionalização, a fim de contribuir para o aceleração das mudanças necessárias na educação do País. Kreutz (2010) explica que, no Rio Grande do Sul, o Decreto de nº 7.212, de 6 de abril de 1938⁷⁷, foi o que deu origem a esse período, pois essa foi a primeira legislação específica no Estado sobre a nacionalização do ensino. Esse decreto atribuía ao Estado a fiscalização do ensino primário, determinando o registro das escolas e dos professores particulares na Diretoria da Instituição Pública. Tal lei veio a ser complementada pelo decreto de nº 7.247, de 23 de abril de 1938, assinado pelo então secretário de educação, J. P. Coelho de Souza.

As escolas privadas, de religião católica e evangélica, passaram a ser visadas pelo governo, por apresentarem uma ameaça à proposta de nacionalização do ensino. O Decreto de nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938, veio a modificar os rumos de diversas escolas privadas, inclusive do Seminário Evangélico em São Leopoldo. O decreto trazia, entre outras mudanças, em seu Art. 8º, que “nenhuma escola primária poderá ter diretores estrangeiros e professores que não dominem a língua do País”. Foi assim que o então diretor do Seminário, Dr. Alderich Franzmeyer, cidadão alemão, foi retirado de seu cargo por determinação do delegado de polícia de São Leopoldo, sendo substituído por um ex-aluno do seminário, o professor Gustavo Schreiber. (HOPPEN, [19--]).

⁷⁵ “O assim chamado primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) como um todo, e, dentro dele, em especial a fase expressamente ditatorial iniciada em 1937, com a implantação do assim chamado Estado Novo, constitui momento privilegiado no qual ocorreu uma discussão profunda sobre nação, nacionalidade e nacionalismo, no Brasil”. (GERTZ, 2013, p. 19).

⁷⁶ Segundo explica Gertz (2005), a campanha de Nacionalização ocorreu durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e está ligada à figura de Oswaldo Cordeiro de Faria, então governador do Estado do Rio Grande do Sul (1938-1943). Com o discurso de criar uma “identidade nacional”, ocorreram, por parte do governo, ‘ataques’ aos grupos de estrangeiros que aqui se encontravam. Durante esse projeto, houve um controle no uso da língua estrangeira, nomes de instituições tiveram de ser mudados, havendo perseguições e até prisões. “Não há a menor dúvida de que os ‘alemães’ constituíram a preocupação central do projeto de ‘nacionalização’ no Rio Grande do Sul. E foi o imaginário a seu respeito que forneceu a justificativa para a campanha”. (GERTZ, 2005, p. 155).

⁷⁷ Os decretos citados neste projeto encontram-se anexados a este trabalho.

Apesar de o Decreto nº 7.614 trazer, em seu Art. 17º, como uma das penalidades, o fechamento temporário do estabelecimento de ensino, pelo não cumprimento da lei de regulamentação e fiscalização das escolas particulares ou por alguma infração da vigente lei, Hoppen ([19--], p. 64) afirma que:

Na discussão dos dois documentos e da situação geral da escola, em 3 de agosto de 1939 pelo Conselho Curador, chegou-se à conclusão de que, em vista da ação incisiva do Estado em modificar o funcionamento do educandário, impedindo o trabalho desenvolvido até agora e pondo em perigo a propriedade física do Seminário, caberia ao Conselho comunicar ao Secretário que o número reduzido de alunos e as dificuldades financeiras levariam a entidade a desistir da formação de professores. Ressaltou-se que o fechamento do Seminário teria apenas caráter temporário e que a formação de professores evangélicos deveria ser reativada em tempo oportuno.

No fim do ano de 1939, o Seminário Evangélico de Professores encerrou então suas atividades na cidade de São Leopoldo. Os prédios em que funcionava o Seminário passaram a ser ocupados pelo Instituto de Ensino Comercial⁷⁸. A escola de formação de professores permaneceu fechada por uma década; no entanto, entre 1948 e 1949, juntamente aos prédios em que se localizava o IPT, no Morro do Espelho em São Leopoldo, ocorreram, por iniciativa do Sínodo Rio-Grandense, cursos rápidos de aperfeiçoamento e formação de professores.

Naumann (2009, p. 78) explica que, no final da década de 1940, a Escola Comercial, que havia ficado em funcionamento nos antigos prédios do Seminário de Professores, estava passando por crises financeiras e administrativas e que então “a mantenedora, com o apoio da Diretoria do Sínodo Rio-Grandense, decidiu a transferência do recém-criado Curso Rápido de Professores, iniciado no IPT, para os prédios do antigo *Lehrerseminar*, junto à praça do Imigrante, em São Leopoldo [...]”. Em 1950, o curso de formação de professores evangélicos reiniciou seus trabalhos. Com relação à troca do nome do seminário, Naumann (1999, p. 47) esclarece:

⁷⁸ O Instituto de Ensino Comercial iniciou suas atividades em 1940, nos prédios onde funcionava o antigo Seminário Evangélico de Formação de Professores, com o curso de guarda-livros, formando apenas uma turma nesse curso, no ano de 1944. Ali permaneceu em funcionamento, então juntamente com a Escola Normal Evangélica, até 1957. Transferiu-se em 1958 para os prédios do Instituto Rio Branco, localizado também na cidade de São Leopoldo. Em 1972, o Instituto de Ensino Comercial transferiu-se para os prédios atuais, onde se encontra ainda em atividade nessa cidade. Após sua última transferência, a escola adotou o nome do seu fundador e passou a ser conhecida como Colégio Gustavo Schreiber (GuSch). Gustavo Schreiber é conhecido por ser o fundador da primeira escola profissionalizante da cidade de São Leopoldo. Mais informações estão disponíveis em: <<http://colegiogusch.com.br/historia/>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

Quando surgiu a necessidade de encontrar um nome para o novo “seminário”, a denominação antiga “Evangelisches Lehrerseminar”, que já se impunha de novo nas comunidades, foi simplesmente traduzida para “Escola Normal Evangélica”. Com isso, queríamos expressar que o novo “seminário” se entendia como continuação do antigo, assumindo, portanto, a sua história e continuando a servir à mesma tarefa, ou seja, a resposta à pergunta, como essa tarefa deveria ser executada, na situação atual e nas condições atuais, precisaria ser dada com base no Evangelho, e que, a partir dessa base, teria a Escola que encontrar o seu caminho.

Vestígios referentes ao período de nacionalização que o Seminário de Formação de Professores enfrentou, bem como demais organizações que foram criados por grupos étnicos, aparecem nas memórias de Hermedo. Por ser um dos primeiros alunos após a reabertura da instituição, enfrentou algumas dificuldades, reflexo desse programa do governo. Recorda-se, em especial, da carência de livros pedagógicos que pertenciam à biblioteca da escola, mas que, devido à nacionalização, foram destruídos por estarem em língua alemã, tendo sido preservada apenas uma pequena parte do seu acervo.

Hans Günther Naumann⁷⁹ foi escolhido para dirigir a Escola Normal, juntamente com o diretor da Escola Comercial Gustavo Schreiber. Segundo Naumann (2009), o convite inicial seria para dirigir a escola por um ano; no entanto, permaneceu como diretor da Escola Normal por 30 anos a mais, de 1950 a 1981.

O curso de formação de professores evangélicos reiniciou em 1950; entretanto, ainda não havia sido reconhecido pelo Estado. A primeira tentativa para a oficialização do curso, segundo Naumann (2009), ocorreu no início daquele mesmo ano. Foi solicitada uma vistoria por parte da Secretaria da Educação (SEC), que avaliava desde instalações, mobiliários e matérias até a formação do corpo docente, para, assim, averiguar se tudo estava dentro das normas legais vigentes. O parecer emitido foi negativo à oficialização do curso. O documento dizia que as instalações eram precárias e que as salas de aula, bem como o mobiliário escolar, eram antigos e gastos. Iniciaram uma campanha intitulada de “Dois Cruzeiros”⁸⁰, a fim de levantar verba para a troca de mobiliários e reformas necessárias no prédio

⁷⁹ Hans Günther Naumann foi ex-aluno do IPT e professor de línguas (Latim, Inglês e Alemão) no IPT e no Colégio Sinodal. Desenvolveu atividades musicais, como a regência da orquestra escolar. Foi também fundador, professor, e diretor do IFPLA. (NAUMANN, 2009).

⁸⁰ A Campanha “Dois Cruzeiros” consistia na venda de pequenos cartões postais com a foto da fachada da Escola, ao valor de dois Cruzeiros, para as escolas e para famílias das comunidades evangélicas. Isso ajudou também na divulgação da Escola Normal Evangélica, atraindo novos candidatos para ingresso na escola, não só pelo estado do Rio Grande do Sul, mas também Santa Catarina e Paraná. (NAUMANN, 2009).

escolar. A oficialização do Curso ocorreu no ano de 1953, porém ocorrendo por meio de apoio político da época, conforme apontado no trecho a seguir:

[...] desconfiando da boa vontade da SEC, solicitamos apoio político por parte do Deputado Siegfried Emanuel Heuser, de Santa Cruz do Sul, membro da nossa Igreja, sempre disposto a se empenhar em favor de nossas escolas. Siegfried pertencia ao então PTB, liderado por João Goulart e Leonel Brizola, e naquela época, ou seja, também durante o governo de Ernesto Dorneles, do PSD, tinha bom trânsito na Secretaria de Educação. Assim consegui que a Superintendente do Ensino Normal da SEC, professora Amnerys Fortini Albano, participasse pessoalmente da comissão de inspeção. Dessa vez o parecer da comissão foi favorável, resultando no reconhecimento da Escola Normal Evangélica [...]. (NAUMANN, 2009, p. 97).

O curso normal, tendo sido aprovado, fez com que a Escola Normal Evangélica continuasse a seguir sua proposta inicial, segundo Gomes (2005), de formar professores para lecionarem em escolas comunitárias protestantes, suprimindo a falta de professores nas regiões mais isoladas. Mas não ocorreria somente isso: com o curso então oficializado, em concordância com Naumann (2009), os professores poderiam prestar concurso público e, assim, lecionarem também em escolas públicas do Estado e dos municípios.

No decorrer dos anos de 1950, a instituição teve muita procura por estudantes das comunidades evangélicas, tanto do Estado do Rio Grande do Sul, como de outras regiões do Brasil: Santa Catarina, Paraná, São Paulo etc., expandindo seu número de alunos a cada ano. Iniciaram as preocupações em como acomodar o alto número de alunos:

[...] realmente, os prédios do antigo seminário eram velhos, inadequados para abrigar uma escola moderna. Não havia espaço para o número crescente de aluno. Não havia espaço para campo de esporte, nem para os alunos se movimentarem com liberdade". (NAUMANN, 2009, p.137-138).

Desta forma, iniciaram-se as buscas por uma nova localidade, para a qual a Escola Normal pudesse ser transferida e onde obtivesse maior espaço e perspectiva de expansão. Várias alternativas foram levantadas, aponta Naumann (2009), como as localidades de Portão, Lomba Grande, Novo Hamburgo e Lajeado. Entretanto, surgiu como opção a localidade de Ivoti, onde a Comunidade Evangélica propusera a oferta de quase dez hectares de terras para construção dos novos prédios. Ivoti parecia ser o local ideal para a instalação da escola evangélica:

Naquela época uma pequena vila, no município de Estância Velha, situada em zona rural, numa comunidade dinâmica e coesa, que sempre dera valor à manutenção de sua escola comunitária. Distava apenas 20 km de São Leopoldo, centro de formação de lideranças evangélicas, e de uma Faculdade de Filosofia que vinha evoluindo para uma universidade, a UNISINOS. (NAUMANN, 2009, p. 138).

A escola recebia, assim, novos planos para futuras mudanças, e a localidade de Ivoti era o seu destino. Em maio de 1961, realizaram, juntamente aos festejos do 75º aniversário do Sínodo Rio-Grandense, o lançamento da pedra fundamental para as construções dos novos prédios da escola.

A década de 1960 ainda seria marcada por mudanças no quadro da política. Antes de serem enfrentados os anos de uma ditadura civil militar, o estado do Rio Grande do Sul passou por um período turbulento referente à campanha da Legalidade⁸¹. Tal acontecimento, de certa forma, marcou a rotina do Internato, e isso se refletiu nas memórias de Danilo, que narrou o fato ao ser questionado sobre as enchentes que a escola enfrentava:

[...] eu não peguei enchente, peguei sim quando a gente saiu [da escola], foi o momento do golpe, não, da legalidade, 1961. Aí eles mandaram todo mundo para casa, pegar as malas e sair, voltar para casa, porque estava em pé de guerra tudo aqui, né? Então eles pediram todos saírem [...] Renúncia do Jânio, Jango chegando, toda essa conjuntura, o Brizola aqui comandando a Legalidade então, era pé de revolução, estavam em pé de revolução, e aí, então, eles pediram pro pessoal sair, pra todos. Todos foram pra casa, eu acho. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

Assim, entre idas e vindas, a escola estava preparando-se para mais uma despedida, agora da cidade de São Leopoldo, onde, após quarenta anos em que abrigou a escola, encontra-se a Câmara de Vereadores do município. A ENE deixou escrita sua história na cidade, como também a cidade ficou na história da escola. Em uma solenidade realizada em frente aos antigos prédios, em março de 1966, a escola despediu-se da comunidade e, em um domingo pela manhã, após um culto na Igreja do Relógio, uma carreata com alunos instrumentistas, professores e faixas foi organizada pela comunidade escolar, percorrendo algumas das principais ruas da

⁸¹ A Campanha da Legalidade foi um movimento liderado pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, e tinha como objetivo garantir a posse de João Goulart como Presidente da República após a renúncia de Jânio Quadros, candidato da União Democrática Nacional (UUNB), que iniciou seu mandato em 31 de janeiro de 1961. Foram doze dias de resistência e tensão, em que a Brigada Militar, mobilizada por Brizola, posicionou-se em frente ao Palácio Piratini para defendê-lo. Mais informações disponíveis em: <<https://resistenciaemarquivo.wordpress.com/tag/campanha-da-legalidade/>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

cidade, para a sua despedida oficial. Uma parte dessa carreata com os alunos, professores e faixas pode ser observada na imagem a seguir:

Fotografia 9 - A Escola Normal Evangélica se despede de São Leopoldo



Fonte: Instituto Ivoti

Essa escola pode ser encontrada em funcionamento no município de Ivoti, cidade para a qual se transferiu e onde permanece desde 1966. Seus prédios ampliaram-se consideravelmente, assim como o seu número de alunos, ofertando-se a eles a possibilidade de estudar e permanecer na escola por meio da moradia escolar, como é chamado atualmente o antigo Internato. Esta instituição passou por muitas nomenclaturas ao longo de sua história, recebendo hoje em dia o nome de II – Instituto Ivoti –, que oferece, à comunidade escolar, desde a educação infantil até o Ensino Médio e, por meio do ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti –, a formação em cursos a nível superior. Apesar de modificar seu nome, suas estruturas e até mesmo ter transformado a sua cultura escolar ao longo dos tempos, a instituição continua com suas raízes em Taquari/RS, local onde tudo começou.

Tenho a ciência da impossibilidade de se apresentar uma história tal qual ela aconteceu. Por esse motivo, aqui foram escritos apenas fragmentos dessa história, com base nos relatos de pessoas que tiveram a possibilidade de vivenciar e experienciar alguns dos momentos dessa trajetória, que vem se escrevendo há mais de um século.

4 ENTRELAÇANDO MARCAS QUE MERECEM DESTAQUES: AS MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS(AS)

[...] pois a memória grupal é feita de memórias individuais. (BOSI, 1987, p. 340)

As palavras de Ecléa Bosi atentam para o fato de que a memória de um grupo só existe a partir das memórias individuais, daqueles sujeitos que compartilham ou compartilharam determinado tempo e espaço. Além disso, Halbwachs (2003) explica que, para que se constitua uma comunidade de memória ou uma memória coletiva, as memórias individuais necessitam apresentar pontos de contato entre elas; somente assim, as memórias individuais formam memória de um grupo.

Os seis entrevistados que contribuíram para este trabalho com suas reminiscências – Danilo, Helga, Hermedo, Luiz, Magnus e Roswitha – se constituíram, portanto, em uma comunidade de memória. O Internato da Escola Normal Evangélica passou a ser o principal ponto de contato entre todas as narrativas. Não somente o espaço por eles compartilhado, mas também outros pontos de referência foram estabelecidos a partir de suas narrativas, como o tempo em que foram alunos internos, as amizades constituídas, as atividades desenvolvidas, os professores da instituição, os rituais, bem como o sentimento de pertença, o coleguismo, a solidariedade e a irmandade. São elementos restaurados, cada um à sua maneira, por meio das memórias de cada um. Até mesmo regras que foram burladas e táticas desenvolvidas para burlá-las fazem com que existam pontos de contato entre as narrativas. O sentimento de saudade por estarem longe de suas famílias também se integrou aos relatos.

Com essa introdução, esclareço que este capítulo visa a entrelaçar as memórias que merecem destaque, utilizando a narrativa dos alunos(as) entrevistados entre agosto de 2016 a outubro de 2017. Com base nos fragmentos de memórias, procuro apresentar as práticas desenvolvidas no Internato da Escola Normal Evangélica, bem como as reminiscências que permitem construir determinada cultura escolar que se estabelecia no interior dessa instituição de ensino entre os anos de 1950 e 1966. A seguir, no quadro 1, apresento uma sistematização das entrevistas realizadas:

Quadro 1 - Informações dos entrevistados e das entrevistas em História Oral

DADOS DOS ENTREVISTADOS E DAS ENTREVISTAS						
NOME	DATA DE NASCIMENTO/IDADE	CIDADE NATAL	PERÍODO DE INTERNATO	DIA E LOCAL DA ENTREVISTA	TEMPO DE ENTREVISTA	NÚMERO DE PÁGINAS TRASCRTAS
Magnus ⁸²	Outubro de 1939 (78 anos)	Concórdia /SC	1955 - 1960	28/08/2016 em Ivoti/RS, no Instituto Ivoti	56:43	10
Danilo Romeu Streck	11 de Maio de 1948 (69 anos)	Caemborá, distrito de Nova Palma/RS	1961 - 1965	01/12/2016 em São Leopoldo/RS, no seu gabinete na Unisinos	56:44	15
Helga Elisabeth Porcher	31 de Dezembro de 1943 (74 anos)	Venâncio Aires/RS	1958 - 1961	20/10/2017 em Porto Alegre/RS, na sua residência	1:17:30	20
Hermedo Egidio Wagner	8 de Março de 1936 (81 anos)	Sinimbu, distrito de Santa Cruz do Sul/RS	1950 - 1953	26/09/2017 em Ivoti/RS, na sua residência	1:49:58	21
Luiz Alberto Mário Bencke	14 de Março de 1945 (72 anos)	Venâncio Aires/RS	1961 - 1964	25/10/2016, em Ivoti/RS, na sua residência	1:23:37	23
Roswitha Dreher	11 de Agosto de 1945 (72 anos)	Três de Maio, distrito de Santa Rosa/RS	1958 - 1962	02/02/2017, em Porto Alegre/RS na sua residência.	4:03:43	42
Total:					10:28:35	131

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

⁸² Nome fictício escolhido pelo narrador.

Para as entrevistas, utilizei um roteiro no qual organizei previamente algumas perguntas e informações, a fim de ir norteando também nossas conversas. Não me prendi em nenhum momento a esse documento, uma vez que priorizei aquilo de que cada entrevistado se recordou no ato da entrevista e, assim, escolheu narrar para deixar eternizado na história. (BOSI, 1987).

Os evocadores de memórias também se fizeram importantes em nossos encontros. Inicialmente, levei para as entrevistas algumas fotos⁸³ guardadas pela minha avó, Valesca Hepp Schütz e pela minha tia-avó, Nelsi Hepp, referentes ao período em que ambas trabalharam nessa instituição, na cidade de São Leopoldo. Ao agendar a entrevista com cada narrador, solicitei-lhes da mesma forma que, se tivessem objetos, fotos e demais guardados do período em que foram alunos da Escola Normal Evangélica e pudessem assim me disponibilizá-los no dia de nosso encontro, iriam contribuir e enriquecer ainda mais este trabalho de pesquisa.

Alguns dos entrevistados organizaram seus guardados para o dia da entrevista, que também serviram como evocadores; outros encaminharam posteriormente fotos do período em que foram alunos da instituição e de materiais da cultura escolar que preservam como suas relíquias. Alguns disseram que nada tinham para contribuir; mas, ao longo da entrevista, buscaram alguns de seus tesouros preservados. Houve, da mesma forma, os que se comprometeram em procurar e organizar suas fotos do tempo de Internato, mas que, por motivo de falta de tempo, ou até mesmo por esquecimento, fizeram com que não me chegassem seus pertences⁸⁴.

Os evocadores de memórias servem ao pesquisador como uma espécie de ferramenta no momento da entrevista, ferramenta que “faz lembrar”. Halbwachs (2003) explica que Bergson chamou isso de reconhecimento por imagem, ou seja, quando existe uma identificação por parte dos indivíduos com determinada imagem ou objeto. Halbwachs (2003, p. 55) esclarece que:

Reconhecer por imagem, ao contrário, é ligar a imagem (vista ou evocada) de um objeto a outras imagens que formam com elas um conjunto e uma

⁸³ Algumas das fotos que serviram como evocadores encontram-se no apêndice C deste trabalho.

⁸⁴ Importante salientar que, na primeira entrevista que realizei com Magnus, não estava portando as fotografias que utilizei nas demais entrevistas como evocadores de memórias; entretanto, o espaço da escola em Ivoti onde ocorreu nosso diálogo e o próprio reencontro com os ex-colegas da instituição serviram para ativar a memória do narrador. O entrevistado ressaltou, em nosso segundo encontro, que ocorreu em agosto de 2017, ter muitos pertences do tempo de Internato preservados em sua casa: fotos, cartas, bilhetes etc. Os registros seriam-me encaminhados se lhe escrevesse uma carta. Assim realizei, conforme combinado, porém, até a finalização desta escrita, não recebi seu retorno.

espécie de quadro, é reencontrar as ligações desse objeto com outros que podem ser também pensamentos ou sentimentos.

Após escutar novamente as gravações e realizar a transcrição de cada narrativa, pude então encaminhá-las aos entrevistados, realizando um dos procedimentos estabelecidos por Thompson (1992) relativos ao respeito a quem narra, devolvendo-lhes suas narrativas.

O trabalho de transcrição, por mais que concorde com Portelli (2016, p. 16), que o analisa como sendo “duro e exaustivo”, é o que possibilita ao pesquisador uma visão do todo – ou seja, a partir do documento oral e posteriormente escrito, tive a oportunidade de realizar uma leitura minuciosa da fala de quem narrou, o que possibilitou a percepção de fragmentos não observados no momento da entrevista. Ao escutar novamente as entrevistas, ao ler e tornar a reler cada narrativa, conseguia rememorar o momento em que estive com cada um dos entrevistados, recordar a emoção de determinados fatos narrados, a entonação da voz, os olhares distantes, os dedos das mãos que se batiam por sobre a mesa, os sorrisos meios sem jeito como se dissessem para mim: “prefiro não comentar”. Tais acontecimentos, somente o evento de História Oral pode nos possibilitar.

Nesse processo, as transcrições das narrativas também oportunizaram a organização de quatro categorias de análise que emergiram após as leituras dos documentos, sendo que estas foram assim estipuladas por serem quase que uma unanimidade em todos os relatos. Nos próximos parágrafos, discorro sobre as categorias que criei, tendo a consciência de que outras discussões poderiam ter sido realizadas a partir dessas ou de novas categorias organizadas.

Apresento, na primeira categoria denominada “As práticas cotidianas na Escola Normal Evangélica”, as diferentes atividades que se transformaram em uma característica distintiva dessa instituição, como as práticas artísticas fortemente rememoradas: a música, o estudo instrumental, a orquestra, o canto, as danças e o teatro; a prática esportiva, com as olimpíadas sinodais, das quais os alunos participavam acompanhados dos professores; o ritual diário de meditação; e as saídas de alunos e professores que ocorriam frequentemente, denominadas por eles de excursões. Utilizei uma frase destacada em três narrativas distintas para nomear a segunda categoria aqui apresentada. Em “A gente tinha uma liberdade vigiada”, exponho como os ex-alunos recordaram a organização da instituição com relação às regras e a como ocorria a vigilância por parte da escola sobre eles. Ao mesmo tempo,

apresento a organização de táticas organizadas pelos próprios alunos, com o intuito de burlarem determinadas regras estabelecidas pela escola.

A terceira e última categoria, denominei “A constituição de uma identidade docente”. Nesse contexto, abordei as memórias relacionadas à formação docente realizada pela instituição Escola Normal Evangélica. Assim, descrevo como os alunos entenderam o currículo da escola para a formação de professores, os exames, a prática docente e os caminhos trilhados após a saída de cada aluno/professor dessa instituição.

Devo destacar que, ao longo das três categorias, busquei também discutir sobre o ser/estar aluno(a) em um Internato misto, ou seja, como se davam as relações entre eles, os espaços de convivência, enquanto alunos(as) de um Internato misto evangélico, problematizando a proposta de coeducação oferecida pela Escola Normal Evangélica. Nesse sentido, procurei discorrer sobre as relações de gênero dentro do espaço do Internato; as atividades desenvolvidas que, de forma inconsciente, foram narradas como igualitárias, mas que já distinguem tarefas destinadas aos homens e às mulheres; os espaços de convivência comum aos alunos; e os indícios da feminilização do magistério.

Preciso enfatizar ainda outras duas questões importantes sobre as categorias que emergiram das narrativas de memórias e sobre a possibilidade de analisá-las. No que concerne às categorias de análise, é preciso reforçar o fato de que todas estão permeadas pelo conceito que escolhi operar neste trabalho, que é o de cultura escolar. Utilizo as palavras de Viñao Frago (2000, p. 100), referentes a esse conceito, quando esclarece que

La cultura escolar podría ser definida, al menos de un modo provisional, como el conjunto de ideas, principios, criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en las instituciones educativas: modos de pensar y de actuar que proporcionan a sus componentes estrategias y pautas para desenvolverse tanto en las aulas como fuera de ellas – en el resto del recinto escolar y en el mundo académico – e integrarse en la vida cotidiana de las mismas.

Entendo que a análise que apresento por meio dessas categorias só foi possível porque reconheço as memórias desses sujeitos como uma reconstrução do seu passado a partir de fragmentos, vislumbrando tais fragmentos de memória como representação desse passado vivido e experienciado no Internato e no espaço que circundava a ENE. Nesse sentido, tomo como base a afirmação de Chartier (1987, p. 17), de que as representações “são esquemas intelectuais incorporados” e que elas “possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade

ou o passado é exatamente o que elas dizem que é.” (CHARTIER, 2011, p. 23). Reitero que, aqui, o autor não está se referindo às representações mentais no sentido de cognição, mas sim, de organizações a partir de apropriações singulares.

A partir de agora, analiso as práticas cotidianas, os hábitos, os ritos, as regras, as normas, as táticas e demais elementos lembrados pelos entrevistados. Com essas lembranças, tenho o intuito de registrar e refletir acerca de uma cultura escolar que se estabeleceu, entre 1950 e 1966, no Internato e no espaço como um todo da Escola Normal Evangélica, na cidade de São Leopoldo. Busco, assim, contribuir para a construção de uma memória coletiva desse tempo-espaço.

4.1 Mente e corpo, arte e fé: as práticas cotidianas na Escola Normal Evangélica

“A Escola Normal tinha isso, ela te oferecia muita coisa né, em questão de música, em questão de cultura”. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017).

Segundo Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 33), o estudo das práticas cotidianas de uma escola está no processo de voltar o olhar para os “acontecimentos silenciosos do seu funcionamento interno”. E é isso que este subcapítulo se propõe a analisar: práticas que foram recordadas pelos alunos dessa instituição no momento da entrevista e que, por algum motivo, foram silenciadas⁸⁵.

O acesso para estudar na Escola Normal Evangélica se dava por meio de um exame de admissão rememorado pela maioria dos narradores. Esse exame consistia em *“uma prova de conhecimentos gerais, de português e de matemática para conhecer o nível, como vinham muitos alunos do estado de Santa Catarina no Rio Grande do Sul”*. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017). Danilo recordou-se que esse exame era aplicado pela escola em duas etapas: a primeira em dezembro e a segunda no início do ano. Como morava em um município distante, Caemborá, distrito de Nova Palma/RS, e se levava em média dois dias para chegar de ônibus em São Leopoldo, *“Aí a opção nossa foi, tanto a do meu irmão como pra mim, foi de fazer apenas a segunda chamada, do início do ano, quer dizer ou tudo ou nada”* (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

⁸⁵ Silenciadas no sentido atribuído por Gonçalves e Faria Filho (2005, p.33): “seja pela ausência de documentos, ou documentos pouco conservados, seja ainda, por não terem sido encontrados”.

Hermedo explicou que, quando ingressou na escola, não existia ainda essa prática de se aplicar a prova para o acesso à ENE, uma vez que, em 1950 – ano de sua reabertura na cidade –, a entidade estava iniciando um processo de reestruturação e buscava novos alunos para o curso. Quando ingressou, o número de candidatos não preencheu o número de vagas e, por esse motivo, não precisou realizar o exame. Entretanto, como a procura para estudar na escola passou a ser muito grande com o passar dos anos, iniciou-se, então, o processo do exame, para assim se selecionar os alunos. A escola possuía cinco séries: a primeira era nomeada pré-normal, turma que correspondia a uma recuperação dos primeiros anos da escola primária, e os quatro anos restantes concerniam ao Curso Normal. O exame de admissão servia também para selecionar os alunos que ingressariam diretamente no primeiro ano do curso normal ou ficariam na turma do pré-normal, para reforçar as matérias do primário.

Helga, assim como Hermedo, não necessitou também realizar o exame de admissão na ENE, uma vez que já havia feito uma prova para ingressar no curso ginásial de outra instituição, na qual também estudava em regime de Internato. Entretanto, ela explicou como recordava serem essas provas:

“Esses exames de admissão era um exame, assim, do MEC, era baseado com uns conhecimentos lá do Rio. Eu me lembro quando eu fiz o exame de admissão, e aí as coisas não batiam o currículo, até a linguagem eu lembro assim que a nossa redação era pra você descrever um quadro que eram “os folguedos”, eram uns meninos empinando pipa, aí todo mundo falou sobre as pipas e na verdade eram os folguedos, né? Nem sabíamos nós o que era folguedos! Aí a gente achou que eram os meninos empinando pipa, então todo mundo na verdade fugiu do tema”. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017).

Relacionado ainda ao exame de admissão, Roswitha narrou sobre o sentimento de expectativa que rondava ela e a família para receber o retorno da instituição frente a sua avaliação de ingresso à escola: *“Aí aquele stress né? Tu faz aquela prova, acho que foi dois dias, ou foi de manhã e de tarde? ‘Pai vem me buscar que já terminei’, daí depois do Natal só... Isso foi bem antes do Natal, logo no começo de dezembro essa seleção”. (Entrevista, Roswita Dreher, 02/02/2017).*

A prática de aplicar o exame de Admissão para o acesso de alunos no Curso Normal não era exclusividade somente da Escola Normal Evangélica⁸⁶, uma vez que fazia parte da legislação vigente que regia o ensino secundário do período. O exame de Admissão passou a ser aplicado a partir do Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942,

⁸⁶ As pesquisas desenvolvidas por Dalpiaz (2005) e Diefenbach (2013) também apontam para o exame de admissão lembrado pelos seus entrevistados nas escolas em que estudaram.

que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. A aplicação do exame de Admissão para a entrada de alunos no ensino secundário foi extinta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Não somente no Brasil, mas também em escolas normais de Portugal, tal prática também era exercida desde a década de 1940, conforme apontam os estudos desenvolvidos por Mogarro (2008).

O ritmo de uma escola/Internato é marcado, dentre outros fatores, pelo tempo – um tempo, como dizem Fernandes e Mignot (2008) prescrito, vivido, a ser seguido; um tempo burlado, livre e ao mesmo tempo controlado. Já Arriada, Nogueira e Vahl (2012, p. 41) ponderam que “o tempo escolar é, ao mesmo tempo, tempo disciplinar: horário de entrada, horário de aula, horário de intervalo, horário de saída”. E é nesse ritmo, de um tempo diferente do tempo biológico dos alunos, que uma escola em regime de Internato funciona, criando e estipulando atividades que, muitas vezes, fogem de um currículo formal escolar, com a intenção de ocupar seus alunos, procurando não os deixar com grande tempo ocioso no seu dia a dia dentro desse espaço de educação.

A seguir, apresento a construção de um quadro elaborado a partir das reminiscências de memória dos alunos entrevistados, referente à rotina do Internato da Escola Normal Evangélica. Nesse quadro, constam as atividades diárias e horários que os entrevistados recordaram realizar enquanto alunos internos desta instituição. Tais atividades narradas, englobando as meditações, atividades artísticas de música, dança e teatro, bem como as atividades físicas e de lazer, ajudam a construir um conjunto de práticas que compõem a cultura escolar deste tempo e espaço educativo, e que, neste estudo, serão analisadas posteriormente:

Quadro 2 - A rotina na Escola Normal Evangélica

HORÁRIOS E ATIVIDADES DA ROTINA NA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA (1950-1966)⁸⁷

05H00 às 06H30	Atividade para alunos que participavam do esporte livre na madrugada (“ <i>Freesport</i> ”).
06H30	Despertar dos alunos
06H45	Café da manhã
07H00	Meditação
07H20	Aulas das disciplinas curriculares
10H00	Intervalo
10H15	Continuação das aulas
11H50	Término das aulas
12H00	Almoço
12H30 às 12H50	Passeio na praça
12H50 às 13H30	Descanso
13H30	Horário de estudos e aulas especiais ⁸⁸
15H00 às 15H15	Intervalo
15H15	Horário de estudos e aulas especiais
18H30	Janta
19H00 às 19H20	Passeio na praça
19H30	Horário de estudos
20H30	Meditação
20H50	Primeiro sinal de recolher aos dormitórios para alunos novos (“ <i>Perus</i> ” 1 ^a e 2 ^a série)
21H00	Descanso dos alunos novos
21H50	Segundo sinal de recolher aos dormitórios para alunos velhos (“ <i>Veteranos</i> ” 3 ^a e 4 ^a série)
22H00	Descanso dos alunos velhos

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Devo, entretanto, enfatizar que alguns horários e/ou atividades, apresentados no quadro número 2, representam uma experiência de síntese possível, diante da análise das memórias dos sujeitos entrevistados. É assim que Roswitha também se recorda do tempo do Internato: sem muito tempo ocioso. Em suas lembranças, aparecem as inúmeras propostas de atividades que a Escola Normal proporcionava aos seus alunos para que eles não ficassem “*vadiando*”⁸⁹.

Não sendo diferente de outras instituições que funcionam em regime de Internato, o dia na ENE iniciava-se cedo, conforme narraram os ex-alunos entrevistados. Hermedo e Roswitha lembram uma prática em comum que

⁸⁷ Tabela elaborada a partir das diferentes informações referenciadas nas entrevistas sobre a rotina do Internato, Lê-se: rotina de segunda-feira a sexta-feira, sendo que, nas quartas-feiras à tarde, os alunos tinham folga. Nos finais de semana, a rotina modificava-se, conforme as narrativas.

⁸⁸ Aulas especiais foram as atividades consideradas extracurriculares nas narrativas: educação física, teatro, danças, coral, instrumentos etc.

⁸⁹ Termo utilizado pela narradora para indicar que os alunos tinham opções diversas de atividades e que, com tempo ocioso, eles não ficavam.

realizavam, mesmo não sendo alunos no mesmo período: o esporte da manhã. Enquanto, na narrativa de Hermedo, isso era algo desenvolvido por todos os alunos, Roswitha afirmou ser uma prática por escolha de quem quisesse aderir.

“6 horas, 6 e pouco o professor plantão abria a porta do dormitório com um apito e apitava e todo mundo tinha que saltar da cama tirar pijama e botar calção e nós íamos fazer educação física matutina no pátio da escola [...] no inverno e no verão e o banho de manhã era frio porque não tinha chuveiro elétrico, pra ter água quente, assim, fim de semana ou nos sábados a gente se dava ao luxo de tomar um banho quente, tinha uma... tinha que fazer fogo, uma caldeia, então passava a ter água quente”. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

A essa atividade física do início da manhã, Roswitha chamou de *“Freesport”*. Como gostava muito de esporte, ela acordava juntamente com outros colegas às 5 horas da manhã para participar dessa prática. Segundo ela, essa atividade envolvia desde quilômetros de corrida na Rodovia BR 116, até outras atividades esportivas na quadra da escola, como basquete e vôlei, e isso ocorria tanto no inverno como no verão – Hermedo afirmou o mesmo. Segundo Roswitha, essa atividade era prática da escola, mas não do currículo oficial; por isso, ocorria na madrugada, pois, depois do banho, deveriam estar prontos às 07h45min para o café, servido no refeitório da escola. Já Helga, com relação a essa prática matutina, afirmou: *“Freesport eu não participava não, porque acordar cedo pra mim sempre foi uma dificuldade”* (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017). Corroborando a fala da amiga, Roswitha complementa: *“A Helga ficava no último minuto, tinha que ficar puxando as cobertas. Eu me lembro quando a gente dormiu juntas no último ano do internato”* (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Magnus afirmou que havia uma diversidade na escola e que cultivar o esporte era uma das práticas da ENE. Os intercâmbios com outras escolas da Rede nas Olimpíadas Sinodais, atividade essa ainda recorrente nas escolas que pertencem a essa rede, também foram mencionados por Roswitha:

“Eu fazia atletismo, vôlei, e corrida, bom a corrida estava dentro do atletismo, então eu passava as tardes nas atividades esportivas [...] Muito intercâmbios de futebol, muitas olimpíadas, porque a Rede Sinodal faz olimpíadas, participei de muitas olimpíadas, muita, muita coisa”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Fotografia 10 - O esporte na Escola Normal Evangélica (década de 1960)



Fonte: arquivo pessoal de Roswitha Dreher.

As fotografias selecionadas, vestígios de uma história, contam-nos sobre a prática esportiva na Escola Normal, bem como sobre a participação e o envolvimento das alunas nessas atividades. Nelas, observa-se o time feminino de vôlei da ENE, do qual Roswitha era integrante e aparece em destaque. Na última imagem, está registrada a presença dos alunos da instituição em uma das Olimpíadas Sinodais, para as quais as escolas da Rede Sinodal enviam seus alunos, que competem nas diferentes modalidades esportivas. As imagens mostram espaços distintos, uniformes diferenciados, sendo, aparentemente, cada uniforme destinado a uma função: um é utilizado pelo time feminino de vôlei para treino e jogos oficiais; o outro, como um “uniforme de gala”, é utilizado para apresentar os alunos da instituição no evento esportivo. Em relação aos registros fotográficos, podemos entender que

Conectadas umas às outras, as imagens compõem uma narrativa gráfica, que pode mostrar, de forma bastante estereotipada, os vestígios ou sinais dos elementos contextuais nos quais se formam os sujeitos: cenários, objetos, outras pessoas, práticas escolares, acontecimentos significativos da vida escolar. (BENITO, 2017, p. 206).

O apreço pelo esporte e o gosto pelo futebol se evidenciaram nas lembranças de Hermedo, que também lembrou as tardes de sextas-feiras em que os alunos da ENE eram liberados para jogar futebol no campo do Aimoré, no bairro Rio dos Sinos, próximo ao local onde a escola se situava. Assim, ele recorda-se das regalias que ele e os seus colegas da instituição recebiam: *“essa era uma diferença da nossa escola para o Sinodal. Os alunos internos do Sinodal não podiam jogar futebol, nós podíamos. Isso dava certa rivalidade, mas em compensação eles eram melhores no basquete e no vôlei do que nós”*. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Fotografia 11 - Time de futebol do Internato da ENE (década de 1950)



Fonte: arquivo pessoal de Hermedo Wagner.⁹⁰

Hermedo comenta que, inicialmente, ele e os demais colegas tinham de pagar para assistir a alguns jogos no campo, mas que, em determinado período, os alunos não precisavam mais fazê-lo, pois o secretário da diretoria do clube conseguiu que fosse liberada a entrada para estudantes que apresentassem sua carteirinha escolar.

Assim como a prática esportiva, o incentivo da escola aos alunos para a prática artística foi constantemente mencionado pelos entrevistados. Dentre as atividades que envolviam as artes, encontravam-se o teatro, as danças folclóricas, o canto e o ensino de instrumentos musicais diversos. Essas atividades esportivas e artísticas eram

⁹⁰ Na fotografia, Hermedo é o primeiro que se encontra em pé, da esquerda para a direita, ao lado do goleiro de camisa branca.

consideradas extraclasse: ocorriam no turno da tarde, enquanto as disciplinas curriculares eram na parte da manhã, recordam-se alguns alunos. Isso era uma forma de envolver os alunos durante todo o dia na escola, ou seja, de ocupar o seu tempo na instituição.

A narrativa de Luiz, referente a essa prática proposta pela escola, apresenta sua dedicação à música, em especial ao violino, e sua participação em orquestra. Quando lhe pergunto se sua formação na música veio por parte da escola, eis que responde: *“Eu diria 80% veio de casa, os outros 20%, então, foram aperfeiçoados lá no instituto, na Escola Normal na época”*. (Entrevista, Luiz Bencke, 27/09/2016). Porém, ao recordar-se dos seus momentos enquanto aluno da instituição, a música, o violino e a orquestra envolveram suas lembranças a todo momento naquela tarde. Mesmo após sair da escola, continuou a trilhar o caminho da música, dividindo sua vida entre a prática musical e a docência de português/alemão. Nesse contexto, cabem as palavras de Bosi (1987, p. 27), quando explica que “a memória das pessoas também dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual sempre ‘fica o que significa’”. No caso de Luiz, quanto às práticas artísticas, ficou aquilo que para ele teve significado, de modo que ele praticou durante toda sua vida: a música.

Muitas programações oferecidas aos alunos também envolviam a música, fosse um concerto no auditório do Colégio Sinodal, fosse a apresentação de músicos de outros países, como da Alemanha. O Colégio Sinodal, que se localizava no Morro do Espelho, também cedia o espaço para a orquestra – composta por alunos e alguns professores não só da Escola Normal, mas também do IPT – ensaiar. Danilo também se lembrou de ter feito parte dessa orquestra juntamente com Luiz, na qual ambos tocavam violino. *“Coleguio Musico”* era o nome da orquestra de câmara, recorda Luiz. Ele mesmo explicou que pessoas de fora eram convidadas para participações especiais na orquestra; solistas de algum instrumento, como clarinete ou fagote, eram convidados então da OSPA, Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

Sobre as aulas de instrumentos musicais, Roswitha assim recordou:

“[...] tu tinha que ir com o professor na aula de harmônio, tu tinha que ir com o professor na aula de piano, tu tinha que ir com o professor na aula de flauta, né?! E daí a gente tinha orquestra quem participava da orquestra, quem participava do coral, quem participava de teatro, tu tinha que se engajar em algumas dessas coisas, eu era metida em um monte de coisas, eu nunca tinha folga”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Por alegar que nunca tinha folga, enquanto os outros alunos lembravam ensaiar seus instrumentos nos momentos “livres”, fosse depois do almoço ou logo

após a janta, Roswitha recorda ensaiar piano nas salas em que se encontravam os instrumentos, localizada no prédio principal das salas de aula e do dormitório masculino, uma vez que não poderia ensaiar piano no dormitório feminino para não atrapalhar as demais colegas – e por não ter como transportá-lo. Assim, ela ensaiava os acordes do piano à noite, após o encerramento das atividades diárias da escola.

Fotografia 12 - Coral e orquestra da ENE durante apresentação (década de 1960)



Fonte: arquivo pessoal de Helga Porcher.

Na fotografia número 12, encontram-se o coral composto por alunos e professores da ENE e a orquestra de alunos da instituição, em apresentação no Clube Orpheu, em São Leopoldo, no início da década de 1960. Estavam sob a regência de Hans Günther Naumann, professor de música e diretor da instituição. Naumann (2009) explica que sua especialidade era o coral, por isso fazia questão de acompanhá-los aos eventos. Inclusive, fatos recordados não só por Roswitha em sua narrativa, mas também explicados por Naumann (2009), ao longo de seu livro, foram as viagens do coral da ENE para as cidades de Salvador/BA, Rio de Janeiro/RJ e São Paulo/SP, nos anos de 1958 e 1959.

“Eu fui quando ainda era no Rio de Janeiro, quando o Juscelino Kubitschek ele nos recebeu em Petrópolis, na casa de veraneio do presidente da república, cantamos lá. Nós tínhamos um uniforme muito interessante, era uma saia justa azul marinha, uma bata azul grêmio e uma gola assim bem grande de piquet, uma gola assim, muito bonita, cantamos para o presidente Kubitschek”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Fotografia 13 – Apresentação do coral da ENE no Rio de Janeiro/RJ (1959)



Fonte: Naumann (2009).



Fonte: arquivo pessoal de Roswitha Dreher.

Segundo Naumann (2009), uma atividade realizada já na década de 1930 por alunos e professores do antigo Seminário de Formação de Professores foi colocada novamente em exercício em 1951, um ano após a reabertura da instituição sob sua direção na cidade de São Leopoldo: as excursões artísticas, ou, conforme recordou Helga, as “*Spielfahrt*”⁹¹ (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017). Essas excursões consistiam em uma saída da escola, de duas a três semanas durante as férias de inverno no mês de julho, para apresentações culturais em comunidades distantes no Rio Grande do Sul. Participavam alunos e professores da ENE que se organizavam e ensaiavam, ao longo do ano, apresentações de danças folclóricas, peças de teatro, músicas do coral e alguns instrumentistas da orquestra. “*A primeira que eu participei foi bem pertinho. Começou na Estância Velha, aqui em Ivoti, depois foi a Nova Petrópolis, dali foi pra Linha Nova. [...] em julho de 1951, ali nós fomos de caminhão de carga, aberto né*”. (Entrevista Hermedo Wagner, 26/09/2017).

⁹¹ Segundo a narrativa de Helga Porcher, essa era a forma como as excursões artísticas eram chamadas em alemão na Escola Normal.

Fotografia 14 - Primeira excursão artística da ENE (1951)



Fonte: Musskopf (1999).

Luiz descreveu a excursão artística de que participou, na década de 1960, como um fato *“interessante”*, afirmando que *“até eu teria que anotar isso um dia, o que a gente fazia naquela época”*. (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016). Contou que foram, nessa ocasião, para municípios da região sul do estado do Rio Grande do Sul (RS): Canguçu, Pelotas, São Lourenço, dentre outros. Um grupo de nove pessoas participou dessa excursão, deslocando-se em uma Kombi e pernoitando nas casas de famílias das comunidades em que passavam. Helga participou de uma excursão durante seu período de Internato, que ocorreu durante as férias de inverno: *“[...] tu ia nas comunidades né, fazia um evento ali para fazer propaganda então para as pessoas, [elas] se reuniam e a gente apresentava peça de teatro e o coral, nós tínhamos um coral muito bom”*. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017). Nessa mesma direção, Hermedo salienta:

“Na época isto era o vínculo que se estabelecia entre a escola e as comunidades no interior e isso motivava jovens para virem pra cá. Hoje eles tem outros mecanismos de se trazer o jovem, talvez também porque hoje não tem mais tanta a necessidade de que o rapaz e a moça saia lá do interior para vir estudar aqui, porque existem outras oportunidade né? Hoje tem uma quantidade bem maior de escolas já, mas na época, o objetivo, um objetivo era esse: estabelecer um vínculo, uma espécie de propaganda da escola”. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Naumann considera essas excursões como eventos de grande importância educativa, além de propagandística, para a ENE, assim como apontado também por Hermedo. Servia como uma forma de desenvolver nos alunos “um espírito de coesão, colaboração e alegre dedicação, mesmo considerando situações de tensão e até pequenas explosões emocionais em virtude do trabalho ser enfrentado ao lado dos demais compromissos diários.” (NAUMANN, 1999, p. 114).

A prática da música na ENE proporcionou algumas “*regalias*”, bem como a elaboração de táticas pelos alunos. Tática, neste trabalho, é entendida, a partir de Certeau (1994, p. 101), como “a arte do fraco [...] combina elementos audaciosamente reunidos para insinuar o insight de outra coisa na linguagem de um lugar e para atingir o destinatário [...] a tática é determinada pela *ausência de poder*”.

Com relação as regalias, para Luiz bastava avisar que estava indo para Porto Alegre, pegar seu violino e sair da escola; dessa forma, “*em função da música eu tinha [...] algumas regalias, né? Então se fechava um olho as vezes, as vezes os dois*”. (Entrevista, Luiz Bencke, 27/09/2016). Já Roswitha me explicou que, nas meditações, nas quais os alunos participavam pela manhã, havia outra prática realizada pela escola: a cada dia, um aluno tocava algum instrumento, e ela “[...] *já estudava piano desde os seis anos então. Quando era dia das minhas colegas da Helga ou outras lá tocar o órgão, elas me passavam a cantada e eu tocava por elas, mas tudo bem, era sob orientação*”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017). Dessa forma, acabavam elaborando entre elas essa tática para, assim, burlarem a regra de cada dia um aluno tocar algum instrumento, nessa atividade realizada diariamente.

A partir dessa tática elaborada por Helga, Roswitha e demais colegas que não tocavam o órgão, observei que alguns alunos explicitaram determinados sentimentos que a música e a prática instrumental lhes causavam. Helga, por exemplo, evidenciou que “[...] *todos os alunos tinham que aprender pelo menos um instrumento, pra mim foi um sofrimento né, porque eu não tenho dom nenhum pra isto, mas eu aprendi*”. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017). Seu instrumento, nos anos que ali estudou, foi a flauta. Explicou que, com o tempo, ia se aprimorando, e que ela “*aprendeu a pau e corda*” (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017), até a flauta contralto. Nessa mesma direção, seguiu a narrativa de Danilo: “*a gente entrava lá todos tinham uma vocação pra... pra músico né?! Tipo, tinha que ter [...] era muito*

incentivado que pelo menos se tocasse algum instrumento senão... nem que fosse flauta". (Entrevista, Danilo Streck, 02/12/2016).

As reminiscências de Magnus também percorreram por esse mesmo caminho, recordando-se sobre esse determinado “dom” que os alunos da ENE deveriam ter para a música:

“Havia uma certa pressão sobre aqueles que não eram muito hábeis na música né, essas coisas. Até um dia, um aluno, um ex-aluno, escreveu no Elos, uma revista interna, que isso era uma coisa que não afinava bem. Que nem, as pessoas são diferentes e cada uma tem, cada um tem um dom, tem um dom pra isso”. (Entrevista, Magnus, 28/08/2016).

Chamou-me a atenção o fato de que Hermedo, durante toda sua narrativa, não havia comentado sobre a prática musical e sobre os instrumentos – somente sobre as excursões artísticas. Ao final da entrevista, questionei-lhe sobre a música, e ele então respondeu-me que *“da música eu não falei muito porque eu não tenho lá muita habilidade musical, se eu aprendi a tocar um pouquinho de violino, se eu aprendi a tocar um pouquinho de harmônio, foi mais assim por um processo mecânico”. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).*

“Um sofrimento”, “uma vocação”, “tinha que ter”, “certa pressão” e “por um processo mecânico” são expressões que suscitam possibilidades de reflexão a respeito da música enquanto uma prática pedagógica realizada pelos alunos dessa instituição. Ao mesmo tempo em que era uma atividade prazerosa para certos alunos, que dedicavam seu tempo a ensaios, buscando aprimorar seus conhecimentos e técnicas de seus instrumentos, para outros, gerava ansiedade, certa aflição por admitirem sua dificuldade nessa atividade/regra da escola.

Nesse sentido, podemos considerar a hipótese de que as práticas desenvolvidas e propostas pelas escolas nem sempre são uma opção de escolha para os alunos, de forma que tais atividades estão passíveis de crítica por parte dos discentes, que podem não aceitá-las de forma espontânea. Isso ocorre porque a escola, conforme aponta Escolano Benito (2017, p. 118) “é uma construção cultural complexa” que está “gestada em um contexto no qual operam intenções que são também culturais, as quais produzem ao mesmo tempo outras modalidades de cultura”. Sendo assim, as atividades realizadas nas instituições educativas fazem parte de um conjunto muito bem elaborado e estruturado, com vistas a moldar e aculturar os sujeitos conforme as suas ideologias e o meio no qual se inserem.

Alguns passeios que faziam durante período escolar também foram comentados pelos alunos. Essas saídas, denominadas “as excursões”, eram atividades que se realizavam “*pelo menos uma por semestre*” (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016), e que se distinguíam das excursões artísticas anteriormente citadas. Com base nas lembranças, interpretei esses passeios como dois movimentos distintos: algumas excursões ocorriam como proposta da escola, envolvendo professor e turma de alunos; outras ocorriam como uma organização dos próprios discentes.

Fotografia 15 - Excursões professores e alunos da ENE (Década 1960)



Fonte: arquivo pessoal Roswitha Dreher.

As saídas que contavam com a participação de alunos e professores foram lembradas como oportunidades que esses momentos lhe proporcionavam. Uns recordaram das longas caminhadas, do trajeto que juntos trilhavam a pé até chegarem ao seu destino. Esses destinos eram vários: Feitoria, Morro do Chapéu, Morro de Sapucaia, Morro das Cabras e a Cascata 48 foram alguns dos locais mencionados. Já outros lembraram as comidas, os carreteiros, o arroz com linguiça que faziam de almoço para a turma. Luiz sintetiza como ocorriam essas excursões

“Saímos bem cedo de manhã, levava as trouxas junto comida: arroz, linguiça, fazia um carreteiro ao meio dia, e, no final da tarde, a gente voltava a pé, sim a pé! Bom, na época a gente não sentia isso. Isso depois ainda continuou aqui [em Ivoti] eu inclusive acompanhei várias turmas, se levava um panelão de ferro, pesado pra chuchu e as coisas pra comida, frutas etc...” (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016).

Ao ser questionado sobre o propósito dessas saídas, Danilo respondeu:

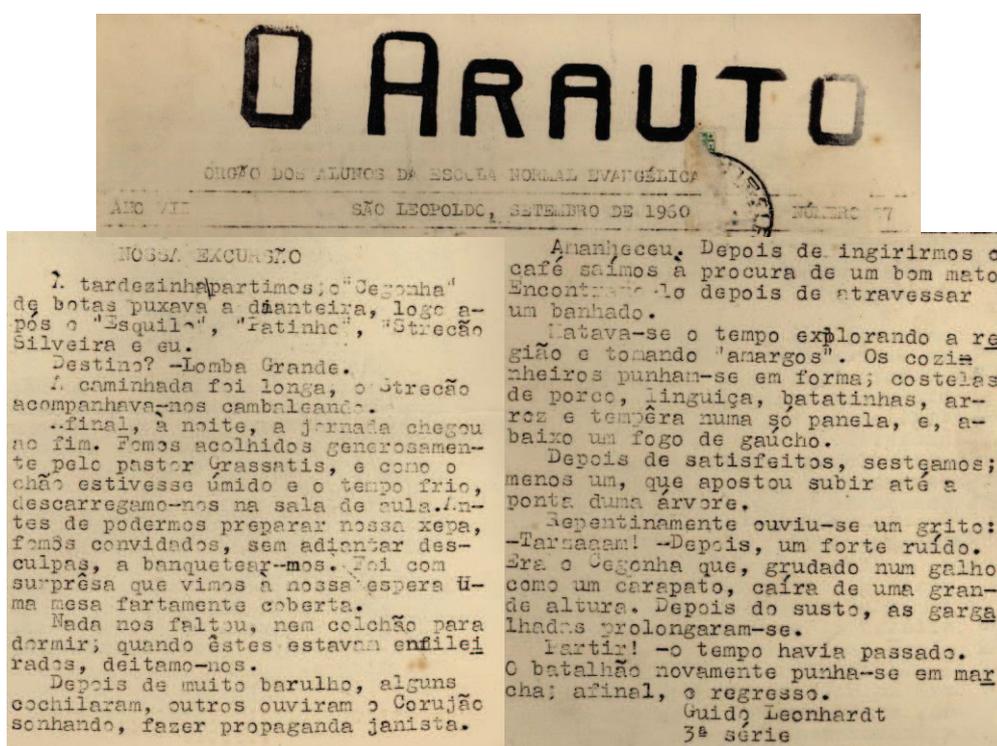
“[...] acho que era integração e era sair também [...] não era nada assim pedagogizado naquele sentido de que ‘agora temos o objetivo tal aqui’, acho que era muito pra diversão

mesmo, ir a um lugar pra poder tomar um banho ou jogar um futebol fora, procurar um gramado". (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

A outra forma de saída da escola, ou de excursões, como denominavam os alunos, foi mencionada por Hermedo, o qual contou que "[...] em feriados e fins de semana alguns alunos internos que moravam próximos a São Leopoldo tinham saída livre como eu morava longe, então era nem pensar ir para casa no fim de semana" (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017). Dessa forma, alguns alunos buscavam, como uma descontração, essas saídas: "[...] quem ficava aqui [na ENE] fazia excursão na beira do rio assim, ficava mais tempo daí". (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

Algumas passagens referentes a esses passeios, sejam eles com os professores por uma tarde, ou entre colegas durante um fim de semana, podem ser verificadas através de relatos dos próprios alunos, que criavam e escreviam frequentemente suas aventuras das excursões em pequenos artigos para serem publicados no jornal estudantil "O Arauto", conforme nos apresenta o recorte abaixo de um desses relatos, referente a uma excursão para Lomba Grande/NH entre seis colegas da instituição:

Figura 6 – "Nossa Excursão" texto extraído do jornal estudantil "O Arauto" (setembro de 1960, p. 06-07, Nº 57)



Fonte: arquivo do Instituto Ivoti.

Embora todos os alunos tenham narrado que essas saídas ocorriam de forma coletiva, envolvendo meninas e meninos da escola, Helga pontuou que “*os rapazes faziam excursões noturnas, as meninas iam no outro dia. Os mais velhos na verdade, nós [as meninas] não passávamos a noite*”. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017). Entendo, por meio desses vestígios, que, em alguns momentos específicos, havia uma distinção entre os alunos na atividade de saída da escola, posto que os mais velhos do sexo masculino tinham a possibilidade de passar a noite fora do Internato, enquanto as meninas só recebiam a permissão para saírem durante o dia nessas excursões.

De qualquer forma, trata-se de uma prática que evidencia certa liberdade para as meninas da época. O estudo de Velasquez (2016) referente a uma escola confessional mista católica, localizada no Vale Vêneto, aponta que, apesar de ser mista, meninos e meninas não saíam do Internato juntos – aliás, não mantinham contato. Segundo a narrativa de algumas alunas entrevistadas pela pesquisadora, as meninas eram instruídas pelas Irmãs a não terem contato com os meninos e nem a chegarem próximas ao portão que separava o lado feminino do masculino.

Penso que o professor, ao propor essas saídas, para além de levar os alunos apenas a se divertirem, em busca de distração, procurando novos ambientes fora dos quatro cantos da escola, proporcionava aos seus alunos a possibilidade de ampliar o sentido do olhar, possibilitando a observação dos detalhes de um mundo à parte da escola, levando-os a ampliarem seus conhecimentos. Assis (2017, p. 300) explica que:

[...] a obtenção do conhecimento parte da observação das coisas mais simples, como os objetos pessoais dos alunos que podem estar presentes no momento da aula, a outros que eles poderão observar fora da escola, e quanto mais o campo de observação for ampliado, mais a prática da observação levará o aluno a abstrair, tornando-o capaz de observar o não tátil [...] Há que se chamar a atenção aqui para a prática de passeios escolares, o que possibilita que o professor direcione o olhar fora do ambiente escolar.

Da mesma forma que a prática das excursões foi lembrada por todos os narradores, o “*footing*”⁹², após almoço e janta, também o foi. Eles explicaram que, após as refeições, os alunos ganhavam em torno de quinze a vinte minutos para darem algumas voltas na praça, que se localizava em frente aos prédios da Escola Normal. Essa prática de socialização ocorria todos os dias, duas vezes ao dia, e se

⁹² Expressão utilizada por Roswitha Dreher durante sua narrativa (02/02/2017), para explicar os passeios de 15 à 20 minutos, que os alunos faziam após almoço e janta na Praça do Imigrante.

diferenciava das saídas nas quartas-feiras à tarde, em que os alunos tinham a liberdade de passear não só nessa praça, como em diferentes pontos da cidade.

As saídas das quartas-feiras eram aproveitadas de distintas formas pelos alunos. Enquanto uns rememoraram um sorvete, uma caminhada pela Rua Independência⁹³, ou ainda uma batida⁹⁴ ou Coca-Cola na rodoviária, outros recordavam essas tardes livres como uma possibilidade de amenizar a saudade, podendo rever a família, visitando a mãe ou irmãos quando estes estavam estudando e morando em outros internatos da cidade.

Por ser uma escola confessional, a prática religiosa se fazia presente no fazer diário dos alunos. As meditações, conforme apontado anteriormente, as orações e os cultos dominicais foram todos reavivados na memória dos narradores.

Em relação às meditações, alguns alunos recordam-se de ocorrerem no início e no término do dia; já outros rememoraram que as meditações ocorriam no início da manhã. Sobre essas recordações, Halbwachs (2003, p. 69) explica que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”; nesse sentido, os pontos de vista, as narrações, as lembranças apoiam-se a partir do lugar que o sujeito ocupa e das relações que o mesmo estabelece com o meio em que se encontra. Assim “não é de se surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum.” (HALBWACHS, 2003, p. 69).

As meditações ocorriam no auditório da escola, descrito por Luiz como “[...] *um auditório pequeno, não tão pequeno assim, mas acho que dava umas 60 pessoas 70. Tinha piano lá dentro, as aulas eram acompanhadas ou por piano ou por harmônio, normalmente por harmônio. Harmônio ficava nos fundos da sala*”. (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016). Já Danilo explica como ocorriam esses momentos: “[...] *sempre tinha um professor que fazia e, geralmente, era a leitura da senha diária, [...] ou alguma outra. [...] então começava com um canto, tinha essa leitura e terminava de novo com um hino*”. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

Para Luiz, esses momentos de meditações foram fundamentais para ajudá-lo a enfrentar a distância da família e amenizar a saudade que tinha de casa nos primeiros tempos de Internato. Tornava-se um consolo, para ele, cantar os hinos nessas ocasiões, rememoradas como “[...] *uma coisa marcante*”, pois “[...] *eram hinos lá de*

⁹³ Rua principal localizada no centro da cidade de São Leopoldo/RS, também conhecida pela população local como Rua Grande.

⁹⁴ Bebida feita da mistura de leite com frutas.

casa, que eu cantava em casa com a família, com os pais". (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016).

Os entrevistados recordaram que alunos podiam utilizar esse espaço das meditações para treinarem seus instrumentos, conduzindo os hinos a serem cantados entre uma mensagem e outra, que era lida. Mas a regra, apontada por Danilo em sua narrativa, era: “[...] *a partir de terceiro ano tu devia tocar algum hino nesse período de meditação e aí, a gente tremia*”. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

Enquanto a Escola Normal Evangélica abria esse espaço de participação dos alunos nos rituais de meditação, Santos (2012) explica que era obrigatória a participação diária nas missas das alunas do Colégio São José, na cidade de Pelotas/RS e que essa “rotina de audiência diária à missa convertia-se num rígido programa com dupla finalidade, conversão à fé católica e disciplinamento do comportamento”. (SANTOS, 2012, p. 117).

Esses dois trechos das narrativas de Luiz e Danilo apresentam seus sentimentos provocados pela música, quer pelo ouvir e cantar, quer pelo tocar e se apresentar frente a um público. De um lado, evocou-se um sentimento de saudade; de outro, o sentimento de medo e insegurança. Entre uma entrevista e outra, percebia que os sentimentos e as emoções dos narradores foram sendo despertadas e expressas, seja no olhar marejado, ou no desvio dele; seja na contenção de algumas palavras, ou na própria palavra dita, e é dessa forma que Thompson (1992, p. 205) nos ajuda a entender essas ocorrências, ao afirmar que “a maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos”. Pouco a pouco, consegui compreender todas essas informações, ditas e não ditas, que vieram carregadas de sensibilidade, em cada uma das entrevistas de História Oral que realizei com esses(as) ex-alunos(as).

Uma prática que ocorria entre os alunos da ENE no momento das refeições, em especial nos almoços e jantas, despertou-me a curiosidade, mais especificamente quando fui questionada por Danilo se eu já havia escutado sobre o “*fretear comida*”. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016). Ele explicou ser uma forma de os alunos, em especial os do sexo masculino, que comiam mais que as meninas, solicitarem as sobras dos alimentos que elas não comiam. Ao questionar Helga e Roswitha sobre essa prática, Helga recordava-se de que esse era um costume corriqueiro no Colégio Sinodal, tanto é “[...] *que teve um aluno que teve o apelido de freteei, de tanto que ele*

freteava". (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017). Roswitha contou que isso também ocorria na Escola Normal:

"Tinha comida suficiente para todos, mas sempre havia uma sobra, quando ficava sobra, freteei! Reservava, é pra mim então. Às vezes o professor da ponta, o chefe da ponta ele dizia assim: "poxa mas todas as vezes tu fretieia alguma coisa"? E de mim, sempre viviam freteando, porque eu não comia nada, porque em geral eu comia muito pouco". (Entrevista, Roswitha Dreher, 20/10/2017).

Helga contou que sua mãe trabalhava no Internato do Colégio Sinodal; como era próximo à Escola Normal, *"[...] eu lembro que minha mãe me mandava peixe escabeche, eu adorava peixe escabeche"*. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017). Já quanto à família de Danilo, por morar distante da escola, o envio ocorria de forma diferente, relembra: *"[...] a mãe, ela mandava uma caixa: com linguiça, com cuca, mandava de ônibus. Esse negócio aí levava uma semana pra chegar"*. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016). Intriguei-me por saber como os alunos armazenavam esses alimentos na escola. Foi então que Danilo e Roswitha falaram sobre um armário individual: *"[...] a gente tinha armário que os pais mandavam coisas para comer pra gente, ou tu trazia quando ia para casa, muitas vezes no fim de semana, cada um tinha um cadeado né, um espaço pra comilanças"*. (Entrevista, Roswitha Dreher, 20/10/2017). Ambos também falaram sobre a divisão desses presentes. Roswitha relatou que, entre as meninas, *"quando uma tinha todo mundo ganhava"* (Entrevista, Roswitha Dreher, 20/10/2017); e Danilo lembrou realizar a divisão com *"[...] os amigos do peito, porque cuidava pra durar muito tempo essa comidinha especial da mãe"*. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

Observei que as atitudes de doar, dividir e compartilhar aparecem atreladas à questão do alimento, seja na prática de "fretar" o alimento das refeições, seja na de dividir os presentes alimentícios enviados pelas famílias dos internos. Esses atos nos possibilitam compreender a relação que se estabelecia entre os alunos da ENE. Podemos, dentre outras formas, designar essa prática como um ato ou uma representação daquilo que entendemos por coleguismo, solidariedade e irmandade. O sistema de Internato acaba, por vezes, despertando e desenvolvendo em seus alunos esses sentimentos, os quais os unem, criando laços afetivos, uma vez que os discentes se encontram longe de suas casas e famílias. Tais sentimentos também se fizeram presentes nas memórias de ex-alunos que narraram as experiências pessoais sobre o tempo de estudo em uma escola/Internato no interior de Osório/RS. Entre os

episódios narrados, destaca-se o caso de um professor ter emprestado sua camisa para um aluno e, posteriormente, tê-la dado de presente a ele. (ALMEIDA, 2007). Esses exemplos corroboram o fato de que tais instituições de ensino propiciam a construção de uma relação baseada na empatia e no companheirismo entre os que ali frequentam, talvez maior em relação àqueles que estão em regime de externato.

Magnus, Luiz e Roswitha recordaram também de uma atividade que realizavam antes e após as refeições: “[...] havia sempre um professor plantão que era responsável pelos alunos naquele dia, tanto masculino como feminino, e o plantão fazia a oração na hora do almoço assim também de manhã, a oração inicial e a final”. (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016). Roswitha também atentou para o fato de que essa responsabilidade não era somente dos professores: “a gente fazia oração, sempre tinha o momento de fazer a oração, os professores ou alguém”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017). Esta prática, exercida por escolas, sejam elas públicas⁹⁵ ou confessionais, também é realizada por algumas famílias como um ato de fé e agradecimento.

A frequência nos cultos dominicais também foi narrada por todos os entrevistados como uma prática que os alunos da escola realizavam aos domingos de manhã⁹⁶. A lembrança consta na memória de todos de diferentes formas, seja por uma certa obrigação imposta pela a escola, seja pela possibilidade de saída pelo centro da cidade, após término do ritual religioso. “Não era obrigado a ir, mas era fortemente sugerido [...] era mais ou menos esperado que fosse para o culto né”. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016). Danilo recorda-se de uma frequência aos cultos nos domingos de manhã, altamente “sugerida” aos alunos da instituição, assim como Magnus, Luiz, Hermedo e Helga recordaram-se das idas à igreja aos domingos como uma “praxe⁹⁷” após o café da manhã.

As reminiscências de Roswitha remontam à possibilidade de escolha de horário para se ir à igreja, à punição para quem deixasse de participar desse ritual e ao fato de essa obrigação se transformar em um momento oportuno de passeio, sem preocupação, pela cidade com os amigos:

⁹⁵ Sobre atividades de cunho religioso (católico) realizadas em escola pública na década de 1950, ver Cunha (2008).

⁹⁶ Segundo relatos dos alunos, os cultos ocorriam na Igreja de Cristo, também conhecida como Igreja do Relógio, localizada no centro da cidade de São Leopoldo/RS, com denominação protestante, seguindo a base teológica luterana (IECLB), à qual a escola era vinculada.

⁹⁷ Expressão utilizada por Hermedo Wagner em sua narrativa para designar o hábito dos alunos e professores nesse dia da semana (26/09/2017).

“[...] tu podia fazer o que tu fizesse, mas tu tinha a opção de ir no culto as oito e meia ou às dez. Se tu ia no culto as oito e meia, tu podia ‘vadiar’ na cidade até a hora do almoço, mas tu não podia deixar de ir no culto porque senão tu perdias o passeio de domingo de tarde e o de quarta-feira e a saída pra casa”. (Entrevista, Roswitha, 02/02/2017).

Mas a presença nos cultos de domingo pela manhã não era somente uma possível exigência da escola para manter a simples frequência dos alunos: *“Eu cantava no culto, tocava violino, [...] às vezes o coro se apresentava e com instrumentos. Então ou eu cantava junto ou eu tocava violino junto com outros, Naumann era o regente, fazia isso muito bem”. (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016).* Essas informações ressoaram na narrativa de Luiz, bem como na de Roswitha: *“eu estava lá ajudando, porque tinha um órgão e quando faltava luz a gente tinha que ajudar a pedalar dentro da igreja, nós cantávamos no coral da igreja a gente tinha muita atividade”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).* O que se pode perceber, a partir das narrativas, é uma participação efetiva dos alunos da instituição nessas ocasiões, em especial na condução dos hinos, seja com o envolvimento de alunos no coral, seja com eles à frente dos instrumentos – violino, piano ou harmônio –, uma vez que a escola se destacava nessa prática educativa.

A prática religiosa na ENE não era algo incoerente, já que seguia os preceitos de uma congregação evangélica e, como tal, tinha seus princípios e valores claros pregados aos alunos. Da mesma forma que outras escolas confessionais de congregações distintas, também exerciam os seus rituais, encaminhando seus alunos para atividades religiosas – como é o caso da Escola Católica Nossa Senhora de Lourdes, da região de Vale Vêneto, (VELASQUEZ, 2016) e do Internato do Colégio São José, da cidade de Pelotas/RS (SANTOS, 2012). Por esse motivo, muitas das atividades promovidas e desenvolvidas pelos alunos da ENE estavam regidas, parafraseando Cunha (2008, p. 144), pelo “ritmo da fé”, envolvendo a igreja luterana e seus ensinamentos nas atividades e práticas cotidianas da escola.

A Escola Normal Evangélica, por ser uma instituição pensada por um grupo de imigrantes alemães, buscou preservar traços da cultura germânica por meio de suas atividades direcionadas aos seus educandos. Se formos analisar minuciosamente tais práticas que, nesse espaço, busquei descrever, iremos perceber que há entre elas uma ligação que nos remete ao educador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), já citado nesse trabalho em capítulo anterior.

Pode-se entender, portanto, que a organização da rotina do Internato, bem como as atividades que, neste subcapítulo, intitulei como “mente e corpo, arte e fé”,

retratam os ensinamentos de Pestalozzi para a formação humana e para uma educação integral do ser. Retomando seus principais pressupostos, o autor divide o indivíduo a ser educado em três esferas: cabeça, mão e coração. A cabeça seria o intelecto, o conhecimento dos alunos a partir da aplicação de provas, a aprendizagem de instrumentos, as atividades artísticas; a mão, que representa o trabalho, o corpo, no contexto de ENE, está representada pelas práticas esportivas, pelas atividades físicas e pelo cuidado desse corpo para o labor; e, por fim, o coração, simbolizando a moral, a fé e os bons costumes, são contemplados pelos rituais religiosos realizados diariamente pelo grupo de alunos e professores.

Podemos assim considerar que tais práticas fundamentam um conjunto de atividades que foram estrategicamente pensadas e elaboradas pela instituição, no intuito de formar esses alunos, não só como bons professores, mas como indivíduos integrais, buscando contemplar, desta forma, um modo de ser determinado por uma sociedade civilizada do período em questão. Assim também, essas atividades, hábitos e práticas cotidianas colaboram com a formação de uma cultura escolar constituída na ENE, juntamente com as demais formas de sistematização que serão discutidas ao longo deste capítulo, como, por exemplo, a organização do tempo, do espaço e dos estudantes do educandário pesquisado.

4.2 “A gente tinha uma liberdade vigiada⁹⁸”

“[...] Internato tem gente que olha pelo lado de prisão, não achei, não vi como lado de prisão” (Entrevista, Magnus, 28/08/2016).

Ao escolher o eixo de discussão aqui tematizado, comecei a me fazer algumas perguntas: o que podemos entender por liberdade? E por vigilância? Quais os sentimentos que foram mobilizados pelos narradores ao rememorarem seu cotidiano na ENE e assim sintetizarem sua experiência de Internato? Discutir a organização, as normas e regras, a regulação do tempo e do espaço são alguns dos propósitos deste subcapítulo.

Liberdade e vigilância em um sistema de Internato parecem ser elementos antagônicos em um primeiro momento. Vejamos: Boff (2013) resume o termo

⁹⁸ O título do subcapítulo foi escolhido com base em três narrativas que utilizaram essa expressão para falar sobre como era a vida e o dia a dia no Internato. A saber: Magnus (28/08/2016); Roswitha Dreher (02/02/2017) e Helga Porcher (20/10/2017).

liberdade, pontuando algumas possibilidades do ser humano, como o ato de poder ir e vir, poder se expressar frente aos acontecimentos, poder construir uma visão das coisas, bem como poder organizar a vida conforme preferir. Pergunto-me: será que a vida no Internato possibilitava aos alunos esses elementos atribuídos por Leonardo Boff ao termo em debate?

E o termo vigilância? Para Bauman e Lyon (2013), a ação de vigilância parece estar intrinsecamente ligada ao ato de proteção e cuidado: vigia-se para se cuidar, para proteger algo ou alguém de certa coisa. Essa atitude de vigiar, no caso do Internato, também pode estar atrelada ao sentido de responsabilidade, em dar um retorno positivo a quem lhes confiou essa tarefa. Nesse cenário, entram as famílias, que passam a incumbência não só de educar, como também de cuidar de seus filhos, à instituição escolar. Assim, nesse sistema, haveria educação e cuidado em tempo integral.

Pergunto-me novamente: como a Escola Normal se organizava nesse contexto de educação e cuidado, para que seus alunos representassem essa liberdade atrelada à vigilância? Percebi, após muito ler e ouvir as entrevistas gravadas, que, ao longo das narrativas, os alunos relataram situações sutis do cotidiano da escola, nas quais a organização de normas, regras e a própria vigilância estavam instauradas de forma simples, embora bem estruturada.

Nas narrativas aqui analisadas, encontrei trechos que me fizeram compreender essa organização da Escola Normal e, assim, atribuir a ela essa característica de bem planejada, de forma a instituir a vigilância aos alunos, envolvendo-os nesse sistema por meio dos diferentes espaços e tempos da instituição. Os alunos reconheciam seus iguais nessa posição de vigilância, atribuindo-lhes a titulação de chefes.

Essa organização começava pelos dormitórios. Danilo explica que, desde o início do ano, os dormitórios já eram organizados, e, previamente, os responsáveis por cada um já estavam eleitos pela própria escola: “[...] *tu chegava aqui tu olhava a lista assim: ‘qual é meu dormitório? Ah, ‘tô’ no dormitório um’, e aí em cada dormitório já tinha chefe e subchefe*”. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016). Quanto às atribuições desse cargo no dormitório masculino, Luiz assim relata: “[...] *um chefe de dormitório, esse então era responsável para apagar a luz, era aluno também*”, complementando com o fato de que “[...] *o plantão passava depois das dez horas para ver se estava todo mundo dormindo*”. (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016). Os entrevistados explicaram que, todos os dias, havia professores que ficavam de

plantão, os quais eram responsáveis pelos alunos durante o dia e à noite, residindo também no Internato.

Nos momentos de estudos, leituras e realização das tarefas escolares, a escola disponibilizava um espaço aos alunos, denominado por eles como sala de estudos, local para que pudessem desenvolver essas atividades. Assim como nos dormitórios, nesse espaço de estudos, também havia chefes, e Luiz comenta que *“[...] cada um [aluno] tinha a sua sala de estudos. Nessa sala podia ter, caber até 20, 25 alunos de várias séries. Havia um chefe, que era o chefe da sala de estudos, que zelava então pela ordem né, na coisa”*. (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016), Danilo descreve esse espaço, lembrando o fato de que, nesse ambiente, havia uma distinção entre alunos e aluno chefe:

“[...] e essa sala de estudo era coletiva, então... vamos ver agora, uma sala tinha mesa grande né, tinha estante, tinha geralmente uma mesa menor aonde sentava o chefe né que controlava essa meninada lá, porque não era tão brincadeira né, porque tinha que ter silêncio na sala e o professor passava, tinha um plantão”. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

Hermedo, por sua vez, complementa a representação do espaço da sala de estudos. Segundo sua narrativa, havia diferentes dimensões desse ambiente, e recorda-se de que o tempo de estudo, fosse após almoço, fosse no fim do dia, era obrigatório para os alunos, sendo que esse momento

“[...] não era na sala onde aconteciam as aulas de manhã. No próprio prédio nós tínhamos, na parte térrea, ali tinha salas de estudos, a maioria das salas eram grandes também 15, 20 ou mais [alunos] e as salas menores, ali também tinha um chefe”. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Assim como os dormitórios e as salas de estudos, o espaço do refeitório constituía-se também em um local de vigilância, que era atribuída aos próprios alunos. Diferenciava-se apenas no sentido de que, enquanto, nos demais espaços, era um aluno chefe que recebia essa incumbência de reparar os demais colegas, no refeitório, esse número aumentava, uma vez que cada mesa continha um chefe que se sentava em sua extremidade:

“Geralmente, um aluno de mais idade era o chefe da mesa, esse então na hora de servir podia se servir e, um dia pegava o arroz e se servia, então um dia da semana passava por aquele lado e todos tinham que esperar até o último tivesse se servido, no outro dia o chefe se servia de novo e passava por aqui [pelo outro lado]. Se terminava a comida, aquele que estava com [vasilha] na mão, tinha que levantar na cozinha, lá tinha uma fila

que essas, as cozinheiras da cozinha então colocavam novamente". (Entrevista Hermedo Wagner, 26/09/2017).

O refeitório constituía-se também um espaço de segregação entre os alunos, pois, conforme os fragmentos de Hermedo e Roswitha, os meninos entravam de um lado da porta e as meninas de outro, e ambos dirigiam-se a lados contrários para realizarem as refeições.

Fotografia 16 - O Refeitório na Escola Normal Evangélica (década de 1950)



Fonte: arquivo pessoal Hermedo Wagner.

Interessou-me saber: quem eram esses chefes? De que forma esses chefes eram escolhidos pela escola? Quais os requisitos e quais as demandas dos alunos que recebiam essa tarefa? Hermedo disse que *“geralmente o chefe era escolhido pelos próprios professores que faziam a supervisão, plantão, professor mentor, automaticamente sempre era um aluno da última série, da quarta série que era a turma mais avançada”*. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017). Em relação às atribuições dos alunos escolhidos para essa atividade, Danilo, em sua resposta, não inferiu que se tratava de um cargo de muitas demandas: *“tinha que manter a ordem né, era chamar a atenção da gurizada, ficar quieto, nada especial”*. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016). Ao questioná-lo se já havia ocupado essa posição de chefe, Danilo lembrou-se de ter sido chefe da sala de estudos, mas não se recordava precisamente de ter sido do dormitório também.

Naumann explica que a escolha dos chefes e subchefes de sala era uma forma de envolver os alunos, tanto da Escola Normal, como da Escola Comercial, em uma administração participativa, conferindo-lhes pequenas tarefas, “como zelar pela ordem nas salas de aula, fechar as portas e janelas e apagar as luzes, promover a ornamentação das salas de aula e de estudos,” (NAUMANN, 2009, p. 82). No que concerne à atividade de vigilância atribuída aos alunos mais velhos, Hermedo, nessa mesma direção, representou-a como sendo uma forma de desenvolver nos alunos, futuros professores, a capacidade de organização e de compromisso. Explicou que os chefes das mesas eram diferentes dos chefes escolhidos para sala de estudos e dormitórios, pois um dos objetivos da escola, com isso, era “[...] *que mais jovens tivesse a oportunidade de exercer chefia, liderança, porque isso de certa forma desenvolvia responsabilidade*”. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

As representações das memórias frente ao processo de vigilância na ENE remontam às diferentes formas pelas quais ela ocorria. Lam muito além dos colegas chefes postos nos diferentes espaços e das passagens do professor plantão pelos corredores da escola em momentos pontuais. No espaço interno da escola, no recinto do Internato, alunos e alunas eram constantemente cobrados com relação a organização, postura e boas maneiras:

“[...] eu era acostumada de casa com disciplina então, a forma de se alimentar, tinha umas manias, não ficava ‘abanando as asas’ [...], todo mundo chamava atenção assim: ‘fulano não chafurda no prato’”, pois sempre “tinha gente que passava, dava uma olhada, uma incerta assim, como é que estava se comportando: não é pra rir muito, não é pra conversar muito.” (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Segundo as memórias de Roswitha, a condição para sair nos finais de semana, visitar a família – quem tinha essa possibilidade –, ou participar das excursões para passar um dia fora da escola, era a educação e a organização dos seus pertences e do seu espaço no Internato. Ela buscou, em suas lembranças, o modo como ocorria tal cobrança, narrando as minúcias de uma vigilância por parte da escola, que ocorria antes de ser liberada a saída dos alunos:

“[...] as cuidadoras, as plantonistas, faziam assim: levantavam tua colcha e teu cobertor e viam se tu tinha estendido o lençol, tinha que estar esticadinho! Abriam o armário e tinha uma [professora] que ia com a régua sabe? Dobrar as calcinhas tudo na mesma medida, no mesmo tamanho, na pilha bem direitinho, calcinha com calcinha, minha enroladinha, sutiã empilhadinho, [...] até tinha umas que encostavam a régua aqui, era esse o sistema. As roupas no cabide, não podia ter nada fora do lugar, areada a pia, tudo areada, o copo de escovar os dentes não podia estar lambuzado nada, nada. O sapato [...] tinha que estar brilhante, tinha que se espelhar naqueles sapatos. Então se pegava

um desses itens, os livros do mais alto ao mais baixinho, de régua, os lápis apontados [...] então a gente né se puxava, se queria sair tinha que estar tudo isso nos trinquês, tudo verificado e daí elas davam, tu assinava o livro de saída e elas colocavam ok até. (Entrevista Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Os entrevistados recordaram-se o fato de que as saídas dos alunos eram controladas pela escola de duas maneiras, uma através da autorização que viria do professor plantonista – no caso dos meninos – ou da *Hausmutter*⁹⁹, no caso das meninas. Caso fosse autorizada, ainda deveriam assinar um livro, tanto no momento da saída como no retorno à escola: *“era tudo absolutamente controlado”* (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016). Além disso, antes de sair da escola, Hermedo recordou que alguém da instituição *“[...] ainda controlava se o sapato estava bem engraxado, se a gente estava bem vestido, a rigor como tem que ser né”*. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Ao questionar sobre o vestuário utilizado, se havia algum tipo de uniforme, os alunos responderam que utilizavam roupas normais e simples para as aulas e que o uniforme que a escola oferecia aos alunos não era cobrado no dia a dia do Internato. Luiz recordou que não tinha muitas roupas, mas que tinha uma roupa separada para frequentar os cultos aos domingos.

O uniforme que a escola oferecia era utilizado em momentos solenes, recordam os alunos: desfiles, apresentações da escola, olimpíadas. Roswitha mencionou o fato de que as saídas dos alunos eram controladas também pelo vestuário:

“[...] quando tu saía da escola, quando tu ia pra casa, tu tinha que ir no uniforme, isso era pra identificar né. Em São Leopoldo tinham muitas escolas, muitas, muitas, e toda vez que tu saía na rua, por exemplo: nós fazia aquele passeio, quarta de tarde, era uniformizado, pra todo mundo na rua ver ‘ah aqueles são daquele colégio’. Até alguém, às vezes, dava uma reclamada: ‘escuta aquela gente se comportou mal né’”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

⁹⁹ Na tradução do alemão, “matriarca” ou “diretora do Internato” (na tradução livre por Helga Porcher, 20/10/2017). Tratava-se da forma como as alunas se dirigiam à pessoa responsável pelo dormitório feminino e pelas alunas internas.

Fotografia 17 – Desfile Cívico na rua Independência com participação dos alunos da Escola Normal Evangélica (década de 1960)



Fonte: arquivo pessoal de Roswitha Dreher.¹⁰⁰

A utilização do uniforme escolar nos remete ao sentido de igualdade e disciplina. Nesse sentido, a respeito da escola exigir de seus alunos o uso desse artefato cultural fora de seu espaço físico, Silva (2015, p. 198) nos esclarece que “o uso desse vestuário, também estendia o regimento interno da escola para além de seus portões, pois os alunos, onde quer que estivessem, quando uniformizados, deveriam respeitar as normas escolares”.

Ainda sobre o ato de utilizar o uniforme, Silva (2015, p. 197) explica que “ao uniformizar esteticamente os corpos mediante uma única forma de vesti-los, a escola moraliza os alunos, pois faz uso do ato de vestir para transformar a moral em prática, inserindo-a no comportamento discente.” Por meio dessas ponderações, podemos compreender um dos sentidos atribuídos pela ENE, ao cobrar o uso do uniforme fora do ambiente escolar, ocorrência lembrada por Roswitha. O uniforme, nesse caso, servia não só como uma forma de controle e vigilância, mas também como uma maneira de a escola cobrar a disciplina e a atividade moral de seus alunos para fora de seus limites territoriais.

¹⁰⁰ Na fotografia, encontra-se em destaque a ex-aluna entrevistada Helga Porcher.

Esse aspecto difere a ENE das escolas confessionais católicas, conforme apontam os estudos de Santos (2012) e Velasques (2016). Enquanto na Escola Normal Evangélica o uso do uniforme não era cobrado nas aulas – somente em momentos solenes, apresentações e saídas da escola –, a escola católica cobrava uso diário do uniforme, dentro e fora do espaço escolar, segundo as pesquisas das autoras.

Fora do espaço escolar, a vigilância também ocorria na frequência aos cultos dominicais, ou em simples voltas na praça. Conforme citado anteriormente, dentro da rotina do internato, a escola reservava em torno de quinze a vinte minutos depois do almoço e do jantar para os alunos darem voltas na praça do Imigrante, espaço público que se encontra em frente aos prédios onde se localizava a escola. *“Isso é digno de filme”* (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016), afirmou aos risos, recordando-se de tais momentos. E como ocorriam as vigilâncias nesses momentos? Sempre havia professores que ficavam ao centro da praça, observando a circulação dos alunos, ou na varanda da própria escola:

“Havia uma certa vigilância, que tinha que manter certos limites. Só pra ter uma ideia: de noite, depois da janta, tinha a praça na frente da escola, então nós podíamos caminhar na praça só que os rapazes tinham que fazer a volta por aqui e as meninas por aqui [fazendo referência de voltas em direções contrárias], então a gente se encontrava duas vezes na volta e, as vezes a comunicação era passar um bilhete [risos], porque se o professor, tinha professor eles, às vezes era mais que um lá, eles ficavam controlando se o rapaz ficava parado pra conversar com a moça, isso depois tinha que dar explicação”. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

As voltas na praça foram lembradas aos risos pelos entrevistados – risos provocados pela saudade, ou pela sensação provocada ao se recordarem dos olhares trocados, dos sorrisos encabulados, dos flertes, daquelas ações que, de alguma forma, a escola proibia, mas que, por outro lado, a praça lhes proporcionava.

“Lógico que a gente paquerava. Por mais que era proibido, mas a gente está sempre fazendo coisas proibidas né? E aí tinha um que passava e a gente chamava, a gente apelidou ele de canto de olho, porque ele sempre olhava para mim assim de canto de olho, ‘olha lá vem o canto de olho’ [risos]”. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017).

Segundo Helga e Roswitha, pouco se importavam com o tempo – fosse com sol ou com chuva, ambas não deixavam de realizar o passeio de caminhada pela praça. Helga, em especial, participava de todos os momentos em que a escola permitia a saída dos alunos: podia ser um concerto, ir colher flores para a colega aniversariante ou caminhar pela praça. Independentemente de como o tempo estava, *“a oportunidade de sair do quadrado a gente não perdia”.* (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017).

Fotografia 18 - Praça do Imigrante (Década de 1930)



Fonte: Brasil Arquitetura.¹⁰¹

Que relação era essa estabelecida pelos alunos entre a escola e a praça? Quais sentimentos foram despertados ao recordarem esse vínculo diário que mantinham entre o espaço público e o privado? Sobre isto, Portelli (2016, p. 17) nos ajuda a refletir, analisando que “a História Oral nos oferece acesso à historicidade das vidas privadas – mas, mais importante ainda, ela nos força a redefinir nossas noções preconcebidas sobre a geografia do espaço público e do privado, e do relacionamento entre eles.” O espaço público da praça se revelava como um “possibilitador de acontecimentos”, algo barrado pelo espaço privado, a escola. Entretanto, essa relação dos alunos com os dois ambientes, de forma cotidiana, entrelaçava-os de tal forma que, a partir desses resquícios de memórias, poderíamos inferir que os dois ambientes se tornaram quase que um espaço híbrido, já que a vigilância se instaurava independentemente dos ambientes nos quais os alunos se encontravam.

A escola, fazendo parte de uma estrutura social, pode também ser considerada como uma microssociedade, afirma Benito (2017). Dessa forma, podemos pensar que as regras, normas e limites, elementos que se encontram

¹⁰¹ Disponível em: <<http://brasilarquitetura.com/projetos/sao-leopoldo-projeto-revita>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

articulados entre si e que estabelecem as relações de poder, contribuem no que tange à organização e ao funcionamento de uma instituição educativa. Nos relatos referentes à educação na Escola Normal, Magnus narrou ter uma compreensão do regimento da escola com base na vigilância: “[...] *tinha essas coisas [regras] tinha que ter, acho que tem que botar limites [...] então até eu entendo, a gente entende isso aqui, quer dizer, era para o bem né*”. (Entrevista, Magnus, 28/08/2016).

De acordo com Arriada, Nogueira e Vahl (2012, p. 51), “ao mesmo tempo que a escola se apresentava como espaço de reclusão, de disciplina e de controle, também era espaço de ruptura, de transgressões, de indisciplina”. Desta forma, apesar de os alunos concordarem com a organização em torno da vigilância, representando-a de forma natural e lógica, os entrevistados não só narraram as regras e condutas exigidas pela ENE, como também contaram, entre risos contidos e tom de voz alternado, as diferentes situações em que agiam contra a regra imposta, ainda que, em algumas ocasiões, a burla fosse descoberta.

Histórias envolvendo as saídas ao cinema, todos tinham a me contar – fosse uma experiência vivenciada por si ou por outro colega. Muitas foram as recordações narradas e, por meio desses vestígios memorialísticos, percebi que o cinema tomava duas grandes proporções no fazer cotidiano dos alunos da Escola Normal Evangélica. De um lado, apareceu como sendo uma das maiores formas de lazer encontradas pelos que frequentavam a instituição; por outro lado; e já justificando-se pelo primeiro motivo, ele tornava-se um dos maiores promotores de táticas e fugas elaboradas pelos alunos da instituição.

“[...] aconteciam coisas também: a fuga para o cinema! Tinha os caras especialistas, isso não era do meu ramo né, daí saltavam muro na Independência, ficava ali o cinema. Eu também era fã do cinema eu gostava! Aí, um de Três Passos uma noite saiu [...] foram lá, invés de deixarem o cadeado aberto, alguém empurrou. Em cima tinha uma sacada do dormitório três, uns sete ou oito com lata de querosene, balde de água e o cara tentando abrir, chamando alguém para tentar. Na hora eles largaram aquela água, aquilo deu um estouro, acordou [todos]. Bom, o cara estava sujo até o pescoço da meleca que respingou né, e aí saiu a notícia no tal do, como é que era o jornalzinho ainda?” (Entrevista, Magnus, 28/08/2016).

Figura 7 - Charge no jornal estudantil “O Arauto” (junho de 1957, p. 06, nº 32)



Fonte: arquivo do Instituto Ivoti.

Roswitha contou que os alunos do primeiro ano não podiam frequentar o cinema, mas que os demais, se autorizados, podiam ir durante a semana à noite, ou aos domingos. *“Aí tinha que pedir permissão pra ir ao cinema domingo de noite, mas isso aqui dependia do filme, dependia da autorização aí tu assinava lá, quem ia no cinema tinha que assinar”*. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016). Nem sempre a escola consentia a saída dos alunos para assistirem aos filmes que estavam passando nos cinemas da cidade¹⁰², e isso, de certa forma, acabava desapontando os discentes, que elaboravam táticas a fim de conseguirem alcançar seu objetivo: assistir ao filme proibido. E as formas eram as mais diversas possíveis: pulando janelas, deixando cadeados e janelas entreabertos, fazendo desvios nas saídas de concertos na igreja, dentre outras formas recordadas. Mas Danilo afirmou que esses acontecimentos eram raros, visto que *“[...] o pessoal sabia que a punição era muito severa”*. (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

Ao questioná-los sobre as formas de punições que a escola adotava com fins de castigo ou correção de alguma atitude indevida por parte dos alunos, foram mencionadas: as saídas cassadas, tanto das quartas-feiras ou nos finais de semana

¹⁰² Segundo a narrativa de Hermedo Wagner (26/09/2017), São Leopoldo contava com dois cinemas na época, localizados na rua Independência: Cinema Brasil e Cinema Independência.

– no caso de quem podia sair para visitar a família ou para ir ao cinema –; a realização de determinados trabalhos, como *“uma limpeza geral do pátio [...] coisas naturalmente úteis na época”* (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016); não poder sair para a rua; afastamento por uma semana do internato; ou dois ou três dias sem poder assistir as aulas, mas podendo permanecer no Internato. Excepcionalmente, em casos mais graves, ocorriam expulsões, ou punições na área do esporte – *“[...] por uns tempos agora tu vai ficar na geladeira, o fulano vai pegar o teu lugar no basquete, no vôlei’, deu [punição] também assim. Tudo isso era aprendizado”*. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017). E Hermedo narrou um tipo de repreensão que, por vezes, ocorria na escola e para a qual alguns alunos já se mantinham preparados, caso recebessem tal penalidade:

“[...] havia um tipo de castigo, tinha professores que davam castigos de escrever páginas, fazer cópias e tinha um rapaz lá que era muito malandro, ele já preparava páginas e páginas de coisas escritas quando eles iam castigar já entregava, já tinha pronto [risos]”. (Entrevista Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Com relação às regras e punições da escola, enquanto alguns dos entrevistados recordaram ser tudo muito rigoroso, a narrativa de Helga levantou-se como uma voz dissonante das demais:

“[...] eu não me lembro dessas regras tão rígidas eu acho que não cassavam a saída de ninguém, pelo menos eu não me lembro desse detalhe assim. Não sei, será que a gente era tão santa assim que a gente não era punido? A gente tinha um certo... a gente obedecia muito às regras”. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017).

Averiguando o relato de Helga de maneira metódica, busco compreender o que fez com que ela, em sua avaliação com relação às regras e punições da ENE, tivesse outra forma de representação. Duas possibilidades de interpretação me ocorrem. A primeira pode ter sido pelo fato de Helga já ter tido uma experiência anterior em um outro Internato evangélico luterano. Isso fazia com que, durante sua narração, vez que outra, surgisse uma comparação entre as duas instituições – por exemplo, o fato de ela recordar que a organização e a cobrança da sua primeira instituição eram mais rigorosas que na Escola Normal. Essa representação talvez possa ter surgido também por razão de ela ter conhecido a vida de Internato ainda criança e de essa experiência como aluna interna ter-lhe deixado marcas profundas, já que, para ela, Internato *“tem um gosto meio amargo”*. A segunda hipótese seria um complemento da primeira. Por ela já vir de uma educação sistematizada, acabou não estranhando a organização da ENE, sendo que já estava também com mais

idade e, assim, com mais maturidade para a compreensão de determinadas normativas. Helga encerra sua fala deixando uma frase inacabada “*a gente tinha um certo...*” e complementa que “*obedeciam muito às regras*”. Quanto à primeira frase, também encontramos mais que uma possibilidade de complemento: “tinham um certo” medo ou respeito? De qualquer forma, tanto o medo como o respeito faziam com que ela obedecesse às regras impostas pela escola.

Michel Pollak (1989) explica que o silêncio, atrelado ao relato de uma experiência do passado, tem suas razões para existir e que, longe de ser um esquecimento, torna-se uma forma de resistência a uma experiência que tenha deixado alguma marca dolorosa ou traumática. Assim, para uma pessoa conseguir falar dos seus sentimentos com relação ao passado, necessita encontrar a segurança de alguém que a escute. Entendo que Helga buscou, por um momento, silenciar sobre sua vida no Internato, já que, em um primeiro contato estabelecido para realizarmos a entrevista, não tive o seu retorno. Foi somente após meses, quando realizei uma segunda tentativa, mencionando a entrevista que havia feito com Roswitha, sua amiga de Internato, que ela, sentindo-se então segura, aceitou participar.

A resistência, por parte dos alunos, ocorria de diferentes formas, não sendo restrita às fugas para o cinema, aos bilhetes trocados na praça entre os meninos e as meninas e ao silêncio dos alunos na sala de estudo somente na passada do professor plantonista. Apesar de ter conseguido entrevistar apenas duas alunas internas da ENE, Roswitha e Helga, a partir de suas reminiscências, consegui identificar uma forte resistência das meninas dentro da instituição. Suas recordações apontam para alguns episódios que vivenciaram, ora como coadjuvantes, ora como protagonistas, e que revelam a força feminina no Internato.

As memórias de Roswitha remontam a uma greve que sua turma realizou na ENE. Com orgulho, afirmou: “[...] *foi a primeira e a única turma que fez greve*”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017). O motivo? A sua turma, em 1961, exigiu a troca de uma professora de didática que, segundo ela, não estava mais “*rendendo*”¹⁰³. Tal professora não acompanhava mais as práticas que sua turma do terceiro ano realizava no Colégio Rio Branco e falava apenas assuntos que envolviam sua vida pessoal:

¹⁰³ Expressão utilizada por Roswitha Dreher em sua entrevista (02/02/2017).

“Fizemos um levante, fizemos greve, nem da cama não saímos, nem no café não fomos, nem pra aula fomos e no almoço nós fizemos um protesto significativo! Seu Naumann ficou bem louco, bem louco, não sabia o que fazer e ele era um homem moderno, vamos dizer né e o Wagner também, universitário né, bem articulado e eles aceitaram e conseguimos então despachar essa professora e a gente ganhou uma nova professora, foi 1961. Não sei em que mês foi, mas foi logo no começo dos trabalhos do ano letivo. Nós conseguimos, mas mediante uma greve, isso era muito raro que isso não deu encrenca pra nós, mas foi toda a turma né, a gente estava no terceiro ano e alguns professores também nos apoiaram o Wagner foi um [...]. Nós, lá pelas tantas, nos reunimos no portão de entrada da escola e fizemos um pouquinho aberto ao público, os de fora ‘bah, o que é que tem naquele colégio lá? Tem uma turma lá xingando e falando’ falando palavras de ordem”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Ouvindo e relendo o trecho da narrativa referente à “greve” provocada pela turma do terceiro ano de 1961, compreendo as palavras de Grazziotin e Almeida (2012, p. 23) quando enfatizam que: “ao se recorrer às memórias para construir uma História, observa-se, algumas vezes, que nelas não está o episódio, a data precisa do acontecimento, mas sua repercussão naquela sociedade”. As representações memoradas por Roswitha aludem ao acontecimento, à organização dos alunos, ao ano do ocorrido, mas sobretudo à repercussão que provocaram não somente na ENE, como também na comunidade na qual estava inserida, uma vez que, com esse movimento, conseguiram movimentar a escola e a coordenação e, assim, atingir o seu objetivo: a mudança de sua professora de didática.

Não muito diferentes dessa reconstrução narrada por Roswitha, as memórias de Helga apontam, da mesma forma, para a conquista de uma mudança no Internato feminino a partir de sua chegada: o fim dos trotes femininos. Perguntei que tipo de atividades eram os trotes, o que tinham que fazer, e ela assim explicou:

“Brincadeiras bobas, normalmente eram brincadeiras meio constrangedoras, como na Fundação nunca teve trote, então eu não estava acostumada e eu digo ‘não, eu entrei num colégio nunca tive trote, porque eu vou me sujeitar a isso?’ E no ano seguinte, então, nós não fizemos trote e aí com isso acabou o trote entre as meninas, nos rapazes eu não sei como é que era. [...] Eu me lembro assim de que realmente eu consegui acabar com a história do trote.” (Entrevista Helga Porcher, 20/10/2017).

Os chamados trotes, originados na Era Medieval, têm como um dos objetivos dar as “boas-vindas” aos novos alunos, assim nomeados como calouros, em cursos e universidades, promovendo, por meio de dinâmicas, a integração dos novos estudantes com os que já estão na entidade. Essa atividade, por também ser um ritual realizado em algumas escolas, integra o conjunto que abarca a cultura escolar de uma instituição. Entretanto, com o tempo, as brincadeiras propostas tomaram outras proporções. Enquanto, para alguns, são vistas como diversão e

descontração, para outros, acabam se tornando meio de humilhação e gozação, conforme observamos no relato de Helga. O fato de somente ela ter recordado tal ritual da ENE é explicado por Bosi (1987, p. 333), ao afirmar que:

Por muito que deva à memória coletiva é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum.

Podemos identificar os trotes também como uma relação de poder, estabelecida entre os alunos que já fazem parte da escola sobre os que estão nela ingressando. Muitas vezes, por não ter a força para negar-se a realizar determinada brincadeira, alunos acabam se sujeitando às propostas, mesmo sendo ridicularizados, para serem bem aceitos pelos demais. É assim que tal memória surgiu somente à Helga, já que o significado ficou não no ritual em si, mas na sua resistência, enquanto ingressante no curso, em marcar o fim para tal atividade entre as moças da instituição.

Não somente esses dois episódios narrados por elas foram possíveis serem identificados como uma forma de resistência, pois houve outro momento em que relataram o mundo feminino instaurado dentro do Internato e a forma como, mesmo a escola proibindo as meninas de aparecerem de cabelos enrolados na meditação noturna, conseguiram organizar algum jeito de se produzirem no dormitório feminino durante a noite, a tal ponto de “[...] *no outro dia a gente aparecia bela, bonita, cabelo enrolado*”. (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017). E, para isso, as táticas desenvolvidas eram várias, incluindo cortar mangueiras para enrolar os cabelos. Para secá-los, Helga descreveu o procedimento: “[...] *a gente secava sabe como os cabelos? A gente subia em cima, botava uma cadeira em cima da mesa e ficava perto da lâmpada*”. (Entrevista Helga Porcher, 20/10/2017). E ainda:

“Dormia sentada, levantava as quatro da manhã, porque eu era meio metida a cabelereira, então eu ajeitava os cabelos para as gurias, então a gente levantava as quatro da manhã pra botar todo mundo pronto na hora do café, para ir no primeiro culto, pra depois ficar dando banda.” (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

A resistência apareceu também ao questioná-los: e os namoros? Eram permitidos? Sobre esse assunto, alguns mencionaram que existia namoro, mas entre os mais velhos e de forma respeitosa, “[...] *no máximo pegava na mãozinha, mas [...]*,

quando ninguém via". (Entrevista, Luiz Bencke, 27/09/2016). Helga foi um pouco mais além com relação ao seu comentário referente aos namoros na escola: *"Eu acho que eles [a escola] faziam de conta que não sabiam, quando a coisa não era muito, quando não passava dos limites, fingiam que não estavam vendo, mas eu acho que era, assim, uma liberdade vigiada"*. (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017).

Observei que os encontros e namoros ocorriam a partir de certas táticas elaboradas, quer fosse na praça, trocando os bilhetes discretamente, conforme citado anteriormente; ou em uma caminhada para ir assistir algum concerto no Colégio Sinodal, que teoricamente não era tão perto da ENE, *"[...] mas o melhor era a pernada né, o caminho era o melhor do que chegar lá e o voltar pra cá"* (Entrevista Roswitha Dreher, 02/02/2017); ou no cinema, em que *"[...] aconteciam encontros de rapazes com moças, à noite quando acontecia um bom filme"*. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Roswitha intitulou-se como sendo o pombo-correio entre os casais do Internato, recordando a tática elaborada entre eles para a comunicação entre os meninos e as meninas. Ela explicou que tudo ocorria durante a noite, quando se deslocava até o prédio da escola onde se encontrava a sala de ensaio do piano:

"[...] quando eu dava os primeiros acordes de piano, aqueles que tinham se combinado que as namoradas iam mandar bilhete, vinham procurar [...]. Pro fulano, pro ciclano uns quantos vinham buscar, vinham apreciar minha música de piano e pegar os bilhetes e, aí, iam lá escrever. Aí eu digo 'olha tu traz se tu quer [o bilhete], meia hora, três quarto de hora eu vou me embora'". (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Luiz e Hermedo recordaram que a escola proibia utilização do rádio entre os alunos. Entretanto, *"[...] eu tinha um galena, que era um radinho fabricado por mim mesmo com fones de ouvido, que eu mesmo tinha construído em casa e eu escutava"*. (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016). Hermedo explica que, apesar da proibição, os próprios alunos construíam esse pequeno instrumento dentro Internato. A galena *"[...] era uma caixinha que tinha uma madeira redonda, enrolada com fios e com um outro arame passava e captava rádios, rádios próximas"*. (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017). A resistência dos alunos frente às proibições e normas da escola se apresenta não somente desta forma, mas também através das técnicas desenvolvidas pelas alunas para manterem sua boa aparência, nas diferentes maneiras encontradas para se comunicarem e se encontrarem com o sexo oposto, nas táticas elaboradas para as saídas noturnas ao cinema. Por meio

das diferentes “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) rememoradas, os narradores revelaram os distintos meios de como relutavam contra a norma posta pela escola.

Já a frase “liberdade vigiada” foi vinculada a diferentes assuntos: a possibilidade de poderem sair da escola em algumas oportunidades sem a presença de um professor, apenas com um “aluno chefe”; as brincadeiras e o estilo de vida proporcionado pelo Internato aos alunos; a permissão do namoro, que, ao mesmo tempo, era vigiado, conforme o relato de Helga.

Em relação ao termo “liberdade vigiada” expresso por eles, Sampaio (2011), a partir dos estudos de Michel Foucault, explica que a liberdade é uma parte essencial para que a relação de poder exista. Ou seja, para que o poder possa ser exercido, a liberdade deve se fazer presente; de outra forma, seria uma relação de coação ou inibição, mas não de poder. Esse é um jogo complexo, estabelecido entre poder e liberdade, afirmam Dreyfus e Rabinow (1995). Essa frase também se justifica no sentido de a escola trabalhar a disciplina de seus alunos, tanto nos espaços escolares como nos não escolares, tendo a presença física ou não de alguém lhes vigiando, pois, para a escola,

Importa 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. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2017, p. 140).

Partindo dessas explicações e sabendo que a liberdade só se dá em uma relação de poder, entendo que a liberdade e a vigilância, nesse sistema de Internato, não se colocam em contradição, mas sim em complementação. Dessa forma, entendo que a expressão “liberdade vigiada”, que apareceu nas diferentes narrativas para representar a educação e a rotina da ENE, ocorreu pelo fato de os alunos continuarem subjetivados pela instituição. Enquanto alunos, compreendiam as regras e normas impostas e reconheciam os limites empregados a partir do poder exercido sobre eles. Sendo assim, interpreto como uma relação, não só de poder, mas também de subjetivação e submissão envolvendo escola e educandos. Isso ocorria porque esses alunos estavam sendo, com isso, também instruídos para ocuparem a posição futura de mestre, liderança e vigia dos seus alunos.

5 ARREMATANDO ALGUNS FIOS: A COSTURA

Nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida. (HALBWACHS, 2003, p. 79).

Falar de tempo ou sobre o tempo é muito difícil. Muitos já o estudaram, já criaram suas pesquisas e teorias sobre o fenômeno; mas, como muitos já sabem, o tempo é algo relativo. Entretanto, nesta parte final da dissertação, busco falar daquilo que, para mim, consistiu em tempo da pesquisa, tempo dos entrevistados e tempo pesquisado. É chegada a hora de “arrematar alguns fios” que teceram e possibilitaram a produção desta dissertação. De que fios falo eu? Das memórias, é claro! Mas não só elas, como também as leituras, os referenciais teóricos, os conceitos e demais documentos empíricos os quais busquei constantemente reunir durante esses dois anos de Mestrado.

Analiso o meu tempo de Mestrado, assim como os entrevistados deste trabalho representaram o seu tempo de Internato na Escola Normal Evangélica, um período que agregou conhecimentos e experiências, mas que, sobretudo, foi um tempo de vivências. E é disso que Halbwachs (2003) trata na frase que abre meus arremates. Lembramo-nos daquilo que vivenciamos – ou poderia dizer: ficam as nossas vivências, pois são elas que iremos contar às futuras gerações.

Quando me propus a realizar uma pesquisa sobre e com memórias, já estava ciente dos caminhos e dificuldades que teria de encarar. Não foram poucas as vezes em que elas apareceram; no primeiro ano de estudo, algumas já me “bateram à porta”. Esse processo envolveu escolha pelo objeto de pesquisa, delimitação temporal, procura por referencial teórico, leituras e mais leituras, busca pelo material empírico – e, no caso da pesquisa com memórias, produção do material empírico –, problema de pesquisa, e, quando tudo parecia estar encaixado, por vezes surgia alguma coisa a desencaixar. E foi assim que se construiu a pesquisa, concretizando-se por meio de encaixes e desencaixes.

Após serem feitas as primeiras escolhas de objeto, metodologia e referencial teórico, chegava a hora de ir a campo, produzir a empiria. Nessa etapa, encontrei a primeira dificuldade: onde encontrar os alunos que estudaram no Internato da Escola Normal Evangélica no período que me propus a pesquisar? O que até então parecia ser tão fácil começou a se tornar difícil. Fiz os primeiros contatos com alunos, e as respostas

não foram as esperadas. A maior parte dos contatos com que busquei uma aproximação não me retornou, e os que assim o fizeram não haviam estudado no período em questão.

Iniciadas as minhas buscas, várias pessoas já estavam sabendo desse trabalho, e foi assim que, mesmo não tendo sido aluna da instituição (Escola Normal Evangélica, hoje Instituto Ivoti), surgiu o convite para participar do dia do ex-aluno da escola. Certamente, ali conheceria alunos que estudaram na ENE no período que estava a procurar. E assim aconteceu. Em um esquema “bola de neve¹⁰⁴”, quando menos percebi, os contatos foram realizados, ora por conta da minha procura nas listas de presença do evento, ora por indicação de pessoas que já me conheciam. Entendo aqui a importância daquilo que Portelli (2016 p. 14) diz sobre “a possibilidade de diálogo ser inicialmente estabelecida pelo fato de que eu havia sido apresentada por amigos confiáveis”. A relação de confiança estava sendo estabelecida naquele instante, por meio dos laços firmados pelas pessoas conhecidas por ambas as partes.

E assim estava eu enquanto pesquisadora, frente aos(às) meus(as) seis ex-alunos(as) entrevistados: Magnus, Luiz, Danilo, Roswitha, Hermedo e Helga, alunos que estudaram em regime de Internato na Escola Normal Evangélica no período de 1950 a 1966, na cidade de São Leopoldo. Foram eles que possibilitaram a escrita deste trabalho, que gentilmente acolheram meu pedido, abrindo não somente seu espaço particular, mas, o mais importante, compartilhando comigo suas memórias, suas histórias de vida e suas vivências do Internato da Escola Normal.

As memórias narradas, sendo representações desse tempo vivido e desse espaço compartilhado do Internato da Escola Normal, remontam a um período de aprendizagem, de conhecimento, de muito estudo, de medos e insegurança frente a provas, práticas de ensino e exposições frente aos colegas e professores; um tempo em que a saudade e a falta da família se fizeram presentes, bem como a imposição de regras e disciplina. Mas esse período na ENE também foi representado como um espaço onde se concretizaram laços de amizade e de irmandade, um tempo de partilha entre os colegas.

Entre lembranças e esquecimentos, vestígios referentes às práticas de um Internato e ao estabelecimento de uma cultura escolar foram se constituindo. Alguns desses vestígios se manifestaram de forma clara, tendo sido de fácil compreensão; já outros foram tão sutis que poderiam passar despercebidos a um primeiro olhar.

¹⁰⁴ A Bola de Neve ou *Snowball* é, conforme Baldin e Munhoz (2011, p. 332), “utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente”.

Entendi, nessas situações, o que é realmente a pesquisa. É ler, reler, escutar, voltar a escutar as narrativas para, assim, conseguir pinçar, nessas sutilezas, as informações necessárias para a construção de uma história possível e com coerência. Aos poucos, fiz com que as narrativas fossem se costurando umas às outras, por semelhança ou por disparidades. E, dessa forma, foi se constituindo a pesquisa que aqui se apresenta.

As práticas que eram realizadas pelos alunos da Escola Normal foram recorrentes em todas as narrativas. Compreendi como sendo práticas voltadas aos alunos, a fim de desenvolver o corpo, a mente a arte e a fé, as quais remeteram aos ensinamentos do educador Pestalozzi. A recorrência a práticas de meditações matinais, prática esportiva, aulas de instrumentos musicais, coral, orquestra, excursões artísticas, cultos dominicais, voltas diárias na praça, bem como saídas entre professores e alunos, chamadas excursões, compuseram o conjunto das práticas dessa instituição relatadas pelos entrevistados.

No que se refere às normas e regras da Escola Normal, denominei sua organização, com base em seus relatos, como sendo “uma liberdade vigiada”. Os alunos estavam cientes, subjetivados e submissos as normas já estabelecidas. A Escola também se utilizava dos próprios discentes para instaurar a vigilância, a ordem e a disciplina entre eles, nomeando alguns como chefes de dormitório, de sala de estudo e de refeitório. As voltas na praça, onde os meninos e meninas andavam em direções contrárias, já indicavam uma forma de estabelecer vigilância; além disso, sempre havia alguém espiando, ou até mesmo de forma presente, entre os alunos na praça, para poder cuidá-los. Nos passeios pela cidade nas quartas-feiras de folga, o uniforme, que não era cobrado na frequência das aulas, tornava-se um instrumento de vigilância para fora dos portões da escola. A assinatura do livro que controlava a entrada e a saída dos alunos também era um recurso de vigilância, estipulado pela instituição sobre quem circulava fora do espaço escolar. Assim, buscava-se sempre saber o local em que os estudantes estavam, bem como seus horários de saídas e retornos à Escola Normal.

As representações dizem respeito, de maneira quase que involuntária, às formas com que os alunos resistiam às normas e regras da escola. As táticas e as diferentes maneiras de fazer apareceram nos relatos sobre as fugas noturnas para o cinema, quando essas idas eram proibidas; as discretas trocas de olhares e bilhetes entre uma volta e outra na praça; ou em meio a um ensaio de piano, um encontro no cinema, a construção de galenas no Internato e as diferentes técnicas criadas pelas alunas para se arrumarem. Essas são algumas das formas que, entre um relato e

outro, consegui interpretar como sendo um modo de os estudantes irem contra a norma da instituição. Também constatei uma resistência feminina dentro do Internato: tanto ao estabelecerem o fim de uma atividade de zombaria às novas alunas que ingressavam na instituição, quanto na elaboração e participação de greve pela troca de professor, as meninas já se colocavam na luta.

A escola, assim recordam os alunos, enquanto uma instituição formadora de professores, prezava pela criação de um bom currículo. Buscava seguir a norma vigente da época, mas agregava mais carga horária em algumas matérias, bem como a inserção de outras, a fim de ofertar uma boa formação aos futuros professores. Chamou-me a atenção o fato de que a prática da música e de tocar os instrumentos foi narrada como uma atividade complementar e, ao mesmo tempo, como sendo obrigatória – o aluno deveria saber tocar pelo menos um instrumento. A partir disso, constatei que a música fazia parte do currículo da ENE e que, dessa forma, não era uma atividade extra ou complementar, mas sim curricular.

A partir dessa informação, consegui, de certa forma, dimensionar a arte da música na ENE. De um lado, compreendo o motivo da obrigatoriedade da música enquanto uma atividade curricular da instituição; de outro, entendo o porquê de muitos alunos narrarem seus sentimentos de medo e temor em relação a essa prática. Nos rituais de meditações, alguns alunos narraram a sensação de tremer frente à exigência em tocar seu instrumento, porque já sabiam que estavam sendo expostos à críticas e avaliações – não só dos professores, como até dos próprios colegas. Isso justifica também o fato de que alguns alunos buscavam, por meio da elaboração de táticas, escaparem de tal exposição.

Algo a ser destacado entre as narrativas foram as representações do Internato como sendo uma casa, e os alunos e professores, componentes de uma grande família. Os sentimentos de coleguismo, companheirismo e fraternidade acerca dessas representações foram despertados em suas memórias, uma vez que compreenderam a ida para o Internato como uma ruptura com sua convivência familiar. Os alunos recordaram episódios que remontam a esse convívio: os alimentos enviados por suas famílias e que eram divididos entre os colegas; dinheiro para o cinema, que, quando um tinha e o outro não tinha, era dividido; além das trocas de comida no refeitório, na prática do “fretear”, também apresentam essa relação que envolvia colegas e professores do Internato nessa representação familiar. Com relação a esse aspecto, nenhuma voz dissonante ocorreu entre os entrevistados.

Cada ex-aluno(a) narrou a sua representação sobre a Escola Normal, bem como as suas vivências e experiências, a partir da posição em que hoje se encontram e da sua formação, incluindo-se os caminhos percorridos ao longo dos anos após saírem da ENE. Em vista disso, percebi que a narrativa de cada entrevistado recaiu sobre aquilo que mais lhe marcou nesse período e que ajudou na sua formação atual, seja a música, o esporte, os estudos, a disciplina ou a própria formação proporcionada pela instituição.

O trabalho de pesquisa, utilizando a metodologia da História Oral, possibilitou-me participar, junto aos narradores, daquilo que Bosi (1987) nomeou como uma “verdadeira aventura”. Digo isso porque aprendi muito ouvindo cada história narrada e percebi que os entrevistados, por mais que não soubessem em que suas histórias iriam contribuir com um trabalho de pesquisa, ao final das entrevistas, sentiram-se satisfeitos em ter pessoas dispostas a ouvir suas histórias e poder compartilhar suas experiências de vida. Além disso, os encontros de História Oral que realizei para esta pesquisa me permitiram vivenciar lembranças que trouxeram, às memórias dos narrados, sabores, saudades e sentimentos que se alternavam entre alegrias, tristezas e temores, dentre tantos outros que não foram narrados em palavras, mas por meio das mãos que se remexiam, de um olhar marejado ou de um suspiro que somente pôde ser percebido por quem presenciou e vivenciou essa partilha.

Porém, compartilho dos ensinamentos de Benito (2017, p. 201), quando escreve que “a memória não é somente um simples e emotivo exercício nostálgico de lembranças acumuladas e sedimentadas [...] a memória é ao mesmo tempo uma cultura encarnada”. Nesse sentido, entendo essa cultura encarnada como sendo a forma como esses ex-alunos foram moldados pela escola e subjetivados por ela. Suas narrativas de memórias foram consolidadas conforme se apropriaram desses ensinamentos adquiridos em sua formação docente, ou seja, de acordo com a cultura escolar por eles interiorizada.

Entendo, a partir dos fragmentos de memórias, que a cultura escolar do Internato da Escola Normal Evangélica está pautada pelo conjunto das práticas, as quais envolviam o exercício do corpo, da mente da arte e da fé; pela representação de liberdade que os alunos tinham, como sendo uma liberdade vigiada; pela construção das disciplinas curriculares; pela relação entre aluno e professor, representada por respeito e amizade; como também pela representação do Internato enquanto uma casa, e os sujeitos, como membros de uma grande família.

Esta pesquisa buscou apresentar elementos da cultura escolar do Internato da ENE entre os anos de 1950 e 1966, a partir de representações narradas por ex-alunos(as) que vivenciaram esse tempo e espaço. Longe de querer colocar um ponto final neste estudo – pois compreendo haver lacunas a serem preenchidas –, o corpus empírico produzido para esta pesquisa, indica a possibilidade de continuar essa investigação com ênfase, no sentido de entender as práticas docentes, a construção de uma identidade e as relações de gênero.

O trabalho, desta forma, procura contribuir com a pesquisa em História da Educação do município de São Leopoldo e do estado do Rio Grande do Sul, bem como propiciar, por meio da empiria analisada, vestígios para a construção de novos estudos envolvendo as temáticas que aqui foram discutidas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 196 p.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane Sagarbi S. Diferenças em um espaço de iguais: relações de gênero numa Escola Normal Rural (1950 – 1960). **Revista de História da Educação Latino-americana** – v. 18 n. 26, enero - junio 2016 - p. 183 – 202.

ALMEIDA, Jane Soares de. A co-educação dos sexos: Apontamentos para uma interpretação histórica. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.11, n. 22, 2007.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da Rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URFGS). Porto Alegre, 2007.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: Tradição, Veracidade e Imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, 14: p.125-136. 1995.

AMARAL, Giana Lange. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11): p. 117-130, abr./2002.

ARENDT, Isabel Cristina. A Câmara Municipal de São Leopoldo e sua atuação na área da educação. In: SILVA, Haike Roselane Kleber da.; HARRES, Marluza Marques (orgs.). **A história da Câmara e a Câmara na história**. São Leopoldo: Oikos, 2006.

_____. **Educação, Religião e Identidade Étnica: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica alemã no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

_____. História da educação no Rio Grande do Sul e em São Leopoldo. In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio (orgs.). **Pelos caminhos da Rua Grande: História(s) da São Leopoldo Republicana**. São Leopoldo: Oikos, 2011.

ARIÉS, Phillippe. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriel Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. **Conjectura**, v. 17, nº 2, p. 37-54, mai/ago. 2012.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Revista Estudos Históricos, v. 11, nº 21, 1998.

ASSIS, Paula Maria de. Educação dos sentidos e a formação do cidadão e cristão católico no Guide des Écoles: o modo marista de educar. In: BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Tabora (Orgs.). **Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. 356 p.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. *Snowball* (Bola de Neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A pedagogia da ilustração: Uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. **Vigilância líquida: diálogo com David Lyon**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2013.

BOFF, Leonardo. Libertação: ação que liberta a liberdade cativa. In: **LeonardoBOFF.com**. 2013. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2013/04/29/libertacao-acao-acao-que-liberta-a-liberdade-cativa/>> Acesso em: janeiro/2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 2 ed. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

_____. **O tempo vivo da memória: Ensaio de Psicologia Social**. 2ªed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Decreto de criação da Escola Normal**. Ato nº 10, de 10 de abril de 1835. Disponível em: <http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm> Acesso em jan. 2018

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: dezembro/2017.

BRASIL. **Dispõe sobre a realização dos exames de que trata o art. 91, da Lei Orgânica do ensino secundário**. Decreto-Lei nº 8.531, de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8531-2-janeiro-1946-458444-publicacaooriginal-1-pe.htm>> Acesso em janeiro/2018.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em janeiro/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: dezembro/2017.

BRITO, Estela Denise Schütz. **Histórias de trabalhadoras não docentes**: um estudo a partir da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. 81 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Pedagogia - Habilitação: Pedagogia do Trabalho, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

BREUNIG, Lucas. **O Arauto**: análise de jornal estudantil (1954-2009). São Leopoldo: UNISINOS, 2016. 123 f. (Trabalho de conclusão de Curso) – Curso de História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008, 2ª ed.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. **IX ANPED Sul**. Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012. Disponível em <goo.gl/yLFDCB> Acesso em jan/2018.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: Entre Práticas e Representações. Lisboa: DIFEL, 1987.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados** [online]. 1991, vol.5, n.11, p. 173-191.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 23, p. 15-29 jan./jun. 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177- 229. 1990.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar**: Colégios-Internatos no Brasil (1840-1950). 2012, 323 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012.

_____. Defesa do Internato na instrução pública secundária provincial (Sergipe/Brasil, século 19). **Hist. Educ. (Online)** Porto Alegre, v. 20 n. 49 maio/ago, 2016.

CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo: A escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930)**. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 1998.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Editora Profedições, Lda, 2008.

DALPIAZ, Saionara Goulart. **Memórias de ex-alunos/as: recompondo tempos e espaços da educação, experiências escolares no Passo do Vigário, Viamão/RS**. 2005. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2005.

DIEFENBACH, Carla Verônica Vasconcellos. **Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Câmpus Sertão: Memórias da cultura escolar através das narrativas de egressos do curso técnico em agropecuária (1972-2010)**. 2013. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2013.

DREHER, Martin N. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

_____. **190 anos de imigração alemã do Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.37, n.3, p. 465 - 480, set./dez. 2011.

ECO, Humberto. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. **História da Educação**: ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (8): 141-174, set/2000.

ESCOLANO BENITO, Augustín. La invencion del tempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Editora Profedições, Lda, 2008.

_____. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mndes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, v. 16 n. 1 (46) – jan./abr. 2005.

_____. A Organização do tempo da criança em internato. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Editora Profedições, Lda, 2008. p. 99-122

FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Sobre o tempo na escola. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Editora Profedições, Lda, 2008. p. 7-16

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Ponto e Contraponto: Harmonias possíveis no trabalho com Histórias de Vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. **Aventura (Auto)Biográfica - Teoria e Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **PROFESSORAS**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; FELIPE, D. A.; CALSA, G. C. . A co-educação dos sexos na escola pública brasileira: 1870-1932. VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. **A organização do trabalho didático na História da Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2007. v. 001. p. 001-020

FREITAS, Glaucia de; PEREIRA, Patrícia Campos; CALHEIROS JÚNIOR, Sérgio Lins. Afeto, emoção e educação na infância e juventude para a formação sólida do homem socialmente competente. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n.1, p. 68-81, 2013

GERTZ, René E. **O Estado novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

_____. Intelectuais gaúchos e o Estado Novo brasileiro (1937-1945). **História: Debates e Tendências** – v. 13, n. 1, p. 19-32 jan./jun. 2013.

GOMES, Derti Jost. **Seminário Evangélico de Formação de Professores**: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos. 2005. 149f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2005.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa de Fátima; VOLDEMARIN, Vera Teresa. (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. **Memórias Reconstroo tempos e espaços da educação – Bom Jesus/RS (1913-1963)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2008.

_____. Aulas com professores em casa: memórias do ensino rural em Bom Jesus (1910 – 1940). **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 1-256, jul./dez. 2011

_____. História da Educação e História Oral: Possibilidades de Pesquisa em Acervos de Memória. In: **História Oral e Práticas Educacionais**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 165-179

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GREGORY, Valdir. Imigração alemã no Brasil. **Cadernos Adenauer XIV**, 2013. Edição especial. Disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/10985-1442-5-30.pdf>> Acesso em janeiro/2017.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A editora, 1999.

HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores Evangélicos no Rio Grande do Sul I Parte (1909-1939)**. São Leopoldo: Sinodal, [19--?].

HUNT, Lynn. **A nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: Educação e Ética**. Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

JOHANN, Renata Finkler. **Na trama dos escravos de sua majestade: O batismo e as redes de compadrio dos cativos da Real Feitoria do Linho Cânhamo (1788-1798)**. 2010, 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em História). Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2010.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan/jun. 2001.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do Estado Nacional: A nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71 – 84, Jan./Jun. 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**: O que você precisa saber sobre. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Ed. Da universidade, UFRGS, 1987.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 111-153

LUCHESE, Terciane Ângela; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930 - 1950). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 341-358, abr./jun. 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história de instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova. *Documento*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em janeiro/2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS; Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em janeiro/2017.

MOEHLECKE, Germano Oscar. **O Vale dos Sinos era assim**. São Leopoldo, Rotermond, 1978.

MOGARRO, Maria João. Tempo de formação, ritmos da profissão: o tempo nas escolas normais em Portugal. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Editora Profedições, Lda, 2008. p. 171-189

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. Pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MÜLLER, Telmo Lauro. **Monumentos em São Leopoldo**. São Leopoldo: Edição do Autor, 1979.

MUSSKOPF, Egon Hilario. **CONSTRUINDO**. *Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul II parte (1939-1999) – São Leopoldo – Ivoti*. Novo Hamburgo: Echo, 1999.

NAUMANN, Hans Günther. Após a guerra: Um novo início. In: MUSSKOPF, Egon Hilario. **CONSTRUINDO**. Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul II parte (1939-1999) – São Leopoldo – Ivoti. Novo Hamburgo: Echo, 1999. p.45-47

NAUMANN, Hans Günther. **Se você não assumir... Recordando a caminhada de um professor de professores**. São Leopoldo: Sinodal; Novo Hamburgo: Echo, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e História: A problemática dos lugares. In: Proj. História, São Paulo, (10), dez, 1993.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Júlio César de. Fibra de linho num palmo de terra: A ocupação das terras da feitoria do Linho Cânhamo. **História Unicap**, v. 1, n. 2, jul./dez. de 2014. p 168-173.

ORTIZ, Fernanda Ros. **A escola normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946–1961)**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014.

PESAVENTO, Sandra Janahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto Estadual 7.212, de 8 de abril de 1938*. **Dispõe sobre o ensino no Rio Grande do Sul**. In: SOUZA, J.P. Coelho de. Repositório Institucional UFSC. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125328>> Acesso em janeiro/2017.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto Estadual 7.247, de 23 de abril de 1938*. **Baixa o regulamento do registro e fiscalização das escolas particulares**. In: SOUZA, J.P. Coelho de. Repositório Institucional UFSC. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125328>> Acesso em janeiro/2017.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual 7.614, de 12 de dezembro de 1938. **Provê sobre o ensino primário**. In: SOUZA, J.P. Coelho de. Revista do Ensino do estado do Rio Grande do Sul. 1940, Ano I, v.2, nº 8, abr., RS Disponível em <<http://zip.net/bttDvF>> Acesso em janeiro/2017.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 137-204, 2001.

SAMPAIO, Simone Sobral. A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, nº 2 p. 222-229, jul./dez. 2011.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil: A emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 2015, 190 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **A educação das meninas em Pelotas: a cultura escolar produzida no internato confessional católico do Colégio São José (1910-1967)**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. Santa Maria, v. 30 – nº 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em novembro/2017

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40. jan./abr., 2009.

SILVA, Katiene Nogueira da. O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares? In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

SILVA, Circe Mary Silva da. A Escola Normal na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e os saberes matemáticos para futuros professores (1869-1889). **HISTEMAT**, ano 2, nº 3, 2016.

SÖETARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (3): p. 35-57, abr. 1998.

TANURI, Lenor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. p. 61-193, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as Memórias. **Proj. História**. São Paulo, (15), p. 51-84. Abr: 1997.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. *História Política e História da Educação*. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELASQUEZ, Cinara Dalla Costa. **Memórias da escola Nossa Senhora de Lourdes, RS**: narrativas da experiência educativa em uma instituição confessional católica (1960-1970). 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2016.

VIDAL, Diana; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teóricas-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, Santa Maria, v. 30 – n. 02, p. 177-194, jul/dez 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745/2149>> Acesso em março: 2018.

VIDAL, Diana. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de la Educación y Historia Cultural: Posibilidades, Problemas, Cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, nº 0, set-dez/1995.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**: ano V, nº 7, 1º Sem/2000.

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2006.

VITAL JUNIOR, Raul Rabello. Caminhos da colonização alemã no Rio Grande do Sul: Políticas de Estado, Etnicidade e Transição. In: CARELI, Sandra da Silva; KNIERIM, Luiz Claudio (Orgs). **Releituras da história do Rio Grande do Sul**. Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Porto Alegre, CORAG, 2011.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 247-265

WÜRTH, Tiago. **Pestalozzi e a pedagogia social**. Canoas: Editora Instituto Pestalozzi de Canoas, 1971.

APÊNDICE A - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **"Reflexões sobre a produção de uma cultura escolar no Internato da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS: Memórias de ex-alunos (1950-1960)"**¹⁰⁵, realizada por Estela Denise Schütz Brito, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, orientada pela Prof.^a Dr.^a Luciane Sgarbi S. Grazziotin. Objetivo da pesquisa consiste em refletir sobre as práticas e a cultura escolar produzida no Internato da Escola Normal Evangélica entre as décadas de 1950-1960.

Os procedimentos metodológicos estão fundamentados na **História Oral** a partir de entrevistas com ex-alunos da instituição e Análise Documental Histórica a partir de documentos encontrados no acervo da escola e/ou doados/emprestados pelos depoentes. Ressalva-se que o material coletado para esta pesquisa servirá apenas e unicamente para fins de estudo, pois, na perspectiva da História Oral o depoimento do entrevistado é considerado como documento histórico.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

A acadêmica Estela Denise Schütz Brito fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar para fins acadêmicos, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não.

Sempre que julgar necessário, entrevistado(a) poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: schutzbrito@gmail.com ou telefone (51) 99253 0311, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Obs.: _____

_____, _____, de _____ de _____.

Autorizo a utilização de meu nome ()

Em caso de anonimato, eu serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s) ()

Nome do entrevistado(a) e assinatura

Mestranda: Estela Denise Schütz Brito

¹⁰⁵ Título provisório do trabalho.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA EM HISTÓRIA ORAL

Para início de conversa...

Recordações antes de ingressar na Escola Normal Evangélica (ENE)

* Relata um pouco sobre tua infância: onde e quando nasceste, localidade que passaste tua infância, constituição familiar, como recordas desses momentos em família? Escola que recebeste as primeiras instruções... Como lembras desse período?

Evocando memórias... Apresentação de algumas imagens da escola nesta cidade:

Rumo à ENE na cidade de São Leopoldo:

* De que forma chegaste até essa escola? Por intermédio de quem? Já tinhas conhecimento desta escola? O que possibilitou teu acesso? Por incentivo ou vontade de quem?

* Qual o período em que estudaste nela como aluno(a) interno(a)? Quantos anos tinhas ao ingressar e ao sair?

* Recebeste algum tipo de auxílio, incentivo, "bolsa", a família pagava algum valor à escola, ou não precisava pagar nada? Recordas algo com relação a isso?

* Por que optaram por esta escola e pelo Internato? Recordas de como recebeste a notícia de que serias interno(a)?

* Recordas de teu início nessa escola? Como foram esses primeiros dias como aluno(a) interno(a)? Alguém o(a) acolheu?

Sobre ser aluno interno nesta escola...

* Como era organizado o tempo, as atividades, a rotina dentro do Internato? (Rotinas durante a semana e aos finais de semana)

* Havia algum tempo livre, algum tempo de lazer? O que faziam? Como aproveitavam esses momentos? Podiam sair da escola? Se sim, como funcionava o controle dessas saídas?

* E como recordas o espaço desse Internato? Como eles eram organizados: quartos, refeitório, salas de aula, pátio e demais ambientes? Havia biblioteca ou sala de estudos? Existia algum espaço, sala de "convivência"? Havia meninos(as) nessa escola? A circulação nesses espaços era livre? Havia algum controle sobre essa circulação? Como recordas disso?

- * E a questão do regulamento interno? Como funcionava? De quais regras/normas te recordas? Havia algum tipo de "punição" aos que não cumpriam determinada regra?
- * Como te recordas deste período? Momentos que te marcaram enquanto aluno (a)?
- * Como era organizado o currículo desta escola na época em que estudavas lá? Relata um pouco de que forma lembras das aulas. Quais disciplinas que lembras? Como eram ministradas essas aulas? Havia atividades extraclasse? Como eram as avaliações?
- * Que tipos de regra existiam das quais te recordas? Como trabalhavam com relação à disciplina? Havia algum tipo de comunicação com os pais durante o ano por parte da escola (Ex.: entrega de parecer, avaliações...)?
- * E os materiais didáticos? O que os professores utilizavam? E os materiais dos alunos (materiais didáticos e de higiene)? A escola fornecia? A família comprava e enviava? Existia algum tipo de uniforme escolar?
- * Como eram os professores? Como era o perfil deles? Como era o relacionamento com os professores e com a direção?
- * Relata a convivência com teus colegas: as amizades, as discordâncias... Havia brigas? Disputas? Confidências? Algum tipo de paquera/namoro? Lembras de que localidade eram os teus colegas? Mantém algum contato com eles ainda nos dias de hoje?

Sobre a experiência de ter sido aluno interno

- * Relata o momento que mais te marcou desse período de Internato.
- * Mantinhas contato com tua família no período de Internato? De que forma isso ocorria? Como te sentias enquanto aluno(a) interno(a) longe da tua casa e família? Como lidaste com isso?
- * Como avalias este período de Internato? O lado bom, o lado "não tão bom"...
- * Como avalias tua formação ao sair desta escola?
- * Tens alguma recordação material guardada desse período: fotos, cadernos, livros, jornais, diários, cartas, ou algum outro tipo registro?
- * Resume, em algumas palavras, tua experiência de ter sido aluno interno nesta escola.

APÊNDICE C- IMAGENS UTILIZADAS COMO EVOCADORES DE MEMÓRIAS¹⁰⁶

¹⁰⁶ As imagens utilizadas como evocadores de memórias foram cedidas por Valesca Hepp Schütz e Nelsi Hepp.

APÊNDICE D – QUADRO COM A REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES PARA O ESTADO DA ARTE

Título/Autor	Natureza/Ano	Universidade/PPG	Resumo
<p>Seminário Evangélico de Formação de Professores: Origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos</p> <p align="center">Derti Jost Gomes</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Teologia Área de concentração: Religião e Educação (2005)</p>	<p>Escola Superior de Teologia/Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia</p>	<p>Esta dissertação tem como tema central o perfil dos egressos formados no antigo Seminário Evangélico de Formação de Professores. Partindo da análise de alguns escritos de Martim Lutero referentes à liberdade cristã e à educação, dialogo com egressos do antigo Seminário e da Escola Normal Evangélica das décadas de 1930 e 1950, resgatando aspectos que contribuíram para a construção do perfil do professor formado pela instituição. Apresento também o contexto em que surgiu a imigração alemã no Brasil e lembro a tradição escolar vivenciada pelos imigrantes na Alemanha. Em seguida, resgato o aspecto histórico do processo de formação de professores para as escolas confessionais luteranas, tendo como pano de fundo ou referencial as leis e diretrizes que subsidiaram a formação de professores no Brasil. Por último, volto a atenção para a análise de documentos e de entrevistas com ex-alunos/as relativamente à formação de professores/as. Nesta parte, a investigação ressalta a importante contribuição que a identidade luterana como filosofia e a riqueza e diversidade do currículo tiveram tanto na construção da liberdade e autonomia quanto no comprometimento do/a futuro/a professor/a. A pesquisa revelou que a liberdade de escolha, valor central da teologia e pedagogia luteranas, quando presente no processo de formação docente, permite a organização de um currículo que potencializa e capacita cada futuro/a professor/a a ser sujeito livre, crítico, que se sabe participante no mundo e construtor da história e se revela capaz de aplicar tal princípio e prática pedagógica no trabalho docente.</p>
<p>A Escola Normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961)</p> <p align="center">Fernanda Ros Ortiz</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Educação (2014)</p>	<p>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Centro de Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Esta pesquisa insere-se no conjunto de estudos acadêmicos sobre as relações entre a formação obtida na Escola Normal, no século XX, e as moças dos estratos mais altos das camadas médias e das elites. Perscrutamos as práticas escolares, culturais e sociais empreendidas pela Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, no período de 1946 a 1961, que contribuíram para criar disposições de classe e de gênero em estudantes pertencentes às camadas mais altas da sociedade de Campo Grande, então sul de Mato Grosso. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, lócus da pesquisa, obteve notório prestígio desde sua fundação, em 1926. Este era na cidade de Campo Grande o único colégio privado que oferecia naquela época o Ensino Normal. O período ora delimitado ancora-se no ano de regulamentação do curso Normal pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530/1946), e na Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961), marco da equivalência entre todos os cursos do segundo grau. O objetivo da investigação é apreender e analisar as práticas (escolares, culturais e</p>

			<p>sociais) proporcionadas pelo curso de formação de professoras primárias daquele Colégio, haja vista as peculiaridades de uma educação católica, oferecida somente ao público feminino, custeada pelas famílias, seja em regime de internato, semi-internato ou externato. No momento inicial da pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico para contribuir com o delineamento das questões a serem respondidas na investigação. A partir da leitura da bibliografia, investigamos os documentos escolares presentes nos arquivos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fotografamos e, posteriormente, extraímos as informações pertinentes para análise. Entre correspondências, estrutura curricular, cópias de estatutos, iconografia, entre outros, coletamos mais de 1200 imagens desses arquivos, as quais serviram de base para o estabelecimento de um diálogo com as fontes bibliográficas, pistas para busca na legislação referente ao período e discussão teórica a respeito do objeto. Em síntese, compreendemos que eram privilegiados na Escola Normal estudos que iam além da preparação para o magistério. As disciplinas Francês e Inglês, embora não estivessem previstas na legislação do ensino Normal, faziam parte do currículo da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, assim como as aulas de Religião e de Civilidade. Além disso, o trabalho do Grêmio Literário do Colégio era parte das práticas escolares que garantiam o contato das alunas com as Letras, tanto nas apresentações ao público, nas quais havia mostras teatrais e declamações de poesias, quanto nas publicações da Revista Ecos Juvenis, que continha textos escritos pelas alunas. As aulas de Trabalhos Manuais completavam os conhecimentos que ajudariam na preparação para o matrimônio, destino esperado às mulheres. Havia, portanto, uma formação intelectual aliada à formação moral e religiosa, as quais naquela época possibilitaram aproximações das alunas às marcas de distinção no contexto da sociedade campo-grandense.</p>
<p>Memórias de ex-alunos/as: recompondo tempos e espaços da educação experiências escolares no Passo do Vigário, Viamão/RS</p> <p>Saionara Goulart Dalpiaz</p>	<p>Dissertação de Mestrado em Educação (2005)</p>	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>A pesquisa tem como tema o estudo das memórias de ex-alunos/as, definidas como uma construção humana e social que parte das experiências do presente. Insere-se no campo da história da educação. As experiências investigadas tiveram lugar no prédio da antiga Estação Experimental de Agricultura de Porto Alegre, hoje conhecido como Casarão, construído no início do século XX, na localidade do Passo do Vigário, em Viamão, RS. O percurso institucional deste prédio é objeto de estudo com o objetivo de compreender as muitas memórias que por ele são evocadas. Adota a metodologia da história oral, destacando-se as entrevistas individuais e coletivas, a elaboração de diário de campo e a consulta junto a documentos variados. Busca compreender como as memórias de ex-alunos/as que estudaram no Casarão e em seu entorno, entre 1940-1970, recompõem tempos e espaços de diferentes experiências escolares. Autores como Maurice Halbwachs, Gaston Bachelard, Walter Benjamin, Alistair Thomson e Ecléa Bosi constituem as principais referências teóricas do estudo. No período estudado, dois grupos de narradores constituem comunidades de memória: ex-alunos/as que estudaram no Casarão quando ele abrigou o Grupo Escolar Dr. João Dutra (1940-1961), rememorado</p>

			<p>como “<i>grupinho</i>”; e ex-alunos/as que estudaram no espaço escolar que circunda o Casarão quando foi criada a Escola de Mestria Agrícola Canadá (1956-1970), o “<i>mestria</i>”. O estudo analisa os grupos de pertencimento que continuam atualizando a memória coletiva, a partir de diferentes apropriações do Casarão ao longo do tempo. A investigação identificou memórias de distintas experiências escolares, que possuem em comum o Casarão, espaço que resiste nas lembranças, e lhe atribuem diferentes significados simbólicos e afetivos. Para o grupo de pertencimento do Grupo Escolar o Casarão é o espaço da escola primária. Ele foi habitado internamente como sala de aula, refeitório, museu escolar. Suscita lembranças da meninice. Para o grupo de pertencimento dos ex-alunos/as do Mestria Agrícola Canadá a evocação do Casarão mistura-se a todo um conjunto de experiências educativas que tiveram lugar no espaço externo ao próprio prédio. O Mestria Canadá não habitou o Casarão como sala de aula. Contudo, os/as ex-alunos/as do Mestria recompõem este tempo narrando outros espaços de sociabilidade no seu entorno. Experiências educativas, caracterizadas pelo sistema de internato masculino, com a presença de algumas poucas jovens colegas, são recordações dos entrevistados que reconstróem suas vivências como jovens alunos. O Casarão faz rememorar os tempos e os lugares das experiências escolares desses grupos de pertencimento e se apresentou, neste estudo, um evocador que resiste no tempo, seja em seu significado simbólico, nostálgico e afetivo, seja em sua materialidade e imponência, inscrito como referência particular da comunidade atual do Passo do Vigário.</p>
<p>Instituto Federal do Rio Grande do Sul Câmpus Sertão: memórias da cultura escolar através das narrativas de egressos do curso técnico em agropecuária (1972-2010)</p> <p>Carla Verônica Vasconcellos Diefenbach</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação (2013)</p>	<p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Instituições de ensino evidenciam um conjunto de características comumente denominadas coisas de escola. Há educandários, porém, que além destas características universais, apresentam também especificidades, isto é, uma cultura escolar própria, construída historicamente com base em valores e normas que se traduzem nas práticas cotidianas. Este estudo teve como objetivo identificar elementos que constituíram/constituem a cultura escolar do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Câmpus Sertão. Para tal, a memória de ex-alunos foi assumida como principal objeto de pesquisa. Assim, através de reminiscências, um grupo de egressos do curso Técnico em Agropecuária (1972 – 2010), contribuiu efetivamente para dar resposta à questão norteadora, isto é, como os egressos rememoram o tempo vivido e que marcas da cultura escolar estão presentes em suas memórias? O estudo valeu-se de referenciais da história cultural, em especial cultura escolar e memória constituíram ferramentas conceituais básicas, tendo como principais inspiradores autores como Peter Burke, Dominique Julia, Sandra Pesavento, Clifford Geertz e Pierre Nora, entre outros. Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em dois momentos, o primeiro consistindo na aplicação de questionário e o segundo na efetivação de entrevistas gravadas e transcritas. O conjunto de dados e narrativas permitiu chegar a algumas conclusões, tais como identificar características gerais e outras muito específicas daquele contexto</p>

			<p>escolar: uma cultura envolvendo diferentes manifestações de práticas instauradas no interior da escola e do internato, transitando de alunos a professores, de normas a costumes, de prescrições a desobediências, de elogios a delitos; desde a tradição dos apelidos até a permanência de determinadas atitudes e valores ainda hoje reverenciados. As narrativas evidenciaram o que demais pesquisadores têm constatado: a memória é um cabedal infinito, do qual no momento da evocação só se registram fragmentos. Igualmente ficou constatado que a memória de hoje abranda os acontecimentos relacionados a práticas cotidianas, difíceis de enfrentar no passado. Outra constatação digna de destaque: os fatos lembrados evidenciam, indiretamente, a maneira como a escola se estrutura e se organiza ao longo dos anos, reforçando ou não alguns mecanismos causadores de dominação ou de conformismos. Tais mecanismos – nem sempre decorrentes de legislação ou de diretrizes políticas advindas do poder público – ajudam a edificar determinada cultura escolar.</p>
<p>Memórias da escola Nossa Senhora de Lourdes, RS: narrativas da experiência educativa em uma instituição confessional católica (1960-1970)</p> <p>Cinara Dalla Costa Velasquez</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação (2016)</p>	<p>Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>A proposta desta Tese foi apresentar um estudo sobre a história da educação do Rio Grande do Sul, especificamente, no âmbito da história da educação confessional católica e da formação escolar de alunos/as, num internato escolar, numa instituição de ensino, que se organizou à luz do carisma das Irmãs do Imaculado Coração de Maria de 1892 a 1980. Foram problematizadas as memórias de sujeitos que viveram a formação como alunos/as internos/as, em uma escola particular de religiosas católicas, na comunidade de Vale Vêneto - região central do estado do Rio Grande do Sul. Sujeitos que vivenciaram uma experiência educativa específica, foram alunos/as de uma escola confessional católica com internato misto. Tal especificidade se destaca porque o internamento misto caracteriza-se por seu traço diferencial, visto que a maioria das escolas confessionais, no interior do estado do Rio Grande do Sul, não ofertava essa modalidade de internato. A partir da análise dos diferentes suportes de memórias, escritos, visuais e orais, sobre a história dessa escola, indícios sinalizam para a consolidação daquele educandário, a partir da década dos anos de 1954, quando passou a ofertar o curso ginásial, transformando-se no primeiro ginásio religioso católico com internato misto, no interior do estado. Seguindo por esse viés de raciocínio e a partir do entrecruzamento dos diferentes documentos memorialísticos analisados, como as atas, os livros crônicas, as imagens fotográficas da escola e de seus escolares e as narrativas orais operacionalizadas através da abordagem metodológica da história oral, permitiu perceber que se tornou uma destacada instituição de ensino, em parte por ser confessional e oferecer o internamento escolar que aceitava clientela de ambos os gêneros. Uma instituição escolar que recebeu alunos e alunas na condição de internados com um perfil diferenciado, visto serem procedentes de diferentes localidades do estado, o que a constituiu como um espaço de educação escolarizada com um híbrido cultural forte, e, também, compreendida como instituição total pelo traço de fechamento - representação que marca o fio das narrativas dos alunos e das alunas, colaboradores nesta investigação, internos no período de 1960</p>

			<p>a 1970, marcadamente o isolamento e a separação da família despontam com aguda crítica tecida por eles e elas. Interessou-me compreender <i>como a construção narrativa de memórias de ex-alunos/as recompõe a experiência educativa em um colégio/internato católico e atribui sentidos a essa formação, seja em suas experiências pessoais ou profissionais?</i> A construção da memória dos alunos e alunas, a partir das representações produzidas nas entrevistas apontam que a experiência educativa escolarizada e a formação que tiveram no período quando foram internos sinaliza um tom narrativo de reconhecimento e gratidão à escola, sendo que atribuem a essa formação, principalmente, pelo rigor disciplinar, um fio narrativo de agradecimento visto que a disciplina, embora reconhecida como sendo extremamente rígida, lhes trouxe ensinamentos para as suas vidas pessoais e profissionais, os valores incorporados às suas vidas, como os limites, a organização, são fortemente creditados a essa formação disciplinar rigorosa; paradoxalmente trazem o tom crítico sobre o fechamento, principalmente sobre o isolamento e saudade da família, essa, parece ser a marca triste de suas imagens-lembranças tecidas à luz desse passado. A pesquisa permitiu apontar que a memória foi tecida através da evocação de uma experiência vivida em por um grupo em uma instituição e traz as marcas do coletivo, portanto a memória do Colégio internato de Irmãs - assim expressado por eles elas-, trouxe as marcas de uma comunidade de memória, egressos que viveram na escola na condição de internados; memórias perfiladas sob um forte fio narrativo que diz do sentimento de pertença à escola e de reconhecimento e gratidão a formação, mas a saudade e o isolamento, trazem o tom, também, da crítica.</p>
<p>Memórias da Rural: narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública (1950 – 1960) Dóris Bittencourt Almeida</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação (2007)</p>	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós- Graduação em Educação</p>	<p>Este é um estudo acerca da história da educação do Rio Grande do Sul, particularmente no âmbito da história da educação rural e da formação docente, durante as décadas de 1950 e 1960. Investigaram-se as memórias de sujeitos que desenvolveram sua formação docente em uma Escola Normal Rural Pública, no município de Osório. Alunos, professores e funcionários vivenciaram uma experiência educativa inédita. O ineditismo de tal instituição sustenta-se pelo seu caráter multifacetado, por ser pública, mista e rural e, portanto, agregar rapazes e moças distintos entre si, que buscavam a possibilidade de ascensão social por meio de uma profissão legitimamente reconhecida. Interessou compreender como essa experiência escolar é construída pelas narrativas de memórias de professores/as e alunos/as da escola e as marcas da formação em suas experiências pessoais e profissionais. Assim, por meio da metodologia da história oral, procurou-se analisar o processo de memória desses sujeitos, a partir dos discursos e dos conteúdos de verdade produzidos em entrevistas. Para investigar como os sujeitos hoje rememoram suas vivências, entende-se a necessidade de compreender melhor como se produziu a profissão docente rural. Para tanto, considerou-se relevante a análise dos discursos que circularam na época, especialmente os discursos difundidos pela imprensa pedagógica, e que tinham o objetivo de interpelar o professorado rural, buscando perceber em que</p>

			<p>medida tais discursos subjetivavam esses/essas professores/as, o modo como pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção da profissão. Além disso, foram examinados outros documentos escritos, como os documentos próprios da legislação docente rural. A pesquisa concluiu que o processo de memória não é algo puramente individual, não representa exatamente o que se passou, mas é fruto de uma construção social de um grupo de indivíduos, o grupo de alunos e professores da Escola Normal Rural, que constitui uma comunidade de memória, marcada pela referência à Escola, sempre presente na construção de suas identidades.</p>
<p>Internar para educar Colégios-Internatos no Brasil (1840 – 1950)</p> <p>Joaquim Tavares da Conceição</p>	<p>Tese de Doutorado em História (2012)</p>	<p>Universidade Federal da Bahia Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em História</p>	<p>Este estudo trata dos internatos na sociedade brasileira e, especialmente, sergipana, tomando como objeto os colégios-internatos, no período que se estende de 1840 a 1950. A pesquisa, utilizando abordagens culturais da história social, destaca os escolares na condição de internos (pensionistas), os espaços de internamento, as práticas culturais, os debates e as funções sociais dos internatos. A operação historiográfica consistiu em separar, reunir e transformar em documentos históricos as informações coletadas, efetuando os cruzamentos entre essas informações e/ou indícios encontrados. Para responder aos questionamentos propostos foram utilizadas fontes diversas, como relatórios, teses doutorais, almanaques, revistas, prospectos e estatutos de colégios, livros de viajantes, romances, entre outras. O internato brasileiro não ficou imune a críticas. Entre os problemas apontados pelos intelectuais, as condições físicas e de higiene do internato, especialmente os dormitórios, ocupavam um lugar de destaque. Os médicos, preocupados com questões higienistas, em suas teses de doutoramento do século XIX e início do século XX, alertavam para as insalubridades físicas e moral dos internatos e apresentavam propostas para o funcionamento higiênico destes. Os internatos foram defendidos e até utilizados na instrução pública, principalmente visando ao desenvolvimento do ensino secundário. Contudo, foi na instrução particular onde os internatos se desenvolveram utilizados por famílias ricas e médias da população para promover a instrução de seus filhos. Nos internatos, os estudantes encontravam cama, comida (pensionato) e instrução (aulas, repetições, exercícios suplementares e direção dos estudos). No século XIX, existiam pequenos internatos constituídos como uma empresa familiar e grandes internatos, instalados em casas residenciais adaptadas, em sobrados ou em prédios planejados para servirem como colégios-internatos, com vastos cômodos capazes de acomodar um grande número de pensionistas. Em Sergipe, no século XX, a história dos internatos é marcada pela permanência de pequenos internatos de organização —familiarl e pelo surgimento de colégios-internatos instalados em prédios adaptados ou em edifícios-internatos. Enfim, a educação dispensada nos internatos, apesar das críticas desfavoráveis, serviu como estratégia educativa de famílias ricas e classes médias e estabeleceu distinção a esses segmentos sociais por meio de constante formação de princípios culturais que contribuíram para a perpetuação de privilégios de classe.</p>

<p>As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)</p> <p>José Edimar de Souza</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação (2015)</p>	<p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Este estudo investiga a história do Ensino Rural entre as décadas 1940 a 1950 e sua relação com o processo de desenvolvimento de Culturas Escolares no meio rural. Tem como objetivo construir, historicamente, o processo de institucionalização das Escolas Isoladas públicas primárias municipais da região de Lomba Grande, município de Novo Hamburgo, evidenciando as identidades culturais como construções coletivas que se constituíram na relação plural estabelecidas pelos diferentes grupos sociais. Ao construir os processos de escolarização das duas instituições ainda existentes, a saber, EMEF Bento Gonçalves e EMEF Tiradentes, permitiu a compreensão em relação ao modo como se imbricaram as práticas e as representações sobre uma educação ainda incipiente na estrutura de ensino neste lugar. Esses aspectos estão relacionados à primeira metade do século XX, a partir das Aulas, Subvenções e Escolas Isoladas de classes multisseriadas. A pesquisa implicou na recolha de memória de alunos e professores de Escolas Isoladas dessa localidade, portanto, como procedimento metodológico destaca-se a História Oral e a análise documental histórica, delas decorrendo fundamentalmente todo o conjunto de dados empíricos. As memórias são analisadas na perspectiva do “tempo social”, no sentido que trata Halbwachs, ou seja, pelas relações formais ou informais, por meio de mediações culturais diversas que compuserem os quadros sociais de memórias. Nesse processo se identificou diferentes aspectos de uma Cultura Escolar dinâmica e híbrida que produziu singularidades na comunidade rural de Lomba Grande. Sob o referencial da História Cultural, a análise está estruturada a partir da construção do conceito de lascas. O conceito de lascas assumiu formas plurais e compósitas de constituição. A forma de lasca não encerra uma possibilidade analítica, pelo contrário, ela abre possibilidades e desdobramentos para novas construções. Está sintetizada em três eixos escolhidos para o estudo, a saber: o desenvolvimento de um tipo de cultura institucional que caracterizou um modo possível de estabelecer processos de escolarização; a apropriação de uma cultura de escolarização que identificou um grupo de alunos/professores, bem como, uma cultura profissional de práticas sociais realizadas no cotidiano das Escolas Isoladas e o uso social que foi instituído a partir dos objetos e artefatos da cultura material neste espaço e tempo escolar. Portanto, as Culturas Escolares se caracterizaram como produtos da vida cotidiana, resultado da ação dos grupos sociais que delimitam uma forma de organização. A análise dos dados permite perceber que a escolarização em Lomba Grande foi marcada pela coexistência de iniciativas particulares e públicas. Nesse processo foi marcante a influência da comunidade para ampliar as escolas públicas no interior deste lugar. Quanto à institucionalização escolar, utilizou-se das políticas de Estado, bem como a organização comunitária para ter escolas no interior desta localidade. A construção de uma cultura profissional foi constituída pelas diferentes experiências formativas acumuladas pelos sujeitos. Em relação aos objetos e utensílios percebe-se o uso concomitante da lousa e dos cadernos, da caneta de pena e do lápis, comuns à época. Também se identifica determinadas especificidades, como o</p>
--	---	---	---

			<p>“cartapácio”, para nomear a tradicional mochila, o “breiro” para aproveitar o grafite do lápis e a talha para tomar água. As culturas escolares se apresentaram de modo dinâmico, valorizando o processo de tradução cultural evidenciados pelas narrativas sobre as práticas de escolarização. A Escola Isolada, multisseriada, foi à forma predominante nesta localidade, modo possível pelo qual se fez chegar ao meio rural aspectos de uma cultura formal escolarizada.</p>
<p>“A educação das meninas em Pelotas”: A cultura escolar produzida no internato confessional Católico do Colégio São José (1910-1967)</p> <p>Rita de Cássia Grecco dos Santos</p>	<p>Tese de Doutorado em Educação (2012)</p>	<p>Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>A presente tese propõe caracterizar a cultura escolar produzida no internato confessional feminino do Colégio São José, na cidade de Pelotas, RS, analisando a sua fundação e as repercussões do projeto educativo desenvolvido naquele contexto. Promovendo a formação de “meninas dóceis, cultas e cristãs”, em consonância com o modelo familiar, católico e higienista, próprio das primeiras décadas do século XX, a cultura que ao mesmo tempo reproduziu as relações sociais vigentes, também proporcionou brechas à construção de um comportamento de resistência. A partir do entendimento das relações estabelecidas entre Estado, Igreja e Educação, assumo a Historiografia como perspectiva teórico-metodológica para a implementação desta pesquisa. Através da utilização e triangulação de fontes plurais – a arquitetura do internato e seu mobiliário, o uniforme, os Livros de Matrícula do Externato e do Internato, o Regimento, as atas das Associações vinculadas à instituição, anúncios em alguns periódicos locais, documentos particulares da Congregação Religiosa, fotografias e das narrativas de ex-alunas internas e religiosas que trabalharam no internato – busco entender de que forma esta cultura escolar foi incorporada pelas internas. As bases teóricas fundamentam-se em Certeau (2007), Goffman (1973; 1999), Julia (2001) e Magalhães (1998), objetivando realizar um trabalho de desvelamento e compreensão do passado. A pesquisa evidenciou que o projeto educativo engendrado pelas Irmãs do Colégio São José teve uma ressonância na comunidade local, pois além do conteúdo formativo obrigatório, esta educação proporcionou uma formação sociopolítica articulada nas interações advindas dos trabalhos assistenciais. Concluo, a partir destes achados que, para além da formação humana e cristã própria das instituições confessionais, a cultura escolar do Internato Confessional Católico do Colégio São José permitiu a constituição de uma educação feminina afinada com as transformações socioculturais brasileiras.</p>

APÊNDICE E – QUADRO COM A REVISÃO DOS ARTIGOS DE PERIÓDICOS PARA O ESTADO DA ARTE

Título	Autor	Periódico/Ano	Resumo
A Cultura Escolar como Objeto Histórico	Dominique Julia	Revista Brasileira de História da Educação n°1 jan./jun. 2001	O artigo tem como escopo a cultura escolar como objeto histórico. Demonstra que a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. O trabalho é circunscrito ao período moderno e contemporâneo, período compreendido entre os séculos XVI e XIX. O texto é desenvolvido segundo três eixos, perspectivas interessantes para se entender a cultura escolar como objeto histórico: interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.
Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Oraís e modos de lembrar e contar	Antoinete Errante	Revista História da Educação ASPHE/FaE/UFPeL Pelotas (8): 141-174. Set/2000	Recentemente, a pesquisa em ciência social tem dado mais atenção às intrincadas relações entre biografia e história. Na pesquisa educacional, esse foco resultou numa explosão do interesse na narrativa pessoal como uma articulação da experiência individual e coletiva com os mundos social, político e cultural da educação. Esse interesse na narrativa pessoal deu, por consequência, proeminência ao trabalho em história oral. O crescimento da atração intuitiva das narrativas pessoais, no entanto, ganhou uma complacência metodológica. O que significa coletar e analisar narrativas pessoais? Como os narradores verbalizam suas narrativas e narram sua voz? Que papel exerce o jogo das entrevistas no desdobramento dessas narrativas? O que significam essas questões no contexto das histórias orais, que são narrativas em que a dinâmica entrevistador-narrador também é mediatizada pela natureza da memória? Este artigo examina o que a autora aprendeu sobre histórias orais das narrativas que a autora pôde - e não pôde - coletar.
A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira	Luciano Mendes de Faria Filho Irlen Antônio Gonçalves Diana Gonçalves Vidal André Luiz Paulilo	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004	A preocupação com a problemática da cultura escolar despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais e de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de história, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. O artigo representa uma síntese das investigações que vêm sendo realizadas pelos pesquisadores e pretende apreender como cultura escolar vem sendo apropriada pela área da História da Educação brasileira enquanto categoria de análise e campo de investigação. Para tanto foi dividido em três

			partes. Na primeira, aborda as definições de cultura escolar mais utilizadas. Trabalhos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago são visitados, procurando-se estabelecer similitudes e diferenças entre as concepções dos autores. Discorre, também, sobre a disseminação desses textos no Brasil. Na segunda parte, sem pretender realizar uma revisão bibliográfica completa nem um exaustivo levantamento de títulos e autores, chama a atenção para algumas das dimensões da realidade educacional brasileira às quais os pesquisadores têm buscado entender com o concurso da noção de cultura escolar. Ao final, aponta alguns dos desafios que precisam ser levados em conta para o prosseguimento das investigações e para o aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas que utilizam os arcaísmos aqui discutidos.
Defesa do Internato na instrução pública secundária provincial (Sergipe/Brasil, século 19)	Joaquim Tavares da Conceição	<i>Hist. Educ.</i> (Online) Porto Alegre v. 20 n. 49 maio/ago., 2016	Neste artigo são analisados debates e medidas de autoridades provinciais em torno da utilização do internato em estabelecimentos de instrução pública secundária. Segundo as autoridades, o internato promoveria uma maior demanda aos liceus e possibilitaria que jovens de regiões interioranas pudessem cursar o ensino secundário nos liceus das capitais ou evitaria a saída desses jovens para outras províncias em busca de instrução. As iniciativas de adoção do internato eram propostas com a gratuidade do ensino, mas exigindo o pagamento da pensão referente à cama e à comida. A medida visava a atender, principalmente, aos anseios pelo ensino secundário das elites provinciais, que eram os segmentos que podiam arcar com os custos do internato.
NO INTERIOR DA SALA DE AULA: ensaio sobre cultura e prática escolares	Diana Gonçalves Vidal	<i>Currículo sem Fronteiras</i> , v.9, n.1, pp.25-41, jan./jun. 2009	Nos últimos 15 anos, a cultura escolar tem se constituído em importante ferramenta para o estudo das relações entre escola e cultura. Sem pretender inventariar os vários entendimentos existentes, gostaria de discorrer, neste ensaio, sobre três questões concernentes à maneira como compreendo os aportes oferecidos pela categoria à investigação acadêmica e ao trabalho do professor em sala de aula. São elas: a) a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação; b) a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares; e c) a valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais. Para tanto, pretendo entretecer a discussão teórica à análise de fotografias e recorrer a exemplos tomados do estudo histórico sobre a escola pública em São Paulo no século XIX.

**ANEXO A – DECRETO FEDERAL Nº 7212, DE 08 DE ABRIL DE 1938, QUE
REGULAMENTA O REGISTRO E FISCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS
PARTICULARES**

REGULAMENTO DO REGISTRO E FISCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

(Decreto n.º 7212, de 8 de abril de 1938)

Art. 1.º — Nenhum estabelecimento particular de ensino, salvo os que forem fiscalizados pelo Governo Federal, poderá funcionar sem estar registrado na Diretoria da Instrução Pública (arts. 16 e 17 do Decreto 7212, de 8 de abril de 1938).

Art. 2.º — O registro dêesses estabelecimentos, far-se-á mediante requerimento dirigido ao Secretário dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Art. 3.º — Haverá na Diretoria da Instrução Pública um livro especial para êsse fim com margem para as averbações posteriores.

§ único — O Diretor da Instrução designará o funcionário para atender, sem prejuízo das suas funções, ao serviço de registro dos estabelecimentos particulares de ensino e fornecer aos interessados os informes necessários.

Art. 4.º — O requerimento de registro deverá conter as seguintes declarações:

- 1.º — Denominação do estabelecimento, expressa em vernáculo;
- 2.º — Localização com as seguintes indicações: — Município e distrito; rua e número, se situada em cidade; linha ou travessão, situada em zona rural;
- 3.º — Instituição mantenedora com a indicação precisa da sua sede e natureza do auxílio;
- 4.º — Data da fundação;
- 5.º — Condições do funcionamento, a saber:
 - a) internato, semi-internato ou externato;
 - b) masculino, feminino ou misto;
 - c) cursos — matricular, pré-primário, primário fundamental, emmentativo, supletivo, secundário, técnico profissional, comercial — com o número de anos de cada curso e os respectivos programas;
 - d) diurno ou noturno;
 - e) horário;
 - f) período de férias;
 - g) número de alunos, discriminando os contribuintes e os gratuitos;
- 6.º — Indicações do corpo docente, a saber:

- a) relação nominal dos professôres, com os seguintes dados — nacionalidade, tempo de residência no país e no Estado, cursos que frequentaram e diplomas que possuem;
- b) sua distribuição por cursos e matérias;
- c) atestado de que os professôres não sofrem de moléstias contagiosas e nem defeito físico capaz de provocar repulsa;
- d) atestado de bôa conduta firmado pela autoridade competente;

Art. 5.º — Satisfeitas as exigências do art. 4.º e concedidos o registro do estabelecimento com as declarações exigidas no requerimento inicial nenhuma alteração poderá ser feita das condições do mesmo, sem comunicação à Secretaria.

Essas condições deverão ser comunicadas no início do ano letivo ou imediatamente após a sua adoção.

Art. 6.º — Fica ao critério da Secretaria conceder ou não averbação dessas alterações, levando em conta as razões que a ditaram.

§ único — Denegada a averbação, subsistirá a situação anterior ou será fechado o estabelecimento de ensino.

Art. 7.º — Verificada falsidade ou fraude nas declarações apresentadas na Secretaria pela Direção de um Colégio será a mesmo fechado de logo.

Art. 8.º — Concedido o registro, o Estado passará imediatamente a fiscalizar o Colégio e indicará os professôres públicos que irão ali servir, si fôr caso disso (Arts. 7.º e 8.º do Dec. 7212, de 8-4-1938).

Art. 9.º — As escolas particulares não poderão:

- a) receber auxílio ou subvenção de govêrno estrangeiro ou instituição com sede no estrangeiro (Art. 13 do Dec. 7212, de 8-4-1938).
- b) apresentar na fachada ou no interior do edifício inscrições em língua viva e estrangeira;
- c) ostentar bandeira estrangeira e prestar homenagem a chefe ou membro de Govêrno estrangeiro (Art. 14 do Dec. 7212, de 8-4-1938);
- d) adotar saudações características de partidos políticos estrangeiros (Art. 14 do Dec. 7212, de 8-4-1938);
- e) usar castigos corporais ou incompatíveis com a dignidade humana.

Art. 10 — Os colégios particulares deverão:

- a) funcionar em prédios ou salas que satisfaçam ás exigências higiênicas, pedagógicas mínimas, a juízo da fiscalização;
- b) dispor de material escolar adequado;
- c) manter os alunos distribuídos por classes organizadas, de conformidade com o seu adiantamento e desenvolvimento;
- d) fixar um máximo de tempo de trabalho, idêntico ao das escolas oficiais;
- e) ministrar educação física, ensino cívico e trabalhos manuais na fórmula das diretrizes oficiais (art. 5.º do Dec. 7212, de 8-4-1938);
- f) possuir a bandeira e o mapa do Brasil, e as dimensões dêste não poderão ser inferior às de qualquer outro;
- g) praticar os mesmos atos de culto cívico prescritos pelas escolas oficiais;

- h) ter na direção professores que conheçam perfeitamente a língua nacional;
- i) adotar as obras didáticas oficiais para o ensino da língua, da história e da geografia pátrias e de moral cívica, quando nesses estabelecimentos fôr lecionada a língua estrangeira;
- j) facilitar a ação do professor público e dar preferência no horário das matérias de nacionalização na situação prevista na letra "i" (Arts. 9.º e 10 do Dec. 7212, de 8-4-1938);
- k) escriturar em vernáculo todos os seus livros;
- l) facilitar as visitas aos inspetores escolares e médicos, independentemente de aviso prévio;
- m) possuir um livro especial para registro da inspeção;
- n) fornecer os dados requisitados pela estatística educacional;
- o) promover a integração dos alunos nas organizações oficiais de escotismo.

Art. 11 — Verificada a infração de qualquer exigência dos artigos 9.º e 10 d'este regulamento, o estabelecimento será advertido e, se desatender à advertência, será fechado.

Art. 12 — Desde que mantenham alunos gratuitos, as escolas particulares deverão criar a Caixa Escolar, com a organização e finalidades existentes nas escolas públicas.

Art. 13 — A fiscalização dos estabelecimentos particulares de ensino será cometida permanentemente a um inspetor escolar do município de Pôrto Alegre.

Art. 14 — A fiscalização no interior do Estado ficará a cargo do Diretor do Colégio oficial de grau mais elevado no município.

§ único — Nos municípios em que haja mais de um colégio da mesma categoria incumbirá ao Diretor designado pela Secretaria.

Art. 15 — Quando se tornar necessário, o Diretor poderá atribuir a fiscalização a outros professores, aos delegados e sub-delegados da sua confiança;

Art. 16 — Todas as autoridades federais, estaduais e municipais poderão visitar em caráter de inspeção os colégios particulares, transmitindo as suas impressões ao Diretor incumbido da fiscalização.

Art. 17 — Qualquer excesso praticado nas visitas de inspeção deverá ser comunicado pela Direção da Escola particular à Secretaria de Educação para que esta, caso proceda a reclamação, casse a autorização concedida por êsse regulamento.

Art. 18 — Os estabelecimentos particulares de ensino deverão ser inspecionados pelos funcionários indicados nos arts. 13.º e 14.º, cada trimestre.

§ único — Cada semestre, obrigatoriamente, e sem que se torne necessário, os funcionários incumbidos da fiscalização dirigirão à Diretoria da Instrução Pública em relatório, contendo as suas impressões e as sugestões que julgarem convenientes apresentar, no sentido de intensificar a integração dos alunos na unidade nacional.

Art. 19 — Os professores em inspeção, quando se afastarem da sede do município, terão direito à diária e ao transporte de conformidade com os Estatutos dos Funcionários.

Art. 20 — A Diretoria da Instrução Pública enviará à Secção de Estatística Educacional a relação geral dos colégios particulares registrados e aos professores a quem fôr cometida a fiscalização a relação correspondente ao seu município.

Art. 21 — Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário com recurso para o Chefe do Executivo dentro das conveniências do ensino e do espírito que ditou o Decreto 7212, de 8 de abril de 1938.

ANEXO B – DECRETO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, Nº 7614, DE 12 DE DEZEMBRO DE 1938, QUE REGULAMENTA O ENSINO PARTICULAR

REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO PARTICULAR

DECRETO N.º 7.614, DE 12 DE DEZEMBRO DE 1938

Provê sobre o ensino primário

O Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições constitucionais que lhe são conferidas,

Considerando que o ensino primário é livre à iniciativa particular (art. 128 da Const. Federal);

Considerando, porém, que a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais são obrigatórios em tôdas as escolas primárias, normais e secundárias,

Nota: — O Decreto n. 7.640, de 28 de Dezembro de 1938, foi publicado na "Revista do Ensino", vol. 1.º n. 1.

não podendo nenhuma escola de qualquer dêsse graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (artigo 131 da Constituição Federal);

Considerando que não é possível ministrar ensino cívico sem conhecimento perfeito da língua, da história e da geografia pátrias;

Considerando, mais, que é dever do Estado tutelar a educação da infância e da juventude, não apenas apercebendo-se de conceitos e noções sem fisionomia moral e cívica, mas formando-lhes o espírito no culto às tradições, à língua, aos costumes e às instituições nacionais e na compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão;

Considerando, ainda, que circunstâncias anteriores permitiram a criação, no Estado, de centenas de escolas em que se desconhece o idioma do país e que, servindo a núcleos de população de origem imigratória constituem sério embaraço à integração nacional das novas gerações;

Considerando, ainda mais, que sendo os cidadãos brasileiros "os nascidos no Brasil, ainda que de pais estrangeiros, não residindo êste a serviço do governo do seu país" — não lhes é lícito ter por língua materna outra, que não a portuguesa;

Considerando, assim, que cumpre dar uma justa orientação a essas escolas, conciliando as necessidades do ensino com os interesses nacionais;

DECRETA :

Art. 1.º — O ensino primário é obrigatório em todo o território do Estado.

Art. 2.º — Em lei especial serão fixadas as condições de cumprimento dessa disposição e as respectivas sanções.

Art. 3.º — O ensino primário em escolas mantidas pelo Governo é gratuito. A gratuidade, porém, não exclue o dever de solidariedade dos menos para os mais necessitados. Assim, por ocasião da matrícula, será exigido aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a Caixa Escolar (art. 130 da Constituição Federal).

Art. 4.º — O ensino primário é livre à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares, de qualquer orientação filosófica, não contrária aos bons costumes e às leis do País (art. 128 da Const. Federal).

Art. 5.º — No programa dessas escolas figurarão sempre o da educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais na forma das diretrizes oficiais;

Art. 6.º — Não será autorizado o funcionamento de nenhuma escola que não satisfaça à exigência do art. 5.º, a critério da fiscalização estadual.

Art. 7.º — A instrução primária será ministrada, exclusivamente, em português.

§ 1.º — Nas escolas primárias não é permitido o ensino e o emprêgo de língua estrangeira, no turno de trabalho ou fora dêle.

§ 2.º — Quando um estabelecimento mantiver cursos elementar e secundário, de qualquer natureza, poderá ensinar línguas estrangeiras nas classes de grau secundário, devendo, porém, haver absoluta separação entre os dois cursos.

§ 3.º — Os cursos para exclusivo ensino de uma língua estrangeira, não poderão funcionar em casas ou salas destinadas ao ensino primário.

§ 4.º — Nos edifícios em que funcionem escolas primárias, não haverá inscrições em língua viva estrangeira nem homenagens a chefes ou membro de governo estrangeiro, nem se farão saudações características de partidos estrangeiros.

§ 5.º — Nenhum estabelecimento particular de ensino primário poderá ser subvencionado por governo estrangeiro, ou instituição com sede no estrangeiro.

Art. 8.º — Nenhuma escola primária poderá ter diretores estrangeiros e professores que não dominem a língua do país.

Art. 9.º — Nos cursos pré-primários, será empregada, exclusivamente, a língua vernácula.

Art. 10.º — Nas escolas primárias em que se lecionava língua estrangeira, haverá, sempre que possível, um ou mais professores do Estado, designados pela

Secretaria de Educação, para o ensino do Português, da História e da Geografia Pátrias, e para ministrar a educação cívica.

§ único — Esses professores serão retirados quando, a critério da fiscalização, já existir na escola um perfeito espírito de brasilidade.

Art. 11.º — Os professores de nacionalização receberão, além dos seus vencimentos, uma gratificação correspondente a 1/3 dos mesmos — pelos cofres do Estado.

§ único — O tempo de serviço nessas escolas considerar-se-á prestado no magistério público e será computado em dôbro, para todos os efeitos legais.

Art. 12.º — Quando as circunstâncias o exigirem, o govêrno poderá contratar para essas escolas professores do sexo masculino.

§ único — Esses professores não gozam de nenhuma garantia, podendo ser dispensados a qualquer momento, e receberão os vencimentos correspondentes a 1.ª entrância.

Art. 13.º — As escolas primárias particulares deverão cumprir, rigorosamente, as determinações de caráter cívico, emanadas da Secretaria da Educação.

Art. 14.º — A fiscalização das aulas particulares estará a cargo dos delegados escolares regionais. Sempre, porém, que se tornar necessário, será designado um fiscal para determinado município o qual agirá sob a orientação do delegado regional.

Art. 15.º — Nenhum estabelecimento particular de ensino primário poderá funcionar, sem estar registado na Diretoria Geral da Instrução Pública.

§ único — O registo, as condições de funcionamento e a fiscalização das escolas primárias particulares serão objeto de um regulamento, que com êste baixa, assinado pelo Secretário da Educação e Saúde Pública.

Art. 16.º — Os colégios que ministrarem ensino secundário e técnico profissional, quando não forem fiscalizados pelo Govêrno Federal, ficarão sujeitos aos dispositivos dêste decreto.

Art. 17.º — A infração dos dispositivos dêste decreto corresponderão às seguintes penalidades:

- a) afastamento do diretor e professores;
- b) fechamento temporário do estabelecimento;
- c) fechamento definitivo do estabelecimento.

§ 1.º — Na graduação das penalidades, ter-se-á em conta, principalmente, a gravidade intencional da infração.

§ 2.º — Da resolução da Secretaria da Educação cabe recurso para a Interventoria.

Art. 18.º — O presente decreto entrará em vigor imediatamente.

Art. 19.º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Govêrno, em Pôrto Alegre, 12 de dezembro de 1938.

Oswaldo Cordeiro de Farias
J. P. Coêlho de Souza.

REGULAMENTO DO REGISTO E FISCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICULARES

(Decreto N. 7.614, de 12 de dezembro de 1938)

Art. 1.º — Nenhum estabelecimento de ensino, salvo os fiscalizados pelo Govêrno Federal, poderá funcionar sem estar registado na Diretoria da Instrução Pública.

§ único — O registo é gratuito e a Secretaria da Educação fornecerá, também sem ônus, formulários para o preenchimento dessa formalidade.

Art. 2.º — O registo desses estabelecimentos far-se-á mediante requerimento dirigido ao Secretário dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

§ único — O registo é gratuito e a Secretaria da Educação fornecerá, também, sem ônus, formulários para o preenchimento dessa formalidade.

Art. 3.º — Haverá na Diretoria da Instrução Pública um livro especial para esse fim, com margem para as averbações posteriores.

§ único — A Direção da Instrução Pública designará um funcionário para atender ao serviço de registo dos estabelecimentos particulares de ensino e fornecer aos interessados os informes necessários.

Art. 4.º — O requerimento de registo deverá conter as seguintes declarações:

1.ª — Denominação do estabelecimento, expressa em vernáculo;

2.ª — Localização com as seguintes indicações — município e distrito; rua e número, quando situado em cidade; linha ou travessão quando situado em zona rural;

3.ª — Instituição mantenedora com a indicação precisa da sua sede e natureza do auxílio;

4.ª — Data da fundação;

5.ª — Condições do funcionamento, a saber:

a) Internato, semi-internato e externato;

b) Masculino, Feminino, ou mixto;

c) Cursos — Maternal, pré-primário, primário fundamental, emendativo, supletivo, secundário, técnico-profissional, comercial — como o número de anos de cada curso e os respetivos programas;

d) Diúrno ou noturno;

e) Horário;

f) Período de férias;

g) Número de alunos, discriminando os contribuintes e os gratuitos;

6.ª — Indicações do corpo docente a saber:

a) Relação nominal dos professores com os seguintes dados: nacionalidade, tempo de residência no país e no Estado, cursos que frequentaram e diplomas que possuem;

b) Sua distribuição — cursos e matérias;

c) Atestado de que os professores não sofrem moléstia contagiosa nem apresentam defeito físico capaz de provocar repulsa;

d) Atestado de boa conduta firmado pela autoridade competente.

§ único — Os cursos que lecionarem uma arte ou uma só disciplina, estão igualmente sujeitos ao registo.

Art. 5.º — Satisfeitas as exigências do art. 4.º e concedido o registo do estabelecimento com as declarações exigidas no requerimento inicial, nenhuma alteração poderá ser feita das condições do mesmo, sem comunicação à Secretaria.

Art. 6.º — Fica ao critério da Secretaria conceder ou não averbação dessas alterações, levando em conta as razões que as ditaram.

§ único — Denegada a averbação, subsistirá a situação anterior ou será fechado o estabelecimento de ensino.

Art. 7.º — Concedido o registo, o Estado passará imediatamente a fiscalizar a escola e indicará os professores públicos que irão ali servir, quando fôr caso disso.

Art. 8.º — As escolas particulares não poderão:

a) Receber auxílio ou subvenção de govêrno estrangeiro ou instituição com sede no estrangeiro.

b) Apresentar na fachada ou interior do edifício inscrições em língua viva estrangeira.

c) Ostentar bandeira estrangeira e prestar homenagem a chefe ou membro de govêrno estrangeiro.

d) Adotar saudações características de partidos políticos estrangeiros.

e) Usar castigos corporais ou incompatíveis com a dignidade humana.

Art. 9.º — As escolas particulares deverão:

- a) ser dirigidas por brasileiros natos;
- b) funcionar em prédios ou salas que satisfaçam exigências higiênico-pedagógicas;
- c) dispor de material escolar adequado;
- d) manter os alunos distribuídos em classes organizadas, de conformidade com o seu adiantamento e desenvolvimento;
- e) fixar um máximo de tempo de trabalho, idêntico ao das escolas oficiais;
- f) ministrar educação física, ensino cívico e trabalhos manuais na forma das diretrizes oficiais;
- g) possuir Bandeira e o mapa do Brasil, não podendo as dimensões deste ser inferiores às de qualquer outro;
- h) praticar os atos de culto cívico prescrito às escolas oficiais;
- i) ter professores que conheçam *perfeitamente* a língua nacional;
- j) adotar as obras didáticas oficiais para o ensino da língua, da história e da geografia pátrias e de moral e cívica;
- k) facilitar a ação do professor público e dar preferência, no horário, a matérias de nacionalização;
- l) escriturar em vernáculo todos os seus livros;
- n) possuir livro especial para registo de inspeção;
- o) fornecer os dados requisitados pela Estatística Educacional;
- p) promover a integração dos alunos nas organizações oficiais de escotismo;
- q) organizar uma biblioteca de obras nacionais para alunos;
- r) submeter à prévia apreciação do Secretário da Educação e Saúde Pública a denominação dos estabelecimentos de ensino;
- s) conceder aos alunos um período de férias idêntico ao das escolas públicas.

Art. 10.º — Desde que mantenham alunos gratuitos, as escolas particulares de ensino deverão criar a Caixa Escolar, com a organização e finalidades das existentes nas escolas públicas.

Art. 11.º — A fiscalização dos estabelecimentos particulares de ensino será exercida pelos delegados regionais e fiscais especiais, na forma do art. 14.º do Decreto n. 7.614 desta data.

Art. 12.º — Tôdas as autoridades federais, estaduais e municipais poderão visitar, em caráter de inspeção, as escolas particulares, transmitindo as suas impressões ao Diretor incumbido da fiscalização.

Art. 13.º — Qualquer excesso praticado nas visitas de inspeção deverá ser comunicado pela Direção da escola particular à Secretaria de Educação, para que esta, caso proceda a reclamação, proceda disciplinarmente contra o delegado ou fiscal, ou cesse a autorização de inspeção à autoridade que exorbitou.

Art. 14.º — Os estabelecimentos particulares de ensino deverão ser inspecionados pelos delegados escolares regionais, cada trimestre, e pelos inspetores de função municipal, cada mês.

§ 1.º — Cada semestre, obrigatoriamente, e nas condições em que se tornar necessário, os delegados escolares regionais dirigirão à Diretoria da Instrução Pública um relatório, com as impressões e sugestões que julgarem convenientes apresentar, no sentido de intensificar a integração dos alunos na unidade nacional.

§ 2.º — Os inspetores para municípios deverão comunicar, mensalmente, aos delegados escolares regionais, as observações de suas visitas.

Art. 15.º — Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário da Educação, com recurso para o Chefe do Executivo, dentro das conveniências do ensino e do espírito que ditou o Decreto n. 7.614.

Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em Pôrto Alegre, 12 de dezembro de 1938.

(ass.) *Oswaldo Cordeiro de Farias*
(as.) *J. P. Coelho de Souza.*

ANEXO C – DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL (ATO Nº 10 DE 10 DE ABRIL DE 1836)

Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro, Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléia Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte.

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.

Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado.

Vencerá o ordenado annual de hum conto e seiscentos mil réis; podendo o Presidente da Província arbitrar-lhe mais huma gratificação até a quantia de quatrocentos mil réis annuaes, segundo merecer por sua aptidão professional, e numero de ouvintes com aproveitamento.

Artigo 3º. O Presidente da Província destinará hum Edifício Publico para estabelecimento da Escola: na falta desta fará alugar huma casa, e mandará dar ao Director os utensílios necessários.

Artigo 4º. Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito annos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.

Artigo 5º. A Escola Normal só pode abrir-se depois que houver matriculados mais de dez ouvintes. Enquanto se não abrir, o Director vencerá a terça parte do seu ordenado sòmente.

Artigo 6º. Os que pretenderem matricular-se, dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade, e attestação de boa conducta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicilio: com despacho do mesmo Presidente serão matriculados pelo Director, se pelo exame a que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita.

Artigo 7º. Senão concorrer numero suficiente para poder abrir-se a Escola, o Presidente da Província poderá mandar abonar a quantia de vinte mil réis mensaes, às pessoas que pretenderem habilitar-se para exercer o magistério de instrução primaria, e não poderem freqüentar a Escola por falta de meios: não podendo exceder de dez o numero dos Pensionistas.

Artigo 8º. Aos que pretenderem gozar do benefício de disposição do Artigo precedente, além de reunirem as qualidades exigidas no Artigo quarto, he mister:

1º- Que justifiquem a falta de meios sufficientes par poderem freqüentar a Escola Normal.

2º- Que prestem fiança idônea à reposição das quantias que receberem, nos seguintes casos: 1º, se forem despedidos por alguma das causas especializadas no Artigo décimo quarto; 2º, sendo reprovados; 3º, se abandonarem a Escola; 4º, recusando exercer o magistério, depois de habilitados; 5º, se deixarem as Cadeiras, em que tiverem sido providos, espontaneamente, ou por demissão. Neste último caso far-se-há, na quantia total recebida, hum abatimento de dez mil réis por cada mês que houverem servido.

Artigo 9º. O Fiador, na falta do afiançado, ficará responsável pela reposição de todas as quantias por este recebidos: e, processando-se na Thesouraria conta corrente à vista do termo de fiança, e das quantias pagas, proceder-se-há executivamente contra elle, pela mesma forma que se procede contra os devedores da Fazenda Pública.

Artigo 10. Tanto os Professores, que concorrerem a freqüentar a Escola Normal, como os Escolares, a proporção que o Director os for julgando sufficientemente instruídos, farão o exame publico na presença do Presidente da Província.

Os Professores que forem approvados, ficarão habilitados para continuarem a reger suas Cadeiras: os reprovados perderão o direito a ellas.

Os Escolares approvados serão mandados a substituir os Professores que forem chamados a freqüentar a Escola Normal.

Artigo 11. Os Professores substituídos, em quanto freqüentarem a Escola Normal, terão opção entre o ordenado actual das suas Cadeiras, e huma pensão mensal de vinte mil réis. Os Escolares habilitados, que os forem substituir, vencerão, durante a substituição, o ordenado que pelo Artigo décimo sexto fica competindo às Cadeiras de primeiras letras.

Artigo 12. Os Professores que recusarem freqüentar a Escola Normal, ou que sem justa causa se não apresentarem no prazo marcado pelo Presidente, serão aposentados com meio ordenado, se tiverem de dez a quinze anos de magistério: com dois terços delle, tendo de quinze a vinte, e com todo o ordenado, quando houverem servido vinte annos completos.

Artigo 13. A Escola estará debaixo de inspecção immediata do Presidente da Província. O Director he obrigado a dar-lhe conta totos os mezes do adiantamento e conducta de seus ouvintes.

Artigo 14. O Presidente poderá demittir o Director, quando assim convier ao Serviço Público, declarando o motivo da demissão.

Poderá igualmente despedir os Escolares, sobre informação do Director, por incapacidade, irregularidade de conducta, e falta de applicação. O Escolar que fizer quinze falts ao anno, não sendo por causa de moléstia, será despedido.

Artigo 15. Fica suspenso o provimento de Cadeiras de primeiras Letras vagas, ou que vagarem, até que na Escola Normal se habilitem pessoas que as possuão servir.

Artigo 16. Em quanto huma Lei não regular o numero de Cadeiras de primeiras Letras, que devem existir na Província, e seus respectivos ordenados, os Professores actuaes, logo que se habilitarem na forma do Artigo décimo, e os que no futuro se nomearem, gozarão de ordenado annual de quatrocentos mil réis; e se lhes abonará annualmente a gratificação de dez mil réis por cada discípulo com aproveitamento, que tiverem excedente de dez até vinte: se tiverem maior numero, vencerá mais cinco mil réis por cada hum que exceder de vinte até quarenta: e allem disso receberão dois mil e quinhentos réis por todos que excederem de quarenta.

Artigo 17. O Presidente marcará por hum Regulamento o modo pratico, por que hão de fazer-se os exames dos que freqüentarem a Escola Normal, os concursos das Cadeiras vagas e tudo o mais que for conveniente para o regimen econômico da mesma Escola.

Artigo 18. Ficam revogadas todas as Leis e Disposições em contrario.

Mando por tanto a todas as Autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que o cumpram, e farão cumprir tão inteiramente, como nella se contém. O secretário desta Província a faça imprimir, publicar, e correr Dada no Palácio do Governo da Província do Rio de Janeiro aos quatro dias do mês de Abril de mil oitocentos trinta e cinco, décimo quarto da independência e do Império.

Joaquim José Rodrigues Torres

Carta de Lei pela qual Vossa Excellencia Manda executar o Decreto da Assembléa Legislativa Provincial, que Houve por bem sancionar, creando na Capital desta Província huma Escola Normal, para nella se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério de instrucção primária, e os Professores atualmente existentes, na forma acima declarada.

Para Vossa Excellencia ver

Joaquim Francisco Leal

Sellada e publicada nesta Secretaria de Governo da Província do Rio de Janeiro em 10 de Abril de 1835.

ANEXO D – DECRETO FEDERAL Nº 8.530 QUE INSTITUI A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL (2 DE JANEIRO DE 1946)

DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 02 DE JANEIRO DE 1946

Lei Orgânica do Ensino Normal

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta a seguinte:

LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL

TÍTULO I

Das bases da organização do ensino normal

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO NORMAL

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

CAPÍTULO II

DOS CICLOS DO ENSINO NORMAL E DE SEUS CURSOS

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

CAPÍTULO III

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem.

Parágrafo único. É vedado a outros estabelecimentos de ensino o uso de tais denominações, bem como o de nomes que incluam as expressões normal, pedagógico e de educação.

CAPÍTULO IV DA LIGAÇÃO DO ENSINO NORMAL COM OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 6º O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário.
2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginasial.
3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será, assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

TÍTULO II Da estrutura do ensino normal

CAPÍTULO I DO CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.

§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região.

§ 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições.

CAPÍTULO II DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos.

Art. 9º Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.
Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

CAPÍTULO III DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.

Art. 11. Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares.

Art. 12. A constituição dos cursos de especialização de magistério e os de administradores escolares será definida em regulamento.

CAPÍTULO IV DOS PROGRAMAS E DA ORIENTAÇÃO GERAL DO ENSINO

Art. 13. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, e se comporão segundo as bases e a orientação metodológica que o Ministro da Educação e Saúde expedir.

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos:

aa)

adoção de processos pedagógicos ativos;

- bb)* a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;
nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- cc)* a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso;
- dd)* as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário.

Art. 15. O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

TÍTULO III Da vida escolar

CAPÍTULO I DOS TRABALHOS ESCOLARES

Art. 16. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames.

Parágrafo único. Integrarão a vida escolar trabalhos complementares.

CAPÍTULO II DO ANO ESCOLAR

Art. 17. O ano escolar dividir-se-á em dois períodos letivos e em dois períodos de férias, a saber:

- aa)* períodos letivos, de 15 de março a 15 de junho, e de 1 de julho a 15 de dezembro;
- bb)* períodos de férias de 16 de dezembro a 14 de março e de 16 a 30 de junho.

§ 1º Haverá, trabalhos escolares diariamente, exceto aos domingos e dias festivos.

§ 2º Poderão realizar-se exames no decurso das férias.

CAPÍTULO III DOS ALUNOS E DA ADMISSÃO AOS CURSOS

Art. 18. Os alunos dos estabelecimentos de ensino normal serão sempre de matrícula regular, não se admitindo alunos ouvintes.

Art. 19. Nos estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexos, as classes poderão ser especiais para cada grupo, ou mistas.

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições;

- aa)* qualidade de brasileiro;
- bb)* sanidade física e mental;
- cc)* ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- dd)* bom comportamento social;
- ee)* habilitação nos exames de admissão.

Art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos.

Parágrafo único. Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos.

Art. 22. Os candidatos à matrícula em cursos de especialização de magistério primário deverão apresentar diploma de conclusão do curso de segundo ciclo e prova de exercício do magistério primário por dois anos, no mínimo; os candidatos à matrícula em cursos de administradores escolares, ou funções auxiliares de administração, deverão apresentar igual diploma, e prova do exercício do magistério por três anos, no mínimo.

CAPÍTULO IV DA MATRÍCULA E DA TRANSFERÊNCIA

Art. 23. A matrícula far-se-á de 1 a 10 de março, e sua concessão dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições de admissão; quanto às demais de ter êle conseguido habilitação no ano anterior.

Art. 24. É permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino normal, em cursos do mesmo ciclo.

Parágrafo único. A regulamentação poderá dispor sobre os exames de seleção, entre candidatos à transferência, quando seu número exceda ao de vagas.

CAPÍTULO V DA LIMITAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS EM CLASSE

Art. 25. Os trabalhos em classe não excederão de vinte e oito horas semanais, em qualquer dos dois ciclos do ensino normal.

Parágrafo único. A distribuição semanal dos trabalhos será fixada pela direção de cada estabelecimento, antes do início do período letivo, observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas de cada disciplina.

CAPÍTULO VI DAS AULAS, EXERCÍCIOS E TRABALHOS COMPLEMENTARES

Art. 26. As lições e exercícios são de freqüência obrigatória, e, bem assim, os trabalhos complementares definidos em regulamento.

Art. 27. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos regime de ativa e constante colaboração.

§ 1º O professor terá em mira que a preparação para o magistério exige sempre capacidade para trabalho em cooperação, espírito de auto-crítica e de compreensão humana, pelo que se esforçará em assim orientar o seu ensino.

§ 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos discursivos, mas à realização das técnicas de trabalho intelectual mais recomendáveis futuros docentes.

Art. 28. Os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixarem.

Art. 29. Como trabalhos complementares os estabelecimentos de ensino norma deverão promover entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições para-escolares, destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à formação dos sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação. Merecerão especial cuidado as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais.

CAPÍTULO VII DA HABILITAÇÃO DOS ALUNOS

Art. 30. A habilitação dos alunos, para a promoção à série imediata, ou conclusão de curso, dependerá, em cada disciplina, de uma nota anual de exercícios, da nota obtida em prova parcial e das notas do exame final.

Parágrafo único. As notas serão expressas em escala de zero a cem.

Art. 31. A partir de abril e executados os meses em que se realizarem provas escritas, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento. A média aritmética dessas notas mensais será a nota anual de exercícios.

Art. 32. Haverá, na primeira quinzena de junho, para tôdas as disciplinas, prova parcial, escrita, ou prática, que versará sobre toda a matéria ensinada até uma semana antes de sua realização; e ao fim do ano letivo, exames finais que constarão de prova escrita e de prova oral, ou de prova escrita e de prova prática.

Parágrafo único. As provas escritas dos exames finais serão realizadas na segunda quinzena de novembro, e as provas orais e práticas no mês de dezembro.

Art. 33. Será habilitado nos trabalhos do ano, o aluno que obtiver nota final cinqüenta, pelo menos, em cada disciplina.

§ 1º A nota final resultará da media aritmética da nota anual de exercícios da obtida na prova parcial e das obtidas nas duas provas do exame final.

§ 2º Será facultada segunda chamada para qualquer das provas, nas condições que o regulamento admitir.

Art. 34. Aos alunos que não tiverem obtido habilitação em uma ou duas disciplinas, será

assegurado o direito de realizarem exames finais em segunda época, os quais se farão na primeira quinzena de março.

Parágrafo único. Nessa hipótese, o cômputo de habilitação se fará pela mesma forma indicada no art. 33, substituindo-se, apenas, os resultados das provas de primeira época pelas de segunda.

Art. 35. Não poderão prestar exames finais, na primeira época ou na segunda, os alunos que houverem faltado a vinte e cinco por cento das aulas e exercícios, ou dos trabalhos complementares, quando de caráter obrigatório.

CAPÍTULO VIII DOS CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Art. 36. Aos alunos que concluírem o curso de primeiro ciclo de ensino normal será expedido o certificado de regente de ensino primário; aos que concluírem o curso de segundo ciclo dar-se-á o diploma de professor primário.

Art. 37. Aos habilitados em cursos de especialização, ou de administração escolar, serão expedidos os competentes certificados.

Parágrafo único. Dos certificados e diplomas de ensino normal constarão sempre indicações claras sobre a natureza do curso, sua duração, disciplinas componentes e notas obtidas.

TÍTULO IV Da administração e organização do ensino normal

CAPÍTULO I DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 38. Não poderá, funcionar no país estabelecimento de ensino normal que desatenda aos princípios e preceitos desta lei.

Parágrafo único. Não poderá igualmente funcionar o estabelecimento que desatenda à legislação complementar, ou a regulamento, expedidos pelos Estados, ou pelo Distrito Federal, relativamente ao ensino normal em seus respectivos territórios.

Art. 39. Os poderes públicos federais e estaduais devem desenvolver a rêde de estabelecimentos de ensino normal, mediante conveniente planejamento, a fim de que, no devido tempo e onde se torne necessário, haja em número e qualidade os docentes reclamados pela expansão dos serviços de ensino primário.

CAPÍTULO II DO ENSINO NORMAL MEDIANTE MANDATO

Art. 40. Onde se torne conveniente, poderão os Estados outorgar mandato a estabelecimentos municipais ou particulares de ensino, para que ministrem cursos de ensino normal, do primeiro ou do segundo ciclo e que serão, assim, oficialmente reconhecidos.

Art. 41. A outorga de mandato será, deferida em cada Estado, segundo a regulamentação que fôr expedida, mas dependerá, sempre, de confirmação do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 42. Os estabelecimentos, municipais ou particulares, que desejarem outorga de mandato de ensino normal, deverão satisfazer às seguintes exigências mínimas:

- aa) prédio e instalações didáticas adequadas;

- bb)* organização de ensino nos termos do presente decreto-lei;
- cc)* corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica;
- dd)* ensino de português, geografia e história do Brasil, entregue a brasileiros natos;
- ee)* manutenção de um professor-fiscal, no estabelecimento designado pela autoridade de ensino competente;
- ff)* existência de escola primária anexa, para a demonstração e prática de ensino.

Parágrafo único. Não poderá ser concedido mandato para curso de segundo ciclo do ensino normal, senão a estabelecimento que já possua ginásio oficialmente reconhecido.

Art. 43. O mandato será suspenso ou cassado pela autoridade que a houver concedido, sempre que o estabelecimento de ensino normal deixe de preencher as condições de idoneidade ou eficiência de ensino indispensáveis.

Art. 44. Os estabelecimentos de ensino normal subordinados à administração dos Territórios não poderão funcionar válidamente sem prévia autorização do Ministério da Educação e Saúde.

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Art. 45. A organização interna e demais condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino normal serão definidas, para cada unidade federada, na conformidade da legislação complementar e regulamento que, sobre a matéria, forem expedidos pelos Estados e pelo Distrito Federal.

§ 1º A legislação de cada Estado deverá definir o caráter especializado dos cursos normais regionais, segundo as condições de vida, social e econômica das diferentes zonas de seu território, podendo igualmente limitar o funcionamento desses cursos a algumas delas, ou a uma só e determinada zona.

§ 2º Não funcionarão no Distrito Federal cursos de primeiro ciclo de ensino normal.

Art. 46. A legislação de cada unidade federada poderá acrescentar disciplinas à seriação indicada nos artigos 7º, 8º e 9º, ou desdobrá-las, para maior eficiência do ensino.

CAPÍTULO IV DAS ESCOLAS ANEXAS AOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL

Art. 47. Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.

§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.

§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância.

Art. 48. Além das escolas primárias referidas no artigo anterior, cada escola normal e cada instituto de educação deverá manter um ginásio, sob regime de reconhecimento oficial.

CAPÍTULO V DOS PROFESSORES DE ENSINO NORMAL

Art. 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exigirse-á inscrição, em competente registo do Ministério da Educação e Saúde.
4. Aos professores do ensino normal será assegurada remuneração condigna.

TÍTULO V Das medidas auxiliares

Art. 50. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal e bem assim, para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários.

Parágrafo único. A concessão das bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos.

Art. 51. A União, os Estados e os Municípios poderão subvencionar estabelecimentos particulares de ensino normal, sob mandato, sempre que funcionem em zonas onde não haja ensino normal oficial.

Art. 52. Os estabelecimentos de ensino normal, deverão constituir-se como centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem, esforçando-se sempre por desenvolver ação conjunta em prol da dignificação da carreira do professor primário.

Art. 53. Nenhuma taxa recairá, sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino normal.

TÍTULO VI Disposições finais

Art. 54. Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, as unidades federadas que não providenciarem nos termos do presente decreto-lei, quanto ao planejamento e desenvolvimento da rede de ensino normal, que lhes caberá manter, a fim de que a expansão de seu sistema escolar primário não venha a ser prejudicada por escassez de pessoal docente devidamente habilitado.

Parágrafo único. Para os efeitos do que se dispõe neste artigo, os órgãos de administração do ensino normal, em cada unidade federada, se articularão com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, aos quais farão enviar a legislação existente e a legislação que lhe fôr acrescida, bem como, até 30 de março de cada ano, sucinto relatório sobre as atividades do ensino normal no ano anterior.

Art. 55. Atendidas a diferenciação do nível de formação e as normas que disciplinarem a investidura e a carreira do magistério, em cada unidade federada, os diplomas de professor primário, expedidos na conformidade do presente decreto-lei, terão validade em todo o território nacional.

Parágrafo único. A regulamentação que fôr baixada pelos Estados e pelo Distrito Federal assegurará, porém, em igualdade de condições, preferência aos diplomados em cada uma dessas unidades, respectivamente.

Art. 56. Os certificados de professôres especializados de ensino primário e de administradores escolares terão a validade que lhes outorgar a regulamentação de cada unidade federada.

Art. 57. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125 de Independência e 58º da República.

José Linhares.

Raul Leitão da Cunha.

A. de Sampaio Doria.